



Tentin teoria

Väitöskirjatyö

Asko Karjalainen

Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Tentin Teoria

Esitetään Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Oulun yliopiston Linnanmaan luentsosalissa L6, 7. syyskuuta 2001 klo 12.

| | |
|---------------|-----------------------|
| Ohjaaja(t) | Prof. Pauli Siljander |
| Tarkastaja(t) | Dos. Kauko Hämäläinen |
| | Dos. Pirkko Pitkänen |

| | |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Julkaisun ulkoasu kuvat, kuvankäsittely ja grafiikka | Asko Karjalainen |
| Nimiölehden kuva | Jari Rantamäki |
| Painopaikka | Oulu. Oulun yliopistopaino 2001 |
| Myynti | Oulun yliopisto Opetus- ja opiskelijapalvelut Maire Honkanen Pentti Kaiterankatu 1 PL 8000, 90401 OULUN YLIOPISTO puh (08) 553 4028 fax (08) 553 4040 email: maire.honkanen@oulu.fi |
| ISBN | 951-42-6409-6 |
| ISSN | 1456-8896 |

ABSTRACT

Karjalainen, Asko (2001). Examination theory

Faculty of Education, University of Oulu, Finland.

Publications of the Teaching Development Unit. Dialogies 3.

ISBN 951-42-6409-6

ISSN 1456-8896

Until now there has not been any comprehensive theory concerning examinations. Exams have not been the object of serious theoretical discussion. In the pedagogical literature examinations have been reduced to initiation rites and struggle for power, or to measurements based on testing theories. Exams are considered both as a learning situation and as an arbitrary selection processes. In this study the systematic examination theory will be constructed for the first time. The aim of the new theory is to discover the logical essence of the examination, which is found in the realm of problem situation.

The term "examination" is defined as an intentionally constructed problem situation inside the courses and schooling, in which one must cope with his skill and knowledge. The critical theoretical question is the correspondence between exams and real life problem situations. The inner structure of examination is examined and concepts of social structure, double structure, content form and examinee's competencies have been found.

The concepts of examination and assessment have been separated. Assessment means evaluative action taking place inside the problem situation carried out by the actor him/herself or by some external auditor. The critical theoretical question is the coherence of the assessment with the inner structure of examination.

The examination theory has been developed as a part of a long term project developing new examination practices for higher education. Practical consulting, training and instruction on examinations given to the university teachers have been an important method of producing and testing new ideas.

Keywords: examinations, assessment, evaluation

TIIVISTELMÄ

Karjalainen, Asko (2001). Tentin teoria.

Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto. Oulu.

Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja.

Dialogeja 3.

ISBN 951-42-6409-6

ISSN 1456-8896

Tähän saakka tenteillä ei ole ollut olemassa teoriaa, joka antaisi niille käsitteellisen rakenteen ja pedagogisen perustelun. Tenttejä koskeva keskustelu on ollut enimmäkseen käytännöllistä eri tenttimallien sovelluksia ja toimivuutta koskevaa. Tenteille on annettu viittausenomaisia teoreettisia selityksiä lähtien esimerkiksi mittaamisen teoriasta, tenttien merkityksestä oppimiselle tai luonnonkansojen miehuuskokeista.

Tässä tutkimuksessa tentille rakennetaan ensimmäistä kertaa systemaattinen teoria lähtien ongelmatilanteen teoreettisesta tarkastelusta. Tenti määritellään koulutuksen sisään tahallisesti järjestetyksi ongelmatilanteeksi, josta ihmisen on selvittävä tietonsa ja taitonsa avulla. Tätä kautta tentti saa myös pedagogisen perustelun. Pedagogisesti keskeinen suhde tenttien kannalta on ongelmatilanteeksi rakennetun tentin vastaavuus koulutuksen ulkopuolisten ongelmatilanteiden kanssa. Tenti jaetaan teoreettisiin osiinsa, jolloin saadaan toimintarakenteen, sisällön ja tenttijän kompetenssien käsitteet. Arvioinnin ja tentin käsitteistö erotetaan tentin teoriassa toisistaan, ja arviointi määritellään tentille alisteiseksi käsitteeksi. Arviointi tarkoittaa ongelmatilanteessa toimijaan kohdistuvaa toimijan itsensä tai ulkopuolisen tahon suorittamaa arviointia. Arvioinnin keskeiseksi kysymykseksi nousee sen yhteenkuuluvuus tentin rakenne-elementtien kanssa. Tentin teorian kehittäminen on osa käytännöllistä akateemisten tenttien kehittämisen projektia. Teoriaa on kehitelty pitkän ajan kuluessa tiiviissä yhteydessä käytäntöön. Tentteihin liittyvä kouluttaminen on ollut teorian tuottamisen ja testaamisen tärkeä menetelmä.

Asiasanat: tentit, kokeet, oppimisen arviointi

ALKUKOE

Tenttihalli on jaettu pieniin kammioihin. Kirjoitusvälineet sekä eväät ovat erityisessä korissa, joka tarkistetaan ovella. Ennen varsinaista aloitusta "Suuri Tentaattori" polttaa suitsuketta ja sulkee hallin portit. Portista ei saa poistua eikä saapua sisään sen jälkeen kun tilaisuus on alkanut. Kielto on voimassa tentin ensimmäisen kolmasosan loppuun, kolmannen päivän iltaan saakka. Tauko ennen toista kolmannelta kestää yön yli, jonka aikana kokelaat vapautetaan kammioistaan nukkumaan. On tavallista, että joku tästä suuresta kokelasmäärästä menehtyy tentin aikana. Tällaisessa tapauksessa ruumis nostetetaan hallin seinämän yli ilman että portteja tarvitsee avata.

TEHTÄVÄ.

Edellinen tarina kertoo:

- a) Turun yliopiston maisterikokeesta 1750-luvulla.
- b) Bolognan yliopiston ensimmäisistä kuulusteluista 1400-luvulla.
- c) Kiinan virkamieskokelaille tarkoitetusta siviilitutkinnosta noin sata vuotta sitten.
- d) Suomalaisista ylioppilaskirjoituksista vuonna 2100.

SISÄLTÖ

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| ALKUKOE | |
| KÄSITTEITÄ | 10 |
| HUOMAUTUKSIA LUKIJALLE | 14 |
| 1. YLEISTÄ TENTTIPROJEKTISTA | 19 |
| <i>Ensimmäisessä luvussa esittelen taustaa sille, kuinka tämä tentin teoriaa koskeva tutkimustyö on kehittynyt ja tullut mahdolliseksi osana akateemisten tenttien kehittämisen projektia. Tenttiprojekti on ollut käytännöllinen tenttejä uudistava kehittämishanke Suomessa.</i> | |
| PROJEKTIN VAIHEET | 19 |
| TOIMINTATUTKIMUKSELLISUUS | 27 |
| 2. KIRJOITTAMINEN | 31 |
| <i>Toisessa luvussa pohdin kuinka kasvatustieteellistä tutkimusta tulisi kirjoittaa ja perustelen oman kirjoitustyylini. Asetan tavoitteekseni teoreettisesta aiheesta huolimatta päästä mahdollisimman ymmärrettävään kielelliseen ilmaisuun.</i> | |
| 3. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA NÄKÖKULMAN RAJAAMINEN | 42 |
| <i>Kolmannessa luvussa kiteytän lyhyesti tämän tutkimuksen tutkimusongelman ja suoritan tarkastelunäkökulman rajauksen. Pyrin rakentamaan tentin perusteoriaa lähtien liikkeelle ”tentistä itsestään”.</i> | |
| NÄKÖKULMA | 49 |
| 4. TUTKIMUKSEN MENETELMÄ | 61 |
| <i>Neljännessä luvussa pohdin sitä, miten teoreettista tutkimusta tehdään. Tärkeintä tentin teorian keksimisessä on ollut tutkijan oma ajattelu ja käsittemallien uuttera rakentelu. Tentin teorian rakentamisessa on ollut tärkeää myös jatkuva kriittinen keskustelu käytännön toimijoiden kanssa. Teorian ajattelumalleja on tutkimuksen edetessä testattu yliopistojen henkilökunnalle järjestetyssä tenttikoulutuksessa.</i> | |
| 5. ESIYMMÄRRYKSEN PROSESSI | 72 |
| <i>Luvussa viisi kerron päiväkirjanomaisesti tentin teorian kehittämistä alkaen omista opiskeluaajoistani. Tämä luku toimii seikkaperäisenä tentin teorian esiymmärryksen kuvaajana. Siitä ilmenee millaisten välivaiheiden kautta olen päätenyt nyt esittämäni teoriaan.</i> | |
| 6. HISTORIALLINEN NÄKÖKULMA | 100 |
| <i>Kuudennessa luvussa tutkin tentti-ilmiön kehittymistä historiallisen ajatuskokeen avulla. En kirjoita tentin historiaa vaan kerron, mitä tentin varhaiseen kehitykseen liittyviä ideoita mielessäni on liikkunut teoriaa kehitellessäni. Esitän myös Steiner Kvalen sosiologisen mallin tentin ja yhteiskuntamuodon välisestä suhteesta.</i> | |
| ESIHISTORIA | 102 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| HISTORIAA | 110 |
| 7. TENTIN TEORIA | 122 |
| <i>Seitsemännessä luvussa esitän tentin teorian sellaisena kuin miksi se pitkän pohtimisen tuloksena on hioutunut. Teoria osoittautuu yksinkertaisesta lähtökohdasta huolimatta sangen moniulotteiseksi ja ajateluun haastavaksi. Luku päättyy tentin teorian havainnollistamiseen tämän päivän suosituimman vaihtoehtoisen tenttimallin, portfolio tentin, suhteen.</i> | |
| LÄHTÖKOHTANA ONGELMATILANNE | 123 |
| <i>IDEAALI ONGELMATILANNE?</i> | <i>127</i> |
| <i>ONGELMATILANTEEN RAKENNE</i> | <i>130</i> |
| <i>TENTIN RAKENNE</i> | <i>134</i> |
| <i>TENTIN KAKSOISRAKENNE?</i> | <i>140</i> |
| TENTIN TOIMINTARAKENNE | 148 |
| <i>LUONNOLLINEN TENTTI</i> | <i>153</i> |
| <i>MALLINTAVAT TENTIT</i> | <i>160</i> |
| <i>TRANSFORMOIDUT TENTIT</i> | <i>168</i> |
| <i>KEINOTEKOISET TENTIT</i> | <i>171</i> |
| TENTIN SISÄLTÖ | 183 |
| TENTTIJÄN KOMPETENSSIT | 197 |
| TENTIN ARVIOINTI | 205 |
| <i>ARVIOINNIN KÄSITE</i> | <i>210</i> |
| <i>ARVIOINTI OSANA TOIMINTAA JA ONGELMATILANNETTA</i> | <i>216</i> |
| <i>ARVIOINNIN PERUSMUODOT</i> | <i>220</i> |
| <i>AUTENTTINEN ARVIOINTI</i> | <i>224</i> |
| <i>ARVIOINNIN AVOIMUUS JA SUORUUS?</i> | <i>231</i> |
| <i>SISÄLTYVÄN ARVIOINNIN LUOKAT</i> | <i>234</i> |
| <i>OSALLISTUVAN ARVIOINNIN LUOKAT</i> | <i>235</i> |
| <i>TARKKAILEVAN ARVIOINNIN LUOKAT</i> | <i>236</i> |
| <i>ARVIOINTIRATKAISUN REAALISUUS?</i> | <i>239</i> |
| TENTIN TEORIA-AD OCULUS | 243 |
| <i>TEORIAN SOVELLUS - PORTFOLIOTENTIN ANALYYSI</i> | <i>258</i> |
| 8. TENTTI TEORIAN JÄLKEEN | 263 |
| <i>Tämä luku päättää tutkimusraportin, mutta päättääkö se myös tentti-tutkimuksen? Tarvitaanko enää teoreettista pohdiskelua siitä, mitä tentti on? Miten itse tenttien käy tulevaisuudessa? Ovatko ne vain yksi kellastumaan tuomittu lehti ihmiskunnan koulutushistoriassa? Pohdin myös tentin teorian käytännöllistä ja tieteellistä merkitystä ja teorian pätevyyttä. Mitä vahvuuksia ja heikkouksia tentin teorialla on?</i> | |
| TENTIN TEORIAN ARVIOINTIA | 270 |

Post Scriptum
JÄLKISANAT VÄITÖSKIRJATYÖLLE

286

LÄHTEET

LIITTEET

- LIITE 1. TENTIN TEORIAN ENSIASKEL
- LIITE 2. VAIHTOEHTOISIA TENTTEJÄ VARTEN LAADITTU
PALAUTE- JA ARVIOINTILOMAKE
- LIITE 3. TENTTIMALLIT MONISTE
- LIITE 4. TENTTIKÄYTTÄYTYMISOHJEET

KUVIOT

- Kuvio 1. Teorian kehittelyn ulottuvuus, 63
- Kuvio 2. Hermeneuttinen keksimisen kehä, 65
- Kuvio 3. Tentin vastaavuus, 86
- Kuvio 4. Kaksoisrakenteen ensimmäinen jäsenys, 89
- Kuvio 5. Ensimmäinen tentti-ilmiön käsitekartta, 90
- Kuvio 6. Toimintarakenteen ensiesitys, 92
- Kuvio 7. Tentin sisällön kysyminen, 94
- Kuvio 8. Tentti-ilmiön rakentuminen ongelmatilanteelle, 125
- Kuvio 9. Ongelmatilanteen rakenne, 134
- Kuvio 10. Tentin rakenne, 135
- Kuvio 11. Tentti-ilmiön ensimmäinen jäsenys, 146
- Kuvio 12. Tentin mahdolliset toimintarakenteet, 152
- Kuvio 13. Luonnollisen akateemisen tentin suuntia, 157
- Kuvio 14. Transformoinnin logiikka, 169
- Kuvio 15. Näennäiskompetenssin rakentuminen, 176
- Kuvio 16. Tentin sisällön peruserottelu, 189
- Kuvio 17. Arviointiavun tarve, 219
- Kuvio 18. Suora ja epäsuora arviointi, 227
- Kuvio 19. Arviointiratkaisun reaalisuus ja irreaalisuus, 240
- Kuvio 20. Arvioinnin peruserottelut, 242
- Kuvio 21. Vastaavuuden määrittelyn perustelut, 249
- Kuvio 22. Tentin teoria, 255
- Kuvio 23. Ratkaisuja tentin legitimaatiokriisiin, 264
- Kuvio 24. Ulospääsytie tentin legitimaatiokriisistä, 267
- Kuvio 25. Tentin mahdollisia teoriataustoja, 271
- Kuvio 26. Tentin teorian rakentuminen ongelmatilanteelle, 274
- Kuvio 27. Tentin teorian tuoma lisäarvo käytännölle, 276

TAULUKOT

- Taulukko 1. Tentin esihistoria, 104
- Taulukko 2. Tentin ja yhteiskuntamuodon suhde, 111
- Taulukko 3. Ongelmatilanteen peruserottelu, 129
- Taulukko 4. Kaksoisrakenteen typologia, 144

Tentin Teoria

- Taulukko 5. Mallintavat tenttityypit, 162
- Taulukko 6. Tentin kuusi tehtävätyyppiä, 190
- Taulukko 7. Aidon ongelman ulottuvuuksia, 195
- Taulukko 8. Kurssin ja tentin kompetenssirakenne, 200
- Taulukko 9. Eriytymätön asiantuntemus, 201
- Taulukko 10. Näennäisosaamisen alueet, 203
- Taulukko 11. Arvioinnin luokittelua suoruden ja avoimuuden suhteen, 233
- Taulukko 12. Rubriikin rakentaminen, 237
- Taulukko 13. Tenttimallin teoreettisen testaamisen tehtävät, 253
- Taulukko 14. Portfoliotentin analyysi, 260

KÄSITTEITÄ

Tutkimukseni on käsitteellistä työskentelyä alusta loppuun saakka. Sitähän teoreettinen tutkimus aina tavalla tai toisella tarkoittaa. Määrittelen tässä luvussa jatkossa käyttämäni keskeiset vierasperäiset termit ja myös muutamia muita käyttämiäni sanailmaisuja virikkeiksi ja ajattelun sytykkeiksi lukemisen taipaletta varten. On huomattava, että muutamat määrittelyt, sikäli kuin on kysymys tenttiin liittyvistä ilmauksista, ovat tässä vaiheessa alustavia ja määrittyvät jatkossa tarkemmin.

Argumentointi:

Todistelu perustelujen avulla.

Argumentti:

Peruste, todistelu.

Arviointi:

Arviointia käytetään monesti tentin synonyyminä. Kirjallisuudessa sana arviointi usein esiintyy merkityksessä, että *tentillä* arvioidaan oppimista, jolloin tentti on arvioinnille alisteinen käsite. Tässä tutkimuksessa arvioinnin ja tentin käsitteet erotetaan siten, että tentillä ei arvioida, vaan tentissä suoriutumista arvioidaan. Arviointi määritellään tentille alisteiseksi käsitteeksi. Kyseisellä määrittelyllä ei kielletä käsitteen laajempaa käyttöä vaan kysymys on tämän tutkimuksen kohteen rajauksesta.

Tentin Teoria

Autenttinen

Luonnollinen, aito.

Didaktinen:

Pedagogisen pohdinnan osa-alue, opetuksen suunnitteluun, opetustilanteisiin ja opetusmenetelmiin liittyvä. Pohditaan opetuksen rakennetekijöitä ja opetusmenetelmiä yleisesti tai tietyn oppiaineen kannalta.

Eksplisiittinen:

Julkilausuttu, tiedostettu.

Episteeminen:

Tiedollinen, tietämiseen ja tiedon saamiseen liittyvä.

Funktionaalinen:

Tiettyä tehtävää edistävä, tarpeellinen.

Hermeneuttinen (tutkimus)

Merkityksiä etsivä, ymmärtämiseen tähtäävä.

Heuristinen:

Keksimään auttava, virikkeistävä.

Implisiittinen:

Julkilausumaton, salainen, kätkeytyvä, tiedostumaton.

Interaktio:

Vuorovaikutus, yhteisöllisten merkitysten välittämä toiminta.

Irreaalinen:

Epätodellinen, mahdoton toteutua.

Kategoria:

Luokka, luokittelu.

Konteksti:

Asiayhteys tai asiaympäristö.

Latentti:

Tiedostumaton, huomaamaton.

Looginen:

Johdonmukainen, selkeä, asiallinen.

Tentin Teoria

Metateoria:

Objektiteoriaa, sen rakennetta, ehtoja ja lähtökohtia pohtiva teoria.

Objektiteoria:

Teoria jostakin ilmiöstä. Tentin teoria on esimerkki objektiteoriasta.

Ontologinen:

Asioiden perusolemukseen liittyvä, perusolemusta kysyvä.

Pedagoginen:

Oppimista edistävä, kasvatukseen ja koulutukseen liittyvä. Tässä työssä käytän käsitettä pedagoginen viittaamaan erityisesti oppikurssien ja koulutuksen tavoitteisiin, tavoitteellisuuteen ja tentin perustehtävän määrittelyyn.

Pragmaattinen:

Käytännöllinen, käytännön kokemusta, sovelluksia ja sovellettavuutta arvioitava.

Propositio:

Väite, joka voi olla tosi tai epätosi.

Refleksio, refleksiivinen:

Tiedostaminen, syvällisesti tiedostava.

Substanssi:

Sisältö.

Tentti:

Tentti on yleensä ymmärretty tilanteena, jossa opiskelijalle annetaan tehtäviä, joiden avulla arvioidaan, mitataan tai kontrolloidaan osaako hän riittävästi sitä asiaa, jota hänen asetettujen tavoitteiden nojalla tulisi osata. Tentti pidetään kurssin päätteeksi, ja sen läpäisy on välttämätöntä koulutuksessa etene-
miseksi. Tässä työssä tentti määrittyy koulutuksen osaksi rakennetuksi ongelmatilanteeksi.

Empiirinen tentti(malli):

Käytännössä, jossakin oppiaineessa tietyinä aikana toteutuva tentti.

Teoreettinen tentti(malli):

Ajatuksellinen, yleinen tentin tai tenttimallin määrittely.

Tentin Teoria

Perinteinen tentti:

Kurssin päätteeksi tai välikokeena pidettävä kirjallinen tentti, jonka tehtäviin tenttijä vastaa erityisessä tenttisalissa tai luokkahuoneessa istuen itsenäisesti, valvottuna, rajallisen ajan puitteissa ja muistinvaraisesti.

Transformoitu:

Harkitusti muunneltu, osittain muunneltu.

Reaalinen:

Todellisiin olosuhteisiin perustuva, todellinen.

HUOMAUTUKSIA LUKIJALLE

Väitöskirja tentistä tenttinä?

Tämä väitöskirjaksi kirjoitettu tutkimus tentin teoriasta on aiheensa vuoksi sekä hämmentävässä että haastavassa erityisasemassa. Tutkimuksen tekeminen tenteistä on merkinnyt minulle samalla kertaa ja yhtäaikaisesti oman tenttisuorituksen rakentelua. Se on merkinnyt tästä syystä voimakasta oman toiminnan tiedostamisprosessia, ja tentin tutkijana olen kokenut sisäistä velvoittavuutta pohtia myös väitöskirjatyötä sinänsä – hieman kriittisestikin. Tämä mahdollisuus ja velvoittava kiusaus näkyy teoksessani erityisesti työn lopussa. Jälkisanoissa luonnehdin väitöskirjan ja väittelytilanteen muodostamaa kokonaisuutta tentin teorian avulla.

Olemmeko tenttien kasvattamia?

Ajatellaan, että keskiverto-opiskelijamme valmistuu yliopistosta viidessä vuodessa. Sitä ennen hän on lukenut itsensä ylioppilaaksi, josta peruskoulun kanssa saamme 12 vuotta pohjakoulutusaikaa. Montako tenttiä mahtuu noihin 17 vuoteen? Kokeita peruskoulussa ja lukiossa

Tentin Teoria

on tiuhaan tahtiin. Keskimäärin kerran viikossa on jonkin aineen koe. Tästä saamme laskutavasta riippuen 400-500 koetta. Yliopistossa kokeita oppialasta riippuen on hieman harvemmin, mutta vähintään joka toinen viikko opiskelijalla on tentti jostakin kurssista. Viidessä vuodessa kokeita kertyy noin 100. Jos kokeisiin käytetty keskimääräinen aika on kaksi tuntia, on yhden ihmisen koeaika reilusti yli 1000 tuntia. Lukuvuosiksi muutettuna tämä tarkoittaa yhtä opiskelulukuvuotta¹.

Vuoden ajan opiskelija siis istuu tentissä. Jos mukaan laskettaisiin tenttiin valmentautuminen, tuntimäärä varmaan vähintäänkin kymmenkertaistuisi. Jos ihminen valmistautuu tenttiin kymmenen vuotta ja istuu tentissä vuoden, se ei voi olla jollakin tavoin vaikuttamatta hänen myöhempään toimintaansa tai ehkä jopa persoonaansa. Yksi vaikutus on ainakin ilmeinen. Tentit ja kokeet alkavat tuntua luonnolliselta ja turvalliselta osalta arkista elämää. Niistä tulee itsestäänselvä asia; sellainen, joka ei kaipaa muuta perustelua. Ja onko tenteillä muuta perustelua itseasiassa ollutkaan kuin itsestäänselvä ja ikaikainen olemassaolo?

Tentti ei tarkoita ”tenttiä”

Uskon, että uusi tieto syntyy todellisuuden omaperäisen hahmottamisen kautta. Tutkimus tarvitsee uusia käsitteitä ja myös vanhoille käsitteille on uskallettava luoda uutta erotteluvoimaa. Sana ”tentti” on it-

¹ Laskelma perustuu Asko Karjalaisen omaan tenttihin historiaan koulun käynnin alettua vuonna 1967. Nykyisin tenttien määrää on jonkin verran vähennetty.

Tentin Teoria

sessään erinomainen esimerkki ilmaisusta, joka tunnetaan yleisesti ja jolla ajatellaan olevan tietty selkeä merkitys. Tentin merkitys on kuitenkin ollut enemmänkin intuitiivinen kuin selkeästi määritelty. Tutkimukseni määrittelee ”tentin” tavalla, joka ei täysin vastaa arkista mielikuvaa asiasta. Lukijan onkin syytä jo nyt ryhtyä irrottautumaan perinteisestä tentin määrittelystä.

Kuivaa teoriaa

Lukijalle, joka kaipaisi vertailua erilaisten tenttien tai oppimisen arviointimallien paremmuudesta, teos tulee tuottamaan pettymyksen. Tenttien empiirisen toimivuuden tarkastelu tai sovellusmahdollisuuksien osoittaminen ei kuulu ongelmanasetteluni piiriin. Kun niin jossakin yhteydessä kuitenkin teen, johtuu se pelkästään ymmärrettävyyden ja havainnollisuuden lisäämisestä. Näin ollen en keskity myöskään mihinkään vaihtoehtoisiin tenttimalleihin, vaan kuvaan teoreettisesti tentti-ilmiötä tätä tarkoitusta varten kehittämieni käsitteiden avulla. Käytettävissä olevien tenttien kirjo kylläkin monipuolistuu, mutta käsitteellisellä tasolla.

Vaikka tarkastelun lähtökohtana ja lähimpänä sovellusalueena onkin yliopisto ja akateemiset tentit tai kuulustelut, niin tentin teoria pyrkii hyvän teorian tapaan olemaan yleispätevä ja kattamaan paitsi kaikki olemassa olevat, niin myös kaikki kuviteltavissa olevat tenttitapahtumat.

Kuinka teosta kannattaa lukea?

Väitöskirja on myös kirja, ja kirjan kirjoittaja aina toivoisi, että teosta luetaan siten, että jännitys säilyisi loppuun saakka. Tieteellinen lukeminen on toki valikoivaa ja harppovaa ja se etsii juonen sijaan tietoja sekä argumentteja. Lukeminen aloitetaan sellaisesta kohdasta, joka tuntuu eniten kiinnostavan ja siitä edetään ja palataan ajatusten risteytyksen mukaisesti. Tätäkin työtä voi lukea näin, mutta toivomukseni on, että se luettaisiin alusta loppuun kirjoitusjärjestyksessä, koska sillä tavoin sen ymmärrettävyys ja myös argumentatiivisuus on parhaimmillaan. Luettavuuden ja ymmärrettävyyden lisääminen on kirjoittamiseni keskeinen tavoite. Tästä syystä tekstissä on myös jonkin verran toistoa ja varovaista pyrkimystä tyyllillisiin kokeiluihin.

Kovin nopeasti luettavaa tentin teorian kirjoitus ei kuitenkaan ole: teoreettinen tutkimus vaatii lukijalta aina sulattelua, kertaamista ja pohdiskelua. Tutkimuksessani käytän runsaasti alaviitteitä, jotta itse perusteksti olisi mahdollisimman sujuvaa. Luvussa 2 tarkastelen asiaa yksityiskohtaisemmin, mutta nyt annan siihen liittyvän lukuohjeen. Perustekstin ymmärtäminen ei edellytä alaviitteiden lukemista, joten ensimmäisellä kerralla kannattaa keskittyä vain siihen ja jättää nootitus kertaavan lukemisen tehtäväksi.

Vaikka lukijan mieli tekisikin vilkaista hyvissä ajoin ennen tarinan loppua viimeisiltä sivuilta kuinka kaikki päättyy, niin tässä tapauksessa toivon kuitenkin, että näin ei tehtäisi. Yritetään yhdessä säilyttää jännitys ja pieni epävarmuus aivan loppuun saakka. Tähän toivomukseen sisältyy myös pyyntö, että tutkimukseni liite numero yksi luetaan heti siinä vaiheessa kun siihen viitataan ensimmäisen kerran. Tämä

Tentin Teoria

olisi suotavaa siksi, että liitteessä on dokumentoitu sisällöltään muuntamattomana vuodelta 1983 peräisin oleva tentin teorian ensimmäinen versio, johon viitataan myöhemmin tekstissä useassa eri yhteydessä.



1. YLEISTÄ TENTTIPROJEKTISTA

PROJEKTIN VAIHEET

Projekti, jonka osa tämä tutkimus on, alkoi Oulun yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksella syksyllä 1983. Aloittelin tuolloin opintojeni neljättä vuotta ja olin tympääntynyt perinteiseen tenttikäytäntöön. Tympääntyminen johti siihen, että kirjoitin artikkelin ”*Yliopistollinen tentti – oppimis- vai unohtamistilaisuus*” (LIITE 1). Artikkelin, joka julkaistaan vasta nyt väitöskirjani liitteenä, aloitti tenttiä koskevan intensiivisen tutkimus- ja kehittämisprosessin. Tuo kirjoitus on myös

nähtävissä tentin teorian ensimmäisenä versiona ja esiyymmärryksen ensimmäisenä kirjaamisena tälle nyt käsillä olevalle väitöskirjatyölle.

Projektin historiallisen kehityksen voi kuvata seuraavien vaiheiden läpikäymisenä:

Kritiikin ja spontaanin toiminnan vaihe 1984-1990

Projekti alkoi vallitsevan yliopistollisen tenttikäytännön kritiikkinä ja toisenlaisten tenttien vaatimisena. Tässä vaiheessa tutustuin tenteistä käytyyn tieteelliseen ja pedagogiseen keskusteluun ja totesin, että varsinkin 1960-70 luvuilla käytiin mielenkiintoista keskustelua tenteistä ja niiden käytännöllisestä merkityksestä.² Yleiseksi vaikutelmaksi jäi, että tenteistä ei juurikaan näytetty käydyn syvällistä *periaatteellista* pohdiskelua.

Artikkelini pohjalta pidettiin ensimmäinen vaihtoehtoinen tentti vuonna 1984 Oulun yliopiston sosiologian laitoksella taiteensosiologian kurssilla. Tällainen tentti pidettiin opiskelijoiden toivomuksesta ja se oli osallistujilleen hyvin myönteinen oppimiskokemus. Projektin ensimmäinen vaihe muotoutuikin omaehtoiseksi toimintatutkimukselliseksi interaktioksi, jossa aktiiviset opiskelijat alunperin ”vaativat” opettajia kokeilemaan toisenlaisia tenttejä. Hieman myöhemmin samat opiskelijat, nyt itse nuorina opettajina, kokeilivat erilaisia tenttimalleja opetustyössään. Tämän alkuvaiheen tenttikokeiluista ei kerät-

² Prah (1980a; 1980b) on erinomainen yleiskatsaus sekä saksankieliseen että englanninkieliseen tenttikeskusteluun. Se sisältää myös laajan bibliografian tuon ajan tenttikirjallisuudesta. Brown, Bull, & Pendlebury (1997) laaja arviointia käsittelevä

ty systemaattista palautetta. Kokeillut tentit olivat yleensä erilaisia dialogitenttien variaatioita ja perinteisten kirjatenttien kysymystekniikan kehittäjiä.³

Tässä vaiheessa tenttien kehittämisellä ei ollut muuta tietoista taustateoriaa, kuin kriittis-hermeneuttinen idea tietoa arvioivasta ja kriittistä keskustelua käyvistä tiedeyhteisöistä. Mielestäni perinteisissä tenteissä toimittiin nurinkurisesti, kun niissä arvioitiin sitä mitä *opiskelija muistaa* lukemastaan tiedosta. Tieteen tehtävä on tuottaa uutta tietoa ja arvioida kriittisesti olemassaolevaa tietoa. Tällaiseksi tulisi myös tenttikäytäntö rakentaa. Akateemisissa tenteissä tulisi tenttijän ja tenttaattorin välisessä dialogissa arvioida ensisijaisesti tietoa ei opiskelijaa.⁴ Toinen nurinkurisuus oli siinä, että tentissä opettaja, joka tietää asian, esittää kysymyksiä opiskelijalle, joka ei tiedä tai jonka tietämys ainakin oletetaan puutteelliseksi. Esitin, että yliopistossa tulisi toimia juuri päinvastoin: opiskelijan tulee esittää kysymyksiä tenttaattorille. (LIITE 1.) Tiedeyhteisöllisen toiminnan idea ja tiedon arvioinnin periaate muodosti perusteen vallitsevan tenttikäytännön arvosteluun ja sen pedagogiseen kehittämiseen. Ratkaiseva henkinen tuki projektille

teos sisältää sekin kohtuullisen kattavan bibliografian sekä varhaisemmasta että uudemmasta tenttejä koskevasta kirjoittelusta.

³ Dialogitentti tarkoittaa keskustelullista tenttiä, jossa on sekä kirjallinen että suullinen osuus (Karjalainen & Kemppainen, 1994, s. 67-74).

⁴ Kvale (1987; 1990; 1993; 1995a) toi myöhemmin analyysissään voimallisesti esiin saman kaltaisen näkemyksen tentistä tiedon eikä opiskelijan arviointina. Näkökulma on kuitenkin hieman toinen kuin tenttiprojektin lähtökohtana olleessa tiedon arvioinnissa. Hän nojaa perusteluissaan postmoderniin näkemykseen tiedosta sosiaalisesti konstruoituna diskurssina, ei tiedeyhteisön luonnolliseen toimintatapaan tai sen mallintamiseen. Hänen tarkastelunsa suuntautuu myös siihen, miten tentti *määrittelee* tiedon. Tentti tekee tiedosta esimerkiksi faktaluonteista, yksityisomaisuutta, mitattavaa, pinnallistettua, paloittelua, oikeata ja oikeutettua (Kvale, 1995a).

saatiin psykologian professori Timo Järvilehdolta, joka vuonna 1986 luki ja kommentoi artikkelini oppimisteoreettiselta näkökannalta.

Analyysivaihe 1990-1993

Tietoiseksi tutkimushankkeeksi tenttiprojekti rakentui alkuvuodesta 1990, jolloin laadin projektille ensimmäisen tutkimusohjelmaluonnoksen. Laadin myös palautelomakkeen aineiston keruuta varten tenttien toimivuudesta (LIITE 2). Projekti sai vuosille 1991 ja 1992 apurahan Oulun yliopiston korkeakouluopetuksen kehittämistoimikunnalta. Tämä merkitsi projektin analyysivaiheen alkua.

Projektin toiseksi tutkijaksi tuli kasvatustieteen tutkija Tiina Kempainen. Aloitimme laajan aineistonkeruun. Aluksi kartoitettiin Oulun yliopiston laitosten tenttikäytännöt. Seuraavaksi lähetettiin kysely kaikille maamme korkeakouluille. Myös ulkomaisia tenttikäytäntöjä kartoitettiin erilaisten yhteyksien kautta. Erityisen tärkeäksi aineistolähteeksi tulivat tenteistä palautekyselyillä saadut kvalitatiiviset aineistot. Analyysivaihetta luonnehti empiirinen havainnointi ja kertyneiden aineistojen analyysi ja tulkintatyö. Aineistoa kerättiin useiden opettajien ja oppiaineiden tenteistä. Samalla ryhdyin kehittämään sellaista teoreettista mallia, joka tekisi tentti-ilmiön ymmärrettäväksi. Asetimme perustavia kysymyksiä: miksi tenttejä oikeastaan on olemassa? Mitä ”tentti” itseasiassa tarkoittaa? Mitä erilaisia merkitysrakenteita kyseinen ilmiö itseensä kätkee?

Tenttiprojektin analyysivaiheessa 1991 järjestimme Kasvatustieteiden tiedekunnassa seminaarin, jonka aiheena oli oppiminen ja oppimisen arviointi yliopistossa. Seminaari aloitti tenttien uudistamista ja kehittä-

Tentin Teoria

tämistä koskevan julkisen keskusteluprosessin Oulun yliopistossa. Itse seminaari kuohutti osallistujien tunteita ja toi selkeästi esiin tenttien taustarakenteiden selvittämisen tärkeyden. Keskustelua käytiin välillä erityisen kiivaasti esimerkiksi seuraavista aihealueista:

Saako tenttiin puuttua? Lukevatko opiskelijat enää kirjoja laisinkaan, jos tenttejä muutetaan?

Millaista on valta, vallankäyttö tenteissä? Lisääkö tenttien muuttaminen tentaattorin vai opiskelijan valtaa?

Kuka saa arvioida ja ketä? Mitkä ovat arvioinnin tehtävät? Onko yliopiston tehtävä kontrolloida ja valvoa opiskelijoita?

Mikä on opiskelijan ja opettajan suhde tietoon? Mitä tieto ja sivistys yliopistossa tarkoittaa? Miten tentti liittyy yliopiston perustehtävään? Miten olisi opiskeltava ja opetettava, jotta todellisuuden jatkuvasti muuttuva luonne ja tiedon epävarmuus tulisi esille?

Nämä teemat nousivat seminaarin kuluessa käydyssä keskustelussa yhä uudelleen esille. Tulkintamme oli, että monet näistä kysymyksistä kertoivat muutosvastarinnasta ja sen taustalla olevista peloista ja osoittivat myös, että tenteissä on kysymys varsin tärkeästä ja monimutkaisesta asiasta.

Synteesivaihe 1993

Synteesivaihe alkoi, kun projekti integroitui yhdessä Joensuun yliopiston kanssa Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaaliprojektiksi.

Tällöin projektin ideoimat ja kirjallisuudesta poimitut vaihtoehtoiset tenttimallit koottiin opettajille tarkoitetuksi käytännölliseksi tenttioppaaksi. Projekti sai rahoituksen opetusministeriöltä vuosille 1993 ja 1994 sekä kolmannen työntekijänsä Hannakaisa Kumpulan.⁵ Kumpulan 1993 valmistunut tutkimus⁶ yliopiston opettaja- ja opiskelijayhteisöjen välisestä latentista yliopistosopimuksesta sai mielenkiinnon kohdistumaan myös tentti-ilmiön kytkeytymiseen yliopiston latenttiin sosiaaliseen toimintalogiikkaan. Kumpula halusi selvittää voisiko tenttiseminaarissa käytyä keskustelua käyttää syvätulkinnan keinoin ikkunana yliopiston pimeään puoleen.⁷

Synteesivaiheen aikana projektin koulutustoiminta alkoi. Vuodesta 1992 alkaen projekti ryhtyi testaamaan tuotoksiaan yliopisto-opettajien pedagogisessa koulutuksessa. Vuosina 1993–2000 sadat Suomen korkeakoulujen opettajat ovat osallistuneet toteuttamaani tenttikoulutukseen. Moninkertainen määrä on saanut luettavakseen projektin tuottamaa kirjallista materiaalia. Koulutuksen sisällä käydyt keskustelut eri alojen opettajien kanssa ovat alusta lähtien muotoutuneet tärkeäksi osaksi projektin toimintaa.

Projektin julkaisutoimintaa suunniteltaessa päädyttiin aluksi kolmeen päätuotokseen: yliopisto-opettajille suunnattuun käytännölliseen tent-

⁵ Tutkijoina lisäksi olivat Matti Kuittinen ja Jouni Kekäle. Tuotoksista ks. Karjalainen & Kemppainen, 1994; Kekäle, 1994; Kuittinen, 1994; Karjalainen & Kumpula, 1994.

⁶ Kumpula, 1994.

⁷ Tästä aiheesta julkaisimme 1998 artikkelin otsikolla "Akateeminen tentti – ikkuna yliopiston syvärakenteeseen" (Karjalainen & Kumpula, 1998).

Tentin Teoria

timisoppaaseen⁸, yliopisto-opiskelijoille suunnattuun ”oppimisoppaaseen”⁹ ja kolmiosaiseen tutkimukselliseen loppuraporttiin, joka samalla yhdessä edellä mainittujen tuotosten kanssa toimisi tekijöidensä jatko-opintojen opinnäytteenä. Loppuraportin osajulkaisujen ajateltiin rakentuvan projektin ongelmanasettelulle seuraavasti:

- *Tentin teoria, Asko Karjalainen*

- *Käytännöllisten tenttimallien kehittämistyö, Tiina Kemppainen*

- *Akateemisen yhteisön latentti interaktiorakenne, Hannakaisa Kumpula*

Tenttiprojektin työstäminen opinnäytteeksi merkitsi mielestämme myös tutkimuksen tasolla uutta ulottuvuutta. Opinnäyte on akateemisen tentin muoto. Tutkimustyössämme, jossa tutkimme tenttiä, myös itse toteutamme tentin. Tulisiko tämä syvä reflektiivinen ja metateoreettinen ulottuvuus tällöin merkitsemään myös opinnäytetyön tarkastelua ja kehittämistä tenttimuotona? Projektimme epäonnistuneena toimintajaksona voi pitää yritystä väitöskirjan ja väitöstilaisuuden kehittämiseen teorianne pohjalta perustellulla tavalla. Radikaali ideamme oli kolmen tekijän yhteisväitös yhteisellä loppuraportilla ilman että tekijöiden osuutta olisi tarkkaan eritelty. Perusteluna tällaiselle esittämistavalle oli aidon tieteellisen yhteistyöprosessin demonstroiminen. Projektin loppuraportin ensimmäinen versio vuodelta 1995 oli kirjoitettu tämän suunnitelman mukaisesti. Vähitellen kuitenkin osoitautui, että kyseinen työstämistapa olisi mahdottomuus. Ratkaisevaa ei ollut niinkään perinteitään vartioivan akateemisen yhteisön vastus-

⁸ Karjalainen & Kemppainen, 1994 .

⁹ Karjalainen & Kumpula, 1994.

Tentin Teoria

tus – jota sitäkin toki esiintyi – vaan yhteisraportin vaatima yhteisen työskentelyajan määrä. Sellaista omistautumista, jota tehtävä olisi vaatinut, oli mahdotonta järjestää. Kolmas ongelma oli yhtenäisen loppuraportin väistämätön laajuus: 600-700 sivuisen kirjan luettavuus ei enää ole paras mahdollinen. Ideaa *väitöstitin* kehittämisestä ei kuitenkaan ole haudattu. Tentin teoria ottaa asiaan kantaa yleisellä käsitteellisen tarkastelun tasolla.

Synteesivaiheen käynnistyminen merkitsi kokemusten ja teoreettisten kehitelmien saattamista julkaistavaan muotoon, uuden tietämyksen raportoinnin aloittamista. Se ei tarkoittanut sitä, että analyysi ja tutkimus olisi keskeytynyt tai jäänyt taka-alalle. Aktiivinen tutkimus- ja kehittämistyö jatkuu edelleen.

Tenttiprojektin kokeilutyö pyrittiin alusta alkaen tekemään jonkin teoreettisen idean mukaisesti. Ensimmäisenä lähtökohtana oli arviointiteoreettisen lähestymistavan kritiikki, sitä nimitin yksinkertaisesti ”mittaamisideologiaksi”. Tilalle kehitelin näkemystä tentistä tieteellisen toimintatavan oppimistilanteena ja ”tiedon” arviointitilanteena. Ajattelin että tentin teoreettinen perustelu voisi lähteä uuden tiedon tuottamisen periaatteesta, siis yliopiston perustehtävästä. Tentissä arvioitaisiin kurssin tietoa, opeteltaisiin sitä arvioimaan ja tuotettaisiinkin mahdollisesti jotakin uutta. Tässä vaiheessa kuitenkin puuttivat kaikki keskeiset käsitteet, jotka olisivat tehneet ymmärrettäväksi kuvatun kaltaisen tenttiajattelun peruslogiikan.

TOIMINTATUTKIMUKSELLISUUS?

Tenttiprojektia ei missään vaiheessa tietoisesti suunniteltu toimintatutkimukseksi, mutta ei ole aivan väärin väittää, että se on lähtökohdissaan ja osittaisena juonteena ollut toimintatutkimuksellista yhteistyötä. Vieläpä varsin merkittävällä tavalla. Mannermaisessa kasvatus-tutkimuksessa on tehty erottelu sosiaaliteknologisen *interventiivisen* toimintatutkimuksen ja *pedagogisen* toimintatutkimuksen välille.¹⁰ Pedagogisen toimintatutkimuksen kriteerinä on pidetty sen spontaania syntymää tilanteena, jossa käytännön toimijat alkavat tiedostaa toimintansa irrationaalisia tai tukahduttavia piirteitä. Pedagoginen toimintatutkimus ei lähde käyntiin ulkopuolisen asiantuntijan tai intresiryhmän aloitteesta, vaan käytännön toimintaan sitoutuneiden ihmisten ongelmakokemuksesta. Tällainen aito ongelmakokemus, ”silmiä avautuminen” näkemään vallitsevan ammatillisen, organisaationaalis-

¹⁰ Sosiaalitekologinen toimintatutkimus nousee amerikkalaisen pragmatismien pohjalta, jolloin ideana on ulkopuolisen tutkijan tai konsultin avulla huoltaa yhteisöprosesseja ja ammatillisia käytänteitä. Pedagoginen toimintatutkimus taas on kriittiseen sivistys- ja yhteiskuntateoriaan pohjautuva toiminnan tai instituution omasta piiristä lähtevä voimallinen muutospyrkimys, jopa hyökkäys, vallitsevaa toimintakäytäntöä kohtaan. (Haft & Kordes, 1984, s. 186,187.)

tai institutionaalisen käytännön irrationaalisuuden toimii ”*katalysatorisena tilanteena*”.¹¹

Tämän tutkimuksen katalysatorinen tilanne oli niin tenttijöiden kuin tentaattorienkin kokema perinteisen ulkomuistitenttin epämielekkyyys. Lähdimme täysin järjestelmän sisältä ja siihen kietoutuneina kehittämään tenttikäytäntöä järjestelmällisemmäksi ja etsimme toiminnalle teoreettisia perusteita. Vasta nyt, vuosien jälkeen, voi täysin tajuta tapahtuneen spontaaniuden ja ainutkertaisuuden. Tutkimus ei saanut kuutena ensimmäisenä vuonna tukea virallisilta organisaatioilta. Tenttien kehittämistä päinvastoin vastustettiin, enemmän ja vähemmän avoimesti. Projektin piti voimissaan puhdas tieteellinen kiinnostus, humboltilainen ”elämä idealle”, kuten tutkijaopettajan kutsumusta voisi kiteyttää.

¹¹ Pedagogisen toimintatutkimuksen käsite löytyy mm. Haft ja Kordesin (1984) toimittamasta kasvatustieteen ensyklopediasta. Kyse on kriittisen teorian vaikuttamasta erottelusta, jota ei tunneta angloamerikkalaisessa ja suomalaisessa metodologisessa perinteessä ilmeisesti kovinkaan hyvin. Esimerkiksi tuoreessa toimintatutkimusta käsittelevässä artikkelikokoelmassa (Heikkinen, Huttunen, & Moilanen 1999) siihen on vain yksi viittaus Moserin tarkastelun yhteydessä (Huttunen & Heikkinen, 1999, 165). Paremmin on tunnettu Carr ja Kemmisin (1986) samalta pohjalta nouseva erottelu tekniseen, praktiseen ja emansipatoriseen toimintatutkimukseen. Pedagoginen toimintatutkimus on ainakin osin yhtenevä emansipatorisen toimintatutkimuksen kanssa. Itse en näe nimitystä pedagoginen toimintatutkimus ainoana mahdollisena tai edes parhaana mahdollisena. Se on nähdäkseni lähempänä poliittista kuin pedagogista toimintaa. Suuntaus on myös vaikeasti konkretisoitavissa, kuten emansipatorinenkin toimintatutkimus. On vaikea nähdä tai osoittaa esimerkkejä siitä, mitä ne voisivat käytännössä tarkoittaa.

Tenttiprojektin kokemusten pohjalta ilmiötä, joka edellisten käsitteiden taustalla on, voisi konkretisoida ottamalla käyttöön *omaehtoisen* toimintatutkimuksen käsitteen. Omaehtoinen toimintatutkimus lähtee aidosti yhteisön sisältä ilman ulkoista painetta, yhteistyöpyyntöä tai virikkeistämistä. Näinhän nyt tapahtui. Täydellinen ulkoisen paineen tai resurssoinnin puute on itseasiassa erittäin sopiva sana kuvaamaan tenttiprojektin kriittikkivaiheen toimintaa. Lähtökohtana oli opiskelijakritiikki ja siitä seurannut täysin vapaaehtoinen opettajien kanssa tehty yhteistyö, jossa tutkijat kasvoivat oppijoista ilman että ulkopuolista virikkeistystä koskaan olisi käytetty.

Pedagogiselle toimintatutkimukselle tyypillinen ”taistelu uudistusten läpiviemisessä” on ollut osa projektin arkista toimintaa. Kyse on kai-ken aikaa ollut ”sokraattisesta” tiedosta, tiedosta, joka on pakottanut toimintaan ja käytäntöjen muuttamiseen. Uusien akateemisten tentti-muotojen kehittäminen ja käytäntöön vieminen sivistysyliopistoidean mukaisena oppimistilanteena oli tenttiprojektin alkuperäinen toiminta-tutkimuksellinen ”tutkimusongelma”. Sen selvittäminen on yhä käyn-nissä ja jatkuu tämän projektin jälkeenkin tiedeyhteisön opetuksen kehittämisen tärkeänä peruskysymyksenä.

Käytännöllisenä kehittämishankkeena tenttiprojekti on ollut vaikutta-va. Vaihtoehtoisia tenttikäytäntöjä esittelevä opetusopas¹² on levin-nyt laajalti maamme yliopistoihin, korkeakouluihin ja muihin sekä perus-, että keskiasteen oppilaitoksiin.¹³ Koulutuksen ja pedagogisen ohjauksen virittämänä on myös syntynyt suuri määrä erilaisia tentti-kokeiluja.¹⁴ Ei ole liioiteltua väittää, että projektin pääpaino on ollut toiminnassa ja kehittämisessä perinteisen tutkimustyön sijaan. Toi-minta on ollut tutkivaa, mutta varsinaisia tutkimusraportteja projekti ei ole tuottanut. Kirjalliset tuotokset ovat pääosin olleet koulutustilai-suuksia varten tuotettuja julkaisemattomia oppimateriaaleja ja monis-

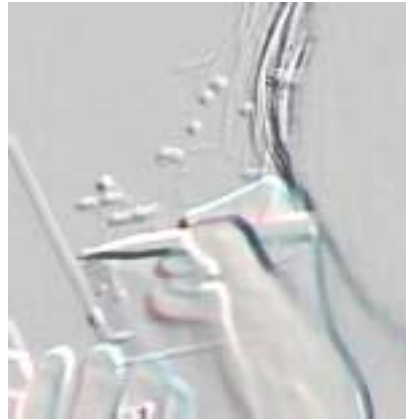
¹² Karjalainen & Kemppainen, 1994.

¹³ Kyseisestä teoksesta on otettu useita muuttamattomia lisäpainoksia kopioiden kokonaismäärän ollessa vuoden 2000 alussa lähellä 6000:tta. Esimerkiksi Helsingin yliopisto lahjoitti vuodenvaihteessa 1994/1995 teoksen kaikille opettajilleen.

¹⁴ Tenttikoulutus on usein ollut rakenteeltaan sellaista, että sen aikana yliopisto-opettaja on kokeillut käytännössä jotakin uutta tenttimallia. Hän on tehnyt kokeilua varten kirjallisen suunnitelman, toteuttanut kokeilun ja lopuksi raportoinut kokemuksis-taan kirjallisesti.

teita.¹⁵ Jos asiaa tarkastelee nimenomaan toimintatutkimuksellisuuden näkökulmasta, niin kysymys laajentuu koskemaan toimintatutkimuksen raportointia yleensäkin. Mikä merkitys perinteisellä tieteellisellä raportoinnilla tutkimusprosessin kannalta on? Käytännöllisen materiaalin tarve on ilmeinen, mutta tutkimusraporttien laatiminen on pikemminkin jäljessä tuleva lisätyö, kun uusi tieto sekä kehittämissideat kulkevat kaukana tuntemattoman etulinjassa.

¹⁵ Esimerkkejä oppimateriaaleista ja muista julkaisemattomista tuotoksista: Karjalainen, 1993. Tenttimisen tulevaisuus; Karjalainen, 1995a. Tentti järkeväksi osaksi koulutusta yliopistossa; Karjalainen, 1995b. Gör tentamensrevolution – för att förbättra inlärningkvaliteten i dina kurser?; Karjalainen, 1998. Portfoliotentti. Julkaistuja tutkimuksellisia artikkeleita ja tuotoksia ovat mm.: Karjalainen & Kempainen, 1982a, 1982b; Karjalainen & Kempainen, 1993, Karjalainen, Kempainen, & Siljander 1993, Karjalainen & Kumpula, 1998.



2. KIRJOITTAMINEN

Tieteellinen tutkimus on yleensä tarkoitettu tiedeyhteisön jäsenien ja muidenkin asiasta kiinnostuneiden luettavaksi ja arvioitavaksi. Jokainen tutkimusraportti on viesti ja puheenvuoro tieteen loputtomassa keskusteluprosessissa. Tieteellisessä tutkimuksessa käytetään viestinnän välineenä tiettyä kieltä ja kirjoittamisen tapaa. Mikä on oikea tieteen kieli ja millainen on oikea tieteellisen kirjoittamisen tapa?

Mahdollisimman suuri selkeys, yksiselitteisyys, perustelevuus ja ymmärrettävyys lienevät sellaisia arvoja, joita kukaan ei halua kyseenalaistaa. Ne ovat tieteellisen kirjoittamisen tiedostettuja ja ehdottomia hyveitä. Miksi sitten monet kasvatustieteelliset tutkimusraportit, artikkelit ja opinnäytetyöt ovat kovin vaikeasti luettavia ja selkeitä joh-

topäätöksiä tai itsenäisiä ajatuksia tuntuu niistä olevan välillä vaikeaa löytää?¹⁶ Entä jos edellä kuvaamiani hyveitä vastaakin tieteellisessä kirjoittamisessa joukko puolittietoisia tai tiedostamattomia paheita? Sellaisia kuin oppineisuuden osoittaminen ja tekstin panssaroiminen mahdollista kritiikkiä vastaan. Molemmat mainitut tavoitteet saavutetaan vaikeaselkoisilla lauserakenteilla, erityissanastoa ja sivistyssanoja itsetarkoituksellisesti käyttämällä ja itsenäisiä johtopäätöksiä kaihdamalla.¹⁷

Sitaatit ja lainaukset ovat tutkijan keskustelua toisten, usein jo edenneiden, tutkijoiden kanssa, mutta ovatko ne myös hyvä tapa huojentaa omien mielipiteiden tuomaa vastuuta ja luoda lukeneisuuden suojamuuria kriittistä tarkastelua vastaan? Eivätkö edellisetkin lauseet, jotka juuri luit, vaikuta pelkiltä mielipiteiltä, kun niiden perässä ei ole arvokkaan lähdeviitteen leveätä selkää suojanaan?¹⁸ Tieteen kirjoittamistapaa on myös kritisoitu siitä, että kuka hyvänsä voi opetella, sisällöstä ja asiantuntemuksesta riippumatta, tieteelliseltä vaikuttavan kirjoitustyylin. Hieman kärjistäen voisi sanoa, että tieteellisyyden vaatimus täytyy kunhan muistaa kirjoittaa asiasta kuin asiasta *varovasti, epäsuorasti ja pehmentäen*.¹⁹

¹⁶ Tämä väite voi tuntua provosoivalta, mutta se perustuu omaan kokemukseeni tutkijana, tutkimustiedon käyttäjänä ja opinnäytetöiden ohjaajana sekä arvioijana.

¹⁷ Vrt. Luostarinen & Välvirronen, 1991, s. 89-90.

¹⁸ Tieteen kielen kritisointi ei ole uusi asia. Esittämäni ajatukset löytyvät jo C. Wright Millsin vuonna 1959 julkaisemasta teoksesta "Sosiologinen mielikuvitus" (Mills, 1982, s. 209-213). Suomalaista kritiikkiä on esim. kirjassa Luostarinen & Välvirronen, 1991. Kasvatustieteen puolella radikaalein kannanotto – joskin implisiittinen – perinteistä kirjoittamista kohtaan epäilemättä on Kari Uusikylän (1996) tutkimus luovuuteen kasvamisesta.

¹⁹ Verraten perusteellisen ja perinteistä retorikkaa itse käyttävän analyysin tästä aiheesta on tehnyt Luukka (1995). Hänen kaaviossaan tieteen diskurssikäytännöistä ja

Tieteellisen kirjoittamisen *piilevät* säännöt tutkijat oppivat yliopisto-opiskelun (tentit, opinnäytetyöt) aikana tai viimeistään tutkimuksia kirjoittaessa. Niitä ei varsinaisesti opeteta. Säännöt ovat toisaalta selviytymistietoon, toisaalta oman reviirin ja yksityisyyden säilyttämiseen liittyviä epävirallisia normistoja. Luukka (1995) käyttää tähän alueeseen liittyen tieteen arjen käsitettä. Tieteen arjen säännöt opastavat, että tieteellisen tutkimuksen tulee olla mahdollisimman muodollista kieltä ja erottautua populaarista, kansantajuisesta, kirjoittelusta. Pitkä lähdeluettelo ja vaikea terminologia herättää kunnioitusta ja pitää kriitikot loitolla. Käsitteellisen vaikeatajuisuuden lisäksi ovat käytössä varovaiset pehmentävät ja epäsuorat ilmaisut. Passiivin käytöllä luodaan tehokkaasti vaikutelmaa tieteellisestä yleispätevyydestä, asiallisuudesta ja puolueettomuudesta. Yksi näkökulma tieteen kielen tarkasteluun on näkemys, että omilla kielen käytön säännöillään tiedeyhteisö *rajaa* tai *avartaa* toiminta-avaruuttaan. Tiedostamista ja kriittistä tarkastelua tarvitaan, koska kielen luomat rajat ovat useimmiten näkymättömiä – osa arkista rutiinia.²⁰

kielen keinoista kiteytyy mainiolla tavalla tieteellisen kommunikaation pelitila (Luukka, 1995, s. 125,126).

²⁰ Tieteellisen diskurssin merkitys tiedeyhteisön olemassaololle ja identiteetille on 1990-luvulla noussut keskusteluun. Kiristynyt kilpailu yliopistojen, tutkimusryhmien ja yksittäisten tutkijoiden välillä on johtanut joidenkin mielestä tiedeyhteisön hajoamiseen tai pirstoutumiseen. Eräs oire, seuraus tai ehkä myös syy on tutkijoiden välisen aidon kommunikaation heikentyminen. Tällöin edes tiedeyhteisön sisäisessä viestinnässä ei itsestäänselvästi pyritä ymmärrettävyyteen vaan kieli on enemmän erillistymisen ja meritoitumisen väline, väline akateemisessa taistelussa. (vrt. Barnett, 1994, s. 3-20.) Kieli ja retorikka voi helposti irrallistua viestinnän sisällöistä omaksi areenakseen myös tieteessä. Tällaisesta ilmiöstä käytän laajemmin nimitystä kaksoisrakenteistuminen. Erillistymistä voi tapahtua monella tavoin. Käyttämällä kieltä "oikein" tutkija voi suunnata huomion pois sisällöistä. Toisaalta esim. opinnäytteissä tarkastaja ja kriitikko voi suunnata huomion pois sisällöstä kiinnittämällä huomiota muodollisten sääntöjen rikkomiseen. Erillistymisessä on aina kyse sisällön ja muodon välisen ristiriidan synnyttämisestä. Pessimistisimmät äänensävyt epäilevät, että vanhentuneen retorii-

Tieteen kieli ei siten millään tavalla ole itsestäänselvyys ja jokaista tutkimusta varten kirjoittamisen sääntöjä ja periaatteita on mietittävä uudelleen. Tässä tutkimusraportissa haluan luonnollisesti toteuttaa selkeyttä, ymmärrettävyyttä ja yksiselitteisyyttä. Haluan myös avartaa tähänastista tutkimusviestintääni kielellisten keinojen avulla.²¹ Millä tavoin voin sen tehdä? Kirjoittaminen toki on aina yhteydessä paitsi tutkijan ja tutkimuksen myös tieteenalan tavoitteisiin sekä rakentamiseen, ja tästä syystä kommentoin nyt lyhyesti kasvatustieteellistä tapaa viestiä uutta tietoa.²²

Tieteellisen kielen erityispiirteisiin kuuluu tietty *ammattisanasto*, jota käyttäessään tutkija nimenomaan korostaa kirjoittavansa tiedeyhteisölle. Ammattisanasto rajaa pois osan lukijoista, mutta sen avulla voidaan havaintoja ja ideoita ilmaista tarkemmin kuin arkikielessä. Monilla tieteenaloilla käsitteet ja tutkimuksen ilmiömaailma ovat edenneet niin kauas tavallisen ihmisen ulottumattomiin, että tutkimusraportit eivät voi ollakaan tarkoitettu kaikkien ymmärrettäväksi. Kasvatustieteessä tällaiseen ajatusmalliin sisältyy muutamia ongelmia. Ongelmat ovat sidoksissa toisaalta kasvatustieteen tutkimuskohteen pe-

kan perusrakenteisiin vangitussa diskurssissa ei taida jäädä paljonkaan elämisen mahdollisuutta työtyylille, joka tähtää uusiin ajatuksiin ja kirjoittamisen muotoihin (Eskola, 1992, s. 51).

²¹ Tunnustan tähän saakka kuuluneeni (kuulun ehkä vieläkin) vaikeatajuisten kirjoittajien joukkoon. Tutkimukseni J.A. Hollon kasvatuksen teorian metodista (Karjalainen, 1986a) on tästä tyylipuhdas esimerkki. Toiminta kasvatuskäytännössä on vähin erin osoittanut, että kasvatustieteellisellä tiedolla on merkitystä ainoastaan siinä määrin kuin käytännön kasvattajat ja opettajat sen pystyvät ymmärtämään. Tieteellisyyden ja ymmärrettävyyden välillä ei tarvitse olla ristiriitaa.

²² Näkemys perustuu kasvatustieteen suomalaista traditiota pohtineeseen opetus-työhöni ja tutkimukseeni varhaisesta kasvatustieteen kehityksestä maassamme (Karjalainen, 1986a).

rusolemukseen ihmisten elämismaailman olennaisena osana, toisaalta kasvatustutkimuksen tieteenteoreettisiin lähtökohtiin.²³

Kun tarkastellaan suomalaista kasvatustieteen kielen ja viestinnän kehitystä huomataan, että ennen toista maailmansotaa ja vuosikymmen sen jälkeenkin julkaistut merkittävät tutkimukset, jopa väitöskirjatyt, on kirjoitettu hyvin selkeällä ja ymmärrettävällä kielellä. Holton, Salomaan ja Ahlmanin teoreettisia tutkimuksia lukiessaan ei voi olla viehättymättä niiden lukijaa kunnioittavasta tyylistä ja sävystä. Tämä ajanjakso on suomalaisen kasvatustieteen ”murrosikää”, jolloin edustettuna oli monenlaisia kasvatusajattelun suuntauksia. Vallitseva lähestymistapa tai ”koulukunta” oli kuitenkin hermeneuttis-henkitieteellisen ja eksistentiaalis-humanistisen ajattelun mukainen. Kasvatustutkimus ymmärsi tällöin olevansa käytännöllistä ja ohjeita antavaa teoriaa, pedagogiikkaa. Tutkimuksella oli käytännöllinen tehtävä, joka velvoitti kirjoittamaan asioista käytännön ymmärtämällä kielellä.

Kasvatustieteelle löytyi vahva identiteetti 1950-luvulta lähtien positivismista. Empiiris-analyttinen tieteenteoria määrittä kasvatustutkimuksen luonnontieteellisen ideaalin mukaan arvovapaaksi tutkimus-

²³ Esimerkiksi kemian tai fysiikan eturivin tutkimus etenee sellaisella abstraktiotasolla, kun puhutaan esimerkiksi kvarkeista tai kvantti-ilmiöistä, ettei tavallisella ihmisellä ole mitään mahdollisuutta havaita tai testata tutkijoiden ajatuksia omassa elämässään. Kasvatustodellisuuden ilmiöt taas ovat osa ihmisten arkea ja voivat tulla reflektion kohteeksi. Kasvatustodellisuuden suhteen jokaisella kasvattajalla tai siitä kiinnostuneella ihmisellä on mahdollisuus havaita ja tuottaa niin teoreettisia kuin käytännöllisiäkin ajatuksia ja väittämiä. Kaikilla on kokemuksia esim. tenteistä ja kuulusteluista. Kasvatustodellisuus on kaikkien havaittavissa ilman erityisiä mittalaitteita. Tästä syystä tutkimusten kieli voi, ollessaan ymmärrettävää, palvella helposti kasvatustietoisuuden lisääntymistä eikä kielellä ole erityistä syytä *verhota* ”kaikille mahdollisia havaintoja”.

kohteen kuvailuksi ja selittämiseksi, jolloin kasvatustutkimus suurelta osin luopui opastavasta asenteesta samalla kun sen kieli muotoutui tilastotieteelliseksi. Kirjoituksissa vilisseet korrelaatiot, variaabelit, varianssit ja parametrit eivät olleet omiaan välittämään tutkijan oivaluksia ja innostusta tavalliselle kasvattajalle ja opettajalle.

Kasvatustieteen erityispiirre kuitenkin on, ettei se voi irtaantua käytäntösuhteestaan. Kasvatuksen ongelmat ovat käytännöllisiä ja ihmisille toimintaan pakottavia. Tästä syystä kasvatustutkimukselta odotettiin käytännön ohjeita myös positivismin kaudella. Kasvatustutkimuksia julkaistiinkin enemmän kuin koskaan ennen ja kasvatustieteen opetuksen määrä lisääntyi räjähdysmäisesti. Käytännöstä vieraantuneen kielen ongelma tuli nyt kärjistyneesti esiin ja heikensi kasvatustieteen viestintävoimaa niin maallikoiden kuin naapuritieteidenkin suhteen. Erityissanastoa viestinnässään käyttävä käytännöllisenä pidetty tiede, jota käytännön kasvattaja ei ymmärtänyt, leimautui enemmän tai vähemmän hyödyttömäksi tutkimukseksi tutkimuksen itsensä vuoksi.²⁴

1980-luvulta lähtien kasvatustutkimus on tieteenteoreettisesti ryhtynyt hiljalleen palaamaan juurilleen: vastuulliseen suhteeseen kokemuksellisesti jaettuun – yhteiseen – kasvatustodellisuuteen. Käytännöllisen tehtävän hyväksyminen edellyttää laadullista kehitystä myös tieteen kieleen. Kasvatustieteen kannattaa ponnistella oppiakseen kirjoittamaan kasvatustodellisuudelle.

²⁴ Tällaista asennetta mielestäni esiintyy yhä ja sitä reflektioivia karrikoiteja esitään. Esim. Uusikylä, 1996, s. 5: "Julkaise vaan se tylsä juttu, kaikkine taulukoineen päivineen! Ei sitä kukaan jaksa lukea, mutta julkaisuluettelosi kasvaa, mikä lieneekin pääasia".

Kuinka sitten ratkaistaan seuraava ristiriita? Kasvatustieteen tutkimuskäytäntö edellyttää arkitoimijan kokemusmaailmaa syvemmän käsitteistön käyttöä. Tieteen erityiskäsitteet ovat uuden tiedon hankkimisen välineitä, ja keskustelua on pakko käydä myös tällä tutkimuskäytännön ja tiedeyhteisön tasolla. Ratkaisulle on kaksi suuntaa:

1. Kirjoitetaan erikseen tiedeyhteisölle ja käytännön toimijoille.

2. Kehitellään sellaisia tieteellisen kirjoittamisen malleja, joissa sama tekstipohja sisältää sisäkkäisinä tasoina sekä tiedeyhteisön diskurssin että käytännön toimijalle olennaisen kommunikaation.

Viimeksimainitussa tavassa on muutamia kuviteltavissa olevia etuja myös kasvatustieteen tiedeyhteisön kehittymiselle. Kun asioiden kommunikatiivista luonnetta, viestittävyttä, on pakko pohtia, se merkitsee myös asioiden sisältöä koskevan asiantuntemuksen tason laadullista kehitystä. Pohtiessaan, kuinka ilmaisisi vaikeita asioita mahdollisimman havainnollisesti ja yksinkertaisesti, tutkija itsekin oivaltaa uusia yhteyksiä ja saavuttaa syvempää asiantuntemusta. Lisäksi hän saa helpommin palautetta ajatuksistaan. Ymmärrettävyyden lisääntyessä myös tutkimusten arvioitavuus ja tulosten keskustelevuus kehittyy.

Tenttiprojektissa on käytetty molempia edellä kuvattuja strategioita. Projekti on julkaissut yliopisto-opettajille suunnatun yleistajuisen opaskirjan ja viestintävoiman lisäämiseksi käsillä oleva tentin teoriaan keskittyvä tutkimusraportti kirjoitetaan kaksitasoiseksi. Raportis-

sa käytetään ja edelleen kehitetään nootidiskurssimenetelmää.²⁵ Tällöin pyritään kirjoittamaan selkeää ja yksinkertaista perustekstiä, ja tieteellisen pohdinnan kannalta olennaisiin asioihin liitetään syvempiä ulottuvuuksia alaviitteiden avulla²⁶. Joissakin tapauksissa alaviitteitä käytetään myös konkretisoimaan ja havainnollistamaan tekstissä vaikeasti esitettyä asiaa tai tuomaan täsmentävä tai mielenkiintoinen huomautus lukijan tietoon. Siksi viitteitä kannattaa aina vilkaista, oli sitten maallikko tai tieteenalan ammattilainen. Rungas alaviitteiden käyttö saattaa herättää vaikutelmaa, että viitteissä tuodaan esiin toissijaisia tai vähemmän tärkeitä pidettyjä asioita. Näin lukijan ei tule nyt ajatella. Alaviitteiden sisältämä teksti ei tässä tutkimuksessa ole millään muotoa ”vähempiarvoista” suhteessa varsinaiseen tekstiin.

Teoriaraportissa sovelletaan myös oppikirjamaista ”laatikoivaa” kirjoitustyyliä. Tekstiin kehystetyt lauseet ja kappaleet kiteyttävät käsiteltävän asian olennaisia ulottuvuuksia. Joissakin harvoissa tapauksissa kehystämistä käytetään myös monimutkaisten asioiden selventävään määrittelyyn. Kehyksillä pyrin lisäämään tekstin keskustelevuutta niin tieteen kuin maallikoidenkin suuntaan. Lisäksi käytän runsaasti käsitelkkaavioita ja taulukoita selventämään asioiden välisiä suhteita.

²⁵ Otin ensiaskeleita kyseisen menettelytavan käytössä liseniaattityössäni (Karjalainen, 1991). Menetelmä sai työn lukijoilta myönteistä palautetta.

²⁶ Myös kaikki kirjallisuusviitteet löytyvät täältä. Alaviitteet on kirjoitettu enemmän tiedeyhteisölle, tiedeyhteisön käsittein, joskin näissäkin pyrin välttämään tarpeetonta

Tentin Teoria

Mitä piileviä sääntöjä haluan yllä kuvaamillani keinoilla kyseenalaistaa? Kysymys liittyy myös siihen, kenelle haluan tutkimukseni tiedeyhteisön lisäksi suunnata. Ensisijassa kirjoitan heille, jotka suunnittelevat ja toteuttavat tenttejä tai kokeita eli opettajille. Kyse on tällöin varsin kriittisestä yleisöstä, lukemisen ammattilaisista, joilla ei ole aikaa eikä mielenkiintoa tuhlattavaksi omaa työtään sivuaviin vaikeasti ymmärrettäviin teksteihin. Kirjoituksen täytyisi siten olla ajatuksia herättävää ja arkiseen kokemukseen vetoavaa, samalla kun siinä rakennetaan uudenlaisia käsitelmalleja ja liikutaan korkealla abstraktiotasolla. Yhtälö on vaikea mutta haasteellinen.

Luettavuutta lisäämään käytän tekstissä mahdollisimman paljon minämuotoa, lyhyitä lauseita ja juonellisuutta. Juonellisuus ei välttämättä vaikuta tekstin luettavuuteen, mutta se tuo siihen Luostarisen ja Väli-verrosen (1991) peräänkuuluttamaa kirjoittamisen iloa. Juonellisuus tarkoittaa sitä, että kun tämä teos etenee tietoisesti harkittujen välivaiheiden kautta kohti lopputulemaa, niin mukana on myös jokin sana, joka voidaan tulkita mahdollisesti useammallakin kuin yhdellä tavalla. Juonen kehittely on kuitenkin säästetty heille, jotka haluavat lukea kirjan tarkkaan ja ehkäpä useampaan kertaan. Tieteelliselle ja nopealle lukemiselle teos toimii myös normaalin tutkimusraportin tavoin.

erityissanastoa. Alaviitteet tuovat myös lisätietoja ja kirjallisuusviitteistä avautuvia sivupolkuja lukijan kuljettavaksi.

Tietyt perusasiat toistuvat raportissa useampaan kertaan hieman eri näkökulmista. Tämä on harkittua ja osa ymmärrettävyyden lisäämistä.

Pyrin asiapitoiseen, suoraan ja kiinnostavaan ilmaisutapaan. Jossain määrin kuitenkin huomaan käyttäväni varovaista ja puolustelevaa tyyliä.²⁷ Tavoittelen jokatapauksessa ainakin itselleni uutta tapaa kirjoittaa vakavahenkistä ja äärimmäisen teoreettista tutkimusta aiempaa ymmärrettävämällä tavalla. Muistutan tieteellistä lukijaa kuitenkin siitä, että selkeys tai suoranainen myyvyys, jos siinä ylipäänsä onnistun, ei merkitse sitä, että tutkimus olisi epätieteellinen tai että sen sisältö olisi ”arkitietoa”.²⁸ Se ei myöskään tarkoita sitä, että tekstin itsetarkoitus on olla hauska tai hyökkäävä. Tarkoitukseni on opetella keskittymään olennaiseen – tutkimustiedon onnistuneeseen viestimiseen niin tutkijoille kuin käytännöllekin.

²⁷ Tutkimuksen esitystapaa pohtiessa tarjolla on useita näkökulmia, joiden kompromissina tämäkin teos on saanut muotonsa. Tutkijana minun on pakko myöntää, että tutkimus rakentuu aina oletuksille, eikä mikään tieto ole absoluuttisen varmaa. Tiede perustuu jatkuvaan totuuden etsintään ja olemassaolevan tiedon epäilyyn. Varovainen ilmaisu ikäänkuin heijastaa tällä tavoin todellista tilannetta, tutkijan metodista asennetta. Toisaalta taas selkeä kirjoittaminen ja oman ajattelun tuominen ensisijalle on tätä taustaa vasten tieteellinen hyve, sillä se altistaa tutkimuksen sisällön myös tavanomaista helpommin kritiikin ja arvioinnin kohteeksi. Mitä yksinkertaisemmin jonkin asian esittää, sitä kovemmalle sitä tukevat argumentit joutuvat, sillä kriitikkojen piiri kasvaa. Mitä useampi lukija asian ymmärtää, sitä useampia vastaväitteitä ja kyseenalaistavia kommentteja siihen voi kohdistua.

²⁸ Mills on kirjoittanut tähän liittyen osuvasti: ”Monissa akateemisissa piireissä tullaan ymmärrettävästi kirjoittava tutkija helposti tuominneeksi pelkäksi kirjailijaksi tai peräti ’pelkäksi journalistiksi’. Olet ehkä jo huomannut että nämä yleisesti käytetyt sanonnat sisältävät virhepäätelmän: luettavaa, siis pinnallista.” (Mills, 1982, s. 209.)

Tentin Teoria

Tentin teorian raportointi tulee ymmärtää kasvatustieteelliseen tutkimustyöhön sopivan esittämistavan etsinnäksi. Esikuvanani ovat ehdottomasti kasvatustieteellisen kirjoittamisen klassikkojen Hollon, Salomaan ja Ahlmanin kirjoitukset. Omalla tyylilläni pyrin saman vaikutelman luomiseen, kuin mikä heidän teoksistaan lukijalle välittyy.



3. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA NÄKÖKULMAN RAJAAMINEN

Tuntuu hieman mahtipontiselta kirjoittaa, että tentille rakennetaan nyt taustateoria. Tästä kuitenkin on kysymys. Tutkimukseni tehtävä on lyhykäisyydessään:

Tentin teorian rakentaminen

Kysymysmuotoon saatettuna tehtävä kuuluu: mitä *tentti* on? Tentin teorian rakentaminen tarkoittaa sitä, että antaudun pohdiskelemaan mitä käsite *tentti* oikein pitää sisällään ja mikä on tentti-ilmiö, johon kyseisellä käsitteellä viitataan. Joudun purkamaan tentin osiinsa ja osoittamaan mitä merkityssuhteita noiden osien välillä vallitsee. Tent-

Tentin Teoria

tiin läheisesti liittyvä käsite on *arviointi* ja niinpä käsittelen myös sitä, ja määrittelen tentin ja arvioinnin käsitteiden keskinäisen yhteyden.

Mutta mitä tarkoittaa, että lopputuloksena kaikesta pohdinnasta ja määrittelystä on tentin TEORIA? Sanalla teoria on paitsi arkikielessä myös tieteen kielessä monta eri merkitystä. Arkikielessä se voi tarkoittaa käytännölle vierasta kuvitelmaa, abstraktia vastakohtana konkreetille tai kuten opiskelija joskus on kiteyttänyt: ”käsittämätöntä ja vaikeatajuista”. Tieteessä tilanne ei ole yhtään selkeämpi. Teoria on käsitteenä tieteen ja tieteellisen toiminnan ydinilmiö, ja tieteen loputonta tutkimusmatkaa kuvaa ehkä hyvin myös se seikka, että edes ydinasia ei ole määriteltävissä aivan yksiselitteisesti.²⁹ Omana ongelmanaan *teorian käsite* on tieteenfilosofian tutkimuskohde ja myös kasvatustieteen perinteessä on runsaasti käyty tieteenfilosofista keskustelua kasvatustieteellisen teorian ominaisuuksista ja vaatimuksista. Yksimielisyyttä asiasta ei ole saavutettu, ja jokaisen tutkimuksen täytyy itse määritellä, mitä teorialla tarkoittaa.³⁰

²⁹ Sanailmaisun ”teoria” monista merkityksistä ks. esim. Niiniluoto, 1980, s. 192-194; Hirsjärvi, 1990, 187-188. ”Teorian” monimerkityksisyys aiheuttaa kaikesta määrittelystäni huolimatta varmasti ongelmia myös tämän tutkimuksen lukijalle, sillä luonnollisessa kielessä tutkijan on mahdotonta pelkistää yksittäisen sanan käyttöä siten, että se esiintyisi täysin samassa merkityksessä eri konteksteissa eri lukijoille. Jatkossa runsaasti esiintyvä sana ”teoreettinen” on myös herkkä kontekstisidonnaiselle ymmärtämiselle. Teoreettisella tarkoitan eri yhteyksissä aina *käsitteellistä*.

³⁰ Kasvatustieteen eri koulukunnat ovat asiasta eri mieltä. Positiivinen ja empiiris-analyttinen suuntaus korosti aksiomaattista ja hypoteettis-deduktiivista teoriakäsitystä. Puhuttiin luonnontieteellisestä teoria-ihanteesta, jossa teoria on joukko väitteitä, joiden totuus on empiirisesti testattu. Tässä ajattelutavassa malli on teorian heikompi muoto: malli on joukko oletuksia, joiden pätevyyttä ei ole empiirisesti koeteltu. Fenomenologis-deskriptiivinen suuntaus määritteli teoriaihanteekseen todellisuuden ennakkoluulottoman ja neutraalin kuvauksen. Kyseisen koulukunnan vauhdittamana kärjistyi keskustelu teorian normatiivisuudesta ja arvosidonnaisuudesta. Puhdas kuvailu ja intresseistä vapaan tieteen mahdollisuus kyseenalaistettiin. Hermeneuttinen suuntaus laajasti ymmärrettynä kallistui teorian käytännöllisyyden ja myös arvosidon-

Vaikka kasvatustieteellisen teorian ominaisuuksia onkin kasvatustieteen piirissä eritelty ja pohdiskeltu, niin hieman kärjistäen voi myös väittää, että kasvatustieteessä on 1900-luvun jälkipuoliskolla jopa arasteltu teorian tuottamista.³¹ Suomalaisessa kasvatustieteen perinteessä on ainakin kaksi merkittävää tieteenteoreettiselta lähtökohdalta voimakkaasti toisistaan poikkeavaa perusteorian kehittelijää, J.A. Hollo ja M. Koskenniemi. Koskenniemi määrittelee teorian empiiris-analyyttisen koulukunnan mukaisesti ilmiön lainmukaisuuksia selittäväksi lausejoukoksi, josta voidaan johtaa empiirisesti todennettavia hypoteeseja.³² Hän pyrki rakentamaan kattavaa opetustilanteen teoriaa ja otsikoi mittavan tutkimuksensa vaatimattomasti: ”Opetuksen teoriaa kohti”. Vaatimattomuus kuvastaa myös realismia, sillä empiirisen todennettavuuden lähtökohdista on ilmeisesti mahdotonta rakentaa kattavaa teoriaa kasvatustodellisuuden ilmiöistä. Koskenniemen didaktinen prosessianalyysi ei kyennyt tätä tehtävää toteuttamaan.

J. A. Hollo taas kehitteli kasvatuksen teoriaa hermeneuttisesta lähtökohdasta luonnehtien teoriaa *käsitteelliseksi työskentelyksi*, joka tekee kasvattajan tai opettajan kasvatuksellisesti näkeväksi³³. Teorialle on ensisijaisen tärkeää yhteys käytäntöön ja kokemuksellisuus, mutta

naisuuden suunnalle. Kriittisen hermeneutiikan piirissä ratkaisevan tärkeänä teorian tunnuspiirteenä nähtiin sen tiedostava ja tietoistava vaikutus. Pragmaattisesti painotunut suuntaus korosti teoriaa oletusjoukkona, jonka kokemus ja käytännön toiminta (laajempi kuin tieteellinen testaus) joko verifioi tai falsifioi. (Karjalainen, 1986a; Siljander, 1987, Siljander, 1988; Siljander, 1991.)

³¹ Tarkoitan tässä objektiteoriaa ”isolla T:llä”.

³² vrt. Koskenniemi, 1978, s. 111.

³³ Hollo, 1927, 7-16. Teorian ominaisuus ”tehdä kasvatuksellisesti näkeväksi” sisältää myös kriittisen teoriakäsityksen aineksia.

teorian edellytyksenä ei ole empiirinen todennettavuus³⁴. Kasvatustilanteissa aina todellistuva ainutkertaisuus itseasiassa useimmissa tapauksissa estää eksaktin todennettavuuden. Teoria rakentaa ainutkertaisille empiirisille tilanteille merkitysyhteyksiä – se luotaa ilmiöiden syvärakennetta – ja auttaa siten hallitsemaan erityistapauksien moninaisuutta yleisten periaatteiden avulla. Teoria ei ole ehdoton eikä täysin ristiriidaton väitteiden joukko vaan näkökulmasidonnainen pohdinnan ja käytännön toiminnan syklissä alati rikastuva merkitysverkosto.³⁵

Tentin teorian teoriakäsite on Hollon viitoittamalla tavalla hermeneuttis-pragmaattinen, ja se on projektin ja ajattelun edetessä kiteytynyt hyvin yksinkertaiseen muotoon. *Teoria tarkoittaa tässä työssä tentti-ilmiötä luotaavan selkeän ja mahdollisimman yksinkertaisen käsitejärjestelmän rakentamista*. Käsitejärjestelmällä tarkoitan tietystä näkökulmasta loogisen ajattelun keinoin tuotettua sanailmaisujen ja lauseiden joukkoa, joka kiteyttää kohdeilmiön moninaisuudesta sitä koossapitävät ideat ja periaatteet.³⁶ Tentin teoriasta muotoutuu lopulta eräänlainen käsitekaavio, tentin käsitteellinen kuva, joka määrittelee ja *auttaa ymmärtämään* sen, mistä ilmiössä nimeltä *tentti* pohjimmiltaan on kysymys.

³⁴ Empiirisellä todennettavuudella tarkoitan nimenomaan empiiris-analyttisen näkemyksen mukaista tilastollista tai kokeellista todentamista.

³⁵ Hollo, 1927; Karjalainen, 1986a.

³⁶ Olen käyttänyt teoriasta myös määritelmää, että se on tietystä näkökulmasta (X_e) suoritettu kohteena olevan ilmiön käsitteellinen kuvaus sanailmaisujen joukkoon. Luvussa 4 määrittelen sanailmaisun ja käsitteen suhdetta ja konkreettisin käsitejärjestelmän merkitystä *teorian tuottamisen menetelmän* tarkastelun avulla. Tällöin myös hermeneuttis-pragmaattinen elementti täsmentyy.

Tentin Teoria

Ilkka Niiniluoto, jota voinee kutsua yleisen tieteen teorian suomalaiseksi perusfilosofiksi, kirjoittaa teoriasta mm. seuraavaa: ”Teorioiden elementtinä on...käsitteitä sekä niitä yhdistäviä lakeja. Tässä mielessä teoria on *propositioiden* joukko, joka voidaan ilmaista erilaisissa kielellisissä asuissa sopivien lauseiden tai lausejoukkojen avulla.”³⁷ Niiniluodon yleismääritelmä teoriasta tiettyä ilmiötä kuvaavien väitteiden joukkona yhdentyy hyvin näkemykseeni, kunhan muistetaan, että väitteet ovat tietystä *näkökulmasta* tehtyjä oletuksia, joiden totuus tai käyttökelpoisuus määrittyy tieteellisen keskustelun ja myös käytännön toiminnan historiallisen prosessin kautta.³⁸ Teorian kehittäminen mahdollistaa tentti-ilmion tietoisien hallinnan ja pedagogisten sovellusten harkitun laatimisen. Pedagogiset sovellukset rajaavat kuitenkin tämän työn tutkimusalueen ulkopuolelle.³⁹

Tentin teorian pystyttäminen ei ole lainkaan vaatimaton eikä helppo tehtävä. Mutta välttämätön. Tähän astinen tenttiä käsittelevä pohdiskelu on poikkeuksetta lähtenyt liikkeelle tentin implisiittisen määritte-

³⁷Niiniluoto, 1980, s. 197-198. Vastaavasti Hirsjärvi (1990, 188) määrittelee, että: ”teoria on sarja lauseita, jotka muodostavat loogisen, yhtenäisen kokonaisuuden. Lauseissa esiintyvät käsitteet kattavat kaikki selitettävän ilmiön tärkeimmät aspektit.”

³⁸Oma tämänhetkinen näkemykseni mielekkäästä kasvatustieteellisestä teoriakäsityksen kehittelystä nojaa hermeneuttis-pragmaattiseen teoriakonseptioon. Tentin teoria on tietystä näkökulmasta rakennettu empiirisen ilmiön käsitteellinen jäsennys, jolla syntyvaiheessaan ei a priori voi perustella olevan muuta kuin yleinen käsitteellinen kattavuus (näkökulmansa puitteissa). Teoria on prosessi, ja se saa merkittävyytensä – sen praktinen, tietoistava, episteeminen ja eettinen arvo ilmenee – vasta tieteellisen ja käytännöllisen praxiksen kautta.

³⁹Konkreeteista tenttimalleista kiinnostuneen kannattaa lukea teos ”Vaihtoehtoisia tenttikäytäntöjä” (Karjalainen & Kempainen, 1994). Havainnollisuuden vuoksi kirjoitukseni kuitenkin sisältää myös sovellusta ja käytännöllisten yhteyksien osoittamista. Tämä on kuitenkin osa tutkimukseni esitystapaa, ei osa sen kohdealuetta.

Tentin Teoria

lyn tai yksinkertaisen määritelmän kautta⁴⁰. Implisiittisellä määrittelyllä tarkoitan tilannetta, jossa tenttiä ei käsitteenä määritellä, vaan se vain mainitaan ja asiayhteydestä voi tulkita, mitä sillä tarkoitetaan. Tällainen käsittely ilmentää sitä, että tenttiminen on kulttuurimme itsestään selväksi ymmärretty perusrakenne, jota ei ole tarvinnut käsitteellisesti kohdata, ihmetellä.

Yksi varhaisimpia tentin tarkkoja määritelmiä lienee vuodelta 1887 Buissonin pedagogisessa sanakirjassa ”Dictionnaire de Pédagogie”⁴¹. Sen mukaan:

” Kaikissa maissa tentit ovat koululaisen koulu-uran loppuun saattamisen virallisen hyväksynnän väline. Paitsi että ne merkitsevät tuon koululaisuuden loppua, ne ovat välttämättömiä kannustimia myös aikuisten toiminnalle. Kun kokeita on olemassa, oppilaat ja opettajat eivät enää voi toimia helpolla ja epävirallisella tavalla, ikäänkuin olisivat kotona, temperamenttinsa, hyvän tahtonsa ja mielenliikkeidensä nojalla, vaan kaiken täytyy tapahtua järjestyksessä ja suunnitellusti. Oppilaat kiinnittävät enemmän huomiota työhönsä ja opettajat tekevät opetuksensa tarkemmaksi ja rajatummaksiksi.”

Määritelmä tuo mielenkiintoisella tavalla esiin tenttiin liittyvät perinteiset ja yhä tärkeänä pidetyt ulottuvuudet. Ne ovat määritelmään alleviivaamani yhteisön jäsenyyteen pääsemiseen liittyvä virallisen hyväksynnän saavuttaminen, oppimiseen ja motivointiin liittyvä kannus-

⁴⁰ Tenttejä on tutkittu ja kuvailtu niin meillä kuin muuallakin luontevasti ilman min-käänlaista analyysoivaa määrittelyä: esim. Vehkamäki, 1981; Hounsell, McCulloch, & Scott, 1996.

Tentin Teoria

tintehtävä ja opetuksen tavoitteiden asettamiseen ja niiden saavuttamisen arviointiin liittyvä pedagoginen tehtävä.

Buissonin yli sadan vuoden takainen määritelmä kuvailee hämmästyttävän hyvin tentin merkitystä ja vaikutuksia tämänkin päivän näkökulmasta, mutta se jättää – kaikkien muiden määritelmien tavoin – peruskysymykset avoimiksi. Mikä on tentin looginen rakenne? Mistä käsitteellisistä osista tentti-ilmiö koostuu, miten osat ovat suhteessa toisiinsa, mitä funktioita niiden (erilainen) toiminta todellistaa? Miten tentti on yhteydessä muihin inhimillisen toiminnan rakenteisiin? Onko tenttejä välttämättä oltava olemassa? Mistä tentti on peräisin?

Pyrin mahdollisimman selkeän ja yksinkertaisen käsitejärjestelmän luomiseen tentistä.

⁴¹ Käännökseni perustuu Agazzin (1967, s. 67) englanninkieliseen sitaattiin.

NÄKÖKULMA?

Sana *teoria* on alunperin tarkoittanut *katselemista* tai *tarkastelemista*, mistä se on yleistynyt merkitsemään teoretisointia, ihmisjärjen suorittamaa *henkistä tarkastelemista*.⁴² Jotta katseleminen olisi mahdollista, on seisottava jollakin perustuksella ja katsottava johonkin suuntaan. Teorian rakentaminen aina ja väistämättä edellyttää kohteen tarkastelua harkitusti rajatusta *näkökulmasta*.⁴³ Mihin suuntaan ja millaiselta näköalapaikalta on katsottava, jotta tentin käsitteellinen kuva näkyisi?

Tentin kehittymistä tutkivassa esseessään Judges (1969) toteaa, että tentin teoriaa tuskin voidaan sanoa olevan olemassa, mutta että käytä-

⁴² Niiniluoto, 1980, s. 193. Ehkä juuri kunnianosoituksena teorian alkuperäiselle merkitykselle konkreettisena *katsomisena*, puhun myös tentin teoriasta mielelläni (henkisenä ja ajatuksin tuotettuna) *kuvana*.

⁴³ Teoriaa voi kehittää myös refleктоimatta tarkastelun näkökulmaa, mutta näkökulma on joka tapauksessa aina olemassa. Jos näkökulmaa ei eksplikoita niin se on mukana implisiittisenä sitoumuksena. Tentin teorian kehittäminen on itse asiassa enimmäkseen ollut tarkastelunäkökulman etsimistä, josta seikasta luku 5 kertoo konkreetilla tavalla.

vässä tenttikeskustelussa varmaan ”ilmenee” jonkinlainen teoria.⁴⁴ Tentistä käyty tutkimuksellinen keskustelu on nostanut esiin ainakin seuraavat teoreettiset näkökulmat:⁴⁵

*1. Tenti sekä tentaattorin että tenttijän yksilöpsykologiana. Tästä näkökulmasta tarkasteluun tulevat esimerkiksi tenttimiseen liittyvät suoritusta haittaavat pelkotilat ja ahdistus sekä muutkin tenttijään ja tentaattoriin liittyvät yksilölliset erityispiirteet.*⁴⁶

*2. Tenti tentaattorin ja tenttijän välisenä vuorovaikutus- ja kommunikaatioilanteena. Tällöin tenttiä voidaan tarkastella tilanteena, jossa on tietyt opittavissa ja harjoiteltavissa olevat käyttäytymissäännöt tai toimintamallit. Tenti voidaan purkaa vaikkapa rituaaliseksi tapahtumaksi tai tiettyä kielimallia toteuttavaksi toiminnaksi. Sitä voidaan tarkastella myös diskurssin näkökulmasta tai kommunikatiivisen kompetenssin kehittymisen toimintakenttänä.*⁴⁷

⁴⁴ Judgesin tarkastelu on osa vuonna 1969 pidettyä vertailevan kasvatustieteen tenttejä käsittelevää kongressia. Tuossa tilaisuudessa pyrittiin virittämään tenttien teoreettista problematisointia esimerkiksi ihmettelemällä, miksi tentit näyttävät jatkavan olemassaoloaan ilman varsinaista yhteyttä kasvatuksen teoriaan (Atiyeh, 1969, s. 375-390). Teoreettisen problematisoinnin yleinen virittäminen ei tuolloin kuitenkaan vielä onnistunut.

⁴⁵ Noudatan tässä tenttikeskustelun kiteytyksessä Prahlin (1980a, s. 19-22) jäsenystä. Hän tarkastelee löytämiään tentin tarkastelun teoreettisia juonteita nimenomaan akateemisten tenttien näkökulmasta.

⁴⁶ Psykologinen tutkimus kiinnostui tenteistä 1900-luvun alussa niihin liittyvien psyykkisten suoritushäiriöiden ja ahdistuksen kautta. Erityisesti psykoanalyttinen tutkimus tuotti mielenkiintoisia näkökulmia. Siinä tentti palautettiin teoreettisesti isä-poika-suhteeseen, vanhemman henkilön nuoremmalle toteuttamaan (kiduttavaan) initiaatioon, hyväksymiseen tai hylkäämiseen. (Flugel, 1953; Möller, 1967.)

⁴⁷ Prahli (1980a, s. 19,163) viittaa Habermasin kommunikatiivisen kompetenssin käsitteeseen yhtenä tenttitilanteen mahdollisena analyysivälineenä. Tällaista analyysia tenttitilanteesta ei kuitenkaan ole tehty. Arvioinnin alueella sen sijaan on olemassa

3. Tenti suorittamisen ja suorituksen mittaamisen tilanteena. Keskeiksi nousevat tästä näkökulmasta oppimistulosten mittaamisen ongelmat, validiteetti-, reliabiliteetti- ja objektiivisuuskäsitteineen. Tenti on väline, jolla osaaminen muutetaan numeeriseen ja mahdollisesti vertailtavaan muotoon ja pisteytyksen kriteerinä toimivat asetetut oppimistavoitteet. Tenttien tarkastelu tapahtuu testiteoreettisin perustein, kuten myös niiden kritiikki. Tällöin pohditaan juuri mittaavatko tentit oikeaa asiaa ja voiko tenttituloksiin luottaa. ⁴⁸

4. Tenti didaktisena välineenä. Tentit ovat osa opetusta ja niillä on monenlaisia ohjaavia – sekä positiivisia että negatiivisia – vaikutuksia oppimiseen ja opiskelijan toimintaan. Tentit ohjaavat mielenkiinnon oppiaineeseen, motivoivat, ohjaavat oppijan työtä ja auttavat arvioimaan opetus-oppimis-prosessien tehokkuutta. Tenttejä on siten

jokseenkin selkeästi rajautuva kriittisen arvioinnin paradigma (Shaw, 1999, s. 33-34) ja ainakin yksi vakava yritys tätä kautta eksplikoida kommunikatiivisen arvioinnin mallia (Niemi & Kemmis, 1999) on tehty. Kokonaisuutenaan tämä näkökulma voidaan nähdäkseni nimetä tai se voidaan suunnata myös toiminnanteoreettiseksi tai interaktionistiseksi tentin/arvioinnin tarkasteluksi. Kvalen (1993) ja tentin teorian esiympäristönsä (LIITE 1) näkemys tentistä tietoa arvioivana diskurssina kuuluu myös nähdäkseni tämän näkökulman yhteyteen.

⁴⁸ Tämä tarkastelunäkökulma on yleisin ja voimakkain tenttien teoretisoinnin suunta. Se on vaikuttanut myös arkiseen mielikuvamaailmaan siten, että tenteistä verraten yleisesti puhutaan oppimisen mittaamisena ja tentin ja arvioinnin käsitteet ovat yhdistyneet. "Mittaavien tenttien" juuret voidaan nähdä Binetin kehittämässä testimenetelmässä 1900-luvun alkupuoliskolla (Judges, 1969, s. 28). Amerikassa heräsi 1970-luvulla kiivas keskustelu tenttien ja tenttiarvosanojen luotettavuudesta mittareina. Eräs mielenkiintoinen puheenvuoro kyseisessä keskustelussa on Singleton & Smithin (1978) artikkeli aiheesta, vähentääkö arvosanojen inflaatio tentin reliabiliteettiä. Luotettavuuskeskustelun jälkimainingeissa syntyi voimakas pyrkimys tavoitearviointiin ja ns. objektiivisiin tentteihin, joissa oppijan suoritusta pyrittiin tarkasti ja luotettavasti mittaamaan monivalintatehtävien avulla. Ks. myös Atiyeh, 1969.

mahdollista tarkastella oppimisteorioiden, motivaatioteorioiden, ohjauksen teorioiden ja arvioinnin teorioiden kautta.⁴⁹

5. Tenti koulutus- ja yhteiskuntapoliittisena välineenä. Tentit voi katsoa poliittisen ja hallinnollisen säätelyn välineiksi. Niiden avulla valitaan koulutukseen, säädellään koulutuksessa etenemistä ja suunnataan opiskelijoita tiettyihin urapolkuihin ja ammatillisiin asemiin. Tästä näkökulmasta on mahdollista kysyä mm. tenttien ja tenttiarvosanojen merkitystä työmarkkinoiden kannalta, tarkastella tenttijärjestelmän kustannuksia tai vaikkapa tenttien merkitystä koulutussuunnittelulle.⁵⁰

6. Tenti yhteiskunnallisen vallan ja herruuden välineenä. Tenti voidaan nähdä moniulotteisena sekä ilmenevien että latenttien valtasuhteiden näyttämönä alkaen tenttijän ja tentaattorin välisestä asymmetriasta ulottuen aina yhteiskuntaluokkien väliseen vastakkainaseteluun saakka. Tentin (tenttien) suorittamisen kautta yksilö saa tietyn statuksen, pääsee tietyn sosiaalisen (ammatillisen, poliittisen, yhteis-

⁴⁹ Prah (1980a, s. 20) yhdistää didaktiseen viitekehykseen kaikki opetus- ja oppimistilanteen elementit, myös opetuksellisen kontrollin. Periaatteessa jokainen elementti (esim. oppimisteoriat tai motivaatioteoriat) voi olla oma ja itsenäinen tentin tarkastelun näkökulmansa. Tähän viitekehykseen periaatteessa kuuluvat myös tutkimukset erilaisten tentti- tai arviointimallien vaikutuksista opiskelijoiden työskentelyyn ja oppimistoimintaan (esim. Meyer, 1935; Johnson & Abrahamson, 1968; Rodger, 1983).

Opetus- ja oppimistilanteen näkökulma tenttiin voi olla myös kriittinen. Voimme kysyä tentin oikeutusta oppimisen ja kasvatuksen välineenä. Esim. Lennert (1970) tekee erottelun tentin yhteiskunnallisen ja pedagogisen intressin välillä todeten, että näiden intressien välillä on vakava konflikti. Ristiriita ilmenee jo siitä, että (institutionaalisten) tenttien olemassaolo ei ole millään muotoa tehokkaan oppimisen ja opetuksen looginen edellytys.

⁵⁰ Prah 1980a, s. 21. Tällaista tarkastelua voisi nimittää myös kasvatussosiologiseksi tai koulutuspoliittiseksi näkökulmaksi tenttiin.

*kunnallisen) ryhmän jäsenyyteen. Tentit mahdollistavat myös siirtymisen asemasta toiseen sosiaalisen vallan verkostossa.*⁵¹

Kuvatut näkökulmat tarjoavat kuusi mahdollisuutta valita tentin teoreettisen tarkastelun viitekehys. Asian voi ilmaista niinkin, että löydämme tenttejä pohtivasta keskustelusta kuusi erilaista tentin teoreettisen tarkastelun aihiota.⁵² Onko jokin niistä muita olennaisempi? Sopiiko jokin niistä tämän tutkimuksen näkökulmaksi? Tentin tarkasteluun käytettynä jokainen lueteltu näkökulma tuo esiin tärkeitä merkityksiä, mutta tässä tutkimuksessa kysyn, onko tentin merkittävyys muutakin kuin didaktista, psykologista, yhteisöllistä tai yhteiskunnal-

⁵¹ Mannermainen traditio on pohtinut tenttiä yhteiskuntateoreettisesti kulttuurisena ja valtaan liittyvänä ilmiönä. Tämän perinteen huipentumana voi pitää Steiner Kvalen tuotantoa. Kvalen pääteos on vuonna 1972 julkaistu kirja: *Prüfung und Herrschaft*. Kvalen tarkastelu on sosiologista ja yhteiskuntatieteellistä. Vastaavaa pohdintaa ovat toisetkin harjoittaneet. Esim. Lautman (1970) korostaa, että tentti ei ole yhteiskunnallisesta taustasta vapaa ilmiö. Hän luo tentille sosiologista teoriaa selittäen tenttiä: 1. sanktiointitilanteena, 2. valtasuhteena ja 3. normin asettamisena.

1) Tentti on rakenteeltaan sanktiointitilanne. Menestys tentissä palkitaan monin tavoin. Huono menestys taas johtaa negatiivisiin seuraamuksiin. Sanktiointi tarkoittaa normiin mukauttamista ja on tärkeää huomata, että julkisten normien ohella tentti mukauttaa myös latentteihin normeihin (esim. sopeutumiseen ja konfliktin kätkeymiseen).

2) Tentti voidaan hahmottaa myös vallan harjoituksen tilanteena, jossa on vallan *haltija*, vallan *kohde* ja vallan *välineet*. Vallan haltijana on paitsi tentaattori, myös instituutio jonka palveluksessa tentaattori on. Vallan kohteena on paitsi tenttijä, myös se yhteiskuntaluokka, jonka asemaan ja tulevaisuuden edellytyksiin tenteillä vaikutetaan. Vallan käytön välineenä on todistus (läpäisytesti). Se joko annetaan tai sitten ei, ja se vaikuttaa vallan kohteen tulevaisuuteen ratkaisevasti.

3) Koska todistus liimaa kandidaattiin tietyn etiketin, se antaa hänelle eräänlaisen "käytösäännön" tai ohjeen: tämä henkilö käy tehtäviin x. Se määrää henkilön tulevaisuutta ja on Lautmannin käsitteistössä "todistusnormi". Se sisältää latentin itseoikeutuksen siten, että todistus tulee ottaa tärkeimpänä kriteerinä huomioon ihmisen (käyttö)arvoa määriteltäessä.

⁵² Kysymys on nimenomaan aihioista ja spontaanisti syntyneistä lähtökohdista. Systemaattista ja kattavaa teoriaa tentille ei mistään näistä näkökulmista vielä ole tehty.

Tentin Teoria

lista merkittävyyttä. Mitä muuta merkitystä tentillä voisi olla? Mikä näkökulma edellisestä luettelosta puuttuu?

Tehdystä erottelusta voi heti havaita, että tenttiä tarkastellaan joko *tilanteena* (interaktio-, kommunikaatio-, mittaamistilanne) tai *välineenä* (didaktinen, poliittinen, vallan väline), mikä sinällään on mielekäs erottelu. Väline kuitenkin viittaa jo soveltavaan ajatteluun eikä perusteorian rakentamiseen. Tentin tarkastelu tilanteena sitä vastoin vaikuttaa teorian kannalta mahdolliselta. Tenttiä epäilemättä voidaan teoretisoida *tilanteena*, mutta millaisesta tilanteesta tentissä on kysymys? Molemmissa tapauksissa, pidettiin tenttiä sitten tilanteena tai välineenä, tähänastisen tarkastelun pääpaino näyttäisi olevan tentin erilaisten tehtävien, funktioiden tai vaikutusten erottelemisessa, eikä tentin käsitteellistä rakentamista sinällään nosteta pohdinnan kohteeksi.⁵³ Tämän tutkimuksen näkökulma oikeastaan alkaakin hahmottua juuri kyseisestä havainnosta. Mitä näemme, jos kurkistamme tentin monien funktioiden ja käyttötarkoitusten taakse?

Näemme monia implisiittisiä oletuksia. Edellä on jo tullut useasti esille ajatus, että tentti on jollakin tavoin kulttuurinen itsestäänselvyys. Jos näin on, niin tentteihin täytyy liittyä erilaisia tosina pidettyjä enemmän tai vähemmän tietoisia uskomuksia. Arjen uskomukset perustelevat paitsi olemassaolevaa tenttikäytäntöä myös tenttiä yleensä. Tentin teoriaa voikin näin ajatellen väittää olevan olemassa myös arkiseen toimintaan sisäänrakennettuna. Tällainen latentti teoria ilme-

⁵³ Tentin teoreettinen tarkastelu ei tähän saakka ole pohtinut tentin käsitteellisiä ulottuvuuksia muutoin kuin funktioiden, vaikutusten ja erilaisten (esim. poliittisten) reuna-ehdojen viitekehyksessä. Prahlin teokset (Prah 1980a; 1980b) ovat itsessään tästä myös kuvaava esimerkki.

Tentin Teoria

nee koulun ja yliopiston toimintakäytänteissä. Vuodelta 1967 löytyy tähän näkökulmaan liittyvä mielenkiintoinen tarkastelu, johon on koottu nimenomaan akateemisiin tentteihin liittyviä yleisesti oikeana pidettyjä arkisia oletuksia ja uskomuksia.⁵⁴ Löytyisikö käytäntöön piiloutuvien oletusten tarkastelusta uusia aineksia myös tentin teorian näkökulman määrittelyyn?

Tenttikäytäntöön sisältyvät yleisesti oikeina pidetyt oletukset ja uskomukset näyttäisivät yhtä oleellista poikkeusta lukuunottamatta lähes jäännöksettömästi sijoittuvan kuvaamiini tentin tutkimuksellisen tarkastelun näkökulmiin niitä samalla konkretisoiden.⁵⁵ Yksilöpsykologiseen näkökulmaan liittyen oletetaan esimerkiksi, että:

- tentin täytyy olla yksilösuoritus.

-tentissä menestyminen on täysin yksilön vastuulla.⁵⁶

⁵⁴ Oppenheim, Jahoda, & James, 1967. Artikkelin tekijöiden intressi ei ole teorian luominen vaan käytännön johtopäätösten tekeminen. Tenttien järjestyttä voitaisiin heidän mielestään nostaa, jos yliopistot ja opettajat päättäisivät mitä näistä tässä eksplikoituista oletuksista he haluavat noudattaa. Tentin latenttien merkitysrakenteiden tutkiminen on myös itsessään oleellinen ja mielenkiintoinen tenttitutkimuksen näkökulma. Toisessa yhteydessä (Karjalainen & Kumpula, 1998) olemme antaneet viitteitä tällaisen tutkimuksen mahdollisuuksiin.

⁵⁵ Tenttien taakse kätkeytyvien teoreettisten oletusten eksplikaatiota olen käyttänyt myös tenttikoulutuksessa harjoitustehtävänä. Tehtävä on tuottanut myös sellaisia oletuksia, joita Oppenheimin artikkeli ei sisällä. Seuraavassa tarkastelussa olen yksinkertaistanut, yhdistellyt ja kiteyttänyt Oppenheimin (Oppenheim, Jahoda, & James, 1967) esitystä koettaen kuitenkin olla uskollinen alkuperäisille merkityksille. Vaikka oletukset kuvaavat 1960-luvun tilannetta, niiden osuvuus on verraten hyvä myös nykyajassa.

⁵⁶ Oppenheim ihmettelee, miksi syytä tentissä epäonnistumiseen ei etsitä tenttijärjestelmästä vaan tenttijästä. Itsestäänselvästi ajatellaan, että sellainen opiskelija, joka reuttuu, on itse vastuussa epäonnistumisestaan. Hän on kärjistäen laiska, tyhmä tai muutoin rajoittunut. (Oppenheim, Jahoda, & James, 1967, 343-351.)

Tentin Teoria

Vuorovaikutustilanteen näkökulmaan liittyen oletetaan vastaavasti, että:

-yliopisto-opettajan tulee tentaattorin roolinsa vuoksi säilyttää tietty etäisyys opiskelijaan.⁵⁷

Myös mittaamisen näkökulmaan liittyy piileviä uskomuksia. Oletetaan esimerkiksi, että:

-minkä tahansa akateemisen suorituksen laatu on mahdollista laittaa (arvosanojen) jatkumolle kiitettävästä hylättyyn.

-tiedon mieleenpalauttaminen stressitilanteessa ennustaa pätevästi opiskelijan tulevaa suoritusta ja soveltuvuutta.

-tenttitulosten täytyy noudattaa tiettyä jakaumaa (esimerkiksi normaalijakaumaa).

-tenttien täytyy olla yhdenmukaisia. Tenttiä ei saa räätälöidä yksilöllisten tarpeiden mukaan.⁵⁸

Tentin didaktisiin ominaispiirteisiin viitaten oletetaan mm., että:

⁵⁷ Tämän uskomuksen seurauksena opettajan täytyy tenttitilanteessa katkaista tuttavallinen kommunikaatio ja ikäänkuin etäännyttää itseään opiskelijoista. Tämä aiheuttaa opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutukseen runsaasti jännitettä. Tyypillistä on myös ajatella, että jos tentaattori tuntee opiskelijan ihmisenä paremmin, persoonallisemmin, se vähentää tentin ja arvioinnin objektiivisuutta. (ibid.)

⁵⁸ Tätä oletusta perustellaan objektiivisuuden lisäksi myös sillä, että näin tarjotaan samat mahdollisuudet jokaiselle opiskelijalle. Puhutaan reilusta pelistä. Mielenkiintoista tässä oletuksessa Oppenheimin mielestä kuitenkin on se, miksi kysytään, että onko tämä tentti reilu muille opiskelijoille eikä kysytä, että onko se reilu tälle tietylle opiskelijalle. (ibid.)

Tentin Teoria

-tentin luomaa painetta, stressiä ja ahdistusta tarvitaan, jotta opiskelija motivoituisi opiskeluun. Tähän liittyen uskotaan myös, että tentit jollakin erityisen merkittävällä tavalla kasvattavat luonnetta.

-tentti on merkittävä oppimistilanne. Uskotaan, että asiat loksahtavat paikoilleen, kun opiskelijan on tietystä tilanteesta ”tiedettävä kaikki”.

- tentin tulee olla kurssin lopussa, ei myöhemmin eikä aiemmin.

-tentin pitää olla teoreettinen.⁵⁹

Liittyen tentin asemaan koulutus- ja yhteiskuntapoliittisena sekä val-
lan välineenä oletetaan esimerkiksi, että:

-ulkomaailma (yritykset, työelämä) haluaa tenttituloksia ja on niistä kovinkin kiinnostunut.⁶⁰

-yliopistolla on ehdoton auktoriteetti, pätevyys toteuttaa tenttejä ja arviointia.

- kaikkien on kuljettava tentin ahtaasta portista.⁶¹

⁵⁹ Oppenheim ihmettelee seikkaa, että vaikka kursseissa on paljon kokemuksellista tekemällä oppimista ja vaikka tälle käytännölliselle toiminnalle voisi rakentaa valideja suoritusilanteita, niin (oikeiksi mielletyt) tentit ovat kuitenkin teoreettisia eivätkä toiminnallisia. (ibid.)

⁶⁰ Harvoin ajatellaan, että yliopistot voivat tenttinsä elää omassa maailmassaan, jossa – ja vain jossa – tenttitulokset ovat ratkaisevan tärkeitä. Jos ulkopuolinen maailma arvostaisi yliopiston tenttejä samalla tavoin, miksi se pitäisi omia ”pääsykokeitaan”? (ibid.)

⁶¹ Ajatus, että joku opiskelija ei suorittaisikaan tenttejä vaan voisi edetä opinnoissaan muulla tavoin, tuntuu kummalliselta myös 2000-luvulla. Oppenheimin selitys asialle on, että painotamme salaisesti tentin arvoa initiaatioseremoniana, jollakin tavoin nauttien sen miehuuskoemaisuudesta – samalla kun kiihkeästi kiellämme tämän seikan. (ibid.)

Tentin Teoria

Oppenheimin tutkijaryhmän löytämissä perinteisiltä vaikuttavissa oletuksissa on kuitenkin yksi uusi, tutkimuksellisiin näkökulmiin varsinaisesti sisältymätön eksplikaatio, jonka mukaan tentti jollakin tavoin heijastaa todellisen elämän suoritustilanteita. *Jossain määrin (aina) otaksutaan, että tenttisuoritus jollain tavoin heijastaa todellisen elämän suoritustilanteita. Se on teko(vale-)todellista (näennäisesti todellisen elämän tapaista) suorittamista*⁶². Oletus on metodisesti kiintoisaa, sillä se oikeastaan rakentaa kaikkien muiden oletusten taustalle perustelua tentille yleensä. Huolimatta siitä, että yksittäiset tentit voivat olla mielivaltaisia tai todellisuudelle vieraita, niin tentti itsessään omaa jonkin syvemmällä olevan ”luonnollisen” perustelun. Onko tentille kuitenkin olemassa pitävää luonnollista perustelua? Mistä näkökulmasta sellaisen voisi rakentaa?

Esimerkiksi didaktinen tarkastelu pohtii tenttiä opetuksen ja oppimisen avustajana, mutta se ei anna filosofista perustelua sille, miksi tentti jollakin tavoin ”itse oikeutetusti” voi toimia tuossa tärkeässä tehtävässä. Jotta filosofinen perustelu voitaisiin nähdä, on tentille voitava rakentaa selkeästi määritelty yhteys kasvatuksen ja koulutuksen todellisuuteen. Mitä tällainen yhteys voisi tarkoittaa? Kyseiseen yhteyteen liittyen voisi puhua myös tenttien pedagogisen oikeutuksen kysymisestä. Tentin teorian näkökulman tulisi olla sellainen, että sen kautta tenttien oikeutus olla olemassa osana koulutusjärjestelmää kä-

⁶² Oppenheim, Jahoda, & James, 1967, s. 345. Vuosituhantinen tenttien pidon perinne implikoi tällaisen oletuksen. Oletuksen voi muotoilla niinkin, että tenttien olemassaolo ei ole sattumaa, mikä muotoilu saattaa sisältää paitsi totuuden siemenen, myös tentin teorian siemenen.

Tentin Teoria

visi ilmi.⁶³ On myös mahdollista, että sellaista oikeutusta ei löydy. Tällaisessa tapauksessa tenttien perustelu syntyisi muista kuin pedagogisista syistä.

Suomalaisen kasvatustieteen historiassa on yksi mielenkiintoinen yritys samalla tavoin kysyen etsiä kasvatustutkimuksen näkökulmaa: J.A. Hollon teos *Kasvatuksen teoria*.⁶⁴ Oma työni – *Tentin teoria* – on analoginen Hollon tutkimuksen kanssa muutoinkin kuin vain nimen suhteen. Hollo näki, että kasvatuksen teorian tulee lähteä liikkeelle kasvatuksesta itsestään, eikä sitoutua esimerkiksi psykologisiin tai yhteiskunnallisiin lähtökohtiin. Ilmiö on voitava ottaa *itsessään* tarkastelun kohteeksi, jotta sen pedagoginen mielekkyys voitaisiin määrittää. Tentin teoriassa toimin samalla tavoin: näen ensiarvoisen tärkeäksi, että tentti-ilmiötä ei lähdetä tarkastelemaan tyypillisistä ennakkooletuksista käsin vaan antamalla ”kohteen puhua”.

Tentin teorian näkökulmaksi muotoutuu siten ehkä jopa hieman paradoksaaliselta vaikuttava kysymys: mitä tentti itsessään on? Mitä tentti on itsestään käsin määriteltynä? Mitä näemme jos irrotamme tentin hetkeksi tavanomaisista yhteyksistään ja koetamme katsoa syvälle sen sisäiseen maailmaan? Oletuksen, että *tentissä itsessään* on jotakin

⁶³ Tätä näkökulmaa voisi luonnehtia sanalla pedagoginen tai filosofis-pedagoginen. Ymmärrän pedagogisella näkökulmalla laajimmassa merkityksessään tenttien yhteydessä kasvatustutkimuksen tarkastelua, jossa kysytään millä tavoin tentti on tai se voisi olla kasvatustodellisuuden (laajasti miellettyinä) oleellinen rakenne-elementti.

⁶⁴ Hollo, 1927. Hollon teoriakehittelyssä on vahva fenomenologinen ote, ja on aivan oikein väittää omassa työssänsäkin sen heijastuvan. En kuitenkaan näe soveltavani fenomenologista menetelmää enkä pidä tätä tutkimusta fenomenologisena työnä vaan ymmärrän ilmiön itsensä tarkastelun ja ennakkonäkemyksen kritiikin Hollon tapaan olevan teoreettisen kasvatustieteellisen tutkimuksen luonnollinen osa.

Tentin Teoria

todellista ja välttämätöntä, kriittisestä tarkastelusta muotoutuu tentin teorian näkökulma.

Otan tavoitteekseni jäljittää sellaista loogista juonetta, joka antaisi tentille yleisen – edellä nimetyistä näkökulmista suhteellisen riippumattoman – käsitteellisen rakenteen. Haluan selvittää mitä tentti itsessään voisi tarkoittaa. Voidaanko tentti itsestään lähtien perustella osaksi kasvatuksen ja koulutuksen todellisuutta?



4. TUTKIMUKSEN MENETELMÄ?

Miten teoreettista tutkimusta tehdään? Tämä on yksi vaikeimpia kysymyksiä mitä opiskelija minulle konsanaan on esittänyt. Nyt esitän saman kysymyksen itselleni. Teoreettisesta tutkimuksesta ei ole metodikirjoja, vaikka se onkin tuntemamme tieteenhistorian vanhin ja alkuvoimaisin tutkimusmenetelmä.⁶⁵ Itselleni merkityksellisin teo-

⁶⁵ Teoreettisesta tutkimuksesta ei ole empiirisen tutkimuksen tapaan tehty selkeitä luokitteluja. Yksi jossakin määrin dokumentoitu teoreettisen tutkimuksen tyyppi on käsiteanalyttinen tutkimus (esim. Hirst & Peters, 1970, s. 3-12), jossa tutkitaan sanojen käyttöä eri asiayhteyksissä ja siten määritellään käsitteitä (täsmennetään sanoilla tehtäviä erotteluita) ja käsitteiden välisiä suhteita teorian kehittelyä tai empiiristä tutkimusta varten.

Tentin teoria ottaa käyttöön suuren määrän uusia käsitteitä ja määrittelee vanhoja käsitteitä uudella tavalla. Onko työni siten käsiteanalyttinen? Käsiteanalyysi voidaan toteuttaa monella eri tavalla, enkä luokittele omaa työtäni varsinaisesti käsiteanalyttiseksi vaan *sisällölliseksi kasvatusteoreettiseksi tai kasvatustilosofoiseksi* tutkimukseksi.

reettista työstämistä kuvaava luonnehdinta on Turusen määrittelyssä filosofian luonteesta. Hänen mukaansa:

”Filosofia on reflektiivinen ja prosessuaalinen tiede, jonka tehtävänä on saada elämyksellisesti kohdatuksi ja älyllisesti näkyviin jotain sellaista, mitä aiemmin ei ole nähty. Usein tämä vaatii uusien käsitteiden kehittämistä ja sen vuoksi myös sanojen ja kieli-ilmaisujen luomista.”⁶⁶

Se, mitä tässä tutkimuksessa olen tehnyt, on nimenomaan yritys saada tentti elämyksellisesti kohdatuksi ja älyllisesti näkyviin. Tätä varten olen joutunut tekemään uusia käsitteellisiä erotteluja ja keksimään näitä kuvaavia sanailmaisuja. Tässä tutkimuksessa en lähde tarkkaan eksplikoimaan käsitteiden, ilmiöiden ja sanojen välisiä suhteita vaikka pyrinkin noudattamaan johdonmukaisesti seuraavaa jäsennyttä: sana–käsite–ilmiö. Tenti-ilmiötä kuvaavien aiempaa tarkempien käsite-erottelujen keksimisen kautta luon tentin teoriaa. Käsitteillä erotellaan (todellisuuden) ilmiöitä. Sanat /termit/symbolit ja muut vastaavat sanailmaisut ovat nimiä käsitteille ja niiden löytäminen sekä mahdollisimman selkeä määrittely on keskeinen ja vaikea osa tutkimustani.⁶⁷

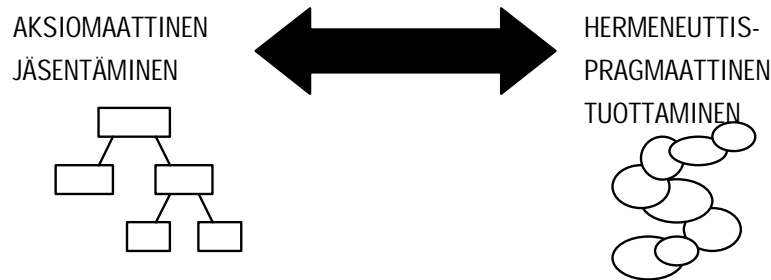
Asian voi ilmaista myös niin, että tentin teoriassa en pyri ensisijaisesti selkiyttämään kielenkäyttöä vaan pyrin tuottamaan tenttiä koskevia sisällöllisiä propositioita. Teoreettisen käsitteitä luovan tai niiden käyttöä pohtivan tutkimuksen metodista erilaisuutta havainnollistavia esimerkkejä viimeaikaisessa suomalaisessa kasvatustutkimuksessa ovat vaikkapa: Åhlberg, 1997; Härkönen, 2000; Ikonen, 2000; Pitkäniemi, 2000.

⁶⁶ Turunen, 1998, 48.

⁶⁷ Logiikkaa ja matematiikkaa lukuunottamatta kaiken käsitteellisen työskentelyn perusongelma on, että luonnollisessa kielessä ei koskaan voi päästä yksiselitteiseen sanojen ja käsitteiden vastaavuuteen. Luonnollisen kielen monimerkityksisyys on eräässä mielessä myös tieteen kielen yksiselitteisyyden *force majeure*. Sanojen synonyymisuuden, homonymisuuden ja niihin sisältyvien arvaamattomien konnotaatioiden

Esimerkiksi tästä käy vaikkapa jatkossa keskeiseen rooliin nousevan sanailmaisun *toimintarakenne* keksiminen kuvaamaan tentin sosiaalisen rakentumisen käsitettä.

Teoreettisessa tutkimuksessa – käsitteellisessä erottelussa ja keksimisessä – tutkijan oma itsenäinen ajattelu ja myös intuitio ovat ratkaisevia tekijöitä: tutkija on itse tutkimuksensa tärkein tutkimusväline. Ideoiden ja oivallusten tuottaminen on aina arvoituksellinen ja vaikeasti jäljitettävä prosessi. Teorian luomista voi kuitenkin systematisoida usealla eri tavalla. Tässä tentin teoriaa käsittelevässä tutkimuksessa näen tärkeäksi seuraavan ulottuvuuden:



Kuvio 1. Teorian kehittelyn ulottuvuus

Analyttinen tietenteoria pitää ihanteenaan *aksiomaattista* teoriajärjestelmää. Siinä teorian väitteet tiivistetään muutamaksi perusväittämäksi – joukoksi peruslauseita – siten, että näistä voidaan johtaa loogisesti kaikki muut teorian väitteet. Näitä johdannaislauseita kutsutaan teoreemoiksi. Jos johtaminen tehdään muodollisen logiikan keinoin voi aksiomajärjestelmää kutsua formalisoiduksi. Jos teoreemojen

den vuoksi myös tämän tutkimuksen käyttämät sanailmaisut saattavat tuottaa eri

johtaminen tapahtuu ilman matemaattista eksaktiutta – kuten tässä työssä – aksiomajärjestelmä on luonnollinen.⁶⁸ Tentin teorian kehityksessä on ensimmäisistä yrityksistä lähtien ollut tietty aksiomaattinen perusvire. Se on ilmennyt pyrkimyksenä rakentaa tuotetuista käsitteistä deduktiivisia käsitelmällejä, käsittekarttoja ja tietopuita.⁶⁹ *Hermeneuttis-pragmaattinen* teorian tuottaminen tarkoittaa menettelytapaa, jossa ideoista johdetaan toimintaa ja saaduista kokemuksista syntyy uusia ideoita.⁷⁰

lukijoille erilaisia tulkintoja.

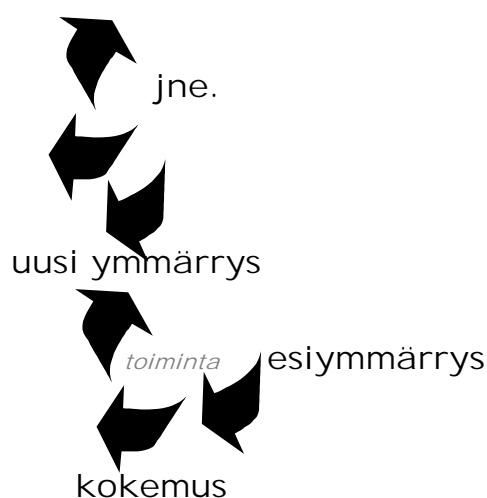
⁶⁸ Vrt. Niiniluoto, 1980, s. 208-211. Tunnettua on, että Aristoteles ensimmäisenä muotoili aksiomaattisen teoriaideaalin. Aksiomien tulisi perinteisessä mallissa olla itsestäänselviä totuuksia, jolloin myös niiden pohjalta tehtävät johtopäätökset olisivat päteviä. Aksiomatisointi on jo olemassaolevan väitejoukon jäsentämistä – se ei ole varsinaisesti uuden teorian keksimistä. Empiristinen tiede – kasvatustieteessä erityisesti Brezinkalainen empiiris-analyttinen koulukunta – korosti hypoteettis-deduktiivista menetelmää teorian luomisen keinona. Tällöin keksityille tai aiemmista teorioista johdetuille peruslauseille etsitään epäsuoraa tukea tutkimalla niistä johdettujen – testattaviksi seurauslauseiksi operationalisoitujen – teoreemojen paikkansapitävyyttä. (Niiniluoto, 1980; Siljander, 1991.) Nykyisessä laadullisessa tutkimuksessa aksiomatisointia ja deduktiivista ajattelua yleensä vierastetaan. Ehkä turhankin voimakkaasti.

⁶⁹ Tällaista lähestymistapaa voi kutsua myös rakenteellisen selitysmallin etsimiseksi. Haen tentille (jonka käsitän rakenteelliseksi ilmiöksi) rakennusohjetta, kaaviota, rakennepiirustusta. (vrt. Kamppinen, 1987, s. 19.)

⁷⁰ Siljanderin (1988) tutkimus hermeneuttisen pedagogiikan perinteestä on hyvä suomenkielinen katsaus hermeneuttiseen tieteenteoriaan. Käytän käsitettä hermeneuttis-pragmaattinen jossain määrin konkreetimmin kuin se perinteisesti on nähty. Tenttitutkimuksen prosessi *konkretisoi* käytäntöön sitoutuvan teorianmuodostuksen mahdollisuuksia ainakin neljällä tasolla. Teorian syntyminen kosketuksessa käytäntöön tarkoittaa tässä työssä seuraavaa hermeneuttis-pragmaattista prosessia:

1. ideointi yhdistyneenä omiin tenttikokemuksiin (systematisoimaton kokemus opiske-luikana)
2. ideointi yhdistyneenä toimintaan tentaattorina (systematisoimaton kokemus opetta-jana, systemaattinen kokeileminen ja palautteen keruu)
3. Ideointi yhdistyneenä kenttäkokemukseen tenttikouluttajana (dialogi)
4. ideointi yhdistyneenä tenttiprojektin erilaisiin palauteaineistoihin.

Idean ja toiminnan yhteys on perusmuodossaan intuitiivinen. Tutkijan heräävä kiinnostus ja reflektio käynnistää systemaattisen tutkimusprosessin, jota klassisesti on kuvattu esiymmärryksen ja täydentyvän ymmärryksen spiraalirakenteena:



Kuvio 2. Hermeneuttinen keksimisen kehä

Esiymmärryksellä tarkoitetaan tietoisuuskynnyksen ylittävää alkuideaa, joka toimintasyklissä – ajan kuluessa – jalostuu ja muuntuu mahdollisesti jopa alkuperäisen oletuksen vastakohtaksi.⁷¹ Hermeneuttisen kasvatustutkimuksen varhaisvaiheissa tutkimusprosessi miellettiin empirian ja teorian systematisoimattomana vuoropuheluna. Empiiri-

⁷¹ Esiymmärryksen ja paremman ymmärryksen sykli on tässä tutkimuksessa erityisen selkeä. Esimerkiksi tutkimuksen alkuvaiheessa käytettiin *piilo-opetussuunnitelman* käsitettä tentin taustalla olevien ilmiöiden teoreettiseen tarkasteluun. 1991-92 piilo-opetussuunnitelman käsite osoittautui riittämättömäksi ja epätasmalliseksi. Tämän havainnon seurauksena syntyi *kaksoisrakenteen* käsite. Seuraavassa vaiheessa kaksoisrakenteen käsite osoittautui tentin teorian kannalta suppeaksi ja oletin sen osaksi laajempaa tentin *toimintarakennetta*. Toimintarakenteen käsitteen keksiminen mahdollisti nykyisen "kokonaisteorian" rakentamisen.

Tentin Teoria

nen ei tarkoittanut järjestelmällisesti hankittavaa ”evidenssiä” tai aineistonkeruuta vaan ajattelua suuntaavaa sisällöllistä kokemusta.⁷² Suuri osa tentin teorian kehittamisestä on itse asiassa nojautunut tutkijan omaan aitoon ja erittelemättömään kokemukseen opiskelijana, tentaattorina ja tenttikouluttajana. Teorian kehittäminen on edennyt myös systemaattisten ajatuskokeiden kautta. Ajatuskokeella tarkoitetaan enemmän tai vähemmän intuitiivisten lähtökohta-oletusten eli postulaattien tekemistä, joista oletuksista johdetaan päätelmiä ja tutkitaan niiden käytännöllisiä seurauksia sekä loogista pätevyyttä. Jossakin vaiheessa esimerkiksi oletin, että:

Nykyiset tentit ovat pohjimmiltaan sama asia kuin muinaiset primitiiviset miehuuskokeet.

Tästä päätelin, että

⁷² Hyvä esimerkki tällaisesta empiriakäsityksestä on juuri J.A. Hollon kasvatuksen teorian metodi. Hollo korostaa teorian käytännöllisyyttä ja kokemuksellisuutta, mutta minkäänlaista ideaa empiirisen aineiston keruusta ei esiinny. Tutkimukseni Hollon kasvatuksen teorian metodista (1986a) heijastuu tämän työn taustalla voimakkaasti. Kasvatuksen teorian metodi oli Hollolla itseasiassa teoreettisen tutkimuksen metodi, jonka elementeiksi pelkistin:

-ennakkoluulottomuuden (fenomenologinen itsestäänselvien edellytysten kyseenalaistaminen),

-dialektisuuden (vastakkainasettelujen ja eri näkökulmien hyödyntäminen),

-käytännöllisyyden (pragmaattinen ideaali)

Nämä elementit näkyvät selkeästi tentin teorian työstämisessä. Ennakkoluulottomuus ja käytännöllisyys ovat jo tulleet esiin. Dialektisuus oli Hollolla implisiittistä. Niin se on myös tässä työssä. Jatkossa käsiteltävät sisällön ja muodon (toimintarakenne), luonnollisen ja keinotekoisin, toimintarakenteen ja kaksoisrakenteen vastakkainasettelut ovat tentin teorian dialektista rakentumista.

Tentin Teoria

Tentissä on kysymys vallankäytöstä. Tentaattori ratkaisee tentillä pääseekö kokelas hyväksytyjen yhteisöön. Tenttitilanne on selkeästi vallan käytön tilanne.

Jonka jälkeen testasin päätelmän ajatuksellisia seurauksia ja sen johdonmukaisuutta:

Jos näin olisi, niin tentti olisi ratkaisevassa asemassa vallan verkostossa. Kuitenkin, jos kysymys on pelkästään vallasta, niin tarvitaanko mitään näin vaivalloista kokelaan koettelua? Vallan välikappaleeksi riittää aivan hyvin pelkkä ulkonäkö, sukulaisuus tai mikä hyvänsä mahdollisimman vähän energiaa vievä seikka? Puhtaasti vallan kannalta tentti ei taida olla kovinkaan välttämätön ilmiö. Vallan näkökulmasta tenttejä ei edes tarvita?

Siis missä vika? Onko lähtökohtaoletus virheellinen tai epätarkka? Onko päätelmä hatara ja harhaanjohtava? Veikö päätelmän testaaminen ajatukset harhateille?

Tämän kaltaisessa ideoiden tuottamisen prosessissa tehtyjä oivalluksia ja harhapolkuja on eri tavoin testattu pitkän ajan kuluessa toimitatutkimuksellisesti tiiviissä vuorovaikutuksessa empirian kanssa. Samalla oivallusten sisältö on jatkuvasti muuttunut ja täsmentynyt.⁷³

⁷³Tenttikoulutuksessa käytyjen keskustelujen lisäksi myös tenteistä saaduilla palautteineistoilla on ollut merkitystä teorian laadinnassa. Aineisto ei ole antanut mitään suoria ideoita teorian kehittelyä varten, mutta se on ollut kokemusta antava osa teori-

Ajatuksellisen jäsentämisen ja ajatusten testaamisen apuna olen säästelemättä käyttänyt kahta perinteistä ideoinnin ja keksimisen apuvälinettä: *käsitekarttaa* ja *käsitteiden ristiintaulukointia*⁷⁴. Näitä työkaluja käytän runsaasti myös tässä raportissa paitsi ideoiden esittämisen, myös niiden konkretisoinnin välineinä.

Tutkimusmenetelmälle – oli tutkimus sitten empiirinen tai teoreettinen – asetettava tärkein yksittäinen vaatimus on *kriittisyyden* vaatimus. Siinä kysytään niitä toimenpiteitä, joilla tutkimuksen aikana pyritään varmistamaan, että tehdyt päätelmät ja tutkimuksen lopputulos ovat uskottavia ja oikean suuntaisia. Teoreettisessa tutkimuksessa kriittisyyden periaate yleensä tarkoittaa tutkijan suorittamaa väitteiden ja oletusten huolellista argumentointia ja ajattelun loogisuudesta huolehtimista. Lisäksi tutkijan tulee esittää itselleen vasta-argumentteja ja

an tuottamisen hermeneuttis-pragmaattista prosessia. Kaikkiaan projekti on kerännyt seuraavat empiiriset aineistot:

1. Observointiaineistot: projektin tutkijoiden osallistuvaa havainnointia omassa työssä: opiskelijoina, opettajina, tentaattoreina.
2. Kyselyaineistot: kyselyt opiskelijoille ja opettajille (1991-1995)
3. Palauteaineistot: kerätty erilaisten tenttimallien kokeilujen yhteydessä.
4. Tenttiseminaari 1991, litteroitu aineisto.
5. Koulutustilaisuuksissa tehdyt kenttämuistiinpanot ja niihin osallistuneiden yliopisto-opettajien kirjalliset tuotokset (1992-). Opettajien kirjalliset tuotokset ovat yksilö- ja ryhmätöinä tehtyjä pikaraportteja ja yksilötöinä tehtyjä oppimispäiväkirjoja.
6. Palauteaineisto Helsingin yliopiston opettajilta. Helsingin yliopisto lahjoitti opettajilleen "Vaihtoehtoisia tenttikäytänteitä" teoksen joululahjaksi vuonna 1994. Opettajilta pyydettiin seuraavana vuonna kirjallista palautetietoa teoksen vaikutuksesta ja merkityksestä omalle opetustyölle.

⁷⁴ Teoreettisen tutkimuksen menetelmiä ovat paitsi klassinen sanaerottelu (Hirst & Peters, 1972, s. 3-12) myös nelikenttien ja käsitekarttojen konstruointi. Viimeksimainitut selventävät käsitteiden yhteisvaikutusta ja kokonaisuuksia. Käsitekarttojen käyttöön perehtymisen aloitin 90-luvun alkupuolella käsitekartan keksijän J. Novakin johdolla hänen vieraillessaan järjestämälläni korkeakoulupedagogiikan peruskurssilla. Hänen teoksissaan ja artikkeleissaan käsitekarttojen käyttöä on monipuolisesti esitelty (Novak & Gowin, 1995; Novak, 1991; Novak, 1988).

Tentin Teoria

tässä ajatuksellisen testaamisen prosessissa hänen tulee olla valmis korjaamaan näkemyksiään sekä luopumaan sellaisista päätelmistä ja lähtökohdista, jotka osoittautuvat puutteellisiksi. Miten kriittisyyden vaatimus on otettu huomioon tässä tutkimuksessa?

Tässä työssä olen pyrkinyt varmistamaan kriittisyyden toteutumisen erityisesti tutkimuksen arvioitavuuden lisäämisellä. Tutkimukseni esitystapa kokonaisuutenaan tähtää kriittisen arvioinnin mahdollistumiseen. Pyrkimys havainnolliseen ja helposti seurattavaan ajatusprosessiin on siten tietoinen osa työn tutkimusmenetelmää. Ajattelun lopputuloksen arviointia myös auttaa, kun on tiedossa mitä polkuja pitkin siihen on edetty. Tätä prosessin paljastamisen tehtävää palvelevat kaksi seuraavaa lukua, joissa tuon esiin tentin teorian esiyymmärryksen kehittymisen.

Menetelmän kriittiseksi osa-alueeksi on rakentunut myös edellä kuvattu päätelmien esittäminen ja perusteleminen eri tieteenalojen yliopisto-opettajille. Tenttikoulutus on toiminut teorian tiukkana kyseenalaistavana testilaboratoriona.⁷⁵ Koulutustilanteissa käytävä keskustelu on paljastanut tehokkaasti teorian aukkoja, ja se on pakottanut rakentamaan nopeita perusteluja, jotka jälkepäin harkittuina ovat saattaneet sisältää uuden ajattelun alkioita tai jotka ovat johtaneet joidenkin päätelmien hylkäämiseen.

⁷⁵ Tällaista menettelyä voi nimittää kommunikatiiviseksi tai diskursiiviseksi validoinniksi, väittelyksi sosiaalisesta todellisuudesta (Kvale, 1995b). Keskeisintä tutkijan kannalta tällaisessa prosessissa on se, että asiat ja oletukset on selkiytettävä itselle hyvin tarkkaan. Ei myöskään riitä, että ajatukset ovat käsitteellisesti eksplikoitavissa vaan myös niiden käytännöllinen merkittävyys on voitava konkretisoida.

Tentin Teoria

Paljon käytetty argumentoinnin ja ajattelun testaamisen väline on tutkijan ajatusten rinnastaminen aiempaan tutkimukseen ja toisten tutkijoiden näkemyksiin. Tentin teorian kehittäessä kyseinen ulottuvuus ei korostu, sillä perinteiseen teoreettiseen tutkimukseen verrattuna kirjallisuuden tuoma apu on tämän työn prosessissa ollut vähäinen. Asiaa selittää se, että mistään ei ole löytynyt selkeää yritystä rakentaa systemaattista käsitteellistä teoriaa tentti-ilmiöstä.⁷⁶ Kirjallisuus ja aiempi tutkimus on toiminut tässä työssä tietoisuutta lisäävässä ja näkökulman rajaamista avustavassa tehtävässä. Suurimmaksi hyödyksi ovat olleet Steiner Kvalen mittavat tutkimukset tentin sosiaalisista sidoksista ja funktioista, Grant P. Wigginsin kirjoitukset autenttisesti arvioinnista ja Hans-Werner Prahlin toimittama mittava katsaus tenttikirjallisuuteen ja sieltä löytyviin teoreettisiin juonteisiin. Kvalen (1972) päätyö ”Prüfung und Herrschaft” auttoi rajaamaan valtaproblematiikan tentin teorian ulkopuolelle. Wigginsin (1990; 1993) kehittämä autenttisen arvioinnin suuntaus antoi tukea tenttimallien teoreettiselle erottelulle ja antoi aineksia arvioinnin ongelman jäsentelyyn. Prahlin (1980a; 1980b) teos toimi esitutkimuksena tentin teorian näkökulman eksplikoinnissa.

Uuden teorian rakentaminen on matka tuntemattomaan ja tien raivaaminen tapahtuu valintoja tekemällä. Toisenlaiset valinnat tuottavat

⁷⁶ Ks. edellä luku 3. Aiemmasta tutkimuksesta ei ole löytynyt auktoriteetteja tai varsinaisia lähtökohtia teorian rakentamiselle. Siitä on välittynyt kuva, että tentti on itsessään ja määritelmällisesti jollakin tavoin ongelmaton asia tai niin nopeasti kylläntyvä ad hoc- perusteluilla sivuutettava seikka, ettei siitä voi olla paljon teoretisoitavaa. Tentti on ollut kuin tutuksi käynyt työkalu, jota itseään ei ole ihmetelty.

Esimerkki toisenlaisesta lähtötilanteesta ja ehkä perinteisemmästä tavasta tehdä teoreettista työtä voisi olla Åhlbergin (1997) laatukäsitteisiin liittyvä tutkimus. Siinä hän pyrki laatimaan ”jatkuvan laadunparantamisen eheyttävää teoriaa” keräämällä alan

Tentin Teoria

toisenlaista teoriaa. Ovatko tietyt valinnat oikeampia kuin tietyt toiset? Ovatko tentin teorian tekemät valinnat perusteltuja? Onko niiden tuloksena syntyvä teoria tosi? Onko teorialla vaihtoehtoa? Näiden kysymysten tarkasteluun tentin teorian kehittäminen on hyvä päättää. Sen teemme tämän tutkimusraportin viimeisessä pääluvussa, luvussa 8, otsikon ”tentin teorian arviointia” alla.

Mitä teorian kehittäminen tarkoittaa? Se on pohjimmiltaan intuitiivinen ja arvoituksellinen ideoiden keksimisen ja ilmiön ajatuksellisen kohtaamisen prosessi. Tieteessä se on kriittinen prosessi, jossa teoreettinen ajattelu kielellisiä ilmauksia kehittämällä ja hiomalla rakentaa kohteena olevasta ilmiöstä mahdollisimman johdonmukaisen käsitteellisen kuvan. Teoreettinen tutkimus on tässä työssä ollut tutkijan omaa ajattelua, ajatusten jäsentämistä, esittämistä sekä kriittistä testaamista ja edelleen kehittelyä käytännön toimijoiden yhteisössä.

kirjallisuudesta valtavan määrän lähtökohtia, joista hän kokoaa omaa uutta näkemystään kaavioiden ja käsitekarttojen avulla.



5. ESIYMMÄRRYKSEN PROSESSI

Oulun yliopiston suurten tenttisalien tunnelma oli raskas. Suoritin lukuvuonna 1983/1984 viimeisiä tenttejäni ja mietin monesti kysymyskuorta avatessani, että mitä järkeä tenteissä on oppimisen kannalta?

Kun ainesta oli paljon niin huomasin, että minun oli pakko lukea pinnallisesti ja muistikeinoja käyttäen, jotta tentti menisi hyvin. Jos luin asioita ajatuksen kanssa, en välttämättä edes selvinnyt tenteistä läpi. Koin myös yhä uudelleen ja uudelleen unohtaneeni suurimman osan edellisiin tentteihin ”pänttäämästäni” opista. Aloin näihin aikoihin hahmotella graduani, mikä tarjosi voimakkaita oppimiskokemuksia.

Tentin Teoria

Ensimmäisen kerran oivalsin, mitä tiede voisi tarkoittaa. Tieteessä tietoa innokkaasti käytetään, etsitään ja tuotetaan. Tentteihin sitä vastentahtoisesti päntätään... unohtamista varten? Kontrasti oli voimakas. Tenteillä ja tieteellä ei tuntunut olevan mitään tekemistä toistensa kanssa. Olin suutuksissa.

Millainen olisi tiedeyhteisöön sopiva tenttimalli? Sellainen, jossa tietoa käsitellään kuten tieteellisessä tutkimuksessa: kommentoidaan, kritisoidaan, konstruoidaan. Kirjoitin artikkelini tenteistä ja olin vakuuttunut asiastani (LIITE 1). Tentejä voitaisiin muuttaa. Tiedeyhteisön tenteissä ei tulisi arvostella opiskelijaa vaan niissä tulisi arvioida tiedon pätevyyttä. Näytin juttuani joillekin opiskelijakollegoille, mutta palautetta ei juuri tullut. Tarjosin kirjoitusta erääseen Jyväskylässä toimitettuun lehteen, mutta sitä ei hyväksytty, koska se ei ollut peruskouluun liittyvä. Aloin aavistella, että olin pureutunut joko jotenkin hämmäntävään tai erityisen väheksytyyn aiheeseen.

No! Enhän ollut sitä julkaistavaksi aikonutkaan, mutta kokeilla tuolaista dialogitenttiä kyllä pitäisi. En uskaltanut tarjota ideaa kenellekään oman tieteenalan opettajalle. Turvallisemmalta tuntui mennä naapuritieteen puolelle. Osittain tämä johtui siitä, että sosiologian puolella Osmo Koskelainen oli siihen astisessa kokemusmaailmassani ainoa opettaja, joka oli toteuttanut hieman tavallisesta poikkeavia tenttejä ja opetusmuotoja.

Ensimmäinen dialogitentti toteutettiin Oulun yliopiston sosiologian laitoksella keväällä 1984 taiteensosiologian luennolla. Ehdotin kurssin opettajalle, että tentti toteutettaisiinkin siten, että opiskelijat esittäisivät hänelle kysymyksen, kommentin tai kritiikin kirjallisena ja

Tentin Teoria

tenttitilanteessa lyhyesti esittäisivät näkemyksensä ytimen. Opettaja arvioisi tentin sekä kirjallisen, että suullisen tuotoksen pohjalta. Asia sopi nuorelle ennakkoluulottomalle opettajalle ilman vastaväitteitä. Tentti toteutui, ja se oli erityisen mieleenjäävä kokemus.

Muistan yhä sen olennaisen asiasisällön, josta kommenttini koostui. Tein täydentävän analyysin yhdestä luennolla käsitellystä teemasta. Itse tenttitilanteesta muistan miellyttävän tunnelman ja kovan keskustelun. En muista arvosanaa, jonka tentistä sain, mutta itse asia sen sijaan jäi mieleeni kuin se olisi sinne syövytetty.⁷⁷ Olen monesti miettinyt, johtuiko tuo poikkeuksellinen oppiminen siitä, että tentti oli oman teoriani pohjalta rakennettu ja nyt ensimmäistä kertaa toteutettu. Jos dialogitentti on oppimistilanteena näin mieleenjäävä tilanne, siinä on todella jotakin itua. Tällä tavoin ajattelin heti tentin jälkeen.

Sitten asia jäi ja hautautui. Annoin kirjoittamani tenttiartikkelin joillekin opettajille. Muistan heistä kaksi. Osmo Koskelaisen sosiologian laitoksella ja Kari Väyrysen aate- ja oppihistorian laitokselta. Koskelaisen kommentteja en muista, negatiivisia ne eivät olleet, mutta jotakin savolaista ne sisälsivät. He, jotka muistavat sosiologi-Koskelaisen tyylin, tietävät mitä tarkoitan. Kari Väyrynen oli paperista kiinnostunut ja ilmeisesti itsekin myöhemmin kokeili dialogitenttejä. Syksyllä 1986 Timo Järvilehto luki artikkelini ja antoi siihen perusteellisen palautteen. Hänen mielestään idea oli hyvä ja hän aikoi sitä soveltaa psykologiassa. Hän totesi myös, että Helsingin yliopiston psykologian laitoksella oli kokeiltu hieman samankaltaista lopputenttimallia. Järvilehto huomautti, että artikkelissa voisi korostaa sitä, että tentti suuntaa

⁷⁷ Tein analyysin taideteoksen käyttöarvon ja vaihtoarvon käsitteellisestä suhteesta.

Tentin Teoria

oppimista harhapoluille, koska opiskelija asettaa oppimistavoitteeksi tentin läpäisyn. Samasta syystä tenttiä varten opittu tieto unohtuu tentin jälkeen: se on tentissä jo käytetty tarkoitukseensa. Teimme löysän päätöksen, että alkaisimme hahmottaa aiheesta yhteisartikkelia.⁷⁸

Itse aloin luennoida keväällä 1987, mutta kuinkas ollakaan en pitänyt dialogitenttejä. Pidin verraten perinteisiä tenttejä pienine kysymyksineen ja muistinvaraisuuksineen. Hämärästi muistelen perusteena alunperin olleen suuren ryhmän. Lastentarhaoppilaitoksella esimerkiksi oli lähes sadan opiskelijan ryhmä. Kuinkas sellaiselle joukkiole voisi dialogitenttin järjestää? En pitänyt dialogitenttejä pienillekään luentoryhmille, joita opetin kesäyliopistossa. Olin jotenkin sysännyt teoriani syrjään – en sitä uskaltanut itse kokeilla.

Olin epävarma asiantuntemuksestani. Miten osaisin vastata opiskelijoiden kysymyksiin? Enhän aina edes ymmärtänyt sitä, mitä he joskus kysyivät luennolla. Kasvatustieteen tiedekunnassa otin vastaan approbaturin kirjatenttejä, joihin tein kysymykset edeltäjäni pohjalta. Tämä oli arvokasta aikaa siinä mielessä, että sain hyvän kokemuksen perinteisen tentin toteuttamisesta ja siihen liittyvistä ”ahdistuksista”. Ahdistusta loivat erityisesti tentin arvosteluun liittyvät pulmatilanteet. Huomasin myös – kuin uutena oivalluksena – että on mahdotonta sanoa tenttivastauksen pohjalta mitään varmaa opiskelijan osaamisesta.

Kun opetin kirjoja tenttineitä opiskelijoita tai juttelin heidän kanssaan, huomasin, ettei kirjoista oltu paljoa opittu. Oppiminen ei aina-

⁷⁸ Tämä hanke toteutui monien vaiheiden jälkeen aivan muussa kuin alunperin ajatellussa muodossa. Kirjoitimme sanomalehti Kalevaan 20.12.1992 poleemisen artikkelin

kaan näkyntä. Heille olivat aivan uusia yksinkertaisetkin ”faktat”, jotka teoksissa oli selkeästi sanottu. Olin antanut sekä hyviä että huonoja arvosanoja, koska vastauksissa oli välillä ollut olennaisia asioita ja oivalluksiakin, välillä taas sekavuutta ja pyörittelyä. Arvosanalla ei kuitenkaan tuntunut olevan yhteyttä opiskelijoiden tietoihin. Tiedot olivat aina yhtä heikkoa tasoa oli arvolaus mikä hyvänsä. Hullulta tuntui, mutta en silti tehnyt mitään. Kun tentin arvostelun lopulta oppi – mikä omalla kohdallani tarkoitti sitä, että ei enää asiaa syvemmin pohtinut, sen kun arvosteli vain – niin malli oli helppo ja nopea.

Olin sosiaalistunut systeemiin todella hienosti. Tätä vaihetta luonnehdin jälkepäin käsitteellä ”rooliutuminen”. Olin ottanut assistentin roolin ja solminut sanattoman sopimuksen tradition mukaisesta toiminnasta. Samalla olin unohtanut opiskelijan näkökulman. Tein kaiken niin kuin yliopisto-opettajat omana opiskeluaikanani olivat tehneet. Tähän tuli muutos elokuussa 1990. Olin opettamassa kasvatustieteologiaa Kajaanin kesäyliopistossa aikuisopiskelijoille. Ensimmäinen asia mistä he purnasivat oli kalvojen käyttö. ”Sanoista ei saa selvää; käsiala on surkea.” ”Liikaa tekstiä kalvolla.” Seuraavaksi tuli etenemisen tahti. ”Vauhti on liian nopea; ei ehdi kirjoittaa” . ”Panneppas se edellinen kelmu vielä näkyviin”. Tuskanhiki valui. Ja viimeisenä tuli: ”Pitääkö tuo kaikki todella osata ulkoa tentissä.” Siinä se oli: osata ulkoa tentissä. Onko tämä tiedettä? Sanoin heti että ei tarvitse! Nyt pidetäänkin DIALOGITENTTI.

Dialogitentti pidettiin, ja silloin oivalsin uudelleen yliopistoppimisen perusidean. Sen täytyy olla juuri kuten opiskeluaikanani

otsikolla ”Ylioppilaskokeet ja kirjoitukset poistettava” (Järvilehto & Karjalainen, 1992).

Tentin Teoria

olin kirjoittanut: tieteelliseen ajatteluun kasvamista, ja tentti on ratkaiseva tieteen oppimisen väline. Nyt asia oli niin syvästi ymmärretty, että tuon jälkeen en enää ole kertaakaan pitänyt täysin perinteistä tenttiä. Aloitin samalla systemaattisen palautteen keruun kurseistani. Pyysin opiskelijoita kirjoittamaan lyhyesti omin sanoin mielipiteensä kurssista ja tentistä. Palaute yllätti. Opiskelijat pitivät tenttiä parempana oppimistilanteena kuin mitä luento oli ollut. Tästä näemme, miten tärkeää on, että opiskelijat avaavat suunsa. Tenttiprojekti pelastui muutaman rohkean ja vastuullisen opiskelijan ansiosta.

Nyt opiskelijat tulivat tärkeäksi osaksi tenttien kehittämistä ja samalla projektille kehkeytyi tutkimustehtävä. Tentti tarvitsee teorian. Teoria mahdollistaisi tietoisien tenttien kehittämisen. Kirjallisuudesta sitä ei löytynyt. Niinpä ajattelin, että teoria rakentuu pikkuhiljaa kokeilujen ja niiden analysoinnin kautta. Projekti ei ollut tässä vaiheessa millään tavoin virallinen tutkimushanke. Se oli minun ja opiskelijoiden välinen ”juttu”.

Opiskelijoilta saatu strukturoimaton palaute oli tärkeä tutkimustyön väline. Eräässä palautteessa pohdittiin, voisiko dialogitentti toteuttaa niin, että ”vastaus” laadittaisiin parityönä. Tästä vinkistä oivalsin, kuinka menetelmää voisi soveltaa suurille opiskelijaryhmille. Syntyi ”dialogitentti suurille ryhmille”.⁷⁹ Kokeilin sitä useilla luentosarjoilla ja se toimi palautteiden pohjalta hyvin. Palautteissa opiskelijat kerta toisensa jälkeen korostivat, että tällainen tentti on oppimistilanne, parempi kuin luento tai tavallinen seminaari. Tentti pakotti myös ottamaan vastuuta omasta osaamisesta. Arvelin, että kukaan kollega ei

⁷⁹Karjalainen & Kempainen, 1994, s. 69.

Tentin Teoria

usko tähän palautteeseen. Pitävät sitä vain opiskelijoiden hassutuksena, jolla sumutetaan hyväuskoista tentaattoria, jotta päästäisiin jatkosakin helpommalla.

Tällaisia asenteita tosiaankin esiintyi. Oma kokemukseni oli toisenlainen ja väittelyitä käytiin. Opiskelijat olivat monella tavoin mukana toiminnassa. Joillekin ryhmille annoin tenttejä pohtivan artikkelini luettavaksi ja analysoitavaksi. Opiskelijoiden kanssa käyty keskustelu vakuutti minut siitä, että yliopisto-opiskelija on vastuullinen ja haluaa todella oppia asioita. Ehkäpä juuri perinteinen tenttikäytäntö on syyppää opiskelijoiden selviytymisstrategioihin ja pintaoppimiseen, ajattelin. Jos tenttejä muutetaan, koko yliopisto muuttuu.

Kirjatenteissä otin käyttöön avoimet kysymykset ja avoimen ongelmanasettelun. Entisten pikkutarkkojen kysymysten sijasta tein kirjakaketista vain yhden tehtävän. Opiskelijat joutuivat kirjoittamaan tutkielman tai esittämään teosten punaisen langan. Tällaisiin kysymyksiin ei aluksi oikein osattu vastata. Aika loppui kesken. Alkuun ei päästy. Rajaaminen oli vaikeaa. Karjalaisen kysymystyyliin tietenkin pian totuttiin ja ”oikeanlaisia” vastauksia opittiin tekemään. Kirjojen ymmärtäminen ei mielestäni juurikaan kohentunut. Ei teoksia osattu vieläkään. Ainoa havaittava ero aiempiin nippelikysymyksiin oli se, että opiskelijat joutuivat pohtimaan kokonaisuutta, mutta kuitenkin käytännössä pinnallisella tasolla. Kirjoihin ei edes suhtauduttu oikealla tavalla. Ne suoriteltiin pois oikeiden opintojen ohessa.

Opiskelijat lukevat kirjoja väärällä tavalla. Aikaa on myös liian vähän. Ja muistinhan omatkin kokemukseni kirjatenteistä. Miksi ei voisi tehdä kirjadialogitenttejä? Siirryin käytäntöön, jossa opiskelija teki

Tentin Teoria

vastauksensa kotona ajan kanssa, toi esseen minulle ja varasi puolen tunnin keskusteluajan vastauksestaan. Tämä menettelytapa oli aluksi äärimmäisen jännitteinen. Opiskelijat olivat pelokkaita tullessaan keskustelemaan. Pian ilmapiiri kuitenkin muuttui, koska osoittautui, että halusin auttaa heitä ymmärtämään kirjoja. Vastauksista kun helposti näki, mitä he eivät olleet ymmärtäneet. Olemalla uteliaita ja aktiivisia keskustelussa, he vaikuttivat myös arvosanaansa. Arvosanasta sovittiin aina saman tien. Palautteet olivat erityisen rohkaisevia. Nyt kirjoja luettiin tieteellisemmin: kriittisesti, kehitellen ja soveltaen – kaikessa rauhassa ilman pänttäämismentaliteettia. Opiskelijoiden esseet olivat myös perusteellista työtä, joskus jopa julkaisukelpoisia.

18.1.1990 olin kuitenkin jo tehnyt ensimmäisen virallisen tutkimussuunnitelman projektille. Kyseessä oli liuskan mittainen ”tutkimusohjelmaehdotus”. Sen mukaisesti tehtäisiin psykologian, filosofian ja kasvatustieteen yhteistyönä vuoden mittainen tenttimiskokeilu näissä aineissa. Kukin yhteistyötaho kehitelisi ja kokeilisi jotakin uutta tenttimallia ja keräisi havaintoja onnistumisesta kyselyin, observoinnein ja tenttivastauksia analysoimalla. Rahoitusta hankkeelle ei välittömästi näyttänyt olevan luvassa, joten ”projektia” ei vielä syntynyt.

Jostakin oli nyt lähtenyt liikkeelle huhu, että kasvatustieteen opiskelijoilta *on viety mahdollisuus* tenttiä tenttejä perinteisin menetelmin. ”Mitä tämä tarkoittaa?”, kysyi tiedekunta ja opiskelijajärjestö. Ensimmäisen kerran virallinen yliopisto puuttui kokeilun kulkuun. Syksyllä 1990 järjestettiin ”hätkökokous”, jossa oli läsnä koko tiedekunnan väki hallinnosta opiskelijoihin. Kokouksessa pääroolissa olivat opiskelijat. Heitä oli kaksi puoluetta: toiset vaativat, että perinteisiä tenttejä ei enää järjestetä lainkaan, toiset taas, että niitäkin täytyy järjestää.

Tentin Teoria

Kokeilun opettajat selittivät tenttimenettelyn taustaa, tavoitteita ja menetelmiä ja kokous päättyi yhteisymmärrykseen. Uudet tentit ovat hyvä asia. Tiedekunnalla ja opiskelijoilla ei ole mitään niitä vastaan kunhan perinteinenkin mahdollisuus säilytetään. Kokeilusta oli tullut hyväksytty tai ainakin kaikkien tietämä asia.

Tiina Kemppaisen kanssa valmistelin projektille uuden määräraha-hakemuksen. Oulun yliopiston korkeakouluopetuksen kehittämistoimikunta antoi hankkeelle rahoitusta kahdelle seuraavalle vuodelle. Tuli vuosi 1991 ja projekti oli apurahan myötä virallisesti alkanut. Kysymys tentin teoriasta alkoi nyt toden teolla vaivata. Ongelmaa siivitti vielä muutama kentältä tullut kriittinen kommentti. Huhtikuussa 1991 lähetimme koko yliopiston väelle tiedotteen jossa kuvasimme muutamia projektissa tähän asti ideoituja ja kokeiltuja tenttimalleja (LIITE 3). Jostakin päin yliopistoa käynnistyi välitön vastaisku hyökkäykseen, jonka tietämättämme olimme aloittaneet. Nimimerkki Antti Anonymi kirjoitti minulle suoraan toden, että:

”Ehdottamanne tenttimallit ovat osittain Oulun yliopiston kuulusteluohjesäännön vastaisia, kaikilta osin opiskelijan oikeusturvan huonosti toteuttavia ja samoin kaikilta osin tentin ja kokeen päämäärän (joka on opettajan tarve selvittää onko opetukselle asetetut tavoitteet saavutettu) kannalta huonoja (perinteistä tenttimallia lukuunottamatta)... Totean vielä, että eräät tenttivariaationne eivät ole tenttejä lainkaan. Esim. kotiesseentiksi nimittämänne tapahtuma tai asia on harjoitus-työ tai harjoitusaine eikä tentti, jonka tulisi olla - kuten yllä määrittelin - opetuksen perillemenon kontrolloiva toimi. Dialogitentissä taas opiskelijan oikeusturva on hataralla pohjalla ja mahdollisia riitatilanteita syntyy arvolausetta arvioitaessa. Enempää en viitsi tähän tuhlat aikka. Parempaakin tekemistä on.”⁸⁰

Tentin Teoria

Samoihin aikoihin lähetettiin vararehtorille kirje, jossa pääsisältönä oli tenttiprojektin tiedotteen herättämä uusia tenttimalleja yli-ihannoiva ja perinteistä opettajaa syylistävä vaikutelma.⁸¹ Tentin teorian kannalta keskeisiä virittäviä lauseita olivat seuraavat:

”Useat ”uudet” niin tentti- kuin luentomenetelmätkin ovat moneen kertaan kokeiltuja... malleista oli hyvin vaikeaa löytää mitään uutta... Minusta tuntuu siltä, etteivät meneillään olevan projektin vetäjät voi uskoa traditionaaliseen malliin päädytyn kokemuksen neuvomana... Kokeiltavissa malleissa opiskelijat ovat tiedonhaluisia, innokkaita ja aloitteellisia. Traditionaalisisessa mallissa opiskelijat ovat passiivisia, motivoitumattomia ja väsyneitä. Minun näkemykseni mukaan raadolliset opiskelijat ovat aina keskuudessamme(samoin kuin raadolliset opettajat) ollen väsyneitä ja turhautuneita (opetusmenetelmästä ja opettajasta riippumatta), etsien aukkoja järjestelmästä ja väärinkäyttämisen järjestelmää, kunnes aukot ja väärinkäytösten mahdollisuudet yhä uusilla ja uusilla säännöksillä tukitaan...”

Olivatko kokeilemani ja ideoidut vaihtoehtoiset tentit tenttejä vai jotakin muuta? Intuitio väitti kiven kovaa, että tenttejä ne ovat, mutta kirjeessä esitetyn kaltaiset mielipiteet iskivät kasvoille joka puolelta ja vähän väliä. Perinteisillä tenteillä ainakin oli todettu negatiivisia sivuvaikutuksia oppimisprosessille ja omat ja opiskelijoiden kokemukset vaikkapa dialogitenteistä ja kotitenteistä olivat päinvastaisia. Kaikilla tenteillä on piilofunktioita ja tässä vaiheessa piilopetussuunnitelman käsite tuntui keskeiseltä teoreettiselta käsitteeltä. Olisiko siinä tentille riittävä teoriapohja: jokainen tenttimuoto, ei ainoastaan perinteinen malli, opettaa tentistä selviytymisen strategioita. ”Tentti on rakenteeltaan sitä onnistuneempi mitä vähemmän sen pe-

⁸⁰ Kirje Asko Karjalaiselle huhtikuussa 1991. Ei päiväystä.

⁸¹ Kirje vararehtorille 17.5.1991.

Tentin Teoria

dagoginen tavoite ja siihen sisältyvät ”selviytymisen” rakenteet ovat keskenään ristiriidassa”.⁸²

Entä kontrolli, mittaaminen ja oikeudenmukaisuus. Onko tentin tehtävä mitata oppimista? Juuri käyttäytymistieteellisen koulutuksen saaneena ja tutkimusmenetelmiin erikoistuneena nuorena tutkijana tuntui ristiriitaiselta hyväksyä tentti mittaamisena, sillä se ei missään tapauksessa tuntunut täyttävän mittaamisen käsitteellisiä ehtoja. Tenttejä ei laadita mittareiksi. Jos niin tehtäisiin tenteistä tulisi testejä, ja vasta sitten saisimme puhua että *mittaamme* tenteillä osaamista. Vai saisimmeko sittenkään? Siinä tapauksessa kyllä, jos seuraavat virhelähteet todella pystyttäisiin kontrolloimaan:

-opiskelijan tenttitaitojen vaikutus

-suoritushäiriöt tenttitilanteessa ja sitä ennen

-tentaattorin koodausvirheet

Opiskelijan tentistäselviytymistaitoihin liittyvä ongelmatiikka vaikutti mittaamisen näkökulmasta erityisen tuhoisalta. Mistä tentaattori lo-pultakaan voi tietää, että tenttijän vastaus perustuu todelliseen osaamiseen, eikä esimerkiksi taitavaan huijaamiseen tai onnistuneeseen strategiaan? *Suoritushäiriöt tenttitilanteessa* ja sitä ennen tarkoittavat sellaisia satunnaisia ja systemaattisia tilannetekijöitä, jotka häiritsevät tenttijän suoritusta. Systemaattisena tilannetekijänä voi mainita esimerkiksi käsialan tai laajemminkin tenttiminän, joka aktivoituu tenttitilanteessa. Tilapäinen muistikatko voi vaivata ketä hyvänsä tentin

⁸² Sitaatti on ote ”Tenttimallit”-monisteen uusintaversiosta 23.9.1991, johon edellä kuvatun kritiikin ansiosta lisäsimme yleisiä teoreettisia perusteluja.

jännitystilanteessa, mutta tentin jälkeen asia palautuu heti mieleen. Voidaanko validisti väittää, että henkilö *ei osaa* asiaa, jonka hän vain tilapäisesti unohti tenttitilanteessa? Tenttijä voi myös monista eri syistä tulkita tehtävän väärin tai toisella tavalla kuin tentaattori on ajatellut. Entä sairaus, unihäiriöt ja vaikea perhetilanne? Miten voidaan varmentaa se seikka, että suorittajat ovat todella samalla lähtöviivalla muodollisten tilannetekijöiden suhteen? Edes tyydyttävä varmentaminen vaikuttaisi olevan tenttitilanteessa mahdotonta, ja siitä syystä emme voi tietää, mitä satunnaisia tekijöitä mittaluku kunkin henkilön kohdalla pitää sisällään⁸³.

Tentaattorin koodausvirheet ovat oma painava lukunsa. Niillä tarkoitin sellaisia tentaattoriin liittyviä systemaattisia ja satunnaisia ominaisuuksia, jotka voivat vaikuttaa mittaluvun eli arvosanan muodostumiseen. Eri tentaattoreilla on erilainen arvostelustrategia: toiset antavat systemaattisesti suurempia arvosanoja, toiset taas ovat varovaisempia. Tunnistin tämän myös itsessäni. Sitäpaitsi tentaattorin *tulkinta* tenttijän vastauksesta on aina väliintulevana tekijänä. Tulkintaan vaikuttaa tentaattorin koulukunta ja mielipiteet tiettyjen asioiden ”olennaisuudesta” tai ”epäolennaisuudesta”. Siihen vaikuttaa ”pärstäkertoimena” tunnettu mahdollinen opiskelijan tuntemus antipatioineen ja sympatioineen sekä väsymys, mieliala ja muut tilannetekijät kuten tenttijänkin suhteen.⁸⁴ Se, millaiselle tentaattorille kurssi suoritetaan, vaikuttaa

⁸³ Täydellinen virhelähteiden eliminointi ei voi onnistua edes ihmistieteellisessä tutkimuksessa. Tentin yhteydessä halusin provosoida lisää kysymällä, että pitäisikö tenttijää haastatella ja tutustua hänen kotioloihinsa ja mahdolliseen sairaskertomukseen? Millä yhtälöllä haastattelussa esiin tulleet seikat voisi ottaa huomioon mittalukua määrätessä?

⁸⁴ Molemmissa mainituissa virhelähteissä on ratkaisua joissakin maissa haettu arviointiraadeista, joissa arvosana määräytyy useampien tarkastajien keskustelun ja ääri-

Tentin Teoria

siis mittalukuun. Kaikki paperit ja vastaukset eivät voi saada samaa kohtelua. Joskus tentti *mittaa* yhtä ulottuvuutta, joskus taas toista, ilman että pystymme sen vaihtelua kontrolloimaan. Kun näin on, kuinka voimme puhua mittaamisesta ja oikeudenmukaisuudesta? *Tenttitilanne* ja *mittaamistilanne* yksinkertaisesti tarkoittavat aivan eri asioita.

Eikö tentin oikeudenmukaisuus voisi tarkoittaa mittaamisen objektiivisuuden sijaan sitä, että tenttijä saa palautetta ja hänen yksilöllinen suuntautumisensa otetaan rehdisti huomioon? Dialogitentissä sekä opiskelija että opettaja saivat välitöntä ja sisällöllistä palautetta. Dialogitentti tuntui hyvin perustellulta, koska siinä toimittiin tiedon kanssa samalla tavoin kuin tiedeyhteisön ja tutkimustyön arjessa. Vastoin kritiikkiä se tuntui myös hyvin oikeudenmukaiselta, koska siinä ei tehty mitään turhaa ja koska tenttijä saattoi tuoda omaa tieteellistä osaamistaan esiin perinteistä laajemmin ja arvosanasta keskusteltiin, päätettiin, yhteisesti. Mihin teoriaan dialogitentti ja muutkin uudet tentit perustuivat? Puhuin *oppimista edistävästä tenttimalleista*, mutta mikään erityinen oppimisteoria ei tuntunut antavan uusille tenteille teoriapohjaa. Pikemminkin tuntui siltä että kaikki oppimisteoriat olivat perinteistä tenttiä vastaan.⁸⁵ Oivallus antoi odottaa itseään vielä pitkään.

tapauksessa äänestämisen kautta (Kvale, 1987; 1993). On kuitenkin aivan mahdotonta osoittaa, miten paljon tämä menettely vähentää olemassaolevia virhelähteitä ja kuinka paljon se synnyttää uusia.

⁸⁵ Tentin muuttamisen kannalta kaikki oppimisteoriat vaikuttivat hedelmällisiltä. Jopa behaviorismista löytyi tukirankaa: siinäkin oppija käsitetään aktiiviseksi olennoksi ja palautteen merkitys suureksi. Jos tentti ajatellaan ärsyketekijäksi, sen merkitys oike-

Tentin Teoria

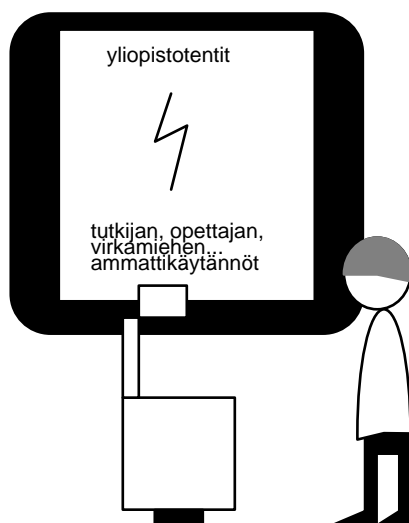
Seuraava askel oli yllättävä. Sain sattumalta käsiini kaksi antropologista kirjaa: Rickhard Leakeyn ”Ihmisen jäljillä” ja Erkki Hynösen ”Bushmannit viimeisellä hiekkadyynillään”.⁸⁶ Nämä teokset synnyttivät heti kysymyksen tentin esihistoriasta. Ainoa tähän asti selkeältä tuntunut lähtökohta vahvistui. Tentti on alkujaan yhteisöön ottamisen rituaali, miehuuskoe. Bushmanien metsästyskoe kuitenkin oli yhdessä suhteessa aivan toisenlainen kuin nykyiset kokeet: tenttijän tehtävä oli itsenäisesti pyydystää vähintään antiloopin kokoinen eläin ja tuoda se heimolleen. Tehtävä oli täsmälleen sama, jonka hän yhteisön täysjäsenenä joutuisi tentin jälkeen jokseenkin joka päivä tekemään. Tämähän juuri onkin nykyisten tenttien virhe! Niissä tehdään ihan muuta kuin oikeassa elämässä. Todellisen elämän vaatimusten ja tentin vaatimusten välillä ei saanut olla ristiriitaa. Jos ristiriita oli olemassa, niin tentillä ei ollut pedagogista perustelua. Se oli pelkkä rituaali, jonka kyllä ajateltiin opettavan oikeita asioita, mutta joka salaa toimikin muiden asioiden lähettiläänä.

Vuoden 1992 alusta siirryin yliassistentin toimesta korkeakoulupedagogiikan suunnittelijaksi ja työkentäksi tuli Oulun yliopiston opetuksen kehittäminen. Keväällä 1992 aloitin ensimmäisen korkeakoulupedagogiikan peruskurssini yhdessä Anita Nuutisen kanssa. Tästä alkoi myös tenttikoulutus. Lähdin tuossa vaiheessa tenttikoulutuksessani yleensä liikkeelle herättämällä kysymyksen yliopistotentin ja yliopistotutkijan, -opettajan tai muun virkamiehen ammattikäytännön vastaavuudesta.

astaa vain korostuu: tentillä todella säädellään oppijan käyttäytymistä ja tentin piiloiset rakenteet ehdollistavat häntä voimakkaasti.

⁸⁶ Leakey, 1981; Hynönen, 1990.

Tentin Teoria



Kuvio 3. Tentin vastaavuus

Tähän yhdistin muistinvaraisuuden kritiikin, kärjistäen hieman, toteamalla että missään ei enää tarvita tentissä sovellettavaa muistinvaraista tiedonkäsittelyä. Sohaisin vahingossa arkaan paikkaan. Vaikka toisaalta jokainen yliopisto-opettaja ymmärsi, että väitteeni oli koko lailla perusteltu, niin tenttien muistinvaraisuus kuitenkin tuntui jotenkin pyhältä asialta. Asia, jonka olin kuvitellut yksinkertaisimmaksi kehittämisalueeksi – muistinvaraisuuden poistaminen – osoittautui kovaksi palaksi. Vuosien 1992/93 koulutustilaisuuksiin yhdistyi tästä syystä pieni tutkimusmatka muistiin. Tentin teorian kannalta ekskursion ei ollut niinkään oleellinen. Merkittäviä löytöjä – joihin oppimisesta ja muistista kiinnostuneiden kannattaa tutustua – olivat ”kulttuurinen muistitutkimus” ja muistin tutkiminen todellisen elämän tilanteissa (memory in the real world- tutkimusperinne).⁸⁷

Muistaminen, ulkomuistitentti, on oppilaitosperinteessämme kulttuurinen itsestäänselvyys. Yritin sitä kuitenkin kyseenalaistaa. Koulutusta varten kehitelin seuraavan ajatusmallin: muistaminen eräällä tavalla toki on koulutuksen ja oppimisen tavoitteena, mutta muistiin voi edetä ainakin kolmella toiminnallisella tavalla: ymmärtämisen kautta, jolloin kyseessä on mielekäs oppiminen, lukuisten toistojen kautta, joka on epätaloudellisin tapa ja muistamistavoitteen asettamisen kautta. Perinteisessä tentissä oppija toimii viimeksimainitulla tavalla: muistia ladataan tenttipäivää varten ja sen jälkeen asia unohdetaan.⁸⁸

26-27.3.1992 Joensuun yliopiston opetuksen kehittämisprojekti (JOPKE) järjesti uusia opetusmenetelmiä tutkivan seminaarin, jossa pidin esitelmän otsikolla ”Tentti yliopistossa”. Tilaisuudessa testasin Bushmannien miehuuskoeanalogiasta lähtevää ideaa nykyisen tentin rakenteen ja luonnollisen työympäristön rakenteen huonosta vastaavuudesta. Esitelmässä oli otsikko ”Tentin rakenne opettajana”. Esitin voimakkaan vaatimuksen tentin sisältämien toimintojen ja oppiaineen sisältämän tieteellisen ja ammatillisen toiminnan *rakenteen* yhtenevyyden kehittämiseksi. Esimerkkinä käytin dialogitenttiä, jossa tietoa käsitellään kuten tieteellisessä työskentelyprosessissa konsanaan.⁸⁹ Esitykseni sai erittäin suopean vastaanoton, mikä rohkaisi jatkamaan. Itse muistan olleeni tyytymätön siihen, että ajatuksen punainen lanka jotenkin katkeili rinnastaessani akateemista tenttiä mie-

⁸⁷ ks. esim. Cohen, 1990; Bloch, 1992.

⁸⁸ Vuoden 1983 artikkeli (LIITE 1) itseasiassa analysoi perinteisen tentin rakennetta muistamis- / unohtamisproblematiikan kautta. Myöhemmin, keväällä 1995, tein sadalle opiskelijalle kyselyn siitä miten he onnistuvat muistamaan asiat tenteissä. Vastaukset toivat esiin hyvin monenlaisia strategioita, osin taikauskostakin suhtautumista.

⁸⁹ Karjalainen, 1992. Tärkeänä pidin mm. dialogitenttien arviointiasetelmaa, jossa arvioidaan ensisijaisesti tietoa eikä oppijaa.

huuskokeisiin. Muistelen, että joku yleisöstä huomauttikin, jotta etteikö perinteinenkin tentti sisällä jotakin sellaista, mitä todellisessa elämässä tarvitaan. Sisältäähän se, esimerkiksi kirjoittamista, mutta suurimmalta osin se on kuitenkin jotakin muuta.

Rakenteen ensisijaisuus pohdinnoissani sai taustaa laadullisen tutkimuksen metodologian kehittelystä. Yhdessä Pauli Siljanderin kanssa kehittelimme 1991-1993 metateoreettista viitekehystä sosiaalisen toiminnan tiedostamattoman rakenteen jäljittämiseksi hermeneuttisessa tutkimuksessa.⁹⁰ Aiemmin olin jo tehnyt tutkimuksen peruskoulun opettajayhteisön sosiaalisen toiminnan piilevistä säännönmukaisuuksista.⁹¹ Tentillä myös oli oma pimeä puolensa, joka kätkeytyi jotenkin sen rakenteeseen, ja oli eri asia – vai oliko – kuin piilo-opetussuunnitelma. Rakenne sinällään näytti perinteisissä tenteissämme aina olevan latentti, sillä sitä ei erikseen suunniteltu, se tuli sosiaalisena perintönä. Ainoa tentin osa, joka tietoisesti suunniteltiin olivat tenttikysymykset. Välittömästi Joensuun seminaarin jälkeen asia tilapäisesti kirkastui: hyvällä tentillä on positiivinen piilo-opetussuunnitelma. Tällöin tentin rakenne on sama kuin toiminnan rakenne tentin ulkopuolisessa ”todellisessa” elämässä. Hyvässä tentissä toimitaan kuten tentin ulkopuolisessa todellisuudessa. Huonon tentin rakenne sitävastoin on toisenlainen kuin aidon toiminnan rakenne: huonolla tentillä on oma todellisuutensa, se elää eräänlaista kaksoiselämää: sillä on KAKSOISRAKENNE. Kaksoisrakenne oli tentin negatiivinen latentti puoli, sillä se suuntasi oppijaa toimimaan tavalla, joka oli ristiriidassa tentin halutun tavoitteen kanssa. Kaksoisrakenne

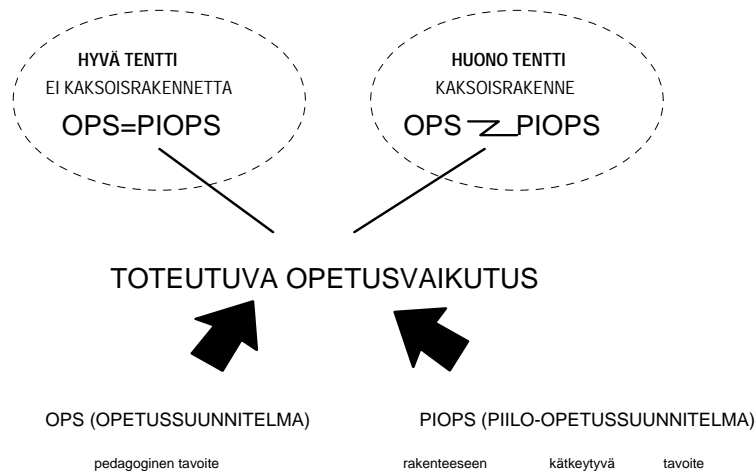
⁹⁰ Siljander & Karjalainen, 1991; Karjalainen & Siljander, 1993.

⁹¹ Karjalainen, 1991.

Tentin Teoria

ikään kuin pakotti opiskelijan käyttämään pintaoppimista tai kyseenalaisia selviytymiskeinoja.

Suhteessa piilo-opetussuunnitelman käsitteeseen uusi käsite istui seuraavalla tavalla:

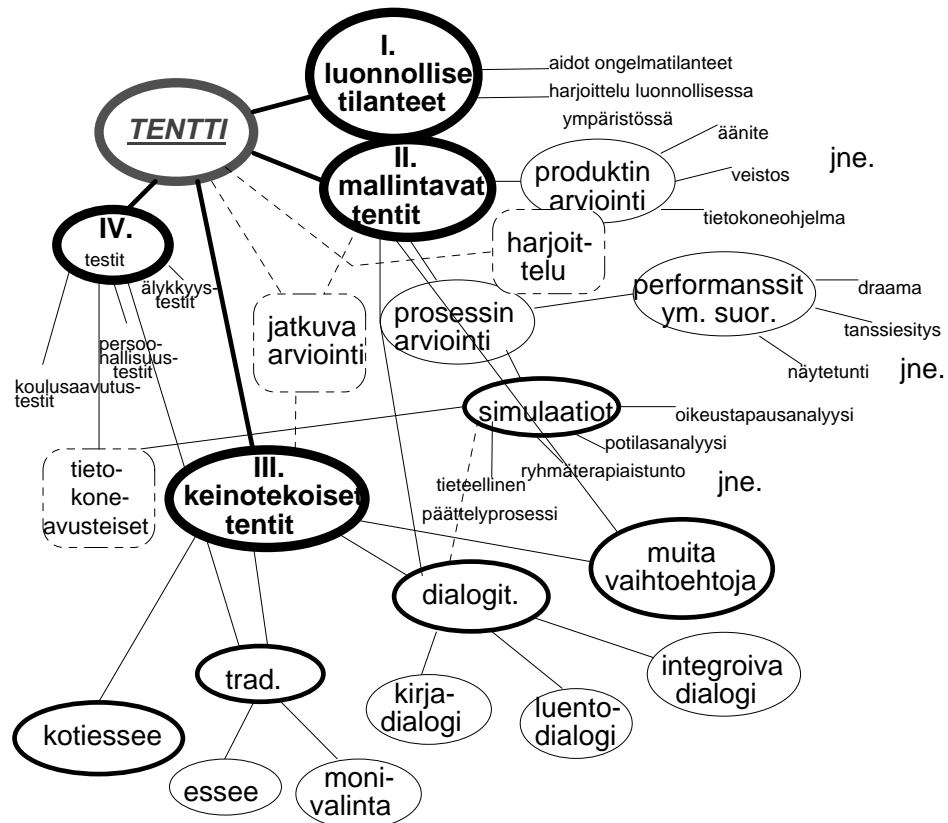


Kuvio 4. Kaksoisrakenteen ensimmäinen jäsenys

Tentillä on aina jokin opetusvaikutus, joka koostuu tietoisista tavoitteista ja tentin rakenteessa piilevistä tavoitteista. Jos piilovaikutus on yhtenevä aiotun vaikutuksen kanssa, niin kaksoisrakennetta ei ole. Löytyisikö tästä tentin teoreettinen perustelu? Bushmannien tentti oli teoreettisesti perusteltu, koska se oli kaksoisrakenteeton.

Kaksoisrakenteen kautta syntyi myös ensimmäinen tenttimallien ”aksiomaattinen” jäsenys. Käsitekaaviossa pääjako oli *luonnollisiin tilanteisiin*, *tekemistentteihin* ja *keinotekoisiiin* tentteihin. Luonnollisissa tilanteissa ei ollut lainkaan kaksoisrakennetta. Keinotekoisissa ten-

teissä kaksoisrakenteen olemassaolo oli todennäköisin. Tekemistenttien nimi muuttui pian mallintaviksi tenteiksi. Kesällä 1993 kaavio ”mahdolliset tenttirakenteet” näytti koko komeudessaan jo seuraavalta:



Kuvio 5. Ensimmäinen tentti-ilmion käsittekartta

Kaavio auttoi merkittävästi tentin käsitteellisessä hahmottamisessa ja mahdollisti *Vaihtoehtoisia tenttikäytäntöjä* -oppaan kirjoittamiseen ryhtymisen. Tiina aloitti kirjoittamisen loppukeväästä 1993 ja jäseni kokeilemamme ja kehittelemämme tenttityypit sekä kirjallisuudesta

Tentin Teoria

valikoidut mallit kyseisen kaavion mukaisesti. Minun tehtäväkseni jäi teoksen teoreettisen johdanto-osan laatiminen. Aloitin työn syksyllä 1993. Huonolla menestyksellä. Tuijotin tenttimallien kaaviota päiväkausia. Se vaikutti aina vain ongelmallisemmalta. Esimerkiksi dialogitenttien sijoitus kaihersi mieltä.

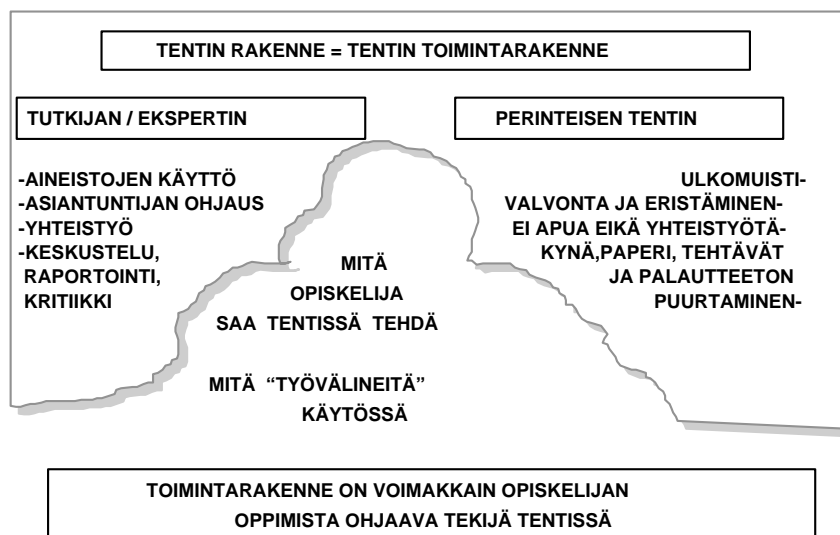
Kaavio kuvasi mahdolliset tenttirakenteet, mutta mitä oikeastaan tarkoitti tentin *rakenne*? Tentillä oli aina jokin rakenne, ja jos sillä oli myös voimakas kaksoisrakenne, kyse oli arkisesti ilmaisten surkeasta tentistä. En pystynyt kirjoittamaan sanaakaan johdantoa ennenkuin oivalsin, että tentin rakenne oli yhtä kuin sen *sosiaalinen* rakenne. Tässä auttoi eteenpäin objektiivisen hermeneutiikan puolella tutkimaani *sosiaalisen kielioopin* käsite.

Sosiaalinen kielioppi väljästi määritellen tarkoittaa sosiaalisen toiminnan tiedostumattomia *olennaisia* säännönmukaisuuksia.⁹² Ihmiset noudattavat tiettyjä yhteisönsä perustavia sääntöjä automaattisesti ja huomaamattaan. Entä jos erilaisilla tenttimalleillakin on oma nimenomaan sosiaalinen säännöstönsä, joka erottaa ne omiksi kategorioikseen? Syntyi idea tentin sosiaalisen toiminnan rakenteesta, jonka muotoilin käsitteeksi: tentin *toimintarakenne*. Toimintarakenne itse asiassa määrittää sen mitä työtä, millaisia toimenpiteitä ja tekoja tenttijä saa tentissä tehdä tai mitä hän joutuu tekemään. Toimintarakenne

⁹² Sosiaalisen kielioopin käsitettä voi käyttää sekä heuristisen väljästi että metodisen tiukasti määritellen. Sosiaalisen kielioopin tutkimusprojektissa se määritellään viimeksimainitussa mielessä seuraavasti: "sellainen interaktiota suuntaava, ohjaava tai siihen kehkeyttäen vaikuttava sisäinen merkitysrakenne, jota toimijan tai toimijoiden ei tarvitse tiedostaa, mutta jonka puuttuminen johtaisi interaktion konfliktiin tai tekisi sen mahdottomaksi" (Karjalainen, 1997). Tentin teorian keksimisprosessissa kyseinen käsite oli vain heuristinen virikkeistäjä.

Tentin Teoria

antaa tenttijälle käyttäytymisen säännöt ja toiminnan työkalut. Koulutusta varten valmistin seuraavan kaavion:



Kuvio 6. Toimintarakenteen ensiesitys

Tentin rakenteen oivaltaminen *sosiaalisesti toimintarakenteeksi* antoi perustelun erilaisten tenttimallien systematisoinnille. Luonnollisia olivat sellaiset tentit, joiden toimintarakenne oli sama kuin luonnollisen tilanteen toimintarakenne: työtä tehtiin aidossa sosiaalisessa kontekstissa, oikeilla työvälineillä. Mallintavissa tenteissä kontekstista puuttui ainakin aito tulosvastuu. Keinotekoisissa tenteissä tentin säännöt ja työvälineet olivat oma muusta elämästä irroitettu näyttämönsä.

"Toimintarakenne" on hyvä esimerkki uuden käsitteen merkityksestä ajatteluprosessille: se keikautti jumiutuneet ajatukset jälleen liikkeeseen. Toimintarakenne on tentin realiteetti, jonka ohjaamana oppija

Tentin Teoria

välttämättä toimii. Se ei ole pelkkä neutraali abstraktio, joka voitaisiin todeta ja unohtaa. Toimintarakenne *pakottaa* toimimaan tietyllä tavalla.⁹³ Siksi se suuntaa oppimista voimakkaasti ja itseisarvoisesti. Toimintarakenteen sääntöjen oppiminen on tentin suorittamisen välttämättömän edellytys. Toimintarakenne opettaa itsellään – ja tähän saakka piiloisesti – myös positiivisia tai negatiivisia sosiaalisia valmiuksia.

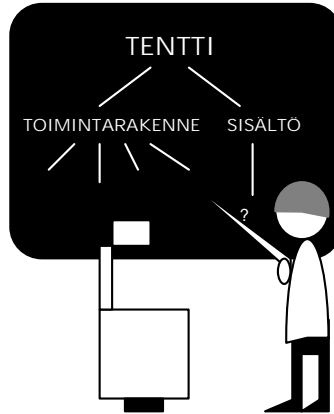
Toimintarakenne on tentin keskeinen aina mukana oleva osa, joka antaa välineet toimintaan, mutta tähän saakka sitä ei näytetty tietoisesti suunnitellun siinä määrin kuin tentin sisältöä: kysymyksiä ja tehtäviä. Tästä syystä kaksoisrakenteistuminen oli mahdollistunut. Toimintarakennetta säätelemällä oppijan mielenkiinto ja ponnistukset voitaisiin kuitenkin suunnata haluttuihin sisältöihin ja oheistaitoihin. Nyt vaihtoehtoisten tenttimallien jäsenitys täydentyi nopeasti ja opas valmistui keväällä 1994. Tentin teoria oli kuitenkin vasta alkutaipaleella.

Toimintarakenteen käsitteestä kannattaa vielä mainita yksi käytännöllinen seuraus. Omassa opetuksessani se vapautti tenttikokeilut täysin aiemmista ”akateemisista” pidäkkeistä. Toimintarakenteen tietoinen säätely oikeutti tentin kadottamisen osaksi koulutusprosessia: tentti oli sitä parempi, mitä vähemmän se erottui tavallisen opetus- ja oppimistoiminnan prosessista.

⁹³ Toimintarakenne konstruoi sosiaalisesti toimintaa. Se on Durkheimilaisittain sosiaalinen fakta. Sen perinteinen pedagoginen vastine on ”muoto”. Puhutaan esim. opetuksen muodosta. Muoto tai metodi on kuitenkin passiivinen ilmaus. Oppijan tai tenttijän kannalta kyse on toiminnalle asetettavista reunaehdoista, mutta myös aktiivisesta tavoitteisesta *toiminnasta* tuossa kontekstissa.

Tentin Teoria

Vuosi 1994 sekä vuodenvaihte 1995 olivat tenttikoulutuksessa kiireistä aikaa.⁹⁴ Toimintarakenteen ja sisällön erottelu teki selkeytensä vuoksi koulutuksesta helppoa – aluksi.



Kuvio 7. Tentin sisällön kysyminen

Koulutustilaisuuksissa käyty ajoittain kiivaskin keskustelu piiritti useimmissa tapauksissa uusien tenttimallien käytännön toteutuksen pulmia. Teoreettinen jäsenys jäi taustalle, ja toimintarakenteen idea otettiin poikkeuksetta hyvin vastaan. Keskeisin uusi oivallus mahdollistui, kun pyysin opettajia esittelemään pitämiensä tenttien tehtäviä: tentin sisällön suunnittelu ei sekään taida olla aivan ongelmattonta. Huonosti laaditut tenttitehtävät voivat sitäpaitsi viedä pohjan pois myös toimintarakenteen uudistustyöltä. Ääriesimerkki on aineistoten-

⁹⁴ Vuoden 1994/1995 aikana Oulun yliopistossa järjestettiin kaksi vuoden kestoista korkeakoulupedagogiikan peruskurssia ja lisäksi yksi vastaavanlaajuinen pedagogisen asiantuntijuuden workshop yhdessä Jyväskylän ja Joensuun yliopistojen kanssa. Lisäksi järjestin Oulun yliopistossa neljä päivän mittaista tenttiseminaaria sekä useita laitoskohtaisia konsultointeja. Näiden ohella koulutin tenteistä Helsingin yliopistossa sekä toteutin pienimuotoisempia tilaisuuksia eri oppilaitoksissa.

tin toteuttaminen tehtävillä, joihin löytyy suora vastaus kirjan sivulta.⁹⁵

Tehtävänannolla ja toimintarakenteella oli jokin looginen yhteys. Sitäpaitsi, kun aiemmin olin ajatellut, että tentin rakenne on yhtä kuin tentin toimintarakenne, olin tainnut olla epälooginen. Eikö olisi järkevämpää ajatella, että tentin rakenne koostuisi sekä sisällöstä että toimintarakenteesta? Myös tentin valtarakenne askarrutti mieltä. Onko se oma alueensa vaiko vain osa toimintarakennetta kuten kaksoisrakennekin? Koko tentti-ilmiö tuntui jälleen kerran leijailevan avaruudessa juurettomana. Tentioppaassa palautimme tentin miehuuskoerituuliin. Kirjoitimme, että *”tentin yleismaailmallisena lähtökohtana voi kuitenkin pitää luonnonkansojen miehuuskokeita, joissa nuorukainen usein vaikeankin siirtymäriitin kautta hyväksytään aikuisten yhteisön jäseneksi”*.⁹⁶ Tämä juuri kytkisi tentin auttamattomasti vallan ja kontrollin teorioihin, mikä ei tuntunut tyydyttävältä ratkaisulta. Ihmettelin myös miten tehtävänanto ja toimintarakenne saataisiin johdonmukaisesti asettumaan samaan kokonaisuuteen. Ne ovat osa tenttiä, mutta mitä ”tentti” oikeastaan on?

Sitten palaset tuntuivat asettuvan paikoilleen; vuoden 1995 alun kahdeksan koulutustilaisuuteen valmistautuessa.⁹⁷ Tentin teoria oli yhtäkkiä silmieni edessä. Ankkuroituna ongelmatilanteen käsitteeseen.

⁹⁵ Aineistotentti tai avoimien kirjojen tentti on tenttimalli, jossa opiskelija saa käyttää tenttiilanteessa apunaan kirjoja, muistiinpanoja tai muuta olennaista lähdemateriaalia.

⁹⁶ Karjalainen & Kempainen, 1994, s. 8.

⁹⁷ Tentiopoulutukset Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksessa 16.1.1995 sekä Vaasassa Åbo Academi:n järjestämässä täydennys-

Tentin Teoria

Tentin ytimenä täytyy teoreettisessa tarkastelussa olla ongelmatilanne. Kaiken muun tentistä voisi poistaa ilman että tentti ”katoaisi” paitsi ominaisuuden ”olla ongelmatilanne”.

Tentti itsessään on ongelmatilanne!

Tämä oivalluksen kokemus oli niin voimakas, että sulkeistin mielestäni pitkäksi aikaa muut miettimäni mahdollisuudet. Nyt syntyi tentin määritelmä *koulutukseen sisältyvänä tahallisesti rakennettuna ongelmatilanteena*. Syntyi myös tietoinen jäsennys tentin teorian näkökulmasta tentin sisäisen tarkastelun näkökulmana. Tentti on *loogisesti, sisäisesti, itsessään tarkasteltuna* ongelmatilanne. Ei sen enempää eikä vähempää. Jotkin tentit ovat ongelmatilanteina aitoja ja luonnollisia. Tällaiset tentit harjaannuttavat tenttijää tentin ulkopuolisessa elämässä tarvittavaan vastuulliseen ja todelliseen työskentelyyn. Toiset tentit taas ovat ongelmatilanteina epäaitoja, teennäisiä tai keinoitekoisia. Mihin tällaiset tentit oppijaa harjaannuttavat? Mikä on niiden pedagoginen perustelu? Oli perustelu mikä tahansa, niin nekin kuitenkin ovat perusteltuja tentteinä, jos ja vain jos niillä on yksi tärkeä ominaisuus, ominaisuus ”olla ongelmatilanne”. Tentti, jolta tämä ominaisuus puuttuisi, ei olisi tentti.

Mitä ongelmatilanne oikeastaan tarkoittaa? Mikä erottaa sen muista ”tilanteista”? Mistä tekijöistä ongelmatilanne koostuu? Millainen on varhaisin kuviteltavissa oleva ongelmatilanne? Mikä on ongelman ja ongelmatilanteen välinen ero? Miten voidaan määritellä tentin muo-

koulutuksessa 25.1.1995. Molemmat koulutukset oli tarkoitettu eri oppilaitosten opet-

Tentin Teoria

dostaman ongelmatilanteen ja tentin ulkopuolisen maailman ongelmatilanteiden välinen suhde? Näiden mieleen tulvineiden kysymysten ympärille tentin teoria – hitaan ja vaivalloisen alkutaipaleen jälkeen – alkoi nyt verraten joutuisasti kehkeytyä.

Pian ensimmäisen teorianäkemyksen viimeisteltyäni törmäsin tietohaussa Grant Wigginsin 1990 kirjoittamaan lyhyeen ERIC-dokumenttiin, jossa hän luonnehti *autenttiseksi arvioinniksi* nimeämiänsä suuntauksen peruseriaatteet.⁹⁸ Olin yhtäaikaan sekä iloinen että hämmentynyt. Upeaa, tässä on täsmälleen samoja ajatuksia, joita itsekin olin kehitellyt! Onko tämä aivan samaa teoriaa, jota itse olin juuri kehitellyt !?

Wiggins puhui autenttisesta testaamisesta ja arvioinnista vaatien parempaa vastaavuutta kokeiden ja todellisen elämän osaamisvaatimusten välille. Monin paikoin hän käytti lähes täsmälleen samoja ilmaisuja, joita itsekin olin käyttänyt. Hän ei kuitenkaan systemaattisesti rakentanut mitään teoriakehystä vaan kirjoitti enemmänkin ohjelmallisesti. Wigginsin teksti tarjosi hyvän tuen tentin teorian kehittelylle ja auttoi erityisesti arvioinnin käsitteelliseen erotteluun tentin kokonaisuudessa. Autenttinen arviointi on näihin saakka ollut suomalaisessa ja eurooppalaisessa keskustelussa verraten uusi asia, mutta Amerikassa siitä on syntynyt runsas kirjallisuus.⁹⁹ Suuntausta on kritisoitu teo-

tajille työllistymis- ja / tai täydennyskoulutukseksi.

⁹⁸ Wiggins, 1990.

⁹⁹ Englantilaisin voimin tehty massiivinen ja muutoin aivan erinomainen teos "Assessing Student Learning in Higher Education" (Brown, Bull, & Pendlebury, 1997) ei esimerkiksi kommentoi autenttisen arvioinnin traditiota eikä Wigginsin tuotantoa. Thomas & Madaus (1998) toteavat että autenttinen arviointi on amerikkassa nähty vastavoimana siellä tyypillisille monivalintakokeille. Euroopassa arviointi on tähänkin saakka ollut

Tentin Teoria

reettisesti erityisesti käsitteellisestä epämääräisyydestään, mutta käytännöllisenä aatesuuntana se on arvioinnin paradigman murroksen selkeä lippulaiva.¹⁰⁰

Autenttiseen arviointiin lähemmin tutustuessani alkoi näyttää siltä, että tentin teorian kehyksessä se saisi käsitteellisen perustelunsa. Tämä ajatus suuntasi omaa kehittelyäni ja tentin teorian kirjoittamista voimakkaasti vuosina 1997/1998. Sitten osoittautui, että autenttisen arvioinnin perinne, yhtä hyvin kuin vaikkapa objektiivisen (mittaavan) arvioinnin perinne, ovat molemmat liian konkreetteja lähestymistapoja. Tentin teoria on paljon abstraktimman tason työstämistä. Se mitä silloin kirjoitin, oli sittenkin vain pelkkä välivaihe siihen, mitä seuraavilta sivuilta voidaan lukea.

Vaikeinta oli juuri löytää tarkastelun oikea yleisyystaso ja vasta käsi- kirjoituksen lukijoiden kommentteja hämmätellessäni syksyllä 2000 ajatus alkoi edetä. Ristiriitaisia ja hämmentäviä asioita olivat olleet ennenkaikkea tentin teorian suhde perinteiseen pedagogiseen ajatteluun ja toisaalta sen suhde erilaisiin muihin mahdollisiin teoreettisiin lähestymistapoihin sekä erottelu *tentin* ja *arvioinnin* käsitteiden suhteen. Tentin teoria on pedagoginen teoria tentistä, mutta sitä se on niin yleisellä tasolla, ettei se voi ottaa kantaa minkään tenttimallin tai arviointisuuntauksen puolesta. Sen tehtävä on tuoda esiin mahdollisimman selkeästi muotoiltu omasta näkökulmastaan looginen käsitteellinen erottelu tentistä yleensä. En siten voi teorian tasolla takertua

monipuolisempaa, eikä termi autenttinen itse asiassa täällä merkitse samalla tavoin uutta näkökulmaa.

Tentin Teoria

enempää autenttiseen kuin mittaavaankaan arviointiin vaan tehtäväni on tuoda esiin käsitteitä, jotka toimivat yhtä hyvin molempien suuntausten taustalla – joko niille yhteisinä tai niitä erotellen.

¹⁰⁰ Vakuuttukseen suuntauksen laajuudesta ja elinvoimaisuudesta lukijan tarvitsee ainoastaan kirjoittaa WWW-selaimensa hakukoneeseen sanat "authentic assessment".



6. HISTORIALLINEN NÄKÖKULMA

Tentin esimuoto on tavallisesti nähty ihmiskunnan kulttuurin alkuvaiheen siirtymäriiteissä, initiaatiomenoissa ja miehuuskokeissa, joilla yhteisöt ovat testanneet jäsenyyteensä pyrkijät.¹⁰¹ Joissakin kulttuu-

¹⁰¹ Kvale, 1972, s. 120-126; Flügel, 1953, s. 275.

Luonnonkansojen siirtymäriitteihin, initiaatioon ja miehuuskokeisiin liittyvä etnografinen tutkimus oli vilkasta 1900-1960. Etnografista tutkimusta ei syvemmin ole hyödynnetty tentin tutkimuksessa, vaan yhteydet nykyisiin tentteihin on tehty viittausenomaisesti kuten itsekin nyt teen. Jos tenttejä tutkittaisiin johdonmukaisesti ja rajatusti vain siirtymäriittien näkökulmasta tulisi heti aluksi tehdä tarkkaa käsite-erottelua erilaisten siirtymäriittikategorioiden välille. Honko (1964, s. 8) määrittelee siirtymäriitteen olevan: "perinnäisiä yhteisön organisoimia menoja, joilla yksilö siirretään sosiaalisesta statuksesta toiseen". Kokonaisuus sisältää irtaumariittejä, vaihderiittejä ja liittymäriittejä. Tenttien yhteys siirtymäriitteihin lienee yleensä tehty vaihderiitteihin kuuluvaan ikäryhmäinitiaatioon liittyvien kunto- tai kelpoisuuskokeiden kautta. Hongon (1964) käsitteellinen selvitys tarjoaa inspiroivia käsitteitä siirtymäriittien näkökulmasta kiinnostuneelle tenttitutkijalle.

reissa ensimmäinen testi on voinut olla heti syntymän jälkeen, jolloin isä on tarkastanut vastasyntyneen lapsen elinkelpoisuuden. ¹⁰²

Tentin historian rajaaminen tällä tavoin jo pitkälle kehittyneen yhteisön rituaaleihin merkitsee myös tentin radikaalia teoreettista rajaamista. Se merkitsee sellaista tentin määritelmää, jossa korostuu ulkoinen kontrolli ja yhteiskunnalliset vaatimukset. Jotta voisimme ymmärtää tentti-ilmiön juuret, meidän on tehtävä teoreettisen tutkimuksen keinoin matka menneisyyteen, ihmiskunnan esihistoriaan.¹⁰³ Matka tentin menneisyyteen on samalla myös edellisessä luvussa kuvatun tutkimusprosessin täydentämistä. Tentin teorian rakentumiselle tässä luvussa esitettävällä ideoinnilla on ollut tärkeä virittävä merkitys.

¹⁰² Esimerkiksi vielä kreikkalaisen kulttuurin aikana vastasyntyneet tarkistettiin. Spartassa tarkastuksen suoritti esivalta, jolloin "heikot ja kivulloset vietiin heitteille". Ateenassa tarkastuksen suoritti isä ja laki salli laittaa lapsen heitteille, joskaan niin ei tavallisesti tehty. (Ottelin, 1947.)

¹⁰³ Tässä esitettävä tentin esihistoria on nimenomaan teoreettista eli loogiseen ajatteluun perustuvaa. Sen tarkoituksena on havainnollistaa tentti-ilmiön alkuperäisintä ja yksinkertaisinta ajateltavissa olevaa tilaa. Durkheimilla on samankaltainen ajatus, tosin empiirisen tutkimuksen kehyksessä. Hänen mielestään sosiaalisia ilmiöitä tulisi tutkia havainnoimalla niitä mahdollisimman yksinkertaisissa yhteiskunnissa, esim. luonnonkansojen parissa. Sellaisissa yhteisöissä toissijainen tai ylimääräinen aines ei ole vielä kehittynyt kätkemään pääaineiksi, vaan kaikki tiivistyy välttämättömään. Ja mikä on välttämätöntä on myös olennaista. Hänen mielestään luonto yksinkertaistaa instituutioita historian varhaisvaiheessa samalla tavoin, kuin vaikkapa luonnontutkija tutkimaansa ilmiötä yrittäessään löytää sen olennaiset vaikutusyhteydet. (Durkheim, 1980, s. 29-30.) Uskontotutkimuksessaan Durkheim tutkii alkukantaisia uskontoja pystyäkseen osoittamaan uskonnon olennaiset ja pysyvät ainekset, jotka modernissa yhteiskunnassa ovat kätkeytyneet monien toissijaisten ja väliintulevien tekijöiden taakse. Seuraavassa tarkastelen tentti-ilmiötä vastaavalla metodisella tavalla: peilaan tenttiä varhaisimpaan kuviteltavissa olevaan lähtötilanteeseen, jotta olennaisen

ESIHISTORIA

Lapsi voisi kysyä: ”oliko miljoona vuotta sitten tenttejä”? Onko kysymys lapsellinen? Miljoona vuotta sitten ei ehkä ollut vielä miehuuskokeita, mutta alkuihminen kohtasi – ja varmaankin runsaammin kuin nykyinen opiskelija tenttejä – vaarallisia tilanteita, joista selviytyäkseen hän joutui toden teolla käyttämään tietoaan ja taitoaan. Voisimme siten olettaa, että tentin varhaisin kuviteltavissa oleva alkusolu on **vaarallinen tilanne**. Ennen kuin nykyisen kaltaisia tai niitä etäisesti muistuttaviakaan tenttitilanteita on ollut olemassa, on ollut olemassa tällaisia aitoja selviytymistilanteita luonnollisessa toimintaympäristössä.

Mitä vaaratilanne tai selviytymistilanne tarkoittaa? Se lienee tilanne, jossa toimijaa uhkaa tuhoutuminen tai vähintäänkin jokin suuri menetyk. Vaarallisessa tilanteessa on toimittava nopeasti eikä virheitä ole vara tehdä. Tilanne täytyy hahmottaa tarkasti, ja omat voimavarat on parasta tunnistaa. On voitava tehdä arvio mahdollisista selviytymiskeinoista ja toimenpiteisiin on uskallettava ryhtyä. Epäröinti voi merkitä kuolemaa.

ja ”alkuperäisen” erottelu mahdollistuisi. Tällaisesta analyysitavasta voisi käyttää myös nimitystä ”historiallis-loogisen” ideaalimallin rakentaminen.

Ajatus *vaarallisesta tilanteesta* ensimmäisenä kuviteltavissa olevana tenttitilanteena on kiehtova. Tällainen tilanne – jos mikä – on *todellinen* ongelmatilanne. Mitä vaarallinen tilanne kertoo meille ongelmatilanteen perusluonteesta? Ongelmatilanne perimmäisessä merkityksessään näyttäisi tarkoittavan vastakkainasettelua. Ongelmatilanne syntyy yksinkertaisimmillaan tapahtumasta, jossa *jokin* asettaa *jotakuta vastaan* esteen tai selviytymispakon.¹⁰⁴ Jokainen ongelmatilanne haastaa ihmisen kamppailuun. Se vaatii ihmiseltä tiedon käyttöä ja toimintaa, mutta ongelmatilanteiden olemassaolo ja niiden ratkaisu ei edellytä ihmisen saati tietoisuuden olemassaoloa. Pelkkä elämän olemassaolo riittää. Evoluutioteoreettinen pilke silmäkulmassa voitaneen väittää, että *luonto* testaa *kaikkia organismejaan*. Luonto on kuitenkin ollut myös ihmisen ensimmäinen tentaattori ja varhaisista ”tenteistä” selviytyminen on voinut merkitä paitsi yksilön, myös lajin hengissä säilymistä.

Millaisia ovat olleet nuo varhaiset ”tentit”? Miten luonto on ihmistä testannut, ja toki yhäkin testaa? Toisaalta luonnonprosessien kautta, toisaalta muiden ihmisten kautta. Tentin varhaista rakentumista voit tästä näkökulmasta kuvata seuraavien vastakkainasettelujen kautta.

¹⁰⁴ Ongelmatilanne on jännitteinen suhde subjektin ja häntä uhkaavan tekijän välillä, ja siihen liittyvä merkityksellisyys on monitasoista – sekä tietoista että tiedostumaton. Tässä mielessä tentin teoria voisi olla myös toisessa yhteydessä tarkastelemani (Karjalainen, 1986b) dialektisen pedagogiikan sovellusta ja edelleen kehittelyä. En kuitenkaan lähde jatkoanalyysiin tästä näkökulmasta dialektisen teorian käsittein, sillä se veisi huomion pois itse objektiteorian kehittämisestä. Dialektisen pedagogiikan käsitteistö on olennaiselta osin metateoreettisen reflektion välineistöä, eikä vähäisen tunnettavuutensa vuoksi lisää tentti-ilmion ymmärrettävyyttä. Sinällään ongelmatilanteen spesifiointi tentin lähtökohdaksi konkretisoi klassista ”minän” ja ”muun” vastakkainasettelua: inhimillisen kasvuprosessin lähtökohtaa.

Tentin Teoria

Taulukko 1. Tentin esihistoria

| TENTTIJÄ | Ongelma | TENTAATTORI |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| A)IHMINEN ----- | selviytyminen hengissä tulos: elämän säilyminen- tuhoutuminen arviointi: itsearviointi | -----LUONTO |
| B)IHMINEN----- | taistelu elintilasta, re- viiristä, luottamuksesta tulos: voittaminen- häviäminen-yhteistyö arviointi: itsearviointi, yhteinen arviointi | -----IHMINEN |
| C)IHMINEN----- | yhteisön jäsenyyteen pääseminen, yhteisöön hyväksyminen: tulos: testirituaalin läpäise- minen ja täysivaltaisuus arviointi: ulkoinen arviointi, ul- koinen kontrolli | -----YHTEISÖ |

Taulukon tyypittelyjä ei pidä mieltää niinkään ajallisesti peräkkäisinä vaan historiallis-loogisina ideaalimalleina.¹⁰⁵ A-typin ongelmatilanne voi olla mikä hyvänsä pulma- tai vaaratilanne, jossa ihmisen teot tai ominaisuudet ratkaisevat lopputuloksen. Uhkan tai ongelman asettaja on persoonaton mahti ja äärimuodossaan myös ”tenttijä” voi

¹⁰⁵ Esitetty erottelu on teoreettisessa mielessä ilmeisimmin näkökulma samaan aihealueeseen, josta Habermas (1968) kehitti idean tiedonintressiteoriaan. Kuvatut ongelmatyypit pelkistävät luonnonhistoriallisia toimintapakkoja ja elämän välttämättömyyksiä, joita ihmisen ja ihmisyyteen olemassaolo luo tai edellyttää.

olla tietämätön käynnissä olevasta ongelmanratkaisuprosessista.¹⁰⁶ B-tyypin tilanteessa puolestaan on kysymys nimenomaan ihmisen suhteesta toiseen ihmiseen, jolloin jonkin asteisen tietoisuuden olemassaolo voidaan olettaa. Olennaista tässä ongelmatilanteen tyyppissä on kuitenkin psykologinen vastakkainasettelu subjektien välillä. Kamppailu luonnon, kuten toisten ihmistenkin kanssa (tilanteet A ja B), sisältää varhaisista vaiheista lähtien ihmisten yhteistyön mahdollisuuden. Ongelmasta selviytyminen on voinut edellyttää kahden tai useamman lajitoverin yhteistyön kehittämistä. Tästä näkökulmasta mielenkiintoinen on Järvilehdon (1994) esittämä näkemys, että myös tietoisuuden ja kielen synty liittyy yhteistoiminnan – yhdessä tehdyn tuloksen tuottamisen – organisoitumiseen. Vaativat ongelmatilanteet pakottavat ihmiset koordinoimaan ja organisoimaan toimintansa yhteistyöksi, joten osaltaan voimme ehkä kiittää yhtä varhaisinta luonnollista tenttimuotoa tietoisuutemme olemassaolosta.¹⁰⁷

Voidaanko kaavion suhderakenteet A ja B nähdä myös tentti-ilmiön eksistentiaalisena perustana? On jännittävää jatkaa ajatusta ja kysyä edelleen, että eikö inhimillinen olemassaolo (laajimmillaan elämän olemassaolo) merkitse juuri *ongelmanratkaisuprosessissa olemista*? Ongelman kokeminen, ongelmatilanteessa syntyvä tuska, ahdistus ja jännittyminen ovat inhimillisen tietoisuuden ja kokemusmaailman

¹⁰⁶ A-tyypin ongelmatilanne ulottuu periaatteessa vaikkapa taudinaiheuttajan tunkeutumisesta elimistöön aina huolellisesti reflektoituihin uhkatilanteisiin saakka. Tietoinen reflektio tai sen puute ei ole olennaista, olennaista on selviytymisen kannalta ratkaisevan "ongelman" voittaminen.

¹⁰⁷ Järvilehto (1994, s. 98-103) ei erittele ongelmanratkaisutilanteita tai ylipänsä puhu ongelmatilanteista yhteistoiminnan rakentajina. Vaativan ongelmatilanteen olemassaolo lienee kuitenkin välttämätön niin yksilö- kuin yhteisö- ja yhteisöön liittyvän viriämisen edellytys.

perusasioita. Ei liene kovinkaan liioiteltua väittää, että ihmisen tunne-elämä erilaisine mielihyvän ja mielihäviön kokemuksineen yhäkin rakentuu ongelmatilanteiden ja niistä selviämisen keskeisyyteen.

Ihmisen ja yhteisön välisen suhdejärjestelmän ja väistämättömän ristiriidan kehittyminen merkitsee uutta laadullista vaihetta tentti-ilmiön kehityksessä – pääsemme C-tyypin ongelmanasetteluun. Ihmislajin evoluutiossa ovat voitolle ilmeisimmin päässeet sellaiset populaatiot, joissa yksilön hyväksyminen yhteisöön on tehty ehdolliseksi.¹⁰⁸ Luonnonkansojen parissa uuden tulokkaan on ollut läpäistävä huolella suunniteltu testi todistaakseen kykynsä toimia yhteisön jäsenenä. Tentin perustaa on tähän saakka, hieman virheellisesti, haettu nimenomaan tästä miehuuskoetraditiosta. Siirtymäriitit tarjoavat perustan ulkoisen kontrollin kehittymiselle, eivät tentille yleensä.

Ulkoinen kontrolli tarkoittaa sitä, että ulkopuolinen taho säätelee yksilön toimintaa ja mahdollisuuksia toiminnan jatkamiseen. Tällöin seuraavat kolme ehtoa ovat voimassa:

1. Ihminen tai ihmisryhmä arvioi toisen ihmisen suorituksen laadun ja hyväksyttävyyden.

¹⁰⁸ Näin voisi pienellä varauksella päätellä initiaatioseremonioiden yleisyydestä tunnetuissa kulttuureissa. Siirtymäriittejä ainakin voidaan katsoa esiintyvän kattavasti eri kulttuureissa. Niihin liittyvä testaaminen kuitenkin ilmeisesti vaihtelee suuresti (vrt. Honko, 1964). Sulkunen (1987, s. 146) esittää sosiologisesta näkökulmasta siirtymäriittejä esiintyvän kaikissa (moderneissa) yhteiskunnissa varsinkin lasten siirtyessä yhteisön täysi-ikäisten joukkoon mainiten esimerkkinä oppilaitoksista valmistumisen: "Oppilaat joutuvat tenttikauden aikana ponnistelemaan tavallista kovemmin, usein nimenomaan työskentelemään yksin ilman opettajan ohjausta. Sen jälkeen heidän tietonsa tutkitaan tentissä, ja lopuksi järjestetään juhla, jossa myönnetään todistus oppilaitoksen käymisestä ja sen mukana valtuudet toimittaa niitä tehtäviä, joihin oppilaitos valmistaa."

2. Arvioija on suhteessa arvioitavaan ihmiseen yhteisön arvohierarkiassa ylempi ja mahtavampi ja arvionsa pohjalta voi siksi vaikuttaa arvioitavan ihmisen kohtaloon.

3. Arvioinnin oikeuttaa ja tekee mahdolliseksi yhteisön sosiaalinen sääntöjärjestelmä. Tästä johtuen arvioija ei voi mielivaltaisesti ja tilanteesta riippuen muunnella arvioinnin sisältöjä, vaatimuksia tai kriteeristöjä. Arvioija on yhteisön persoonaton edustaja, vastuussa yhteisölle, mistä johtuen arvioitava ei myöskään voi taistella häntä vastaan.

Ulkoinen kontrolli merkitsee siten sosiaalisen vallan mukaantuloa tentti-ilmiöön. A ja B -tyypin ongelmatilanteissa ihminen itse tai ryhmä itse arvioi oman suorituksensa onnistuneisuuden. Onnistuminen merkitsee tällöin yksinkertaisimmillaan toimijan kykyä jatkaa toimintaansa. C-tyypin ongelmatilanne on yhteisön (valtarakenteen) tahallisesti järjestämä näyttökoe, jonka jälkeen kokelaalla ei ole – toimintakyvystään huolimatta – mahdollisuutta jatkaa toimintaa, jos ulkoinen arvioija sen kieltää. Ulkoisen kontrollin ja siten valta-suhteen mukaantulo mahdollistaa näin arvioinnin validiteettiongelman syntymisen.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Kysymyksessä on erittäin tärkeä päätelmä: vasta ulkoinen kontrolli mahdollistaa sittemmin niin tärkeän kysymyksen – kysymyksen tentin validiteetista ja reliabiliteetistä – mukaantulon tentti-ilmiöön. Tällöin mahdollistuu kriittinen kysymys: onko tietyn testin suorittaminen todella osoitus kokelaan kyvystä toimia halutulla tavalla todellisessa tilanteessa, tai: onko tietyssä testissä epäonnistuminen todella osoitus kokelaan kelvottomuudesta toimia toivottavalla tavalla todellisessa elämässä. Tämän kysymyksen mahdollisuus johtuu siitä, että yhteisön määrittämän testin kriteerit muodostavat jäykän *välittävän tekijän* suhteessa kokelaan osaamiseen tai "pätevyyteen". Yhteisön asettama testimalli on väistämättä joustamaton suhteessa "todellisuuden

Miehuuskokeiden valtarakenne on avoin, selkeä ja läpinäkyvä. Se on osapuolille tietoinen ja tiedostettu. Yhteisöön hyväksymiseen sisältyy historiallisena juonteena kuitenkin myös latentin vallan olemassaolo. Tämän taustan voisi nähdä olevan vastasyntyneen elinkelpoisuuden testaamisessa. Syntymätestissä kokelaalla ei ole mitään mahdollisuutta vaikuttaa tilanteeseen. Hän ei myös voi tiedostaa itseensä vaikuttavaa valtasuhdetta. Vallan perusteiden legitiimisyys kätkeytyy myös arvioijalta, koska läpäisyn kriteerinä oleva samanlaisuus ja poikkeamien karsiminen perustuu traditioon, jonka oikeutusta arvioija ei voi tarkistaa. Lapsi voidaan perinteen sääntöjen mukaisesti hylätä tai varustaa negatiivisella leimalla, jos hänellä syntyessään on esimerkiksi hampaita, hiukset tai muita tavallisesta poikkeavia ominaisuuksia, joilla ominaisuuksilla ei sinällään olisi merkitystä yksilön elinkelpoisuuden kannalta.¹¹⁰

Latentin vallan synty tästä esihistorian näkökulmasta liittyisi siten *arvioinnin oikeutuksen*, sen perusteiden ja validiteetin, kätkeytymi-

vaatimuksiin". Kysymys on itseasiassa jopa määritelmällinen: harkitun testitilanteen rakentaminen synnyttää välttämättä kuvatun ongelmatiikan. Esim. bushmannien miehuuskokeessa, jossa kokelaan on metsästäjäkoulutuksen päätteeksi pyydystettävä itsenäisesti antilooppi (= yhteisön asettama testi+kriteeristö), on periaatteessa mahdollista, että nuorukainen saa saaliin pelkällä onnenkaupalla olematta riittävän taitava metsästäjä tai että taitava metsästäjä ei onnistu metsästyksessä, koska valkoisten turistien metsästyssafari on karkoittanut seutukunnalta viimeisenkin riistan. Viimeksi mainittu tilanne on itseasiassa liiankin todellinen Kalaharin autiomaan arjessa (Hynönen, 1981). Bushmannien metsästäjäkokeen ideana on varmistaa, että nuorukainen pystyy elättämään tulevan perheensä metsästäjän taidoillaan, mutta testin olemassaolo ei asiaa voi varmistaa, vaan se teorian tasolla synnyttää kysymyksen testin pätevydestä.

¹¹⁰ Pelokas suhtautuminen vastasyntyneen poikkeavuuksiin on usein yhteydessä maagisiin uskomuksiin. Esimerkkinä voi mainita paha-silmä uskomuksen (evil eye): poikkeavalla tai väärin kasvatetulla lapsella on joissakin kulttuureissa voitu nähdä olevan synnynnäinen paha aiheuttava katse. (Maloney, 1976.)

Tentin Teoria

seen tietoisien tarkastelun ja ”tarkistuksen” ulottumattomiin. Tenttien myöhempään kehitykseen voisi taas liittyä valtasuhteen kätkeytyminen vaikkapa testiteoreettisten käsitteiden – arvioinnin validiteetin ja reliabiliteetin – taakse siten, että tenttijä enempää kuin tentaattorikaan ei tiedosta asemaansa yhteisön valtasuhteiden verkossa. Tällainen tapaus voisi todellistua esimerkiksi silloin, kun standardisoitua testiä käyttävä opettaja ajattelee olevansa vapaa tentin oikeutuksen pohdittelusta (koehan on tutkimuksin testattu), ja vastaavasti oppilas mukautuu ajatukseen, että testi (koska se on objektiivinen) todella kertoo hänen osaamisensa tason ja laadun.

HISTORIAA

Yhteiskuntapoliittisessa analyysissään Kvale (1972;1977) olettaa tentin ja yhteiskunnan taloudellisen perusrakenteen heijastavan toisiaan. Eri yhteiskuntamuodoilla siten olisi niille luonteenomainen vallitseva tenttimuoto.¹¹¹ Kvalen teorian pohjalta voi esittää seuraavan yksinkertaistetun kaavion tenttimuodon ja yhteiskunnan kehitysasteen vastaavuuksista:

¹¹¹ Kvalen analyysi nousee marxilaisen yhteiskuntateorian pohjalta. Hän on erityisen kiinnostunut vallan, herruuden ja yleisen yhteiskuntajärjestelmän suhteesta tentteihin. Steinar Kvalea voidaan pitää kriittisen tenttitutkimuksen klassikkona. Hänen tenttitutkimuksensa etenevät laajalla skaalalla lähtien arvosanojen reliabiliteetistä ja ulottuen aina tentin yhteiskuntateoreettisiin ja epistemologisiin implikaatioihin saakka. Teorian sa tenttimallin ja yhteiskuntarakenteen vastaavuudesta hän kiteyttää lopulliseen muotoonsa vuoden 1977 artikkelissaan. Hän kirjoittaa pyrkimyksensä olevan jäljittää tentin syvempää olemusta luomalla sosiaaliseen ja historialliseen kontekstiin mukautettuja ideaalityyppejä, joiden avulla taas tenttitutkimusta ja tenttien kehittämistä voitai-

Tentin Teoria

Taulukko 2. Tentin ja yhteiskuntamuodon suhde

| YHTEISKUNNAN TYYPPI | FEODAALIIH- TEISKUNTA | KILPAILUKAPI- TALISTINEN YH- TEISKUNTA | MONOPOLIKA- PITALISTINEN YH- TEISKUNTA |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TENTIN TYYPPI | | | |
| RITUAALINEN TENTTI | Autoritatiivinen, jos- kus brutaalin julma tentti, jonka läpäisy määrää kokelaan tulevaisuuden ja kuu- lumisen ryhmään. | | |
| BYROKRAAT- TISESTI NORMI- TETTU TENTTI | | Persoonaton yksilöi- den kilpailuttamiseen perustuva kvantitatiiv- isesti (arvosanoin) suoritusta mittaava tentti, jolla on voima- kas rekryointifunktio. | |
| RATIONALISOITU TENTTI | | | Todelliseen kvalifioi- tumiseen lähtävä opetus- ja oppimis- prosessiin sulautuva tenttiminen. |

Rituaalisen tentin perusmuoto löytyy Kvalen mielestä juuri varhaisista miehuuskokeista ja siirtymäriiteistä, joissa nuorukainen joutuu ratkaisevan testin selvittämällä todistamaan oikeutensa kuulua suljettuun ja itseoikeutettuun yhteisöön.

Feodaaliselle sääty-yhteiskunnalle on ominaista tiukka sosiaalinen kastijako, jota pönkitetään koulutuksen keinoin. Tenttejä on tällöin vähän, mutta ne muodostavat tärkeän riitin, jonka avulla yhteisön aseisiin juurrutaan. Vapaan opiskeluaajan vastapainona on stressaava ja tentaattorin persoonallista valtaa korostava testi, jonka läpäisy aut-

siin relevantilla tavalla suunnata. (Kvale, 1977, s.187-188. ks myös: Kvale, 1972, s. 228-235.)

taa samaistumaan auktoriteettiin ja hyväksymään vallitsevan arvomaailman hierarkian.¹¹²

Klassinen kilpailukapitalismi korostaa yksilön voiton maksimointia ja varallisuuden kartuttamista. Yhteiskunta on yksilöiden ahneuden ja koordinoimattomien, persoonattomien markkinoiden kokonaisuus. Yhteiskunnan hallinto- ja koulutusjärjestelmää luonnehtii myös persoonattomuus ja anonymiys. Ei ole synnynnäisten asemien korostusta, vaan kaikilla nähdään periaatteessa olevan yhtäläinen mahdollisuus selvitä kilpailussa. Tenttejä on paljon ja ne arvostellaan tiukasti. Jokainen hyvä arvosana on yksilölle etulyöntiasema ja välietappi päätymättömässä kilpailussa paikasta kapitalismin eliitissä. Vahvat yksilöt pysyvät mukana selviytymiskilpailussa.¹¹³

¹¹² Kvale ei esitä mitään selkeää esimerkkiä rituaalisesta tentistä. Hän toteaa, että eurooppalaisissa yliopistoissa esiintynyt kuulusteluihin pukeutuminen, pukeutumisrituaali, voisi heijastella tätä aikakautta. Tämän päivän tenteistä nimenomaan väitöstilaisuus on rituaalinen tapahtuma roolikäyttäytymistä ja pukeutumista myöten. Näyttäisi siltä, että Kvale tarkoittaa rituaalisella tentillä kaikkia keskiajan kuulustelutilaisuuksia, joille kieltämättä on kouluasteesta riippumatta ominaista juhlallisuus ja vihkimyksenomaisuus. Kvale toteaaakin rituaalisella tentillä olevan tiukan yhteyden uskonnollisiin seremonioihin, erityisesti protestanttiseen konfirmaatiomenettelyyn. Mallia on ehkä omaksuttu jopa tuomiopäivän symboliikasta. (Kvale, 1977, s.189-191.)

¹¹³ Byrokraattisesti normitettu tentti merkitsee ja vauhdittaa siirtymistä pysyviin asemiin jäykistyneestä feodalismista kohti kaikilta sosiaalisilta tasoilta tapahtuvaa työvoiman rekrytointia. Harvat suulliset kuulustelut korvautuvat lukuisilla kirjallisilla tenteillä, ja arvostelua nopeuttamaan ja yhdenmukaistamaan kehitetään numeerinen arvosteiluasteikko. Kapitalismille ominainen yksilöllisen kilpailun ja kasvottomuuden merkitysrakenne rakentuu siten myös tentteihin. Arvosanojen merkitystä Kvale vertaa jopa rahaan: molemmat tekevät muutoin yhteismitattomat laadut vertailukelpoisiksi. Raha mittaa menestymistä talouselämässä, arvosanat menestystä koulutusjärjestelmässä: joskus ne voivat olla jokseenkin yksi ja sama asia, ainakin arvosanat voidaan muuttaa rahaksi. Arvosanoista tulee voimakas ohjauksen väline koululaitoksessa, ja arvosanojen ja toiminnan todellisen laadun välinen yhteys kyseenalaistuu, koska arvosanoista itsestään tulee tavoiteltava kohde. (Kvale, 1977, s. 191-197.)

Runsaan varallisuuden ja pääomien yhtymisen seurauksena luodut taloudelliset konsernit ja yhtymät pakottavat ihmiset aiempaa enemmän yhteistyöhön. Täytyy löytää menetelmiä, joilla suuri joukko ihmisiä pystyy organisoimaan yhteistyönsä järkevästi. Tietämystä on pystyttävä jakamaan ja työtehtävät monipuolistuvat, mikä vaatii todellisia kvalifikaatioita. Koulutuksessa alkaa korostua asiantuntemuksen tärkeys ja pedagoginen funktio. Tentit tulevat osaksi oppimisprosessia ja tenttikäytäntö demokratisoituu sekä humanisoituu, jolloin ensimmäisen kerran mahdollistuu näkemys tentistä oppimistilanteena. Tenttikäytäntöjä pyritään myös rationalisoimaan, mikä toisaalta johtaa opetusteknologian ja monivalintojen käyttöön. Koulutusta luonnehtii ajatus ”mahdollisimman paljon, mahdollisimman halvalla, mahdollisimman monelle”.¹¹⁴

Kvalen näkemystä on helppo pitää yksinkertaistavana, mutta se tulee kin ymmärtää loogisena ideaalimallina, johon joutuu empiriaan vietyinä tekemään useita tarkistuksia. Kvale toteaa, että modernit koulu-

¹¹⁴ Monopolikapitalismin voinee Kvalen käsitteistöllä kääntää myös ”nyky-yhteiskunnaksi”. Siihen sointuvaa tenttimallia Kvale kutsuu joko rationalisoiduksi (Kvale, 1972, s. 232) tai teknologiseksi (Kvale, 1977, s. 197) tenttijärjestelmäksi. Arvosanojen kilpailuttava vaikutus ei ole enää niin oleellinen kuin aiemmin vaan se voi olla oppimisen kannalta jopa haitallinen, ja arvosanoista ryhdytään siirtymään pois kohti klassista hyväksyty/hylätty- käytäntöä. Tenttejä humanisoidaan ja ne mielletään opetustilanteina, joilla oppijaa voidaan ohjata uusiin tarvittaviin valmiuksiin. Tenttien tulee olla järkeviä suhteessa työelämän kvalifikaatiovaatimuksiin. Tekniikan kehityessä syntyy myös opetusteknologia ja Kvale ottaa ohjelmoidun opetuksen esimerkiksi koulutusjärjestelmän opetusteknologisesta rationalisoinnista. Kautta linjan nähdään tärkeänä tenttien pedagogiset perustelut ja joustavuus. (Kvale, 1977, s. 197-203.) Nyt 2000-luvun kynnyksellä Kvalen hahmottaman tenttien humanisoinnin ja rationalisoinnin trendin voisi nähdä jatkuvan ns. autenttisen arvioinnin (Wiggins, 1990; 1993) vaatimuksena. Autenttisella arvioinnilla tarkoitetaan mahdollisimman suoraa monimutkaisien osaamisen arviointia. Tästä puhumme myöhemmin enemmän. Autenttisen arvioinnin tunnetuin sovellus tällä hetkellä on portfolioarviointi, joka tekee arvioinnista yksilöllistä, itseohjautuvaa ja luonnolliseen työprosessiin sulautuvaa. (ks.

Tentin Teoria

tusinstituutiot, kuten yliopistot, voivat toteuttaa toiminnassaan feodaalisia tai byrokraattisia tenttikäytäntöjä. Tämä onkin enemmän sääntö kuin poikkeus ja johtaa moniin pedagogisiin ristiriitoihin instituutioiden ja ympäröivän yhteiskunnan välillä.

Kvalen analyysi pitää sisällään Marxin historiallisen materialismin mukaisen oletuksen yhteiskunnan taloudellisen perustan ensisijaisuudesta suhteessa kulttuurin ja sivistyselämän organisaatioon. Ehkä juuri kyseinen seikka ajaa Kvalen sangen pessimistiselle kannalle tentin mahdollisuudesta toimia yhteiskunnan kehitystä uudistavana voimana. Hän antaa ymmärtää, että tentti on siinä määrin sidoksissa yhteiskunnan valtarakenteisiin, että sen muuttaminen on mahdollista ainoastaan valtarakenteiden muuttamisen kautta.¹¹⁵ Tällainen näkemys ei tentti-projektin kokemusten pohjalta ole ensinkään perusteltu. Sitä vastaan on houkuttelevaa asettaa teesi, että nimenomaan tenttien muuttaminen voikin olla koulutusjärjestelmän radikaalia muutosta nopeuttava tekijä monine laajempine seurausvaikutuksineen.¹¹⁶ Kyseisestä asiasta väittelemisen ei kuitenkaan kuulu tämän tutkimuksen alueelle. Kvalen teoria on sen sijaan mielenkiintoinen kahdella tavalla. Se havainnollistaa seikkaa, että:

1. Tentin toimintarakenne on väistämättä monella tavoin sidoksissa yhteiskunnan taloudellisen ja kulttuurisen elämän toimintarakentei-

yksilöllistä, itseohjautuvaa ja luonnolliseen työprosessiin sulautuvaa. (ks. esim. Linnakylä, Pollari, & Takala 1995; Pollari, Kankaanranta, & Linnakylä 1996.)

¹¹⁵ Vrt. Kvale, 1977, s. 203-205; Kvale, 1972, s. 239-240.

¹¹⁶ Tentin muuttamisen vallankumouksellista voimaa voimme koetella testaamalla mielessämme myös ajatusta, että tenttien "humanisoiminen" humanisoi myös yhteiskuntaa. Vieläkin pidemmälle voi mennä ja etsiä perusteluja väitteelle, että itseasiassa juuri *tenttejä muuttamalla* voimme muuttaa yhteiskunnan valtarakenteita.

*siin. Tämä suhde on keskeinen kriittinen alue myös tentin kehittämises-
sissä erilaisten yhteiskuntajärjestelmien sisällä.*

*2. Tenteillä on historiallinen kehityksensä. Olemassaolevat tentti-
muodot ovat aina tietyn prosessin välivaiheita, jolloin olemassaole-
van tenttimallin universaalia oikeutusta ei voi perustella sen yleisyy-
dellä tietyssä ajan ja paikan koordinaatistossa. Esimerkiksi tänä päi-
vänä Suomen yliopistoissa käytetyintä tenttimallia ei tule kunnioittaa
muutoin kuin historiallisessa mielessä. Vastaavasti nykyinen tenttien
muutospyrkimys on osa laajempaa jatkumoa, jonka arvioimiseksi tar-
vitaan yleisempiä kriteerejä. Kvaella kriteerit löytyvät tentin ulko-
puolelta. Voisivatko ne löytyä myös tentin sisältä?*

Tentin *juuriin* ja historiaan suuntautuva pohdiskelu on ollut tärkeä
virikkeistäjä tentin teorian kehittämisessä. Suoritetut kirjallisuushaut
osoittivat, että myös siinä on tutkimuksellisesti harmaa vyöhyke: ten-
tin historiaa ei sitäkään kirjoitettuna löydy.¹¹⁷ Ennen varsinaiseen
teoriakehittelyyn siirtymistä esitän vielä kolme tentin teorian keksimi-
sen aikana ajattelussani keskeiseksi muovautunutta historiallista mie-
likuvaa.¹¹⁸ Ne luovat omalla tavallaan taustaa ja innoitusta tentin
ihmettelylle ja kattavan teorian etsinnälle.

¹¹⁷ Judges (1969, s. 17-31) suorittaa parhaan löytämäni tentin historian tarkastelun.
Siinä kuvaillaan lyhyesti tentin kehitys Kiinan virkamieskoulutuksesta lähtien aina
1900-luvun eurooppalaiseen koulukulttuuriin saakka.

¹¹⁸ Kyse on nimenomaan mielikuvista. Opetus- ja sivistysprosessien kehitys ajassa
ja esim. yliopiston historia on äärettömän moniulotteinen ja monitulkintainen kokonai-
suus ja jos puhutaan tentin historiasta jopa äärettömän problemaattinen, sillä jo pel-
kästään käytetty käsitteistö vaatii huolellista analyysiä. Esim. keskiajan yliopistoissa
käsitteet tentti, kuulustelu, tutkinto muodostavat vaikean – joskin ilmeisen mielenkiin-
toisen ja jopa ajankohtaisen – merkityskokonaisuuden. Kuten Judges (1969) toteaa,
sana tentti tarkoitti keskiaikaisessa yliopistossa *mitä hyvänsä* tutkimustapaa, jolla

I

Varhaisin käytetty ja ensimmäinen tunnettu opetusmuoto on epäilemättä ollut henkilökohtainen opastaminen. Tai kuten sitä myös on nimetty: tuutorointi. Tuutoroinnille perustuvia opetus- ja kasvatustjärjestelmiä on konkreetista yhteiskuntajärjestelmästä riippumatta ollut olemassa läpi historian kulun. Ylimystö on useimmiten kouluttanut lapsensa kotiopettajien avulla. Ammatillinen koulutus on varhaisvaiheissaan perustunut ammattikuntalaitoksen sisäiseen tuutoropetukseen: mestari-kisälli-oppipoika -suhteeseen. Tänään tuutorointi on jälleen voimallisesti esillä kaikilla koulujärjestelmän tasoilla.

Tuutoropetus pitää sisällään luonnollisessa toimintaympäristössä toteutuvan jatkuvan arvioinnin idean. Opastaja antaa tehtäviä ja saattaa ohjattavan toimijan yksilöllisiin ja kulloisiinkin olosuhteisiin sopiviin ongelmatilanteisiin, joista suoriudutaan ja joissa opitaan ilman erityistä testaamisen vaikutelmaa. Tuutoroivassa työtavassa ohjaajan tärkein tehtävä on opastavan arviointiavun antaminen. Englannin kielen sana *assessment*, joka käännetään suomeen *arvioinniksi* palautuukin latinan verbiin *assidere*, joka tarkoittaa vierellä istumista.¹¹⁹

selvitetään kandidaatin sopivuutta tai hänen opillista pätevyyttään. Tentin historiaan yliopistoissa löytää runsaasti hajatieta Rashdalin (1936a; 1936b; 1936c) tutkimuksesta keskiajan yliopistoista.

¹¹⁹ Wiggins, 1993, s. 14.

II

Ensimmäinen esimerkki institutionalisoidusta tenttitekniikasta on Kiinan kilpailullinen parituhatvuotinen virkamieskoulutus aina vuoteen 1905 saakka. Kiinan virkamieskoulutus tenttikäytäntöineen perustui confutselaiseen filosofiaan ja ajattelutapaan, jonka mukaan hallinnolliset virat tuli antaa kyvyiltään ja meriiteiltään koetelluille kandidaateille. Kaikilla oli mahdollisuus osallistua koetteluun, mutta vain pieni osa pääsi tiukasti valvotuista kokeista läpi ja jatkoon. Validiteetista kannettiin huolta ja pyrittiin äärimmäisen huolellisesti eliminoimaan onnen ja sattuman mahdollisuus: jokaisella kokelaalla oli oma suljettu koppinsa, jossa häntä valvottiin, tenttijöiden nimet korvattiin numeroilla, kopiaija kirjoitti vastaukset uudelleen, jotta käsiala ei vaikuttaisi, kaksi riippumatonta tarkastajaa luki paperin, kolmas tarkasti ja teki päätöksen.¹²⁰

Eurooppalainen koulu ja kansanopetus on kirkollista alkuperää. Koululaitoksen toimintaperiaatteet alkoivat kehittyä luostarilaitoksen synnyn myötä n. 800 jkr. Pyhän sanan levittämisen sisäinen pakko ja innostus sai aikaan tarpeen ulottaa oppi ja sivistys, ensivaiheessa luku-taito, yhä laajemmalle kansanosalle. Miten opettaa laajoja ihmisjoukkoja? Ihmiset oli pakko kerätä yhtäaikaan samaan paikkaan, luokahuoneeseen. Luostarikoulujen yhteyteen alettiin rakentaa tavalliselle kansalle tarkoitettuja ulkokouluja.

¹²⁰ Kiinalainen perinne tenttien kehittämisessä on erityisen mielenkiintoinen alue. Siihen voi tutustua esim. seuraavista lähteistä: Holmes & Lauwerys, 1969; Giles, 1911; Hayhoe, 1991; Pepper, 1991; Kai-Ming, Xinhua, & Xiaobo 1999.

Tentin Teoria

Luokkahuoneen sosiaalinen organisaatiomuoto kehittyy siten kirkollisten rituaalien toimintarakenteen pohjalle. Koulun tiedonkäsitys taas on absoluuttinen; tieto on varmaa – pohjimmiltaan ilmoitusta. Tämän tiedonkäsityksen pohjalle nousee tiukka läksyjen kuulustelukäytäntö, jossa oppilaan tulee pystyä virheettömästi toistamaan opettajan sanelema tieto. Jesuiitat, kilpailuttamisen mestarit, kehittelevät kuusiporaisen arvosteluasteikon 1500-luvulla. Tavoitteena heillä on keskinäisen vertailun ja kilpailun lisääminen. Todellisessa elämässä, koulujen ulkopuolella, maailmankuva avartuu löytöretkeilijöiden ja kauppiaiden ansiosta. Alkemistit etsivät uutta tietoa. Aatelisto huvittelee monipuolisissa harrastuksissaan ja tavalliset ihmiset ponnistelevat askareissaan pelloilla, metsissä ja vainioilla. Luokkahuoneessa koululaiset kertovat lauantaisin julki muistista koko viikon luvut.¹²¹

III

Yliopistoja alkaa syntyä 1100-luvulta lähtien. Ne kehkeytyvät universitas-idean mukaisina oppijoiden yhteisöinä, joissa opiskelijat ylläpitävät mieleistänsä opettajaa. Opiskelijat vaeltavat keskiajalla tiedekunnasta toiseen ilman tiukkoja tutkintotavoitteita, valvontaa tai hios-tamista. Oppiarvon saavuttaminen ei myöskään ole välttämätöntä, eikä se ole edes edellytys tärkeisiin tehtäviin. Yliopistoissa ei yleensä kuulustella läksyjä eikä pidetä kokeita lukuunottamatta laajoja suulli-

¹²¹ Eriyisen hyvä johdatus keskiajan kouluelämään on Zieglerin (1907) kirjoittama kasvatustieteen historia. Siinä on myös elävä kuvaus Jesuiittojen käyttämästä kilpailuttamismenetelmästä (ibid.,172). Arvosanaoittelua teoksessa ei mainita. Siitä kirjoittaa Kvale (1990; 1994). Ks myös Judges (1969). Koulun toimintarakenteen keinotekois-tumista käsittelem lyhyesti artikkelissani "Valoa varjomaailmaan" (Karjalainen 1995c).

sia loppudenttejä maisterin- ja tohtorinväitöksiä ja joihinkin ammatillisiin statuksiin johtavia suullisia kuulusteluja.¹²²

Vapaasta ilmapiiristä huolimatta yliopistollinen tiedonkäsitys näyttää aina 1600-luvun lopulle saakka olevan hyvin koulumainen. Uskotaan, että Aristoteleen teokset sisältävät kaiken tiedettävissä olevan tiedon, eikä empiiristä uuden tiedon etsintää pidetä mielekkäänä. Empiirinen tutkimus ja uusi tiedonkäsitys – näkemys tiedosta täydentyvänä ja epävarmana – kehittyikin yliopiston ulkopuolella alkemistien tutkimustyössä, ja vasta valistusajan kynnyksellä se hyväksytään yliopistolaitokseen. Moderni tiedeyhteisö on idullaan yliopiston ulkopuolisissa tiedeseuroissa, jotka perustetaan Ranskaan ja Englantiin 1660-luvulla. Vasta valistusajalta lähtien yliopistoihin alkaa syntyä nykymerkityksessä tutkimustyötä. Kuitenkin kestää 1800-luvun loppuun saakka ennen kuin varsinaiset tutkimusyliopistot alkavat saavuttaa valta-aseman.¹²³

Paradoksaalista edelleen on, että juuri valistusajalta lähtien yliopistot toimintarakenteeltaan alkavat koulumaistua – ”valistuksen hyötyajatelu tekee yliopistoista koulujen jatkeita”. Yliopisto-opetukselta aletaan vaatia hyödyllisyyttä yhteiskunnan ja ammattielämän kannalta. Tiukimmat äänenpainot vaativat, että yliopistossa ei saisi opettaa mitään sellaista, mistä ei koituisi konkreettista hyötyä opiskelijalle ja yhteiskunnalle. Tämä ja ammatillisten korkeakoulujen synty johtaa sii-

¹²² Tietoa keskiajan yliopisto-oloista on runsaasti, mutta tenttien kannalta se on täysin hajallista ja osin ristiriitaista. Rashdalin ohella Keskiajan yliopistoista saa tulkinnallista näkemystä mm. teoksista Schelsky, 1963; Lehti & Häyry, 1987; Klinge, Knapas, Leikola & Strömberg, 1987.

hen, että yliopistoihin laaditaan lukusuunnitelmia ja opetusohjelmia. Tässä vaiheessa, 1700-luvulla, yliopistoihin alkaa juurtua myös koulumainen tenttikäytäntö ”viikottaisine ja lukukausittaisine” kokeineen. Kirjallinen (essee)koe keksitään ja otetaan käyttöön Englannissa. Kysymys on suuresta opetusteknologisesta innovaatiosta, sillä kirjallisten tenttien avulla voidaan samassa ajassa, joka aiemmin kului yhden opiskelijan testaamiseen, kuulustella suuri määrä opiskelijoita. Luokusten tenttien avulla opiskelijat saadaan ripeästi työskentelemään ja varmistetaan myös, että annettu oppi vaikuttaa heihin suotuisalla tavalla. 124

Yhtäältä juuri valistuksen ajan hyötyajattelun kritiikkinä nousee 1800-luvun alussa saksalaisen idealismin laatutyönä idea sivistysyliopistosta. Fichte, Schelling, Schleiermacher ja Humbolt pitävät valistuksen tuottamaa koulumaista yliopistoa universitas-idean vastaisena raptiutilana, jossa professori ja opiskelijat vieraantuvat toisistaan ja tieteenalat menettävät yhteytensä filosofiaan ja sitä kautta toisiinsa. Humboltin idea sivistysyliopistosta korostaa opetuksen, tutkimuksen ja opiskelun vapautta, tieteiden ykseyttä ja sivistyksen ensisijaisuutta suhteessa välittömään hyötyyn. Sekä Humbolt että Fichte korostavat professorin ja opiskelijan samanarvoisuutta tieteellisessä vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi Fichte näkee sokraattisessa dialogissa yliopistollisen kuulustelun oivallisen mallin. Humboltin ideat omaksutaan muutamassa vuosikymmenessä länsimaisten yliopistojen periaatteiksi. Yliopistojen toimintarakenteisiin pesiytynyt koulun toimintamalli tentteineen sitkeästi säilyy ja kehittyy eri yliopistoissa erilaisiin il-

¹²³Mm. Schelsky, 1963; Judges, 1969; Wittrock, 1993, Lehti & Häyry, 1987; Wieruszowski, 1966.

Tentin Teoria

miasuihin, vaikka kokeet ja tentit voidaan nähdä sivistysyliopistoide-
an kannalta kyseenalaisessa valossa. Eivätkö tentit edusta toisenlaista
tiedon- ja ihmiskäsitystä kuin universitas-ideologia tai tiedeyhteisön
toimintaperiaatteet? Eivätkö tentit tee opettajasta tiedon vartijan,
vaikka hänen pitäisi olla tiedon synnyttäjä ja sokraattinen kättilö? Ei-
vätkö tentit kasvata opiskelijasta tiedon orjan, vaikka hänen pitäisi
kasvaa sen herraksi ja arvioijaksi? ¹²⁵

¹²⁴ Schelsky, 1963, Judges, 1969

¹²⁵ Schelsky, 1963, Jaspers, 1965, Wittrock, 1993.



7. TENTIN TEORIA

Nyt lähdän systemaattisesti kokoamaan edellä kuvatun esiymmärryksen prosessin tuottamista ideoista ja aineksista tentin teoriaa. Esiitetty teoria muotoutuu hierarkiseksi käsitejärjestelmäksi, jonka esitän lopulta kokonaisuuden kattavana käsitekaaviona sekä tenttiin sisältyvien teoreettisten periaatteiden ja tentin määritelmän eksplikaationa. Teoria etenee vaiheittaisesti ydinasiaa tai punaista lankaa seuraten ja sitä vahventaen. Etenemistä voi ajatella myös polkuna, josta jatkuvasti haarautuu lukuisia sivuteitä. Useille näistä risteyksistä annetaan tienviitta, mutta avautuvia maisemia ei sen tarkemmin analysoida, joillekin harhaudutaan ehkä liiankin pitkälle. Sivupolkujen ja yksityiskohtien tarkempi tutkiminen jätetään pääsääntöisesti kuitenkin

toisten tutkimusten ja lukijan oman ajattelun tehtäväksi. Tällä tavoin pyrin varmistamaan sen, että käsitteellinen selkeys ja ymmärrettävyys säilyisi mahdollisimman hyvin.

LÄHTÖKOHTANA ONGELMATILANNE

Oletukseni on, että tentin looginen ydin on sen ominaisuudessa olla ongelmatilanne: ongelmatilanne on tentin *olemus*. Riippumatta siitä, mitä funktioita tentti kulloinkin toteuttaa tai missä muodossa tentti toteutetaan, se on aina – ja kaikissa kulttuureissa – ”ongelmaryvä”, josta tenttijän on selvittävä osaamisensa (sisältäen tiedon ja taidon) avulla. Tentin muut ominaisuudet rakentuvat tämän perusrakenteen päälle. Ideaa voi testata myös ajatuskokeilla esimerkiksi kysymällä, mitä ominaisuuksia tai funktioita tentistä voidaan poistaa ilman, että itse ilmiö katoaa tai menettää merkityksensä?¹²⁶

Yksinkertaisin muoto tätä ajatuskulkua on päättely, että jos empiirisestä tenttitilanteesta, joka muodostuu tenttijästä, tentaattorista ja tenttitehtävästä, poistetaan tenttitehtävä, tenttiä ei enää ole. Tällöin ei myöskään tarvita tentaattoria eikä tenttijää. Tämä päättely on kuitenkin liian konkreetilla tasolla ja se vaatisi täsmentäviä määrittelyjä ol-

¹²⁶ Tällainen ajatuskoe sisältää Husserlilaisen eideettisen reduktion ideaa. Eideettinen reduktio tarkoittaa menettelyä, jossa mielteestä riisutaan pois kaikki epäolennaiset sekundaariset seikat, sellaiset joiden poistaminen ei muuta itse ilmiötä toiseksi. Jäljelle jää mielteen olemus (ks. esim. Juntunen, 1986). Tästä näkökulmasta voi siis väittää, että mielteen *tentti* olemus on ongelmatilanne.

Tentin Teoria

lakseen pätevä. Teorian kannalta oikeammalle yleisyystasolle päästään kysymällä, mitä *teoreettiselle* tenttitilanteelle tapahtuu jos siitä poistetaan:

1. Ominaisuus olla yhteiskunnallisen vallan näyttämönä.

(Tentti säilyy tällöin opetuksellisen ohjauksen välineenä.)

2. Ominaisuus olla opetuksellisen ohjauksen ja kontrollin toteuttamisen tilanteena.

(Jäljelle jää ongelmatilanne. Jos edellinen ominaisuus säilytetään, niin ongelmatilanne voi toimia aiemmin kuvatussa yhteisöön ottamisen rituaalissa.)

3. Ominaisuus olla ongelmatilanteena.

(Kaikki toiminta katoaa, koska toimintapakkoa ei ole. Ongelmatilanteen katoamisen kautta katoaa myös yhteiskunnallisen ja opetuksellisen toiminnan sisällöllinen perustelu.)

Yhteiskunnallisen valtasuhteen, kuten ulkoisen kontrollinkin, sulkeistaminen säilyttää ihmisen välttämättömyden toimia rationaalisesti suhteessa ympäristön vaatimuksiin. Jos taas sulkeistamme pois tilanteen, jossa ihmisen on käytettävä tietoaan ja taitoaan, katoaa toiminnan sisältö kaikkien kvalifikaatioiden käydessä tarpeettomiksi.¹²⁷ Seuraavassa kuvassa yritän havainnollistaa tätä ajatusta tentin näkökulmasta:

¹²⁷ Jäljelle jää puhdas, ideaali valta ja kontrolli, jossa ei ole toiminnan subjektia eikä substanssia. Kyseessä on tilanne, jota on sangen vaikea käsittää tai havainnollistaa, mikä ei kuitenkaan kiistä tällaisen eideettisen vallan teoreettista mielenkiintoa.



Kuvio 8. Tenti-ilmiön rakentuminen ongelmatilanteelle

Ilman ongelmatilannetta kontrollilta ja mittaamiselta katoaa asiallinen pohja, sillä ei ole mitään mitattavaa eikä kontrolloitavaa.

Ihmisen elämä modernissa, kuten post-modernissakin, yhteiskunnassa on yhtäläillä täynnä aitoja ja toimintaan pakottavia ongelmia. Kannattaa pohtia myös ajatusta, että eikö ihmisen toiminta yleensäkin rakennu ongelmanratkaisulle eri olosuhteissa.¹²⁸ Tästä avautuu samalla näkökulma koulutuksen mielekkyyden kysymiseen. Miksi ylipäänsä koulutamme, jos emme valmentaaiksemme ihmisiä paremmin selviämään *koulutuksen ulkopuolisen elämän* asettamista ongelmatilanteista.¹²⁹ Näin ajateltuna koulutuksen sisään rakennettu ongelmatilanne

¹²⁸ Vrt. Kamppinen, 1987.

¹²⁹ Kasvatusajattelun varhaisvaiheista lähtien koulutus ja kasvatus on nähty paitsi yksilön kasvun myös yhteisön kehityksen välineenä. Jos kehityksen ja kasvun problematiikkaa tarkastelee ongelmatilanteen näkökulmasta, niin yksilön kannalta kysymys on laajimmillaan elämäntilanteen kohentumisesta ja yhteisön kannalta kulttuurin ja sivistyksen "tietopääoman" kartuttamisesta. Aitojen ongelmatilanteiden ja koulutuksen välisen yhteyden tärkeyttä tuo esiin 1990-luvulla syntynyt autenttisen oppimisen paradigma, jossa haetaan siltä koulun ja todellisen elämän (school and the real

– tentti – muodostaa todella ratkaisevan tärkeän pedagogisen yhteyden. Eikö tentti, ensisijassa juuri tentti, ole – tai voisi olla – kriittinen tekijä, jonka kautta koulutukselle välttämätön yhteys ”luokkahuoneen” ja ”todellisen elämän” välille konkreettisesti rakentuu?¹³⁰

Tätä ajatusta voi testata myös negaation kautta kysymällä: mitä koulutukselle tapahtuisi, jos tenttejä ei lainkaan olisi? Miten koulutus muuttuisi, jos tentit poistettaisiin? Määrittelymme mukaisesti koulutuksessa ei silloin olisi mitään tahallisesti järjestettyjä tiedon käytön tilanteita.¹³¹ Miten koulutuksen yhteys elämismailmaan ja ammatilliseen todellisuuteen nyt rakentuisi? Kuinka koulutuksen oikeutus ja uskottavuus määriteltäisiin? Mitä tavoitteita koulutukselle olisi mahdollista asettaa?

Näkemykseni on, että ongelmatilanteeksi määriteltynä tenttiä voi pitää tärkeänä ja välttämättömänä linkkinä koulutuksen ja koulutuksen ulkopuolisen elämän välillä. Tätä kautta tenteille syntyy vankka pedagoginen perustelu. Tenttejä ei teoreettisessa mielessä tarvita siksi, että

world) välille (ks. Gordon, 1998). Näkisin, että paradigmasta riippumatta juuri tentti merkittävällä tavalla rakentaa kyseistä yhteyttä.

¹³⁰ Tentin erityisaseman on perinteisesti nähty rakentuvan valtasuhteen kautta siten, että (vain ja ainoastaan) tenttien suorittamisen kautta yksilö saa legitiimin aseman yhteiskunnassa. Ilman tenttien läpäisyä yksilö ei voi edetä koulutuksessa, saada tutkintoa jne. Ongelmatilanteesta lähtevä tarkastelu määrittelee tentin suhteen yhteiskuntaan koulutuksen perustehtävän näkökulmasta. Koulutuksen tehtävä on valmentaa koulutettavia toimimaan todellisuudessa paremmin tai rationaalisemmin kuin he ilman koulutusta pystyisivät siinä toimimaan ja koulutuksen sisään rakennettujen ongelmatilanteiden kautta voidaan säädellä paitsi koulutettavien kvaalifikaatioita myös koulutuksen sisällöllistä yhteyttä yhteiskuntaan ja sen kehitysvaatimuksiin.

¹³¹ Nyt ei enää tarkoiteta tenttiä perinteisessä merkityksessä vaan tentiksi katsotaan määritelmän mukaisesti kaikki koulutukseen rakennetut ongelmatilanteet, nekin joita sellaisiksi ei tähän saakka ole osattu mieltää. Tenttien poistamisen ajatuskoe sisältää nyt siis kaikkien tiedon ja taidon käyttöä edellyttävien ongelmatilanteiden poistamisen.

Tentin Teoria

oppilaita ja opiskelijoita täytyy kontrolloida vaan siksi, että ilman tenttejä – ilman opiskelijan kohdattavaksi rakennettuja ongelmatilanteita – koulutus olisi todellisuudesta vieraantunutta. Ongelmatilanteeksi määrittelyn kautta tentille löytyy periaatteellinen oikeutus.

Tentit ovat koulutuksen sisään rakennettuja ongelmatilanteita ja sellaisena ne ovat erittäin tärkeä ja tarpeellinen asia: tenteissä tietoa ja taitoa käytetään alkuperäiseen tehtäväänsä, ongelmanratkaisuun.

Voimme myös perustellusti olettaa, että tentti ongelmatilanteena luo tai vahventaa koulutukselle sen tarvitsemaa yhteyttä koulutuksen ulkopuolisen elämän kanssa.

IDEAALI ONGELMATILANNE?

Mitä ongelmatilanne sitten itsessään tarkoittaa? Mikä on sen rakenne tai olemus? Aito ongelmatilanne on rauhallista olemassaoloa vastustava ja toimintaan haastava tilanne, josta ihmisen täytyy selviytyä tietonsa ja taitonsa avulla. Tilanteesta selviytyminen ei ole itsestäänselvyys, vaan epäonnistuminen on aina mahdollista.¹³²

¹³² Puhun nyt nimenomaan *ongelmatilanteesta*, en yksittäisistä ongelmista. Yksittäinen ongelma on osa ongelmatilannetta. *Ongelmatilanteen* analyyttisiä määrittelyjä kirjallisuudesta ei juuri löydy. Enemmänkin tarkastellaan yksittäisiä ongelmia. Gerin-Grataloup & Solonel (1996) kuitenkin analysoi nimenomaan ongelmatilannetta määrittellen sen *oppimistilanteeksi*, jossa oppijan on kehitettävä kompetenssiaan hänelle

Kun abstrahoimme edellistä oletusta, voimme olettaa, että *ideaali* ongelmatilanne syntyy kahden *mahdollisuuden* kohtaamisessa. Nämä ovat epäonnistumisen mahdollisuus ja onnistumisen mahdollisuus.¹³³ Asian voi muotoilla myös siten, että ongelmatilanteen olemassaolo mahdollistuu vasta silloin, kun sekä onnistuminen että epäonnistuminen ovat toimijalle mahdollisia. Tätä periaatetta kutsun ongelmatilanteen teoreettiseksi erottelijaksi. Teoreettisen ongelmatilanteen, jossa onnistumisen ja epäonnistumisen vaatimus täyttyy nimeän *ideaaliksi ongelmatilanteeksi*. Ideaalin ongelmatilanteen syntyä onnistumisen ja epäonnistumisen ”mahdollisuuksien kohtaamisessa” voi havainnollistaa seuraavalla taulukolla:¹³⁴

asetetun *esteen* voittamiseksi. Määritelmä sopii hyvin yhteen oman näkemykseni kanssa, joskin tässä vaiheessa tarkastelen ongelmatilannetta vielä yleisenä toimintaan haastavana tilanteena, en pelkästään koulutukseen sisältyvänä mahdollisena oppimistilanteena.

¹³³ Ongelmatilanne ei ole ongelmatilanne ellei siinä voi epäonnistua. Tähän päätelmään antoi taustatukea saksalaisen kasvatusteoreetikon Rudolf Lennertin pohdinta epäonnistumisen mahdollisuuden teoreettisesta keskeisyydestä tentin yhteydessä. Lennert postuloi, että tentissä epäonnistumisen mahdollisuus on ”kaiken mahdollisen tenttioikeuden” kulmakivi. Ilman tätä mahdollisuutta tentti on farssi tai oikeammin: sitä ei ole olemassa lainkaan. (Lennert, 1970, s. 211.) Tenttiä yleisemmällä tasolla tämä vaatimus koskee ongelmatilannetta yleensä ja loogisesti voimme edelleen päätellä, että jos ongelmatilanteessa voisi vain onnistua, niin sitä ei olisi. Vastaavasti, jos ongelmatilanteessa voisi vain epäonnistua, niin silloinkaan ongelmatilannetta ei olisi olemassa.

¹³⁴ Taulukossa + = mahdollisuuden olemassaolo; - = mahdollisuuden puuttuminen. Mahdollisuus onnistua ja mahdollisuus epäonnistua ovat käsitteinä polaarisia, toisiaan edellyttäviä. Mielenkiintoista on, että toimijan kannalta ne voivat luoda poissulkevia tilanteita. Voidaan erotella toisistaan tilanteet, joissa: A) epäonnistuminen on varmaa (tällöin mahdollisuus onnistua puuttuu kokonaan), B) onnistuminen on varmaa (jolloin mahdollisuutta epäonnistua ei ole lainkaan olemassa). Tilanne, jossa sekä onnistuminen että epäonnistuminen ovat toimijalle yhtälailla mahdollisia luo loogisen edellytyksen ongelmatilanteen toteutumiselle.

Taulukko 3. Ongelmatilanteen peruserottelu

| TOIMIJALLA MAHDOLLI- SUUS ONNISTUA | | TOIMIJALLA MAHDOLLISUUS EPÄONNISTUA | |
|------------------------------------------|-------|-------------------------------------------|------------------------|
| + | | + | IDEAALI ONGELMATILANNE |
| - | | + | EPÄONGELMA A |
| + | | - | EPÄONGELMA B |
| - | | - | (X) |

Tapauksia joissa ongelmanratkaisun onnistuminen on *varmaa* tai joissa se on *mahdotonta* nimitän epäongelmiksi. Epäongelma A kuvaa kovin ikävää tilannetta, ehdottoman varmaa epäonnistumista. Epäongelma B puolestaan kuvastaa huoletonta tilannetta, jossa selviytyminen on itsestäänselvyys. Näissä molemmissa tapauksissa ongelmatilannetta ei teoreettisessa mielessä ole olemassa. Tilanne, jossa sekä onnistuminen että epäonnistuminen ovat mahdottomia (X) on tentin teorian kannalta epäoleellinen, mutta muutoin teoreettisesti mielenkiintoinen taulukoinnin tuottama yhdistelmä. ¹³⁵

Jotta esittämäni taulukointi ymmärrettäisiin oikein haluan tehdä muutaman siihen liittyvän täsmennyksen. Ensinnäkin erottelu on käsitteellinen, ei empiirinen. Siinä määritellään ongelmatilanteen teoreettinen ehto. Toiseksi on huomattava, että siinä tarkastellaan *ongelmatilannetta*, ei yksittäistä ongelmaa tai tehtävää. Esimerkiksi jokin yksittäi-

¹³⁵ Muodollisen logiikan kannalta kysymyksessä on looginen ristiriita. On kysymys tilanteesta, jossa onnistuminen on loogisesti varmaa ja yhtä aikaa myös epäonnistuminen on loogisesti varmaa. Dialektisen logiikan avulla tapausta voidaan kuitenkin käsitellä. Kuinka on kuviteltavissa, että jossakin tilanteessa on mahdollista, että toimija häviää ja voittaa? Yksi dialektinen vastaus tähän pulmaan on esimerkiksi se, että toimija voi hävitä "vastustajalle", mutta samanaikaisesti hän voi voittaa itsensä. Tällainen käsittely väistää loogisen vastakkaisuuden tuomalla esiin eri näkökulmia, joiden seurauksena kysymys palaa ikään kuin ositettuna taulukon muihin kenttiin.

nen ongelma voi olla äärimmäisen helppo, kohtuullisen vaikea tai mahdottoman vaikea. Kaikki nämä tapaukset ovat *tehtävään* liittyviä ominaisuuksia ja siten vain osa ongelmatilanteen rakennetta. Kolmas huomautus varottaa vielä tässä vaiheessa yhdistämästä tehtyä erotte-lua tentteihin. Tenttiin sovellettuna kysymys on helposti harhaan-joh-tava sikäli, että empiirisen tentin tuloksen pohjalta ei välttämättä voi päätellä tentin rakentuneen epäongelmalle. Vaikka tentissä X kaikki opiskelijat saavat korkeimman arvosanan, tentti voi silti olla teoreetti-sessa mielessä ideaali ongelmatilanne. Tapaukset A ja B todellistuvat silloin, kun tilanteessa on ennaltamääräiten ja loogisesti itsestäänsel-vää joko onnistuminen tai epäonnistuminen.

Ideaalin ongelmatilanteen ehtojen määrittäminen luo teoreettista taustaa tentin määrittelyyn ja kiinnostaa meitä tässä tutkimuksessa ainoas-taan siinä mielessä. Tentin teorian kehittämiseen se ei kuitenkaan vie-lä riitä. Ongelmatilanne täytyy seuraavaksi purkaa käsitteellisiin ra-kennetekijöihinsä.

ONGELMATILANTEEN RAKENNE

Mistä sisäisistä tekijöistä tai käsitteellisistä osista ongelmatilanne koostuu? Mitkä tekijät tai osat ovat ongelmatilanteen välttämättömiä rakennetekijöitä?

Jotta tilanne olisi ongelmatilanne, siinä täytyy olla jokin sisällöllinen tehtävä *kysymys tai probleema*, joka on sitä jollekulle *toimijalle*. Toimijalla täytyy olla *välineitä* ongelman ratkaisuun ja *osaamista*

käyttää välineitä tuohon tarkoitukseen.¹³⁶ Jos mikä tahansa näistä elementeistä puuttuu, ongelmatilanne loogisessa mielessä katoaa. Ongelmatilanteen ideaalin ehdon mukaisesti se tällöin todellistuu epäongelmaksi.

Mitä ongelmanratkaisun ”työvälineet” tarkoittavat? Tätä kategoriaa ei saa ymmärtää liian ahtaasti. Esimerkiksi neuvon pyytäminen, ulkoisen avun hyödyntäminen ja neuvottelu ovat kaikki oivia työvälineitä. Työvälineisiin sisältyy siis myös ongelmanratkaisuun liittyvä sosiaalinen interaktio. Työvälineisiin sisältyvät myös niiden käyttöä koskevat kulttuuriset ohjeet ja määräykset. Itse asiassa työvälineeksi voidaan ymmärtää kokonaisuutenaan se sosiaalinen, yhteiskunnallinen ja kulttuurinen konteksti, jossa ongelmatilanne sijaitsee.¹³⁷

¹³⁶ Ongelman ongelmaa on pohdittu psykologiassa ja luovan ajattelun tutkimuksessa tavalla, joka itseasiassa on tuonut esiin *ongelmatilanteen* rakenne-elementtejä. Ongelman perusominaisuuksina on nähty esimerkiksi: 1) halu saavuttaa jokin tavoite, 2) keinot joiden avulla tavoitteeseen pyritään ja 3) epätietoisuuden siitä, millä keinoilla haluttu tavoite voidaan saavuttaa. Olennaista on juuri epätietoisuus ratkaisuun johtavasta toimintatavasta. (Eloranta, 1974, s.25-26.) Mayer (1994) erottelee ongelman kontekstin, tavoitetilan ja ratkaisun esteet. Oma erotteluni on selkeästi sukua näille klassisille erotteluille pyrkien kuitenkin tuomaan tarkastelun vielä astetta yleisemmälle tasolle.

Ratkaiseva ero oman tarkasteluni ja psykologisen ongelmateorian välillä on se, että tentin teoriassa en tarkastele ongelmatilannetta toiminnan subjektiivisten merkitysten näkökulmasta vaan käsitteellisenä rakenteena. Subjektin kautta tarkasteleminen tuo ongelman ja ongelmatilanteen jäsenyykseen esimerkiksi toimijan tilanteenmäärittelyn kysymyksen, joka omassa tarkastelussani ei ole keskeinen. Tilanteenmäärittely tarkoittaa kysymystä siitä, että onko ongelmatilannetta olemassa, jos toimija ei sitä havaitse tai tiedosta (vrt. Gerin-Grataloup & Solonel, 1996).

¹³⁷ Rychen & Salganik (2000, s. 11) käyttävät lähes identtistä tapaa määritellä työväline. Heidän mukaansa työväline ”sisältää fyysiset tekijät, kielen ja tietämyksen, lait jne. tekijät, jotka ovat oleellisia kohdattaessa modernin yhteiskunnan monet tärkeät arkiset ja ammatilliset vaatimukset”.

Työvälineet sisällään pitävää sosiaalisen merkitysjärjestelmän kokonaisuutta nimitän jatkossa ongelmatilanteen sosiaalisiksi organisatiomuodoksi eli *toimintarakenteeksi*. Se sisältää toimintaympäristöön sisältyvät toimijan suhdetta tavoiteltuun tulokseen (ongelmanratkaisuun) välittävät interaktiomahdollisuudet kollegoihin, asiantuntijoihin ja muihin ihmisiin sekä tätä interaktiota normittavat säännökset, työtavat, työkalut ja mediat niin tietoisten kuin latenttienkin merkitysulottuvuuksien tasolla.¹³⁸

Aidoissa ongelmatilanteissa ihmisellä on yleensä käytössään luonnolliseen toimintaympäristöön sisältyvät työvälineet. Ammatillisissa ongelmissa käytössä on työpaikan systemaattiset apuvälineet. Satunnaisissa ongelmatilanteissa ympäristössä on sekalainen määrä apuneuvoja. Molemmissa tapauksissa toimijan kyky käyttää välineitä hyväkseen on ratkaiseva.¹³⁹ Toimijan osaaminen sisältää myös kyvyn tun-

¹³⁸ Toimintarakenteen latenti ulottuvuus on jälleen kerran erityisen mielenkiintoinen ja olennainen alue. Toimintarakenteen *kokonaisuus* on yleensä toimijoille tiedostumaton. Myös tietyt osa-alueet voivat olla enemmän tai vähemmän tiedostettuja. Tiedostumattomat elementit saattavat tietyissä instituutiokonteksteissa olla ristiriitaisia tai vastakkaisia organisaation virallisten tavoitteiden ja yhteisen tuloksen saavuttamisen kannalta. Tällöin toimintarakenne on osin patologinen, rationaalista yhteistyötä tuhoava. Tällainen toimintarakenne on tuotu esiin Karjalaisen (1991) tutkimuksessa opettajayhteisön ammattitaidon myytistä. Samankaltainen ilmiö on tenttiprojektin aineistanalyysien pohjalta oletettu heijastuvan myös yliopiston toimintarakenteesta. Sitä nimitetään yliopiston toiminnan kaksoisrakenteeksi. (Karjalainen & Kumpula, 1998.)

Koska toimintarakenne on toimijan sosiaalinen konteksti, siihen sisältyy erottamattomana osana sosiaalisen vallan rakenteet. Vallalla ei kuitenkaan ole tässä yhteydessä mitään erityisluonnetta. Se on luonnollinen osa toiminnan merkityssuhteiden verkostoa. Se voidaan mieltää positiivisesta näkökulmasta myös tenttijän työvälineeksi.

¹³⁹ Tärkeää on kuitenkin huomata, että työvälineiden puuttuminen vaikeuttaa ongelmanratkaisua tai äärimmillään ehkäisee ongelmanratkaisun. Osa työvälineistä on ihmisen sisäisiä mielteitä ja ajattelukykyä, käsitteitä ja tietoja, osa taas on ulkoisia laitteita ja yhteisön normeja (esim. laki voi olla työväline). Aidon ongelmatilanteen äärimuoto on, että kaikki ongelmatilanteen elementit ovat ihmisen sisällä mentaalisina elementteinä – koskaan ne eivät voi olla täysin hänen ulkopuolellaan.

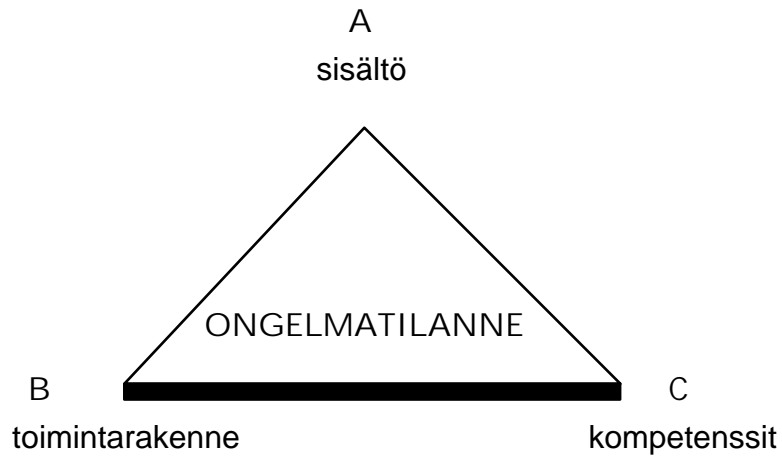
nistaa työvälineitä ja rakentaa niitä. Toimijan osaaminen on kokonaisvaltaista, eikä sitä tule erotella pelkästään tiedolliseen tai taidolliseen elementtiin. Myös tunteet ja orientaatio sisältyvät siihen. Osaamisen kokonaisuutta kuvaamaan otan käsitteen *kompetenssi*.

Entä itse ongelma, mitä se tarkoittaa? Nimeän ongelman, jonka ratkaiseminen tilanteessa on ensisijaista ongelmatilanteen *sisällöksi*.¹⁴⁰ Näin siksi, että ongelma antaa ongelmatilanteelle toimintaa suuntaavan sisällön. Sisältöä ei tässä tule ymmärtää mihinkään tiettyyn ammatilliseen tai tieteelliseen alueeseen kuuluvaksi vaan yleiseksi sisällön kategoriaksi. Tällä yleisyystasolla sisältö on jotakin, jonka on oltava jotta ongelman olemassaolosta ylipäänsä voidaan puhua.

Kun jatkossa puhutaan ongelmatilanteesta tarkoitetaan sillä siten seuraavan määritelmän mukaista rajausta. Ongelmatilanteen perustavat rakenne-elementit ovat: sisältö **A** (sisällöllinen *ongelma*), toimintarakenne **B** (käytössä olevat työvälineet ja niitä normittava sosiaalinen konteksti) kompetenssi **C** (toimijan osaaminen, kyky ratkaista ongelma mainitussa kontekstissa. Seuraava kuvio havainnollistaa ongelmatilanteen käsitteellistä rakennetta:

¹⁴⁰ Sisällön ja toimintarakenteen käsitteet ovat tentin teoreettisen analyysin välineitä ja ne voi mieltää klassisen sisällön ja muodon erottelun sovellukseksi. Toimintarakenteen käsite on kuitenkin muodon käsitettä kuvaavampi, sillä se jo itsessään kertoo sosiaalisesta kontekstista - toiminta on aina interaktiota.

Historiallinen hauska yksityiskohta on, että ainakin yksi toinenkin sisällön ja muodon käsitteiden vapaa sovellus yliopistoanalyysistä löytyy - ja vieläpä väitöskirjasta. Turun akatemian professori M. Wexionius analysoi vuonna 1644 tarkastetussa väitöskirjassaan eurooppalaista yliopistoa Aristoteleen *forman* (muoto) ja *materia* (sisältö) käsitteillä. Yliopiston *materia* koostuu yliopiston sijainnista, rakennuksista ja henkilöistä. Sen *forma* taas seremonioista, juhlallisuuksista ja riiteistä. (Klinge, Knapas, Leikola & Strömberg 1987, 100.)



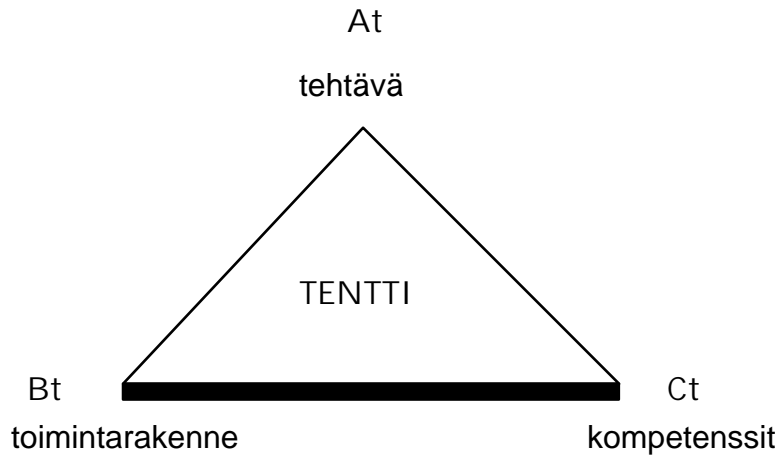
Kuvio 9. Ongelmatilanteen rakenne

TENTIN RAKENNE

Edellä tentti on jo määritelty teoreettisen lähtökohtansa mukaisesti ”*koulutuksen sisään tahallisesti rakennetuksi ongelmatilanteeksi*”. Mitä tällainen määrittely tarkoittaa, mitä siitä seuraa?

Ensinnäkin: Tentin rakenne on analoginen edellä esitetyn ideaalin ongelmatilanteen rakenteen kanssa:

Tentin Teoria



Kuvio 10. Tentin rakenne

Tentillä on siten kolme toiminnallista osa-aluetta: tehtävä **At**, toimintarakenne **Bt** ja tenttijän kompetenssit **Ct**. Oli konkreetti tenttimalli mikä hyvänsä, tenttijällä on aina ratkaistavanaan jonkinlainen sisällöllinen tehtävä – usein kysymyksen muotoinen. Hänellä on aina käytössään joitakin yhteisöllisesti ja kulttuurisesti läsnäolevia työvälineitä tehtävän ratkaisemiseksi; tentillä on siis aina jokin sosiaalinen organisaatiomuoto. Tenttijän kyky ratkaista tehtävä käytettävissä olevin työvälinein ja toimintasäännöin on tilanteessa välttämätön, mutta myös arvoituksellinen tekijä. Kuten ongelmanratkaisu myös tenttisuoritus voi epäonnistua.¹⁴¹

¹⁴¹ Tentti ei ole "tentti" ellei siinä voi epäonnistua. Toisaalta siinä tulee olla mahdollista myös onnistua. Tentissä epäonnistuminen on paitsi yksilöllinen tapahtuma, myös yhteisöllinen merkitysjärjestelmä, jonka analyysi voisi olla oma kiintoisa tutkimusaiheensa. Tenteissä reuttaminen on ristiriitaisella tavalla yhteisölle sekä haitallista että hyödyllistä. Sopiva määrä reuttajia antaa kuvan koulutuksen ja tenttijärjestelmän uskottavuudesta. Puhtaasti teoreettisin ja pedagogisin perustein arvioituna koulujärjestelmän toiminta kuitenkin on optimaalista silloin, kun tentissä epäonnistuminen on jokaiselle mahdollista, mutta kaikki kuitenkin pystyvät läpäisemään tentin. Tenttiprojektin koulutuksissa ristiriitainen suhtautuminen reuttamiseen tuli esiin usein, mm. keväällä 1997. Tällöin lääketieteellisen alan opettajat pohtivat, onko väärin jos kukaan ei reuta ja kaikki pääsevät tentistä läpi. Onko sellainen tentti epäonnistunut? Yksin-

Toiseksi: Tentin rakenteen määrittelystä seuraa verraten voimakas kontrasti perinteiseen mielikuvaan tentistä. Ennen nyt tehtyä määrittelyä nimesin tenttitilanteen rakenne-elementeiksi tenttijän, tentaattorin ja tenttitehtävän. Tällaista käsitystä voi pitää yleisen arkiymmärryksen mukaisena. Sitä voisi periaatteessa ajatella myös tentin toiminnanteoreettisen tarkastelun lähtökohdaksi. Tenttijä ja tentaattori ovat tenttitilanteeseen liittyviä konkreetteja ja näkyviä toimijoita. Tentaattori *suunnittelee ja toteuttaa* tentin ja tenttijä *suorittaa* tentin; selviytyy (tai ei) tentistä tekemällä tenttitehtävät. Sekä tentaattori, että tenttijä siirtyvät nyt tehdyssä määrittelyssä taka-alalle. Ei siitä syystä että he olisivat jotenkin toissijaisia tekijöitä vaan siksi, että tentin määrittely ongelmatilanteeksi nostaa tarkastelun yleisyystasoa. Tentaattori kyllä yhä rakentaa ongelmatilanteen ja tenttijä toimii siinä, mutta *ongelmatilanteen teoreettisiksi* rakennetekijöiksi konkreetit toimijat eivät sovellu.¹⁴²

Kolmanneksi: Määritelmällisen yhteyden muodostaminen ongelmatilanteiden ja tenttien välille voi johtaa virhetulkintaan, että tenttihän on

kertainen vastaus kysymykseen tentin teorian pohjalta on se, että tentti on onnistunut silloin, kun se täyttää ideaalin ongelmatilanteen ehdon. Ja jos näin on, ei reuttajien määrällä ole mitään kriteeriarvoa tentin onnistuneisuuden suhteen.

¹⁴² Tenttijä ja tentaattori ovat konkreetteja toiminnallisia kategorioita eivätkä ne tavoittelemallani abstraktiotasolla ole välttämättömiä entiteettejä ongelmatilanteen sisäisen rakentumisen kehittelyn kannalta. Tenttijän riittävä ja välttämätön abstraktio ongelmatilanteen kannalta tulee esiin kompetenssin käsitteessä ja tentaattori ei itse *ongelmatilanteen* reflektiossa voi olla mukana immanenttina käsitteenä. Tentaattori on teoreettisen tentin *ongelmatilanteen* ulkopuolinen pedagoginen toimija, jolla on nyt tehtyyn käsitteelliseen erotteluun praktinen suhde: tentin teoreettinen määrittely ongelmatilanteeksi antaa hänelle itseymmärryksen välineitä empiiristen tenttien perusteluun suunnitteluun ja toteutukseen. Halutessaan tentaattori voi olla empiirisen tentin toimintarakenteen osana esimerkiksi asiantuntija-avun antajana, muuna arvioijana, työnjohtajana, valvojana jne.

Tentin Teoria

kunnossa, kun sen rakenteellinen sukulaisuus ongelmatilanteeseen on tällä tavoin määritelty. Jotta pääsemme eteenpäin, joudumme tekemään erottelun *tentin toimintaympäristön* ja tentin ulkopuolisen elämän *luonnollisen toimintaympäristön* välillä. Tentin toimintaympäristö sisältää edellä kuvatut tentin rakennetekijät ja luonnollinen toimintaympäristö taas aidon ongelmatilanteen rakennetekijät. Käytän luonnollisen toimintaympäristön aidon ongelmatilanteen rakennetekijöistä symboleja **Aa**, **Ba** ja **Ca**. Ratkaiseva kysymys tentti-ilmiön teorian jatkokehittelyn kannalta on; mikä *sisällöllinen vastaavuus* voidaan määritellä näiden toimintaympäristöjen **Aa/At** ; **Ba/Bt** ja **Ca/Ct** välille? Tämä on myös tentin pedagogisen kehittämisen kriittinen kysymys. Tarjolla on kaksi teoreettista ääripäätä:

I

Jos vastaavuus **Aa/At** ; **Ba/Bt** ja **Ca/Ct** on täydellinen ”tenti” ja ”todellisen elämän ongelmatilanne” ovat erottamaton kokonaisprosessi. Tentin tehtävä on tällöin todellinen ongelma: aito, ratkaisematon ja ratkaisuaan vaativa. Toimintarakenne on myös täysin aito niin työvälineineen kuin sosiaalisine merkitysrakenteineenkin. Siinä ei ole mitään puhtaasti tenttiin liittyvää erityisyyttä ja esimerkiksi työnjohdolliset ja valtaan liittyvät ulottuvuudet ovat aihealueen ja historiallisen ajankohdan normaalin toimintajärjestelmän mukaiset. Toimijalla on täysi tulosvastuu toiminnastaan, ongelman onnistuneesta ratkaisusta. Kyseessä ei ole ensisijaisesti tentin suorittaminen, vaan ongelman ratkaiseminen. Jos toimija epäonnistuu, se heijastuu myös niihin toi-

mintaedellytyksiin, jotka hänen toimintansa mahdollistavat. Tällaisesta tentistä käytän nyt ja jatkossa nimitystä *luonnollinen tentti*.¹⁴³

II

Jos vastaavuutta **Aa/At** ; **Ba/Bt** ja **Ca/Ct** ei ole lainkaan, tentti muodostaa oman todellisuutensa ja voimme puhua vastakkaisuudesta tentin ja ”oikean” elämän välillä.¹⁴⁴ Tentin todellisuus on tällöin ”vieraantunut” tentin ulkopuolisesta todellisuudesta. Tentti on *keinotekoinen*. Tällaisessa tapauksessa voimme ajatella, että tentti toteuttaa *omia tavoitteitaan* todellistaen sellaisia funktioita ja merkitysrakenteita, jotka *etäännyttävät* toimijaa luonnollisesta tavasta toimia ja ratkoa ongelmia.

¹⁴³ Luonnollinen tentti on osoittautunut ilmiönä vaikeaksi käsitettäväksi. Ehkä merkittävoin hankaluus juontuu päätelmästä, että luonnollinen tentti on aivan sama asia kuin luonnollinen ongelmatilanne. Tämä on virhepäätelmä. Luonnollinen tentti on todellisen elämän ongelmatilanne, joka on otettu koulutuksen osaksi. Koulutuksen osaksi ottaminen erottaa sen luonnollisesta ongelmatilanteesta. Luonnollisia tenttejä ei yliopistossa enempää kuin muissakaan oppilaitoksissa kovin paljon käytetä, eikä niitä osata sellaisiksi tunnistaakaan. Käsitteisenä on, että myöskään ns. autenttisen arvioinnin suuntaus, jossa autenttisuus voidaan suomentaa luonnollisuudeksi ei tarkoita autenttisella tentillä todella luonnollista tilannetta vaan pikemminkin *luonnollisen kaltaista* ongelmanasettelua. Autenttisuuden käsitteen vaihtelevasta käytöstä saa kuvan myös Takalan (1996) ansiokkaasta tarkastelusta. Kyseisen käsitteen kehittäjä Grant P. Wiggins pyrkii antamaan autenttiselle testille yleispäteviä yksityiskohtaisia kriteeristöjä (Wiggins, 1989, s. 711-712; Wiggins, 1993, s. 229-230). *Luonnollisella* ei sen sijaan ole mitään muita universaaleja kriteeristöjä kuin tuo edellä luonnehdittu vastaavuus tai sulautuvuus: luonnollista on se mikä kussakin ajallis-paikallisessa kontekstissa on tieteellisen ja ammatillisen toimintakäytännön mukaista. Kaikki tarkemmat kriteeristöt ovat historiallisia ja kontekstisidonnaisia. (ks. myös Karjalainen & Kempainen, 1994, 39- 40.)

¹⁴⁴ Väärinkäsitysten välttämiseksi muistutan, että tällöinkin tentti voi toteuttaa ideaalin ongelmatilanteen mukaisen määrittelyn. On myös huomattava, että luonnolliselle ongelmatilanteelle täysin vastakkaista keinotekoisuutta voi olla olemassa vain määritelmällisesti. Luonnollinen ja keinotekoinen voidaan ajatella saman jatkumon ääripäisiksi oleviksi teoreettisiksi määritteiksi, joiden *välille* kaikki empiriset tentit sijoittuvat.

Tentin Teoria

Keinotekoisessa tenttitilanteessa tehtävänanto on muodoltaan ja sisällöltään sellainen, ettei sitä voi ilmetä muualla kuin tentin maailmassa. Sama pätee myös toimintarakenteeseen: tentin sosiaalinen organisaatio välineineen, sääntöineen ja mahdollisuuksineen on olemassa vain tenttitilanteessa. Keinotekoisessa tenttitilanteessa toimija ymmärtää olevansa hyvin erityisessä toimintaympäristössä. Hän ei ole vastuussa tenttitilannetta laajemmasta kokonaisuudesta. Itseasiassa hänen yhteytensä tuohon tentin ulkopuoliseen todellisuuteen on tilapäisesti katkaistu. Hän seikkailee tentin luomassa *keinotodellisuudessa* ja voi tähdätä ainoastaan siinä selviytymiseen. Epäonnistuminen on tässä tilanteessa ainoastaan henkilökohtainen menetys ja sen todennäköisyydellä voi laskelmoida erilaisia toimintastrategioita.¹⁴⁵

On tärkeä huomata, että käsitteet luonnollinen ja keinotekoinen tässä käytetyssä merkityksessä ovat historiasidonnaisia. 500 vuotta sitten luonnollinen tenttimalli on tarkoittanut epäilemättä erilaista tilannetta kuin se tänään tarkoittaa. Sama pätee myös keinotekoisuuden käsitteeseen.

TENTIN KAKSOISRAKENNE?

Keinotekoinen tenttitilanne voi rakenteellaan todellistaa omia tavoitteitaan ja funktioitaan. Mitä ne voisivat olla? Mitä asia tarkoittaa? Kyse on tentteihin liittyvästä ilmiöstä, josta käytän nimitystä *kaksoisrakenne*. Kaksoisrakenne on tentin sisällön, toimintarakenteen ja tenttijän kompetenssin pedagoginen ”käänteisilmiö”. Kaksoisrakenteisuus pitää sisällään ainakin viisi eriävää merkitysulottuvuutta, jotka ovat:

1. Aineksen hallinnan (asia ja aihe, johon tehtävä liittyy) ja tentistä selviytymisen erillistyminen. Tentistä voi tällöin helposti selvittää ilman aineksen hallintaa hallitsemalla tentin mahdollistamat selviytymiskeinot. Tentin sisällöksi itseasiassa tulee tällöin tentistä selviämisen tieto. Tämän tiedon oppiminen ja osaaminen riittää äärimmäisessä kaksoisrakenteisuudessa tentin läpäisemiseen.

2. Tentin vaatimiin keinotekoisin työtapoihin ja toiminnan muotoihin sosiaalistuminen. Vaatiessaan toimijalta sellaista tiedon käyttöä, tiedon prosessointia ja työmenetelmien hallintaa, jolla ei ole vastuuta todellisen elämän vaatiman osaamisen kanssa, tentti huomautta opettaa hänelle ”toisenlaisia” valmiuksia. Näillä työtottumuksil-

¹⁴⁵ Tenttiä voi tästä näkökulmasta tarkastella myös eräänlaisena seikkailupelinä. Kyse on pelistä, jossa vastapelureina ovat muut tenttijät ja tentaattori sekä mahdollisesti erillinen tentin valvoja.

la voi olla heijastusvaikutuksia toimijan työskentelyyn tentin ulkopuolella.¹⁴⁶

3. *Tenttiminän ja työminän erillistyminen.* Tämä tarkoittaa myös toimijan ammatillisen minäkuvan ja itseidentiteetin kaksoisrakentumista. Sellaiset kokemukset, kuin että: ”koen osaavani asian, mutta tentissä en siitä selviä (en voi siitä selvitä)” tai päinvastoin, kertovat erillistymistä tapahtuneen. Tentin hallinnan kokemukset erillistyvät elämän hallinnan kokemuksista. Tenttiminällä tarkoitan yksilön ainutkertaista kokemusta itsestään tentistä selviytyjänä. Työminä taas tarkoittaa yksilön kokemusta itsestään toimijana luonnollisen elämän ongelmalanteissa, useimmiten ammatillisissa yhteyksissä ja työtilanteissa.

4. *Tentin keinotekoisien todellisuuden hyväksyminen.* Keinotekoinen tentti vaatii toimijalta alistumista ja nöyrytmistä toimintaan, jota siinä ei koeta rationaaliseksi. ”Ahdistavan rituaalin läpäiseminen auttaa toimijaa samaistumaan auktoriteettiin”.¹⁴⁷ Kaksoisrakentuminen tekee tentin järjestämisestä ja tentistä selviytymisestä jollakin tavoin itsessään arvokkaan ja tavoiteltavissa olevan asiantilan.

¹⁴⁶ Opettaako perinteinen muistinvarainen, kilpailuttava, yksilöä valvova tentti itsekäitä ja yhteistyötä vieroksuvia toimintamalleja? Näin voidaan spekuloida, mutta empiirisen tutkimuksen keinoin asiaa on vaikea osoittaa. Tieteellisesti kysymys on lähinnä psykologian alaan kuuluvasta transferin ongelmasta. Mielenkiintoinen näkökulma asiaan kuitenkin avautuu Rauste von Wright & von Wrightin (1998, s. 48) kiteytyksettä, että faktana opitun transfer on vähäisempää kuin työkaluna opitun transfer. Jos tämä pitää paikkansa niin juuri toimintarakenteen, ja sitä kautta kaksoisrakenteen, siirtovaikutus voi olla erityisen merkittävä.

¹⁴⁷ Kvale painottaa tenttianalyysissään tätä funktiota. Hän toteaa että: ”tentit indoktrinoivat vallitseviin normeihin ja arvoihin pikemmin kuin opettavat itse asiaa”. Hänen mielestään tentin latenti tehtävä yliopistossa on ”opettaa opiskelijat hyväksymään auktoriteetti, ilman kysymyksiä”. (Kvale, 1972, s. 90,91.) Kvalen näkemyksen ongelmallisuus on siinä, että hän ei pysty teoreettisesti erottelemaan erilaisia tentin rakenteita. Kaksoisrakenteellisuuden lieventyessä myös tentin latentit funktiot muuttuvat.

5. Tentin tietoisien pedagogisen tavoitteen ja tentin latentin tavoitteen välisen ristiriidan syntyminen. Tentin latentti tavoite tarkoittaa tentin toimintarakenteeseen sisältyviä huomaamattomia toimintamalleja tai toimintapakkoja. Tentin tietoinen tavoite osana kurssia tai koulutusta on yleensä opetettavan asian oppimisen tukeminen tai opetetun asian omaksumisen arvioiminen. Kaksoisrakenteen olemassaolo tarkoittaa sitä, että virallinen tavoite voi näyttää toteutuvan, mutta tosiasiasa toteutuukin jokin muu edellä eritellyistä vaikutuksista.

Kaksoisrakenteisuus on aina latenttia. Se ei ole kenenkään tahallisesti tavoittelema tentin rakennetekijä. Kukaan tentaattori ei varmaankaan tietoisesti suunnittele tenttiään siten, että opiskelijat käyttäisivät tai oppisivat ”kyseenalaisia” työtapoja ja selviytymiskeinoja. Salautuvuus onkin kaksoisrakenteen olemassolon välttämätön peruste.

Tenttiprojektin analyysivaiheen teoreettinen kehittäminen rakentui ennen kaksoisrakenteen keksimistä suurelta osin piilo-opetussuunnitelman käsitteelle. Piilo-opetussuunnitelmallaan viitataan niihin koulutuksen vaikutuksiin, jotka toteutuvat opettajien toiminnan ja koulutuksen toteutuksen kautta ilman, että opettajat tai muut koulutusvastuussa olevat henkilöt niitä tiedostavat. Piilo-opetussuunnitelma käsitteenä kuitenkin tarkoittaa *koko koulun tai koulujärjestelmän* tasolla tapahtuvaa oheisoppimista.¹⁴⁸ On tästä syystä harhaanjohtavaa ja epätäsmällistä

¹⁴⁸ Broady (1986) on piilo-opetussuunnitelman tunnettu klassikko. Hänen tarkastelunsa ei ulotu yliopistoon. Yliopiston piilo-opetussuunnitelmasta kirjoittaa Bergenhenogouwen (1987) todeten mm. että yliopisto-opiskelijoilta ”odotetaan” piilevästi ”professionaalisen jargonin” käyttöä ja ahdistuksen ja epävarmuuden salaamista tenttiilanteessa. Piilo-opetussuunnitelman teoreettista analyysia olen tehnyt toisessa yhteydessä osittain tentin teorian käsitteistön avulla (Karjalainen, 1996, s. 141-151).

Tentin Teoria

puhua tentin piilo-opetussuunnitelmasta. Tarkempaa on ottaa käyttöön tentin piilo-opetussuunnitelmallista puolta kuvaava kaksoisrakenteen käsite. Tentin kaksoisrakenne on osa laajempaa koulun tai yliopiston piilo-opetussuunnitelmaa.

Käsitteille *sisältö*, *toimintarakenne* ja *kaksoisrakenne* on mahdollista osoittaa tiukka käsitteellinen yhteenkuuluvuus. Tällöin huomataan, että kaksoisrakenne ei ole tentin perusosa, vaan se on seurausta tentin sisällön ja toimintarakenteen varioinnista ulottuvuudella: luonnollinen–keinotekoinen. Käsitettä kaksoisrakenne ei voi järkevällä tavalla ristiintaulukoida sisällön ja toimintarakenteen kanssa, vaan se syntyy viimeksimainittujen käsitteiden avulla. Seuraavassa taulukossa esitän yksinkertaistetun teoreettisen jäsenyyksen siitä, miten kaksoisrakenne muotoutuu tentin sisällön ja toimintarakenteen yhteisvaikutuksesta. Jaottelen myös tentin sisällön ulottuvuudelle luonnollinen–keinotekoinen. Tällä tarkoitan tentin tehtävänannon rakennetta, jota käsittelen tarkemmin myöhemmin tentin sisältöä käsittelevässä kappaleessa. Luonnollinen sisältö tarkoittaa taulukossa *ongelmanasettelua*: tehtävä on muotoiltu todellisen ongelman kaltaiseksi. Keinotekoinen sisältö tarkoittaa taulukossa *tenttikysymysten* tekemistä. Tenttikysymys on ongelmanasettelua suppeampi ja strukturoidumpi. Se on valmis vastattavaksi, kun taas ongelma täytyy aina ensin muuntaa ratkaistaviksi ”osakysymyksiksi”.

Taulukko 4. Kaksoisrakenteen typologia

| TOIMINTARAKENNE SISÄLTÖ | LUONNOLLINEN: -tentin ulkopuolisen toimintaympäristön mukainen | KEINOTEKOINEN -tentin ulkopuoliselle toimintaympäristölle vieras |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| LUONNOLLINEN -tehtävä ongelmamuodossa | 1 Tentin ihannemuoto. Ei kaksoisrakenteellisuutta | 2 Sosiaalisesti negatiivinen kaksoisrakenne |
| KEINOTEKOINEN -tehtävä kysymysmuodossa | 3 Sisällöllisesti negatiivinen kaksoisrakenne | 4 Täydellinen kaksoisrakenne |

Täydellinen kaksoisrakenne (4) tarkoittaa kuvitteellista tilannetta, jossa tentin toimintarakenne on täysin toisenlainen kuin tentin ulkopuolisessa maailmassa ja tentin sisältönä oleva asia on valmistettu kysymyksiksi siten, että niiden ratkaiseminen ei edellytä todellisen elämän vaatimaa ongelmanratkaisukykyä. Tällainen ”sisältö” edesauttaa myös sitä, että todelliseksi ongelmatilanteeksi tenttijälle asettuu tentin selvittäminen, ei asian hallintaan liittyvä tehtävä.

Mitä tapahtuu, kun tentin toimintarakenne muuttuu luonnollisempaan suuntaan, mutta tentin sisältö yhä säilyttää keinotekoisuutensa? (3) Tällöin tenttijälle annetaan luonnollisen työtilanteen työvälineistö ja sosiaalinen säännöstö ilman että tätä otetaan huomioon tentin tehtävänannossa. Tentin tehtävänasettelu ei edellytä tai suosi luonnollisen toimintatilanteen mukaista työympäristöä. Tilanne pitää sisällään kaksi mahdollisuutta:

Tentin Teoria

A) Koska tehtävä ei ole ongelmanmuodossa vaan kysymysmuodossa, sen ratkaisu muodostuu liian helpoksi tai itsestäänselvydeksi. Tämä tarkoittaa ongelmatilanteen katoamista.

B) Tentin tehtävänasettelu tehdään niin vaativaksi tai erikoiseksi (oudoksi), että sisällöllinen selviäminen tilanteesta käy mahdottomaksi. Tällöin ylitetään tenttijän kompetenssi käyttää olemassaolevia työvälineitä ongelman ratkaisemiseksi. Kun tenttija huomaa, ettei hän hallitse sisällölliseen tehtävään ratkaisuun liittyviä menetelmiä, hän todennäköisesti pyrkii muuttamaan ongelmatilanteen tentistä selviytymistilanteeksi.

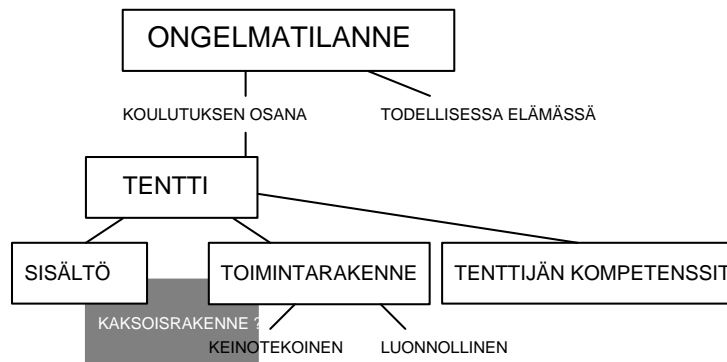
Tyypin 3 kaksoisrakentumista nimitän *sisällöllisesti negatiiviseksi*, koska opiskelijat eivät luonnollisten työtapojen kautta sitoudu varsinaiseen sisältöön, vaan käyttävät tilannetta hyväkseen tentin läpäisyn (sosiaalisena) strategiana.

Mitä tarkoittaa asetelma, jossa toimintarakenne on eristynyt ja keino-tekoinen, mutta tentin sisältönä säilyy aito asia? (2) Tentin tehtävänasettelu on muotoutettu mielekkääksi ongelmaksi, mutta tenttija ei voi työskennellä ongelmanasettelun edellyttämällä tavalla.

Ongelman kimppuun käydään sellaisilla välineillä ja työtavoilla, jotka pakottavat toimijan ”tilapäisesti” eristäytymään ongelma-alueen tavanomaisesta (ammattillisesta) interaktiomuodosta. Tilanne on erittäin jännitteinen, sillä luonnollisesta ongelmasta selviytyminen puutteellisin välinein on helposti ylivoimaista. Jos ratkaisu osoittautuu mahdottomaksi, tentti putoaa täydelliseen kaksoisrakenteisuuteen: tehtävä korvautuu selviytymistehtävällä.

Tyyppin 2 aluetta nimitän sosiaalisesti negatiiviseksi kaksoisrakenteeksi, koska tentti on luonnon sosiaalisena tilanteena. Se vaatii tenttijältä ”vain tenttitilanteeseen rajautuvaa työtapaa,” jolla tarkoitan tentin sosiaalisen organisaation yhteensopivuusongelmaa ajallispaikallisen luonnollisen toimintaympäristön kanssa. ¹⁴⁹

Tentin *sisältö*, *toimintarakenne* ja näiden erikoistapauksena syntyvä *kaksoisrakenteellisuus* muodostavat tentti-ilmiön ensimmäisen jäsenyyksen. Tentti-ilmiö on perustaltaan ongelmatilanne. Sitä voidaan alustavasti sanoa myös yleisen ongelmatilanteen koulutuksen sisään rakennetuksi erityistapaukseksi.



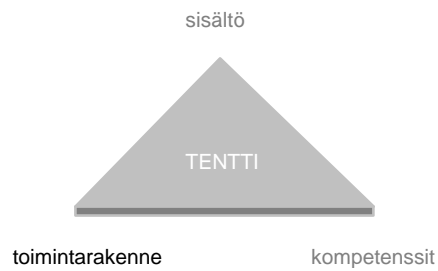
Kuvio 11. Tentti-ilmiön ensimmäinen jäsenyys

¹⁴⁹ Käytän havainnollistavana käsitteenä myös termiä ”eristyvä asiantuntijuus”. Eristyvä asiantuntijuus tarkoittaa esimerkiksi tämän päivän akateemisen maailman kannalta itsekästä ja epäkollegiaalista työskentelytapaa, koska tämän päivän akateeminen toimintaympäristö edellyttää jokseenkin päinvastaisia ominaisuuksia: tiimityötä ja kykyä hyödyntää yhteisön resursseja sekä kykyä olla resurssina yhteisölle.

Tentin Teoria

Seuraavilla sivuilla konkretisoin ja myös edelleen kehitän nyt yleisellä tasolla luotua jäsenystä erityisesti yliopiston ja akateemisten tenttien näkökulmasta. Tämä lisää tarkastelun havainnollisuutta ja toivottavasti helpottaa myös sen ymmärtämistä. Vastaavalla tavalla lukija voi keksiä esimerkkejä myös muilta kuin akateemisen koulutuksen alueilta.

Tentin Teoria



TENTIN TOIMINTARAKENNE

Tentillä on siis olemassa sosiaalinen organisaatiomuoto eli toimintarakenne. Toimintarakenne on tentin unohdettu puoli – niin kouluissa kuin yliopistoissakin. Tentin suunnittelussa on perinteisesti annettu ohjeita ainoastaan tentin sisällön suunnitteluun, tehtävien muotoiluun ja pisteytykseen. Toimintarakenne tentille on muotoutettu aina vanhan mallin mukaisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että toimintarakenne on ollut tenteissä mukana *latenttina tai vain osittain tiedostettuna merkitysrakenteena*. Jotta pääsisimme pureutumaan akateemisen tentin toimintarakenteeseen, on aluksi syytä määritellä toimintarakenteen käsite mahdollisimman tarkasti:

Tentin toimintarakenne sisältää:

Tentin Teoria

- tentin ulkoiset puitteet* (konkreetti työskentely-ympäristö; esimerkiksi luentosali, laboratorio, työnjohdolliset suhteet esim. tentin valvonta),
- säännöt, joita opiskelijan täytyy noudattaa tenteissä* (työskentelyohjeet, määräykset työtavoista, työajasta, moraaliset ja juridiset säännökset),
- tenttijän ja tentaattorin vuorovaikutusmalli* (roolit, tehtävät, viestintämahdollisuus, kommunikaation yleispiirteet),
- tenttijällä käytössä olevat työvälineet*,
- tenttijän toiminnan vapausasteet* (toimijan mahdollisuus itseohjautuvuuteen ja itsenäiseen päätöksentekoon ongelmatilanteessa edellä mainittujen tekijöiden, esimerkiksi työskentely-ympäristön suhteen).

Perinteiseksi yliopistotentiksi olen nimittänyt sellaista tenttitilannetta, jossa:

- tentin ulkoiset puitteet rajoittuvat valvottuun työskentelyyn tenttisolissa*,
- opiskelijalla on käytössään kirjoitusvälineet, oma pää ja tehtäväpaperi*,
- työaika on tiukasti ennalta rajattu, ongelmatilanteesta selviytymiseen liittyvä viestintä ja kommunikointi (avun pyyntö, avun antaminen) on katkaistu sekä tenttijäkollegoihin että tentin valvojan/tentaattoriin*,
- tenttisäännöstöön kuulumattomien työvälineiden käyttö on rangaistuksen uhalla kielletty*,
- tenttijällä ei tenttitilanteessa ole mahdollisuutta vaikuttaa tilanteen kulkuun ja omaan selviytymiseensä muulta osin kuin annetun tehtävän ratkaisuun liittyen oman muistinsa, päättelykykynsä ja kokemuksensa nojalla*.

Kyseessä on siis tavanomainen kynä-paperi-ulkomuisti -koe. Nimitän sitä perinteiseksi tentiksi, koska se on ollut Suomen yliopistoissa yleisimmin käytetty tentin toimintarakennetyyppi.¹⁵⁰ Se on tenttimallina myös kehittynyt täysin kontekstivapaaksi siten, että oppiaineesta ja oppiaineen tasosta riippumatta se voidaan toteuttaa täysin samalla tavoin. Toimintarakenteeltaan perinteinen tentti on keinotekoinen, ja siihen liittyy konkreetista toteutuksesta riippuen enemmän tai vähemmän voimakas kaksoisrakenteellisuus kaksoisrakenteen dimensioilla 2 ja 4.¹⁵¹

Perinteisen tentin toimintarakenteen keinotekoisuuden voi havainnollistaa kysymyksellä:

Onko olemassa sellaista ammatillista tai tieteellistä ammattikäytäntöä, jonka toimintarakenne kokonaisuutenaan vastaisi perinteisen tentin toimintarakennetta tai olisi sille analoginen?

Kysymys on empiirinen, ja siihen on haettu vastausta kymmenissä koulutustilaisuuksissa tenttiprojektin synteesivaiheen aikana eri alojen asiantuntijoilta. Kuvaavaa on, että sellaista ammattikuvaa tai työyhteisöllistä toimintakäytäntöä ei ole löytynyt – koulujen ja yliopiston tenttikäytäntöjen ulkopuolelta. Päinvastoin keskusteluissa on useimmiten esitetty näkemys, että nykyisen työelämän ja tiedeyhteisön toiminnan kannalta perinteisen tentin toimintarakenne on enemmänkin haitalli-

¹⁵⁰ Tämä tuli selkeästi esille 1991 suorittamassamme kyselyssä. Liitteessä 4. on esimerkki opiskelijoille laadituista perinteisen tentin tenttikäyttämisoheista.

¹⁵¹ Ks. edellä taulukko 4. Perinteinen tentti *mahdollistaa* rakenteellaan sen, että tenttijä kääntää ponnistelunsa kohden selviytymiskeinoja. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että näin *välttämättä* tapahtuisi.

Tentin Teoria

nen. Akateeminen henkilö tarvitsee jokapäiväisessä elämässään, luonnollisen työympäristön ongelmatilanteissa ainakin:

-tiedon etsimisen, löytämisen, ymmärtämisen ja soveltamisen taitoja
-yhteistyötaitoja

*-viestintä- ja kommunikaatiotaitoja*¹⁵²

Mitään näistä tavanomaisen tentin toimintarakenne ei opeta. Siinä sen sijaan totutetaan toimijaa individualistiseen ja eristyvään työtapaan.¹⁵³

Perinteisen tentin toimintarakenne ei kuitenkaan ole ainoa mahdollinen. Teorian tasolla on mahdollista hahmottaa neljä käsitteellisesti eriävää toimintarakenteiden luokkaa: luonnollinen, mallintava, murrettu ja keinotekoinen toimintarakenne.

¹⁵² Kompetenssien analyysi ja tarkastelu kuuluu soveltavaan tenttitutkimukseen sekä didaktiseen pohdintaan empiirisen tentin suunnittelun sekä toteutuksen tilanteissa. Hyvää pohjaa kompetenssianalyysille tuo OECD:n puitteissa eri tieteiden asiantuntijalausuntojen pohjalta toteutettu nykyisessä yhteiskunnassa vaadittavien ydinkompetenssien (Key Competencies) määrittely. Näitä ovat: kyky autonomiseen ja reflektiiviseen toimintaan, kyky käyttää työvälineitä interaktiivisesti sekä kyky toimia sosiaalisesti heterogeenisissä ryhmissä. (Rychen & Salganik, 2000.)

¹⁵³ Tätä problematiikkaa käsitellään havainnollisemmin käytännöllisessä tenttioppaassa (Karjalainen & Kempainen, 1994, s. 12-14).

Tentin Teoria



Kuvio 12. Tentin mahdolliset toimintarakenteet

Nyt suoritetun toimintarakennejaottelun mukaisesti jatkossa puhutaan luonnollisista, mallintavista, murretuista ja keinotekoisista tenteistä. Luonnollinen tentti ja keinotekoinen tentti ovat jo saaneet alustavan määrittelyn. Mallintavalla tentillä tarkoitan luonnollista tenttiä jäljittelevää tenttirakennetta (esimerkiksi näyttökoe) ja murrettu tentti tarkoittaa tenttimallia, jossa perinteisen tentin toimintarakennetta on tietoisesti joiltakin osin muunneltu mallintavan tentin suuntaan. Seuraavassa luvussa tarkastelen mahdollisia toimintarakenteita lähemmin.

Teoreettisesti tärkeää:

Perinteisessä tenttien pohdiskelussa on keskitytty tarkastelemaan pääasiassa vain kysymysten ja tehtävien laatimiseen liittyviä ongelmia. Tentin suunnittelussa ei kuitenkaan koskaan riitä pelkkä sisällön suunnittelu. Sen lisäksi on muokattava tentin toimintarakenne – tentin vuorovaikutusrakenne, työtavat ja sosiaaliset säännöt. Toimintarakenteen olemassaololta tenttitilanteessa ei voi vältyä. Jos sitä ei tietoisesti oteta huomioon, se on mukana piilevänä tekijänä.

LUONNOLLINEN TENTTI

Kuten muistamme, luonnollinen toimintarakenne tarkoittaa tentin ongelmatilanteen ja todellisen elämän ongelmatilanteen rakenteellista *vastaavuutta*. Kaikki edellä eritellyn toimintarakenteen osa-alueet ovat tällöin sisällöllisesti yhtenevät. Ainoa erottava piirre on, että tietty todellisen elämän ongelmatilanne on otettu osaksi koulutusta. Jos toimintarakenne on täysin luonnollinen, tällä seikalla ei ole mitään poikkeuttavaa tai latistavaa merkitystä, sillä arviointikriteerit ja työtavat ovat todellisen ammatillisen tai tieteellisen käytännön mukaiset.

Mitä ovat akateemisen yhteisön, tiedeyhteisön, luonnolliset ongelmatilanteet? Vastaus tähän kysymykseen ei ole aivan helppo tai yksiselitteinen, sillä tiedeyhteisö pitää sisällään hyvin monia toiminta-alueita ja ainealueita. Esimerkiksi humanistinen, kasvatustieteellinen, teknillinen, luonnontieteellinen ja lääketieteellinen koulutusala eroavat merkittävästi toisistaan työtapojen, ammatillisten sidosten ja sovellusalueiden suhteen. Tässä tutkimuksessa en lähde sisällöllisesti analysoimaan akateemisen luonnollisen ongelmatilanteen rakenteita ja niiden vaatimia osaamisalueita. Se ei ole tentin teorian tehtävä. Tuon kuitenkin esiin yhden perinteisen ja yhä ajankohtaisen jännitteen, joka tähän alueeseen kätkeytyy. Kysymys on ammatillisen ja sivistyksellisen intressin suhteesta. Ammatillinen intressi näkee keskeisenä soveltavan ja jopa patentoidun tiedon tuottamisen ja työelämän valmiuksien saavuttamisen akateemisen koulutuksen aikana. Sivistyksellinen intressi taas korostaa perustutkimusta, tiedon avointa julkaisemista,

Tentin Teoria

tutkijankoulutusta ja koulutuksen yleissivistävää tehtävää. Kumpaa suuntaa vastaavuuden rakentamisessa tulisi painottaa? Mikä on ”oikea” akateeminen luonnollinen ongelmatilanne? Tätä asiaa on oleellista kysyä aina silloin, kun suunnitellaan empiiristä luonnollista tenttiä akateemisen koulutuksen osaksi.

Luonnollinen tenttitilanne voi merkitä työskentelyä *aidossa tutkimusprojektissa* todellisen ongelman tai osaongelman ratkaisemiseksi. Muitakin mahdollisuuksia on. Kaikki oppiaineen *ammattilliseen käytäntöön* liittyvät toimintatilanteet voivat tarjota mahdollisuuden luonnollisen tenttitilanteen rakentamiseen. Monilla aloilla tähän tarvitaan asiakkaan tilaus. Esimerkiksi Oulun yliopiston Konetekniikan osastolla on tenttinä toteutettu mekatroniikan lääketieteellisten sovellusten kurssissa toimeksiantoa, jossa opiskelijat tekevät asiakkaiden tilauksesta erilaisia uusia mittalaitteita.

Luonnollisen tentin konkreetit tunnuspiirteet ovat oppiaine- ja tilannekohtaisia – ammatillisen ja tutkimuksellisen käytännön mukaisia.¹⁵⁴ Koska ne ovat aitoa työskentelyä ja todellista työtä, toimijalla on niissä vastuu toiminnan tuloksesta. Tulosvastuu sitouttaa toimijan ongelman onnistuneeseen ratkaisuun.¹⁵⁵ Luonnolliselle tentille on lisäksi tyypillistä:

¹⁵⁴ Niiden tunnistamisessa yliopisto-opettajilla on usein vaikeuksia. Vastatessaan kysymykseen: mikä on tentiksi käyvä luonnollinen ongelmatilanne alallasi, opettajat ovat usein koulutustilaisuuksissa joutuneet hämmennyksen valtaan.

¹⁵⁵ Aito tulosvastuu pakottaa myös oman toiminnan reflektioon ja arviointiin. Itsearviointi onkin luonnollisten tenttien keskeinen työväline; näinhän se on kaikissa todellisen elämän ongelmissa. Itsearvioinnin täydentäminen asiakas-, kollega- ja asiantuntija-arvioilla on myös luonnollisessa tentissä ymmärrettävissä tehtävän onnistuneen ratkaisun työvälineeksi. Luonnollisen tentin evaluaatioprosessien ydin on palautteisuus.

- *toimintarakenteen läpinäkyvyys*

- *aito psyykkinen kuormittavuus*

Toimintarakenteen *läpinäkyvyys* tarkoittaa sitä, että toiminnan rationaalisuus on toimijalle ilmeinen. Luonnollisen tenttitilanteen sisältämiä toimenpiteitä, ulkoisia puitteita ja säännöksiä ei tarvitse erikseen perustella. Tarvittaessa tentin sisältämien toimenpiteiden perustelu kuitenkin on helppoa: se on helpompaa kuin selittää tenttisaliin saapuneille opiskelijoille, miksi on tieteen ja ammatin kannalta tärkeää, että he ovat painaneet suuren määrän asioita muistiinsa ja saavat kirjoittaa kahden tunnin ajan niistä paperille kaiken sen, mitä muistavat. Luonnollisessa tenttitilanteessa tenttijää ei tarvitse tavanomaisessa merkityksessä motivoida. Tilanteeseen liittyvä kontrolli ja arviointi on myös sisällöllisesti perusteltua ja sen oikeutus on helposti ymmärrettävää.¹⁵⁶

Aito psyykkinen kuormittavuus merkitsee tilanteeseen sisältyvän stressin ja jännityksen hallinnan todenkaltaisuutta. Tenttijän on selvittävä niistä paineista ja jännittekijöistä, jotka alalle ja alueelle ovat tyypillisiä. Nykyisin yhä enemmän niin akateemisissa kuin muissakin ammateissa vaaditaan stressinhallinnan taitoja – alue on siten tärkeä ja arvokas. Perinteisen tentin stressinhallinta tapahtuu luokkahuoneessa, keinotekoisessa toimintaympäristössä. Jos tenttijä selviytyykin

¹⁵⁶ Epäoikeudenmukaisuuden ja mielivallan merkityskokemukset eivät periaatteessa tähän tenttimalliin kuulu. Tästä näkökulmasta avautuu toki mahdollisuus kriittiseen kysymykseen, että eivätkö luonnolliset työyhteisöt joskus voi olla vuorovaikutussuhteiltaan sangen patologisia. Työntekijään kohdistuva simputus ja psyykkinen tai fyysinen suoritushäirintä ovat ihmisyhteisöissä toki aina mahdollisia lieveilmiöitä, ja myös luonnollisessa tilanteessa toimiva tenttijä voi joutua mukaan tällaiseen interaktioon.

tenttisalin stressitekijöistä, voimmeko luottaa siltä pohjalta selviytymiseen ammatin ja työn paineissa? ¹⁵⁷

Luonnollisessa tentissä toimija pystyy mitteleämään voimiaan ja osaamistaan olosuhteissa, joiden siirtovaikutus todellisuuteen vaikuttaa suoraviivaiselta. Voimme olettaa, että luonnollisten tenttien avulla myös kouluttaja näkee toimijoiden todellisen osaamisen tason ja voi suunnata tukitoimia relevanteille alueille. Hän voi myös luottaa tällaisista ongelmatilanteista selvinneiden tenttijöiden osaamiseen tentin ulkopuolisessa elämässä. ¹⁵⁸

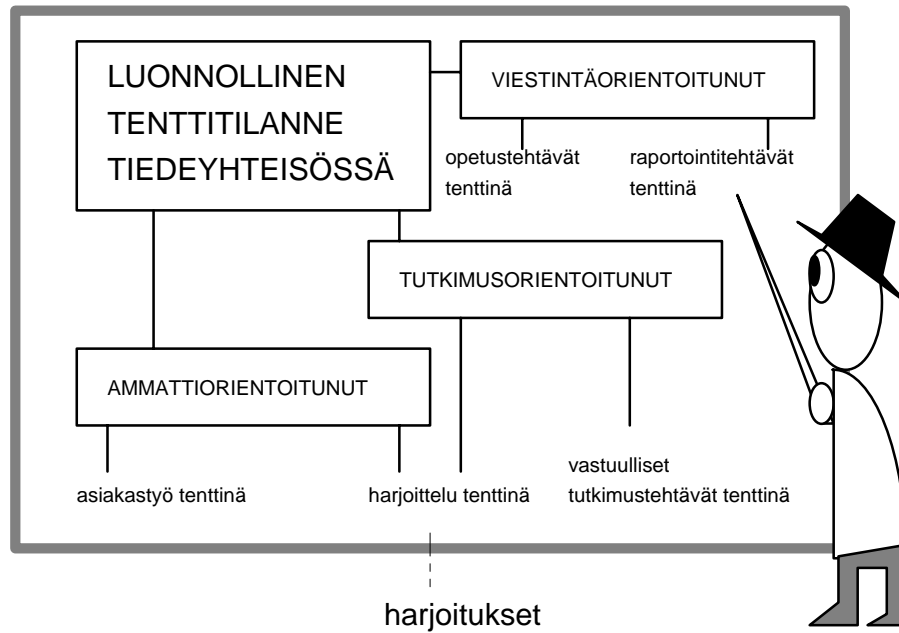
Luonnollisen tentin järjestäminen voi merkitä opiskelijan integroimista tutkimustyöhön. Se voi merkitä myös opiskelijan hyödyntämistä tiedeyhteisön työntekijänä. Edellä esitin, että uuden tiedon tuottaminen on yliopiston aito ongelmatilanne, jonka ympärille muut tehtävät kietoutuvat. Mitä muut tehtävät ovat? Ymmärrän tiedeyhteisön tehtäväkokonaisuuden jakautuvan kolmeen osa-alueeseen: tutkimukseen, viestintään ja ammatillisiin tehtäviin. ¹⁵⁹ Seuraavan käsiteavaruuden

¹⁵⁷ Näkisin, että tämä kysymys on erityisesti autenttisen arvioinnin paradigman taustalla hyvin keskeisesti, ja se liittyy myös edellä viitattuun siirtovaikutuksen kysymykseen. Testit ja arviointi tuottavat aina ahdistusta, joka voi olla yhtä hyvin sosiaaliseen tilanteeseen kuin tehtäviinkin liittyvää (Scriven, 1991, s. 145).

¹⁵⁸ Tenttien perinteinen ongelma on (mittaavan) arvioinnin näkökulmasta validiteetin vaikeus. Luonnolliset tentit tuovat tähän ekologisen validiteetin näkökulman. Ekologinen validiteetti tarkoittaa tässä tapauksessa sitä, miten hyvin tentti ennustaa tenttijän kykyä toimia tentin ulkopuolisen elämän työtehtävissä. Toinen uusi tai uudelleen löydetty käsite – autenttisen arvioinnin yhteydessä käytetty – on ilmeisvaliditeetti. Se merkitsee terveeseen järkeen pohjautuvaa ilmeisyyttä: on ilmeistä, että haavaompeleen näyttökokeessa suorittanut opiskelija osaa asian myös todellisessa tilanteessa. Jos hän on suorittanut aiheesta vaikkapa monivalintatentin, niin tällainen ilmeisyys ei tunnu toteutuvan. (vrt. Wiggins, 1993, s. 243-245.)

¹⁵⁹ Tämä jaottelu on oma näkemykseni akateemisesta tehtäväjaosta. En kuitenkaan ota kantaa siihen, mikä näistä tehtävistä kulloinkin on ensisijainen. Sellainen keskus-

avulla voimme koota näkemystä luonnollisen tentin ulottuvuuksista ja mahdollisuuksista tiedeyhteisössä:



Kuvio 13. Luonnollisen akateemisen tentin suuntia

Tutkimusorientoituneesta ja ammattiorientoituneesta toiminnasta edellä jo yleisesti puhuttiin. Näiden osaksi määrittävällä harjoittelulla tarkoitetaan vastuullista selkeästi rajautuvien osaongelmien ratkaisemista luonnollisessa toimintaympäristössä. Asiakastyö ja varsinaiset tutkimustehtävät ovat laajempien kokonaisuuksien käsittelyä vaativia toimeksiantoja.¹⁶⁰ Kuvioon liittyen haluan tähdentää, että harjoittelu

telu tulee käydä kulloisenkin empiirisen tentin yhteydessä sekä osana akateemista opetussuunnitelmatyötä.

¹⁶⁰ Raja näiden tapausten välillä on emperiassa äärimmäisen liukuva, eikä sillä ole suurtakaan merkitystä muutoin kuin teoreettisen ajattelun kannalta.

tulee käsitteellisesti erottaa ”harjoituksista”. Harjoitukset liittyvät toimintarakenteeltaan seuraavaksi käsiteltäviin *mallintaviin* tentteihin.

Luonnollinen ongelmatilanne voi olla paitsi kurssin kokonaissuoritus, myös kurssin suorituksen osa. Tentin kokonaisuus voi itseasiassa sisältää monen tyyppisiä ongelmatilanteita. Pääsääntö kuitenkin on, että ääripäiden yhdistelyssä tulee olla varovainen: keinotekoisien ja luonnollisen tenttimallin yhdistäminen voi johtaa paitsi teoreettiseen myös käytännölliseen ristiriitaan.¹⁶¹ Esimerkiksi *yhdistelmätentistä* käy vaikkapa keväällä 1995 toteuttamani kasvatustilanteiden peruskurssin tentti. Tentti muodostui jokaisen kolmituntisen luentojakson yhteydessä tehdyistä analyysitehtävistä. Tehtävät olivat toimintarakenteeltaan kasvatustilanteista tutkimustapaa mallintavia. Yksi osaongelma oli viestintäorientoitunut raportointitehtävään liittyvä *luonnollinen* toimeksianto: opiskelijoiden tuli keksiä kuvaavat väliotsikot kirjoittamaan kasvatustilanteeseen artikkeliin, joka julkaistaisiin seuraavalla viikolla.¹⁶²

¹⁶¹ Tällainen jännitteinen yhdistelmä on kysymyksessä esimerkiksi silloin, kun kurssin kuluessa tehdään jokin aito toimeksianto, vaikkapa kielikurssilla käännoistyö asiakkaalle. Kurssin lopuksi kuitenkin toteutetaan perinteinen tentti, joka määrää opiskelijan arvosanan. Tällaisessa tilanteessa näyttää helposti käyvän niin, että luonnollinen ongelmanasettelu jää keinotekoisien varjoon, siten että opiskelija pitää vain keinotekoisista osuista varsinaisena tenttinä ja luonnollisen osuuden työstäminen jää toissijaiseksi.

¹⁶² Toimeksianto oli luonnollinen siksi, että kustantaja oli juuri vaatinut artikkeliin havainnollisia väliotsikoita eikä ollut saanut niitä vielä tehdyksi. Jos jonkun tai joidenkin opiskelijoiden ehdotukset olisivat tulleet toteutetuksi, olisin maininnut heidät viitteessä. Opiskelijat tekivät tehtävän tunnollisesti, mutta toimeksiantajana en ollut tyytyväinen ainoakaan ehdotukseen, vaan lopulta tein otsikot itse. Opiskelijoille tehtävä oli epäilemättä opettavainen kokemus, vaikkakaan se ei tuottanut toimeksiannon mukaista lopputulosta.

Edellä esitetystä kaaviosta kannattaa korostaa vielä yhtä aluetta: yliopiston *opetustehtävää*. Myös opetustilanteet ovat akateemisina ongelmatilanteina tenteiksi mahdollisia. Luennon, harjoitusten tai seminaarin täysi tai osittainen toteuttaminen valmistelutöineen on mahdollinen luonnollinen tenttitilanne – vieläpä oppiaineesta riippumatta.¹⁶³ Tämä merkitsee, samoin kuin aidot tutkimustehtävät, opiskelijan hyödyntämistä tiedeyhteisön resurssina; mahdollisuus, johon suomalaisessa akateemisessa toimintamallissa aivan liian vähän vielä on tartuttu.¹⁶⁴ Sitäpaitsi klassinen toteamus, että ”opettamalla oppii” on myös oppimisteoreettisesti hyväksyttävä peruste opetussuuntautuneelle luonnolliselle tentille.

¹⁶³ Toki tähän voi olla monia tilannesidonnaisia käytännöllisiä esteitä, mutta periaatteellisella tasolla esteitä ei ole, ja tällainen mahdollisuus kannattaa hyödyntää silloin kun käytännön esteitäkään ei ilmene.

¹⁶⁴ Luonnollisen toimintarakenteen käsitteen kautta voi problematisoida laajemminkin opiskelu- ja opetuskulttuuria yliopistossa. Missä määrin tieteen oppiminen voisi tapahtua heti opintojen alussa käynnistyvässä aidossa tutkimustyössä oikeiden tutkimusongelmien parissa? 1990-luvulla Suomessa alkoi voimistua tällaiselle ajattelulle tietä raivaava ongelmakeskeisen tai projektimaisen opettamisen pyrkimys. Ongelmakeskeinen suuntaus alkoi toisen maailmansodan jälkeen Pohjois-Amerikassa ja oli 1970-luvun loppuun mennessä levinnyt jo maailmanlaajuisesti ja monille koulutusaloille (ks. Poikela, 1998; Boud & Felletti, 1999). Menetelmän tuloksista löytyy tietoa esimerkiksi Albanesen & Mitchellin (1993) artikkelista.

Ongelmakeskeinen koulutus on usein sekä sisällöltään että toimintarakenteeltaan pyritty saamaan todenmukaiseksi, jolloin se yhdentyy toiseen todellista vastaavuutta vaativa suuntaukseen, autenttisen oppimisen (Authentic Learning) paradigmaan. Esimerkiksi Edens (2000) luo eksplisiittistä yhteyttä suuntausten välille. Kummassakaan suuntauksessa ei teoreettisesti ja johdonmukaisesti erotella sisällön ja toimintarakenteen käsitteitä. Erottelun tekeminen voisi olla hyödyksi paitsi tenttien, myös koulutuksen kannalta.

Luonnollinen toimintarakenne tarkoittaa aitojen tieteellisten tai ammatillisten ongelmatilanteiden ottamista koulutuksen sisään. Tällöin tenttijä työskentelee luonnollisissa olosuhteissa, todellisissa tehtävissä, aitojen työvälineiden avulla.

MALLINTAVAT TENTIT

Mallintavat tentit ovat ongelmatilanteita, joiden toimintarakenne ja tehtävänanto jäljittelee todellisen ongelmatilanteen rakentumista. Ideaalitapauksessa niiden ainoa ero viimeksimainittuun on *aidon tulosvastuun puuttuminen* tenttijältä. Mallintavassa tentissä toiminta on aidon kaltaista ja toden tuntuista, mutta kuitenkin fiktiivistä ja turvallista.

Toimintarakenteen olennaiset elementit ovat toden tuntoiset ja tenttijän käytössä on todellisen ongelmatilanteet työvälineet. Tapahtumapaikkana on ”helposti hallittava” toimintaympäristö - luokkahuone tai harjoituslaboratorio. Samoin ongelma on aidon tuntuinen ja aidosti asetettu. Kuitenkin se on jo aiemmin ratkaistu. Vastaus on jo keksitty, tuote on jo tehty, tentaattori tuntee prosessin ja lopputuloksen edeltä käsin. Tenttijä toimii tilanteessa ammattilaisen tavoin, mutta on vastuussa toiminnastaan ainoastaan itselleen ja tentaattorille, mikä tarkoittaa että epäonnistuminenkin on turvallista.

Tentin Teoria

Mallintaminen on ihmisyhteisöjen ja yksilöiden kehityksen perusilmiö. Sen kehityspsykologinen vastine löytyy esimerkiksi leikin käsitteestä ja ilmiöstä. Myös kasvatustraditiot rakentuvat idealle, että lapset turvatuissa oloissa jäljittelevät – harjoittelevat – aikuisten toimintaa. Mallintaminen on harjoittelua, mutta sitä ei pidä rajoittaa käden taitoihin tai fyysiseen toiminnallisuuteen. Tällainen rajaus käsitteeseen helposti liittyy: ajatellaan että harjoittelu on tietojen käytäntöön soveltamista. Mallintavat tentit tiedeyhteisössä eivät tarkoita välttämättä konkreettista soveltamista. Sama pätee myös luonnollisiin tentteihin. Myös ajattelua voi harjoitella.

Kaikki edellä esitetyt luonnollisen akateemisen tentin orientaatiot (Kuvio 13) ovat käytössä myös mallintavan tentin suunnittelussa. Kyseisillä alueilla mallintavia tenttityyppejä voidaan erotella esimerkiksi seuraavasti: 165

¹⁶⁵ Mallintavat tentit voidaan teoreettisesti erottaa produkti- ja prosessorietoituneisiin (Karjalainen & Kempainen 1994, s. 42). Teoreettisesti on mahdollista pitää prosessia mallintavan tentin ensisijaisena alueena, koska se on sinällään aidompi tai ennakoimattomampi kuin tuotos, itse ongelmanratkaisu, joka on verraten tarkkaan tentaattorin tiedossa jo ennen toimintaan ryhtymistä. Myös opiskelijat tietävät, että ongelmaan on olemassa "jo keksittyinä" ratkaisu tai ainakin siitä on "ennakkotapauksia".

Tentin Teoria

Taulukko 5. Mallintavat tenttityypit.

| MALLINTAVAT TENTIT | SIMULAATIOT | HARJOITUKSET | MALLINNOKSET |
|------------------------|-------------|--------------|--------------|
| PRODUKTORIEN-TOITUNEET | | | |
| | | | |
| PROSESSORIEN-TOITUNEET | | | |
| | | | |

Taulukon sisälle muodostuu kaikkiaan 12 erilaista teoreettista mallintavan tentin tyyppiä. En käsittele jokaista niitä erikseen vaan luonnehdin tekstin edetessä mallintavien tenttityyppien pääperiaatteet taulukossa tehdyn perusjaottelun pohjalta.

Simulaatiot

Mallintavan tentin tunnetuin muoto ovat erilaiset simuloinnit ja simulaattorit. 1900-luku voitaisiin nimetä jopa simulaattoreiden vuosisadaksi. Koulutustarkoituksiin rakennettujen simulaattorien asema on tietokonetekniikan kehityksen myötä vakiintunut monilla huippuosaamista vaativilla, usein ”vaarallisilla”, koulutusaloilla – esimerkkeinä vaikkapa sotilaskoulutus ja lentäjäkoulutus.

Teoreettisesti simuloinnin (*lat. simulatio: teeskentely*) voi määritellä ”jonkin todellisuuden prosessin tai tapahtumaketjun tarkaksi jäljittelyksi. Jäljittely tapahtuu kontrolloiduissa olosuhteissa siten, että pro-

sessin osavaiheet voidaan haluttaessa tarkasti erottaa toisistaan. Tapahtumat voidaan myös pysäyttää lähempää tarkastelua varten milloin tahansa.”¹⁶⁶ Määritelmänmukaiseen tarkkuuteen simulaatiossa ylletään ainoastaan tietokoneohjatuissa simulaattoreissa. Simuloiviksi tenteiksi voi nimetä kuitenkin myös sellaisia ihmisten interaktiojärjestelmiä, joissa reflektiivinen kontrolli vaikkapa videotekniikan avulla, raportointiteknisesti tai muilla keinoin periaatteessa voidaan toteuttaa.¹⁶⁷

Simulaation ja siihen liittyvien mahdollisuuksien korkeimpana asteenä pidetään 90-luvun vaihteessa läpimurron tehnyttä virtuaalitodellisuutta, jonka voidaan määritellä olevan: ”näkö-, kuulo- ja tuntoaistin aktivoiva simuloitu maailma, jossa käyttäjä voi liikkua tietokoneen luomassa ”digitaalisessa tilassa” erilaisia todellisuuden ilmiöitä ja maisemia jäljitellen”¹⁶⁸. Tietokonesensoreilla varustetussa datapuvussa tenttijä voi virtuaalitodellisuudessa suorittaa mitä vaativimpia ongelmatilanteita, vaikkapa maksansiirron, saaden tilanteesta aidon kokemuksen. Samalla hänen suorituksensa ja siihen sisältyvät virheet ja osaprosessit voidaan vaihe vaiheelta jäljittää ja ottaa tarkasteluun palautetilanteessa.

Tentin toimintarakenteen kehittämisen kannalta virtuaalitodellisuus on kiistämättä tärkeä asia ja huikea mahdollisuus.¹⁶⁹ Toistaiseksi

¹⁶⁶ Karjalainen& Kempainen, 1994, s. 56.

¹⁶⁷ Karjalainen& Kempainen, 1994, s. 56-61.

¹⁶⁸ Inkinen, 1993, s. 23-24.

¹⁶⁹ Teoreettisesti virtuaalitodellisuuden merkityksestä voi käydä monenlaista keskustelua. Sen avulla on mahdollisuus simuloida todellisuutta, mutta se mahdollistaa myös dissimulaation, todellisuuden hämärtämisen, kätkemisen – täysin keinotekoisien maa-

virtuaaliodellisuus on vielä kustannuksiltaan pääosin tiedeyhteisön ja muidenkin tavanomaisten koulutuslaitosten tavoittamattomissa.

Mallinnokset

Mallinnoksilla tarkoitan minkä hyvänsä aidon ongelmatilanteen ratkaisuun liittyvän prosessin tai osa-alueen jäljittelyä kontrolloimattomissa olosuhteissa. Ero simulaatioihin on nimenomaan vähäisemmässä mahdollisuudessa raportoida ja rekonstruoida tapahtumien kulkua jälkikäteen ja itse tilanteessa. Mallinnokset omaavat siten latenteja ja intuitiivisia piirteitä. Mallinnosten kohteena ovatkin useimmiten ajatteluprosessit, yksilöiden ja ryhmien välisen interaktion merkitysrakenteet ja inhimilliseen kasvu- ja oppimisprosessiin liittyvät toiminnalliset elementit.¹⁷⁰

Sekä simulaatioihin että mallinnoksiin voidaan kuitenkin luonnollista tenttiä helpommin liittää prosessin tarkastelu. Prosessi voi tarkoittaa paitsi ajattelu- ja ongelmanratkaisuprosessia, myös toimintarakenteen elementtien suhteen tehtyjä valintoja, työvälineiden käyttöä ja toimintaympäristön mahdollisuuksien optimaalisen hyödyntämisen kompetenssia.

ilmojen (virtuaaliteettien) luomisen. Sen avulla voidaan periaatteessa hämärtää ongelmatilanteen käsitettä ja tunnuspiirteitä, koska virtuaalitulossa mikään ei ole todellista ja ongelmatilanteita ei klassisessa merkityksessä ole; ne voi kieltää tahdonaktilla ja yksinkertaisesti – sammuttamalla virta.

¹⁷⁰ Mallinnoksissa kuitenkin pyritään yleensä eksplikoimaan sellaisia prosesseja, jotka ekspertin toiminnassa jäävät pimettiin tai "hiljaiseksi tiedoksi". Tämä ulottuvuus kuuluu erityisesti mallinnoksien palautetilaisuuksiin, joissa voidaan tarkastella paitsi itse lopputulosta, myös prosessiin liittyviä toimintarakenteellisia seikkoja. Tämä

Prosessien jäljentäminen ja käsitteellinen vangitseminen on tärkeä tutkimuskohde asiantuntijuutta käsittelevässä psykologisessa ja pedagogisessa tutkimuksessa. Sovellusalueita ovat myös edellä sivutut tietokoneohjatut simulaatiot. Tekoölyyn pohjautuvat asiantuntijajärjestelmät ovat tästä yksi esimerkki.¹⁷¹ Tämä kertoo itse alueen tärkeydestä ja keskeisyydestä korkean osaamisen yhteisöissä. Se perustelee mainiolla tavalla myös toimintarakenteen keskeisyyden kaikilla inhimillisen ongelmanratkaisun tasoilla.

Monet spontaanisti syntyneet tenttimallit, esimerkiksi kongressitentti¹⁷², eräät kotiesseetyypit ja päiväkirjatentit on mahdollista mieltää mallinnoksiksi. Niitä ei kuitenkaan ole välttämättä tietoisesti hyödynnetty sellaisina, vaan niihin on yhdistetty keinotekoisin tentteihin liittyviä mielikuvia ja toimintarakenteita, jolloin lopputulos on voinut rakentua hyvinkin ristiriitaiseksi ja hämmentäväksi.

Harjoitukset

Harjoituksia ovat *selkeästi rajatut tiedon soveltamistilanteet*. Harjoituksissa teoriaa sovelletaan käytäntöön, niissä konkretisoidaan teorian merkitys osoittamalla havainnollisesti oman toiminnan kautta tiedon käyttöyhteys. Harjoitukset ovat aina rakenteeltaan ongelmatilanteita.

on niin mallinnosten kuin simulaatioidenkin etu verrattuna luonnolliseen tenttiin, jossa asiantuntijuus on erittelemätön kokonaistapahtuma.

¹⁷¹ ks. esim. Linnainmaa, 1989.

¹⁷² Kongressitentti tarkoittaa tieteellisen kongressin tai symposiumin tapaan toteutettua usein varsin pitkäkestoista tenttilaisuutta. Yllähdön (1997, 22-24) kirjoittama raportti sisältää suppean mutta hyvän tapauskuvauksen lääketieteessä käytetystä kongressitentistä.

Siksi onkin perusteltua kysyä, eivätkö harjoitukset voisi olla myös oivia tenttitilanteita?

Vastaus on teorian tasolla ilman muuta myöntävä. Yliopistollisissa kursseissa, joihin on rakennettu teoriaosuus ja sitä tukevat laboratorio- tai muut harjoitukset, niiden käyttö tenttinä mahdollistaisi nykyistä paremman teorian ja käytännön integraation. Näin siitä yksinkertaisesta syystä, että kurssin suorituksen kulmakiveksi otettuna harjoitukset nostaisivat merkitystään opiskelijan kokemusmaailmassa.¹⁷³

Harjoitukset erottaa simulaatioista ja mallinnoksista nimenomaan se seikka, että ne ovat *ositettuja* ja tiukasti rajattuja tehtäviä. Kurssin sisältökokonaisuuksia harjoitellaan yleensä erillisinä siten, että luentosarjaan liittyy esimerkiksi 5-12 laboratoriotyötä. Harjoitukset edustavat siten erikoistunutta työtoimintaa. Asiantuntemuksen kokonaisuus on niissä ositettu. Tällä tavoin toisaalta katetaan kokonaisuus ja myös varmistetaan, että kaikki osa-alueet saavat riittävästi huomiota osakseen.

Tentin teorian kannalta harjoitusten asema on kaksijakoinen. Ne voidaan toisaalta suunnata kohden todellisia tilanteita, jolloin tehtävät pyritään toteuttamaan toimintarakenteeltaan ja tehtävärajaukseltaan mahdollisimman aitoina. Tällöin toimitaan esimerkiksi varustelultaan

¹⁷³ Harjoitukset ovat suomalaisessa yliopistokulttuurissa olleet huonosti arvostettu opetusmuoto. Tämä näkyy esimerkiksi palkkausperusteissa, joissa harjoitusopetuksen tuntipalkkio on ollut alhaisempi kuin luento-opetuksen. Työvelvollisuuteen kuuluen harjoitusopetus on yleensä annettu assistenteille, luento-opetus taas kokeneemmille opettajaryhmille. Teoreettisesti perustellen tilanne pitäisi olla täsmälleen päinvastainen, koska harjoitukset ongelmakeskeisen opetuksen muotona vaativat parhaan

Tentin Teoria

aidossa laboratorioympäristössä todellisten näytteiden parissa.¹⁷⁴ Toisaalta harjoitukset on mahdollista pelkistää ja mekanisoida siten, että ne rajautuvat vain kurssin ja sen toteuttaman toimintarakenteen sisälle. Harjoitukset voidaan tällä tavoin keinotekoistaa, jolloin ne menettävät mallintavuuttaan.¹⁷⁵

Harjoitukset voivat toimintarakenteeltaan olla sekä mallintavien ja luonnollisten, että mallintavien ja keinotekoisten tenttien välimaastossa. Viimeksi mainitulla alueella onkin todella paljon tilaa erilaisille tenttimalleille.

Mallintava tentti

mahdollistaa luonnollista tilannetta kontrolloidumpien olosuhteiden vuoksi tarkan ja täsmällisesti kohdistetun palautteen järjestämisen. Sekä lopputuloksesta, että toiminnan välivaiheista saadaan helposti tietoa, josta voi olla hyötyä niin tenttijälle kuin tentaattorillekin.

mahdollisen ammattitaidon. Niissä vahvennetaan keskeinen tiedeyhteisön merkityssuhde: teorian suhde empiriaan.

¹⁷⁴ Tällaiset harjoitustyöt voivat olla lisäksi asiakastöitä, jos oppiaine, kursilaisten taso ja oppimisen aste sen mahdollistaa, esim. vesianalyysit, mineraali- yms. pitoisuusmääritykset.

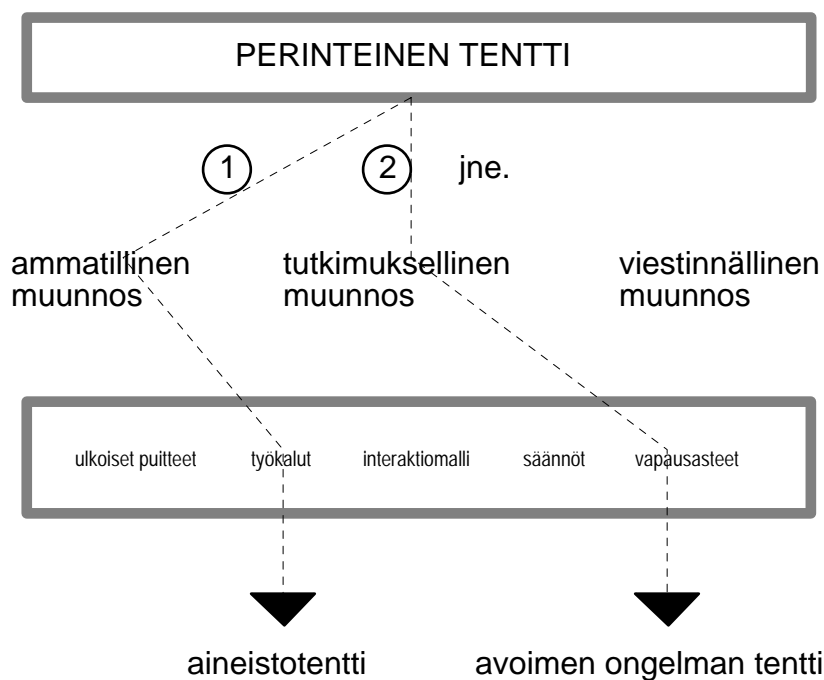
¹⁷⁵ Keinotekoisuuden huipentuma ovat sellaiset harjoitukset, joissa opiskelija ainoastaan seuraa vierestä, kuinka työ tehdään. Tämän suuntaisia ovat yliopistoissamme olleet sellaiset perusuonnontieteiden laskuharjoitukset, joissa assistetti laskee tehtävät harjoituksissa ja opiskelijat seuraavat tapahtumaa muistiinpanoja tehden. Pulkkinen (1996) kritisoi tällaisten laskuharjoitusten mielekkyyttä tieteessä.

TRANSFORMOIDUT TENTIT

Transformoiduiksi nimitän sellaisia tenttejä, joiden toimintarakennetta on harkitusti muunnettu keinotekoisesta kohden luonnollista tenttiä.¹⁷⁶ Tällaisen tentin toimintarakenteesta käytän nimitystä ”murrettu toimintarakenne”. Murtaminen voi tarkoittaa niin tentin keinotekoisuuden kuin mallintavuudenkin murtamista.

Lähtökohdaksi murtamisen tarkastelulle otan nyt edellä analysoidun perinteisen tentin toimintarakenteen. Jo yhdenkin merkityksellisen elementin muuntaminen jossakin sen toimintarakenteen osa-alueessa tuottaa transformoidun tenttityypin seuraavan kaavion mukaisesti:

¹⁷⁶ Nimitys ”transformoitu tentti” on kankea, mutta otan sen käyttöön koska havainnollisempaa vastinetta ei tunnu löytyvän. *Muunnettu* tai *murrettu* tentti olisivat mahdollisia vastineita, mutta ne sisältävät monimerkityksisyyttä ja harhaanjohtavia konnotaatioita.



Kuvio 14. Transformoinnin logiikka

Muunnos tulee tietoisesti tehdä jonkin tiedeyhteisön luonnollisen toimintaorientaation suunnassa. Ensimmäisessä esimerkkitapauksessa tentin toimintarakenteeseen on tuotu *ammattilisen asiantuntijuuden* merkityksellisenä elementtinä aineistojen käyttö. Muutoin toimintarakenne on ennallaan: suoritustilanne on valvottu, ajallisesti rajattu ja individualistinen.

Toisessa tapauksessa tenttiin on tuotu tutkijan toiminnan tärkeä vapausaste: itsenäinen ongelmanasettelu ja näin on saatu *avoimen ongelman* tentti. Mitä enemmän perinteisen tentin toimintarakennetta muretaan, siis mitä useampia luonnollisia elementtejä siihen lisätään, sitä suurempi on transformoinnin aste; jossakin vaiheessa tentti muuntuu-

kin mallintavaksi tai jopa luonnolliseksi tilanteeksi. Tentistä voi tulla myös aiemmin käsitelty *yhdistelmätentti*, jossa on toimintarakenteeltaan eri tasoisia osasuorituksia.

Toimintarakenteen murtamista voi käsitteellistää myös mallintavan tentin näkökulmasta. Mitä voisi tarkoittaa se, että mallintavaa tenttiä tietoisesti poikkeutetaan tietyllä tarkasti rajatulla alueella ”todellisuutta vastaamattomaksi”? Tällainen toimenpide on täysin mahdollinen, ja se merkitsee aina – pedagogisin perustein tapahtuvaa – jonkin seikan erityistä korostamista tai muutoin latentiksi jäävän kokonaisuuden nostamista tietoisuuteen.

Esimerkkinä otettakoon tarkasteltavaksi tentti, jossa jäljiteltiin aiheena olevan oppiaineen kansallisen kongressin toimintaa. Opiskelijat kirjoittivat ongelma-alueeltaan lyhyen artikkelin ja pitivät sen pohjalta 20 minuuttia kestävä esityksen. Ohjeeseen kuitenkin kuului, että yleisönä olevat opiskelijat kukin kirjoittivat jokaisesta esityksestä lyhyen arvioinnin ja antoivat esitykselle numeerisen arvosanan.¹⁷⁷

Tällä menettelyllä haluttiin korostaa arvioivan kuuntelun ja kriittisen asenteen keskeisyyttä tieteellisessä viestintätilanteessa. Keinotekoinen arviointimenettely rikkoi kongressikokonaisuuden nostaen siihen sisältyvistä prosesseista korostetusti esiin yhden osatekijän. Vastaavalla tavalla *keinotekoisien elementtien mukaan ottamista* voi kokeilla muunkinlaisissa tenttityypeissä, jos sille löytyy pedagoginen perustelu. Keinotekoisuutta käytetään tällöin tiedostamiseen pakottavana kont-

¹⁷⁷ Tällaisen tentin toteutin Oulun yliopistossa kasvatustieteen avoimessa yliopisto-opetuksessa vertailevan kasvatustieteen kurssilla keväällä 1995.

Tentin Teoria

rastitekijänä: tilanteeseen sopimaton elementti auttaa tiedostamaan halutun tilannetekijän. Sellaista keinotekoisuutta, jolla on selkeä kaksoisrakenteellisuus, tentteihin ei teoreettisessa mielessä ole perusteltua sisällyttää.

Jos ei ole mahdollista järjestää tenttiä luonnollisessa tilanteessa, eikä mallintavaakaan asetelmaa voi toteuttaa, niin voi ainakin murttaa perinteisen tentin toimintarakennetta – vaikka vain yhdeltä osin. Murtamisella täytyy kuitenkin olla jokin kasvatukselliseen tai oppimista edistävään ideaan nojautuva perustelu.

KEINOTEKOISET TENTIT

Keinotekoisia ovat sellaiset tenttimallit, joiden toimintarakenteella ei ole vastaavuutta todellisten ongelmatilanteiden kanssa. Keinotekoisuus tulee ymmärtää historiallisena aikaan ja paikkaan sidonnaisena määreenä. Määrittelykontekstina on aina ajallis-paikallinen luonnollisen toimintaympäristön toimintarakenne. Edellä jo analysoitiin *perinteistä tenttiä* esimerkkinä keinotekoisesta toimintarakenteesta modernissa kontekstissa. Perinteinen kirjallinen tai suullinen ulkomuistikoe onkin ainoa puhtaasti keinotekoinen tenttimalli, johon tenttiprojektin

tutkimuksissa on törmätty.¹⁷⁸ Otan siitä vielä aiempaa tarkemmin esille muutamia teoreettisesti keskeisiä seikkoja:

-muistinvaraisuuden

-näennäiskompetenssit

-rituaalisuuden

Mnemonis?

Perinteinen tenttikäytäntö rakentuu muistinvaraiselle toiminnalle valvotussa tenttitilanteessa. Mistä löytyy asian teoreettinen perustelu?

Ulkomuistia painottava toimintarakenne on peräisin keskiajan hämäristä – ajalta jolloin Euroopassa oli vain muutamia teoksia ja kirjojen jäljentäminen oli hidasta ja työlästä. Kirjoja kopioitiin luostareissa siten, että esilukijan luennasta kirjurimunkit kirjoittivat jokainen omaa kappalettaan. Oppineet kantoivat kirjoja muistissaan ja koulunkäynti tähtäsi ulkooppimiseen.¹⁷⁹ Ulkoosaamiseen päästiin runsaan toiston ja harjoituksen avulla. Sanelun mukaan kirjoittaminen ja kirjallinen jäljentäminen tukivat muistamista, kuten myös "raaka ja anka-

¹⁷⁸ Puhtaalla keinotekoisuudella ei tietenkään tarkoiteta absoluuttista vierautta. Ainahan tentissä tarvitaan jotakin todellista, vaikka vain luku- ja kirjoitustaitoa. Tämä on toki toissijaista itse perusidean kannalta.

Suullisen ulkomuistikokeen keinotekoisuus nykyisen luonnollisen toimintarakenteen kannalta on yhtä ilmeinen kuin kirjallisenkin. Perinteinen suullinen tentti on kuin "poliisikuulustelu", jossa tenttijän on yritettävä näyttää "viattomalta" – tässä tapauksessa tietävältä (ks. myös Karjalainen & Kempainen, 1994, s. 27).

¹⁷⁹ esim. Ottelin, 1932; Ziegler, 1907.

ra" kuri.¹⁸⁰ Menetelmä oli aikansa kulttuurista taustaa vasten järkevä: ihmisen muisti oli tuolloin kätevin tiedon varasto.¹⁸¹ Kirjatietoa myös oli niin vähän, että yksi ihminen periaatteessa todellakin saattoi muistaa kaiken.

Nykyisin tilanne on toisenlainen. Ihmiskunnan kaikki tieto ei mahdu edes supertietokoneeseen. Ihmisen muisti on myös osoittautunut huonoksi tiedon varastoksi. Horjuvan ja epäluotettavan sisäisen muistin tueksi ihminen on onnistunut kehittämään runsaasti ulkoisia muisteja; ihmiskunnan kulttuurinen kehitys itse asiassa on suurelta osin "muistien" kehityksen historiaa. Ensimmäinen suuri keksintö oli kirjoitustaito, kirjapainotekniikan keksiminen oli suorastaan mullistus muistin laajentamisen alalla, tosin vaatimaton verrattuna nykyisiin sähkömagneettisiin ja optisiin muisteihin.

Tänään oppineiden ei enää yhtä suuressa määrin kuin keskiaikaisten edeltäjiensä tarvitse muistaa ulkoa. Heidän on osattava käyttää ulkoisia muisteja ja ymmärrettävä niiden sisältämä tieto. Miksi kuitenkin tenttikäytännössä opiskelijan yhä tulee muistaa, kuten 500 vuotta sitten, vaikka tutkimus ja kokemukset jo pitkään ovat osoittaneet, että tenttiä varten mieleen iskostetut asiat omaksutaan hyvin pinnallisesti ja muistetaan lyhyen ajan.¹⁸² Enää ei myöskään toiston ja harjoituk-

¹⁸⁰ Lisäksi kehiteltiin nerokkaita muistikeinoja "käsittämättömien" asioiden muistamiseksi. Monet näistä ovat yhäkin käytössä. Rauste-von Wright & von Wright (1998, s. 114-115) käsittelevät tätä muistitaidon perinnettä.

¹⁸¹ Menettely oli luonnollinen oppineen kansanluokan, sivistyneistön, toimintarakenteen kannalta. Kansan tai "rahvaan" kannalta koulun menettelytavat eivät tuolloinkaan olleet mitenkään luonnollisia.

¹⁸² Ulkomuistitentin jälkeiseen asioiden unohtumiseen vaikuttavat toki monet seikat. Tärkein niistä lienee asian ymmärtäminen, mikä tarkoittaa sitä, missä määrin oppija

sen avulla voida taata muistamista, aika ei riitä sellaiseen "opiskeluun".¹⁸³

Näyttää myös siltä, että lähes kaikki yliopisto-opettajat ja opiskelijat ovat yksimielisiä siitä, että perinteinen ulkomuistitenti ei ole tehokas asioiden muistissa säilymisen kannalta. Hyvin harvoilla on siitä positiivisia kokemuksia.¹⁸⁴ Miksi muistinvaraisista tenteistä on kuitenkin niin vaikea luopua? Miksi minulle itsellenikin kesti vuosia tottua ajatukseen, että ulkomuistista vastaaminen ei ole välttämätöntä?¹⁸⁵

Syyn täytynee olla kulttuurinen. Antropologinen tutkimus antaa olettaa, että eri kulttuureissa on erilainen muistamisen käsite, muistilla on voimakas sosiaalinen aspekti.¹⁸⁶ Meille tyypillinen "muistamisen itseisarvoisuus" on ilmeisen oiva esimerkki sellaisesta sosiaalisesta merkitysrakenteesta, arkitajunnan uskomuksesta, jolla on syvä myyt-

oivaltaa tai rakentaa mielessään tiedon yhteyden aiempaan tietoonsa, muihin tietoihin ja käytännön toimintaan. Tällöin asialle syntyy sitä mielessä säilyttävä merkitys. Wenestamin (1980) työ on klassinen empiirinen tutkimus tältä alueelta.

¹⁸³ Behaviorismin kaudella muistamiseen pyrittiin ylioppimisen avulla. Tällöin asiaa kerrattiin niin usein, että vähitellen sen osaaminen rutinoitui eikä sitä enää voinut helposti unohtaa. Konstruktivistisen käsityksen mukaan on mielekkäämpää edetä muistiin tietorakenteita konstruoivan ymmärryksen kautta. Opetuksen – ja tentin sen osana – tulee auttaa opiskelijaa ymmärtämään ja oivaltamaan. Oivallettua ja ymmärrettyä asiaa ei tarvitse yrittää muistaa, se on jo muistissa.

¹⁸⁴ Projektin koulutustilaisuuksissa ei juurikaan ole löydetty positiivisia kokemuksia ulkomuistia testaaviin tentteihin liittyen. Suurin osa yliopisto-opettajista ja opiskelijoista myöntää tietojen yleensä unohtuvan ulkomuistitentin jälkeen. Osa opiskelijoista selittää uskovansa siihen, että tenttiä varten opittu tieto säilyy kuitenkin jossakin alitajunnassa ja voi heijastua sieltä toimintaan.

¹⁸⁵ Muistinvaraisuutta on tavallista perustella menetelmän ekonomisuudella. Vastaukset ulkomuistikysymyksiin on helpohkoa tarkastaa. Tenti on yksinkertainen toteuttaa ja "opiskelijatkin usein vaativat sitä". Molemminpuolinen laiskuus ja turvallisuutta tuovat tottumukset epäilemättä selittävätkin paljon, mutta löytyykö syvempää perustelua sille, että monien on yhä käytännössä vaikea luopua totutusta mallista?

tininen ulottuvuus? Rohkenenkin ehdottaa, että kyseessä todella on myytti: muistitiedon myytti, *mnemonis*.¹⁸⁷ Koska kysymys on latentista merkitysrakenteesta ihmiset voivat tietoisuudessaan mainiosti uskoa sen vastakohtaan ja toiminnassaan sitä silti toteuttaa. Mnemoniksen myötä elämme paradoksaalisessa muistikulttuurissa, jossa muistaminen on ihanne, mutta jonka toimintatavat tukevat unohtamista. Ehkäpä perinteinen tentti on muistikulttuurin viimeinen saareke, napanuora muinaiseen perinteeseen, jota Mnemonis suojelee – ja se hänelle suotakoon.

Näennäiskompetenssit

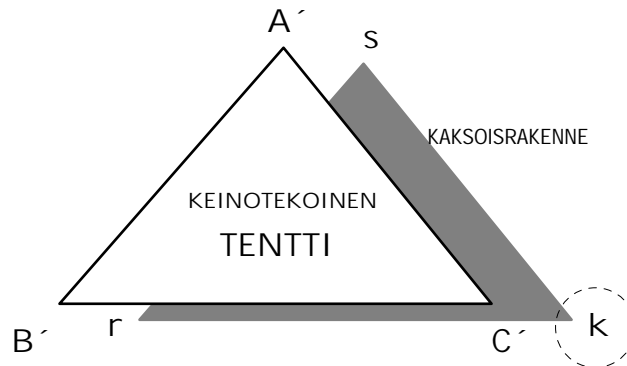
Keinotekoisesta tentistä selviämässä on mahdollista erottaa kahdenlaista osaamista: kompetenssia ja näennäiskompetenssia. Näennäiskompetenssilla tarkoitan tenttijän kykyä selvitä ongelmatilanteesta ilman varsinaisen ongelman ratkaisemisen vaatimaa osaamista. Näennäiskompetenssia voidaan nimittää myös kaksoisrakenteen hallinnaksi, koska se tarkoittaa tentistä selviytymisen osaamista.¹⁸⁸ Näennäiskompetenssin rakentumisessa on seuraavat elementit:

¹⁸⁶ Ks. Bloch, 1992.

¹⁸⁷ Kreikkalaiseen mytologiaan kuuluu muistin jumalatar *mnemosyne*. Käsite *mnemonis* on oma muunnokseni eikä muutoin viittaa häneen. Se tuo kylläkin esiin poleemisen ajatusleikin mahdollisuuden: muistia palvellaan rituaalimenoissa, perinteisessä tentissä. Siinä tieto uhrataan ulkomuistin jumalalle.

¹⁸⁸ Ks. myös Karjalainen & Kempainen, 1994, s. 14-15.

Tentin Teoria



Kuvio 15. Näennäiskompetenssin rakentuminen

Kuviossa A' , B' ja C' kuvaavat perinteisen tentin tehtävänantoa, toimintarakennetta ja tenttijältä vaadittavaa primäärikompetenssia. Näiden varjona kuvatun kaksoisrakenteen elementit ovat:

s = sekundaariongelma eli tentistä selviämistehtävä

r = tentistä selviytymisen välineet laajasti ymmärrettynä

k = tenttijän kyky:

-muuttaa primääriiongelma sekundaariongelmaksi ($A \rightarrow s$)

-tenttijän kyky ratkaista sekundaariongelma välineillä r kontekstissa

B' .

Viimeksimainitut kyvyt ovat tarkoittamani näennäiskompetenssin lajit. Näennäiskompetenssiksi nimitän niitä siksi, että tentaattorin näkökulmasta näyttää siltä, että tenttijä on niitä käyttäessään ratkaissut primaariongelman. Näennäiskompetenssi johtaa näennäisosaamiseen, mikä puolestaan vie mielekkyyttä itse koulutusprosessilta.

Kuvio havainnollistaa myös kaksoisrakenteen synnyn. Kaksoisrakente syntyy, kun erottelu \mathbf{A} / \mathbf{s} käy mahdolliseksi.¹⁸⁹ Kaksoisrakenteen syntyminen on näennäiskompetenssien välttämätön ehto, mutta sen lisäksi tarvitaan tenttijän tietoinen valinta suuntautua sekundaariongelmaan. Asian voi ajatella niinkin päin, että tentti kannattaa suunnitella siten, että tenttijän halukkuus muunnokseen $\mathbf{A} \rightarrow \mathbf{s}$ käy epätodennäköiseksi. Sekundaaritehtävän todennäköisyyttä lisää:

1) Oppiaineksen määrän ja käytettävissä olevan ajan epäsuotuisa suhde:

Jos kurssin sisältämän oppiaineksen määrä ylittää opiskelijan oppimiskyvyn annetussa ajassa, on seurauksena selviytymiskamppailu. Kurssien ja opetussuunnitelmien paisuminen onkin tässä mielessä akateemisen opetuksen vitsaus. Opiskelijalle sekundaaritehtävän mahdollisuus tuo pelastuksen.¹⁹⁰ Näennäisesti myös yliopistolle, sillä oletettavaa on, että se omalta osaltaan mahdollistaa ylimitoitettut

¹⁸⁹ Tässä avautuu mahdollisuus pohtia keinotekoisuuden ja kaksoisrakenteisuuden käsitteellistä yhteyttä. Onko mahdollista kuvitella sellainen keinotekoinen tenttimalli, joka ei suosi kuvattua muunnosta vaan pakottaa tenttijän pysymään primaariongelmassa?

¹⁹⁰ Päätettyään selvittää tentistä kaksoisrakenteen avulla opiskelijan ei tarvitse suuntautua ylimitoitettun aineksen omaksumiseen. Hän voi sensijaan laskelmoida käytettävissä olevan ajan ja aineksen minimirajauksen sekä erityistoimien (r) optimaalista kokonaisuutta. Teoreettisesti asian voisi selittää niinkin, että kaksoisrakenteen elementit ovat staattinen ja helposti hallittava kokonaisuus verrattuna tentin normaaliin rakenteeseen ja sen vaatimaan primaariin kompetenssiin. Tentittävän aineksen määrä on vaihteleva suure ja aiheuttaa oppimisorientoituneelle opiskelijalle alituisen ongelman. Sekundaaritehtävään suuntautunut "selviytymisorientoitunut" opiskelija sen sijaan voi olla suhteellisen piittaamaton aineksen määrän vaihtelusta, sitä piittaamattomampi, mitä paremman näennäiskompetenssin hän on saavuttanut.

Tentin Teoria

oppijaksot ja opetussuunnitelman paisumisen.¹⁹¹ Vaikka aineksen määrä on paisunut yli todellisen oppimiskyvyn, kurssit voidaan sekundaaritehtävien avulla suorittaa pois. Tentistä selviytyminen riittää osaamisen osoittamiseen ja tentistä selviytymiseen riittää näennäiskompetenssi – ainesta ei tarvitse todella osata.

2) Tehtävänannon kohtuuttomuus:

Tenttimallista riippumatta opiskelija pakotetaan etsimään sekundaaritehtävää, jos tentin primaariongelma tehdään kohtuuttoman vaikeaksi.¹⁹²

3) Sosiaalinen paine oppimiskulttuurissa:

Miksi nähdä vaivaa asioiden omaksumiseksi, jos helpompiakin keinoja on olemassa? Selviytymisellä ja näennäiskompetenssilla on pitkä ja vakuuttava perinne suomalaisessakin yliopisto-opiskelussa. Helpolla pääseminen ja tentaattorin huiputtaminen saattavat perinteisessä oppimiskulttuurissa olla eräänlaisia itseisarvoja. Jos tentti antaa mahdollisuuden sekundaaritehtävän asettamiseen ja sillä selviämiseen, niin haasteeseen vastaaminen on jopa sosiaalisen sankaruuden osoi-

¹⁹¹ Onko niin, että perinteistä tenttiä meidän on kiittäminen täyteen ahdetuista koulutusohjelmista? Olemme voineet huoletta ylittää todellisen osaamisen vaatiman minimitason, koska opiskelijat ovat selvinneet tenteistä sekundaaritehtävän ja sekundaarikompetenssin avulla. Opetussuunnitelmat on ahdettu täyteen tietoa, jota tulee koko ajan lisää. Entisestä ei kuitenkaan raskita luopua. Aikoja sitten on jo ohitettu "kylläntymispiste", se raja, jota enempää opiskelija edes teoriassa ei kykenisi omaksumaan suositellussa valmistumisajassa. Opiskelijan työmäärä lisääntyy, mutta aika ei. Vaatimusten käydessä kohtuuttomiksi kehittyvät ratkaisuksi selviytymiskonstit ja näennäisosaaminen.

¹⁹² Ks. edellä sisällöllisesti negatiivinen kaksoisrakenne.

tus. Suoritusorientoituneen opiskelijakulttuurin kautta kaksoisra-
kenne näyttää omaa satoaan.

Tentin suunnittelussa on perusteltua pyrkiä sekä teoreettisesti, että
käytännössä *ennakoimaan* mahdollinen selviytymistehtävä.¹⁹³ Kuten
edellä huomautin, selviytymistehtävä on todennäköinen tenttimallista
huolimatta esimerkiksi silloin, kun tehtävä on ylimitoitettu. Mitä
luonnollisempi tentin toimintarakenne on, sitä epätodennäköisemmäk-
si selviytymistehtävä kuitenkin käy huolimatta sen teoreettisesta mah-
dollisuudesta: todellisessa tilanteessa hämääminen ei yleensä onnistu
tai siihen ryhtymiseen on keinotekoista tilannetta suurempi *luonnolli-*
nen kynnyks.¹⁹⁴ Jos tentaattori ei missään vaiheessa esitä itselleen
kysymystä: ”mikä sekundaaritehtävä tenttikysymyksiini voi sisältyä”,
voimme olettaa että tällaisen tehtävän olemassaolon todennäköisyys
hänen tenteissään kasvaa vuosi vuodelta.

Sekundaaritehtävän onnistunut ratkaisu merkitsee primaaritehtävän
näennäisratkaisua. Teoreettisesti voidaan erottaa kaksi näennäisratkai-
sun tyyppiä: toimintarakenteellinen ja täydellinen. Toimintarakenteel-
lisessa näennäisratkaisussa primaari ongelma ratkaistaan, mutta sään-
töjen vastaisia työvälineitä (esimerkiksi lunttilappu perinteisessä ten-
tissä) käyttäen. Täydellinen näennäisratkaisu perustuu tentaattorin

¹⁹³ Sekundaaritehtävän analyysi on mahdollista tehdä jokaisen konkreetin kysymyk-
sen osalta. Tällöin kysytään: miten tämä tehtävä voidaan muuntaa selviytymistehtä-
väksi siten, että sen ratkaisu ei enää tarkoita alkuperäisen kysymyksen ratkaisua,
mutta kuitenkin riittää antamaan tentaattorille vaikutelman ikäänkuin alkuperäiseen
kysymykseen olisi riittävästi vastattu.

¹⁹⁴ Kynnyksen rakentumisessa on kysymys käsitteistä *ammattillinen vastuu*, *työmo-
raali*, *ammattietiikka*. Voisi myös esittää kysymyksen, että eikö *luovuttaminen kasvoja
menettämättä* kannattaisi tenteissä tehdä mahdollisimman helpoksi. Sen sanktiointi
on ongelmallista, koska seurauksena voi olla kompleksisia sekundaariprosesseja.

Tentin Teoria

kokonaisvaltaiseen hämäämiseen. Siinä primaariongelma jää täysin ratkaisematta.¹⁹⁵

Rituaalisuus

Perinteinen tenttimalli toteutetaan *samaa kaavaa* noudattaen. Tenti on aina opetuksen päätyttyä, selvästi opetuksesta erillään. Opiskelijat valmistautuvat tenttiin. Saapuvat tenttisaliin. Istuvat etäälle toisistaan. Saavat kysymykset. Vastaavat hiljaisuudessa. Tentin valvojan kontrolloivan katseen alla. Palauttavat vastauksen. Poistuvat. Odottavat tulosta. Tulos saapuu. Kurssi on päättynyt. Amen.

Kurssista toiseen, vuodesta toiseen, sukupolvesta toiseen. Aina samalla tavalla. Kulttuurimme ulkopuolinen tarkkailija varmasti huomaisi moisen säännönmukaisen käyttäytymisen, pitäisi sitä rituaalina.¹⁹⁶ Rituaalin sanakirjamääritelmä kuuluu: ”*jumalanpalveluksessa tai muussa uskonnollisessa toimituksessa noudatettava ulkonainen järjestys ja sen suorittamisessa kiteytyneet tavat, palvontamenot*”.¹⁹⁷ Rituaalit ovat uskonnollisen käyttäytymisen ydinaines. Ilman niitä uskonto ei erotu arjesta. Uskonto sosiaalisessa mielessä katoaa. Miten on tentin laita?

¹⁹⁵ Esimerkkinä voisi mainita tilanteen, jossa tenttijä kirjoittaa täysin asian vierestä mutta kliseillä, yksinkertaisilla totuuksilla ja toistolauseilla taituroiden sekä niin epäselvällä käsialalla, että tentaattori luovuttaa lukemisen ja hyväntahtoisuuttaan hyväksyy ongelmatilanteesta suoriutumisen.

¹⁹⁶ Kvale (1972;1977) määritteli rituaalisen tentin omaksi tyyppikseen. Kuitenkin kaikkiin tentteihin liittyy rituaalinomaisia piirteitä. Perinteisessä tentissä ne ovat vain selvimmin esillä.

¹⁹⁷ Uusi sivistyssanakirja 1998.

Mihin rituaaleja tarvitaan? Lujittamaan uskoa ja ylläpitämään yhteyden tunnetta. Rituaaleja kuuluu myös tieteeseen ja monilla niistä on takanaan pitkä perinne. Onko myös perinteinen tenttijärjestelmä tiedeyhteisön rituaali? Tällaista kysymystä vastaan tekisi mieli kapi-noida. Tenteillähän on järkevä perustelu. Ne ovat tiedonkäytön tilan-teita, ongelmatilanteita.

Perinteisen tentin rituaalimuoto vaikuttaa etnografisesti kiistattomalta. Kiistaton on sekin seikka, että monet vaihtoehdot tentin rikkovat tentin rituaalimuodon: tietoisesti. Tämä onkin teoreettisesti tärkeä seikka, sillä tentin samana toistuvuus edesauttaa kaksoisrakenteistu-mista ja lisää sekundaaritehtävän todennäköisyyttä.

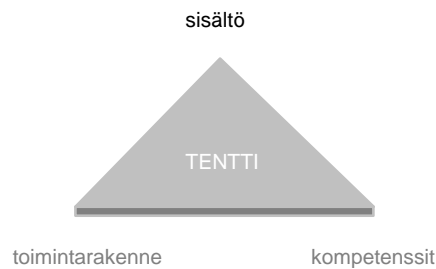
Tentin maailma voi erillistyä todellisuudesta omaksi ongelmakseen siis myös ritualisoinnin kautta. Jos kyseinen käsite tuntuu sopimatto-malta, voi sen sijaan puhua yhtä hyvin ”rutinoitumisesta”. Samalla tavoin kuin työyhteisön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa jonkin toi-mintakäytännön rutiinimaisuus voi ehkäistä yhteistyön tulokselli-suutta, voi rutiinomainen tenttikäytäntö johtaa tuloksettomaan ope-tus- ja oppimisyhteistyöhön. Tentin teorian kannalta tärkeää on huo-mata, että rituaalit ja rutiinit ovat aina tentin toimintarakenteen omi-naisuuksia. Toimintakäytännön ritualisoituminen tekee vuorovaiku-tustilanteesta staattisen ja ennustettavan.

Mnemonis, näennäiskompetenssit ja rituaalisuus näyttävät sopivan hyvin yhteen. Olisivatko ne yhtenä alkutekijänä yliopiston latentissa jakautumisesta Kosken (1993) kiteyttämiin ”loiston” ja ”rappion” ker-tomuksiin?

Tentin Teoria

Keinotekoinen tentti

voi jo sanana herättää kielteisiä mielikuvia ja lukija voi ajatella, että tentin teoria suhtautuu perinteiseen tenttiin hyvin negatiivisesti. Tämä ei ole kuitenkaan tarkasteluni pyrkimys. Keinotekoinen tenttimalli on yksi tenttityyppi muiden joukossa. Jossakin tilanteessa sen käyttö voi olla pedagogisesti hyvin perusteltavissa.



TENTIN SISÄLTÖ?

Tentin toimintakenteen tarkastelu on nyt sillä tasolla, että tässä työssä sitä ei enää juurikaan syvennetä. Sen sijaan on vielä lähes täysin tutkimatta tentin perinteisin alue. Sisältö. Tentin sisältö tarkoittaa:

1) Oppiainessubstanssia eli niitä *asioita*, joita tentitään. Opetussuunnitelmissa on määritelty, mitä asioita opintojaksoissa on pyrkimys opettaa ja mitä opiskelijan tulisi oppia. Näistä aineksista perinteisesti koostuu käsityksemme myös tentin sisällöistä. Ajattelemme esimerkiksi, että tentin tulee kontrolloida onko tavoitteeksi asetetut matematiikan tiedot opittu. Tenttikysymykset tehdään tältä pohjalta.

2) Ongelmarakennetta eli tentin *tehtävänannon* toteuttamista, tehtävänannon muotoa. Millä tavoin tentin tehtävät on muotoiltu? Minkä tyyllisiä tehtävät ovat? Voimme puhua myös tentin *tehtävänasettelusta*.

Nyt en tarkastele tentin sisältöjä sinällään (kohta 1) vaan juuri *tehtävänannon* näkökulmasta.¹⁹⁸ Tentin sisällön tarkastelua ei nähdäkseni voi tehdä yleisellä teoreettisella tasolla muutoin kuin tehtävänannon tai abstraktien oppimis-/opetustavoitehierarkioiden näkökulmasta.¹⁹⁹ Tavoitemallien näkökulmasta suoritettu tehtävien analyysi ei sisälly tentin teorian näkökulmaan.²⁰⁰ Tentin teoriassa luon käsitteellistä rakennetta tehtävänannolle ja pysyttelen yleisyytasolla, jossa yksittäisellä oppiaineella ei ole merkitystä. Tavoitteenani on tarkastelu, joka soveltuu yhtä hyvin historiaan ja matematiikkaan kuin sähkötekniikkaan, psykologiaan tai arkkitehtuuriinkin.

¹⁹⁸ Puhun kattokäsitteenä tentin sisällöstä, en tehtävistä tai kysymyksistä. Perinteisessä tenttejä ja arviointia käsittelevässä kirjallisuudessa sen sijaan puhutaan aina tenttikysymyksistä. Tenttikysymyksen rakenne-elementtejä koskevan teoreettisen peruserottelun suorittaa Dressel (1976, s. 221) määritellen tenttikysymykseen sisältyvän neljä peruselementtiä: a) tavoitteen (mihin sisällölliseen oppimiseen, oppimisen kontrolliin kysymyksellä pyritään), b) oppiainesisällön, c) sovelluskontekstin (mitä muutoilullisesti uutta kysymyksessä opiskelijalle on, mitä uusia haasteita sovelluskonteksti sisältää), d) kysymyksen rakenne (kysymystyyppi). Omassa erottelussani tavoitte ja oppiaines kuuluvat oppiainessubstanssiin ja konteksti sekä kysymyksen rakenne sisältyvät minulla tehtävänannon, ja sovelluskonteksti osin myös toimintarakenteen kategoriaan. Dresselin erottelussa on mahdollista nähdä *sovelluskontekstin* käsitteen (laajasti tulkittuna) antavan aihiota tentin teorian *toimintarakenteen* käsitteen keksimiselle.

¹⁹⁹ Yksityiskohtainen tarkastelu on riippuvainen empiirisistä oppiaineista ja konkreeteista oppisisällöistä sekä niihin liittyvistä didaktisista erityispiirteistä.

²⁰⁰ Tavoitemallien analyysi kuuluu tentin didaktiseen tarkastelunäkökulmaan. Tavoiteanalyysin pohjalta tapahtuvaa arvioinnin ja tenttien kehittämistä on tehty aina 1900-luvun alkupuoliskolta saakka. Tyler (1971), Bloom (1956) ja Mager (1978) ovat tavoiteanalyttisen suuntauksen klassikoita. Tässä ajattelutavassa perusteen opetuksen sisällön rajaukselle muodostaa kurssin opetus-/oppimistavoite, ja tentillä mitataan onko tavoitteen mukainen sisällön hallinta saavutettu. Tavoitteet tuli määritellä niin tarkasti, että niissä kuvattiin millainen opiskelijan pääteikäyttämisen tulisi kurssin jälkeen olla. Tavoitteet tuli ilmaista mitattavassa olevien toimintojen avulla, jolloin tentin kysymykset tehtiin suoraan mittaamaan näitä jo tavoitteissa operationalisoituja toimintoja. Hyvä esimerkki tavoiteanalyttisen suuntauksen sovelluksesta korkeakou-

Edellä yritin analyttisen selkeyden vuoksi tarkastella toimintarakenteen ilmiöitä mahdollisimman irrallaan sisällön ilmiöistä. Tämä ei kuitenkaan täysin onnistunut, vaan silloin tällöin oli pakko tehdä viittauksia myös ongelmanasetteluun. Samoin käy nytkin, joudun puhumaan myös toimintarakenteista. Sisältöäkään ei voi täysin irrottaa kontekstistaan. Seikka kertoo siitä, että sisällöllä ja toimintarakenteella on läheinen looginen ja empiirinen riippuvuus: *luonnollinen* ongelmatilanne työvälineineen rakentuu *todellisen* sisällöllisen ongelman ympärille. Jokainen *tenttitilanne* rakentuu *tenttitehtävien* ympärille. Ilman ”ratkaisua vaativaa” ongelmaa ei ole olemassa ongelmatilannetta – luonnollista enempää kuin keinotekoisista. Ilman asianmukaisia työvälineitä mitään ongelmia ei voida ratkaista, ja kuten edellä totesimme esimerkiksi työkalujen puutteellisuus tehtävän ratkaisun kannalta voi johtaa sekundaariongelman asettamiseen. Jatkossa havaitsemme myös, että tietty tapa muotoilla tentin tehtävänanto on sukulaisuussuhteessa tietyn kaltaiseen toimintarakenteeseen.

Perinteinen tehtävänannon teoria on pohjautunut validiteetti-problematiikkaan. On kysytty, kuinka tenttitehtävillä voidaan kattaa kurssin sisältöalue mahdollisimman täydellisesti?²⁰¹ Eri tavoin muotoillut kysymykset kattavat eri tavoin sisältöalueen ja mitä suppeampia kysymyksiä laaditaan, sitä suurempi tulee olla kysymysten määrä. Monivalintakysymykset olivat ääriesimerkki suppeiden tehtävien kattavuusongelmasta: tenteissä saattoi olla satoja kysymysosoita. Essee-

luopetuksen alueella on Karl-Georg Ahlströmin (1971) teos ”Korkeamman opetuksen käsikirja”.

²⁰¹ Tällainen tarkastelu on mittaamisteoreettista. Mitä paremmin tentti kattaa sisällön eri osa-alueet, sitä validimmin sen on ajateltu *mittaavan* tenttijän osaamista.

Tentin Teoria

kysymyksiä käytettäessä voidaan pienelläkin kysymysmäärällä – ainakin periaatteessa – kattaa haluttu alue.²⁰²

Tentin teorian tentin sisällölle asettama kysymys nousee ongelmatilanteen näkökulmasta:

Millä tavoin tehtävä on olemassa osana tentin muodostamaa ongelmatilannetta?

Aluetta lähestytään toimintarakenteen tapaan aidon ongelmatilanteen näkökulmasta. Tällöin pohditaan tentin tehtävänannon *vastaavuutta* tentin ulkopuolisen elämän haasteiden kanssa: aidoimmillaan tehtävänasettelu on, kun se noudattaa todellisen ongelman asettumistapaa. Tapa, jolla aidot ongelmat asettuvat ratkaistaviksi tiedeyhteisön tutkimuksellisella, viestinnällisellä ja ammatillisella intressialueella on tentin teorian näkökulmasta teoreettisena perusteena sille, miten tehtävät tentissä muotoillaan.

Yleisellä tasolla tentin tehtävänasettelussa on kaksi toimintamallia (perusstrategiaa): opettajakeskeinen ja oppijakeskeinen ja kolme perustavaa tehtäväluokkaa: teoreettinen, soveltava ja avoin.²⁰³ Määrittelyn tehtäväluokat ja toimintamallit seuraavasti:

²⁰² Esseiden ja monivalintojen paremmuuden ja erilaisen kattavuuden alueella on 1970-luvulla tehty huolellista empiiristä tutkimusta. Huxham & Lipton (1974) on malliesimerkki tällaisesta tutkimuksesta. Tutkimuksessa osoitetaan äärimmäisen huolellisen koeasetelman ja tilastollisen analyysin kautta, että esseetehtävillä ja monivalinnoilla on eroavuutta sen suhteen mitä faktoreita ne mittaavat kohdealueesta.

²⁰³ Otan nämä strategiat ja luokat käyttöön teorian kehittämistä edesauttavina postulaatteina. Täsmälleen samanlaista jaottelua ei ole aiemmin käytetty. Jonkin verran

Tentin Teoria

Teoreettinen tehtävä tarkoittaa asiotehtävää, joka keskittyy asioiden ominaisuuksien tai tunnuspiirteiden kuvailuun tai asioiden sisäisten loogisten suhteiden tai asioiden välisten loogisten ja empiiristen suhteiden tarkasteluun.

Soveltava tehtävä tarkoittaa teknistä tehtävää, jossa pyydetään edellä kuvattuja teoreettisia tietoja ennalta määrättyllä tai määräämättömällä tavalla soveltamaan johonkin ammatillisen tai tieteellisen toimintakäytännön sovellusalueeseen.

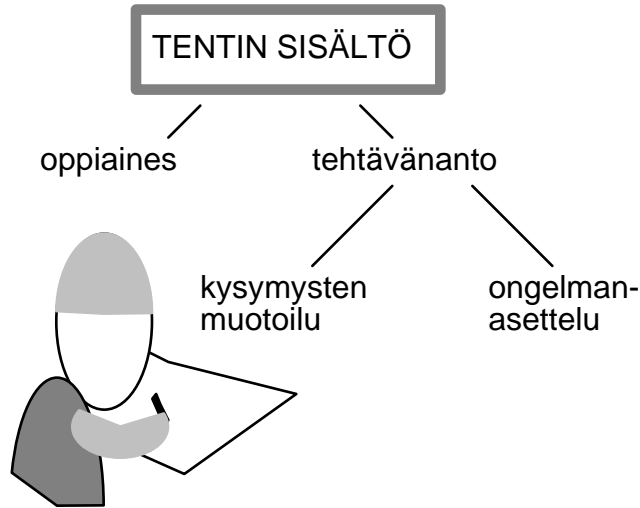
Avoim tehtävä on edellisistä kategorioista sikäli poikkeava, että siinä ei millään tavalla oteta kantaa teoreettisuuteen tai soveltavuuteen. Tehtävän ratkaisijan tulkinnasta riippuu, millä tavoin ja missä muodossa tehtävä etenee.

ongelmarakenteiden pohdintaa on luonnollisestikin tehty ongelmakeskeisen opetuksen perinteessä. Siellä ongelmien perusjaotteluna käytetään usein erottelua ill-structured / well-structured problems, jonka voisi kääntää suomeen strukturoimattomiksi ja strukturoiduksi ongelmiksi. Avoimen tehtävän ja strukturoimattoman tehtävän saa nähdä yhtenevinä ja strukturoidun voi nähdä jakautuvan minulla teoreettiseen ja soveltavaan. Jatkossa kuitenkin huomataan, että kysymys strukturoinnista kietoutuu sekä strategioihin että tehtäväluokkiin, jolloin tekemäni erottelu osoittautuu perinteistä selitysoimaisemmaksi. Sen pohjalta voidaan tuottaa kuusi erilaista konkreettia tehtäväkategoriaa.

Perinteinen tentin tehtävätyyppien jako on ollut jako muistitehtäviin, esseetehtäviin, tunnistamistehtäviin ja sekatehtäviin (Viljanen, 1978). Lisäksi on eroteltu myös monivalintatehtäviä, kaksivalintatehtäviä ja yhdistelytehtäviä (Ahlström, 1971). Brownin (Brown, Bull, & Pendlebury, 1997) suorittama tehtävätyyppien erottelu on esimerkiksi nykyaikaisesta tavasta mieltää tehtäväkategoriat. Tehtäviin on tullut mukaan projektit, käytännöllisen työn ja tutkimustyön tehtävät. Oma erotteluni on perinteisiä tyyppiteljiä yleisemmällä tasolla. Jokainen taulukon 6 tehtäväkategoria voi pitää sisällään hyvin monenlaisia empiirisiä toteutuksia, muotoiluja ja ilmiäsuja. Tentin teorian tasolla ei ole keskeistä yksittäisen tehtävän luokittelu ja nimeäminen vaan kyky tunnistaa tehtävänannon käsitteellinen rakentuminen.

Opettajakeskeinen toimintamalli tarkoittaa valmiiksi muotoiltujen ja selkeästi rajattujen *kysymysten* tekemistä. Mitä yksiselitteisempi ja suppeampi kysymys on, sitä strukturoidumpi se myös on. Strukturointi tarkoittaa ”ennaltajäsentämistä”. Mitä strukturoidumpi kysymys on, sitä vähemmän vastaajalla on vapausasteita sen tulkintaan ja uudelleenmuotoiluun: sitä yksiselitteisempi ja ytimekkäämpi tällöin on myös siihen saatava vastaus.

Käsitteen *oppijakeskeinen toimintamalli* tiedeyhteisöllisenä vastineena voi käyttää myös ilmaisua *tutkijakeskeinen*. Tämä strategia tarkoittaa kysymysten laatimisen sijaan *ongelmien* asettamista. Mitä *ongelma* tässä tarkoittaa? Se on laaja, sangen jäsentymätön ja eriytymätön kokonaisuus, joka ratkaisua varten täytyy tulkita ja jäsentää ratkaistaviksi osakysymyksiksi. Ongelma on kysymysten konteksti. Niinpä ongelman asettaminen tarkoittaa myös merkityksellisen viitekehyksen rakentamista. Ensimmäinen uuden ongelman kanssa on toimijalle aina hämmentävä kokemus. Ongelmaa ei voi ratkaista suoralta kädetä, vaan ratkaisu vaatii runsaasti pohdintaa ja valmistelutöitä – ongelma täytyy strukturoida ratkaistavaan muotoon. Äärimuodossaan ongelma on sekava vyyhti erilaisia aineksia, johtolankoja ja harhapolkuja. Tämä äärimuoto taitaa kuitenkin olla todellisen elämän yleisin ongelmatyyppi. Tentin sisällön peruserottelua voimme nyt kuvata seuraavasti:



Kuvio 16. Tentin sisällön peruserottelu

Todellisen elämän ongelmat ovat erittäin harvoin hyvin muotoiltujen ja tarkasti rajattujen kysymysten kaltaisia. Tiedeyhteisön intressialueiden aidot ongelmat ovat yleensä erityisen vaikeita ja hankalasti strukturoitavia. Tämä johtuu siitä yksinkertaisesta syystä, että akateeminen osaaminen liikkuu mahdollisen ja mahdottoman rajamailla. Syvimmillään ongelmat ovat uuden tiedon tuottamisen tilanteita. Tiedeyhteisön tenttien sisällön rakentamiselle tämä perusta antaa vaikean ja samalla ensiarvoisen tärkeän haasteen.

Jotta pääsisimme syvemmälle, on tehtävänantoa analysoitava paljon yksityiskohtaisemmin. Seuraavaksi edellä kuvatut kaksi tehtävänannon strategiaa ristiintaulukoidaan kolmen tehtäväluokan suhteen, jolloin saadaan kuusi konkreettista tehtävätyyppiä:

Tentin Teoria

Taulukko 6. Tentin kuusi tehtävätyyppiä

| ? | OPETTAJAKESKEINEN KYSYMINEN | OPPIJAKESKEINEN (TUTKIJAKESKEINEN; TIEDEYHTEISÖKESKEINEN) ONGELMANASETTELU |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| TEOREETTINEN | 1) Teoreettinen kysymys Mitä x on? | 2) Teoreettinen ongelma "selitä", "osoita", "luo" x:n idea |
| SOVELTAVA | 3) Soveltava kysymys Miten sovellat x tapaukseen y? | 4) Sovellusongelma Keksi x:n sovellus Mikä voisi soveltua tapaukseen y |
| AVOIN | 5) Avoin kysymys Mikä on perusteltu käsityksesi asiasta x? | 6) Avoin ongelma Keksi mielekäs tehtävä aineksista x ja ratkaise se |

Taulukon ulottuvuus kysymisen ja ongelmanasettelun välillä kannattaa ymmärtää portaattomaksi jatkumoksi, koska kysymys ei ole yksiselitteisestä dikotomiasta. Jatkumon ääripäissä esiintyviä tehtävätyyppejä voimme luonnehtia seuraavasti:

1. Teoreettinen kysymys on yksinkertainen faktatietoa vaativa tehtävä. Se voi olla monivalintatehtävä, määrittelytehtävä tai lyhyt esseetyyppinen kuvailutehtävä. Tämä on ollut paljon käytetty kysymyskategoria suomalaisissa tenteissä ja kokeissa. Teoreettiseen kysymykseen on olemassa yksiselitteinen oikea vastaus, mistä johtuen se on helppo tarkastaa. Vastaus löytyy suoraan kirjoista tai luentomuistiinpanoista, eikä esimerkiksi aineistojen käyttö tenttitilanteessa ole tästä syystä perusteltua.

2. Liukuma teoreettisesta kysymyksestä teoreettiseen ongelmaan on portaaton; sisältää suuren määrän välivaiheita, joiden keksimiselle ainoastaan mielikuvitus asettaa rajat. Siirtymä näyttää käytännössä olevan kuitenkin erityisen vaikea. Olemme niin tottuneet perinteiseen tapaan KYSYÄ, että saman kysymyksen muuttaminen ongelmanasetteluksi vaikuttaa joskus lähes toivottoman vaikealta.²⁰⁴ Teoreettinen ongelmanasettelu tarkoittaa kuitenkin sitä, että tenttijä joutuu ratkaisussaan itse tuottamaan sisältönä olevan tietämyksen perusidean. Tällainen ongelmatilanne vaatii hyvää aineksen hallintaa, asian ymmärtämistä. Vastausta ei löydy suoraan kirjoista tai muistiinpanoista, sieltä tosin löytää ratkaisuun liittyviä yksityiskohtia ja apuneuvoja. Aineistojen mukanaolo tenttitilanteessa on tästä syystä luontevaa.

3. Soveltavassa kysymyksessä tietoa sovelletaan käytäntöön: tenttijän tulee keksiä tietyn teoreettisen idean käyttöperiaatteet tietyssä tarkoin määritellyssä tapauksessa. Sekä teoria että sovellusalue on siten annettu valmiina. Tällaiset tehtävät ovat useimmiten luonteeltaan oppikirjamaisia esimerkkejä.

4. Vaativampia sensijaan ovat soveltavat ongelmat. Niissä on yleensä kuvattu vain tietyn pulmatilanteen tai sovellusalueen tunnuspiirteet ja toiminnan tavoite. Avoimeksi, keksittäväksi, jää millä keinoin tavoitteeseen päästäisiin. Tällainen ongelmanasettelu on tyypillinen ammattilaisen ongelman malli. Enempikin tiedeyhteisöllinen on toinen mahdollinen muotoilu, jossa tietylle teorialle pitäisi keksiä mahdollinen

²⁰⁴ Tästä on kokemuksia pedagogisista koulutustilaisuuksista, joissa olen käyttänyt kyseistä taulukkoa harjoitustehtävänä siten, että opettajat ovat keksineet konkreetteja esimerkkejä kaikista kysymystyypeistä saman teeman sisällä. Teoreettisen ongelman keksiminen on lähes aina ollut vaikeinta.

sovellusalue. Siirtymä tyypestä 3 tyyppiin 4 on portaaton ja näyttää siltä että yliopisto-opettajat hallitsevat sen hyvin.

5. Tentaattorin tekemä kysymys voi olla myös avoin. Avoin kysymys vaatii tenttijää ratkaisemaan ja perustelemaan oman kannan johonkin ongelma-alueeseen. Tällainen kysyminen on erityisen perusteltua silloin, kun kyseessä oleva aines sisältö on korostuneen näkemyksenvaaraista (tai koulukuntasidonnaista) ja alan asiantuntijalla täytyy siitä olla jokin perusteltu näkemys. Tärkeitä ja mielenkiintoisia ovat nimenaan vastaajan perustelut ja oma näkemys.²⁰⁵

6. Edellä ohimennen mainittiin, että todellinen ongelma on usein sekava vyyhti erilaisia aineksia. Sellaisia ovat luonteeltaan avoimet ongelmat. Avoin ongelma ei välittömästi kerro, mistä siinä on kyse. Sen strukturoiminen ratkaistavaan muotoon, osaongelmiksi, on itsessään jo merkittävä voimanponnistus. Lääketieteessä potilastapaukset ovat hyvä esimerkki tällaisista ongelmista: vastaanotolle saapuvan potilaan rinnassa ei lue diagnoosia. Hän on oireiden ja ilmiöiden ryväs, joka ensin on pelkistettävä ratkaistavaksi ongelmaksi (diagnoosi), ja sen jälkeen kyseinen ongelma on vielä ratkaistava (esimerkiksi lääkitys). Tutkijan ongelmat ovat yleensä myös tällaisia: paljon havaintoja, sekalaisia tulkintoja ja teorioita. Tutkijan on selvitettävä, mistä niissä on kyse.²⁰⁶

²⁰⁵ Tällaista ainesta kaikilla tieteenaloilla on runsain määrin. Tosin aina sitä ei sellaiseksi opettajakaan tunnista. Klassinen esimerkki verraten eksaktilta alueelta on lääketieteellinen kysymys lapsen keskikorvatulehduksen hoidosta: antibiootit vai puhkaisu – molemmille menettelyille löytyy puoltavaa tutkimustietoa ja jokaisella lääkäriellä täytyy olla asiaan jokin perusteltu kanta potilastilanteissa.

Tentin Teoria

1 ja 2 tyyppin tehtäviä pohdittaessa (ks. edellä taulukko 6) mainitsin, että tapauksessa 1 aineistojen läsnäolo tenttitilanteessa ei ole paikallaan, tapauksessa 2 se taas on aivan perusteltua. Tällä halusin havainnollistaa tehtävänannon ja toimintarakenteen yhteyttä. Esimerkiksi muistinvaraisuuden poistaminen on hyvin perusteltua kaikissa muissa tehtävätilanteissa paitsi tapauksessa 1 ja osin tapauksessa 3. Tämä perustuu siihen, että tyypit 1 ja 3 ovat ongelmatilanteina niin yksinkertaisia, että aineistojen käyttö tekisi niistä epäongelmia: kaikki osaavat etsiä suoran vastauksen suoraan kysymykseen kirjasta. Ongelmanasettelutenteissa murretun tai mallintavan toimintarakenteen vaatimus on mitä ilmeisin. Niissä on useimmiten perusteetonta toimia puutteellisin apuvälinein.

Edellä kuvailtuja tentin tehtävätyyppejä voi halutessaan täydentää pohtimalla aitojen asiantuntijatehtävien syvärakennetta ja niiden vaatimaa osaamista. Tällöin pystyy vielä syvemmin pureutumaan tehtävätyyppien 2, 3 ja 6 rakenteellisiin mahdollisuuksiin. Kiehtova jatkokastelu avautuu esimerkiksi seuraavasta erottelusta: ongelmat voivat olla *kohdeongelmia* tai *käsittelyongelmia*.

Kohdeongelmassa halutaan päästä tiettyyn lopputulokseen. Käsittelyongelma taas tarkoittaa sen selvittämistä, mistä kohdeongelmassa oikeastaan on kyse. Kysytään, onko kohdeongelmaan ylipäänsä mahdollista löytää ratkaisua.

²⁰⁶ Tyyppiä 6 on ollut myös tämän tutkimuksen tutkimusongelma.

Kohdeongelma vaatii aina käsittelyongelman ratkaisemista. Yksinkertaisin on sellainen todellinen ongelmatyyppi, jonka käsittelyongelma on jo valmiiksi ratkaistu: esimerkiksi lääkäri tietää kuinka diagnoosi suoritetaan. Tällaista ongelmatyyppiä kutsutaan *ohjelmoituksi* kohdeongelmaksi. Edellistä vaikeampi ongelmatyyppi on *ohjelmoimaton* kohdeongelma. Sen käsittelyongelmakin on ratkaisua vailla.²⁰⁷ Entä *käsittelyongelmat* itsessään? Onko mahdollista miettiä myös niiden ratkeavuutta? Silloin mietimme millä keinoin ongelmia ylipäänsä voidaan ratkaista. Mietimme millaisia ongelman lähestymisen ja ratkaistavaksi muotoilun välineitä on olemassa?

Kuvatut ongelmatyypit voidaan ristiintaulukoida, jolloin saadaan paitsi ajattelua haastava ongelmatypologia, myös kaavio todellisen osaamisen kovista vaatimusalueista.²⁰⁸ Taulukkoa varten on käsitepari ohjelmoitu /ohjelmoimaton määriteltävä hieman täsmällisemmin. *Ohjelmoitu* tarkoittaa valmiin ratkaisumallin tai -rutiinin olemassaoloa. *Ohjelmoimaton* taas tarkoittaa valmiin työskentelykaavan tai mallin puuttumista.

²⁰⁷ Käsite-erottelut kohdeongelma/ käsittelyongelma ja ohjelmoitu ongelma/ohjelmoimaton ongelma ovat peräisin Elorannan (1974, s. 27) filosofisesta erottelusta. Erottelu ohjelmoituun ja ohjelmoimattomaan ongelmaan ei ole Elorannan kehittämä vaan klassinen. Rantalaiho (1994) korostaa erityisesti käsittelyongelmien hallinnan relevanssia nykyajan asiantuntijuuden määrittäjänä. Samalla tavoin Csikszentmihalyi (1994) näkee ongelman käsittelyn taidon (problem finding) ongelmanratkaisun oleellisimmaksi tekijäksi.

²⁰⁸ Kyseinen taulukointi tuo painokkaasti esiin käsittelyongelman problematisoinnin. Käsittelyongelma tarkoittaa tässä erottelussa ongelman *ratkaistavaksi muotoilun* me-

Tentin Teoria

Taulukko 7. Aidon ongelman ulottuvuuksia

| ?? | KOHDEONGELMA <i>pyrkimys päästä tiettyyn asiantilaan</i> | KÄSITTELYONGELMA <i>pyrkimys ymmärtää kohdeongelma ja sen ratkeavuus/ratkeamattomuus</i> |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| OHJELMOITU | 1) Sellainen teoreettinen, soveltava tai avoin ongelma, jolle on olemassa tiedetty ratkaisumuoto ja ratkaisumalli | 2) Kiinteät ongelmanasettelu- ja -ratkaisumallit Tieteenalalle tai ammattialalle tietynä ajankohtana yleisesti hyväksytyt ja selkeästi muotoillut, oppikirjamaiset (paradigmaattiset) |
| OHJELMOIMATON | 3) Sellainen teoreettinen, soveltava tai avoin ongelma, josta ei tiedetä mikä ratkaisumuoto tai ratkaisumalli siihen soveltuu | 4) Tilanne- ja kontekstisidonnaiset (ennustamattomat) ongelmanasettelu ja -ratkaisumallit Yleensä vaikeasti muotoiltavissa, usein intuitiiviset ja tuntumanvaraiset erilaisten kiinteiden mallien yhdistelmät ja muunnokset (nonparadigmaattiset) |

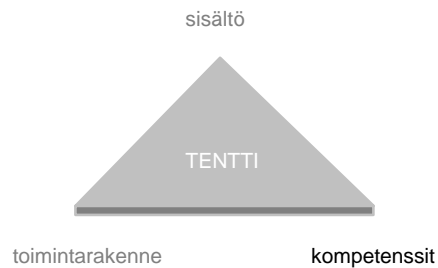
Taulukon pohjalta voi olettaa, että ohjelmoidun kohdeongelman käsittelyongelma mitä ilmeisimmin on tyyppiä 2, ohjelmoitu, mutta ohjelmoimattoman kohdeongelman käsittelyongelma voi olla joko ohjelmoitu tai ohjelmoimaton. Osaamisen alueina erityisen mielenkiintoisia ja tärkeitä – erityisesti tiedeyhteisön kannalta – ovat juuri käsittelyongelmaan liittyvät osaamisalueet. Kohdeongelma edellyttää aina

todia, joka voi olla hyvin tiedetty (ohjelmoitu) tai sitä ei ole valmiiksi miellettyä tai mietittyä ensinkään olemassa (ohjelmoimaton).

Tentin Teoria

käsittelyongelman ratkaisemista, mutta käsittelyongelmia näyttää olevan mahdollista mielekkäästi tarkastella myös omana alueenaan.

Käsittelyongelma on teoreettisesti suoraan yhteydessä tentin toimintarakenteen hienosäätöön. Suhde on edellyttävä. Kohdeongelman käsittelyyn liittyvät erityispiirteet edellyttävät toimintarakenteen mukauttamista niihin. Jotta kohdeongelma voidaan ratkaista, se on voitava mielekkäästi muuntaa ratkaistavaan muotoon ja kriittinen kysymys on, missä määrin toiminnan säännöt ja ulkoiset puitteet sen mahdollistavat.



TENTTIJÄN KOMPETENSSIT?

Tähän saakka olen tarkastellut tentin syntyä ongelmatilanteesta sen *yhteisöllisten* osa-alueiden kautta. Toimintarakenteen ja sisällön verraten mutkikas käsitteellinen jäsenitys on jo saanut riittävästi huomiota osakseen. Entä kolmas osa-alue, tenttijän kompetenssit? Mikä merkitys sillä on tentin teoriassa?

Kompetensseilla tarkoitan tenttijän kykyä ratkaista annettu ongelma annetussa sosiaalisessa ympäristössä ja niillä välineillä, joita hänen käytössään on. Kompetenssiin sisältyy tietämistä, taitoa, osaamista, ymmärtämistä, oivaltamista, soveltamista, reflektiota ja itsereflektiota. Ammatillisessa elämässä ja tutkimustyössä käytettävien kompetenssien kokonaisuutta voitaisiin sanoa *asiantuntemukseksi*. Tentissä olemme nähneet mahdolliseksi myös tentin hallintaan (selviytymistieto ja sekundaaritehtävä) liittyvien kompetenssien olemassaolon. Tällaisessa

Tentin Teoria

tapauksessa voidaan puhua *tentin hallinnasta* tai *tentin asiantuntijuudesta*.

Ennen kuin jatkamme tästä, on kysyttävä: mistä tässä kompetensseiksi nimeämässäni tentin rakenneosassa perimmiltään teoreettisessa mielessä on kysymys? Edellä annoin tähän jo pienen vinkin nimittämällä sisälltöä ja toimintarakennetta yhteisöllisiksi osa-alueiksi. Tenttijän kompetenssit on tentti-ilmion *yksilöön* liittyvä alue. Tenttijä on ongelmanratkaisun subjekti ja kuten kasvatusteorian varhaisista syntyvaiheista lähtien on tiedetty, yksilön ja yhteisön välillä on aina perustava jännite ja myös aktiivisen ristiriidan mahdollisuus. Tentin toimintarakenne ja sisällön olemassaolo eri ulottuvuuksineen voidaan ymmärtää tekijäksi, joka rajaa ja määrittää sitä mitä yksilöllisyys tentissä tarkoittaa ja mitä yksilö saa tai voi tehdä. Tentin toimintarakennetta ja sisälltöä säätelemällä voidaan ääripäissään antaa yksilölle täydellinen toimintavapaus tai sitten rajata hänet jo ennakolta pois ongelmanratkaisijoiden joukosta. Viimeksi mainittua tilannetta nimitän rajaavuudeksi. *Rajaavuus* tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tehtävät suunnitellaan tiettyä yksilöä tai ryhmää kohden mahdottomiksi ratkaista.²⁰⁹

Tenttijän kompetenssi on ongelmatilanteen näkökulmasta empiirisesti ennakoimaton ja teoreettisesti monitasoinen alue.²¹⁰ Kompetenssin teoreettisessa tarkastelussa olen käyttänyt Erno Lehtisen ”tietojen ja

²⁰⁹ Rajaavuus on teoreettisesti mielenkiintoinen käsite ja liittyy luonnollisesti valtaan ja säätelyyn. Teoreettisesti voidaan kuitenkin väittää, että jos rajaavuus tehdään täydelliseksi niin ongelmatilanne ja sitä muodoin myös tentti katoavat. Yksilön näkökulmasta tarkasteltuna rajaavuus tuo esiin tenttioikeudellisen kysymyksen: millä tavoin yksilön erityispiirteet on oikeudenmukaista ottaa huomioon tenttiä suunniteltaessa?

taitojen monitasomallia”.²¹¹ Sen mukaisesti oletan että tenttijän kompetensseissa yhdistyvät:

- 1) metakognitiot ja oppimisstrategiat (itseymmärrys ja tilanteenhallinta)*
- 2) teoreettiset ja käsitteelliset rakenteet (yhteyksien ymmärtäminen)*
- 3) tiedon elementit (yksittäiset tiedot, ”faktat”)*
- 4) proseduraaliset ja käytännölliset taidot (soveltaminen)*
- 5) äänetön tieto ja intuitio (vaistonomainen, tuntumaan perustuva osaaminen)*

Tältä pohjalta lähdin kehittämään alunperin koulutuksen välineeksi taulukkomallia, jolla tenteissä ja kursseissa välitettävän asiantuntijuuden rakentumista voi reflektoida ja analysoida.²¹² Ajattelin että jokaisen tentaattorin olisi hyödyllistä valaista omaa näkemystään kurssin ja siinä pidettävän tentin kompetenssirakenteesta sekä näiden yhteydestä tiedeyhteisön eri orientaatiomahdollisuuksien sisältämään asiantuntijuuteen. Seuraavat taulukkomallit tuovat esiin kompetenssi-alueen yleistä teoreettista ulotteisuutta.

²¹⁰ Tentin teorian kannalta riittää kyseisen alueen määrittäminen osaksi tentti-ilmiön kokonaisuutta. Kompetenssien empiirinen analyysi ja sisällöllinen määrittely on oma ongelma-alueensa, jonka rajaan tämän tutkimuksen kohteen ulkopuolelle.

²¹¹ Lehtinen, 1993.

²¹² Lehtinen itse käyttää erotteluaan havainnollistamaan tietyn alueen eksperttiyden ja laadittujen koulutusohjelmien välisen suhteen problematiikkaa. Kyse on siten lähinnä opetussuunnitelmatyökalusta, mutta näyttää siltä että analyysimalli sopii mainiosti myös tenttien kompetenssi-alueen analyysivälineeksi. Tentin teoriassa hyödynnän hänen erotteluaan vain hyvin suppealta osin ja olennaisesti eri merkityksessä kuin hän: mallin pohjalta tekemäni taulukoinnit ovat puhtaasti omaa sovellustani.

Tentin Teoria

Taulukko 8. Kurssin ja tentin kompetenssirakenne

| TENTIN JA KURSSIN KOMPETENSSIRAKENNE | | | | | | |
|------------------------------------------|---------|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|
| Tutkimus-orientaatio | | | ammatillinen orientaatio | | Viestintä-orientaatio | |
| | Sisältö | Toimintarakenne | Sisältö | Toimintarakenne | Sisältö | Toimintarakenne |
| Metakognitiot | | | | | | |
| Teoreettiset ja käsitteelliset rakenteet | | | | | | |
| faktatieto | | | | | | |
| Käytännölliset taidot | | | | | | |
| intuitio, äänetön tieto | | | | | | |

Taulukkoa voi käyttää sekä kurssin analyysi- että suunnitteluvälineenä monella eri tavalla. Yksinkertaisin käyttötapa on merkitä lokerikkoon tentin ja kurssin painopistealueet eräänlaiseksi suuntimeksi muuttamalla sanalla. Toinen tapa on laajemmin kirjoittaa taulukon lokeroihin kurssin ja tentin asiasisältöjä ja toimintatapoja. Tällöin sisällön ja toimintarakenteen välinen yhteys alkaa havainnollistua.

Kaavion avulla on mahdollista valaista oppijakson asiantuntijuuden syvärakennetta myös kysymällä: mitä intuition tasolla olevaa osaamista kurssi opettaa, mitä käytännön taitoja se valmentaa, mitkä ovat sen keskeiset tietoelementit, miten siinä tieto nivoutuu kokonaisuudeksi ja miten se rakentaa oppijan näkemystä omasta osaamisesta edellä mainituilla alueilla. Lokerikkoihin kirjataan vastaukset näihin kysymyksiin, jolloin nimenomaan osaamisen tasot tulevat näkyviin. Edelleen

Tentin Teoria

tentin osalta voi kaikissa yllämainituissa tapauksissa hahmotella tehtävätyyppejä tai ongelmatilanteita (= tehtävätyyppi + toimintarakente), jotka ovat kurssin orientaatioaspektien ja osaamisen alueiden mukaisia. Edellä kuvattuja käyttötapoja varten analyysivälinettä voi myös yksinkertaistaa esimerkiksi siten, että jäljelle jää vain kaksi saraketta.

Taulukko 9. Eriytymätön asiantuntijuus

| | KURSSILLA | TENTISSÄ |
|------------------------------------------|-----------|----------|
| Metakognitiot | | |
| Teoreettiset ja käsitteelliset rakenteet | | |
| faktatieto | | |
| Käytännölliset taidot | | |
| intuitio, äänetön tieto | | |

Tämä on usein helpoin tapa kompetenssianalyysin suorittamiseen, koska silloin ei tarvitse miettiä vaikeaa kysymystä eri orientaatioista.²¹³

Mutta palatkaamme vielä hetkeksi teoreettisemmalle tasolle todellisten toimintatilanteiden ongelmatyyppeihin (Taulukko 7). Osaaminen

näissä sisältää vaihtelevan annoksen edellä käsiteltyjä asiantuntijuuden eri tasoja.²¹⁴ Tentin kompetenssianalyysin kannalta olennainen kysymys on, miten toimintarakenne ja tehtävänasettelu *reflektoi* tai *tuo tietoisuuteen* todellisen asiantuntijuuden rakentumista. Käsitteellä reflektio haluan tässä yhteydessä korostaa sitä, että tentti ”harkitusti rakennettuna ongelmatilanteena” väistämättä jollakin tavoin läpivalaisee ja nostaa tietoisuuteen todellisen ongelmatilanteen *pimentoon jääviä* tai *kokonaisuuteen kätkeytyviä* prosesseja. Sekä toimintarakenteen, että tehtävänannon suunnittelu nostaa näkyviin sellaisia asiantuntijuuden alueita, jotka arkisessa toiminnassa lepäävät intuition huomassa. Tenti on asiantuntijuuden tiedostamistilanne paitsi meta-kognitiivisesti (tenttijän itsereflektion kannalta) myös itse työtoiminnan tai oppiaineen kannalta. Tenttien tietoisuuden suunnittelun avulla eksplikoidaan sekä tieteellisen että ammatillisen osaamisen prosesseja ja tietorakenteita.

Kompetenssien käsitteellistämisen kohdalla on kohdattava myös sekundaari-tehtävän edellyttämien kompetenssien mahdollisuus. Sekundääritehtävällähän tarkoitettiin sisällöllisen tenttitehtävän muuntamista selviy-

²¹³ Orientaatioiden kautta pohtiminen on oppiainekohtainen erityiskysymys. Esim. tekniikassa on luontevaa lähteä ammatillisesta orientaatiosta. Matemaatikon taas on vaikeaa ajatella ainettaan muutoin kuin tutkimusorientaation näkökulmasta.

²¹⁴ Jos luokituksia tarkastellaan itsessään kompetenssien näkökulmasta voidaan olettaa, että tapaus 1/2 (numerot viittaavat taulukon 7 luokkien numerointiin) on helppoin. Siinä tarvitaan hyvin vähän menetelmällistä tietoa ja kykyä yllättäviin ratkaisuihin. Itseasiassa yhdistelmä 1/4 on loogisesti mahdoton tai ainakin harvinainen empiirinen erikoistapaus. Yhdistelmä 3/2 vaatii hyvää tiedon rakenteiden eksplisiittistä hallintaa. Tilanne 3/4 on vaikein kuviteltavissa oleva ongelmatilanne, joka vaatii erityisen luovan ratkaisuprosessin. Tapaus vaatii paitsi erinomaista tietorakenteiden hallintaa, myös kykyä ennalta-arvaamattomiin oivalluksiin. Tällainen luova intuitio rakentuu perustellulle itsevarmuudelle ja luottamukselle omaan kompetenssiin, korkeille meta-kognitiivisille kyvyille.

Tentin Teoria

tymistehtäväksi. Jos muunnos tapahtuu, opiskelija voi selviytyä tentistä ongelman ”näennäisratkaisulla”.

Näennäisratkaisulla on oma kompetenssirakenteensa, jota voi kutsua *tentistä selviämisen osaamiseksi*. Tenttitehtävän pohdinnan tärkeä osa-alue onkin tämän mahdollisuuden määrittely. Seuraavassa taulukossa hahmotan aiemman analyysimallin mukaisesti tentin primaari- ja sekundaarikompetenssin osa-alueet:

Taulukko 10. Näennäisosaamisen alueet

| | PRIMAARITEHTÄVÄN KOMPETENSSI TENTISSÄ X (mitä tentin sisältönä oleva asia edellyttää?) | SEKUNDAARITEHTÄVÄN KOMPETENSSI TENTISSÄ X (mitä riittävä näytön järjestäminen tentaattorille edellyttää?) |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Metakognitiot | | |
| Teoreettiset ja käsitteelliset rakenteet | | |
| Faktatieto | | |
| Käytännölliset taidot | | |
| Intuitio, äänetön tieto | | |

Näennäiskompetenssin voidaan siis ajatella rakentuvan primaarikompetenssin tavoin. Selviytymiskeinoja koskevan tietämyksen avulla tenttijä korvaa tenttitehtävän sekundaaritehtävällä ja järjestää ulkoiselle kontrolloijalle (tentaattorille) riittävän näytön. Aluetta voi pitää

monessakin mielessä hyvin paradoksaalisena. Sen sisältämä osaaminen on virallisen opetussuunnitelman vastaista, mutta tenttijän kannalta se merkitsee tilanteen hallintaa ja toiminnan vapausasteiden laajentumista. Onko näennäiskompetenssi tenttijän väline vapautua ulkoisesta uhasta – emansipaation väline?²¹⁵ Tenttija nousee häntä alistavan ja rajoittavan systeemin yläpuolelle pystymällä tavoittamaan hyväksytyin arvosanan toteuttamatta kuitenkaan järjestelmän intentiota ja paljastamatta osaamattomuuttaan

Tenttiin kohdistuvaan osaamiseen viittaa myös havainnollinen ilmaisu ”means-ends reversal”, joka tarkoittaa, että oppimisen kontrollivälineestä on itsestään tullut oppimisen tärkein kohde.²¹⁶ ”Means-ends reversal” on yleisellä tasolla tentin sekundaaritehtävän ja näennäiskompetenssien kehittymisen ilmentäjä. Oppimisen kohde on ”käännetty” sisällöistä kohti tenttiä itseään.

Kompetenssi on tentin yksilöön liittyvä osa-alue. Tenttijän osaaminen voi kohdistua joko tehtävien suorittamiseen tai niiden muuntamiseen selviytymistehtäviksi.

²¹⁵ Tästä näkökulmasta päädytään yllättävältä tuntuvaan ajatuskulkuun, että jos/kun tenttija ei hyväksy tentin oikeutusta, hän ikäänkuin ”hyökkää” sitä vastaan sekundaaritehtävän tai muiden ”luvattomien” keinojen avulla. Näennäiskompetenssien kehittäminen mahdollistaa tenttijälle ”tentin vallasta” vapautumisen!? Tämä oletus latentiksi merkitysrakenteeksi syntyi tenttiseminaarin aineistoa tulkittaessa, kun yritettiin pohtia erään vaihtoehtoisiin tentteihin nihkeästi suhtautuvan opponentin lausumien syvämerkitystä. Perinteinen tentti antaa keinotekoisuudessaan tenttijälle hyvät välineet vapustaisteluun. Merkitsevätkö vaihtoehtoiset tentit tästä näkökulmasta tenttiä vastaan käytävän emansipaatiokamppailun vaikeuttamista?

²¹⁶ Kvale, 1990, s.136.

TENTIN ARVIOINTI

Suomen kielen sana ”arviointi” on monimerkityksinen ja sen määrittelemätön käyttö voi johtaa väärinymmärryksiin. Joskus arviointi voidaan esimerkiksi ymmärtää mittaamiseksi, joskus taas siitä puhutaan lähes mittaamisen vastakohtana. Sellaiset asiat, joita ei ole mahdollista mitata, ovat tällöin *arvionvaraisia*.²¹⁷

Monimerkityksisyys on arviointisanastolle tunnusomaista monissa muissakin kielissä.²¹⁸ Hyvä esimerkki tästä on vaikkapa englannin kielen sanojen *assessment* ja *evaluation* vaihteleva määrittely. Amerikkalainen keskustelu käyttää monesti käsitettä *assessment* kun puhutaan oppimisen arvioinnista. Vastine (usein brittiläinen ja mannermainen) sille on käsite *evaluation*, evaluaatio, jota sellaisenaan käytetään

²¹⁷ Arvionvaraisuus on ehkä lähempänä sanan alkuperäistä merkitystä. Etymologisesti suomen kielen sana ”arviointi” on sukua ”arvaamiselle” (Suomen sanojen alkuperä, 1992, s. 84-85). Luuleminen, arveleminen ja aavistelu ovat siten suomalaista arviointia syvimmillään?

²¹⁸ Eri kielissä on erilainen arviointisanasto eikä eri termien merkitysvaihteita ole helppoa jäljittää. Suomen kielessä sanalle arviointi ei näytä löytyvän vahvoja synonyymejä. Englannin kielessä arviointia merkitseviä sanoja ovat mm. *evaluation*, *assessment*, *grading*, *rating*; *estimate*, *appraise*; saksan kielessä taas esim. *bewertung*, *beurteilung*, *zensur*, Ruotsin kielessä ovat käytössä ainakin: *bedömning*, *taxering*; värdera, uppskatta, evaluera. Scrivenin (1991) kokoama arvioinnin sanasto on vakuut-

myös suomalaisessa puheessa varsinkin kasvatustieteen alueella oppimisen arvioinnista puhuttaessa.²¹⁹ Erwin (1991) yrittää tehdä selkoa käsitteiden *assessment* ja *evaluation* välille todeten, että niitä voidaan käyttää synonyymeinä, mutta että *evaluation* viittaa arviointiin laajemmin (esimerkkinä institutionaalinen arviointi) ja *assessment* usein tarkoittaa rajatummin oppimisen arviointia.²²⁰

Mitä arvioinnilla sitten tarkoitettaneekin, on sen rooli niin koulujärjestelmän ja julkishallinnon kuin talouselämänkin puolella yhä keskeisempi.²²¹ Esimerkiksi korkeakoululaitokseen pystytetään kiihtyvällä vauhdilla erilaisia opetuksen *arviointijärjestelmiä*. Yliopistoissa arvioidaan opetuksen ja tutkimuksen laatua, koulutusohjelmia ja opetusmenetelmiä. Tutkimuksessa arvioidaan tiedon pätevyyttä. Missä tahansa organisaatiossa koetaan tärkeäksi toiminnan tuloksellisuuden arviointi. Kouluissa arvioidaan oppimista ja oppimistuloksia. Oppimista arvioidaan tenteillä, mutta puhutaan myös jatkuvasta arvioinnis-

tava esimerkki englanninkielisen arviointisanaston monipuolisuudesta ja monimerkityksisyydestä.

²¹⁹ Hirsjärven, (1990, s. 16) toimittama kasvatustieteen sanasto määrittelee arvioinnin englanninkielestä johdetun termin *evaluaatio* vastineeksi esim. käyttäen ilmaisua: "arviointi eli evaluaatio".

²²⁰ Erwin, 1991, s. 16-19. Scriven (1991, s.60) näyttää pitävän käsitteiden erottelua lähinnä makuasiana, mutta tuo esiin sanan *assessment* usein liittyneen numeeristen osoittimien käyttöön. Raivola(2000, s. 53) määrittelee "assessmentin" juuri arvosteluksi, jossa tulokset ilmoitetaan arvosanoina tai muilla järjestystä ilmaisevilla arvostelmilla. Autenttinen arviointi (*authentic assessment*) edustaa puolestaan lähes päinvastaista *assessmentin* merkitystä korostaen *laadullista, sisällöllistä ja yksilöllistä* arviointia.

²²¹ Raivola (2000, s. 7) otsikoikin arviointia problematisoivassa kirjassaan tähän liittyen osuvasti puhuen "arvioivan valtion" synnystä. Jo Hirsjärvi (1990) kuvaa *arvioinnin* alan laajentumista ja kirjoittaa: "koulutuksellinen arviointi eli evaluaatio tarkoittaa suppeimmassa merkityksessään oppimistulosten arviointia. Moderni näkemys arvioinnista laajentaa sen koskemaan sekä opetusprosessin panoksia, prosessia, tuloksia ... että myöhempiä koulutuksellisia vaikutuksia".

Tentin Teoria

ta ja arvioinnista ilman tenttejä. Toisaalta myös tentit arvioidaan. Yleensä – mutta ei aina – arviointi erotetaan arvosanojen antamisesta, johon puolestaan viitataan sanalla arvostelu.

Tenttejä on toisaalta tarkasteltu teoreettisesti juuri arviointikäsitteistön kautta jopa niin, että tentin ja arvioinnin käsitteet ovat saumattomasti yhdistyneet.²²² Perinteisestä tentteihin läheisesti liittyvästä arvioinnin sanastosta tutuimpia lienevät seuraavat ilmaisut:

-absoluuttinen arviointi

-suhteellinen arviointi

-formatiivinen arviointi

-summatiivinen arviointi

-diagnostinen arviointi

-prognostinen arviointi

Absoluuttista arviointi on silloin kun kaikki oppijat arvioidaan yhteisen muuttumattoman normin – saavutuskriteeristön – suhteen. *Suhteellisessa* arvioinnissa otetaan yhden opiskelijan suoritusta arvioitaessa huomioon muiden opiskelijoiden suoritustaso. Tällöin arvosana voi joko nousta tai laskea sen mukaan, miten hyvä ryhmän taso sattuu olemaan. *Formatiivinen* arviointi tarkoittaa opetuksen aikana tapahtuvaa oppimisen testausta, jolla ajatellaan olevan myös motivoiva mer-

²²²Hyvä esimerkki tässä mielessä on esim. Bloom, Hastings, & Madaus (1971) koostama klassinen teos "Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning". Teosta voi lukea niinkin, että kääntää sanan evaluation sanalla tentti. Eri aineissa on erilaisia arviointimalleja, mutta formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin erottelu on kaikkialla keskeistä. Teosta kannattaa selailla muutoinkin, sillä siinä on todella hyviä ja moderneja ideoita, esim. ongelmakeskeisyys ja affektiivisten tulosten huomioiminen (oppijan tunne osaamisestaan ja oppiaineesta pitäminen).

Tentin Teoria

kitys: esimerkiksi yliopistojen välikokeet, pistokokeet jne. *Summatiivinen* arviointi taas tarkoittaa päättöarviointia, kurssien ja arvosanakokonaisuuksien ”loppukuulusteluja”. *Diagnostinen* arviointi on oppijan lähtötason selvittämistä: mitä hän jo tietää ja taitaa ennen opetusta. *Prognostinen* arviointi pyrkii ennustamaan nykyisen suoriutuksen perusteella tulevia oppimisedellytyksiä. Kuvatut käsitteet liittyvät toisiinsa siten, että formatiivisella arvioinnilla on myös diagnostinen tehtävä ja summatiivisella arvioinnilla ajatellaan olevan ennustevoimaa.

1990-luvulla tentteihin liittyviin arviointikäsitteisiin on tullut lisäystä. Uusia käsitteitä ovat mm:

-*autenttinen arviointi (authentic assessment)*

-*suora arviointi (direct assessment)*

-*matriisiarviointi (assessing with rubrics)*

-*sopimusarviointi (contract assessment)*

Autenttisella arvioinnilla tarkoitetaan mittaavan arvioinnin vastakohtana luonnollista ja mahdollisimman todellisen elämän kaltaista arviointia. *Suora arviointi* liittyy siihen läheisesti ja sillä viitataan arvioinnin välivaiheiden minimointiin. Suoritusta (performance) voidaan suoraan havainnoida itse aidossa toimintatilanteessa sen sijaan että sitä arvioitaisiin jonkin paperille kirjoitetun kysymyksen välityksellä. *Matriisiarviointi* tarkoittaa arvioinnin laadullisten kriteeristöjen tarkkaa eksplikoimista ennen arviointia ja *sopimusarvioinnissa* opettaja sopii yhdessä oppilaan kanssa arviointimuodoista ja arvioinnin kriteereistä. Näistä arviointimuodoista puhutaan myöhemmin tässä luvussa tarkemmin. Kohtuullisen uusi arviointikäsite on myös arviointisanan

johdannainen ”itsearviointi”. Itsearviointi näyttäisi liittyvän tällä hetkellä tenttien alueella erityisesti autenttisen arvioinnin suuntaukseen.²²³

Arviointia vaikuttaa käsitteellisen moniulotteisuuden lisäksi koskevan sama havainto kuin tenttejäkin. Suurin osa tutkimuksellista tai muuta arviointikirjallisuutta koskee arvioinnin metodeja tai erilaisia arviointimalleja ja niiden soveltamista. Perusteoriaa kylläkin on – toisin kuin tenttikäsitteen alueella – runsaasti, mutta arvioinnin teoreettinen pohdiskelu tarkoittaa useimmiten sen miettimistä, millä tavoin arviointi voi olla mahdollisimman luotettavaa ja vaikuttavaa osana koulutuksellista tai muuta yhteisöllistä ja yhteiskunnallista päätöksentekoprosessia.²²⁴ Hyvin keskeinen metodinen erottelu arvioinnin kannalta näyttää olevan kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen teoriaperinteen välillä²²⁵. Myös tentteihin liittyvä arviointiperinne noudattaa tätä jakoa. Objektiviisiin tentteihin liittyvää mittaavaa arviointia on vähitellen 1980-luvulta lähtien kyseenalaistettu laadullisen sanallisen arvioinnin ar-

²²³ Autenttiseen arviointiin liittyen erilaiset portfoliosovellukset ovat hyvin tunnettuja ja tunnustettuja itsearvioinnin välineitä. Itsearvioinnin tärkeyttä tai keskeisyyttä ei arviointiteoreetikkojen parissa kuitenkaan ole mitenkään yhtenevästi tunnustettu. Esimerkiksi laadullisen arvioinnin klassikko Shaw (1999) ohittaa sen lähes maininnatta ja Scriven (1991, s. 327) haluaa pitää itsearvioinnin erillään *varsinaisesta* arvioinnista. Kokonaisuutenaan 1990-luvun arvioinnin kehitys kuitenkin pitää sisällään itsearvioinnin voimallisen mukaantulon niin yksilöiden kuin organisaatioidenkin arvioinnissa (ks. myös Raivola 2000, s. 80; Hämäläinen & Kauppi 2000, s. 71-72). Tentin teoriassa itsearvioinnista muodostuu teoreettisesti erityisen keskeinen käsite.

²²⁴ Cook (1997) suorittaa katsauksen arvioinnin tutkimukseen viimeisen 35 vuoden ajalta ja päätyy hieman alakuloiseen arvioon. Hän haastaa tutkijoita arvioinnin paradigmaattiseen ja uusia teoriomalleja ennakkoluulottomasti kehittälevään tutkimustyöhön.

²²⁵ Cook 1997, s. 32-36; Shaw 1999.

gumenteilla.²²⁶ Erottelu laadulliseen ja määrälliseen arviointiin voidaan ajatella minkä hyvänsä konkreetin arviointitapahtuman käsitteelliseksi rakenteeksi. Tässä mielessä se vie arvioinnin tarkastelua jo teoreettisemmalle tasolle. Se ei kuitenkaan selkiytä arvioinnin käsitettä. Tässä tutkimuksessa kysyn, mitä erilaisia *arvioinnin* merkityksiä ja ulottuvuuksia voidaan käsitteellisesti erotella? Mikä arvioinnin monista merkityksistä on tentin teorian kannalta oleellinen?

ARVIOINNIN KÄSITE

Systemaattisessa tarkastelussa sanalle arviointi on löydettävissä ainakin neljä toisistaan eriävää käyttötarkoitusta. Jokainen määrittely muodostaa oman merkitysulottuvuutensa. Näistä rakentuu jokseenkin kattava, mutta hyvin yleisluontoinen, kuva myös arviointi-ilmioistä.

Arviointi voidaan laajimmillaan määrittellä:

ar1) Miksi tahansa *toimenpiteeksi*, jolla minkä tahansa *asian, ilmiön* tai *toimenpiteen arvoa aavistellaan*.²²⁷ Arviointi voi tässä laajim-

²²⁶ Ks. edellä jaottelu arvioinnin perinteisiin ja uusiin käsitteisiin. Autenttisen arvioinnin suuntaus kokonaisuudessaan tuo laadullisen tarkastelun aineksia oppimista koskevaan arviointikeskusteluun, vieläpä hyvin konkreetilla tavalla. Wildemuthin (1984) lyhyt käsite-erottelu, jossa hän esittää selkeästi laadullisia vaihtoehtoja standardoiduille testeille oppimisen arvioinnissa (esim. sopimusarvioinnin, haastattelun ja dokumentaation) kuvaa hyvin niitä lähtökohtia, joista autenttinen arviointi myöhemmin kehittyi omaksi suunnakseen.

²²⁷ Verraten hyvin tämä arvioinnin laajin mahdollinen merkitys havainnollistuu Shadish & Chelimskyn (1997) toimittamasta katsauksesta arvioinnin uutuuksiin. Arviointi on erittäin "laajalti merkitsevä" käsite. Myös Scriven (1991, s. 139-145) määrittelee arviointikäsitteen (evaluation) löytäen sille neljä eri merkitysvarianttia. Ensimmäinen määrittelyistä on jokseenkin yhtenevä oman laajan merkitykseni kanssa. Kolme muuta

massa merkityksessään olla opetuksen arviointia tai jonkin organisaation toiminnan laadunarviointia. Se voi olla tutkimuksen tieteellisyyden arviointia tai sitten taideteoksen tai antiikkiesineen arvon määrittelyä. *Toimenpide*, jolla arvioidaan voidaan nimetä mielipidekyselyksi, laatujärjestelmäksi tai vaikkapa tentiksi.²²⁸ *Arvo* on jotakin inhimillistä hyvää, yksilön, yhteisön tai organisaation kannalta merkityksellistä ja tavoiteltavaa. *Aavistelu* taas on tiedostamista ja tiedetyksi tekemistä.²²⁹ Jos arviointi ymmärretään näin laajasti, se muotoutuu jopa inhimillisen toiminnan yhdeksi kattokäsitteeksi. Filosofisesti voidaan kysyä yhdentyykö arvioinnin ilmiö pohjimmiltan ihmisen tietoisuuteen ajattelustaan ja ennenkaikkea tietoisuuteen tietämisestään?²³⁰

merkitystä poikkeavat voimakkaasti omasta tavastani käsitteellistä ilmiö. Ne ovat: arviointi oppiaineena ja tieteenalana (evaluation research), arviointi ammattilaisten toteuttamana toimenpiteenä (esim. akreditoinnin suorittaminen) ja arviointi matemaattisena käsitteenä. Arviointi arvon määrittämisenä voidaan nähdä myös yläkäsitteeksi, jota sovelletaan eri kohteisiin. Myös oppimisen arvioinnin yhteydessä arviointia on luontevasti määritelty kohteen (joka voi olla vaikka opiskelijan tuotos) *arvon* määrittämiseksi (ks. esim. Koppinen, Korpinen, & Pollari 1999, 8-11).

²²⁸ Toimenpiteen voi edelleen ajatella koostuvan erilaisista arvioinnin välineistä ja niitä suunnittelevasta ja soveltavasta toiminnasta. Esimerkiksi systemaattinen vertaaminen voi olla väline, jolla arviointia toteutetaan. Myös kriteeristön laatiminen voi olla arviointivälineenä. Filosofisempaan suuntaa edeten voisimme olettaa esimerkiksi käsitteiden olevan tietoisuuden arviointivälineitä.

²²⁹ Käytän tahallisesti aavistelu- sanaa kunnianosoituksena arvioinnin suomenkielille etymologialle. Aavistelun synonyyminä voi puhua myös määrittämisestä.

²³⁰ Reflektiota tutkivassa teoksessaan Turunen (1998) määrittelee arvioinnin olemusta "tietoisena tietämisenä". Hän kirjoittaa: "Tietoisuutta tietämisestä voi kutsua tietoiseksi tietämiseksi. Sitä on monentasoista. Alkeellisimmillaan se tarkoittaa vain jonkinlaista, ehkä joskus hämääkin, tietoisuutta mielessä olevista tiedoista. Yksilö voi silti nostaa tietonsa tarkastelun kohteeksi ja esimerkiksi arvioida niitä, jolloin hän on jo selvästi terävämmin tietoinen tietämisestään... Arvioidessaan tietojaan yksilön ei vielä tarvitse olla terävän tietoinen tietävästä luonnostaan ja asettaa sitä tarkastelun eli tietämisen kohteeksi. Kehittynyttä, jo selvästi filosofista itsetietoisuutta kuvastaa se, että yksilö pyrkii reflektiivisesti ymmärtämään omaa tietävää olemustaan... Itsetietoisesti tietävä ihminen määrittää itsensä osaksi todellisuutta, vaikka hän ei olisikaan täysin tietoinen kaikista olemassaolonsa ulottuvuuksista; tietoisuus on siis useinkin puutteellista. Aina muodostuu silti myös tietoa itsestä eli

Hieman suppeammin arviointi voidaan rajata tarkoittamaan:

ar2) Toiminnan tuloksellisuuden arviointia. Tällöin sillä tarkoitetaan missä tahansa ongelma- tai suoritustilanteessa toimijaan kohdistuvaa tai toimijan itse suorittamaa toiminnan tuloksellisuuden seuraamista. Toiminnan tuloksellisuuden seuraamisen voi ymmärtää sen tarkkailemisena, miten hyvin toiminta näyttää johtavan sille asetettuihin tavoitteisiin. Arviointi voidaan kohdistaa yhtä hyvin lopputuotoksen kuin siihen johtavan prosessinkin, tai molempien, tarkasteluun. Tällaisessa määrittelyssä on edelliseen (ar1) erona oikeastaan vain se, että arviointi kytkeytyy osaksi selkeästi rajautuvaa toimintaprosessia. Arviointia käytetään tämän määrittelyn mukaisesti toiminnanohjaukseen.²³¹

Arviointi voidaan määritellä myös:

ar3) Tentin tai kokeen synonyymiksi siten, että sana ”arviointi” voidaan missä tahansa asiayhteydessä korvata sanalla koe, tentti tai tes-

puutteellista. Aina muodostuu silti myös tietoa itsestä eli itsen suhteesta ja asemasta muuhun todellisuuteen. Ehkä tätä voi kutsua varsinaiseksi tietoisuudeksi (ibid., s. 156-157.) Filosofisesti arvioinnin olemusta voi lähestyä reflektion käsitteen kautta, mikä liittyy asian todella syvästi niin filosofian kuin pedagogiikan perusteisiin.

²³¹ Tätä arvioinnin merkitystä sivuavia juonteita löytyy kirjallisuudesta lähinnä ohjelma- tai projektiarvioinnin nimikkeellä (ks. esim. Rossi, Freeman & Lipsey, 1999). Tällöin tarkoitetaan alunperin erilaisten sosiaalisen kehityksen hankkeiden arviointia, joka voi intressiltään olla joko kehittävää tai tutkivaa. Erityisesti toimintatutkimuksesta vai kutteensa saaneesta tai siihen yhdentyvistä kriittisen (ohjelma)arvioinnin suuntauksessa on yhtenevyyttä ”toiminnan sisäisen” arvioinnin suuntaan (ks. esim. Hämäläinen & Kauppi, 2000, s. 72,73; Shaw, 1999, s. 99-120). Tentin teorian etsimässä ongelmatilanteeseen rajautuvassa merkityksessä merkityksessä toimija ei ole niinkään projekti vaan yksittäinen ihminen tai tiimi.

ti.²³² Voimme tällä tavoin puhua diagnostisista testeistä ja vaikkapa formatiivisista tai summatiivisista tenteistä. Voisimme myös puhua luonnollisesta, mallintavasta tai keinotekoisesta arvioinnista tarkoittaen edellä käyttöön otettuja tenttimallien uusia yleiskuvauksia. Varsinkin amerikkalainen tutkimus pääosin käyttää arviointi-käsitettä (assessment tai evaluation) kattamaan koko tenttien ja arvioinnin kenttää.

Suppeimpana nyt tarkasteltavana merkityksenä arviointi voi tarkoittaa:

ar4) Tentin tai kokeen arviointia, mikä tarkoittaa tenttijän tenttisuorituksen onnistuneisuuden, tavoitteen- tai kriteerinmukaisuuden määrittämistä. Tentin teorian näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että seurataan toimijan suoriutumista hänelle tahallisesti järjestetyssä ongelmatilanteessa. Tällainen määrittely sulkee pois sellaisen käsitteiden käytön, jossa tentti ja arviointi ovat samaa tarkoittavia ilmaisuja. Arviointi on tässä määrittelyssä myös tentille alisteinen, sitä suppeampi, käsite. Arviointi on osa tenttiä. Yksi tapa havainnollistaa tätä määrittelyä on huomauttaa, että *voimme varsin hyvin järjestää tentin tai kokeen mutta jättää sen arvioimatta*. Tällöin opiskelijalle on tahallisesti järjestetty ongelmatilanne, mutta mitään arviota ei tehdä siitä, miten hän ongelmatilanteessa toimii.

²³² Esimerkiksi Brown, Bull, & Pendlebury (1997) tarkastelee tenttejä jokseenkin täysin arvioinnin synonyyminä käyttäen usein myös ilmaisua "assessment or examination". Käsite *assessment* kuten myöskin käsite *evaluation* näyttää usein tarkoittavan, ei ainoastaan arviointia vaan testaamista ja tenttiä kokonaisuutena. Tämä aiheuttaa jonkin verran sekaannusta suomalaiseen ajatteluun, joskaan meilläkään ei tähän saakka ole eroteltu tenttiä ja arviointia käsitteellisesti toisistaan.

Jatkossa tarkastelen arviointia sekä toiminnan (tai yleisen ongelmatilanteen) puitteissa tapahtuvana että tentin (tahallisesti rakennetun ongelmatilanteen) sisään rajautuvana ilmiönä, siis edellä esitetyt määrittelyt ar2 ja ar4.

Tentin ja arvioinnin käsitteellinen irrottaminen ja arvioinnin rajaaminen ongelmatilanteessa ja/tai tentissä tapahtuvaksi toiminnaksi mahdollistaa tähän astista selkeämmän käsityksen luomisen sekä tentin että arviointikäsitteistön alueilla.²³³

Määrittelyä, jossa tentti ja arviointi ovat vaihtoehtoisia ja samaa tarkoittavia käsitteitä en suosittelen tieteellisen tarkastelun käyttöön. Arkipuheessa sellainenkin kielenkäyttö on toki sallittavaa. Perinteisesti on tyypillistä myös ajatella ja lausua, että *tentillä arvioidaan* oppimista. Ajatus on pedagogisesti mielekäs ja se liittyy arvioinnin laajaan merkitykseen (ar1). Myös tässä tutkimuksessa joissakin yhteydessä käytetään kyseistä ilmaisua.²³⁴ Tentin teorian kannalta keskeisin on kuitenkin arvioinnin suppein määrittely (ar4). Teorian näkökulmasta

²³³ Suorittamani rajaus merkitsee sitä, että kehittämyksi poikkeaa verraten voimakkaasti perinteisestä arvioinnin käsittelytavasta, jossa tenttiä on (enemmän tai vähemmän tietoisesti) totuttu tarkastelemaan (ulkoisen tahon käyttämänä) arviointivälineenä esim. osaamisen mittarina tai työskentelyn kontrollikeinona. Painopiste on nyt tentin sisällä, tai kuten sitä myös voisi nimittää: primaariarvioinnissa.

²³⁴ Tentin teoriassa arviointia ei kuitenkaan käsitellä tästä näkökulmasta. Arvioinnin laajin merkitys (ar1) mahdollistaisi nähdäkseni yleisen arvioinnin teorian rakentamisen, mikä on eri asia kuin tentin teoria. Olen rajannut arvioinnin laajassa merkityksessä tentin teorian kohdealueen ulkopuolelle. En tee tutkimuksessani *arvioinnin teoriaa*. Arvioinnin teorian rakentaminen tarkoittaisi kyseisen käsitteen moninaisen käytön laajaa selvittelyä ja arviointi-ilmiön systemaattista selvittelyä kokonaisuudessaan. Tässä työssä kehitettyä arvioinnin käsitteistöä voi toki pohtia myös mahdollisen yleisen arvioinnin teorian rakentamisen kannalta.

Tentin Teoria

tentti *järjestetään* ongelmatilanteena ja *tentissä suoriutumista* (tentti-tehtävän ratkaisun onnistumista) *arvioidaan*. Arviointi rajautuu tentin teoriassa osaksi ongelmatilannetta ja se rakentuu yhdeksi toiminrakenteen tekijäksi.

Arvioinnin lisämäärittelyä otan käyttöön arvioinnin rakenne-elementtien käsitteellisen erottelun. Arvioinnin rakenne-elementtien erottelu saadaan määrittelyjen (ar2) ja (ar4) näkökulmasta kysymällä: mistä välttämättömistä osatekijöistä arviointi(tilanne) rakentuu? Siinä on mukana ainakin:

- 1. Arvioija (joka voi olla toimija itse, kanssatoimija, muu toimija tai ulkoinen arvioija)*
- 2. Arvioitava toimija (joka toimii jossakin arvioitavassa ongelmatilanteessa)*
- 2. Arvioinnin kohde (joka voi olla toimijan toiminnan tuotos tai siihen johtava prosessi)*
- 3. Arvioinnin intressi (joka kertoo, miksi arviointia tehdään ja miksi sitä tehdään juuri tietyllä tavalla)*
- 4. Arvioinnin välineet (joihin sisältyvät kaikki ne toimenpiteet, säännöt ja työkalut, joilla arvioitavan toiminnan arvokkuutta eli tavoitteenmukaisuutta määritellään)*

Näiden arvioinnin rakenne-elementtien kokonaisuutta voi nimittää myös arvioinnin toteutustavaksi. Arvioija ja arvioitava toimija lienevät sinällään selkeitä erotteluja eivätkä tässä yhteydessä kaipaa lisämäärittelyä. Näin on myös arvioinnin kohteen laita. Sen sijaan arvioinnin intressi ja arvioinnin välineet kaipaavat täsmennystä. *Arvioinnin intressi* koostuu arvioinnin tavoitteesta ja arvioinnin filosofisesta

sekä käytännöllisestä perustelusta. Kaikenkattavasti tästä rakennetekijästä voitaisiin käyttää myös arvioinnin *toiminta-ajatuksen* käsitettä, sillä arvioinnilla on aina jokin ajatuksellinen ja toiminnallinen perustelu. Arviointia toteutetaan, koska sillä halutaan esimerkiksi luokitella toimijoita, ohjata toimijoiden valintoja ja antaa palautetta toimijoille. Intressi ohjaa arviointia. Arvioinnin *välineet* on rinnastettavissa edellä määriteltyyn tentin toimintarakenteeseen siinä mielessä, että se sisältää laajasti mielletynä arvioinnin kulttuurisen ja sosiaalisen kontekstin niin sosiaalisine kuin teknisinekin sääntöineen ja toimintamalleineen.²³⁵

ARVIOINTI OSANA TOIMINTAA JA ONGELMATILANNETTA

Mihin loogiseen alkusyyhyn arviointi palautuu? Kysymyksen voi muotoilla myös näin: Miksi arviointi on – jos se ylipäänsä on – välttämätön osa inhimillistä toimintaa?

Jos maailma olisi siten rakentunut, että ihmisen toiminta ”automaattisesti” johtaisi toivottuun tulokseen, arviointi-ilmio ei olisi loogisesti välttämätön. Sitä ei luultavimmin esiintyisi.

Arviointia tarvitaan, koska inhimillinen toiminta ei ole erehtymätöntä. Arvioinnin avulla koetetaan välttää epäonnistumista ja turvata onnis-

²³⁵ Tällainen määrittely noudattaa, kuten toimintarakenteen yhteydessäkin, työvälineen laajaa käsitteellistämistä yhteensopivasti Rychen & Salganikin (2000, s. 11) perustavan määrittelyn kanssa.

tuminen tilanteessa, jossa on mahdollista sekä onnistuminen että epäonnistuminen. Arvioinnin alkusolu liittyy siten ongelmatilanteen ontologiaan. Jos maailma olisi sellainen, että toiminta aina johtaisi haluttuun tulokseen, ei olisi olemassa myöskään ongelmatilanteita eikä niistä suoriutumisen välttämättömyyttä.²³⁶

Ajatelkaamme mitä hyvänsä aitoa ongelmatilannetta, tilannetta jossa ihminen (subjekti) joutuu käyttämään tietoaan ja taitoaan. Ihmisen tavoitteena on ongelman ratkaisu, ja hän pyrkii siihen käyttäen hyväksi luonnollisen toimintaympäristönsä suomia välineitä. Tilanteessa toimiminen koostuu suuresta määrästä valintoja ja valintojen kanavoimia toimintaprosesseja. Jokainen valinta determinoi osan seuraavista valinnoista. Jokaisen valinnan jälkeen on arvioitava oliko valinta suotuista vai epäsuotuista. Kuka arvioinnin suorittaa? Ensisijassa ihminen itse, sillä muutoin emme voisi puhua subjektin toiminnasta – tai toiminnasta ylipäänsä.²³⁷ Jos toimija joutuu tilanteeseen, jossa

²³⁶Tähän ajatuskulkuun sisältyy mielenkiintoinen filosofinen ongelma. Onko toimintaa ylipäänsä olemassa ilman siihen pakottavia ongelmatilanteita? Jos kaikki tavoitteet toteutuisivat ilman ponnisteluja, mihin toimintaa tarvittaisiin? Tuohon kysymykseen riittänee tässä yhteydessä pragmaattinen vastaus: ainakin se on ilmeistä, että toiminta on "välttämätöntä" ongelmatilanteissa ja on vaikea kuvitella miten kyseinen toiminta voisi olla tavoitteellista (rationaalista) ilman arviointia. Kamppinen (1987, s. 18-23) menee huomattavasti pidemmälle ja määrittelee antropologian näkökulmasta inhimillistä toimintaa "maailmankatsomuksen säätelmänä ongelmanratkaisuna". Hänen mukaansa kaikki inhimillinen, kulttuurinen tieto (uskomusjärjestelmät arvoineen) palvelee ongelmanratkaisua.

²³⁷ Toiminta on järjellisten subjektien tietonsa perusteella harjoittamaa tuloksiin tähtäävää tavoitteellista aktiivisuutta. Inhimillisen toiminnan keskeisin tunnuspiirre on *itseääräytyminen*. (ks. esim. Wigger, 1983, s. 104-109.) Itsemääräytymisen ja itsearvioinnin käsitteellinen suhde on laajemman arvioinnin teorian kehittelyn, kuten myös pedagogisen toiminnanteorian, kannalta oleellinen ja mielenkiintoinen kysymys. On myös relevanttia kysyä, missä määrin nämä käsitteet yleensäkin on mahdollista määritellä toisistaan erillisinä.

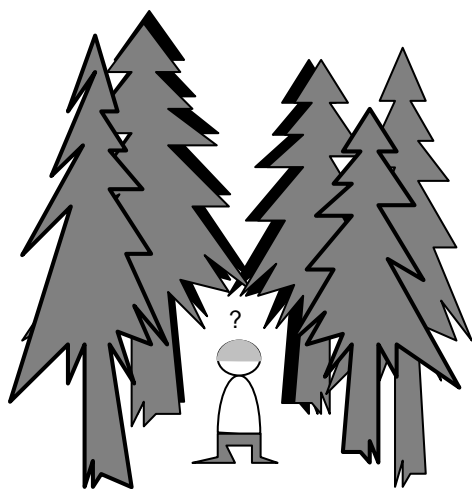
hän ei pysty arvioimaan valintansa onnistuneisuutta ongelmanratkaisu on katsottava keskeytyneeksi: epäonnistuminen uhkaa.

Tällainen tilanne on inhimillisessä toiminnassa maailman monimutkaisuuden seurauksena tuiki tavallinen. Lähes odotettavissa oleva aina, kun vähänkään vaikeammasta pulmasta on kysymys. Itsearviointi on inhimillisen arvioinnin perusmuoto ja ensivaihe, mutta sen voima on rajallinen. Kun itsearviointi ei voi ratkaista valintojen pätevyyttä tarvitaan ”arviointiapua”. Kun ihminen ei itse pysty määrittämään onko hän oikeilla jäljillä, hän tarvitsee auttajaa. Arviointiapua voivat antaa kollegat ja yhteistyökumppanit, erilaiset asiantuntijat ja tentaattori.²³⁸

Voimme siten päätellä, että arvioinnin loogiset juuret ovat oman toiminnan tuloksellisuuden tiedostamisessa ja siten kyvyssä toimia rationaalisesti.²³⁹ Ulkopuolisen arvioinnin perusidea taas on arviointiavun antamisessa. Mitä arviointiapu puolestaan tarkoittaa?

²³⁸ Ulkopuolisen tahon suorittama arviointi on näin ajatellen loogista määritellä *palvelutehtäväksi*. Tentaattori on palveluammattissa. Järkkyvätkö vuoret? Tässä vaiheessa eräs vanha professori tuottuneena häipyi koulutustilaisuudesta tiuskaisten: *”minä kun en ole opiskelijoiden laukun kantaja”*.

²³⁹ Rationaalinen toiminta tarkoittaa toimintaa, jossa toimija tekee tietoisia valintoja päästääkseen asettamaansa tavoitteeseen. Yksi tapa käsitteellistää sitä on Wrightin esittämä intentionaalisen toiminnan malli. Siinä 1) toimija asettaa itselleen tavoitteen 2) analysoi mitä keinoja hän tarvitsee tavoitteeseen pääsemiseksi ja 3) ryhtyy keinojen edellyttämään toimintaan. (ks. esim. Wright, 1985, s. 49-77; 169-188.)



Kuvio 17. Arviointiavun tarve

Kuvitellaan hetki, että ongelmatilanne on kuin valtava aarniometsä, johon toimijamme enemmän tai vähemmän innolla lähtee tavoitteensa tiedostaen. Hetken aikaa suunnistettuaan hän huomaa eksyneensä. Toimija ei enää tiedä, onko valittu tie oikea. Johtaako se tavoitteeseen? Joko tavoite on saavutettu? Mitä tehdä? Ensin on itse yritettävä selvittää kuljettua reittiä. Missä kohden suunnistaminen olisi voinut mennä vikaan? Jos oma päättely ei auta, täytyy pyytää arviointiapua. Eksynyt ampuu hätäraketin. Asiantuntija tulee paikalle. Tarkastelee ja mittelee. Antaa eksyneelle viimein arvionsa (1+) ja poistuu paikalta. Auttoiko arviointi toimijaa? Arvioinnin mukaan hän on jokseenkin täysin hukassa. Muuta hän ei tiedäkään ja on arvioinnista huolimatta yhä eksyksissä.

Esimerkin pohjalta näyttäisi siltä, että arviointiapu edellyttää kommunikaatiota, ohjausta ja sisällöllistä palautetta. Palautteisessa arvioinnissa asiantuntija ja suunnistajamme yhdessä selvittävät kuljetun reitin ja virheelliset valinnat löytyvät. Konsultoiva arvioija mahdollisesti

myös kulkee ainakin jonkin matkaa arvioitavansa vierellä varmistaen, että tämä todellakin pääsee eteenpäin. Tällaisen arvioinnin ansiosta suunnistaja voi jälleen järkevällä tavalla jatkaa matkaansa.

ARVIOINNIN PERUSMUODOT

Voisiko palautetta antavaa konsultoivaa arviointia nimittää tenttikäsitteistön mukaisesti *luonnolliseksi arvioinniksi*? Periaatteessa kyllä, mutta kyseinen käsite on kuitenkin liian laaja ja epämääräinen muodostaakseen analyttisen pohjan jatkotarkastelulle. Hyödyllisempää on kysyä millä eri tavoin luonnollinen arviointi – tai arviointi yleensä – voi olla osana inhimillistä toimintaa? Mitä erilaisia arvioinnin luokkia tai perusmuotoja voi yleisellä tasolla olla olemassa? Ainakin seuraavat arvioinnin perusmuotoja kuvaavat käsitteet on mahdollista erottaa:

1. *Sisältyvä arviointi*
2. *Osallistuva arviointi*
3. *Tarkkaileva arviointi*²⁴⁰

²⁴⁰ Tämä käsite-erottelu muodostaa tentin teoriassa arvioinnin loogisen peruserottelun. Sen kattavuutta jokainen voi testata omassa ajattelussaan. Onko olemassa arviointia, joka ei sisältyisi näihin perusmuotoihin?

Kaikki nämä kolme kategoriaa löytyvät (eri termein ilmaistuna) myös arviointikirjallisuudesta, mutta ilman kokoavaa ja yhteenliittävää *teoreettista* systematiikkaa, johon itse tähtään. Historiallisesti tarkasteltuna arviointi aluksi miellettiin normisidonnaiseksi mittaamiseksi ja sen jälkeen tavoitteisiin pohjautuvaksi mittaamiseksi. Seuraava askel oli normatiivisen lausunnonantajan viitekehyksen rakentaminen. Kaikissa näissä tavoissa toteutetaan tarkkailevaa arviointia. Viimeisin arvioinnin käänne tuo esiin prosessia tai asiakasta tukevan ja toimintaa kehittävän konsultatiivisen arvioinnin mallin, joka alkaa ainakin viitteellisesti lähentyä osallistuvan arvioinnin käsitettä. Siihen liittyen puhutaan myös itsearvioinnista. (vrt. Raivola 2000, s. 65-120.)

Sisältyvä arviointi tarkoittaa arviointia, joka loogisesti ja välttämättä on aina mukana kaikessa toiminnassa. Tällainen arviointimuoto on edellä kuvattu yksilön oman toiminnan tuloksellisuuden *arvaaminen*. Sisältyvä arviointi on siten itsearviointia kuvaava käsite.²⁴¹ Ei ole olemassa inhimillistä toimintaa ilman siihen sisältyvää itsearviointia. Edellisessä suunnistusesimerkissä eksyjän oma arviointi oli sisältyvää arviointia. Arvioinnin rakenne-elementtien avulla sisältyvää arviointia voi kuvata seuraavasti: arvioija ja arvioitava toimija ovat yksi ja sama asia, arvioinnin kohde on oman toiminnan jatkuva prosessi, arvioinnin intressi on toiminnan (tuloksellisuuden) kehittäminen ja arvioinnin välineet ovat yksilölle tyypilliset, yksilölliset.

Osallistuva arviointi tarkoittaa arviointia, jossa vähintään kaksi yksilöä toimivat yhteistyössä. Osallistuvassa arvioinnissa toimijoilla on yhteinen ongelma, ja he arvioivat yhteistyötä ja toistensa toimintaa saadakseen ongelman ratkaistuksi. Osallistuva arviointi on sisältyvän arvioinnin tavoin elimellinen osa rationaalista toimintaa. Suunnistusesimerkissä tällaista arviointia ei esiintynyt. Se olisi tullut mukaan kuvaan, jos suunnistajia olisi ollut yhteisellä taipaleella vähintään kaksi kaverusta. Osallistuva arviointi on looginen ja välttämätön osa kaikessa yhteistoiminnassa. Arvioinnin rakenne-elementtien avulla osallistuvaa arviointia voi kuvata seuraavasti: arvioijana on yhteistyökumppani, arvioitava toimija on yhteistyön toinen osapuoli, arvioinnin kohde on yhteistyön prosessi sekä itse toimintasisältö, arvioinnin

²⁴¹ Itsearviointin ja oman toiminnan tiedostamisen käsitteellinen yhteenliittäminen on luonteavaa. On kuitenkin mahdollista mieltää *sisältyvyys* vielä laajemmaksi käsitteeksi, jolloin se kattaa myös latentin, tiedostumattoman ja esitietoisien yksilön tai organismin

intressi on yhteisen toiminnan (tuloksellisuuden) seuranta sekä kehittäminen ja arvioinnin välineet ovat interaktiiviset. Interaktiivisuudella tarkoitan tässä sitä, että toimijoilla on arviointityökaluja koskeva yhteisymmärrys tai jaettu tietämys.²⁴²

Tarkkaileva arviointi tarkoittaa toimintaa ulkoapäin seuraavaa, observeivaa, kontrolloivaa tai määrittävää arviointia. Tarkkailevassa arvioinnissa arvioija ei ole osa primääritoimintaa, vaan hän on mukana itsenäisenä ”ylemmän tason” toimijana. Tarkkaileva arviointi on toiminnan ulkoista, toimintaan kohdistuvaa, normatiivista seuranta ja luokittelua.²⁴³ Esimerkissämme ulkopuolinen arvioija oli tyypillinen tarkkailevan arvioinnin edustaja. Arvioinnin rakenne-elementtien avulla tarkkailevaa arviointia voi kuvata seuraavasti: arvioija on toiminnalle ulkopuolinen (arvioinnin) asiantuntija, arvioitava toimija voi olla yksilö, ryhmä tai yhteisö, arvioinnin kohde on toiminnan prosessi tai toiminnan tuotokset, arvioinnin intressi on kriittinen tai kyseenalaistava ja arvioinnin välineet ovat ammattimaisia, spesialisoituneita, erityistä asiantuntemusta vaativia.

Kaikkiin nyt nimettyihin arvioinnin perusmuotoihin voi liittyä palautteisuus. Sisältyvä ja osallistuva arviointi ovat välttämättä palautteisia. Ei ole kovinkaan liioiteltua väittää, että arviointi on niissä yhtä kuin

toiminnan itseohjauksen. Tässä tutkimuksessa viimeksimainitulla erottelulla on vain rajattua käyttöä, mutta katson erottelun relevantiksi.

²⁴² Osallistuvan arvioinnin subjektien arviointityökaluja koskeva jaettu tietämys on luonnollisesti ymmärrettävä jatkuvaksi – tietämystä ja yhteisymmärrystä kehittäväksi – interaktion prosessiksi.

²⁴³ Normatiivisuudella tarkoitan sitä, että arvioija vertaa toimijan suoritusta johonkin hallussaan olevaan normiin, joka antaa mittapuun suorituksen hyväksyttävyydelle. Normi voi olla sisällöllinen kuvaus, tai se voi olla myös numeerinen standardi.

palaute. Tarkkailevaan arviointiin palautteisuus ei loogisesti sisälly, mutta se voidaan siihen sisällyttää, kuten konsultatiivinen tarkkaileva arvioija esimerkissämme teki. Kaikki kolme arviointimuotoa ovat yleensä mukana inhimillisessä toimintaprosessissa eri tavoin painotuneina.²⁴⁴ Jatkoa varten otan mukaan vielä yhden uuden käsitteen, joka kuvaa tiettyä enemmän tai vähemmän harkittua arviointimuotojen kokonaisuutta. Puhun arviointiratkaisusta. *Arviointiratkaisu* tarkoittaa arvioinnin perusmuotojen toteutumista tietyssä ajallisaikallisessa tai kuvitteellisessa toiminnassa, esimerkiksi arviointimuotojen painotuksia kurssitentissä X tai tenttimallissa Z.

Arviointiratkaisu voi olla eksplisiittinen tai implisiittinen. Arviointiratkaisu on sitä harkitumpi ja eksplisiittisempi, mitä tarkemmin ja huolellisemmin tentaattori tai muu arvioinnin suorittaja tietoisesti määrittää ja julkistaa sen, *millä tavoin* arvioinnin perusmuodot rakeneosineen arvioinnissa toteutuvat. Eksplisiittisessä arviointiratkaisussa sekä tenttijä että tentaattori ovat (voivat olla) samalla tavoin arvioinnin kokonaisuudesta tietoisia. Jos tämä tietoisuus (tai sen mahdollisuus) puuttuu, niin tilanteessa todellistuva arviointiratkaisu on implisiittinen. Mitä hämäämpi ja epämääräisempi tentin arviointiratkai-

²⁴⁴ Jaottelua sisältävään, osallistuvaan ja tarkkailevaan arviointiin on houkuttelevaa tarkastella klassisen tiedonintressiteorian (Habermas 1968, s.146-168) näkökulmasta. Kuten totesin, arvioinnin intressi erottelee arvioinnin perusmuodot ja voimme kysyä miten ne ovat suhteessa tekniseen, praktiseen ja emansipatoriseen intressiin? Onko typologioilla looginen yhteys? Kysymys kuuluu jatkotutkimuksen piiriin, mutta teen nyt yhden siihen liittyvän oletuksen: Habermasin tiedonintressien yhteys arvioinnin perusmuotojen intressirakenteeseen on empiirinen. Tämä tarkoittaa sitä, että tiedonintressit ja arvioinnin perusmuodot voidaan ristiintaulukoida ja kaikkiin yhdeksään määrittelyalueeseen voidaan kirjata mielekäs (empiirisesti toteutuvaksi mahdollinen) intressiyhteytensä.

su on, sitä vaikeampi on myös määrittää tenttinä todellistuvan ongelmatilanteen rajoja.²⁴⁵

AUTENTTINEN ARVIOINTI

1980-luvun lopulla Grant Wiggins otti käyttöön autenttisen arvioinnin käsitteen.²⁴⁶ Alunperin hän puhui autenttisista testeistä (authentic tests), myöhemmin autenttisesta ja vaihtoehtoisesta arvioinnista sekä suoritustesteistä (authentic assesment; alternative assessment; performance tests). Suomessa tästä suuntauksesta on teoreettisesta näkökulmasta kirjoittanut Takala (1994;1996). Niin meillä kuin muuallakin suuntaus on konkretisoitunut pääosin portfolioihin, ja se on toiminut itsearvioinnin perusteluna aina lastentarhoista lukioihin saakka.²⁴⁷ Autenttisen synonyymeja ovat *todellinen*, *aito* ja *luonnollinen*. Wigginsin idea onkin nimenomaan kehittää aitoa ja todellisenkaltaista arviointia (Amerikassa) perinteisten monivalintatehtävien ja ositetujen tehtävien sijaan. Tärkeää on nyt huomata, että autenttinen arviointi on kokonaiskäsite, jolla tarkoitetaan paitsi *arviointia* myös *tent-*

²⁴⁵ Koska arviointi ohjaa ongelmatilanteessa toimimista ja mahdollistaa siten ongelmanratkaisussa onnistumisen, niin arviointiratkaisu itseasiassa määrittää ongelmatilanteen toiminnalliset rajat. Se luo myös puitteet esimerkiksi kaksoisrakenteen toteutumiselle: päätös käyttää "kiellettyjä keinoja" perustuu toimijan itsearvioinnille tenttilanteessa.

²⁴⁶ Wiggins 1989; 1990; 1993.

Terwilligerin (1997) mukaan termin "authentic" käyttöönotto on nimenomaan Wigginsin ansiota.

²⁴⁷ Linnakylä, Pollari, & Takala (1994) ja Pollari, Kankaanranta, & Linnakylä (1996) ovat parhaita suomenkielisiä lukemistoja tältä alueelta. Itse olen (Karjalainen, 1999) tarkastellut aihetta metaforisesti arvioinnin maailmankuvan muutoksesta puhuen.

timalleja. Autenttisille testeille Wiggins (1989) luonnehtii neljä yhteistä tunnuspiirrettä:

- 1. Autenttisiin testeihin sisältyy perinteistä enemmän yhteistyötä ja aitoja julkisia suoritusilanteita. Ne on suunniteltu todella edustaviksi käytännön suoritusvaatimusten kannalta.*
- 2. Erityistä huomiota kiinnitetään siihen että opiskelija ohjataan käyttämään tietoa tehokkaasti ja säätelemään (itsearviointi) omaa toimintaansa.*
- 3. Arvostelu ja pisteytys perustuu sellaisiin laatuluokituksiin (authentic standards), joiden mielekkyyden opiskelija itsekin ymmärtää.*
- 4. Autenttisissa testeissä pyritään siihen, että opiskelija voi omista lähtökohdistaan ponnistaen tuoda esiin sen, mitä hän todella osaa. Opiskelija käsitetään yksilönä, ja testi antaa mahdollisuuden erilaisuuden hyväksymisestä nousevalle tasa-arvolle ja oikeudenmukaisuudelle. Ei nähdä perusteita esimerkiksi sille, että kaikki opiskelijat tulisi testata samalla tavoin saman aikaisesti.*

Vuonna 1990 Wiggins kiteyttää perusmääritelmänsä, jonka mukaan: ”arviointi on autenttista kun suoraan tutkitaan opiskelijan suoriintumista merkityksellisessä älyllisessä tehtävässä.”²⁴⁸ Suoran arvioinnin käsite onkin usein, myös Wigginsin omissa teksteissä, autenttisen arvioinnin synonyymi. Se on kuitenkin ongelmallinen käsite, sillä teoreettisesti on pätevää väittää, että kaikki arviointi on ainakin jossakin

²⁴⁸ Wiggins (1990) kirjoittaa myös: ”Haluaammeko arvioida opiskelijan ongelmanasettamista ja ongelmanratkaisua matematiikassa? Eksperimentin tekoa tieteessä? Puhumista, kuuntelemista ja keskustelun virittämistä? Dokumentoidun historiallisen tutkielman tekemistä?... Rakentakaamme siis arviointimme tämän kaltaisille älyllisille haasteille.”

määrin epäsuoraa.²⁴⁹ Wiggins näyttäisi tarkoittavan suoralla arvioinnilla ainakin kahta teoreettisesti mielenkiintoista ulottuvuutta²⁵⁰:

1. Perinteisessä testissä opiskelija kertoo osaamisestaan *epäsuoraan* tentaattorin valitsemien ja määrittelemien kysymysosioiden *välityksellä*. Nämä osiot voidaan kuvitella ikäänkuin suotimeksi, jonka kautta todellinen osaaminen väkisinkin *muuntuneena* tai *vaikuttuneena* tulee tarkasteltavaksi. Suoran arvioinnin tulisi siten olla mahdollisimman *suodattumatonta*?

2. Perinteisen testin validisuus ei ole ”ilmeistä” vaan kätkeytyvää. Ilmeistä validisuus on silloin kun testi vastaa ymmärrettävällä tavalla testin ulkopuolisen elämän aitoa suoritustilannetta.²⁵¹ Mitä salaisempia testin osioiden valintaperusteet ja osion suorittamisen pisteytysperusteet ovat, sitä epäsuorempaa arviointi on. Suoruus on nyt esil-

²⁴⁹ Filosofisesti tarkasteltuna kysymyksessä törmätään ns. ”välittömän kokemisen” ongelmallisuuteen. Kaikki kokeminen lienee ainakin *käsitteiden* välittämää ja siinä mielessä on periaatteellisesti kyseenalaista voiko olla olemassa käsitteistä, sanoista ja kielestä irrallista ”suoraa” arviointikokemusta.

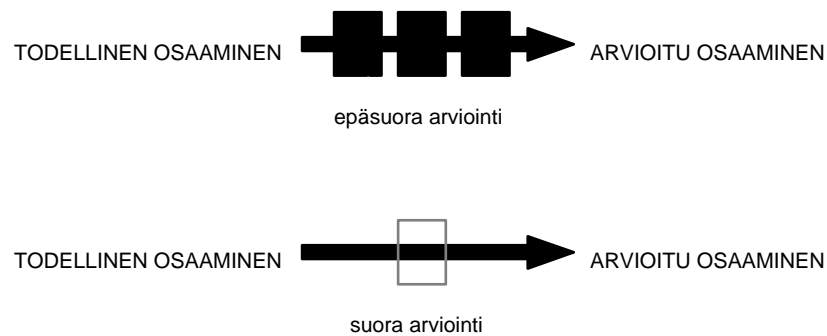
²⁵⁰ Wigginsia on aivan aiheellisesti kritisoitu monimerkityksisyydestä ja käsitteellisestä epäselvyydestä. Hän ei määrittele käsitteitä vaan tuo niiden merkityksiä tarkasteltavaksi esimerkkien ja negatioiden kautta. Hänen kirjoitustensa lukeminen vaatii tarkan käsitelmäärityksen kannalta melkoista tulkintaa.

²⁵¹ Testiteoreettisesti ilmeisvaliditeetti on, kuten Terwillinger (1997) huomauttaakin, ongelmallinen käsite. Messnick (1994) tarkastelee hyvin kriittisesti sekä autenttisen että suoran arvioinnin käsitteitä. Kritiikki pohjautuu siihen, että Wiggins ei alkujaankaan analyttisen selkeästi määrittele, miten autenttinen tai ilmiselvä yhteys testin ja todellisen elämän välille rakentuu. Väittely johtuu nähdäkseni erilaisesta ontologisesta lähtökohdasta: vastakkain ovat kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen perusfilosofia. Wiggins nimenomaan haluaa välttää tiukkaa määrittelyä, koska sellainen ei oppimisen kontekstuaalisella ja konstruktivistisella alueella ole enempää mahdollista kuin ehkä suotavaakaan. ”Aidossa” testissä rakennetaan todellisuuden ja ”mittarin” välistä yhteyttä, sitä ei etukäteen sitovasti määritellä. Kvantitatiivisessa testiajattelussa taas validiteetin käsite edellyttää yhteyden mahdollisimman tarkan etukäteisoperationalisoinnin. Muutoinhan ei voida puhua testaamisesta ensinkään.

Tentin Teoria

lä avoimuuden ja läpinäkyvyyden merkityksessä? Läpinäkyvyyttä saatetaan tietoisestikin vältellä. Tentin laatijan tausta-ajatuksena saattaa joskus olla, että oppija ei saa edeltäkäsintietää, miten suoritus pisteytetään, koska se kertoisi hänelle, mitä hyvältä suoritukselta odotetaan ja helpottaisi siten tehtäviin vastaamista.

Tulkitsen Wigginsin näkemyksen arvioinnin suoruudesta seuraavan kaavion mukaisesti:



Kuvio 18. Suora ja epäsuora arviointi

Epäsuorassa arvioinnissa on enemmän välivaiheita ja ne ovat perusteiltaan salautuvampia kuin suorassa arvioinnissa. Tärkeää on huomata, että jonkinlainen suodin on aina olemassa, mutta autenttisessa arvioinnissa kuka hyvänsä ja ainakin niin opiskelija kuin opettajakin näkee, mitä suotimessa tapahtuu.

Wiggins korostaa, että autenttisessa arvioinnissa käytetään standardisoituja, asianmukaisia kriteerejä pisteytyksen perusteena. Standardisointi ei kuitenkaan tarkoita tilastollista yhdenmukaistamista vaan

edellä mainitussa mielessä avointa sisällöllistä määrittämistä.²⁵² Tenteihin ja testeihin liittyvän ”rakenteellisen salailun” Wiggins nostaa voimakkaasti esiin myös eettisestä näkökulmasta. Vaikka meistä tentin laatijoina tuntuukin itsestään selvältä, että opiskelija ei ennen tenttiä voi saada tietoonsa tentin kysymyksiä, saatika sitä kuinka kysymykset valikoidaan tai kuinka ne arvosteltaessa pisteytetään ja mitä pisteytys tarkoittaa, niin testattavan kannalta tilanne ei vaikuta mitenkään oikeudenmukaiselta.²⁵³ Oppilaat ja opiskelijat eivät kuitenkaan ainakaan vielä ole lähteneet peräämään oikeuksiaan tässä asiassa.

²⁵² Wiggins, 1990; Wiggins 1993, s. 282-285.

Wigginsin tapa argumentoida on hyvin paljon sidoksissa testauksesta tuttuun käsitteistöön. Hän antaa kuitenkin käsitteille perinteisestä poikkeavia merkityksiä. Standardisointi on tästä hyvä esimerkki. Hän puhuu mm., että tarvitaan standardeja ei standardisointia. Oikeat standardit ovat hänen mukaansa selkeästi määriteltyjä kontekstuaalisia ja sisällöllisiä kuvauksia. (Wiggins, 1993, s. 282-289.)

²⁵³ Itsestäänselvyys kertoo siitä, että tällä ilmiöllä täytyy olla pitkä historia. Pääteoksessaan Wiggins (1993) käsittelee salailun ongelmatiikkaa hyvin perinpohjaisesti. Hän näkee testeihin liittyvän salailun juuret keskiajan kiltamentaliteetissa. Tällöin tiedolla oli kiinteä yhteys valtaan ja asemaan tietyssä sisäpiirissä, jonka jäsenenä oli kyseenalaistamaton oikeus uusien jäsenten testaamiseen. Kysymyksiä ja niiden arviointia ei tarvinnut perustella ainakaan testattavalle. Nykyisistä testeistä Wiggins löytää monenlaista salailua:

1. testiin tulevat kysymykset tietää vain testaaja
2. laajempi kysymysvarasto, josta kysymykset valitaan on vain testaajan tiedossa
3. testin toteutusaikakin pidetään joskus salassa
4. pisteytyskriteerit ja niiden perustelut ovat salaisia
5. testin aikana pidetään salassa, onko opiskelijan yritys ratkaista ongelmaa oikean suuntainen
6. kaikkia työvälineitä, joita käytössä olisi ei välttämättä paljasteta
7. tulosten merkitystä ei aina paljasteta. Jos tenttiä ei palauteta korjattuna, opiskelijalle jää hämäräksi, missä hän teki oikein, missä väärin
8. kun valtakunnallisen testin muodollinen reliabiliteetti ja validiteetti on kunnossa ei edes kysyä testin relevanssia tietyn yksilön, opetus suunnitelman tai koulun kannalta
9. testin merkitys tulevalle oppimiselle ja toiminnalle jää useimmiten salaiseksi.

Wiggins tekee myös erottelun: salailu ennen testiä, salailu testin aikana ja salailu testin jälkeen. (Wiggins, 1993, s. 73-107.)

Tentin Teoria

En käsittele tässä tutkimuksessa omana ongelmanaan tentin enempää kuin arvioinninkaan eettistä puolta. On kuitenkin yllättävää huomata, kuinka vähän tutkimusta ja kirjoittelua tenttietiikasta on olemassa.²⁵⁴ Hyvin puhuttelevaa on pohtia eettisestä näkökulmasta vaikkapa arvioinnin kriteerejä. Arviointikriteerien avoimuus näyttäisi eettisesti tavoiteltavalta hyvältä. Tenttijän kannalta lienee eettinen perusvaatimus, että arvioinnin

-kriteerit ovat julkilausuttuja (eksplisiittisiä) ja arviointi perustuu niihin,

-kriteerit ovat rationaalisesti perusteltuja ja loogisia - sisällöllisiä,

-kriteerit ovat tiedossa ennen suoritusta sen aikana ja myöskin suorituksen jälkeen,

-kriteereistä voidaan keskustella argumentatiivisesti ja niihin on mahdollista vaikuttaaärkevin perustein.

Eettisesti arveluttavalta taas vaikuttaa, jos kriteeristö on

-julkilausumaton (implisiittinen myös tentaattorille),

-perusteiltaan epämääräinen ja tuntumanvarainen,

-salattu ennen suoritusta, sen aikana ja suorituksen jälkeen,

²⁵⁴ Yhtään tenttietiikkaa käsittelevää kirjaa en ole onnistunut löytämään. Asiaa toki sivuavat nimenomaan valtaproblematiikkaan liittyvät tenttiutkimukset sekä Wigginsin tuotanto. Kysymystä voi esimerkiksi salailun osalta laajentaa koskemaan parina viime vuosikymmenenä räjähdysmäisesti kasvanutta persoonallisuuspiirteiden testaamista ja ammatillista testaamista henkilövalintojen yhteydessä. Rekrytointitestit täyttävät useimmat Wigginsin erottelemat salailun kriteerit, eikä testattava voi kovinkaan uskotavasti perätä omia oikeuksiaan testin laatijoiden tavoittamatonta ja julkistamatonta asiantuntemusta vastaan. (ks. myös Hoffman, 1978.) Jos tarkastelun aluetta yhä haluaa laajentaa, niin yliopistojen ja muidenkin oppilaitosten *pääsykokeet* ovat salailun näkökulmasta yhtäläillä mielenkiintoisia analyysikohteita.

-edellä mainituista syistä mahdoton nostaa argumentatiivisen keskustelun kohteeksi.

Salaisten tai hämäräiden kriteerien käyttö näyttäisi siis ainakin pinnallisesti tarkastellen olevan eettisesti arveluttavaa. Edustaako se huonoa arviointimoraalia vai onko kysymyksessä vain sattuman oikusta kehittynyt sosiaalisen toiminnan perinne? Yleistä tällainen implisiittisten kriteerien käyttö ainakin on – tyypillistä myös suomalaiselle tenttikulttuurille.²⁵⁵ Wigginsin määrittelemässä autenttisuudessa arvioinnissa kiinnitetään erityistä huomiota juuri tenttien arvioinnin avoimuuteen, molemmin puolin tiedostettuun arviointikriteeristöön ja palautteen antamiseen. Tuleeko arvioinnille sitä kautta myös moraalinen oikeutus? Eräs näkökulma arvioinnin etiikkaan on sopimusoikeudellinen. Entä jos arviointia tarkasteltaisiinkin tenttijän ja tentaattorin välisenä sopimuksena? Kirjallisuudesta löytyy muutamia viitteitä, joissa käytetään sopimusarvioinnin (contract grading) käsitettä.²⁵⁶ Sopimusarvi-

²⁵⁵ Brown, Bull, & Pendlebury (1997, s. 13, 16) toteavat viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana tapahtuneen merkittävää siirtymää implisiittisten kriteerien käytöstä kohden eksplisiittisiä kriteeristöjä. Suomalaisessa perinteisessä tentissä tenttijä yleensä ei tiedä tarkkaan (tai lainkaan) millä perusteella arvostelu suoritetaan eikä hän saa suorituksesta muuta palautetta kuin numeron. Tenttiprojektin koulutustilaisuuksissa arvioinnin kriteeristöjä on myös yritetty nostaa tietoisuuteen esim. seuraavan kaltaisilla tehtävillä:

Mitä kurssisi tentin arvioinnissa tarkoittaa:

hylätty

tydyttävä

hyvä

kiitettävä

Eri opettajien näkemykset kriteereistä saattavat olla hyvinkin erilaisia. Kuitenkin tällainen työstäminen on välttämätöntä, jotta arvioinnin eettiset vaatimukset voitaisiin täyttää. Kriteeristöjen kehittäminen on tärkeää myös palautteisuuden kannalta. Tiedeyhteisössä kriteeristöjen työstämisessä kannattaa tehdä yhteistyötä opiskelijoiden kanssa.

²⁵⁶ esim. Wildemuth, 1984; Berger & Felkey, 1987; Fraser, 1990.

oinnissa arvioija ja arvioitava neuvottelevat arvioinnin toteutustavasta ja kriteereistä, mahdollisesti suunnittelevat ne yhdessä. Tällainen menettely väistämättä lisää arvioinnin avoimuutta ja tuo siihen ainakin oikeudenmukaisuuden *tuntua*.

ARVIOINNIN AVOIMUUS JA SUORUUS?

Tentin arviointi voi olla siis paitsi *suoraa* myös *epäsuoraa*. Se voi olla myös *avointa* tai *epäavointa*. Mikä on käsitteiden välinen ajatuksellinen yhteys? Onko suora avointa ja epäsuora salattua? Teoreettisesti kyseiset käsitteet voidaan määritellä erillisiksi, ja näyttää siltä että niin on hyödyllistä tehdä. Erottelun avulla voidaan täsmentää arvioinnin perusmuotojen käsitteellistä rakennetta. Tämä käsite-erottelu antaa välineitä myös empiiristen arviointitilanteiden analyysiin. Erottelu ei ole sidoksissa autenttisen arvioinnin perinteeseen. Autenttisen arvioinnin tarkastelu auttoi tuomaan esiin kuvatut arvioinnin peruskäsitteet, mutta teorian kehittyessä en rajoitu nyt tuohon suuntaukseen.²⁵⁷ Palaan tarkastelemaan arviointia siinä merkityksessä, että se on ongelmatilanteessa tai tentissä toimivan toimijan osaamisen arviointia (ar2/ar4).

Määrittelen käsitteet seuraavasti:

Suora arviointi = Arviointi, jossa on minimimäärä välivaiheita ja välittäviä tekijöitä. Tällainen arviointi on kiinteä osa arvioitavaa toimin-

taa, ja käytettävät arvioinnin työkalut ovat mahdollisimman yksinkertaisia. Suora arviointi *sisältyy* tai *osallistuu* itse toimintaprosessiin.

Epäsuora arviointi = Arviointi, jossa on edellistä enemmän välivaiheita ja välittäviä tekijöitä. Tällainen arviointi on toiminnasta erillinen tai toiminnalle ulkoinen toiminta-alueensa, jossa käytetään erityisiä *arviointivälineitä* kohteena olevan toiminnan *tarkkailemiseen*. Juuri arviointivälineiden avulla epäsuora arviointi tietoisesti etäännytetään arvioidavasta toiminnasta.

Avoim arviointi = Arviointi, jossa arvioinnin rakenne-elementit (toteutustapa perusteluineen, kriteereineen ja pisteytyksineen) olennaiselta osaltaan ovat yhtäläillä sekä arvioijan että arvioidavan tiedossa.

Epäavoin arviointi = Arviointi, jossa arvioinnin rakenne-elementit olennaiselta osaltaan (toteutustapa perusteluineen, kriteereineen ja pisteytyksineen)

1. ovat vain arvioijan tiedossa.

tai

2. eivät ole arvioijan eikä arvioidavan tiedossa

tai

3. ovat vain arvioidavan tiedossa.²⁵⁸

²⁵⁷ Autenttisen arvioinnin tarkastelussa käsitteet tentti ja arviointi esiintyvät välillä synonyymeinä. Jatkossa tarkastelen suoruutta ja avoimuutta tiukasti *tentin arvioinnin* näkökulmasta.

²⁵⁸ "Suoran" ja "epäsuoran" enempää kuin "avoimen" ja "epäavoimenkaan" välinen ero kyseisessä jaottelussa ei ole dikotominen vaan kyseessä on dimensio, jossa on portaaton siirtymä molempien ääripäiden välillä. Tästä syystä käytän määrittelyssä sellaisia ilmaisuja kuten "olennaiselta osaltaan" tai "edellistä enemmän". Teoreettisessa analyysissä on usein pakko käyttää käsitteellisiä ääripäitä, joita empiriassa tuskin koskaan puhtaina esiintyy.

Arvioija ja arvioidava on määrittelyssä nähty eri henkilöiksi. Tilanne, jossa nämä tarkoittaisivat samaa olisi erikoistapaus, jossa ulkoista arvioijaa ei ole lainkaan olemassa.

Kun nyt edellisen erottelun mukaisesti ristiintaulukoidaan suoruus ja avoimuus saadaan kahdeksan teoreettisesti mahdollista arviointityyppiä tai arvioinnin määrittelyaluetta:²⁵⁹

Taulukko 11. Arvioinnin luokittelua suoruuden ja avoimuuden suhteen

| ARVIOINTI | | SUORA | EPÄSUORA |
|--------------------|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AVOIN | | 1. molemmin puolin tietoinen toimintaan <i>osallistuva</i> arviointi | 2. molemmin puolin tiedostettu toimintaa <i>tarkkaileva</i> arviointi |
| EPÄAVOIN (SALAAVA) | ARVIOITAVALLE | 3. toimintaan <i>osallistuva</i> arviointi, jonka rakennelementtejä arvioitava ei yhtäläillä tiedosta | 4. toimintaa <i>tarkkaileva</i> arviointi, jonka rakennelementtejä arvioitava ei yhtäläillä tiedosta |
| | ARVIOIJALLE | 5. toimintaan <i>sisältyvä</i> toimijan tietoinen itsearviointi | 6. toimintaa <i>tarkkaileva</i> arviointi, jonka rakennelementtejä arvioija itse ei kykene eksplikoimaan, mutta arvioitavalle ne ilmenevät. |
| | ARVIOITAVALLE JA ARVIOIJALLE | 7. toimintaan <i>sisältyvä</i> intuitiivinen arviointi | 8. sekä toimijalle, että arvioijalle rakenteeltaan implisiittiksi jäävä <i>tarkkaileva</i> arviointi |

Mitä taulukosta ilmenee? Näyttäisi siltä, että pystymme nyt aiempaa tarkemmin määrittelemään edellä eroteltujen arvioinnin perusmuotojen *osallistuvan*, *sisältyvän* ja *tarkkailevan* arvioinnin sisärakennetta.²⁶⁰

²⁵⁹ Kyseinen taulukointi on loogisesti jossain määrin ongelmallinen, joka seikka johtuu siitä, että itseasiassa arvioinnin perusmuodot, sisältyvä, osallistuva ja tarkkaileva arviointi voidaan hahmottaa yhtenä itsenäisenä dimensiona, jonka suhteen ulottuvuudet suora-epäsuora ja avoin-epäavoin voidaan ristiintaulukoida. Nyt yksinkertaistan tahallisesti toisaalta havainnollisuuden vuoksi toisaalta myös siksi, että kolmiolotteinen versio sisältäisi myös tyhjiä lokeroita, esim. sisältyvä/epäsuora/avoin.

²⁶⁰ Taulukosta saatava erottelu on tämän tutkimuksen tarpeisiin riittävä arvioinnin perusmuotojen luokittelu. Laajemman arvioinnin tutkimuksen kannalta se on pikem-

SISÄLTYVÄN ARVIOINNIN LUOKAT

Sisältyvä arviointi on mukana kaikessa toiminnassa. Perusmuodossaan se on intuitiivista ja automaattista toiminnan ja sitä kautta yhteistoiminnan itsesäätelyä (taulukossa tapaus 7). Tässä nähdäkseni ilmenee myös kaiken arvioinnin suurin mahdollinen muoto.²⁶¹ Tätä arviointimuotoa voi luonnehtia myös siitä näkökulmasta, että ongelmatilanteessa toimiva toimija kaiken aikaa seuraa toimintaansa hyvin monella tasolla. Hän saa aisteillaan automaattisesti palautetta, joka nousee tietoisuuteen todennäköisimmin vasta silloin, kun jotakin verraten yllättävää ja toimintaa uhkaavaa on tapahtumassa.

Toiminnan tuloksellisuuden tietoinen itsearviointi (taulukossa tapaus 5) on arviointimuoto, joka viime vuosina on verraten yleisesti otettu hyväksytyksi arviointimalliksi eri kouluasteilla aina yliopistoa myöten. Toimijan toteuttama itsearviointi on aina suuremmassa tai pienemmässä määrin ulkoiselle arvioijalle salautuvaa. Sen ulkoiselle arvioijalle tietoisin muoto todellistuu silloin, kun tentaattori antaa siihen virallisen toimeksiannon ja ohjeistuksen. Sen salautuvin muoto on se, että tentaattori ei ota itsearviointia mukaan tentin osaksi ja opiskelija suorittaa oman toimintansa onnistuneisuuden arviointia vapaasti. Tällaisessa tapauksessa tenttijän itsearviointi tukee ongelmatilanteessa selviytymisen tavoitetta, mutta se ei tule osaksi virallista arviointiratkaisua.

minkin esimerkinomainen erottelu. Tarkempi työstäminen on kuitenkin jatkotutkimuksen ja erikoistuvan tarkastelun aluetta.

²⁶¹ Kun kriteerit ja toteutustapa ovat reflektioimattomia tai puolittietoisia, voimme katsoa että arviointi on erottamaton osa itse toimintaa.

OSALLISTUVAN ARVIOINNIN LUOKAT

Tietoinen *osallistuva* arviointi (taulukossa tapaus 1) todellistuu silloin, kun arvioija ja arvioitava ovat aidossa yhteistyössä. He painivat yhdessä jonkin oleellisen ongelmanratkaisun kimpussa. Tällaista arviointia voi nimittää myös kollektiiviseksi tai yhteisölliseksi arvioinniksi tilanteessa, jossa toimijoita on useita. Ilman osallistuvaa arviointia kaikenlainen tiimityö käy mahdottomaksi. Osallistuvan arvioinnin suhteen on kuitenkin myös huomattava, että se loogisesti ja välttämättä rakentuu sisältyvän arvioinnin perustalle.

On tärkeää käsitteellisesti erottaa avoin ja suora osallistuva arviointi avoimesta ja epäsuorasta tarkkailevasta arvioinnista (taulukossa tapaus 2).²⁶² Osallistuva arviointi on toimintaa välittömästi, itse tilanteessa ”on-line”, tukevaa seurantaa kun taas tarkkaileva arviointi todellistuu viiveellisesti jonkin erityisen arviointijärjestelmän tai mittavälineen välityksellä. Tenteissä ei osallistuvaa arviointia liene juurikaan toteutettu. Tentissä, jossa kaksi tai useampi tenttijää tekee suoritustaan yhdessä, tällaista arviointia esiintyy heidän yhteistyönsä osana.

Osallistuvaa arviointia voi ajatella myös oppipoika-mestari -suhteeseen sisältyvänä arviointina. Arviointi on luonnollinen osa toimintaa, mutta arvioitava on kuitenkin ikään kuin koeajalla. Mestari tai ammattilainen arvioi kokelaan soveltumista työtehtäviin tai seuraa hänen selviytymistään tietystä tehtävästä. Ensisijaista ei kuitenkaan

²⁶² Empiirisesti kyseisen erottelun tekeminen voi joskus olla vaikeaa.

ole tarkkailla suoriintumista vaan huolehtia siitä, että tietty tehtävä saadaan tehdyksi. Tällaista arviointia voisi havainnollistaa myös akateemisen työn esimerkillä: tutkimusryhmän uuteen tulokkaaseen tai laitoksen uuteen assistenttiin epäilemättä kohdistuu tällaista arviointia. Arvioitava voi olla asiasta tietoinen (taulukossa tapaus 1) tai sitten hän ei tule asiaa ajatelleeksi (taulukossa tapaus 3).

TARKKAILEVAN ARVIOINNIN LUOKAT

Tarkkailevan arvioinnin eksplisiittisin muoto (taulukossa tapaus 2) toteutuu, kun sekä arvioija että arvioitava ovat yhtäläillä tietoisia arvioinnin rakenteista. Tilanne voi olla seurausta edellä mainitun arviointisopimuksen laatimisesta tai siitä, että arvioija ja arvioitava ovat yhdessä perehtyneet menettelytapoihin ja kriteeristöön. Tällaisesta arvioinnista löytyy myös esimerkkejä. Amerikkalaisessa arviointiperinteessä puhutaan arvioinnista rubriikkien avulla, josta olen käyttänyt käännoästä matriisiarviointi. Matriisiarvioinnissa tuotetta tai prosessia varten rakennetaan yksityiskohtainen arviointimatriisi, rubriikki.²⁶³ Matriisin tekeminen merkitsee sisällöllisen laatuokittelun tekemistä ja sitä kautta arvioinnin kriteeristö tulee avoimeksi ja sen oikeutusta voidaan helposti tarkastella yhdessä arvioitavan kanssa. Matriisi voi-

²⁶³ Amerikkalainen ilmaus tälle arviointimuodolle on "assessing with rubrics". Rubriikkiarviointi on sanana kankea, josta syystä olen kääntänyt sen suomen kieleen *määrittäväksi arvioinniksi* ja *matriisiarvioinniksi*. Kyseinen arviointimuoto on 1990-luvulla autenttisen arvioinnin yhdeksi välineeksi kehitelty työtapo. Rubriikkien suosio on saanut pontta arvioinnin kriteerien julkistamisen vaatimuksesta, mutta sillä on nähty muitakin perusteluja: arvioinnin tarkempi palautteisuus, toimijan itseohjautuvuuden ja itsearviointin tukeminen sekä arvioinnin objektiivisuuden ja oikeudenmukaisuuden kehittäminen ovat niistä tärkeimmät. (ks. esim. Taggart, Phifer, Nixon, & Wood, 1998; Goodrich Andrade, 1997; Wenzlaw, Fager & Coleman, 1999.)

Tentin Teoria

daan myös rakentaa yhdessä oppilaiden tai opiskelijoiden kanssa. Määrittävää arviointia varten:

- 1. Analysoidaan arvioitavan toiminnan osaamisrakenne joko karkeammin tai mahdollisimman yksityiskohtaisesti (kompetenssianalyysin suorittaminen). Seurauksena saadaan kriteerialueet, arviointimatriisiin rivit.*
- 2. Laaditaan laatuluokitus, jonka luokkien määrä riippuu halutusta tarkkuudesta, arviointimatriisin sarakkeet*
- 3. Kirjoitetaan näin saatuun matriisiin jokaiseen lokeroon arvioitavan ominaisuuden sisällöllinen kuvaus. Näin syntyvät varsinaiset arviointikriteerit.*

Asian havainnollistamiseksi otan pienen esimerkin siitä, kuinka arviointimatriisia voisi lähteä laatimaan vaikkapa tentin pitoa opettavaa kurssia varten. Taulukon alku näyttäisi seuraavalta:

Taulukko 12. Rubriikin rakentaminen

| TENTIN SUUNNITTELUTAIDON ARVIOIMISEN MATRIISI | | | | |
|---------------------------------------------------------|---------|-----------|---------|---------|
| laatuluokat | NOVIISI | OPPIPOIKA | TAITAVA | MESTARI |
| osaamisalueet | | | | |
| TOIMINTA- RAKENTEEN SUUN- NITTELUN OSAAMI- NEN | | | | |
| SISÄLLÖN SUUN- NITTELUN OSAAMI- NEN | | | | |
| ARVIOINTIMALLIN SUUNNITTELUN OSAAMINEN | | | | |

Seuraavassa vaiheessa jokaiseen taulukon lokeroon kirjoitettaisiin kyseisen tason osaamisesta kertova sisällöllinen luonnehdinta. Kun alustava matriisi on saatu valmiiksi, se voitaisiin antaa kurssilaisille pohdittavaksi ja kommentoitavaksi, jonka jälkeen tehtäisiin viimeiset korjaukset.

Matriisiarvioinnissa verrataan tenttijän tuotosta ennalta tiedettyyn ja rakennettuun (laatu)luokitukseen. Tällöin tarkkaillaan täyttääkö tuotos, tuote tai prosessi asiakkaan, opettajan tai tenttijän itsensä sille esittämät vaatimukset tai tuotteelle muulla tavoin asetetut yleiset standardit. Matriisiarviointi kuitenkin on vain yksi esimerkki alueen 2 konkreetista toteutumisesta.

Tarkkailevan arvioinnin epäavoimiksi luokiteltuja muotoja (taulukossa tapaukset 4, 6 ja 8) on mahdotonta esittää omina selkeinä arviointimalleinaan tai tekniikoina. Ne tuovat esiin tarkkailevan arvioinnin mahdollisia sisärakenteita, jotka voivat todellistua erilaisten arviointien yhteydessä. Tapaus 4 voi kertoa vaikkapa perinteisen tentin yhteydessä tapahtuvasta arvioinnista, jonka kriteerejä arvioitavalle ei kerrota. Tapaus 6 voi todellistua niinkin, että arvioitava havaitsee opettajan käyttävän tenttivastausta arvioidessaan sellaisia kriteerejä, jotka johtuvat opettajan persoonasta, teoreettisesta suuntautumisesta, tai henkilökohtaisista subjektiivisista mieltymyksistä. Tapaus 8 saattaa sekin olla täysin tavallinen tilanne, jossa sekä arvioija että arvioitava toimivat vanhan ”hyväksi havaitun” rutiinin pohjalta ilman että pohtivat tai kykenevät välittömästi tiedostamaan toimintansa rakenteita ja perusteluja.

Tarkkaileva arviointi on helppoa nähdä epäautenttisenä. Mutta onko niin välttämättä? Suorituksen tai tuotoksen ulkopuolinen kontrolloiminen tai mittaaminen on tunnekokemuksena enemmän tai vähemmän negatiivinen asia. Siihen sisältyy alistumisen ja nöyrytyksen vivahteita. Negatiivisena koettua asiaa on asenteellisestikin helppo vastustaa heti, kun siihen löytyy pienintäkään perustetta. Autenttinen arviointi on taas jo käsitteenä hyvin positiivinen ilmaisu, ja sitä on helppo tukea miettimättä syvemmin mitä ongelmia aihealueeseen sisältyy.²⁶⁴

Tentin teorian kannalta ei arvioinnin yhteydessä ole perusteltua käyttää enempää autenttisen kuin epäautenttisenkaan arvioinnin käsitettä vaan keskeistä on se, että tentissä tapahtuva arviointi, eli tentin arviointiratkaisu, on perustellussa suhteessa siihen tenttimalliin, jonka yhteydessä sitä käytetään. Arviointi on perustellussa suhteessa tenttimalliin silloin, kun se on tietoisesti rakennettu osaksi tentin toimintarakenteen, sisällön ja tenttijän kompetenssien kokonaisuutta.

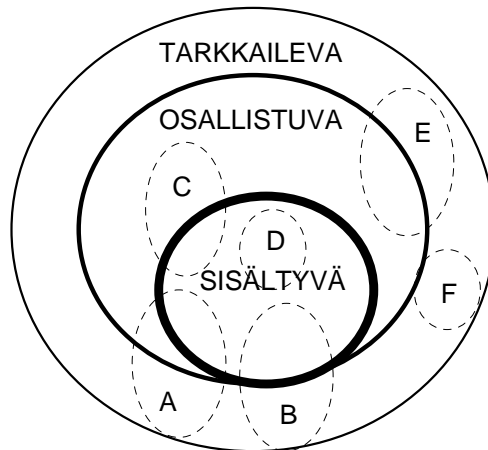
ARVIOINTIRATKAISUN REAALISUUS?

Sisältyvä ja *osallistuva* arviointi ovat siis toimintaan rakenteellisesti kuuluvia tekijöitä. Niiden avulla voidaan toimia tehokkaasti ja tuloksellisesti. Ne riittävät toiminnalle. Toimintaan voidaan lisäksi liittää

²⁶⁴ Terwilliger (1997, s. 24) tuo voimakkaasti esiin tätä käsitteen *autenttinen* myyvyyttä ja ideologisuutta. *Autenttinen* on vaikea käsite vain, jos sille Wigginsin tapaan yritetään määritellä konkreettista yleispätevää sisältöä. Jos se määritellään samaa tarkoittavaksi tentin teorian *luonnollisen* kanssa, sille ei voi asettaa mitään muita yleispäteviä kriteerejä kuin yhteenkuuluvuuden tenttimallin ajallista paikallista sisältöä, toimintarakenteen ja kompetenssien kanssa. Luonnollista voi olla esimerkiksi joskus salaavuus tai epäsuoruus. Näin määrittellen voisi olettaa, että luonnolliset tentit

ulkoista tarkkailua, jolloin intressi muuttuu: enää ei olla kiinnostuneita siitä, että saadaanko jokin tehtävä tehdyksi tai tietty ongelma ratkaistuksi vaan seurataan kuinka menestyksellisesti tietty *toimija* selviytyy tehtävästään.

Edellisen perusteella otan käyttöön kaksi uutta käsitettä: *reaalisen* ja *irreaalisen* arviointiratkaisun, joiden merkitystä voi kuvata seuraavalla kaaviolla:



Kuvio 19. Arviointiratkaisun reaalisuus ja irreaalisuus

Katkoviivoin piirretyt alueet A,B,C ja D kuvaavat *REAALISIA* arviointiratkaisuja ja alue E ja F taas kertovat millainen on *IRREAALINEN* arviointiratkaisu.²⁶⁵ Reaalista on siten vain sellainen arviointi,

salaavuus tai epäsuoruus. Näin määrittellen voisi olettaa, että luonnolliset tentit rakentuvat aina autenttiselle arvioinnille ja arvioinnin kriteeristölle.

²⁶⁵ Huolimatta siitä, että asetin tavoitteekseni olla käyttämättä vierasperäisiä termejä oleellisissa rooleissa, joudun tässä yhteydessä niin tekemään. Termit reaalin ja irreaalin viittaavat ominaisuuteen, jota ei voi riittävän selkeästi kuvata yhdellä tai kahdella suomen kielen sanalla. Reaalinen tarkoittaa sellaista arvioinnin perusmuotojen kokonaisuutta, jonka on periaatteessa mahdollista todellistua, esiintyä todellisuudessa. Irreaalinen taas tarkoittaa sellaista arvioinnin perusmuotojen kokonaisuutta,

jossa on aina mukana myös sisältyvää arviointia. Reaalisuus ja irreaalisuus ovat tässä tietenkin teoreettisia käsitteitä. Reaalimaailmassa voi todellistua vain reaalisia arviointeja. Erottelu on kuitenkin tärkeää siitä syystä, että tentin teorian kannalta on mielekästä pystyä mahdollisimman yksinkertaisella ilmauksella erottelemaan tapaus, jossa itsearviointin väistämätöntä olemassaoloa ei ole otettu huomioon arviointiratkaisussa.

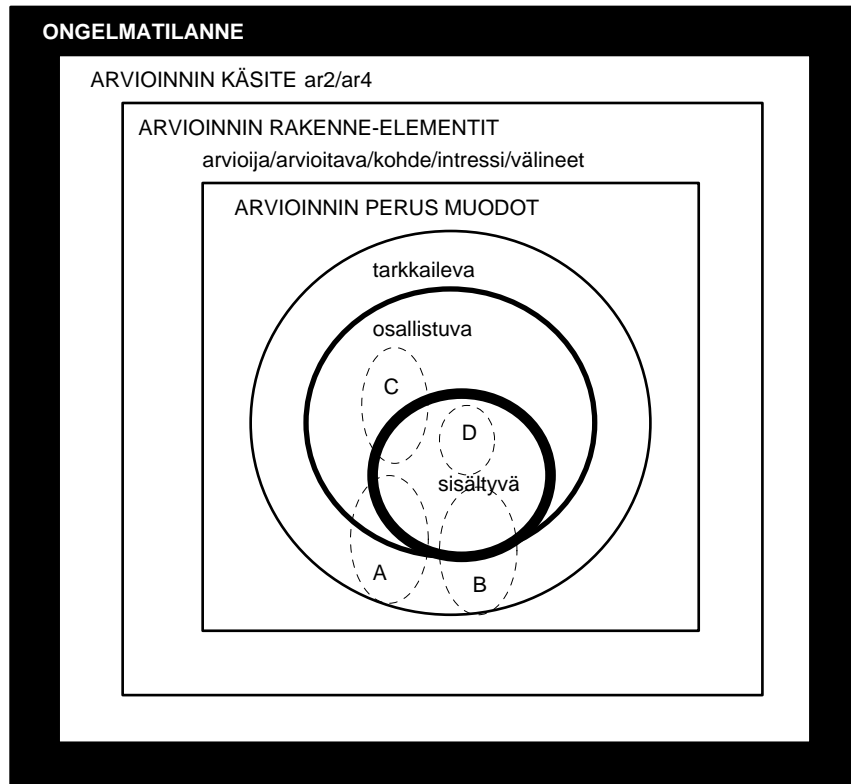
Arvioija voi tietämättään suunnitella arviointinsa irreaaliseksi. Voimme ajatella, että irreaalinen arviointi ikäänkuin unohtaa ottaa huomioon sisältyvän arvioinnin ensisijaisuuden. Tällaisessa tapauksessa todellistuva arviointi ei ole loppuun saakka harkittua ja arvioinnin eri perusmuodot voivat toimia toisiaan vastaan tai toisiaan haitaten.

Arvioinnin tarkastelua en jatka tämän pidempään. Tentin teorialle riittää pysyttäytyminen yleisyystasolla, jolla saatiin esiin arvioinnin käsitteellinen rakenne tentiksi rakennetun ongelmatilanteen osana.²⁶⁶

joka on ajatuksellisesti (käsitteellisesti) kuviteltavissa, mutta periaatteellisesti (ja empiirisesti) epätodellinen vain ajatuksellisesti olemassaoleva mahdollisuus. Alunperin käytin käsitteitä mahdollinen/mahdoton tai todellinen/epätodellinen. Näihin sanailmaisuihin sisältyy niin paljon harhaan johtavia sivumerkityksiä, että päädyin reaaliin ja irreaaliin. Esimerkiksi tapaus F kuviossa 19 on mahdoton ja epätodellinen. Kuitenkin se on yksi yleisimmin käytetty arviointiratkaisu. Jos sen väittää olevan mahdoton, ajatus suuntautuu heti harhateille. Kun tapausta nimittää irreaaliseksi mahdollistuu helpommin ajatus, että kysymys on tapauksesta, joka kokonaisuutenaan on jotakin muuta (sisältää jotakin toisenlaista) kuin mitä kuvittelemme sen olevan (sisältyvän).

²⁶⁶ On muistettava, että arvioinnin käsitettä ei ole aiemmin tarkasteltu suorittamalla tavalla vain tentin (tai yleisemmin ongelmatilanteenkaan) sisäisenä jäsenyyksenä. Tästä syystä nyt esittämäni käsitteistöä täytyy pitää ainoastaan keskustelun avauksena.

Oheisesta kuvioista näemme tämän käsitteellisen erottelun kokonaisuuden:



Kuvio 20. Arvioinnin peruserottelut

Kuvaa tulee lukea ajatellen, että kaikki päällekkäiset kuviot läpäisevät toisensa ja rakentuvat toisilleen. Jokainen arviointiratkaisu (katkovii-valla ympäröity alue) koostuu arvioinnin perusmuotojen tietystä painotuksesta, jotka sisältävät arvioinnin rakenne-elementtien koosteen, jotka taas saavat oikeutuksen arvioinnin määrittelystä osana ongelma-tilanteessa tapahtuvaa toimintaa.

TENTIN TEORIA - Ad Oculos

Tentin teorian ainekset on nyt kehitelty, ja viimeinen tehtävä on tarkastella sitä kokonaisuutta, mikä osista rakentuu. Asetin tentin teorian ongelmanasettelua tarkastellessani tehtäväkseni laatia tentti-ilmiötä luotaavan selkeän ja mahdollisimman yksinkertaisen käsitejärjestelmän, joka kiteyttäisi ilmiön moninaisuudesta sitä koossapitävät ideat ja periaatteet. Asetin myös tavoitteen, että tentin teoria kiteytyisi kokonaiskuvan tarjoavaksi havainnolliseksi käsitekaavioksi. Kerroin lisäksi pyrkiväni hermeneuttis-pragmaattisessa prosessissa tapahtuvaan ”aksiomaattiseen” rakentamiseen.²⁶⁷

Asettamieni kovien vaatimusten täyttämiseksi tiivistän nyt tentin teorian ytimen sekä kokoan pääkohdat edellä kulkemastani teorian polusta erityiseksi tenttimallien arviointitaulukoksi ja käsitekartaksi. Näiden teoreettisten välineiden avulla on mahdollista ymmärtää mistä tenteissä on kysymys. Niiden avulla voi myös testata minkä hyvänsä

²⁶⁷ Kertaa edellä luvut 3 ja 4. Käsillä oleva luku, luku 7, rakentuu tavoittelemalleni käsitteiden hierarkialle.

Tentin Teoria

tenttimallin teoreettista luonnetta ja analysoida sekä rakentaa konkreetteja tenttimalleja.

Tentin teorian voi tiivistää kahteen yleiseen periaatteeseen, jotka ovat:

A) VASTAAVUUDEN PERIAATE

Vastaavuuden määrittely on tentin teoreettisen tarkastelun lähtökoh-
ta. Siinä määritellään millä tavoin tentin rakenne ongelmatilanteena
suhteutuu:

1. Lähtökohdanaan olevaan ideaalin ongelmatilanteen olemukseen?
2. Tentin ulkopuolisen ajallis-paikallisen luonnollisen ongelmatilan-
teen rakenteeseen? Vastaavuus on voitava määritellä seuraavilla tentin
käsitealueilla:

- *Toimintarakenne*

- *Sisältö*

- *Tenttijän kompetenssit*

B) YHTEENKUULUVUUDEN PERIAATE

Yhteenkuuluvuuden tarkastelussa kysytään millä tavoin tenttiin on-
gelmatilanteena sisältyvä, osallistuva tai siihen liitetty tarkkaileva ar-
viointi ovat yhteenkuuluvia tentin rakenne-elementtien kanssa. Tentin
teoria määrittelee arvioinnin tentin sisällä tapahtuvaksi toiminnaksi ja

yhteenkuuluvuus kysyy arvioinnin tehtävää ongelmatilanteessa.²⁶⁸

Yhteenkuuluvuuden periaate sisältää seuraavat määrittelytehtävät:

1. Millä tavoin arviointiratkaisu on yhteenkuuluva tentin ideaalin rakenteen (vastaavuus, kohta 1) kanssa? Missä määrin arviointiratkaisu on reaalin tai irreaalin?

2. Millä tavoin arviointiratkaisun sisältämät arvioinnin perusmuodot ovat suhteessa tentin rakennetekijöihin: toimintarakenteeseen, sisältöön ja tenttijän kompetensseihin? Yhteenkuuluvuuden periaate määritellään seuraavilla arvioinnin käsitealueilla:

- *Sisältyvyys*

- *Osallistuvuus*

- *Tarkkailevuus*

VASTAAVUUDEN problematisointi on aina ensisijaista. Ensimmäiseksi (1) kysytään onko tarkasteltavaksi otetulla tentillä *teoreettista vastaavuutta* ideaalin ongelmatilanteen kanssa. Tämä tarkoittaa vaatimusta, että tarkasteltava tentti on pystyttävä määrittelemään ongelmatilanteena. Jos tentti täyttää ideaalin ongelmatilanteen ehdon (edellä s.128-130), se on lähtökohdaltaan tentiksi mahdollinen. Tapaus jossa tämä ehto ei täyty voi tuntua teoreettisesti hämmentävältä. Mitä epäongelmalle perustuva tentti tarkoittaa? Missä määrin on teoreettisesti mahdollista rakentaa tentti epäongelman pohjalle? Tentin teorian vastaus tähän kysymykseen on jyrkkä: se on mahdotonta, sillä epä-

²⁶⁸ Yhteenkuuluvuus problematisoi arvioinnin funktionaalista suhdetta ongelmatilanteen rakenne-elementteihin.

ongelmalle rakennettu ”tenti” ei ole tentti. Voimme myös leikitellä sanoilla toteamalla, että tällaisella tilanteella ei ole ominaisuutta *olla tentti*. Tenttejä, joilta puuttuu ominaisuus olla tentti voi koulutuksen kentällä kuitenkin todellistua ja ne voivat olla jostakin näkökulmasta tarkasteltuna tarkoituksenmukaisia oppikurssien osia, tenttejä ne eivät kuitenkaan määritelmällisesti voi olla.²⁶⁹

Tentin teoreettisen vastaavuuden määrittely tarkoittaa sen pohtimista, missä määrin tentti voi todellistua ongelmatilanteena. Sen tuloksena on tenttimallin yleinen luonnehdinta. Vasta empiirinen todellistuva tentti mahdollistaa vastaavuuden konkreetin tarkastelun. Tässä piilee kuitenkin selkeä väärinymmärryksen vaara. Vastaavuuden empiirisen tarkastelun kriteeriksi ei missään nimessä kelpaa läpikäyminen, sillä tentti voi olla ideaali ongelmatilanne vaikka kaikki läpäisevät sen tai kukaan ei siinä onnistuisi.²⁷⁰ Tilanne ei ole ongelmatilanne (eikä niinmuodoin voi toimia tenttinä) ainoastaan silloin, kuin jos kuka hyvänsä tulee sen itsestäänselvästi ja ennaltamääräen läpäisemään tai jos kuka hyvänsä tulee itsestäänselvästi ja ennaltamääräen siinä epäonnistumaan.

²⁶⁹ Epäongelmalle rakentamista on mahdollista lähteä tarkastelemaan arvioinnin laajimman määrittelyn (ar1) näkökulmasta. Tällöin voi kysyä: miten epäongelmaa voidaan käyttää arvioinnin välineenä. Tämä tarkastelu saattaa johtaa päätelmään, että epäongelmalle rakentuva tentti voidaan ymmärtää puhtaasti valtaan tai rituaaleihin liittyvänä tapahtumana.

²⁷⁰ Sellainen konkreetti empiirinen tentti, josta kukaan ei pääse läpi tai jonka kaikki läpäisevät voi kuitenkin indikoida sitä, että tentin teoreettinen vastaavuus ei ole kunnossa. Toisaalta taas opetuksen tehtävä on auttaa opiskelijoita oppimaan kohteena oleva tieto-/taitosisältö mahdollisimman hyvin, ja näin ollen hyvä opetus voi johtaa siihen, että kaikki läpäisevät vaativankin tentin vaivatta.

Seuraavaksi (2) kysytään onko tentin toimintarakenteella vastaavuutta kontekstuaaliseen (ajallis-paikalliseen) luonnollisen ongelmatilanteen toimintarakenteeseen. Jos tentin toimintarakenteen ja todellisen suoritustilanteen välillä on täysi vastaavuus, tentin perustelu on *luonnollinen*. Ellei täyttä vastaavuutta löydy, tentin perustelut tulevat *mallintavuuden, transformoinnin ja keinotekoisuuden* pedagogisista periaatteista. Riippumatta siitä, mikä tietyn tenttimallin yleisyys tai suosio sattuu olemaan, on sille pystyttävä määrittelemään toimintarakenteen kautta pedagoginen vastaavuus koulutuksen ulkopuoliseen todellisuuteen.²⁷¹ Toimintarakenteen ensisijaisuus johtuu siitä, että toimintarakenne antaa säännöt ja työvälineet ongelmanratkaisulle ja sitä kautta vaikuttaa sekä sisällön muotoiluun että tenttijän toimintaan.

Kolmanneksi (3) kysytään missä määrin tentin sisältö eli tehtävänanto vastaa tentin toimintarakenteen koostumusta ja erityispiirteitä. Tähän kysymykseen vastaaminen edellyttää sitä, että tentin sisältämän tehtävänannon rakenne eksplikoidaan. Jos tehtävänanto on yhteensopivassa suhteessa tehtävän ratkaisemiseksi suunniteltuihin työvälineisiin ja työskentelyn kontekstiin, on vastaavuus positiivinen. Negatiivinen vastaavuus todellistuu silloin, kun tehtävänanto on rakenteeltaan sopimaton suhteessa toimintarakenteen elementteihin.²⁷²

²⁷¹ Tentin teoria johtaa tällaiseen päätelmään. Tässä mielessä se tuottaa perinteiselle, eksplikoimattomalle, tenttiajattelulle lähes päinvastaisen tuloksen. Tenttien ja kokeiden pidon perinteessä "vallitseva tenttimalli" oikeutetaan itsestäänselvästi ja kaikki muut mallit nimetään vaihtoehtoisiksi ja lisäperusteluja vaativiksi.

²⁷² Tällä tarkoitetaan edellä hahmoteltua tentin sisällön ja toimintarakenteen välistä riippuvuutta. Vastaavuus on negatiivinen esimerkiksi silloin, kun toimintarakenne sisältää vapauden käyttää kirjallisuutta, mutta tenttitehtävä on muotoiltu siten, että vastaus löytyy suoraan kirjasta. Negatiivisen vastaavuuden tapauksessa tentin ongelmatilanne-ominaisuus heikentyy. Ongelmanratkaisun mahdollisuus lähentyä tällöin joko

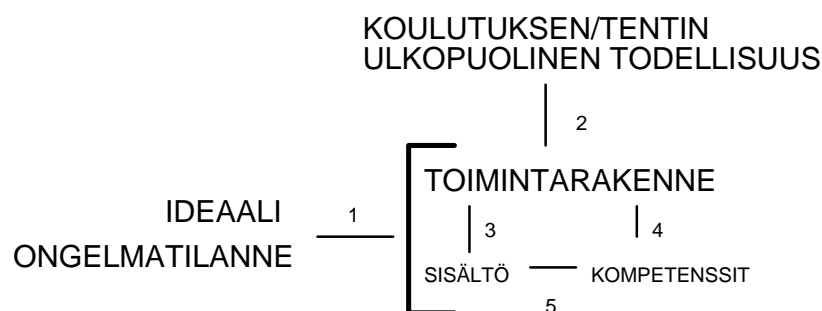
Viimeisenä tarkastellaan tenttijän kompetenssien teoreettista rakentumista. Kysytään mikä on tentin sisällön ja toimintarakenteen kompetenssille asettama looginen konteksti. Kompetenssin ja toimintarakenteen (4) välinen vastaavuus nostaa esiin kysymyksen tentin tarjoamien työvälineiden ja tenttijän niihin liittyvän osaamisen välisestä suhteesta. Vaatiiko toimintarakenne sellaisia kompetensseja, joita toimijalle ei ole (tai joita hänellä ei voi olla)?

Kompetenssin ja sisällön (5) välisen suhteen pohtiminen on tentin kannalta hyvin keskeinen ja myös perinteisin tarkastelualue. Osaako toimija ratkaista hänelle asetetun sisällöllisen ongelman? Millaista osaamista tehtävä edellyttää? Onko tehtävä oikein mitoitettu vaiko liian helppo tai liian vaikea? Kompetenssin ja sisällön välisen suhteen pohtiminen tarkoittaa myös sekundaaritehtävän ratkaisuun liittyvän kompetenssirakenteen mahdollisuuden määrittelyä. Jotta vastaavuus olisi täydellinen, niin tenttijän osaamisen tulisi kohdistua tenttitehtävän ratkaisuun eikä lainkaan tentistä selviämisen varmistamiseen muulla keinoin.

Seuraavassa kuviossa kokoan yhteen vastaavuuden määrittelyn tehtävät. Nimitän niitä perustelualueiksi, sillä ne merkitsevät tentin rakentekijöiden teoreettisten perustelujen julkituomista.

itsestäänselvyyttä tai mahdottomuutta. Viimeksimainitussa tapauksessa myös tentin kaksoisrakenteen syntymisen todennäköisyys kasvaa.

Heikko vastaavuus perustelualueilla (1), (3), (4) ja (5) merkitsee tentin ongelmatilanneominaisuuden heikentymistä ja hyvä vastaavuus taas merkitsee sen vahventumista.



Kuvio 21. Vastaavuuden määrittelyn perustelualueet

Kun kaikki viisi perustelualuetta on läpikäyty, voimme sanoa, että tentti on vastaavuudeltaan täydellisesti määritelty. On tärkeää huomata, että vastaavuuden määrittelyä ei voi tehdä teoreettisesti muutoin kuin yleisellä tiettyä tenttimallia koskevalla tasolla. Konkreetti vastaavuuden määrittely on tehtävä jokaisen tentin yhteydessä empiirisesti.²⁷³ Tentin empiiriseen määrittelyyn voi lisäksi kuulua muita tärkeitä asioita, joihin tentin teoria ei ota kantaa. Esimerkiksi oikeudenmukaisuuden huomioon ottaminen ei suoranaisesti ole tentin teoreettinen piirre vaan se kuuluu eettisen ongelmanasettelun piiriin. Eettisen ongelmanasettelun piiriin kuuluu myös kysymys siitä, saako

²⁷³ Teoreettisesti voidaan tutkia tietyn tenttimallin esim. dialogitentti periaatteellista vastaavuutta, mutta varsinainen konkreetti analyysi voi todellistua vain tietynä aikana, tietyssä paikassa, jossakin oppiaineessa toteutetun dialogitentti suhteen.

tentti jo edeltä rajata *jotakuta* tai *joitakuita* pois mahdollisten suoriintujien joukosta.²⁷⁴

YHTEENKUULUVUUDEN periaate pitää sisällään ajatuksen, että tentin arviointiratkaisu sisältää sellaisen arvioinnin perusmuotojen koosteen kuin vastaavuuden määrittelyn perustelualueet edellyttävät.²⁷⁵ Tästä syystä yhteenkuuluvuuden määrittämisen ensimmäinen tehtävä on pohtia arvioinnin suhdetta tentin teoreettiseen vastaavuuteen. Ideaalissa ongelmatilanteessa arviointi on loogisesti välttämätöntä, sillä toiminnan prosessin rationaalisuudesta ja toiminnan lopputuloksen tavoitteenmukaisuudesta ei ole varmuutta. Tilanteessa, jossa sekä onnistuminen että epäonnistuminen ovat yhtäläillä mahdollisia, tarvitaan arviointia.

Mutta milloin arviointiratkaisu on yhteenkuuluva tentin ideaalin rakenteen kanssa? Silloin kun se on *reaalinen*. Arviointimallia suunniteltaessa tentin teoria ohjaa rakentamaan *reaalisen* arviointitapahtuman, jolloin *sisältyvyys* on arvioinnin perustila ja arvioinnin muut perusmuodot rakentuvat itsearviointin ympärille.²⁷⁶ Sisältyvän arvioinnin ensisijaisuus on itseasiassa verraten hämmentävä seikka, sillä tentin teoria tavallaan pakottaa ottamaan itsearviointin virallisesti huomioon tentin arviointiratkaisun osana. Teorian tasolla tämä kui-

²⁷⁴ Tentin yleinen "poisrajaavuus" on tentin teorian kannalta keskeinen asia. Se tarkoittaa tentin vastaavuutta ideaalin ongelmatilanteen kanssa. Poisrajaavuus tietyn yksilön kannalta on tentin etiikkaan ja juridiikkaan liittyvä kysymys.

²⁷⁵ Tällä tavoin arviointi muodostuu tentille alisteiseksi käsitteeksi ja ilmiöksi.

²⁷⁶ On tärkeää oivaltaa, että sisältyvän arvioinnin perustelu ei ole pedagoginen, psykologinen tai yleisinhimillinen vaan looginen. Sisältyvyys on *välttämättä* otettava jokaisen arvioinnin osatekijäksi ja sen rooli ja merkitys on määriteltävä. Jos näin ei tehdä sisältyvä arviointi joka tapauksessa todellistuu, mutta ennakoimattomana.

Tentin Teoria

tenkin tarkoittaa vain sitä, että sen välttämätön mukanaolo otetaan tarkasteltavaksi. Empiirisen tentin yhteyteen kuuluu päätöksenteko siitä, miten ja missä muodossa itsearviointi käytännössä huomioidaan.

Seuraavaksi tarkastellaan toimintarakenteen, tehtävänannon ja kompetenssien yhteenkuuluvuutta arvioinnin perusmuotojen kanssa. Tärkein määrittelytehtävä on arviointiratkaisun ja tentin toimintarakenteen yhdenmukaisuuden tarkastelu. Tentissä tapahtuvan arvioinnin tulee olla pedagogisesti määriteltävässä (rationaalisessa) suhteessa tentin toimintarakenteeseen ja sitä kautta tentin ulkopuolisen todellisuuden arviointirakenteisiin. Arviointi on tentin pedagogisen kokonaisuuden kannalta nähtävissä tentin sisäisen ohjauksen välineenä samalla tavoin kuin se tentin ulkopuolisissa ongelmatilanteissa toimii toimintaprosessin ohjaamisen välineenä. Toimintarakenne määrittää sen kuka on arvioija, ja sen kautta muotoutuu myös olennaiselta osaltaan arvioinnin intressi, sillä ongelmatilanteen sosiaalinen säännöstö antaa puitteet arvioinnin toteutustavalle. Esimerkiksi edellä kehitellyt arvioinnin avoimuuden ja suoruuden kategoriat ovat toimintarakenteen tarkastelun kannalta erityisen mielenkiintoisia työkaluja, sillä ne tuovat tarkasteluun mukaan sellaisia alueita, jotka muutoin voisivat helposti jäädä tiedostamatta.

Tämän jälkeen kysytään, millä tavoin tehtävänanto ja arviointiratkaisu ovat yhteydessä toisiinsa. Millä tavoin arvioinnin perusmuodot ovat yhteydessä toimijan työskentelyyn asiasisältöjen kanssa? Jos aineistotentin tehtävä on esimerkiksi tyyppiä 2 (Taulukko 6) oleva teoreettinen kysymys X, kysytään millä tavoin arviointi tukee tai haittaa ongelman X ratkaisua tehtävätyypin 2 muodostamien edellytysten pohjalta aineistotentin (sosiaalisessa) kontekstissa. Tehtävänannon kautta

Tentin Teoria

muodostuu tentin sisällöllinen yhteys oppiaineeseen ja toiminnan substanssiin. Sitä kautta muotoutuu ja määrittyy myös käsitys arvioinnin kriteereistä ja niiden erityispiirteistä osana arvioinnin työkalujen kokonaisuutta.

Lopuksi analysoidaan missä merkityksessä tenttijän kompetenssi on yhteydessä arviointiin. Tenttijän kompetenssi on tentin yksilöllinen osa-alue ja arvioinnin suhteen tällöin on kysymys ensisijaisesti *sisältyvän* arvioinnin painotuksesta suhteessa muihin tentin arviointiratkaisun sisältämiin arvioinnin perusmuotoihin. Millä tavoin tenttimallin yhteydessä on mahdollista puhua tenttijän arviointiosaamisesta, arviointiosaamisen kehittymisestä ja sen vaikutuksesta tenttitilanteessa toimintaan ja toiminnan tulokseen?

Arvioinnin heikko yhteenkuuluvuus tarkoittaa yleisesti sitä, että tentin arviointiratkaisu ei tue toimijan toimintaa ongelmatilanteessa. Hyvä yhteenkuuluvuus sen sijaan merkitsee arvioinnin olemassaoloa ongelmanratkaisua edistävänä tentin toimintarakenteen osa-alueena.

Sekä *vastaavuus* että *yhteenkuuluvuus* läpäisevät tentin rakenneelementit: toimintarakenteen, sisällön ja tenttijän kompetenssit. Tämän läpäisyn pohjalta syntyy taulukko, joka kiteyttää kahdeksan erilaista määrittelytehtävää tentin teoreettisina ulottuvuuksina.

Tentin Teoria

Taulukko 13. Tenttimallin teoreettisen testaamisen tehtävät

| VASTAAVUUS | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Tentin määrittely ideaalina ongelmatilanteena. | 2. Tentin toimintarakenteen määrittely. Onko toimintarakente luonnollinen, mallintava, murrettu vai keinotekoinen? | 3. Tentin sisältönä olevan tehtävänannon ominaisrakenteen määrittely. Sisällön suhde toimintarakenteeseen? | 4. Kompetenssien rakentumisen pohtiminen. Kompetenssien suhde sisältöön ja toimintarakenteeseen? |
| | | | |
| TENTTIMALLI X | | | |
| | | | |
| 1. Arvioinnin perusmuotojen yhteenkuuluvuus ideaalissa arviointiratkaisussa, arvioinnin realisuus | 2. Arvioinnin perusmuodot ja tentin toimintarakente. | 3. Arvioinnin perusmuodot ja tentin sisältö. | 4. Arvioinnin perusmuodot ja tenttijän kompetenssit. |
| YHTEENKUULUVUUS | | | |

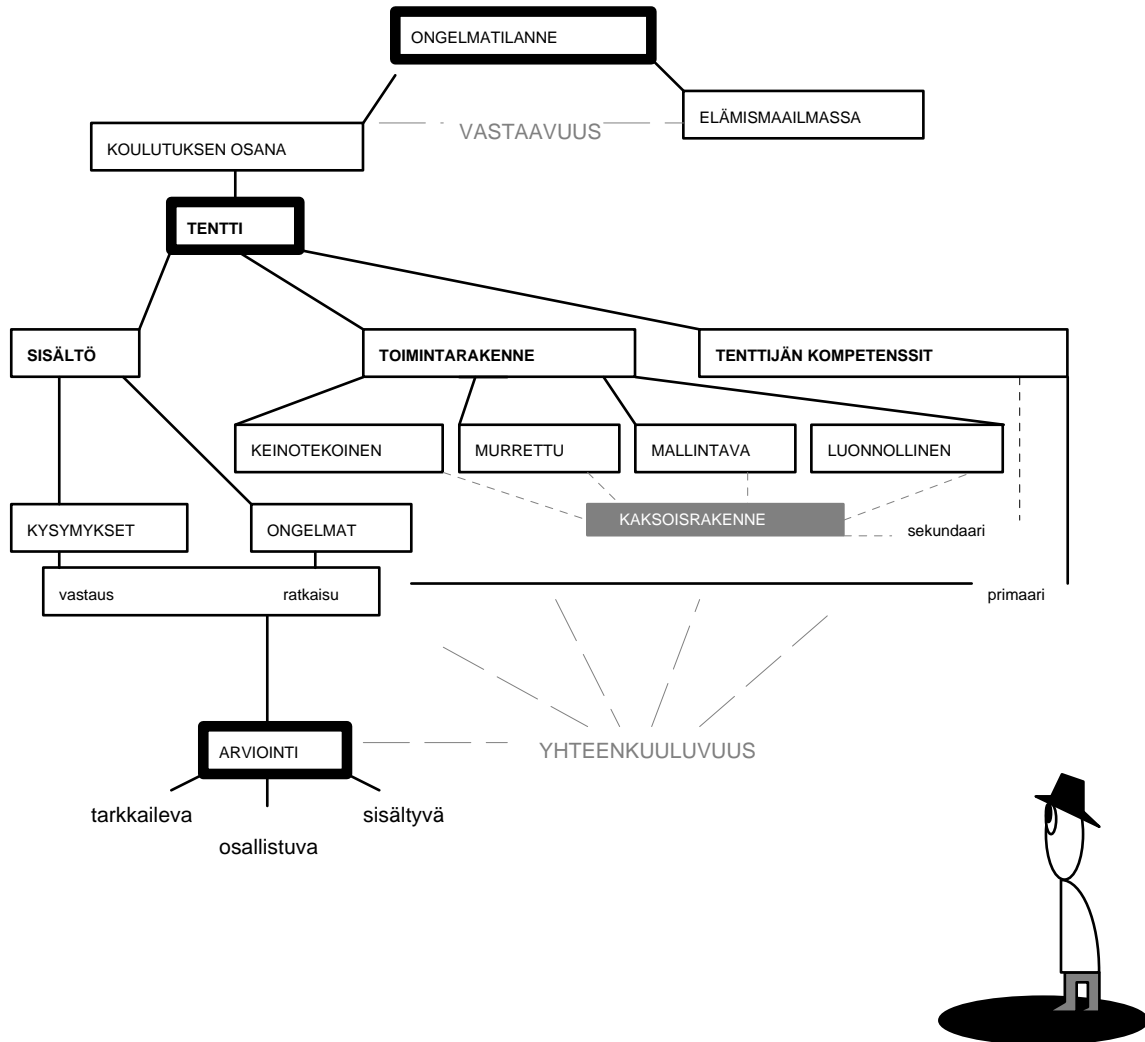
Taulukkoa käytetään siten, että keskelle kirjoitetaan tenttimallin nimi, esimerkiksi ”aineistotentti”, jonka jälkeen sekä vastaavuuden että yhteenkuuluvuuden osioihin kirjoitetaan sanalliset luonnehdinnat. Kaikki tentin teoriassa käytetyt käsitteet ovat käytössä ja analyysi voi olla joko yksityiskohtaista tai yleisesti luonnehtivaa. Taulukkoa voi käyttää tenttimallien käsitteellisenä testaus- ja suunnitteluvälineenä. Tällainen testaus tarkoittaa teoreettisen ymmärryksen lisäämistä kohteena olevasta tenttimallista. Se ei itsessään auta perustelemaan mallin em-

Tentin Teoria

piiristä käyttöä tai toimivuutta. Tältä pohjalta voi kuitenkin laatia empiirisiä oletuksia kokemuksessa arvioitaviksi tai tutkimuksessa kokeiltaviksi. Taulukon pohjalta mikä tahansa tenttimalli voidaan käsitteellistää.

Seuraavassa kuviossa esitän tenttiteorian keskeisen käsitejärjestelmän käsitekarttana, joka tuo pelkkää kerrontaa havainnollisemmin esiin tentin keskeisen käsiteavaruuden ja käsitteiden kolme hierarkiatasoa: ongelmatilanteen tason, tentin rakenneosien tason ja arvioinnin tason. Käsitekarttaa voi pitää myös tämän tutkimuksen graafisena tiivistelmänä ja tentin käsitteellisenä *kuvana*. Tentin teorian monia ulottuvuuksia ei kaksiulotteisessa käsitekaaviossa kuitenkaan voi havainnollistaa, mutta kaaviota voi käyttää tekstissä kuvatun käsitteistön ymmärtämistä helpottavana tukirankana.

Tentin Teoria



Kuvio 22. Tentin teoria

Riittääkö käsitekartta myös tentin määritelmäksi? Luvussa 3 valittelin, että tähänastinen tenttejä käsittelevä kirjallisuus lähtee hyvin usein liikkeelle tentin implisiittisestä määrittelystä. Tentin teorialla on siten suoranaisena velvollisuutenaan tentin määritelmän kiteyttäminen. Käsitekarttaa täydentämään ja edeltävää tarkastelua tiivistämään muotoi-

Tentin Teoria

len lopuksi tentin lyhyen ja mahdollisimman informatiivisen määritelmän selityksineen.

TENTTI

Tentti on koulutukseen sisällytetty ongelmatilanne, jolla on eksplisiitinen arviointiratkaisu.

Määritelmä poikkeaa arkisesta mielikuvasta tai tentin ”perinteisestä” määrittelystä.²⁷⁷ Määritelmässä on oleellista, että se antaa tenttiä koskevan kuvauksen, mutta se ei kerro, mihin tentillä pyritään. Tentillä voidaan pyrkiä esimerkiksi oppimisen arviointiin, oppijan toiminnan ja työskentelyn kontrolloimiseen, yhteiskunnallisen valta-aseman saavuttamiseen tai sen turvaamiseen. Tentin käyttötarkoitukset ja sosiaaliset sidokset eivät sisälly tentin teorian rajaukseen. Luvussa 8 testaan vielä yksityiskohtaisemmin tentin teorian rajoja.

Tärkeää määritelmässä on myös muotoilu, että ongelmatilanne *sisällytetään* koulutuksen tai opetuksen osaksi. Tentin ehdot täyttävä ongelmatilanne on siten *tahallisesti* järjestetty. Ongelmatilanteeksi määrittelyn kautta tentillä on aina tietty rakenteellinen ja määriteltävissä oleva *vastaavuus* koulutuksen ulkopuolisen todellisuuden ammatillisten, arkisten tai tieteellisten ongelmatilanteiden kanssa. Juuri tämän vastaavuuden kautta tentille rakentuu periaatteellinen pedagoginen perustelu.

²⁷⁷ Perinteistä käsitystä voi ilmaista esimerkiksi tyyliin: ”tenttihän on yksi arvioinnin tapa, muoto tahi väline” ; ”tenttihän on oppilaan tai opiskelijan kuulustelutilanne”. Tentin teorian kiteyttämä määritelmä auttaa opettajaa ja kasvattajaa näkemään perinteisten määritelmien taa – tentiksi rakentuvan tilanteen perusolemukseen.

Tentin Teoria

Arviointi on tentin oleellinen osa, ja arvioinnin perustehtävä on auttaa toimijaa tentin sisältönä olevan ongelman ratkaisussa. Arvioinnin avulla toimintaa ohjataan kohden tavoiteltua tulosta. Sisältyvä, osallistuva ja tarkkaileva arviointi ovat arvioinnin perusmuodot, ja niiden kokonaisuus muodostaa tentin arviointiratkaisun. Eksplisiittisen arviointiratkaisun olemassaolo itseasiassa juuri rajaa tietyn koulutukseen sisältyvän ongelmatilanteen tentiksi.²⁷⁸

Tentin teorian rakentuminen tarkoittaa tässä tutkimuksessa ideaalin ongelmatilanteen määrittelyä, tentin perustelemista ongelmatilanteena ja tentiksi nimetyn ongelmatilanteen käsitteellisten rakenneosien – sisällön, toimintarakenteen, tenttijän kompetenssien – sekä tentin sisään rajautuvan arviointiratkaisun teoreettisen säätelyn periaatteiden keksimistä.

²⁷⁸ Arviointiratkaisu on eksplisiittinen silloin, kun se on julkilausuttu. Miksi implisiittisen arviointiratkaisun omaava ongelmatilanne ei ole tentti? Edellä yhteenkuuluvuuden tarkastelun yhteydessä esitin, että tentissä tapahtuvan arvioinnin tulee olla pedagogisesti määriteltävässä suhteessa tentin toimintarakenteeseen – onhan arviointi tentin sisäisen ohjauksen väline. Tentin olemassaolo koulutuksen sisällä siten edellyttää eksplisiittisyyttä. Yksinkertaisemmin voi myös huomauttaa, että jos arviointiratkaisu ei ole julkilausuttu, niin ongelmatilanne ei ole tenttinä täysin "tahallinen" tai tietoisesti rakennettu. Arvioinnin oleellinen rooli on "unohdettu". Käytännössä arviointiratkaisun eksplisiittisyys tarkoittaa vähimmillään vain sitä, että tentti todetaan jollakin tavoin arvioitavan. Tällainen arviointiratkaisu ei ole välttämättä loppuun saakka harkittu eikä reaalinen. Jos arviointiratkaisun eksplikaatio sisältää arvioinnin perusmuotojen kombinaation määrittämisen, niin tällöin se on sekä eksplisiittinen että reaalinen.

TEORIAN SOVELLUS - PORTFOLIOTENTIN ANALYYSI

Lopuksi laitamme tentin teoria koetukseen. Katsotaan mitä saamme tenttimallien arviointitaulukon avulla esiin 1990-luvun loppupuoliskon nopeimmin yleistyneestä vaihtoehtoisesta tenttimallista: portfoliotentistä.²⁷⁹ Taustaksi esitän lyhyesti portfoliotentin toteutusperiaatteet.²⁸⁰

Portfolion käyttö tenttimenetelmänä alkoi Kanadasta ja Pohjois-Amerikasta 1980-luvulla. Suomessa portfolion käyttö eri oppilaitoksissa aina lastentarhasta yliopistoihin on voimakkaasti lisääntynyt 1990-luvun loppupuoliskolla.

Portfoliotentti on yksinkertaisimmillaan sitä, että opiskelija tuo itse valitsemiaan osaamisnäytteitä opettajan arvioitavaksi. Mitään muuta koetta tai kuulustelua ei järjestetä. Portfolio voidaan tehdä tietyn kurssin suorituksiksi. Se voi kattaa myös useampia opintojaksoja tai laajimmillaan: koko tutkinnon. Portfoliolla voi olla arvioinnissa myös sivurooli. Tällöin sitä käytetään täydentävänä menetelmänä ja sen lisäksi järjestetään perinteisiä tai eri tavoin muunneltuja kokeita ja tenttejä.

²⁷⁹ Miksi otin kohteeksi juuri portfoliotentin? Ehkä siksi, että se kiinnostaa ja myös hämmentää itseäni eniten tenttimallina teoreettisesti. Ottamalla sen kohteeksi halusin saada selvyttä tenttimallin ominaispiirteisiin. Se on myös riittävän vaativa ja vaikea kohde analysoitavaksi. Aiemmin tarkastelemani arvioinnin ja tentin käsitteiden käyttö synonyyminä on yksi portfolion ymmärtämistä vaikeuttava tekijä. Vaikka portfoliosta puhutaan arviointina, niin sillä voidaan yhtä hyvin tarkoittaa tenttiä, sekä päinvastoin. Osittain analyysini testaa juuri kyseistä selkkaa.

²⁸⁰ Portfoliotentistä esitetään eri konteksteissa erilaisia kuvauksia (esim. Linnakylä, Pollari, & Takala, 1994; Valeri-Gold, Olson & Deming, 1992; Palmer Wolf, 1989; Vavrus, 1990). Tässä esittämäni luonnehdinta on oma kiteytykseni portfoliokoulutusta ja yleistä tenttikoulutusta varten (Karjalainen, 1998). Erityispiirteensä siinä on selkeä erotelu perusportfolion ja näyteportfolion välillä. On hyvin tavallista, että portfolioa käsittelevässä kirjallisuudessa kyseinen erottelu jätetään mainitsematta tai korostamatta. Portfoliot mainitaan useimmiten autenttisen arvioinnin muotona. Myös Wiggins käsittää portfolioarvioinnin autenttiseksi arvioinniksi (Wiggins, 1989, s. 711; Vavrus, 1990, s. 51). Portfolioarvioinnin yhä kasvavasta suosiosista saa käsityksen Bantan (1999, s. 3) suorittamasta katsauksesta viimeaikojen uutuuksiin arvioinnin alueella.

Portfolioarviointiin kuuluu eri tavoin nimetty perusportfolio/ näyteportfolio -erottelu. *Perusportfolio* tarkoittaa oppijan itse oman oppimisensa tueksi rakentamaa kehittämis- ja seurantajärjestelmää. Siihen sisältyy sellaista oppimista auttavaa toimintaa, jonka oppija todella kokee hyödylliseksi. Oppija voi pitää oppimispäiväkirjaa, tehdä kurssia tukevan ”tutkimusohjelman”, lisätehtäväkokoelman jne. – oppiaineesta riippuen. Perusportfoliotyötä varten opettaja voi järjestää erilaisia tukitoimintoja, joiden käyttö kuitenkin on vapaaehtoista: tehtävien tarkistamista, tuutorointia, kirjallisuutta ja muita asiantuntija- ja tietopalveluja. Oppijoilta voi edellyttää kirjallisen suunnitelman tekemistä perusportfoliotyölleen. Perusportfoliotyötä ei kuitenkaan muutoin valvota tai kontrolloida, sitä ainoastaan tuetaan.

Näyteportfoliolle sen sijaan laaditaan yhdessä oppijoiden kanssa sekä *sisältö- rakenne-* että *ajoitussuunnitelma*. Oppijoiden tulee tiettyinä ajankohtina osoittaa osaamistaan sovitusta aihepiireistä itse valikoimiensa näytteiden avulla. Aikatauluttamista voi verrata projektisuunnitelman tekemiseen. Ajankohdat voivat olla kaikille yhteiset, mutta jokaiselle tai jollekulle oppijalle voi laatia myös yksilöllisen näyteaikataulun. *Näyteportfolio koostuu näistä dokumenteista* ja se on luonteeltaan julkinen. Välillä tapahtuvia katselmuksia ei välttämättä järjestetä. Niiden hyöty kuitenkin on siinä, että sekä opettaja että opiskelija saavat palautetta työskentelyprosessista. Kurssin päätyttyä oppijalle yleensä annetaan aikaa näyteportfolion viimeistelyyn julkistettavaan kuntoon. Oman osaamisen julkistamisidea tukee, jos oppijaryhmä, luokka, projektiryhmä, mahdollisesti laajempikin yleisö pääsee arvioimaan oppijoiden työtä.

Osaamisnäytteet arvioidaan sanallisesti ja lopputulos mahdollisesti myös arvostellaan numeerisesti. Arviointia ja arvostelua varten oppijoiden tuotoksille on suositeltavaa laatia julkinen kriteeristö tai laatu-luokitus. Arviointisuunnitelman tai -sopimuksen laatiminen yhdessä oppijoiden kanssa kuuluu portfoliotentin perusideaan oleellisesti. Arviointisopimus pitää sisällään aikataulun ja kriteeristön lisäksi myös arvioijien määrittelyn: arviointiin voi sisältyä opettajan lisäksi esimerkiksi työn tekijän itsearvio sekä oppijakollegojen lausunnot. Portfolioarviointi käynnistyy heti kurssin alussa ja yhdistyy sekä opettajan että oppijan työskentelyyn yhdeksi jatkuvan vuorovaikutuksen tekijäksi.

Tentin Teoria

Taulukko 14. Portfoliotentin analyysi

| VASTAAVUUS | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Tentin määrittely ideaalina ongelmatilanteena.</p> | <p>2. Tentin toimintarakenteen määrittely.</p> | <p>3. Tentin sisältönä olevan tehtävänannon ominaisrakenteen määrittely. Sisällön suhde toimintarakenteeseen?</p> | <p>4. Kompetenssien rakentumisen. Kompetenssien suhde sisältöön ja toimintarakenteeseen?</p> |
| <p>Portfolio tarkoittaa toimeksiantoa, jossa tenttijä seuraa omaa edistymistään ja tekee oppimista tukevia harjoitustehtäviä tietyn oppikurssin tai muun opintokokonaisuuden aikana. Oppija itse asettaa itselleen ongelmia taij hänelle asetetaan niitä ja portfolio voisi tarkoittaa itsessään ongelmanratkaisun seuranta ja julkistamista. Ongelmatilanteena portfoliotentti on yksilöllisesti eriytyvä, eikä siihen sisältyviä ongelmatilanteita voida täysin ennakoita. Portfolio on ongelmatilanteena määrittämätön. Ei ole varmaa toteutuuko mahdollisuus onnistua ja mahdollisuus epäonnistua.Menettely voi peruskautaa tilanteeksi, jossa onnistuminen on itsestäänselvää. Tämän seurauksena epäongelmalle (tyyppiä B) rakentuminen on mahdollista.</p> | <p>Portfoliotentin toimintarakenteessa on vastaavuutta tämän päivän ammatillaisen toimintaan (vapautta aikatauluissa, työvälineiden vapaa käyttäminen, sitoutuminen ja omaehtoinen suunnitelmallisuus), mutta mitenkään luonnollista toimintaa ei välttämättä ole. Portfoliossa korostuu oman toiminnan dokumentointi ja huolellinen seuraaminen, mikä ei ole arkiselle työskentelylle kovinkaan tunnusomaista. Tentti on toimintarakenteeltaan lähellä mallintavaa oleva murrettu tentti. Itsereflektion keskeinen rooli voidaan nähdä pedagogisesti perusteltuna keinotekoisena elementtinä. Portfoliotentillä tietoisesti opetetaan dokumentoivaa ja itsetarkkailevaa työskentelytapaa.</p> | <p>Tehtävänanto on kaksitasoinen. Itse portfoliotyössä muotoilu on avoin : dokumentoi osaamistasi (itsellesi); Julkista osaamistasi (toisille). Seurattavassa toimintaprosessissa tehtävät ovat osa toimintaprosessia ja murrettu toimintarakenne asettaa täydellisen vapauden tehtävätyypeille. Sisällön vastaavuus on positiivinen. Portfolioprosessin tukena voi olla vaikkapa työkirja, monivalintatehtäviä tai case- analyyssejä. Itse lopputulos, näyteportfolio, voi vastaavasti olla kooste hyvin monipuolisista tehtävistä. Selkeä johtopäätös kuitenkin on, että portfoliotentin tehtävä rakenne ei voi olla yksipuolinen. Voiko portfoliotentissä todellista sekundaaritehtävää? Perusportfolion suhteen se tarkoittaisi, sitä että oppija tietoisesti asettaisi itselleen oman kehityksen kannalta hyödyttömiä haasteita, mikä on epätodennäköistä. Näyteportfoliossa sekundaaritehtävä on kuviteltavissa lähinnä osaamisnäytteiden koristelemisena tai väärentämisenä. Tiukka sidos perusportfolioon vähentää todennäköisyyttä.</p> | <p>Kompetenssien käyttöä ja kehittymistä ei portfoliotentissä pyritä rajaamaan millään tavalla. Tenttijällä on mahdollisuus tarvittavien valmiuksien hankkimiseen. Teoreettisten ja käsitteellisten rakenteiden hallinta korostuu, faktatietojen keräilyä tai hallintaa ei itsessään korosteta. Portfolioprosessi auttaa tenttijää tiedostamaan oman osaamisen edistymistä ja painottamista. Tämä yhdessä tietoisesta itsearvioinnin kanssa edesauttaa metakognition kehitystä. Näennäiskompetenssi on portfoliotentissä perusportfolion yhteydessä jokseenkin ristiriitainen tai itseluhoonin käsite, hyvin epätodennäköinen. Näyteportfoliossa se tarkoittaisi taitoa "myydä" lumetta tai epäkelvoo tuotantoa. Portfoliotyö kehittää tekijässään taitoa tunnistaa aito osaaminen lumeosaamisesta, jonka seikan voi käsittää myös "kaksiteräiseksi mieheksi."</p> |
| PORTFOLIOTENTTI | | | |
| <p>Portfolio rakentuu tietoisesti itsearvioinnille, mutta mitään arviointimuotoa ei ole rajattu pois. Osallistuvaa arviointia toimintaan ei kuulu muutoin kuin tilanteessa, jossa oppijat tekevät yhteistä tuotosta. Näyteportfolion arviointi voi olla tarkkailevaa ja myös prosessiin voi liittää kontrolloivaa ulkoista arviointitoimintaa. Portfoliotentin arviointiratkaisu on reaalin ja palautteinen.</p> | <p>Portfoliotenttiin (mahdollisesti) liittyvä sopimusarvioinnin vuorovaikutusmalli sopii hyvin yhteen tietoisuutta painottavan toimintarakenteen kanssa. Tenttiin sopii huonosti implisiittisiin kriteeristöihin perustuva tarkkailevan arvioinnin vuorovaikutusmalli. Sellainen toiminta lisäksi sekundaariprosessien todennäköisyyttä.</p> | <p>Tehtävänanto tukee sekä sisältyvää arviointia (erityisesti perusportfolio) että tarkkailevaa arviointia (erityisesti näyteportfolio). Pääpaino kuitenkin on sisältyvän arvioinnin alueella. Se sitoo kaikki tehtävätyypit toisiinsa.</p> | <p>Portfolioprosessi auttaa tenttijää tiedostamaan, arvostamaan ja kehittämään toimintaan sisältyvää arviointia, mikä on omiaan lisäämään yleistä arviointitietämystä ja arviointikiitävyyttä. Voisi jopa todeta, että malli on kuin rakennettu nostamaan esiin ja kehittämään ongelmatilanteessa toimivan toimijan arviointitietämystä, arvioinnin osaamista.</p> |
| <p>1. Arvioinnin perusmuotojen yhteenkuuluvuus ideaalissa arviointiratkaisussa, arvioinnin reaalisuus</p> | <p>2. Arvioinnin perusmuodot ja tentin toimintarakenne.</p> | <p>3. Arvioinnin perusmuodot ja tentin sisältö.</p> | <p>4. Arvioinnin perusmuodot ja tenttijän kompetenssit.</p> |
| YHTENKUULUVUUS | | | |

Mitä portfoliotentin analyysitaulukosta nähdään? Suurin yllätys löytyy toimintarakennetta pohtivasta osiosta. Portfolio on nähtävissä murrettuun toimintarakenteen edustajana. Portfoliotenttiä ei ole perus-

teltua pitää mallintavana enempää kuin luonnollisenakaan tenttimallina, vaikka arkisissa mielikuvissa näin voisikin helposti ajatella. Kun tämä havainto yhdistetään hieman hämmentävään määrittämättömään lähtökohtaan ongelmatilanteena, niin mallilla voi olettaa esiintyvän sisäisiä jännitteitä. Portfolio on ongelmatilanteena vaikeasti hahmotuva ja teoreettisesti on ilmeistä, että ideaalin ongelmatilanteen ehto ei itsestäänselvästi täyty.

Entä jos kysymyksessä ei olekaan varsinainen tenttimalli vaan nimenomaan arviointimenetelmä? Portfoliostahan puhutaan ”portfolioarviointina” eikä siitä edes käytetä tentin nimeä. On luontevaa sanoa, että kurssilla x opettaja ei pidä tenttiä vaan hän arvioi oppimista portfolioilla. Jatkokysymys tästä näkökulmasta on kuitenkin kriittinen: jos portfolioilla arvioidaan oppimista, niin miten rajautuvat ne tilanteet, joissa arviointi tapahtuu? Jos arviointia varten ei rakenneta ongelmatilanteita, niin mihin arviointi voi perustua?²⁸¹ Tentin teorian näkökulmasta portfolion määrittely pelkästään arviointimalliksi tarkoittaisikin sitä, että ongelmatilanteet ja arviointimalli tietoisesti erotetaan, jolloin kurssille tai laajemmalle opintokokonaisuudelle rakennetaan luonnollinen, mallintava tai keinotekoinen ongelmatilanne tai sarja ongelmatilanteita ja portfolio otetaan ongelmanratkaisua seuraavaksi ja arvioivaksi työkaluksi.

Analyytiesimerkkini on kuitenkin liian suurpiirteinen, jotta sen pohjalta tässä yhteydessä kannattaisi tehdä kovinkaan vakavia johtopää-

²⁸¹ Tähän kritiikkiin on mahdollista hahmottaa vastausta satunnaisten ongelmatilanteiden kautta. Voisimme ajatella, että portfolioprosessi pitää sisällään periaatteessa rajattoman mahdollisuuden erilaisten ongelmatilanteiden sisällymiselle. Osa tilanteista

Tentin Teoria

töksiä. Tavoitteeni oli ainoastaan esittää suuntaa sille, miten mitä tahansa tenttimallia voidaan kehiteltyjen käsitteiden avulla lähteä teoreettisesti analysoimaan. Kaikki tässä tutkimuksessa kehitellyt käsittevälineet ovat periaatteessa käytettävissä ja äärimmäisen huolellinen portfolion analyysi muotoutuu omaksi tutkimukseksi. Tentin teorian kehittämien käsitteiden avulla toteutettava analyysi lisää tietoisuutta tenttimallin ominaispiirteistä. Se pohtii tenttimallin ominaisuuksia tahallisesti rakennettuna ongelmatilanteena ja nyt se herätti epäilyksen, että onko oikein ja täsmällistä puhua portfoliosta tenttinä vai pitäisikö portfolio nähdä arvioinnin menettelynä. Tentin teoria mahdollisti portfoliotentin hajoittamisen teoreettisiin osiinsa, mutta se ei antanut suosituksia mallin opetuskäyttöön. Pohdinta portfolion soveltuvuudesta erilaisiin kursseihin ja oppiaineisiin on empiirisen tason didaktinen ja pedagoginen kysymys.

voi olla tahallisesti aiheutettuja, mutta osa taas täysin ennakoimattomia, satunnaisia ja siten: täysin luonnollisia?



8. TENTTI TEORIAN JÄLKEEN?

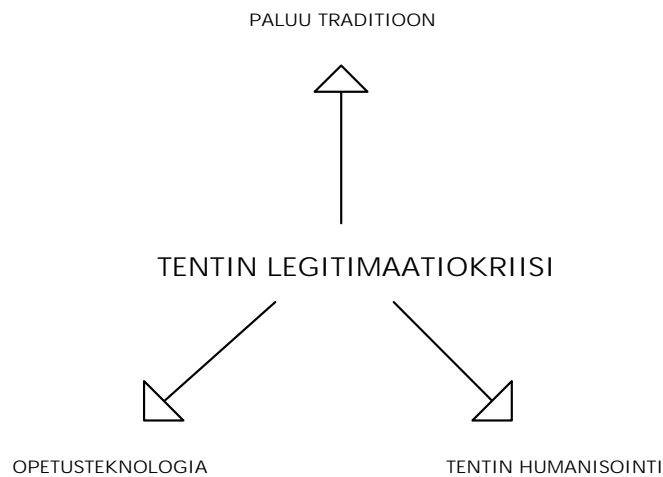
Kvale kirjoitti 1980-luvun lopulla tentin legitimaatiokriisistä.²⁸² Näkisin että tentin oikeutuksen kysyminen on tänä päivänä vielä paljon voimakkaampi piirre kuin tuolloin. Hänen kirjoitustaan vapaasti tulkiten voi todeta, että tentin historiallinen kehitys kouluinstituutioissa ja sen teoreettinen perustelu on rakentunut ulkoisen kontrollin idealle pääpainon ollessa oppilaiden muodollisessa *silmälläpidossa* ja ohjai-

²⁸² Kvale, 1987.

Kvale (1987; 1990; 1993; 1995a) keskittyy tenttejä ja arviointia koskevassa teoreettisessa pohdiskelussaan problematisoimaan tenttejä postmodernin tietokäsityksen kriisin kautta. Hän toteaa nyky-yhteiskunnassa tietojen ja arvojen menettäneen itseisarvoisen legitimiin sisällön, ja niistä on tullut keskustelun, väittelyn ja konsensuksen tavoittelun kohde. Tämä tiedon legitimoinnin murros heijastuu myös tenttien oikeutuksen kysymiseen.

Tentin Teoria

lussa pakon sekä kilpailun avulla. Differentiaalipsykologian synnyn myötä tentit alettiin mieltää ominaisuuksien mittaamistilanteiksi. Tämä merkitsi ulkoisen kontrollin legitimointia mittaamisen tarkkuuteen vedoten. Mittaamisen tarkkuus on kuitenkin jo 1970-luvulta lähtien voitu haluttaessa osoittaa näennäistarkkuudeksi, jonka seurauksena humanistinen ja oppimisteoreettinen vaatimus tenttien poistamiseksi tai inhimillistämiseksi on valloittanut alaa ja edesauttanut erilaisten tenttimallien kehittämistä. Kvale hahmottaa kolme mallia, joilla tentin kriisistä on etsitty ulospääsytietä:²⁸³



Kuvio 23. Ratkaisuja tentin legitimaatiokriisiin

Paluu traditioon tarkoittaa tenttien rituaalisen funktion painottamista. Palauttakaamme vanhan hyvän ajan tiukat kokeet ja kuulustelujen akateeminen arvokkuus tummine tenttipukuineen. Suomalaisessa tenttijärjestelmässä suullisten kuulustelujen lisääntyvä käyttöönotto voisi olla heikko heijaste juurille paluusta, joskaan nykyaikaisia suullisia

²⁸³ Kvale, 1987, 233.

tenttejä ei toteuteta perinteiseen tapaan yksisuuntaisina ja arvokkaina. Rituaalinen tenttikäytäntö tuskin sellaisenaan palaakaan, sillä sille ei löydy mitään teoreettista perustelua nykyisestä kasvatustieteestä, psykologiasta tai sosiaalitieteistä enempää kuin tentin teoriastakaan. Latenttina interaktiomallina paluu *vanhaan* tai *perinteiseen* sensijaan on tyypillinen reaktio varsinkin silloin, kun uusien mallien kokeilu saa negatiivista palautetta.

Opetusteknologian kehityksellä Kvale tarkoittaa eräissä yliopistoissa jo 1980-luvulla voimistunutta pyrkimystä tietokonepohjaisten monivalintojen käyttöönottoon. Tietokoneavusteisten testien vaivattomuus ja näennäinen tarkkuus ovat houkuttelevia ja opettajan työmäärää vähentäviä välineitä.²⁸⁴ 1990-luku on tuonut opetusteknologiaan hypermedian ja virtuaalitodellisuuden, jotka mahdollistavat toisenlaisen, monivalintoja sisällökkäämmän, tenttitilanteen rakentelun. Siirtyvätkö tenttimme keinotodellisuuteen? Olisiko siellä tentin tulevaisuus?

Tenttien humanisoinnilla Kvale tuo esiin edellä sivutun pyrkimyksen poistaa tenttitilanteen ahdistusta luova ilmapiiri ja ulkoisen kontrollin paine. Opetus ja arviointi pohjautuvat terapeutteeseen ja palautteiseen dialogiin ohjaajan ja tenttijän välillä. Tilannetta luonnehtii positiivinen tunneilmasto, jossa avun pyytäminen ja avun antaminen ovat perusasioita.

²⁸⁴ Esimerkiksi Alankomaissa Heerlenin ja Maastrichtin yliopistoissa tenttikäytäntöä kehitettiin 1990-luvun alkupuolella tästä näkökulmasta tietokoneavusteiseen testaamiseen strukturoitujen monivalintatehtävien avulla. Laitoksilla oli käytössään teemapankkeja (item banks), joista tietokone satunnaisesti valitsee opiskelijalle kulloiseenkin opintojaksoon liittyvät monivalinnat. Tätä kehittämäänsä järjestelmää Dochy perusteli objektiivisuudella, reliabiliudella ja validiudella. (Dochy & Bouwens, 1991.)

Tentin Teoria

Tenttimuodot voivat olla moninaiset: yksilötöitä, ryhmätöitä, suullisia seminaareja, kirjallisia töitä, oppimispäiväkirjoja jne. Tärkeänä nähdään yksilön mahdollisuus itsearviointiin ja oman kehityspotentiaalin realisointiin.

Tenttien humanisointi tarkoittaa tenttien inhimillistämistä, mikä varmaan on sinällään arvokas pyrkimys. Onhan tentteihin liittyvä jännittäminen, ahdistus, pelkotilat ja alistumisen tunne tuttu ilmiö jokaiselle tenttejä suorittaneelle. Paluu perinteeseen saattaisi merkitä edelliselle vastakkaista pyrkimystä lisätä tentin ulkoista arvokkuutta ja jännittävyyttä. Suuntautuminen uuteen teknologiaan taas epäilemättä toteutuu hyvinkin nopeasti. Yhä useampi tentti tulee siirtymään virtuaalitodellisuuteen.

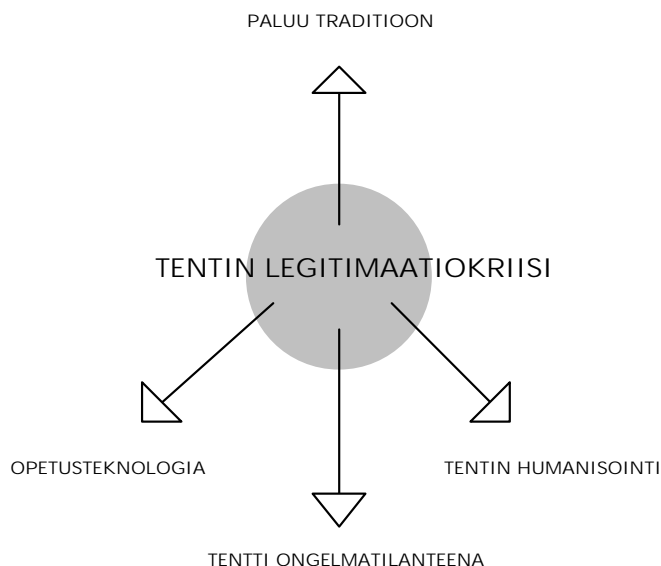
Kaikissa Kvalen hahmottamissa suunnissa on mahdollista edetä, mutta mikään näistä lähtökohdista ei viitoita varsinaisesti teoreettista oikeutusta tenttimallien kehitystyölle. Kvale itse hahmottaa ratkaisuksi painopisteen siirtämistä opiskelijan arvioimisesta tiedon (pätevyyden) arvioimiseen. Eräänlaiseksi tietoa arvioivan tentin ideaalimalliksi hän kuvaa väitteiden julkisen puolustamisen tapahtumaa, väitöstilaisuutta. Julkisessa keskustelussa ja väittelyssä testataan ensisijaisesti tietojemme ja uskomusmaailmamme rajoja ja vasta toissijaisesti opiskelijan tietämystä.²⁸⁵

²⁸⁵ Kvale, 1987, s.234; ks. myös Kvale, 1993, s. 238- 239.

Kvalen idea on selittää tenttiä tietokäsitteen muutoksen kautta, ja hän näyttäisi olevan tietoa kritisoivan ja tiedon pätevyyttä arvioivan tentti-ideaalin kannalla. Näkökulma on jokseenkin sama, kuin tentin teorian esiyymäryksessä (LIITE 1). Dialogitenttiä voi pitää tässä mielessä "tiedonarviointiteoreettisena" tenttimallina. Tentin teorian näkökulmasta dialogitentti on (esim. kongressimuodossa toteutettuna) yksi akateemista keskustelua mallintava tenttivariaatio.

Tentin Teoria

Jos tentissä ensisijaisesti arvioidaan tietoa, niin on Kvalen mukaan toissijaista ja epäolennaista, miten hyvin tentti vastaa todellisen elämän vaatimuksia.²⁸⁶ Tentin teoria rakentaa toisenlaista lähtökohtaa tentin oikeutuksen ja tentin kehittämisen perusteiden kysymiseen. Kvalen käsityksiä kuvaavaan kaavioon tentin teoria ehdottaa lisättäväksi yhden uuden suuntaviitan, nuolen, joka on: *tentin määrittely ongelmatilanteena*.



Kuvio 24. Ulospääsytie tentin legitimaatiokriisistä

²⁸⁶ Kvale 1987, s. 230; Kvale 1990, s. 125.

Tietoa arvioiva tentti ei Kvalen mielestä ilmeisesti voi langeta keinotekoisuuteen. Tentin teorian näkökulmasta Kvale unohtaa sen tosiseikan, että jokainen tenttimalli, myös tietoa arvioiva malli, on rakenteellisesti ongelmatilanne, jolle voidaan määritellä (ja jolle tulee määritellä) eksplisiittinen vastaavuus tentin ulkopuolisen elämän ongelmatilanteisiin.

Tentin Teoria

Tentin määrittely ongelmatilanteena merkitsee tentin olemassaolon oikeutuksen *teoreettista* perustelua ja tätä kautta vuosituhantisen tentille kuuluneen mystisen ja tunteenomaisen sädekehän hienoista himmentämistä.

Tentin teoria löysi tentin perustelun ja oikeutuksen ongelmatilanteen olemassaolosta. Mitä hyvänsä ongelmatilannetta voidaan tarkastella tenttinä ja mitä hyvänsä tenttiä voidaan analysoida ongelmatilanteena. Tenti on oikeutettu siinä määrin kuin se koulutuksen sisään rakennettuna tilanteena täyttää ongelmatilanteen ehdot. Tällöin sille voidaan määritellä eksplisiittinen vastaavuus tentin ulkopuolisen elämän ongelmatilanteiden kanssa. Mitä selkeämmin tämä yhteys määritellään, sitä tietoisemmin tenttiä voidaan käyttää esimerkiksi osaamisen arvioinnin välineenä ja pedagogisena välineenä valmentamaan oppilasta ja opiskelijaa toimimaan tentin ja koulutuksen ulkopuolisen maailman ongelmatilanteissa, elämässä ja työssä.

Vastaavuuden määrittely ei kuitenkaan tee tentin valintaa kouluttajan puolesta. Tentin valinta ja sen käytön suunnittelu tapahtuu yhä kurssin ja koulutuksen opetuksellisten ja kasvatuksellisten tavoitteiden pohjalta. Tentin teoria ottaa lähtökohdaksi tentin olemassaolon koulutuksen sisällä, mutta se ei tarkastele tenttiä suhteessa koulutuksen erilaisiin tavoitehierarkioihin. Tentin yhteys koulutuksen tavoitteisiin on tässä työssä tavallaan vakioitu siten, että teoreettinen jäsennyys rakentuu käsitteelliseksi työkaluiksi, jotka ovat kaikkien kuviteltavissa olevien tavoitteenasettelujen käytössä.

Mikään tenttimalli ei ole itseoikeutettu tai ikuiseen olemassaoloon valittu. Tentistä voi olla olemassa miljoonia muunnoksia. Jotkin tentit

Tentin Teoria

voivat olla humaaneja ja rentouttavia tilanteita, toiset taas lähes epäinhimillisen painostavia. Jokainen tentti voi olla erilainen. Jokaiselle opiskelijalle voidaan laatia erilainen tentti. Mikä hyvänsä koulutuksen osaksi rakennettu *ongelmatilanne* voi toimia järkevänä tenttinä, jos se sellaiseksi vastaavuus ja yhteenkuuluvuus huomioon ottaen rakennetaan.

Tentin teoria on kuin kehys, joka rajaa tentin ympäristöstään, perustelee sen ja auttaa analyysin sekä kehittämistoimien kohdentamisessa. Tentin teoria tarjoaa kehyksen, mutta itse taulu on maalattava jokaiselle kurssille ja jokaisella aikakaudella hieman toisenlaiseksi.

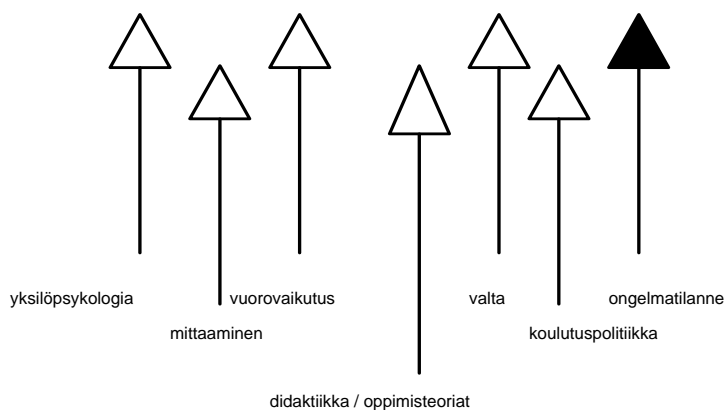
TENTIN TEORIAN ARVIOINTIA

Tentin teoria on rakennettu, kuten asetin tavoitteeksi, tentin sisäisestä lähtökohdasta. Tentin oikeutus on tästä näkökulmasta oikeutusta ongelmatilanteena. Onko tätä lähtökohtaa mahdollista kyseenalaistaa ja täydentää?²⁸⁷ Mikä on tentin teorian suhde luvussa 3 esittämiini ”perinteisiin” tentin teoreettisen tarkastelun lähtökohtiin?

Mahdollisuuksia on kaksi. Ensinnäkin voimme pitää tentin määrittelyä ongelmatilanteeksi yhtenä uutena tasavertaisena näkökulmana aiempien aihoiden joukossa. Toiseksi voimme ajatella ongelmatilanteesta nousevan tarkastelun olevan jollakin tavoin ensisijainen ja dominoiva suhteessa muihin mahdollisuuksiin. Seuraava kuvio havainnollistaa ensin mainittua asetelmaa:

²⁸⁷ Tässä luvussa esille ottamani näkökohdat ovat osaksi vastauksia tentin teorian käsikirjoituksen lukijoiden minulle esittämiin kommentteihin ja kriittisiin kysymyksiin.

TENTIN TEORIAT



NÄKÖKULMAT

Kuvio 25. Tentin mahdollisia teoriataustoja

Näin ajateltuna tähänastinen käsitteistö saa ongelmakeskeisestä analyysistä ”vapaasti valittavan” vaihtoehdon. Ongelmatilanteen näkökulmasta rakennetulla käsitteistöllä ei kuitenkaan ole mitään erityis- asemaa vaan se tuo näkyviin yhden tentti-ilmiön puolen. Voisimme yhtä hyvin rakentaa tentin käsitemaailmaa lähtien oppimisen teorioista kysyen: millainen on behavioristisesti perusteltu tentti? Entäpä yhteistoiminnalliseen oppimiseen pohjautuva tentti? Miten konstruktivistinen tentti eroaa kokemuksellisen oppimisen mallille rakennetusta tentistä? Tenttiä voitaisiin analysoida myös toiminnanteoreettisesti ja kommunikaatiotilanteena. On myös mahdollista yhdistellä eri näkökulmia. Entä jos tentin teoreettinen tarkastelu tapahtuisikin yksilöpsykologista ja koulutuspoliittista käsitteistöä yhdistävänä kolmen eri näkökulman ristikkäisenä läpivientinä: tentti opiskelijasubjektin, opettajasubjektin ja koulutusinstituution näkökulmasta? Tällainen tutki-

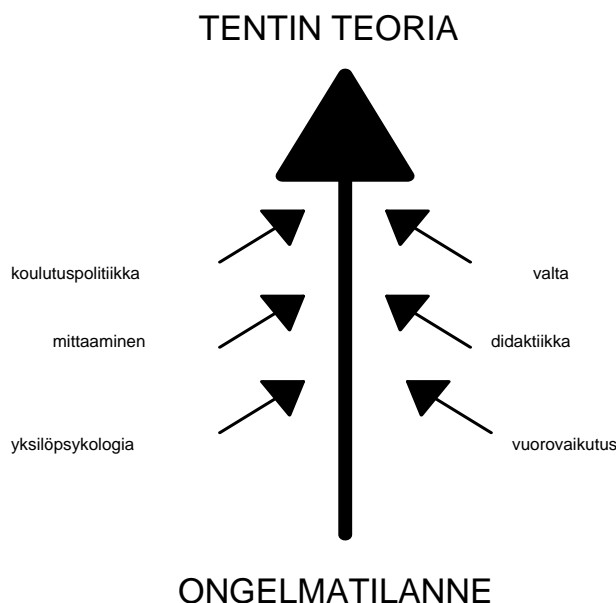
mus voisi tuottaa hyvinkin mielenkiintoista tentti-ilmion käsitteellistä jäsenystä.

Jokainen kuviossa 25 eritelty näkökulma voi vaatia myös yksinoikeutta tentti-ilmioon, jolloin saamme helposti vastakkainasetteluja. Voisiko esimerkiksi herruuden ja vallan näkökulma haastaa ongelmakeskeisen näkökulman aseman? Hieman kärjistäen voimme lähteä päättämään, että pohjimmiltaanhan jokainen ongelmatilanne ehkäisee tai kyseenalaistaa koulutettavan etenemistä opinnoissa. Tahallisesti aiheutettujen ongelmatilanteiden avulla toteutetaan vain tehokasta kontrollia ja valintaa, eikä tentin määrittely ongelmatilanteeksi tuo tässä mielessä mitään uusia funktioita taikka vaikutuksia. Päinvastoin, se hän hämärtää tentin pohjimmista merkitystä toimia portinvartijana yhteiskunnan hierarkiassa. Koulutus toki saa sisältää ongelmatilanteita, mutta tenteiksi voisi olla perustellumpaa nimittää kaikki sellaiset tilanteet, jotka kyseenalaistavat koulutettavan etenemistä opinnoissa. Koulutettavan etenemisen opinnoissa voisi kyseenalaistaa esimerkiksi lukukausimaksun maksamatta jättäminen, terveydentila, uskonnollinen tai poliittinen näkemys, asenne opiskeltavaa alaa kohtaan, oppilaitoksen sääntöjen rikkominen tai kiistat opettajien kanssa.

Esimerkki voi näyttää liioitellulta ja sitäkin se toki onkin. Idea kuitenkin lienee selvä: johdonmukainen eteneminen tuottaa erilaisia – keskenään ristiriitaisiakin – määritelmiä. Ongelmatilanteen näkökulmasta kehitelty teoria väittää tentiksi tilannetta, jossa ihminen tietonsa ja taitonsa avulla ratkaisee ongelmaa. Äärimmilleen viety herruuden näkökulma taas voisi pitää tenttinä tilannetta, jossa ratkaistaan saako henkilö jatkaa opinnoissaan. Kumpi näistä määritelmistä on oikea?

Eri näkökulmien yhdistely ja peilaaminen pakottaakin kysymään, mikä on niiden välinen looginen yhteys. Näin pääsemme toiseen tapaan hahmottaa tentin teorian suhdetta muihin teoreettisen kehittelyn lähtökohtiin. Voimme ajatella, että tentin käsitteellinen erottelu ongelmatilanteena tuotti välttämättömän perusjäsennyksen, johon tentin muut tarkastelunäkökulmat tuovat tarvittavaa täydennystä.²⁸⁸ Tällöin tentin määrittely ongelmatilanteeksi luo tentti-ilmiölle perustuksen, joka ei millään muotoa ole ristiriidassa muiden näkökulmien kanssa.

²⁸⁸ Hirst (1970, s. 5) määrittelee kasvatustieteellisen analyysin tehtäväksi käsitteiden välttämättömien ehtojen määrittelyn, sillä luonnollisen kielen alueella ei yleensä ole mahdollista päästä välttämättömien ja riittävien ehtojen määrittelyyn saakka. Hirstiä vapaasti mukaellen voisi olettaa, että tentin teorian suorittama määrittely tentistä ongelmatilanteena on loogisessa tarkastelussa tentin välttämättömän ehdon (ehtojen) eksplikaatio ja jatkokysymys olisi, missä vaiheessa muiden näkökulmien mukaan tuominen tuottaa myös tentin *välttämättömän ja riittävän* ehdon toteutumisen. Itse en näe asiaa tällä tavoin. Käsitepari välttämätön ehto/ riittävä ehto on itsessään, luonnollisen kielen merkitysrikkaudesta johtuen, verraten ongelmallinen. Jos tähän kuitenkin ei takerruta, niin erottelu on mielestäni tehtävä kunkin "suuren näkökulman" sisällä. Tentin teorian näkökulmasta voi ajatella, käsitteillä tosin hieman leikitellen, että *ideaalin ongelmatilanteen* olemassaolo on tentin välttämätön ehto ja eksplisiittisen arviointiratkaisun olemassaolo (koulutukseen sisällytyessä) ideaalissa ongelmatilanteessa on tentin välttämätön ja riittävä ehto.



Kuvio 26. Tentin teorian rakentuminen ongelmatilanteelle

Tätä näkemystä olen itse valmis puolustamaan, vaikka vastaväitteeksi voikin heti asettaa kysymyksen, että eikö kuvion kannaksi voisi ottaa periaatteessa minkä hyvänsä muun esitetyn selityserusteen ja rakentaa toiset tarkastelualueet sitä täydentämään. Periaatteessa tällaisia ajatuskokeita voidaan tehdä ja kehotan jokaista tentin teoriasta kiinnostunutta ajattelijaa niin tekemäänkin.²⁸⁹ Edellä esittämäni teoria pyrkii osoittamaan, miksi itse ymmärrän ongelmatilanteesta lähtevän

²⁸⁹ Näkisin että jokainen näin tuotettu teoreettinen variantti saa oman käyttöalueensa ja sovelluskenttensä, joka ei välttämättä ole pedagoginen vaan esimerkiksi psykologinen tai sosiologinen. Lähin sukulaisuus tämän tutkimuksen edustamaan näkökohtaan on didaktisella juurella. Se tarkoittaisi opetusmenetelmiin ja oppiaineen erityisluonteeseen liittyvän kysymyksen ensisijaisuutta: esim. miten tentillä voidaan opettaa asiaa x (tai ohjata/tukea sen oppimista) oppiaineessa y. Tieto tentin käsitteellisestä rakenteesta ongelmatilanteena on kuitenkin loogista nähdä olemassaolevana ennen tätä kysymystä kuin sen jälkeen.

Tentin Teoria

käsitteellistämisen pedagogisesti ensisijaiseksi.²⁹⁰ Sitä kautta tentti saa välittömän olemassaolon oikeutuksen osana koulutusta. Koska elämä asettaa jatkuvasti suuren määrän ongelmatilanteita toimijoiden ratkaistavaksi ja koulutuksen tehtävä on valmentaa toimijoita niiden ratkaisuun, on tentillä ymmärrettävä perustelu. Tentin muut tehtävät, funktiot ja selityspusteet on nähdäkseni järkevää käsittää rakentaviksi tämän perustelun varaan.²⁹¹

Tentin teorian kannalta tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppimisteoreettinen näkökulma rakentuisi tutkimaan tentiksi rakennetun ongelmatilanteen merkitystä oppimisen ja vaikkapa siirtovaikutuksen kannalta. Yksilöpsykologinen näkökulma täydentäisi käsitystä erilaisen tenttirakenteiden yksilöön kohdistamista erityismerkityksistä. Vallan näkökulma hahmottaisi esimerkiksi erilaisiin toimintarakennekategorioihin sisältyviä vallan käytön ilmiöitä samoin kuin vuorovaikutuksen ja interaktion näkökulma toisi tarkasteluun erilaisten eettisten ja kommunikatiivisten ideaalien vaatimukset.

²⁹⁰ Yksi ongelmatilanteesta lähtevän tarkastelun ensisijaisuutta tukeva eksplikaatio on havainto, että kuviossa 25 esitetyt perinteiset näkökulmat sisältyvät jokseenkin tyhjentävästi ja ristiriidattomasti tentin teorian käsitevälineisiin. Tenttijän yksilö sisältyy kompetensseihin, valta, sosiaaliset säännöt sekä poliittinen ja opetuksellinen konteksti sisältyvät toimintarakenteeseen ja tentaattorin yksilö on tenttitilanteen ulkopuolinen pedagogista päätöksentekoa edustava toimija.

²⁹¹ Keskustelu on toiminut näihin saakka ilman tätä teoreettista premissiä, minkä seurauksena eri näkökannat ovat pikemminkin törmänneet toisiinsa kuin tukeneet toisiaan. Tästä on oiva esimerkki Kvalen (1995a) loistava analyysi tentin toteuttamista "episteemisistä" funktioista ja tentin mahdollisuudesta toimia tiedon postmodernina konstruktioilanteena. Kvale ajautuu postmodernille tyypilliseen historiattomuuden ja juurettomuuden tyhjiöön. Tentti jää kuin saarekkeeksi, jossa erilaiset merkitykset ovat mahdollisia ja periaatteessa samanarvoisia. Tentin teorian kannalta oikeampi näkemys on lähteä liikkeelle tentin universaalista perustasta primaarina ongelmatilanteena, johon erilaiset funktiot ja merkitykset sidotaan. Tämän juonteen lisääminen Kvalen analyysin sitovaksi rakenteeksi toisi hänen pohdintansa hyvin lähelle tarkasteluani tentin sisällön ja toimintarakenteen dialektiikasta.

Tentin Teoria

Tentin teorialta voidaan kriittisesti kysyä myös, että mitä käytännön merkitystä sillä on tenttien ja koulujärjestelmän kannalta? Mitä lisäarvoa se tuo vallitsevaan tilanteeseen? Seuraavassa kuviossa konkretisoin tätä kysymystä tuomalla näkyviin tentin teorian ja erilaisten kontekstitekijöiden merkityksen konkreetin tenttimallin määräytymisen tai valinnan prosessissa.

KOULUTUKSEN ULKOPUOLINEN ONGELMATILANNE



Kuvio 27. Tentin teorian tuoma lisäarvo käytännölle

Kuviota tulee tarkastella huolellisesti nuolen suunnassa. Tentin teorian rakentama tentin käsitteellinen jäsenys ja sen löytämät vastaa-

Tentin Teoria

vuuden ja yhdenmukaisuuden periaatteet (harmaalla viivalla ympyröity alue) toimivat uusina työkaluina sille prosessille, jossa tentin muodot ja funktiot perinteisesti määräytyvät (harmaa ympyrä). Ennen tentin teoriaa voimme ajatella tentteihin liittyvän päätöksenteon toimineen välittömien koulutuspoliittisten, didaktisten, oppimisteoreettisten tai tentaattorin tottumuksiin liittyvien tekijöiden nojalla. Tentin teoria laajentaa tietoisuutta siitä, mitä seikkoja on mahdollista ja perusteltua ottaa huomioon tentteihin liittyviä valintoja tehtäessä. Ottakaamme tästä kaksi esimerkkiä. Koulutuspoliittisesti on tietyssä ajallispaikallisessa tilanteessa ajankohtaista pohtia vaikkapa tenttijärjestelmän kustannussäästöjä. Tentin teoria kehottaa nyt kuitenkin muistamaan tentin perusidean ja varottaa talouslaskentaa tuhoamasta vastavuuden ja yhdenmukaisuuden rakentumista. Tietyssä koulutuksessa halutaan tuottaa *higher order skills* -osaamista tietyllä alueella. Tentin teoria antaa uutena käsitevälineenä kouluttajalle esimerkiksi toimintarakenteen kategorian, jonka avulla on mahdollista aiempaa täsmällisemmin rakentaa oppimistavoitteita tukevia tenttimalleja koulutuksen tarpeisiin.

Voidaanko kuvioista 25, 26 ja 27 kuitenkin päätellä, että tässä tutkimuksessa luotu tentin teoria ei ole tentti-ilmiön koko alueen kattava selitysmalli? Tietyllä varauksella voidaan. Tentin teoria ei kommentoi eikä tarkastele niitä lukuisia empiirisiä yhteyksiä ja liittymäkohtia, joilla tentti konkreettisesti rakentuu osaksi koulutusta ja yhteiskuntaa. Se ei myöskään syvemmin tarkastele vaihtoehtoisia teoreettisia lähestymistapoja. Tentin teoria ainoastaan luo tentille käsitteellisen rakenteen ongelmatilanteena, ja se on empiirisessä mielessä sisältövapaa ja vailla vastauksia täydentävien tai vastakkaisten näkökulmien tuomiin erityiskysymyksiin. Nämä kysymykset ovat luonteva alue jatkotutki-

Tentin Teoria

mukselle. Onko tutkimuksen nimi tässä tapauksessa hieman harhaan johtava? Pitäisikö otsikon olla ”Tentin teoriaa”. Näkisin että tutkimuksen nimi kuitenkin on aivan kohdallaan, sillä tentti on *itsessään* loogisesti tarkasteltuna ongelmatilanne, ja tentin perusteoria ei voi olla, eikä sen tarvitse olla, enempää kuin tästä lähtökohdasta nouseva käsitteellinen kuvaus.

Laajempi ja tämän työn rajat ylittävä teoreettisen tutkimuksen otsikko voidaan hahmottaa myös ottamalla analyysin lähtökohdaksi arvioinnin käsite. Kysymys on tällöin *arvioinnin teorian* luomisesta. Arvioinnin teorian tulisi lähteä arvioinnin laajasta määritelmästä (ar1) ja selvittää tentin teorian tavoin, mikä looginen perusta ja käsitteistö tekee arviointi-ilmioistä ymmärrettävän ja perustellun. Edellyttääkö arvioinnin toteuttaminen tenttien olemassaoloa? Luultavasti ei edellytä. Ihminen ja ihmisen toiminta voidaan ottaa arvioinnin kohteeksi monella eri tavalla. Tentti on arvioinnin teorian näkökulmasta vain yksi arvioinnin väline. Jos tenttejä kuitenkin käytetään ne on käsitettävä ongelmatilanteiksi.

Lisää perusteisiin pureutuvaa tentin teoretisointia tarvitaan ja myös ongelmatilanteesta lähtevän tarkastelun edelleenkehittäminen ja täsmen-täminen on tentin teorian jatkokehittämissä tärkeä näkökulma. Monet nyt avatut polut kaipaavat täydentämistä. Ongelmatilanteen rakennelementtejä on tässä työssä tarkasteltu verraten yleisellä tasolla kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Niin toimintarakenteen, sisällön kuin kompetenssienkin tarkastelun voisi omana aiheenaan ulottaa huomattavasti nykyistä yksityiskohtaisemmalle tasolle. Tällöin olisi mahdol-

lista tutkia myös oppiainekohtaisten erottelujen relevanssia.²⁹² Puhutaan teorian alueella vastaavuuden ja yhteenkuuluvuuden periaatteet ovat mielenkiintoinen jatkotarkastelun kohde.²⁹³ Vastaavuuden perustelu sisältää oletuksen, että vastaavuus on oppimisen, kasvun, ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta arvokasta, jopa ensisijaista. Voiko tällaisesta ajattelusta johtaa väitteen, että kaiken koulutuksen paras ja ensisijainen muoto tulisi olla työssäoppiminen? Tai voisimmeko mennä vieläkin pidemmälle ja väittää, että koulutus itsenäisenä toimintarakenteena on turhaa ja joutaisi vähin erin sulauttaa yleiseen tuottavaan toimintaan?

²⁹² Olen omassa tarkastelussani sulkeistanut paitsi oppiainekohtaiset erityiskysymykset, myös yksilöön liittyvät aspektit ongelmatilanteen tarkastelun ulkopuolelle. Näin jouduin tekemään, jotta selkeä teoreettinen jäsentäminen saatiin liikkeelle. Nyt perusjäsenyyksen synnyttyä alussa sulkeistettujen puolien tuominen mukaan tarkasteluun on yksi teorian kehittämistä eteenpäin vievä tekijä. Tärkeitä teemoja ovat esimerkiksi kysymykset siitä, mikä on oppijan tietoisien orientaation merkitys ongelmatilanteen ontologiassa (hedelmällisiä lähtökohtia tähän ks. Gerin-Grataloup & Solonel, 1996) ja miten perinteinen ongelman hahmottamiseen ja rajaamiseen (problem finding, problem framing) liittyvä problematiikka täsmentyy ja täydentyy tentin teorian käsittevälineiden avulla. Tentin teorian kannalta relevanttia pedagogista ja koulutuskeskeistä näkökulmaa tähän asiaan tuovat esim. Runco & Nemiro (1994) ja Copland (2000). Kaikki ongelmatypologioihin, ongelmanratkaisuun ja ongelmankäsitteilyyn liittyvä käsitteistö on tentin teoreettisen tarkastelun kannalta mielenkiintoista ja voi toimia spesifioinnin ja kriittisen jatkokehittelyn välineistönä.

²⁹³ Vastaavuus on mielenkiintoinen pedagoginen käsite. Onko vastaavuus itseasiassa looginen identiteetin laki: $Aa=At$; $Ba=Bt$ ja $Ca=Ct$? Sitä se ei ole ainakaan perinteisen logiikan termein, sillä luonnollisen elämän tilanne koulutuksen sisälle otettuna ei voi olla täysin identtinen vaan ainoastaan tentin rakennetekijät ja luonnollisen ongelmatilanteen rakennetekijät ovat täysin vastaavassa tentissä identtiset. Voisiko vastaavuuden ilmiöstä käyttääkin *pedagogisen identiteetin* käsitettä? Mitä implikaatioita kyseisellä käsitteellä laajemmin olisi pedagogisen teorian rakentamisessa?

Pedagogisen tarkastelun klassinen lähtökohta oletus on, että koulutus suuntautuu tulevaisuuteen. Yksi mahdollisuus vastaavuuden jatkotarkasteluun pedagogisen identiteetin lakina onkin juuri tässä oletuksessa. Millä tavoin vastaavuus implikoi koulutuksen yhteyttä tulevaisuuden osaamisvaatimuksiin? Mitä tarkoittaa luonnollisen ongelmatilanteen toimintarakenteiden pohjalta tapahtuva tulevaisuuden yhteiskunnan kompetenssivaatimusten antisipointi?

Tentin Teoria

Tällaisia johtopäätöksiä tentin teoriasta ei tule vetää. Jos niin tehdään on kysymys päättelyn yleisyystason pettämisestä. Tentin teoria määrittelee tentin nimenomaan *koulutuksen* sisälle rakennetuksi ongelmatilanteeksi. Tentit ovat kurssien ja koulutuskokonaisuuksien kautta osa koulutusjärjestelmää ja sellaisenaan välineitä kulloisienkin koulutuksellisten tavoitteiden saavuttamiselle. Päätelmä, että vastaavuuden periaate tarkoittaisi koulutuksen merkityksen vähättelyä, on ehdottomasti väärä. Yleisesti voidaan ajatella, että tentin teorian suorittamisessa käsitteellistämässä tentti ei kumoa koulutusta, vaan palauttaa koulutuksen määriteltävään yhteyteen ulkopuolisen maailman kanssa. Tenti voidaan ajatella sillaksi koulutuksen ulkopuolisen todellisen elämän luonnollisten ongelmatilanteiden ja koulutuksen tavoitteiden välille.

Tässä työssä en halunnut kiirehtiä tarkastelemaan tentin ja koulutuksen yhteyttä, koska sitä ennen oli voitava tarkkaan tietää, mitä tentti itsessään on. Tentin teorian implikaatiot yleiseen koulutusajatteluun on nyt mielenkiintoinen ja vapaasti retkeiltävä alue jatkotutkimukselle, enkä millään muotoa halua kahlita keskustelun suuntaa taikka sisältöä. Uusia näkökulmia tarvitaan ja vanhatkin näkemykset on mahdollista tulkita uudelleen. Onhan periaatteessa mahdollista sekin, että koulutusjärjestelmä rakennettaisiin täysin tenttien varaan niin, että valtio ei järjestäisi mitään koulutusta vaan ainoastaan kuulustelija.²⁹⁴ Tällaisen tien avasi Kiinan virkamieskoulutusjärjestelmä, jossa 600-luvulta aina 1900-luvun alkuun saakka kuka hyvänsä saattoi suorittaa virkamiestutkinnon läpäisemällä vaativan kokeen. Vuodesta

²⁹⁴ Teoreettisesti mielenkiintoinen on kysymys, että tarkoittaisiko tentti ja koulutus tällaisessa tapauksessa yhtä ja samaa asiaa?

1981 alkaen tällainen avoimen yliopiston väylä avattiin Kiinassa uudelleen itseopiskelukokeiden nimellä (self-study examinations).²⁹⁵ Monet tiet ovat mahdollisia, tentin teoria on kuitenkin vain tentin ei koulutusjärjestelmien teoriaa.

Mitä ovat tentin teorian filosofiset ja paradigmaattiset sitoumukset? Onko teorian taustalla tietty maailmankuva ja erityinen ihmiskäsitys? Nämä ovat vaikeita kysymyksiä eikä yksiselitteistä vastausta voida ehkä hahmottaakaan. Tutkimukseni menetelmää pohtivassa luvussa hahmotin työni hermeneuttis-pragmaattiseksi teorian tuottamisen prosessiksi. Tämä antaisi olettaa, että työni taustalla on nykyisin konstruktiiiviseksi tai sosiokonstruktiiiviseksi nimetty käsitys ihmisestä aktiivisena toimijana sosiaalisessa kontekstissa.²⁹⁶

Miksi tämän kysymyksen pohtiminen ylipäänsäkään on mielenkiintoista ja tentin teorian ontologian kannalta oleellista? Selityksiä on kaksi. Ensimmäinen on se seikka, että tälle työlle läheisessä autenttisen arvioinnin perinteessä selkeästi heijastuu konstruktiiivinen oppimisteoria ja oppijalähtöinen ihmiskäsitys. Toinen virittävä lähtökohta on Fenwickin (1998) suorittama kriittinen tarkastelu ongelmakeskeisen pedagogiikan episteemisistä ja eksistentiaalisista lähtökohdista.²⁹⁷ Fenwick väittää, että ongelmakeskeisen menetelmän taustalla

²⁹⁵ Kai-Ming, Xinhua, & Xiaobo, 1999.

²⁹⁶ Tätä kautta pääsemme itseasiassa amerikkalaisen pragmatismen juurille John Deweyn ajatteluun, joka on myös ongelmakeskeisen pedagogiikan ja autenttisen arvioinnin keskeinen teoreettinen alkulähde vaikutteiden heijastuessa esim. Wigginsin kirjoituksissa (ks. Wiggins, 1993, s. 5, 282, 288).

²⁹⁷ Fenwickin (1998) tarkastelu haastaa ongelmakeskeisen paradigman filosofiseen väittelyyn, joka on poikkeuksellinen näkökulma, koska yleensä suuntausta vastaan on esitetty vain empiiristä kritiikkiä oppimistulosten vertailun pohjalta. Empiirinen kritiikki

Tentin Teoria

on ”yltiörationalistinen” ajatus maailmasta ratkaistaviksi rajautuvina ongelmina ja käsitys ihmisestä älyllisenä systemaattisena ajatusprosessina, jonka tehtävä on siististi ja tarkasti ratkaista tai eliminoida eteen tulevat olemassaoloa järkyttävät häiriötekijät. Hän toteaa lakonisesti, että: ”hermeneutikon vastaus maailman ongelmiin ei ole ratkaista niitä vaan ymmärtää ne”.²⁹⁸ Osuuko Fenwickin kritiikki kipeästi myös tentin teorian sitoumuksiin?

Tavoitteeni on ollut ongelmatilanteen idean keksimisestä lähtien, että tentin teoria ei sitoutuisi mihinkään oppimisteoreettiseen lähtökohtaan. Tarkastelun tulisi olla niin yleistä, että se soveltuisi mihin tahansa oppimisen teoriaan. Ongelmatilanteessa toimija voidaan ajatella yhtä hyvin konstruktiivisena tietoverkon rakentajana kuin behavioristisena reagoijanakin, ainakin niissä rajoissa joissa ”reagointia” voidaan katsoa olevan olemassa. Oppimisteoreettiset näkökulmat ovat tentin teorian kannalta täydennyksiä, konkretisointeja ja edelleen kehittelyjä, eivät sitoumuksia. Autenttinen arviointi pyrkii löytämään *autenttiselle* yleisiä kriteeristöjä, joka johtaa välittömään oppimisteoreettiseen sitoutumiseen. Tentin teorian tapa määrittellä *vastaavuus* historiallisena ja siten sisällöllisesti muuntuvana ominaisuutena tekee kysymyksestä empiirisen. Lukijan tehtäväksi kuitenkin jää sen arviointi, missä määrin tavoitteessani olen onnistunut ja mitä sidoksia en ole kyennyt huomaamaan.

on filosofisessa mielessä ollut verraten hataralla pohjalla, sillä tutkimus jolla perinteistä ja PBL-menetelmää on verrattu, on käyttänyt standardoituja monivalintatestejä, joiden soveltuvuus PBL-menetelmän tuottaman tietämyksen arviointiin on äärimmäisen kyseenalaista. Verhoeven & Werwijnen (1998) on tyypillinen esimerkki tällaisesta menettelystä.

²⁹⁸ Fenwick, 1998.

Tentin Teoria

Fenwickin rationalismikritiikin sen sijaan jossain määrin hyväksyn. Tentin teorian käsitys ihmisestä on käsitys inhimillisestä toimijasta sekavalta ja kaoottiselta vaikuttavassa maailmassa, jossa selviytyminen edellyttää jatkuvaa ongelmanratkaisuvalmiutta. Inhimillinen olemassaolo on tentin teorian näkökulmasta *ongelmanratkaisuprosessissa olemista* ja ongelmien olemassaolo – vain ja ainoastaan – pakottaa ihmisen toimintaan. Fenwick peräänkuuluttaa tunteiden huomioon ottamista ja ongelman ratkeamattomuuden hyväksymistä, josta asiasta olen samaa mieltä. Ongelmat – ainakaan kaikki ongelmat – eivät katoa ratkaisemalla.²⁹⁹ Jokainen ratkaisu synnyttää uusia ongelmia ja tietystä näkökulmasta ratkaistu ongelma jää toisesta näkökulmasta tarkasteltuna voimaan. Tentin teoria ei väheksy tunteita, ahdistuksen tosiasiaa eikä kokemusmaailman kaoottisuutta. Nämä kaikki puolet sisältyvät kompetenssin käsitteeseen, johon pätee täsmälleen sama periaate kuin oppimisteorioidenkin kyseessä ollen: niin rationalistinen kuin ”emotionaalinenkin” ihmiskäsitys luovat sille sisältöä, konkretisointia ja sovellettavuutta.

Palatkaamme alkuperäiseen kysymykseen: Onko tentin teoria onnistunut? Onko teoria tosi? Tentin teoria yrittää luoda tentistä eheän käsitteellisen kuvan ja perustellun jäsennyksen. Tässä tehtävässä se on ainakin siinä määrin onnistunut, että tentti on saanut eksplisiittisen käsitteellisen rakenteen. Ensimmäisen laatuaan. Tentille on syntynyt teoreettinen selitysmalli. Teorian pohjalta on toteutettu käytännön tenttien kehittämistä ja teoria on syntynyt pragmaattisessa prosessissa.

²⁹⁹ Kamppinen (1987, s. 21) tekee erottelun poistettaviin ja pysyviin ongelmiin toden, että: ”Pysyvää ongelmaa... ei voi perinteisessä mielessä ratkaista vaan sitä kohtaan on kehitettävä *toimintastrategia*, suhtautumistapa, jonka avulla ongelman esiintymät voidaan ratkaista”.

Tentin Teoria

Voisiko myös totuuden ongelmaa lähestyä pragmaattisesti olettamalla, että tentin teoria on tosi jos se toimii?

Milloin teorian voidaan katsoa toimivan? Yleensä pragmaattisella validoinnilla viitataan tutkijan väitteiden relevanssiin käytännön toiminnalle tai käytännön toimijoiden kannalta. Sovellukset ja sovellettavuus ratkaisevat teorian (totuus)arvon.³⁰⁰ Ymmärrän teorian toimivuuden ehkä laajemmin kuin klassinen pragmatistinen filosofia yleensä asian kuvaa. Tentin teoria toimii, jos se mahdollistaa itsensä kyseenalaistamisen ja täydentämisen, jos sen avulla voidaan arvioida olemassaolevia uskomuksia ja luoda uutta teoriaa, kehittää olemassaolevaa tenttijärjestelmää ja virittää kriittistä sekä tiedostavaa keskustelua kohdealueestaan.

Tentin teorian tutkimusprosessi on ollut hidas. Tätä teosta on kirjoitettu pitkän ajan kuluessa. Aika on ollut siten eräällä tavalla työn kompastuskivi, mutta toisaalta sitä voi pitää myös ajatusten ja ideoiden koetteluksi kriittisenä laatutekijänä. Jos tämä raportti olisi laadittu samaan aikaan ”Vaihtoehtoisia tenttikäytänteitä”-oppaan kanssa, tulos olisi ollut ratkaisevasti toisenlainen. Tentin teoriasta voi kuitenkin puhua valmiina vain siinä merkityksessä, että se koettaa muodostaa käsitteellisesti selkeän ja loogisen kokonaisuuden. Selvää silti on, että tieteessä mikään näkemys ei voi olla ”absoluuttinen”. Kaikki teoriat jätetään todellisuuden – käytännöllisen ja teoreettisen keskustelun prosessin – testattaviksi ja täydennettäväksi.

³⁰⁰ ks. esim. Kvale, 1995b. Vaihtoehtoisissa tenttikäytännöissä (Karjalainen & Kempainen, 1994) esitellyt empiiriset tenttimallit voidaan johtaa tässä tutkimuksessa eksplikoidusta teoriasta, jota seikkaa toki myös voi pitää yhtenä tentin teoriaa validoivana tekijänä.

Tentin Teoria

Uskon että tentin teorian seuraukset käytännön toiminnalle sekä kasvatustieteelliselle ja pedagogiselle keskustelulle ovat siinä tehtyjen valintojen järkevyyden ja teorian totuudellisuuden ennakoimaton ja luotettava testilaboratorio. Toivon, että teoriastani viriää tenttejä pohdittava kriittinen ja uutta luova keskustelu, johon tähänastiset pohdinnat voivat asettua ja josta avautuu mahdollisimman uusia ja tuoreita jatkotutkimuksen aihioita.

*”Kuolleilla ajattelun kaavoilla
ei voi vangita elävää tietoa”*

Alli Kantola

Post Scriptum
JÄLKISANAT
VÄITÖSKIRJATYÖLLE

Väitöskirja tenttinä? Tohtorin tutkintoon vaadittava suoritus, jossa on sekä kirjallinen että suullinen osuus. Mistä näkökulmasta sitä tulisi tarkastella? Mitä kuviossa 25 (edellä s.271) esiin tuodut tentin tarkastelun näkökulmat väitöstentistä kertovat? Mitä kriittisiä kysymyksiä niistä seuraa?

Psykologisesta näkökulmasta väitöstentille on tyypillistä erilaisten tunteiden ja motiivien olemassaolo. Yksilöstä riippuen niin kirjallinen kuin suullinenkin osuus voidaan kokea yhtä hyvin eriaistaiseen ahdistavana kuin iloisena tai vapauttavana kokemuksena. Viimeksimainittu kokemus tosin lienee edellistä harvinaisempi ja iloista väitöskirjan tekijää ei monikaan ole tainnut kohdata. Onko väitöstenttiin latautunut liikaa tunnetta? Miten monen yksilön kohdalla se johtaa psyykkisiin ongelmiin ja häiriöihin yhteisöelämässä?

Vuorovaikutustilanteen tarkastelu tuo mukaan erityisesti suullisen osuuden roolit ja rituaalin. Tilanteessa toteutetaan akateemisen yhtei-

sön vanhaa etikettiä, arvokasta ja kaunista tapaperinnettä. Kommunikaatio tapahtuu väittelijän, vastaväittäjän, kustoksen ja yleisön roolien puitteissa johdetusti. Tiedeyhteisö on ihmisten yhteistoimintaa ja inhimillistä yhdessäoloa. Se tarvitsee juhlia ja juhlat ohjelmistoa, mutta eikö puku- ja rooliperinteen voisi säästää promootion yhteyteen?

Oppimis- ja opetustilanteen kannalta tarkasteltuna sekä kirjallinen että suullinen osuus tarjoavat oppimiskokemuksia ja niihin sisältyy monenlaista oppimisen arviointia. Missä määrin ne on suunniteltu didaktisesti perustellulla tavalla? Kirjallisen osuuden laatimiseen tähtäävää ponnistelua tuetaan ohjauksen ja erilaisten jatko-opintojen avulla. Ohjauksen tehostaminen ja kehittäminen onkin ollut viime vuosina yhtenä – ehkä jopa keskeisimpänä – tohtorikoulutuksen kehittämisen alueena. Mistä syystä? Onko perustelu pedagoginen?

Vastauksen etsiminen tähän kysymykseen houkuttelee tarkastelua siirtymään *koulutus- ja yhteiskuntapoliittiseen* näkökulmaan. Siitä katsottuna väitöstentti näyttäytyy korkeimman akateemisen kvalifikaation tuottamisen välineenä. Yhteiskunta tarvitsee lisää tohtoreita. Kuinka paljon? Miten nopeasti? Millä hinnalla? Mihin tarkoitukseen?

Kriittiset kysymykset johtavat edelleen väitöstenttiin soluttautuneen *sosiaalisen ja yhteiskunnallisen vallan sekä herruuden* ilmiöiden tarkasteluun. Onko väitös kriittisesti tarkasteltuna todellakin portti tai suodin, jolla poliittinen ja taloudellinen valta(eliitti) suojaa statustaan ja säätelee tiedeyhteisön toimintaa? Vai onko se tiedeyhteisön sisäisen siirtymäriitin initiaatiomekanismi, jossa esiintyy monenlaista *aka-*

teemista valtaa, ehkä jopa mielivaltaa³⁰¹, joka kätkeytyy väitöskirjasta annettavien myönteisten ja kielteisten lausuntojen ja arvosanojen taakse?

Väitöskirjasta perinteisesti annetut arvosanat (*approbatur, lubenter approbatur, non sine laude approbatur, cum laude approbatur, magna cum laude approbatur, eximia cum laude approbatur, laudatur*) mahdollistavat näkökulman muutoksen *mittaamisen* tarkasteluun. Arvosanat näyttävät muodostavat seitsenportaisen järjestysasteikollisen mittarin, jonka avulla väittelijän suorituksen arvo punnitaan. Miten objektiivista mittaaminen tässä tapauksessa on? Mitä objektiivisuus väitöstentin arvioinnissa tarkoittaa? Voiko mittaamista perustella, jos taustalla ei ole yhteisesti hyväksyttyä ja yksityiskohtaista rubriikkaa, arviointimatriisia? Miltä pohjalta arviointimatriisi voitaisiin rakentaa? Mitataanko väitöksessä ”opin näytettä” vaiko tutkimustyötä?

Edellisissä kappaleissa esiin nostamani kysymykset saattavat herättää tunteita. Akateeminen lukija voi kokea väitöstenttiä uhatun, lähes saatutetun, kun sen implisiittistä teoreettista rakennetta, roolia tai funktioita nostetaan julkiseen ja kyseenalaistavaan tarkasteluun. Hänen kollegansa taas voi jopa riemuita, kun vanhaa ja itsestäänselvänä pidettyä traditiota uskalletaan vähän ravistella. Kolmannen mielestä kritiikin pitäisi olla kovempaa ja yksityiskohtaisempaa. Neljäs voi

³⁰¹ Flügel (1953, s. 282) esittää tähän näkökulmaan liittyvän poleemisen oletuksen, että väitöksen ja sitä kautta akateemisten tenttien synnyn historiallinen alku on mahdollisesti ollut opiskelijoiden nuoremmille kollegoilleen toteuttamissa ehkä pennallisissakin initiaatiomenoissa. Kysymyksessä ei ole vain akateeminen heitto, sillä jokseenkin varmaa on, että yliopiston synnyn ensimmäisinä vuosikymmeninä eikä ehkä sen olemassaolon ensimmäisinä vuosisatoinaakaan (esim. aikavälillä 1100-1300) ole ollut olemassa mitään virallisia kokeita tai kuulusteluja.

Tentin Teoria

tuntee kateutta tai vahingoniloa kirjoittajaa, rohkeaa mutta uhkarohkeaa, kyseenalaistajaa kohtaan, joka ehkä (toivottavasti) joutuu näkemystensä kanssa vaikeuksiin. Viides ei näe kysymyksissä mitään outoa. Näitä asioita täytyy tarkastella kiihkottomasti ja perusteluja etsien.

Kiihkoton tarkastelu on myös tentin teorian tavoitteena. Edellisistä näkökulmista poiketen se analysoi ja perustelee myös väitöstenttiä ongelmatilanteena. Mitä kysymyksiä silloin kohdataan? Väitöstentin kirjallinen ja suullinen osio eroavat niin paljon toisistaan, että niitä on selkeintä tarkastella erillisinä. Ensimmäinen kysymys on: Mikä on väitöskirjatyön vastaavuus? Teoreettinen vastaavuus tuntuisi olevan kunnossa. Jokainen tieteellinen ongelma on tutkijalle uhkayritys. Ongelman ratkaisu voi onnistua tai epäonnistua. Tutkimuksen edetessä ongelma muotoillaan ja määritellään yhä uudelleen. Kukaan ei tiedä tutkimusongelman oikeaa vastausta eikä osaa ennustaa, mihin tulokseen seikkailu päättyy.

Entä miten väitöskirjatyön toimintarakenne vastaa todellisen elämän tutkimustyön toimintarakenteita? Taustaksi on hyvä palauttaa mieleen, että väittelyllä enempää kuin väitöskirjallakaan ei alunperin ole ollut kovin merkittävää tutkimuksellista ulottuvuutta. Keskiajan yliopistossa arvostettiin kykyä väittelyssä puolustaa mitä hyvänsä mieltä pidettä menestyksellisesti. Väitöstilaisuus oli nokkeluuden ja päättelytaidon näyttelä. Professori teki väitöskirjat ja maisterien tehtävä oli vain puolustaa niitä. 1700-luvulta lähtien oli tavallisempaa että

väittelijä itse teki tuotoksensa ja sitä ryhdyttiin arvostamaan yksilöllisenä työnä.³⁰²

Onko väitöskirjatyö *vastaava* aidon tieteellisen toiminnan rakenteiden kanssa tämän päivän näkökulmasta? Näin ainakin ajatellaan sen olevan ja perusteluja tälle oletukselle on runsaasti. Väitöskirjatyötä tehdään tutkimuksena aidoissa olosuhteissa, viimeisimmän metodisen tietämyksen ja tutkimusvälineiden avulla. Väitöskirja on myös keskeinen osa tieteellisen tiedon luomisprosessia yliopistoissa. Tutkija on koko ajan itse vastuussa toiminnasta ja ratkaisuisistaan, jolloin arviointi on terveellä pohjalla. Tutkimuksen teon prosessissa on niin sisältyvää, osallistuvaa kuin tarkkailevaakin arviointia. Tänä päivänä väitöskirjaa arvostetaan nimenomaan tutkimustyönä ja väitöskirjatuotanto on yliopiston tieteellisen tuloksellisuuden tärkeimpiä mittareita. Onko vastaavuus siis täydellinen?

Ei aivan, sillä kun tarkastellaan väitöskirjatyön sosiaalista säännöstöä, huomataan ainakin yksi merkittävä poikkeama. Aito tutkimustyö tapahtuu nykyisin yhä useammin tutkimusryhmissä ja projekteissa, joissa saman ongelman parissa työskentelee useita tutkijoita. Usein ongelma on ositettu siten, että jokaisella tutkijalla on selkeä ja erillinen ongelmanasettelunsa. On myös mahdollista, että kaksi tutkijaa tai useampikin tutkija yhdessä ponnistelevat saman jakamattoman tutkimustehtävän parissa. Täydellinen vastaavuus edellyttäisi, että myös tällaisissa tapauksissa väitöskirjaksi raportoitava tutkimustyö voisi noudat-

³⁰² On ilmeisesti mahdoton tarkkaan määritellä, milloin Suomessa väittelijä itse alkoi tehdä väitöskirjansa. Vallinkoski (1949, s. 8) toteaa, että: "Meillä on vain tietyissä rajoissa mahdollista saada selvyyttä asiaan. Helsingin ajalta se on melko helppoa, sillä

taa aitoa uuden tiedon tuottamisen toimintarakennetta. Teoreettinen tarkastelu ei löydä esteitä useamman tutkijan yhteiselle väitöskirjatyölle. Viimeisen vuosikymmenen aikana yleistynyt siirtyminen monografioista artikkeliväitöskirjoihin, joissa yksittäisten artikkelien tekijöinä voi väitöstyön laatijan lisäksi olla muitakin tutkijoita, on mitä ilmeisimmin nähtävissä varovaisena liikkeenä tähän suuntaan – vastaavuuden hakemisena.

Entä tentin suullinen osuus, itse väitöstilaisuus? Myös siinä on mahdollista onnistua tai epäonnistua, joten teoreettinen vastaavuus on kunnossa. Ei ole itsestäänselvää, että väittelijä pystyy puolustamaan näkemyksiään keskustelussa vastaväittäjän kanssa. Seuraavaksi kysytään väitöstilanteen toimintarakenteen vastaavuutta todellisen elämän tieteellisen keskustelun ja tieteellisen viestinnän kanssa. Tämä onkin vaikea kysymys. Löytyykö väitöstilaisuuden ulkopuolisen tieteellisen elämän, tieteellisen viestinnän, uuden tiedon tuottamisen ja sitä arvioivan keskustelun toimintamalleista mitään väitöstilaisuutta vastaavaa?

Tiukasti ja kirjaimellisesti tulkiten ei löydy. Uuden tiedon julkistamisen ja suullisen testaamisen tilanteita ovat tieteelliset kongressit. Niissä ”väitteiden esittäjiä” on kuitenkin useita, aikaa yhtä esiintyjää kohden on niukalti, samaa tutkimusta voi puolustaa useampi tutkija tai koko tutkimusryhmä ja kommentoijina toimivat kollegat (yleisössä), mutta joskus keskustelussa käytetään myös nimettyä opponenttia tai kommenttipuheenvuoron esittäjää. Tapasääntöjä kongresseissa on, joskaan ne eivät ole identtisiä väitöstilaisuuden kanssa ja pukeutumi-

v. 1828 statuuteissa määrättiin, että tohtorinväitöskirja oli oppiarvon tavoittelijan itse

nen on yleisen hyvän tavan mukaista. Väitöstilaisuuden toimintarakenne on julkisen suullisen kuulustelun toimintarakenne, eikä sellaista työtappaa enää taida muualta koululaitoksen ulkopuolelta löytyä. Tästä syystä katson, että väitöstilaisuus on toimintarakenteeltaan keinotekoinen väitöstentin osa.

Ongelmatilanteena väitöstentti on siten kaksijakoinen. Siinä on sekä luonnollisia, että keinotekoisia aineksia, ja kokonaisuutta voisi toimintarakenteeltaan luonnehtia murretuksi. Tentin teorian näkökulmasta tehty analyysi ei sano tämän enempää, mutta se mahdollistaa monien kriittisten kysymysten suuntaamisen väitöstentin vastattavaksi.

Kun väitöskirjan tekeminen on tutkimustyötä toteuttaen tieteellisen tiedon aitoa luomisprosessia ollen myös samalla osa tieteellistä koulutusta, niin onko kaikki muu kuin tieteen prosessia vastaava toiminta siinä turhaa? Mitä pedagogisia perusteluja on keinotekoisella väitöstilanteella? Mitä tieteellisiä perusteluja on tänä päivänä käytännölle, että väitöskirjatyön tulisi olla yksilötyö parityön tai tiimityön sijaan? Jos aitoa tutkimustyötä tehdään tiimeissä, miksi tiimi ei voisi tehdä ja puolustaa väitöskirjaa yhtenä tuotoksena – ehkäpä vielä aidon tieteellisen kongressin osana? Mitä tieteellisiä perusteluja on *arvosanan* antamiselle tutkimuksesta, kun vasta myöhempi sovellus- ja jatkotyö näyttää tulosten arvon? Voiko tutkimuksesta ylipäänsä antaa arvosanan? Aitoa tutkimusta ei arvioida arvosanoilla vaan palautetta antavilla lausunnoilla ja niidenkin osuvuus on suhteellista: ei ole mitenkään mahdotonta, että refereelausunnot tai asiantuntijamielipiteet toteavat

Tentin Teoria

jonkin tutkimustyön arvottomaksi tai epäilyttäväksi ja myöhemmin huomataankin, että työ oli edistyksellinen.

Nämä ja monet jatkokysymykset ovat avoinna ennakkoluulottomalle keskustelulle. 2000-lukua aletaan nyt kirjoittaa ja tulevaisuus on avoin. Uskomukset muuttuvat. Instituutiot, tavat ja tentit muuttuvat. Tieteen työtavat ja menetelmät uudistuvat hyvinkin nopeaan tahtiin. Kehittykö myös tohtorin tutkintoon vaadittava väitöstentti toimintarakenteeltaan, sisällöltään, kompetensseiltaan ja arviointiratkaisultaan?

*”Akateeminen yhteisö osaa kyllä kiitettävästi kritisoida,
kannustaminen on huomattavasti
harvinaisempi palautteen laji.”*

Leena Suopajarvi

LÄHTEET

JULKAISEMATTOMAT

- Karjalainen, A. (1992). Tenti yliopistossa. Esitelmä Joensuun yliopistossa 26. 3. 1992.
- Karjalainen, A. (1993). Tenttimisen tulevaisuus. Opetusmoniste. Oulun yliopisto. Opintotoimisto.
- Karjalainen (1995a). Tenti järkeväksi osaksi koulutusta yliopistossa Opetusmoniste. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö.
- Karjalainen (1995b). Gör tentamentsrevolution - för att förbättra inlärningkvaliteten i dina kurser? Uleåborgs universitet.
- Karjalainen, A. & Kemppainen, T. (1995). Real world - world of exams - is there a theoretical rationale for examinations? Paper presented at the 17th Annual EAIR Forum. August 27-30, 1995. Zürich - Switzerland.
- Karjalainen, A. (1997). Sosiaalisen kieliopin tutkimusprojektin ohjelmaluonnos. Käsikirjoitus. Oulun yliopisto. Kirkkokatu 11A 90101 Oulu.
- Karjalainen (1998). Portfoliotenti. Opetusmoniste. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö.

JULKAISTUT

- Agazzi, A. (1967). The educational aspects of examinations. Education in Europe. Series II. General and technical education. N:o 10. Council for cultural co-operation. Strasbourg.
- Ahlsröm, K-G. (1971). (Toim.) Korkeamman opetuksen käsikirja. Helsinki: Otava.

Tentin Teoria

- Albanese, M. & Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: A review of the literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine* 68, 52-81.
- Atiyeh, N.N. (1969). Examinations: trends and prospects. *Teoksessa ks. Lauwerys & Scanlon (toim.)*, 375-390.
- Banta, T.W. (1999). What's new in assessment? *Assessment Update* 11, 3-11.
- Barnett, R. (1994). Recovering an academic community: above but not beyond. *Teoksessa Barnett, R. (Toim.) Academic community, discourse or discord. Printed and Bound in Great Britain by Biddles Ltd. Guilford and King's Lynn.*
- Bergenhogouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education* 16, 535-543.
- Berger, B.A., & Felkey, B. G. (1987). Use of contract grading in a required pharmacy communications course. *American Journal of Pharmaceutical Education* 51, 121-126.
- Bloch, M. (1992). Internal and external memory: different ways of being in history. *Suomen kulttuuriantropologi* 17, 3-15.
- Bloom, B. S. (1956). (Toim.) Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals, Handbook 1 Cognitiv domain. Longmans, green and co ltd / David Mckay Company inc.
- Bloom, B., Hastings, J., Madaus, G. (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill.
- Bould, D., & Feletti, G. (1991). The Challenge of problem based learning. London: Kogan Page.
- Broady, D. (1986). Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan? Tampere: Vastapaino.
- Brown, G., Bull, J., Pendlebury, M. (1997). Assessing Student Learning in Higher Education. London and New York: Routledge.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Becoming critical: education, knowledge and action research. London: Falmer.
- Cohen, G. (1990). Memory in the real world. Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates.

Tentin Teoria

- Cook, T.D. (1997). Lessons learned in evaluation over the past 25 years. Teoksessa: Chelimsky, E., & Shadish, W.R. (Toim.) Evaluation for the 21st century. London and New Delhi: Sage Publications.
- Copland, M.A. (2000). Problem based learning and prospective principals' problem-framing ability. Educational Administration Quarterly. 36, 585-608.
- Dochy, F. & Bouwens, M. (1991). The construction of knowledge state tests, knowledge profiles and the measurement of the value added. Educ. technology and innovation centre (OTIC). Open university. Heerlen.
- Csikszentmihalyi, M. (1994). Problem finding. Teoksessa: Sternberg, R.J. (toim.) Encyclopedia of Human Intelligence. Vol. 2. New York: Macmillian Publishing Company, 836-840.
- Dressel, P. (1976). Handbook of Academic Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.
- Durkheim, E. (1980). Uskontoelämän alkeismuodot. Helsinki: Tammi.
- Edens, K.M. (2000). Preparing problem solvers for the 21st century through problem-based learning. College Teaching. 48, 55-61.
- Eloranta, K.E. (1974). Heuristiikat ja heuristisuus. Käsittelyongelmista ja niiden ratkaisemisen metodologiasta hallinto-opin näkökulmasta. Tampere: Kirjapaino Hermes Oy.
- Erwin, T.D. (1991). Assessing Student learning and Development. San Francisco ja Oxford: Jossey-Bass.
- Eskola, A. (1992). Uusi ajatus ahtaalla. Tiede 2000. n:o 4.
- Fenwick, T. (1998). Boldly solving the world: a critical analysis of problem based learning as a method of professional education. Studies in the Education of Adults. 30, 53-67.
- Fraser, J.A.H. (1990). Student reaction to contract grading. Paper presented at the conference of Atlantic Educators. Halifax, Nova Scotia, Canada, November 2. EDRS Price-MF01/PC01.
- Flügel, J. C. (1953). The Examination as Initiation Rite and Anxiety Situation. The International Journal of Psycho-Analysis. London: Dawson & Sons.
- Gerin-Grataloup, A-M. & Solonel, M. (1996/1997). Problem situations and school situations in history and geography. European Education. 28, 33-59.

Tentin Teoria

- Giles, H. (1911). *Civilization of China*. London : Williams and Norgate.
- Goodrich Andrade, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership* 54.
- Habermas, J. (1968). *Technik und Wissenschaft als Ideologie*. Frankfurt am Main: Sührkamp Verlag.
- Haft, H., & Kordes, H. (1984). (toim.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Band 2. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hayhoe, R. (1991). The tapestry of chinese higher education. Teoksessa Epstein, I. (Toim.) *Chinese education. Problems, policies and prospects*. New York: Garland, 109-144.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., & Moilanen, P. (1999) (Toim.). *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Wsoy.
- Heinonen, V. & Kari, J. (1978). *Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten*. Keuruu: Otava.
- Heinonen, V. & Viljanen, E. (1980). *Evaluaatio koulussa*. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. (1990). (Toim.). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hirst, P.H., & Peters, R.S. (1972). *The logic of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hoffmann, B. (1978). *The tyranny of testing*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Holmes, B. & Lauwerys, J.A. (1969). *Education and examinations*. Teoksessa Lauwerys, J.A., & Scanlon, D.G. (1969) (Toim.) *Examinations. The World Year Book of Education*. London: Evans Brothers Limited, 1-16.
- Honko, L. (1964). Siirtymäriitit. *Turun yliopiston kansatieteen laitoksen julkaisuja* 17.
- Hounsell, D., McCulloch, M., & Scott, M. (1996). *The ASSHE Inventory. Changing Assessment Practices in Scottish Higher Education*. Edinburgh: Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H.L.T. (1999). *Kriittinen teoria ja toimintatutkimus*. Teoksessa: Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., & Moilanen, P. (Toim.). *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Wsoy.

Tentin Teoria

- Huxham, G.J., & Lipton, A.(1974). Do multiple choice and essay tests measure different factors? *British Journal of Medical Education* 8, 204-208.
- Hynönen, E. (1981). *Busmannit viimeisellä hiekkadyynillään*. Juva: Wsoy.
- Hämäläinen, K., & Kauppi, A. (2000). Evaluation in today's education from control to empowerment. *Lifelong Learning in Europe*. 2, 68-75.
- Härkönen, U. (2000). Tuokio pedagogisena käsitteenä. *Kasvatus* 31, 317-331.
- Ihmisen tarina. *Suuri maailmanhistoria* 3. (1971). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ikonen, R. (2000). Mitä se on se 'kasvatus'? *Kasvatus* 31, 118-129.
- Inkinen, S. (1993). Virtuaalinen unelma - virtuaalitodellisuus jälkimodernina utopiana. Teoksessa Inkinen, S. & Salmi, M. (Toim.) *Tulevaisuuden esi-historia*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Jaspers, K. (1965). *The idea of the university*. London: Lowe & Brydone.
- Johnson, P.C., & Abrahamson, S. (1968). The effect of grades and examinations on self-directed learning. *Journal of Medical Education*. 43, 360-366.
- Judges, A.V. (1969). The evolution of examinations. Teoksessa Lauwerys, J.A., & Scanlon, D.G. 1969 (Toim.) *Examinations. The World Year Book of Education*. London: Evans Brothers Limited.
- Juntunen, M. (1986). *Edmund Husserlin filosofia*. Mänttä: Mäntän kirjapaino oy.
- Järvilehto, T. & Karjalainen, A. (1992). Ylioppilaskirjoitukset ja kokeet poistettava. *Sanomalehti Kaleva* 20.12.1992.
- Järvilehto, T. (1994). *Ihminen ja ihmisen ympäristö*. Oulu: Pohjoinen.
- Järvilehto, T. (1995). *Mikä ihmistä määrää*. Oulu: Pohjoinen.
- Kai-Ming,C.; Xinhua, J.; Xiaobo, G. (1999). From Training to Education. *Lifelong learning in China. Comparative Education*. 35, 119-129.
- Kamppinen, M. (1987). Toiminnan malleista kognitiivisessa antropologiassa. *Psykologia* 1, 18-23.
- Kaplan, M., & Saccuzzo, D.P. (1997). *Psychological Testing*. Brooks/ Cole Publishing Company.

Tentin Teoria

- Karjalainen, A. (1986)a. J.A. Hollon tiedekäsityksestä ja kasvatuksen teorian metodista. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 39.
- Karjalainen, A. (1986)b. Pedagogisesta antinomiasta ja sen ratkeamisen ongelmasta dialektisessa pedagogiikassa. Teoksessa Kusch, M., & Pönkänen, M. (Toim.) Teemoja Hegelin filosofiasta. Jyväskylän Yliopisto. Filosofian laitos 33.
- Karjalainen, A. (1991). Ammattitaidon myytti - rehtorin päänvaiva? Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Karjalainen, A., & Kemppainen, T. (1992)a. Uusien tenttitapojen tavoitteena opitun ymmärtäminen. Kokemuksia perinteisen tentin muuntamisesta dialogin suuntaan. *Aktuumi* n:o 1, 49-52.
- Karjalainen, A., & Kemppainen, T. (1992)b. Examination in the University- One Element of Learning Process. *Endshe Newsletter* 1, 3-5.
- Karjalainen, A., & Kemppainen, T. (1993). Tenti yliopistossa? Teoksessa Jalkanen, H., & Lestinen, L. (Toim.) Korkeakoulutuksen kriisi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Karjalainen, A., Kemppainen, T. & Siljander, P. (1993). Examination - struggle for power. Biesta, G. ym. (Toim.) Human Sciences at the intersection of politics, social chance and development, and political decision making. Abstracts of the 12th International Human Sciences Research Conference. Groningen, The Netherlands. *Uriah Heep*. Montfoort, 26.
- Karjalainen, A. & Siljander, P. (1993). Miten tulkita sosiaalista interaktiota? *Kasvatus* 24, 334-346.
- Karjalainen, A. & Kumpula, H. (1994). Matkaopas tiedeyhteisöön. Oulun yliopisto: Monistus- ja kuvakeskus.
- Karjalainen, A. (1995)c. Valoa varjomaailmaan? Pohdintaa oppimisympäristön kehittymisestä. Teoksessa Pohjonen, J., Collan, S., Kari, J. & Karjalainen, M. (Toim.) Teknologia koulutuksessa. Juva: Wsoy, 23-33.
- Karjalainen, A. (1996). Piilo-opetussuunnitelman etiikka. Teoksessa Pitkänen, P. (Toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 141-151.
- Karjalainen, A., & Kumpula, H. (1998). Akateeminen tentti - ikkuna yliopiston syvä-rakenteeseen. Teoksessa Nuutinen, A., & Kumpula, H. (Toim.).

Tentin Teoria

Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 157-174.

- Karjalainen, A. (1999). Vain itse voi näyttää - johdatus autenttiseen arviointiin. Teoksessa Tenhula, T. (Toim.) Opetus sydämen asiana. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. *Dialogeja* 2, 149-155.
- Klinge, M. (1987). Opetus ja opiskelu. Teoksessa Klinge, M., Knapas, R., Leikola, A., & Strömberg, J. (Toim.) Helsingin yliopisto 1640-1990. 1. osa: Kuninkaallinen Turun akatemia 1640-1808. Helsinki: Otava, 355-552.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E., & Pollari, J. 1999. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo, Helsinki, Juva: Wsoy.
- Koskenniemi, M. (1978). Opetuksen teoriaa kohti. Helsinki: Otava.
- Koski, L. (1993). Tieteen tahtomana, yliopiston tekemänä. Yliopiston sisäiset symboliset järjestykset. Väitöskirja. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 17. Joensuun yliopisto.
- Kumpula, H. (1994). Joku vastaa kaikesta? - Yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A 6.
- Kvale, S. (1972). Prüfung und Herrschaft. Hochschulprüfungen zwischen Ritual und Rationalisierung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kvale, S. (1977). Examinations: From ritual through bureaucracy to technology. *Social Praxis* 3, 187-206.
- Kvale, S. (1987). Examinations - a psychometric test or a censorship of knowledge? *Nordisk pedagogik*, 7, 221-235.
- Kvale, S. (1990). Evaluation and desentralisation of knowledge. Teoksessa Granheim, M. & Kmp. (Toim.) Evaluation as policy-making. London: Jessica Kingsley, 119-140.
- Kvale, S. (1993). Examinations re-examined - Certification of students or certification of knowledge? Teoksessa: Chaiklin, S., & Lave, J. (Toim.) Understanding practice: Perspectives on activity and context. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kvale, S. (1995)a. Evaluation as construction of knowledge. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

Tentin Teoria

San Francisco, CA, April 18-22. Eric, Resources in Education. ED392838.

- Kvale, S. (1995)b. The social construction of validity. *Qualitative Inquiry*. 1, 19-41.
- Lautmann, R. (1970). Prüfung und Herrschaft. *Soziale Welt*. vol. 21/22, 360-375.
- Lauwerys, J.A., & Scanlon, D.G. (1969) (Toim.) Examinations. *The World Year Book of Education*. London: Evans Brothers Limited.
- Leakey, R. (1981). *Ihmisen jäljillä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lehti, R., & Häyry, M. (1987). Tiedeyhteisö - onko sitä. *Suomen akatemian julkaisuja* 4.
- Lehtinen, E. (1993). University teaching for the future. Paper presented at the Eight International Meeting of University Administrators, 3-8 January, Singapore.
- Lennert, R. (1970). Die pedagogischen Aspekte des Prüfens. Teoksessa: Bokelman, H., & Scheuerl, H. (Toim.) *Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf*. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Linnainmaa, S. (1989). (Toim.) *Tekoäly 1985-1989*. Helsinki: Tekes.
- Linnakylä, P., Pollari, P., Takala, S. (Toim.) (1994). *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Luostarinen, H., & Väliverronen, E. (1991). *Tekstinsyöjät*. Tampere: Vastapaino.
- Luukka, M-R. (1995). Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä: funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma kielen interpersoonallisiin piirteisiin. *Jyväskylä Studies in Communication*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mager, R. F. (1978). *Opetustavoitteiden määrittäminen*. Helsinki: Otava.
- Maloney, C. (1976). (Toim.) *The evil eye*. New York: Columbia University Press.
- Mayer, R. E. (1994). Problem solution. Teoksessa: Sternberg, R. J. (Toim.) *Encyclopedia of Human Intelligence*. Vol. 2. New York: Macmillian Publishing Company, 840-845.

Tentin Teoria

- Meyer, G. (1935). An experimental study of the old and new types of examinations. *Journal of Educational Psychology*. 26, 30-40.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*. 23, 13-23.
- Mills, C.W. (1982). *Sosiologinen mielikuvitus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Möller, M.L. (1967). *Untersuchungen zur psychodynamik der neurotischen Prüfungsangst*. Diss. Med. Fakultät der Freien Universität Berlin.
- Niemi, H., & Kemmis, S. (1999). *Communicative evaluation. Lifelong Learning in Europe 1*.
- Niiniluoto, I. (1980). *Johdatus tieteenfilosofiaan*. Keuruu: Otava.
- Novak, J. (1988). Learning science and the science of learning. *Studies in Science Education*. 15, 77-101.
- Novak, J. (1995). *Opi oppimaan*. Tampere: Gaudeamus.
- Novak, J. (1991). Clarify with concept maps. A tool for students and teachers alike. *The Science Teacher*. 58, 44-49.
- Oppenheim, A.N., Jahoda, M., & James, R.L. (1967). Assumptions underlying the use of university examinations. *Universities Quarterly* 21, 343-351.
- Ottelin, A.K. (1947). *Kasvatusopin historian oppikirja*. 5. painos. Helsinki: Otava.
- Palmer Wolf, D. (1989). Portfolio assessment: sampling student work. *Educational Leadership*. 46, 35-39.
- Pepper, S. (1991). Post-Mao reforms in chinese education: Can the ghosts of the past be laid to rest? *Teoks. Epstein, I. (Toim.) Chinese education. Problems, policies and prospects*. New York: Garland, 1-41.
- Pitkäniemi, H. (2000). Opetuksen käsitteen teoreettisesta tutkimuksesta. *Kasvatus* 31, 443-455.
- Poikela, S. (1998). *Ongelmaperustainen oppiminen*. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 19.
- Pollari, P., Kankaanranta, M., & Linnakylä, P. (Toim.) (1996). *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylä: Korpi-Jyvä Oy.

Tentin Teoria

- Prahl, H-W. (1980)a. (Toim.) Prüfungssysteme und Prüfungsreformen an den Hochschulen in der BRD. Band 1: Thesen, Konzepte, Ergebnisse, Forderungen, Bibliographie. Blickpunkt Hochschuldidaktik 58. AHD, Hamburg.
- Prahl, H-W. (1980)b. (Toim.) Prüfungssysteme und Prüfungsreformen an den Hochschulen in der BRD. Band 2: Gutachten. Blickpunkt Hochschuldidaktik 59. AHD, Hamburg.
- Pulkkinen, H. (1996). Oivaltamisen iloa Fysiikan laskupäivässä. Kokemuksia laskuharjoitusten kehittämistä fysikaalisten tieteiden laitoksella. Uutisia opetuksen kehittämistä Oulun yliopiston laitoksilla. Oulun yliopisto: Monistus ja kuvakeskus.
- Raivola, R. (2000). Tehoa vai laatua koulutukseen. Porvoo, Helsinki, Juva: Wsoy.
- Rantalaiho, K. (1994). Huomautuksia osaamisesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 50.
- Rashdall, H. (1936)a. The universities of Europe in the middle ages. A new edition in three volumes. Vol. I. Salerno - Bologna - Paris. London: Oxford University Press.
- Rashdall, H. (1936)b. The universities of Europe in the middle ages. A new edition in three volumes. Vol II. Italy - Spain - France - Germany-Scotland etc. London: Oxford University Press.
- Rashdall, H. (1936)c. The universities of Europe in the middle ages. A new edition in three volumes. Vol. III. English universities - student life. London: Oxford University Press.
- Rodger, I. (1983). The influence of examinations. Teoksessa Collier, G. (Toim.) The management of peer-group learning. Syndicate methods in higher education. SRHE. Direct Design. Bournemouth, 87-91.
- Rossi, P.H., Freeman, H.E., & Lipsey, M.W. (1999). Evaluation. A systematic approach. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Runco, M.A. & Nemiro, J. (1994). Problem finding, creativity and giftedness. Roper Review 16, 235-242.
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (2000). Definition and selection of key competencies. Ines General Assembly 2000. A. Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations.

Tentin Teoria

- Schelsky, H. (1963). *Einsamkeit und Freiheit*. München: Rowohlt.
- Scriven, S. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Shaw, I.F. (1999). *Qualitative evaluation*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Siljander, P. (1988). Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.
- Siljander, P. (1991). Empiirisen kasvatustieteen perusteita. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 78.
- Siljander, P. & Karjalainen, A. (1991). Merkityksen käsite kasvatustieteessä. *Kasvatus* 22, 377-386.
- Singleton, R & Smith, E.R. (1978). Does grade inflation decrease the reliability of grades? *Journal of Educational Measurement*. 15, 37-41.
- Sulkunen, P. (1987). *Johdatus sosiologiaan*. Porvoo, Helsinki, Juva: Wsoy.
- Suomen sanojen alkuperä. Suomalaisen kirjallisuuden seura. (1992). Jyväskylä: Gummerus
- Takala, S. (1995). Arviointi - ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa Linnakylä, P., Pollari, P., & Takala, S. (Toim.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 1-8.
- Takala, S. (1996). Suoritusarviointi puntarissa. Mahdollisuuksia ja ongelmia valtakunnallisissa kokeissa. Teoksessa: Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (Toim.) *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylä: Korpi-Jyvä Oy, 207-222.
- Taggart, G., Phifer, S., Nixon, J. & Wood, M. (1998). (Toim.) *Rubrics. A handbook for construction and use*. Lancaster. Basel: Technomic Publishing Company.
- Tomas, S., & Madaus, G.F. (1998). Comparing teacher assessment and standard task results in England: relationship between student characteristics and attainment. *Assessment in Education*. 5, 213-247.
- Turunen, K. E. (1998). *Minusta näyttää - johdatus refleksiiviseen filosofiaan*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Tentin Teoria

- Tyler, R. W. (1971). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Uusikylä, K. (1996). *Isät meidän. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen*. Juva: Wsoy.
- Uusi sivistyssanakirja. (1998). Keuruu: Otava.
- Valeri-Gold, M., Olson, R. & Deming, M.P. (1992). Portfolios: collaborative authentic assessment opportunities for college developmental learners. *Journal of Reading*. 35, 298-305.
- Vallinkoski, J. (1949). Piirteitä suomalaisen väitöskirjan historiasta. *Bibliophilos*. 29, 1-11.
- Vavrus, L. (1990). Put portfolios to the test. *Instructor* 100, 48-53.
- Vehkamäki, V. (1981). Tenttiminen Jyväskylän yliopistossa. Ongelma-alueiden kartoitusta. *Jyväskylän yliopisto. Opintotoimiston julkaisuja* 3.
- Verhoeven, B.H., & Verwijnen, G.M. (1998). An analysis of progress test results of PBL and non-PBL students. *Medical Teacher*. 20, 210-317.
- Viehöfer, L. (1980). Auswirkungen von Prüfungssystemen auf Studienverhalten und Studienmotivation. Teoksessa Prahl, H-W. (Toim.) *Prüfungssysteme und Prüfungsreformen an den Hochschulen in der BRD. Band 2: Gutachten. Blickpunkt Hochschuldidaktik* 59. AHD, Hamburg. 57-75
- Wenestam, C-G. (1980). Qualitative differences in retention. *Göteborg Studies in Educational Sciences* 35. Göteborg.
- Wenzlaw, T.L., Fager, J.J., & Coleman, M.J. (1999). What is a rubric? Do Practitioners and the Literature Agree? *Contemporary Education*. 70, 41-47.
- Westrin, P. & Eriksson, M. (1971). Kirjalliset kokeet ja arvosanojen antaminen. Teoksessa Ahlström, K. (Toim.) *Korkeamman opetuksen käsikirja*. Helsinki: Otava.
- Wieruszowski, H. (1966). *The medieval university. Masters, students, learning*. Princeton. New Jersey: Van Nostrand.

Tentin Teoria

- Wiggins, G.P. (1989). A true Test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan* 20, 703-713
- Wiggins, G.P. (1990). The case for authentic assesment. ERIC Digest ED328611.
- Wiggins, G.P. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wigger, L. (1983). *Handlungstheorie und Pädagogik*. Sankt Augustin: Verlag Hans Richarz.
- Wildemuth, B.M. (1984). Alternatives to standardized tests. ERIC Digest ED286938.
- Wittrock, B. (1993). The modern university: the three transformations. Teoksessa: Rothblatt, S., & Wittrock, B. (Toim.)*The European and American university since 1800*. Cambridge:University press.
- Rauste- von Wright, M., & von Wright, J. (1998). *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo, Helsinki , Juva: Wsoy.
- Wright, G-H von. (1985). *Filosofisia tutkielmia*. Juva: Wsoy.
- Ylilehto, H. (1997). *Mihin kallistuu kansanterveystiede. Kansanterveystieteen prekliinisen vaiheen oppijakeskeisen opetussuunnitelman kehittäminen. Uutisia opetuksen kehittämisestä Oulun yliopiston laitoksilla. Oulun yliopisto: Monistus ja kuvakeskus.*
- Åhlberg, M. (1997). *Jatkuva laadunparantaminen korkeatasoisena oppimisena. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 68.*

LIITE 1.

TENTIN TEORIAN ENSIASKEL

YLIOPISTOLLINEN TENTTI: UNOHTAMIS - VAIKO OPPIMISTILAISUUS

Asko Karjalainen
1983

*O*n syytä asettaa kysymys: mitä on yliopistollinen tentti? Vastaus riippuu näkökulmasta, josta ilmiötä tarkastellaan. Tavallisin ja käytännössä vaikuttava näkemys on, että tentti on tilaisuus, jossa opiskelijan tiedot punnitaan; tentti on mittari, joka kertoo opiskelijan osaamisen tason, se osoittaa, mitä opiskelija on teoksesta, luentosarjasta jne. oppinut, ykkösestä kolmoseen. Sellaisena tentti on myös paljon muuta. Se on hallintomiehen näkökulmasta kvalifikaation toteamisen apuväline; erottaa hyvät akanoista eli asettaa kohteensa kelpoisuusjärjestykseen. Juridisesta perspektiivistä tentti on muodollisen pätevöitymisen väline; tittelin saavuttamisen ja tutkinnon suorittamisen ehto, oikeutin. Taustana – tai järjeistämisen ”pedagogisena” perustana – tentillä on juuri oppimisargumentti: jotta asiat voitaisiin todistetusti oppia, ne tulee tenttiä ja jotta tentistä voitaisiin selvittää, asiat tulee osata. Tentti on siten evaluaatiota, antaa palautteen oppimisesta sekä opiskelijalle että yhteiskunnalle.

On tärkeä huomata, että tentti on traditio¹ Se on yhteiskunnallisesti stabiili prosessi, sen funktio on vakiintunut, se on luonnollisesti sovitautunut ja sitoutunut yhteiskunnan muihin prosesseihin. Tentti on inhimillisen kulttuurin perusilmiö, itsestäänselvyys, joka kuitenkin, kuten tulemme näkemään, on pitkälle menettänyt positiivisen sisältönsä.

Tentti - unohtamisen prosessi

Pedagogisesta perspektiivistä tarkasteltuna tentti problematisoituu yksilön kehitykseen, kasvuun vaikuttavana tilanteena, kasvatustapahumana. Voimme kysyä: millä tavoin yliopistollinen tentti edesauttaa yksilön kasvua, kehittää hänen suhdettaan tietoon ja avustaa häntä tietämään lukemansa aineksen. Vastauksen hahmottaminen vaatii tenttiin johtavan ja itse tenttimisprosessin tarkkaa analyysia. Traditionaalinen tenttimisprosessi lyhykäisyydessään on kuvattavissa ajallisena jatkumona seuraavasti: Hetkenä T^3 opiskelija aloittaa ”tentinluvun”, ryhtyy tutustumaan vaadittaviin oppisisältöihin (luento tai / ja kirjallisuus), joka toiminta jatkuu aina ajankohtaan T^2 saakka, mutta ei enää kyseisenä ajankohtana, eikä sen jälkeen. T^2 on kuulustelun alkamisajankohta; tänä hetkenä opiskelija voi aloittaa vastaamisen tentaattorin hänelle laatimiin tenttikysymyksiin. Ajan T^2 - T^1 opiskelija käyttää vastausten laatimiseen, ”palauttaa paperin” hetkenä T^1 ja on vapaa. Aikavälillä T^1 - T^0 tentaattori arvioi opiskelijan osaamisen ja opiskelija saa palautteen.

Tarkastelkaamme nyt kyseistä tapahtumasarjaa oppimisprosessina. Aivan ilmeisesti oppimista, vaaditun oppiaineksen omaksumista, tapahtuu – tai on aiottu tapahtuvan – aikavälillä T^3 - T^2 mutta ei enää aikana T^2 - T^1 ; tällöin opiskelijan tulee jo osata. Kuulustelussa hän paljastaa mitä tietää, on oppinut ts. lukemastaan muistaa. Jätettyään muistitositteensa eli vastauspaperin opiskelija suhteessa tenttiin on tietoinen vapaa, hän voi ne unohtaa. Unohtamista ja sen mielekkyyttä säätelee opiskelijan saavuttama luonnollinen suhde ”oppimaansa” tietoon; ongelma on hyvin visainen, kuten tulemme huomaamaan. Tentin opiskelija joutuu kuitenkin palauttamaan mieleen vielä hetkenä T^0 , ja jos hänet on hyväksytty, vain tällöin. Prosessia voidaan siis kuvata oheisilla toisiaan loogisesti seuraavilla käsitteillä. Oppiminen –muistaminen – unohtaminen.

Kuulustelua luonnehtivat termit muistaminen ja unohtaminen. Saatuaan tietyt mielivaltaiset tenttikysymykset eteensä, opiskelija voi unohtaa kaiken muun tenttiin lukemansa. Vastattuaan kysymykseen hän voi unohtaa sen jne., kunnes kirjoitettuaan paperille viimeisen sanan, viimeisen tiedon, hän voi unohtaa kaiken tenttiin lukemansa.² Tentin rakenteesta ja yliopisto-opiskelun realiteeteista johtuen näin yleensä

myös tapahtuu. Tässä suhteessa ehkä tärkein ja tutkintouudistuksen ansiosta nykyisin yhä korostuva opiskelun realiteetti on kiire.³ Tentin rakenne implikoi seuraavaa:

1. *Tieto on mielettömiä tavuja.* Mitä tämä tarkoittaa? Traditionaalinen tentti edesauttaa tenttijää kokemaan tiedon mielettömiksi tavuiksi, joita tulee pöntätä, pöntätä kunnes tietynä hetkenä ne on nopeasti kirjoitettava paperille, ennen kuin ne väijäämättä unohtuvat. Muistamme Ebbinghousen klassiset unohtamiskäyrät; tentti on seikkailua näillä käyrillä. On kyse siis siitä, kuinka opiskelija kognitiivisesti strukturoi tentittävän tiedon. Tässä tapauksessa hän selviää parhaiten, jos osaa jakaa tekstin sopiviksi (sisältönsä nähden ulkoisiksi) avainräsytkeiksi, viitesanoiksi, muistikeinoiksi jne.

2. *Opiskelija on eristetty.* Tentin interaktiomalli on vääristynyt. Opiskelijan kommunikaatio tentaattorin ja muun ympäristön kanssa juuri suhteessa osattaviin tietoihin on ehkäisty. Tilanteessa vaikuttaa vain yksi viesti: vaikutussuhteessa tentaattori–tenttijä: tenttikysymys. Muuta mahdollista kommunikaatiota kuvastaa seuraava, ilmeisimmin myös yliopistollisiin tentteihin soveltuva, ohje tentin pitäjälle:

”Ylimääräiset osioiden ratkaisua koskevat kyselyt kokeen aikana on etukäteen kiellettävä. Jos niitä kuitenkin esiintyy, saattaa seuraavista kehoituksista olla apua: ”En voi neuvoa, siirry seuraavaan tehtävään”, ”En voi neuvoa, yritä itse”, ”Yritä itse löytää ratkaisu”, ”Hiljennytään työskentelemään”. Koetuntia häiritsevä oppilas on saatava heti työhön. Äärimmäistapauksessa tulee kysymykseen oppilaan lähettäminen pois luokasta. Lyhyet käskyt ja kiellot ovat tehokkaimmat: ”Keskity työhösi”, ”Hiljenny tehtävääsi”, ”Jatka eteenpäin”, ”Yritä tehdä hyvin.” (Heinonen & Viljanen 1980, 273.)

Kaikki tämä viittaa siihen, että tentti ei ole mikään oppimistilaisuus (muu kuin tenttiinoppimis-) vaan muistiharjoitus, joka helposti kierouttaa opiskelijan suhteen tietoon.⁴ Sellaisena sillä on vain lähinnä tiettyä yhteiskunnallista mielekkyyttä, mutta ei juurikaan positiivista pedagogista merkitystä. Kuitenkin itseasiassa juuri tentillä voisi olla jopa keskeisin oppimista ja kasvua auttava funktio. Tämä kuitenkin vaatii traditionaaliseen tenttiin kätkeytyvien rationaliteettien hylkäämistä. Vanha tentti on kumottava!

Tietoa arvioiva tentti

Uuden tentin perusajatus on tämä: kuulustelu on viimeinen mahdollisuus kyseisen oppijakson puitteissa oppia siitä jotakin. Tentti on siis

periaatteellisesti oppimistilaisuus, ei muistamis-/unohtamistilaisuus. Kuinka tälle ehdolle voidaan realisoida toteutumisen edellytykset? Ts. kuinka tentti kumoutuu? Uuden tentin prosessi on seuraava: Hetkenä T^3 opiskelija aloittaa tentinluvun, joka kestää aina ajankohtaan T^2 saakka, mutta periaatteessa tapahtuu myös kyseisenä hetkenä ja sen jälkeen. T^2 on kuulustelun alkamisajankohta. Tällöin opiskelija esittää tentaattorille laatimansa kyseistä luentoa tai teosta käsittelevän kysymyksen, kommentin tai kritiikin.⁵ Tämän jälkeen tentaattori kommentoi opiskelijan esittämää ”teemaa”, ja sen tiimoilta käydään yleistä keskustelua ja mielipiteenvaihtoa. Ajan T^2 - T^1 opiskelijat ja tentaattori käyttävät keskusteluun ”tenttikysymyksistä”. Kyseinen tapahtuma myös on sinällään välitöntä molemminpuolista palautetta antava. Tenttiin voi tietenkin liittää myöhemmän (T^0) kvantitatiivisen evaluatian; seikka on kuitenkin ongelmallinen, sillä kyse ei ole verraten yksiselitteisestä muistikyvyn arvioinnista, vaan yksilön aktiivisen tiedon arvioinnin ja käytön tarkastelusta.

Oppimisen kannalta uudessa tentissä korostuvat seuraavat aspektit:

1. opiskelija voi keskittyä häntä kiinnostavaan osaan oppiaineksesta; hän voi hahmottaa oppimateriaalin siis mielekkääksi kokemastaan käsin,
2. opiskelija voi kysyä epäselvää, hämäräksi jäänyttä (oppimistilanteen olennainen ehto),
3. tilanne rakentuu keskustelulle, mikä antaa edellytykset tiedon tarkastelulle eri näkökulmista. Siinä missä traditionaalinen tentti mittaa muistia (jota esim. yliopisto-opiskelijalta on mitattu jo tuhansia kertoja ennen yliopistoa) korostaa uusi tentti asioiden ymmärtämistä ja aktiivista tiedon käyttöä. Olennainen periaate on, että tenttiprosessi ja nimenomaan kuulustelu on ymmärrystä konstituiva tilanne, jossa kommunikoidaan, oivalletaan ja opitaan. Opiskelijan suhde tietoon ei ole passiivinen, mahdollisimman korrektiin mieleenpalauttamiseen tähtäävä vaan aktiivinen tietoa problematisoiva, käyttävä ja luova.

Luennon päätyttyä luennoija tavallisimmin kysyy: ”Onko mitään kysyttävää, epäselväksi jäänyttä” jne. Tavallisimmin myös mitään merkittävää kysyttävää ei ilmene, eikä keskustelu viriä – luennoija voi siis esittää kysymyksensä turvallisin mielin. Merkittävä syy tähän ”puhumattomuuteen” on se, että kenelläkään ei ole välittömästi luennon päätyttyä kokonaiskuvaa siitä, mitä asioita on käsitelty. Luentoön liittyvä ei askarruta, koska sitä ei ole vielä hahmoteltu, sen ristiriidat

ja epäselvyydet eivät hämmennä mieliä, koska niitä ei ole vielä havaittu. Luennon ”teksti” problematisoituu vasta sitä kerratessa, tentinluvussa; tällöin nousevat kysymykset - kun niihin ei enää saa vastausta - ja kriittiset huomiot - kun niiden esittäminen on jo myöhäistä. Tästä näkökulmasta uusi tentti on valmisteltu, motivoitu luennonpäättökeskustelu ja samanaikainen luennon virallinen suoritus.

Yliopistokäytäntö: mittaamisideologia?

Kuvatun kaltaiselle tenttitapahtumalle asettaa yliopistopedagoginen käytäntö tiettyjä rajoituksia. Merkittäviä ongelmia ovat mm.:

1. tenttiryhmän koko, 2. luento- vai kirjatentti?, 3. mittaamisideologia.

”Kysymysten” esittäminen ja keskustelu toimiakseen järkevällä tavalla vaativat opiskelijaa kohden verraten paljon aikaa, mikä edellyttää sangan pientä opiskelijaryhmää tai – mikä tuntuisi mielekkäältä – tähänastista pidemmän ajan lohkaisemista luennosta tentille. Erityisen hyvin uuden tentin voi ajatella sopivan luentotentiksi, myös kun luentoön liittyy teoksia. Sen soveltaminen puhtaana pelkkään kirjatenttimiseen yliopiston yleisinä tenttipäivinä luonnollisesti on mahdotonta⁶ Uusi tentti vaatii paljon tentaattorilta: perusteellista tutustumista tenttävään kirjallisuuteen ja kiinnostusta luentonsa aihepiiriin, mutta on tässä suhteessa huomattavasti traditionaalista tenttiä antoisampi.

Mutta mitä on mittaamisideologia? Se on lyhyesti yliopistokoulutuksen näkökulmasta kyseisen koulutuksen olemassaolevien rakenteiden ilmentämä naivi usko siihen että a) oppimistapahtuma edellyttää siitä irrallisen oppimistuloksen mittaamisen, b) että ainoa relevantti tapa tähän oppimisen kontrolliin on, sisällöltään mittaajan mielivaltaan sidottu, opiskelijan muistitiedon punninta, c) että mittauksen tulos kertoo jotakin merkittävää opiskelijan todellisesta tiedollisesta kompetenssista ja suorituspotentiaalista, d) että edellä mainitun kaltainen muistitietojen mittaaminen on mielekäs tapa myös herättää ja motivoita opiskelijan tiedollinen intressi. Tätä karkeasti hahmotellen on mittaamisideologia. Uuden tentin kannalta on keskeistä:

1) Kun siirrymme pois muistin primariteetista tenttitilanteesta, katoaa mittaamisen (vale)objektiivinen pohja, ja käsitys että inhimillinen tieto on jotakin valmista, ja opiskelijan kannalta olennaista on sen korrekti jäljentäminen, problematisoituu.

2) Tästä seuraa, että ei ole järkevää primaaristi arvioida opiskelijaa vaan tietoa. Tentissä siis evaluoidaan tietoa, tiedon pätevyyttä, totuudellisuutta.

3) Sikäli kun evaluaatio kohdistuu opiskelijaan on kyse hänen tiedon arviointikykyä arvostelusta, joka ei voi enää ollakkaan mittaamista, koska tiedon arvioiminen ei ole yksiselitteistä. Kyse on tentaattorin ja opiskelijan näkökulmien kohtaamisesta ja vuorovaikutuksesta, keskustelusta, tavoitteena arviointikyvyn molemminpuolinen kehittyminen.

Teoria/käytäntö

Uuteen tenttiin voidaan kohdistaa mittaamisideologian kannalta mm. seuraavankaltainen kritiikki: jos opiskelijat selviävät tenttimisestä vain käymällä juttelemassa, mikä takaa, että he pian ylipäänsä lainkaan lukevat tenttiin. Onko uudesta tentistä siis helpompi pinnata. Pikemminkin päinvastoin. Käytännössähän opiskelija joutuu laatimaan tenttiin kirjallisen esityksen ja pitämään puheenvuoron mielekkäiksi katsomastaan asiakokonaisuudesta, mikä opiskelijalta edellyttää nähdäkseni enemmän – mutta on myös mielekkäämpää – kuin vanha mekaaninen ”pänttäminen”. Itseasiassa juuri mistään ei ole helpompi päästä vähällä vaivalla ja oppimisella kuin traditionaalisesta yliopistotentistä, josta selviämiseen riittää tenttimateriaalin – ”opiskelutekniikan” kehittyessä vähitellen rutinoituva – selaaminen ja otsikoiden ja keskeisten termien mieleenhehkuttaminen. Vaikeaksi kyseinen tenttiminen käy vasta sitten, kun oivaltaa miten tyhjänpäiväistä se oman tiedollisen kehityksen kannalta on.

Yliopiston tehtäviin perinnäisesti kuuluu tiede, tutkimus ja näihin koulutus, jotka edellyttävät tekijöiltään tieteellistä ajattelua. Yliopiston aito olemus on tieteellinen ajattelu: eikö sen tulisi olla myös yliopistollisen tentin olemus! Edellä hahmotettu ”tenttiteoria” on kirjoitettu lähinnä humanististen tieteiden (yhteiskunta-, ihmistieteet) näkökulmasta. Juuri suhteessa näiden implikoimaan tiedonkäsitteeseen traditionaalinen tentti on kasvatuksellisesti hyvin irrelevantti. Täysin soveltumaton uusi tentti ei nähdäkseni ole myöskään luonnontieteissä. Käytäntö viimekädessä osoittaa mihin se soveltuu, ja onko siihen edellytyksiä. Käytäntö tekee teoriasta käytännöllisen, mutta tämä edellyttää että käytäntö hyväksyy teorian; ei dogmaattisesti vaan tutkien ja keskustellen.

HUOMAUTUKSET

1) Rudolf Lennert määrittelee tentin vanhaksi, mutta vasta muutamien vuosisatojen aikana yleiseksi tulleeeksi, yhä yleistyväksi, institutionalisoidun kokeen muodoksi, jossa yksilö tai pieni ryhmä sovittuna aikana ja ennalta annettujen sääntöjen puitteissa suorittaa lähes samanlaisen suoritustestin tarkoituksenaan (yhteiskunnallisen funktion ja/tai yksilön uuden kehitystason verifioimisen kannalta) päästä likimain luotettavaan arviointiin. Tällaista institutionaalista koetta hän ei pidä mitenkään itsestäänselvänä. Ihanteellisessa tapauksessa yksilön kasvatus voisi tapahtua siten, että hänen taipumuksensa ja valmiutensa tulisivat koetelluiksi ”huomaamattomissa” luonnollisissa suoritustilanteissa, kunnes lopulta osoittautuisi, minkä paikan hän parhaiten yhteiskunnassa voisi täyttää. Lennertin mukaan tässä ei ole kyse utopiasta. Todennäköisesti muinaiset metsästäjät, maanviljelijät ja soturit ovat juuri näin lapsiaan kasvataneet ja ”koetelleet”. Samoin keskiajalla ja meidän päiviimme saakka eurooppalainen aateli ja taloudellinen suurporvaristo. Kouluillammekaan ei ole ollut ennen 1700-lukua mitään institutionalisoituja loppukokeita. Tänäpäinkin esim. taiteilijoilta ja ammattipolitiikoilta ei vaadita alussa kuvatun kaltaisen kokeen läpäisemistä, suorittamista, yhteiskunnallisen hyväksynnän saavuttamiseksi. (Lennert 1970, 198, 199.) Kannaltamme on merkittävää huomata, että ”tenttiminen” laajemminkin kuin mitä tässä artikkelissa tehdään voidaan asettaa kysenalaiseksi kasvatus ja kasvatustapahtuman välttämättömänä rakenneosana. Tentissä ilmenevä yhteiskunnallisen ja kasvatuksellisen intressin ristiriita (ks. emt.) on juuri hedelmällinen lähtökohta tämältyyppiselle problematisoinnille, samoin kuin tentin ”oikean muodon” pohdiskelulle.

2) Näköjään sangen ajankohtaista pohdiskelua löytyy 1900-luvun vaihteen kasvatusajattelijan Jan Lighthartin teksteistä:

”Mutta sanopa, miksi pitää oppia kaikki nuo tuhmat kreivit ja piispat?”

”Tutkintoa varten tietysti...”

”Mutta miksi pitää osata se tutkinnossa?”

”Koska sinun täytyy lukea se uudelleen korkeammassa porvarikoulussa.”

”Mutta miksi sitten TÄYTYY se osata? Osaatko SINÄ vielä ne asiat?”

Kiusallinen kysymys isälle, joka on suorittanut tutkintonsa aikoja sitten, ...

”En, enpä juuri enää.”

”OLETKO osannut sen?”

”Olenpa kyllä.”

”Ja unohtanut nyt?”

”Suurimmaksi osaksi.”

”Mutta minkä tähden piti sinun SILLOIN se osata?”

”Myös tutkintoa varten, tietysti.”

Betje huokaa. ”Mutta sepä on hullua, eikö ole?”...

Tentin Teoria

Uskonpa tämän todella olevan ”hullua”....

Mutta ihmisillä ei näytä olevan rohkeutta olla rehellisiä. He mieluummin vaikevat. He häpeävät toinen toistaan. Ja niin he lukea paukuttavat vuodesta toiseen säilyttääkseen nuo kerran kootut tiedot....

Ylioppilastutkinnoissa tapahtuu toisinaan, että tutkija menee kuuntelemaan toisen aineen tutkijan kuulustelua ja silloin huomaa, että hän ei osaisikaan vastata toisen tekemiin kysymyksiin. Mutta tuolla kuuntelevalla tutkijalla ei ole hätää. Hän on saanut unohtaa, mitä on tässä aineessa oppinut. Koulupöytätyön täytyy vain se osata. Mutta heti kun hän on tutkinnosta päässyt, saa hänkin ne unohtaa. Jokainen vuorostaan!” (Lighthart 1919, 29, 30,32, 33.)

Yliopistotentin kannalta voisi kiteyttää, että oppisisällöt luetaan vain tenttiä varten; tähän PAKOTTAA opiskelun ja tentin rakenne.

3) Kiireen lisäksi, tähän läheisesti liittyen, prosessiin vaikuttaa myös koulutusohjelmien sisällön ”runsas”, esim. kirjojen suuri määrä jne., mikä sinällään tietysti on hyvä asia, mutta yhteydessä traditionaaliseen tenttiin johtaa parhaimillankin vain pinnalliseen ”monipuolisuuteen”.

4) Tieto on ”tenttitietoa”, sinällään muuten aivan ongelmatonta!

5) Opiskelija siis laatii kirjallisen kysymyksen, jonka tenttitilanteessa tentaattorille suullisesti esittää; voidaan myös edellyttää (seikka on tietenkin aivan käytännöllinen), että opiskelija jättää kysymyspaperinsa tentaattorille.

6) Uudesta tentistä voidaan luonnollisesti konstuoida erilaisia muunnoksia, jolloin tosin sen idea välttämättä ei täysin pääse toteutumaan. Hedelmällisin tapa tenttiä (suppeita tai laajoja) kirjaketteja, olisi esim. kirjoittaa teoksia – jostakin opiskelijan kannalta merkityksellisestä näkökulmasta – kommentoiva, kritisoiva tai (teosten vaikeusasteesta riippuen) pelkästään referoiva lyhyehkö essee. Kirjoitelma voitaisiin laatia joko järjestetyssä tenttitilanteessa (lähdekirjallisuus mukana) tai ”kotioloissa”.

VIITEKIRJALLISUUS

Heinonen, V. & Viljanen, E. 1980. *Evaluaatio koulussa*. Helsinki. Otava

Lighthart, J. 1919. *Kasvatuksesta*. Porvoo. Wsoy

Lennert, R. 1970. *Die pedagogischen Aspekte des Prüfens*. Teoksessa: Borkelman, H. & Scheuerl, H. (toim.) *Der Aufbau Erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf*. Heidelberg. Quelle & Meyer

LIITE 2. VAIHTOEHTOISIA TENTTEJÄ VARTEN LAADITTU PALAUTE- JA ARVIOINTILO- MAKE

Sukupuoli _____ / Syntymäaika _____

Vuosikurssi/opintosuunta _____

OHJE: Vastaa perustellen !

1. Tentin negatiiviset piirteet tavanomaiseen tenttiin verrattuna?

2. Tentin positiiviset piirteet tavanomaiseen tenttiin verrattuna?

3. Millainen tentti oli oppimistilanteena, vai oliko se sitä laisinkaan?

4. Oletko tyytyväinen suoritukseksi arviointiin? Oliko arviointi

a) osuva

b) oikeudenmukainen

c) mitkä mielestäsi olivat arvioinnin kriteerit?

d) muuta arvioinnista?

5. Tulisiko mielestäsi tällaisia tenttejä olla yliopistossa nykyistä enemmän
vaiko vähemmän?

Palautetaan suoraan Asko Karjalaiselle. KTK. Kasarmintie 4.

LIITE 3.

TENTTIMALLIT MONISTE

TENTTIMALLEJA

Ohessa on projektin ideoimia oppimisteoreettisesti traditionaalista tenttimuotoa perustellumpia tenttimisrakenteita. Systemaattista palautetietoa opiskelijoilta on kerätty tähän saakka lähinnä dialogitenteistä. Palaute on ollut erittäin positiivista ja mallit ovat osoittautuneet myös käytännössä toimiviksi ainakin humanistisissa aineissa.

Tentti on luonnollisesti sovitettava kulloiseenkin oppiaineeseen. On luultavasti mahdoton löytää yleispätevää ”tilanteeseen kuin tilanteeseen sopivaa – ja silti pedagogisen mielekkyytensä säilyttävää – tenttimistapaa. Tähänastinen muistia kontrolloiva ja ”tentistäselviytymistaitoja” opettava tenttimisen tapa kuitenkin näyttää verraten epäsovivalta lähes kaikissa oppiaineissa. Se ei avusta asioiden aitoa ymmärtämistä eikä tue yliopiston perustehtävää.

Tässä monisteessa esitetyistä malleista on traditionaalisen tentin muunnos IV (luentoa tukeva tentti) luultavasti konkreetista oppiaineesta riippumattomin oppimista edistämään pyrkivä tenttimalli.

Tavoitteena uusilla tenttimuodoilla on tentin rakentaminen oppimistilanteeksi, tilanteeksi jossa opiskelijan oppimistavoitteeksi tulee aiheena olevan asian ymmärtäminen, ei sen mekaaninen muistaminen.

Traditionaalinen tentti rakentuu traditionaaliselle näkemykselle opintosuoritusten arvioinnista. Arviointi kohdistuu opiskelijaan ja sen tavoitteena on mitata opiskelijan tietämisen ja suorituksen tasoa. Arviointi kiteytetään yleensä numeerisena asteikolla 1-3. Ollakseen perusteltua mittaavan arvioinnin tulisi olla validia, reliaabelia ja objektiivista. Sen tulisi kohdistua siihen mihin on tarkoitus ja tentaattoriin ja opiskelijaan liittyvät satunnaiset, enempää kuin systemaattisetkaan, tekijät eivät siihen saisi vaikuttaa.

Käytäntö kuitenkin on toinen ja yliopiston ”käytävä tietoon” kuuluu paljon tarinoita siitä miten tulokset ovat tentaattorisidonnaisia, kuinka ”huono päivä” vaikuttaa arviointiin jne.

Tentin Teoria

Tenttiä uudistettaessa arvioinnin ongelmaa on vakavasti uudelleen harkittava. Yhtälailla kuin luennon rakenne esim. dialogitenttin johdosta muuttuu keskusteluvampaan suuntaan, muuttuu myös arviointi vuorovaikutuksellisemmaksi.

Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Projektin nimi: Yliopistotentin pedagoginen kehittäminen
Moniste 18.4.1991
Asko Karjalainen
Tiina Kempainen

Kotiessee-tentti:

Kotiessee-tentin tavoitteena on mahdollistaa opiskelijan omaehtoinen ja luova työskentely opintokokonaisuuden parissa.

Toteutus:

1. opiskelija laatii laajahkon (10-15 sivua) mutta ytimekkään tutkielman opintokokonaisuudesta. Aiheen ja näkökulman valinnan opiskelija suorittaa itse. Työstä tulee käydä ilmi tentittävät teokset. Teosten tekstikohtiin viitataan yleisen käytännön mukaisesti. Eduksi on jos tutkielma on pohtiva ja arvioiva, ei pelkästään referoiva.

2. opiskelija jättää esseensä tentaattorille.

3. arviointi: kirjallisen työn arviointi.

Dialogitentti (kirja)

Tavoitteena tällä tenttimuodolla on auttaa opiskelijaa keskeisten opintokokonaisuusien ydinsisäl-

lön löytämisessä ja ymmärtämisessä.

Toteutus:

1. Opiskelija valmistaa kokonaisuutta pohtivan lyhyen (2-5 sivua) tutkielman. Aiheen ja näkökulman valinnan opiskelija suorittaa itsenäisesti. Esseestä tulee käydä ilmi tentittävät teokset. Teosten tekstikohtiin viitataan yleisen käytännön mukaisesti. Esseen ei tarvitse olla valmista kerrontaa vaan pikemminkin keskeisten ja/tai vaikeasti ymmärrettävien asioiden tuomista esiin.

2. Opiskelija vie paperin tentaattorille ja sopii keskustelun ajankohdan (yleensä viikon kuluttua esseen luovuttamisesta).

3. Keskustelu, joka kestää n. 30 minuuttia, ja on luonteeltaan opetuskeskustelu. Opiskelijan laatiman esseen pohjalta lähtien analysoidaan, järjestellään, selvennetään ja arvioidaan teosten ja opintokokonaisuuden sisältöjä.

4. Arviointi. Arvosanan tentaattori ja opiskelija yhdessä kiteyttävät keskustelun päätteeksi. Tentaattori

on velvollinen tuomaan julki arvioinnin kriteerit.

Dialogitentti (luento)

Tavoite:

Edistää luennon sisällön ymmärtämistä systemaattisen ja temaattisesti ohjatun keskustelun avulla. Tenti on luentoan liittyvä oppimistilanne.

Toteutus:

1. Opiskelija valmistelee keskeiseksi tai kiinnostavaksi kokeamaansa luennolla käsiteltyä asiakokonaisuutta tutkivan KOMMENTIN, KRITIIKIN tai POHJIVAN KYSYMYKSEN.

Tekstin pituus voi olla 1-2 sivua.

2. Tentiin saapuessaan kukin opiskelija jättää esseensä (kopion siitä) tentaattorille.

3. Tentaattori pyytää opiskelijan X lyhyesti omin sanoin kiteyttämään esseensä sisällön ja ongelma-alueet.

4. Opiskelija esittää pohdintansa. Tentaattori ja muut opiskelijat kommentoivat. Jos toisillakin on samaan teemaan liittyviä pohdintoja, ne käsitellään samassa yhteydessä vastaavalla tavalla.

5. Kun ensimmäinen teema on täysin käsitelty siirrytään seuraavaan kunnes kaikkien opiskelijoi-

den ongelmanasettelut on käyty läpi.

6. Keskustelu arvioinnista:

-ryhmäarviointi?
-yksilöarviointi?
-tekstin pohjalta?
-tekstin ja keskustelun pohjalta?

Arvostelusta ts. päätetään yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Jos osallistujia on yli 20, voivat opiskelijat (tai osa heistä) tehdä esseen 2-3 hengen ryhmissä. Ko. ryhmä arvioidaan tällöin kokonaisuutena.

Jos luentoan sisältyy teos/teoksia, niistä tehdään vastaava essee ja essee käsitellään kuten edellä. Tällöin käydään keskustelukierros erikseen teosten ja luennon pohjalta.

Tentin vaatima aika:

4-6 tuntia. Normaaliin tenttiin menevään aikaan (2 tuntia) otetaan luentoajasta tarvittava lisäys.

Dialogitentti suurille ryhmille

Periaatteet ja järjestelyt kuten edellä. Ainoa ero edelliseen on suuren ryhmän vaatima kaksivaiheinen ”esseetyöskentely”

Toteutus:

1. Suuri luentoryhmä (esim. 80-100 opiskelijaa) jaetaan tenttiä varten vaikkapa 6-10 hengen essee-ryhmiin.

Tentin Teoria

2. Jokainen ryhmän jäsen valmistaa omalla ajallaan oman yksilöes-
seensä (periaatteet kuten edellä)

3. Ennen tenttiä essee-ryhmä ko-
koontuu ja työstää yksilö-
pohdintojen pohjalta ryhmän yh-
teisen ”kirjallisen kannanoton”,
ryhmäesseen.

Ryhmä voi kokoontua omalla ajal-
laan, jos se on mahdollista tai
tentin alusta voi käyttää yhden
tunnin ryhmätuntia varten.

4. Tenttitilanteessa kukin ryhmä
esittää yhteisen pohdintansa

5. Tentin lopussa ryhmä jättää
esseensä (kaikkien jäsenten yksi-
löesseeet ja ryhmäpuheenvuoro)
tentaattorille.

Jos käytännön työskentelytilanne
sen mahdollistaa on tietenkin hyvä
jos esseet voidaan antaa tentaatto-
rille jo tentin alussa.

6. Arviointi: kuten edellä.

Integroiva dialogi

Opintokokonaisuuden loppuksi
järjestetään dialogitenttiä kaltaisen
kaksivaiheisen tenttitilanteen.

Tavoite:

Tentti pyrkii integroimaan laajan
kokonaisuuden osat toiminnalli-
seksi rakenteeksi.

Ohjaa opiskelijaa ymmärtävään
oppimiseen, kokonaisuusien kä-

sittelyyn ja hallintaan sekä tietojen
soveltamiseen.

Toteutus:

Vaihe I : Kirjallinen osuus

1. Opiskelija saapuu tenttiin sovit-
tuna aikana ja saa tenttitehtävät.
Tehtäviin vastaamiseen hänellä on
aikaa koko päivä (vähintään 6
tuntia).

Tehtäviin ei tarvitse vastata tietys-
sä paikassa vaan esim. koko laitos
on kirjastoineen ja työtiloineen on
käytettävissä.

Myös materiaalia ja aineistoja voi
täysin vapaasti käyttää.

2. Vastattuaan tehtäviin opiskelija
palauttaa kirjoitelmansa tentaatto-
rille.

Vaihe II: Suullinen osuus

1. Sovittuna aikana opiskelija
saapuu keskustelemaan vastauk-
sestaan ja opintokokonaisuudesta
tentaattorin kanssa.

Keskustelu ei ole ”kuulusteleva”
vaan ohjaava ja opastava. Ideana
on molemminpuolinen palautusti-
lanne, oppimistilanne.

2. Tentin arviointi yhdessä opiske-
lijän kanssa.

Traditionaalisen tentin variaatioita:

0. Traditionaalinen tentti:

Luennosta ja opiskelutilanteesta irrallinen kuulustelutilanne.

Tavoite:

Opitun asian pääosin määrällinen kontrollointi palautteen antamiseksi niin opiskelijalle kuin opettajallekin.

Toteutus:

1. Opiskelija kertoo luennon aihepiiriä/lukee teosta, opintokokonaisuutta omalla ajallaan.

2. Tentaattori valmistaa luennosta ja/tai teoksesta yhden laajan tai useita suppeampia kysymyksiä. Osa kysymyksistä on mahdollisesti vaihtoehtoisia.

3. Ennalta sovittuna ajankohtana opiskelija saapuu tenttiin. Tenttilanne on valvottu mahdollisten vilppien (luntaus tai yhteistyö) ehkäisemiseksi. Tentissä opiskelijalla saa olla kirjoitusvälineet.

4. Tentin aikana (2-3 tuntia) opiskelija muistinsa pohjalta vastaa annettuihin kysymyksiin.

5. Tentaattori arvioi vastaukset ja ilmoittaa tuloksen kuukauden sisällä tentin ajankohdasta.

Muunnos I

Teokset, luentomuistiinpanot tms. oheismateriaali saa olla mukana tentissä. Muuten kuten edellä.

Tavoite:

Totuttaa aineistojen hyväksikäyttöön. Kontrolloi ymmärtämistä, ei muistamista.

Muunnos II

Kysymykset annetaan etukäteen tiedoksi. Kysymyksiä voi olla suuri joukko. Niistä esim. 2-3:een on tentissä vastattava.

Tavoite:

Vähennetään tenttistressiä. Varmistetaan opiskelijan työskentelyolennaisten aihepiirien parissa.

Muunnos III

Suullinen kuulustelu:

Opiskelija valmistautuu traditionaaliseen tapaan tenttiin. Tenttilanne on keskustelutilanne, jossa tenttaattori arvioi opiskelijan tietämyksen tasoa.

Tavoite:

Saadaan verraten hyvin selville opiskelijan todellinen osaaminen ja tiedon aukkopaikat.

Muunnos IV

Luento tukeva tentti:

Kun 3/4 luennon ajasta on kulunut pidetään traditionaalisen kaltainen tentti. Tenti palautetaan korjattuna ja luento jatkuu luennoitsijan saaman palautteen pohjalta. Jos osaaminen on heikkoa painottuu kertausta ja syventämistä. Jos tu-

Tentin Teoria

lokset ovat hyviä edetään vielä uuteen asiaan.

Opiskelija veloitetaan osallistumaan tentin jälkeisille luentokertoille.

Tavoite:

Antaa sekä opiskelijalle että opettajalle sisällöllistä palautetta. Opiskelija saa selville tekemänsä virheet ja saa vastauksen virinneisiin kysymyksiin ja ilmenneisiin

ongelmiin. Tentaattori saa selville opetuksensa puutteita ja voi vielä korjata tilannetta.

Arviointi:

Arvosana määräytyy tentin pohjalta. Jos opiskelija haluaa esim. korottaa, voi hän sopia luennoijan kanssa sopivasta kirjallisesta työstä.

Ps.

Lisäys 23.9.1991:

Esitetyt mallit ovat vain rohkaisevia esimerkkejä siitä miten tenttiä voi lähteä uudistamaan. Ne eivät siten ole jäykkiä rakenteita, joita sellaisenaan tulisi vain soveltaa. Jokainen yliopisto-opettaja voi omalta osaltaan kehittää niistä oppiaineeseensa ja opetustapaansa soveltuvia muunnelmia tai ideoita ja kokeilla täysin toisenkaltaisia-kin uusia rakenteita.

Seuraavat periaatteet tulisi mielestämme oppimista edistäviä tenttimalleja rakennettaessa kuitenkin huomioida:

1. On turha rakentaa ”ulkomuistia” painottavia rakenteita. Aito oppiminen – oppiminen joka mahdollistaa myös soveltamisen ja hallinnan – perustuu aina aineksen sisäisten periaatteiden ymmärtämiseen.
2. Täysin suullisia kuulusteluja on pidettävä vain hyvin harkiten. Tämä siitä syystä että ne toisaalta voivat – tentaattorista riippuen – olla opiskelijalle liian ahdistavia tai toisena ääripäänä herättää vaikutelman ”helpolla pääsemisestä”.
3. Tentin tulisi antaa opiskelijalle sisällöllistä palautetta hänen näkemyksistään ja osaamisestaan.
4. Arvioinnin/arvostelun kriteerit ja perustelut tulisi opiskelijalle kertoa. Parhaimmillaan arviointiprosessi on molemminpuolinen.
5. Jokaisella tenttirakenteella on ”piilofunktioita”, piilo-opetus suunnitelma. Jokainen tenttimuoto opettaa myös ”tentistä selviytymisen strategioita”. Tentti on rakenteeltaan sitä onnistuneempi mitä vähemmän sen pedagoginen tavoite ja siihen sisältyvät ”selviytymisen” rakenteet ovat keskenään ristiriidassa.

LIITE 4. TENTTIKÄYTTÄYTYMISOHJEET

KAJAANIN OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

TENTTIKÄYTTÄYTYMISOHJEET

- SALIIN SAA MENNÄ VASTA VALVOJAN LUVALLA
- VALVOJA MÄÄRÄÄ ISTUMAJÄRJESTYKSEN
- SALISSA EI SAA KESKUSTELLA
- **HENKILÖLLISYYSTODISTUS** MUKAAN TENTTIIN
- LAUKUT YM. JÄTETÄÄN SALIN SEINUSTALLE TAI KOROK-
KEELLE (JÄTÄ KULKUVÄYLÄ)
- TENTTITILAISUUS ALKAA TASALTA
- TENTISTÄ SAA POISTUA AIKAISINTAAN PUOLEN TUNNIN
KULUTTUA TENTIN ALKAMISESTA
- VILPISTÄ EPÄILTY POISTETAAN VÄLITTÖMÄSTI SALISTA
- KAIKKI KYSYMYS- JA VASTAUSPAPERIT ON PALAUTETTA-
VA
- VÄLTÄ ÄÄNEKÄSTÄ KESKUSTELUA TENTTISALIN ULKO-
PUOLELLA

9.3. 1995