



”Taide on kokemuksia ja tunteita eikä oikeita vastauksia” – Teatterin lukiodiplomin arviointikeskustelu opiskelijoiden kertomana

Enni Junttila

Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto



Artikkeli käsittelee teatterin lukiodiplomin suullista arviointikeskustelua. Tutkin sen onnistumista ja taideaineen oppimisen arvioinnin erityiskysymyksiä opiskelijoiden kokemuksesta käsin, laadullisen teemahaastattelun avulla ($N = 22$). Arviointiteorioiden lisäksi käsittelen arviointia kohtaamisena yleiskasvatustieteellisessä kontekstissa, näkökulmanani pedagoginen rakkaus. Lukiodiplomi on taito- ja taideaineiden päättökoe, jolla ei ole varsinaisen ylioppilaskokeen statusta, joskin tarkoitus olisi, että taito- ja taideaineen ylioppilaskoe tulisi yhdeksi muiden rinnalle. Ennen tätä tulee tarkastella lukiodiplomin toteuttamisen yhdenmukaisuutta eri lukioissa. Lukiodiplomien arviointi on haastavaa, ja paljon riippuu arviointikohtaamisen sujumisesta. Opiskelijat kertoivat kannustavista ja eteenpäin ohjaavista arviointikohtaamisista. Moni opiskelija myös kuvasi pettymyksiään ja kritisoi arviointia riittämättömäksi. Ehdotan, että ennen ylioppilaskoeuudistusta taideopetuksen arvioinnin koulutusta on järjestettävä.

Avainsanat: lukiodiplomi, arviointi, kohtaaminen, pedagoginen rakkaus, kokemuksen tutkimus

Lähetetty: 4.12.2024
Hyväksytty: 23.4.2025
Vastuukirjoittaja: enni.j.junttila@jyu.fi
DOI:10.23988/ad.152197

Johdanto

Lukiodiplomi on eräänlainen taito- tai taideaineen näyttökoe, jolla voi osoittaa osaamistaan, ja jonka opiskelija voi halutessaan suorittaa opiskeltuaan minimivaatimuksen kyseisestä lukion oppiaineesta (Opetushallitus, n.d.a). Tässä tutkimuksessa käsitellään teatterin lukiodiplomin arviointia opiskelijoiden kokemuksen kautta. Lukiodiplomi ei ole varsinainen päättökoe, ns. high-stakes-koe (Dixson & Worrell 2016), perinteisten ylioppilaskokeiden tapaan. Ylioppilastutkinnon läpäisy ei edellytä suoritettua lukiodiplomia eikä sen arvosanalla useinkaan ole merkitystä opiskelijan jatko-opintojen kannalta. Ylioppilaskoe on kuitenkin uudistumassa, ja taito- ja taideaineen lukiodiplomista muovataan tulevaisuudessa yksi osa ylioppilastutkintoa, mikä osaltaan tekee tästä tutkimuksesta erittäin ajankohtaisen (Borodavkin, Härkönen & Tikka, 2021); Opetushallitus, n.d.b; Valtioneuvosto, 2023). Ylioppilaskoeuudistuksessa on toistaiseksi mukana ainoastaan musiikin, liikunnan ja kuvataiteen oppiaineet. Vaikka teatterin lukiodiplomi on yksi uudistuksen ulkopuolelle jäävistä diplomeista, sen arviointiin perehtyminen tutkimuksen keinoin edistää teatterin oppimisen arviointiosaamista ja luo pohjaa mahdollisille tuleville lukiodiplomi- tai ylioppilaskoeuudistuksille. Keskiössä tässä haastattelututkimuksessa on lukiodiplomiesityksen jälkeen tapahtuva arviointikeskustelu, johon osallistuu opiskelijan lisäksi kaksi arvioijaa, tämän oma opettaja sekä ulkopuolinen teatterialan ammattilainen. Mielenkiinnon kohteenani on opiskelijan ja arvioijien välinen arviointikohtaaminen. Tutkimuskysymykseni on: Millaisia teatterin lukiodiplomin arviointikohtaamiskokemuksia lukilaisilla on?

Lukiodiplomin arvioinnissa on piirteitä sekä formatiivisesta että summatiivisesta arviointitavasta (mm. Dixson & Worrell, 2016; Lau, 2016). Summatiivinen arviointi on päättöarviointia, jossa mitataan opittua suhteessa oppimistavoitteisiin tai arviointikriteereihin. Lukiodiplomissa osaamisen näyttäminen tapahtuu opintojen päätteeksi, eli on summatiivista päättöarviointia. Lukiodiplomilla on arviointikriteerit (Opetushallitus, 2022), joihin summatiivinen arviointi ohjeellisesti perustuu. Suullisessa arviointitilanteessa opettaja saattaa antaa palautetta suhteessa opiskelijan aikaisempaan osaamiseen – lopputuloksen arvioimisessa pitäytymisen sijaan, jolloin formatiivisen palautteenantotilanteen ja päättöarvioinnin piirteet limittyvät toisiinsa.

Atjonen (2023, s. 14) erittelee kaksi englanninkielistä arviointia merkitsevää sanaa: *evaluation*, joka viittaa summatiiviseen arviointiin, ja *assessment*, joka taas puolestaan vastaa formatiivista arviointia. Atjonen kuvaa *assessment*-termiin liitettävän määreet säännöllisyys, kannustava, yksilöllinen ja tarjoaa palautetta ja edistettä. Näkisin, että säännöllisyyttä lukuun ottamatta nämä kaikki toteutuvat myös lukiodiplomin suullisessa arviointitilaisuudessa. Lisäksi Nicolin ja Macfarland-Dickin (2006, s. 205) esittelemät hyvän palautekäytännön ominaisuudet kuvaavat lukiodiplomin arviointikeskustelun sisältöä. Heidän mukaansa hyvä palaute muun muassa auttaa tunnistamaan hyvän suorituksen kriteerit, tukee itsearviointia, tarjoaa laadukasta tietoa opiskelijoiden oppimisesta, rohkaisee opiskelijaa ja tukee tämän itsetuntoa sekä auttaa opiskelijaa kehittymään edelleen. Nämä formatiivisen arvioinnin ulottuvuudet tuntuvat usein sisältyvän myös lu-

kiodiplomin suulliseen arviointiin siitä huolimatta, että lukiodiplomi on tarkoitettu opiskelun päättäväksi näyttökokeeksi.

Arviointiosaaminen ja taideaineen oppimisen arviointi

Arviointiosaaminen (engl. *assessment literacy, assessment knowledge*) sisältää useita osa-alueita opetettavan aineen ymmärtämisestä arviointivälineiden monipuoliseen tuntemiseen ja arvioinnin eettisiin kysymyksiin (Buros Center for Testing, n.d.; Brookhart, 2011, s. 7). Summatiivinen päättöarviointi on opettajan arviointiosaamisesta vain pieni osa. Arviointiosaaminen ja arviointikäsitteet eivät pelkisty ainoastaan opettajan tietopaketeiksi, vaan sisältävät laajemmin kokemuksen, reflektoinnin ja kollegiaalisen jakamisen myötä kehittyvän ja muuttuvan arvioijaidentiteetin (Atjonen, 2023, s. 71; Xu & Brown, 2016, s. 155–156). Tämä ajattelu arviointikäsitteistä, kuten Brookhartin (2011) lista arviointiosaamisen osa-alueista, pätee taideaineiden arviointiin. Ne eivät kuitenkaan suoraan ota kantaa taideaineiden oppimisen arvioinnin erityiskysymyksiin, joita käsittelen seuraavaksi.

Taideaineen oppimisen arvioinnilla tarkoitan sitä arviointia, jossa arvioidaan opiskelijan taiteellista osaamista opetuskontekstissa. Tämän tutkimuksen keskiössä ovat opiskelijakokemukset teatterin oppimisen arviointikeskustelusta, mutta käytän välillä kattotermiä taideaine, sillä suuri osa tässä artikkelissa käydystä keskustelusta on sovellettavissa yleisemmin muidenkin taito- ja taideaineiden opetukseen ja arviointiin, koulutuksen tasosta riippumatta. Taideaineiden oppimisen arviointiin keskittyvä aikaisempi tutkimus kuvaa aihetta suurelta osin kriittisesti. Taiteellisen oppimisen, tai tuotoksen, esimerkiksi lopputyön arviointia pidetään tarpeettomana, ongelmallisena tai vähintäänkin monimutkaisena tai ainakin kohtuuttomasti resursseja vaativana (esim. Carroll & Dodds, 2016; Eisner, 2002; Ferm Alqvist ym., 2017; Olteal ym., 2016; Ozaki ym., 2015). Eisner (2002) toteaa arvioinnin tapahtuvan ennen kaikkea oppimisen ja prosessin aikaisena, ja pitää taideopetuksen summatiivista arviointia kokein kerrassaan tarpeettomana.

Koska lukiodiplomi vaikuttaa poikkeukselliselta sekä arvioitavana näyttökokeena että taideaineen opetuksen osana, keräsin otoksen taideopetuksen opetussuunnitelmista muilla koulutustasoilla Suomessa. Kävin läpi suomalaisten teatterialan tutkinto-opetusta antavien korkeakoulujen arviointikriteeristöä, ja niissä kaikki suoritukset arvioidaan asteikolla hyväksytty-hylätty, lukuun ottamatta Tampereen ammattikorkeakoulun musiikkiteatterin koulutusohjelmaa, jossa opinnäytetyö arvioidaan numeerisesti asteikolla 1–5. Teatterikorkeakoulun opinnäytetyöt arvioidaan kolmiporraisesti asteikolla hylätty-hyväksytty-kiittäen hyväksytty. (Taideyliopisto, n.d.; Tampereen yliopisto, n.d.; Tampereen ammattikorkeakoulu, n.d.). Näyttäisi siltä, että lukiodiplomi on lähes ainoita teatterialan opinnäytetöitä, joka arvioidaan numeerisesti.

Perehdyin myös muutamiin korkeakoulujen draamakasvatuksen opinto-ohjelmiin. Havaitsin, että arviointi ei juuri sisälly niihin. Draama- tai teatterikasvatusta osana opettajankoulutusta tarjoavien korkeakoulujen

joukosta ainoastaan Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto tarjoaa draamakasvatuksen aineopintojen opintosuunnitelmassaan kolmen opintopisteen opintokokonaisuuden *Draamaopettajuuden filosofia ja pedagogiikka*, joka sisältää osion *Palaute ja arviointi draamakasvatuksessa* (Jyväskylän yliopisto, n.d.b). Helsingin tai Oulun yliopiston draamakasvatuksen perusopintojen opetussuunnitelmista en löytänyt selkeää mainintaa arviointiosaamisesta (Helsingin yliopisto, n.d.; Oulun yliopisto, n.d.). Draama- ja teatterikasvatuksen opintojen lisäksi tutustuin muutamiin muidenkin taideaineiden opettajankoulutuksien opinto-oppaisiin. Lapin yliopiston kuvataideopettajan koulutusohjelmassa on yksi viiden opintopisteen kurssikokonaisuus otsikolla *Arviointi pedagogisena työvälineenä* (Lapin yliopisto, n.d.). Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa erillistä arviointiosaamiseen liittyvää kurssia ei löytynyt, mutta se mainittiin osana erilaisia pedagogisia kokonaisuuksia (Jyväskylän yliopisto, n.d.a). Toki esimerkiksi luokan- ja aineenopettajankoulutuksen kokonaistutkintoihin yleistä arviointikoulutusta sisältyy, joskin Atjosen (2017) tutkimuksen mukaan opetussuunnitelmien perusteella arviointiosaamisen koulutus yliopistoissa ylipäättään näyttää olevan ohuehkoa.

Taideaineiden oppimisen arvioinnilla ei tunnu olevan opettajankoulutuksessa tai koulumaailmassa vankkoja perinteitä, joihin nojata (Juntunen & Anttila, 2019). Juntunen ja Anttila (2019) toteavat, että etenkin luokanopettajien taideaineiden koulutuksessa näyttäisi olevan puutteita, ei ainoastaan arviointiosaamisessa. Kuten taiteen opettamisen osaamisen, myös arviointiosaamisen ajateltaneen syntyvän jossain määrin implisiittisesti oman opetettavana ja arvioitavana olemisen kokemuksen kautta. Myös Orrin tutkimuksessa (2011) käsitellään taideopettajan identiteetin ja arvojen vaikutusta arviointiin. Orrin tutkimustuloksissa kriteeripohjainen, yhdenmukainen arviointi ei näy lainkaan.

Taideaineiden oppimisen arvioinnista erityistä tekee kaksi asiaa. Ensinnäkin taiteessa voi olla vaikea määritellä yksiselitteisesti työn onnistuminen esimerkiksi erinomaisen ja kiitettävän väliltä. Vaikka arviointi pohjaisi huolella laadittuun kriteeristöön, jollainen esimerkiksi teatterin lukiodiplomin arviointiohjeissa on, on objektiivinen arviointi haastavaa. Taiteessa katsojan – eli tässä arvioijan, henkilökohtaiset mieltymykset, kokemusmaailma ja jopa vireystila vaikuttavat väistämättä katsomiskokemukseen (Orr, 2011; Rauhala, 2014) ja tämän myötä mahdollisesti myös arviointiin. Arvioija on ensin taiteen kokija, vastaanottaja. Arvioija liikkuu taiteen kokemisesta taiteen analyttiseen katsomiseen ja sen jälkeen koostamaan tätä kokemuksen ja analyysin yhdistelmää arvioinniksi. Harjaantuneellekin katsojalle kokemus taiteellisen työskentelyn seuraamisesta voi olla vaikea käsitteellistää ja sanallistaa, teoksen laadun arvioinnista puhumattakaan.

Arvioinnissa tulisi keskittyä arvioimaan yksityisen kokemuksen sijaan niitä keinoja, joita taiteentekijä on käyttänyt päästäkseen sellaiseen lopputulokseen, joka mahdollistaa vastaanottajalle tietynlaisen taideteoksen kokemuksen (Dewey, 1934/2010). Taideaineen oppimista arvioivan ammattilaisen onkin oltava erityisen tarkkana siitä, että ei perusta arviointiaan omiin kokemuksen äärellä heränneisiin tunteisiinsa tai mielipitei-

siinsä, vaan arvioi teoksen tekijän valitsemien keinojen käyttöä ja tämän onnistumista. Esimerkki tällaisesta voisi olla arvioida sitä, kuinka näyttelijä reagointikyvyllään luo ja ylläpitää jännitteitä teoksessa (Opetushallitus, 2022). Toki voi miettiä, miten hyvin tuo jännitteen luominen ja ylläpito toteutuu, mikä saattaa olla kullekin yksilölle erilainen kokemus. Subjekttiivisen kokemuksen väistämättömän läsnäolon vuoksi onkin tärkeää, että teatterin lukiodiplomilla on kaksi arvioijaa, joiden yhteisen keskustelun turvin pyritään varmistamaan arvioinnin luotettavuus.

Toiseksi taideaineiden arvioinnin onnistumista haastaa yleisesti taideaineen luonne. Lukiodiplomityötä tehdessään opiskelija laittaa itsensä likoon ja persoonansa arvioinnille alttiiksi, kun arvioinnin kohteena on opiskelijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, taitoihin ja sisäiseen maailmaan pohjaava taideteos (ks. mm. Eisner, 2002). Taideaineiden oppimiseen liittyvissä arviointikeskusteluissa vaaditaan opettajalta ja ulkopuoliselta ammattilaisarvioijalta kykyä keskustella opiskelijan taiteellisesta työskentelystä kunnioittavasti, rakentavasti ja opiskelijaa eteenpäin ohjaten. Näitä vaatimuksia kohtaamisen tavan suhteen käsittelen myöhemmin pohdinnassa.

Siitä huolimatta, että taideaineiden oppimista suomalaisessa koulukontekstissa arvioidaan, alan arviointiosaamista käsitellään yllättävän vähän tutkimuksessa. Vaikuttaisi, että taideaineiden opetuksen arviointi ja arviointiosaaminen on yleisesti koulutus- ja arviointikeskustelussa asetettu marginaaliin, mutta taideaineiden edustajat itsekin mielellään tuntuvat jättäytyvän sinne (Olte dal ym., 2016). Taideaineiden oppimista joko ei voi tai ei saa summatiivisesti arvioida – taiteen tekeminen on arvo itsessään (esim. Eisner, 2002). Nykyisessä suomalaisessa koulutuksessa oppilaskeskeinen pedagogiikka ja formatiivinen arviointi ovat keskiössä (Atjonen, 2017), mikä yleisesti ottaen soveltuu myös taideaineen oppimisen arviointiin. Eisner (1972) toteaa, että keinotekoisessa ja paineistetussa koetilanteessa opiskelijan taiteellista osaamista ei ole realistista arvioida, sillä opiskelija ei näyttökokeessa luultavasti tee taiteellisesti parastaan. Tämän vuoksi hänen mukaansa taideaineen oppimisen arviointiin soveltuu parhaiten luokkahuoneobservointi, formatiivinen arviointi, jolloin pitkäaikainen taiteellinen työskentely ja kehittyminen ovat arvioinnin keskiössä päättökokeen sijaan.

Opettajan arviointitoimijuus koostuu siitä, miten paljon opettaja saa päättää arviointisuunnittelusta ja arvioinnin toteuttamisesta (Atjonen, 2023). Kun taideaineen oppimista tulee lukiodiplomissa arvioida summatiivisesti, nostanee se esiin ristiriitaisuuksia taideopettajien arviointikäsityksissä ja heidän arvioijaidentiteettinsä muodostumisessa sekä arviointitoimijuudessa. Tutkimusten mukaan taideaineiden opettajat suosivat formatiivista arviointia summatiivisen sijaan (ks. mm. Ferm Alqvist ym., 2017; Kamensky & Tuovinen, 2019). Lukiodiplomin suhteen taideopettajien oma arviointitoimijuus on heikohkoa, kun lukiodiplomityön arvioinnissa operoidaan Opetushallituksen antamien ohjeiden mukaan. Lisäksi Opetushallituksen teatterin lukiodiplomin järjestämisohjeet ja arviointikriteerit ovat jossain määrin tulkinnanvaraiset, mikä osaltaan heikentää arvioinnin valtakunnallista yhdenmukaisuutta. Jos lukiodiplomi muuttuu

ylioppilaskokeenomaisesta näyttökokeesta viralliseksi osaksi ylioppilastutkintoa (Opetushallitus, n.d.b), sen arvioinnin luonne summatiivisena päättöarviointina, jota määrittävät valtakunnalliset kriteerit ja toimintaohjeet, painottuu entisestään.

Jotta oppimisen arvioinnin kehittämistä taideaineissa voidaan tukea, sitä on syytä käsitellä tutkimuksessa, ja tällä tutkimuksellani aloitan tämän keskustelun teatterin lukiodiplomin osalta. Keskusteltavaa ja kehitettävää vaikuttaisi olevan runsaasti, ja tutkijoiden ja opettajankouluttajien tulisi kääntää katseensa myös taideopettajien arviointiosaamisen koulutukseen. Koska taideaineiden arviointia kuitenkin toteutetaan koko ajan, näen tärkeänä perehtyä nyt opiskelijan kokemukseen, koska opiskelijan kasvu, kehittyminen, oppiminen ja hyvinvointi tulisi kuitenkin olla arvioinnin keskiössä. Parhaimmillaan tämä tutkimus voi antaa suuntaviivoja arviointiosaamisen kehittämiseksi taideaineiden aineenopettajien koulutuksessa.

Arviointi kohtaamisena

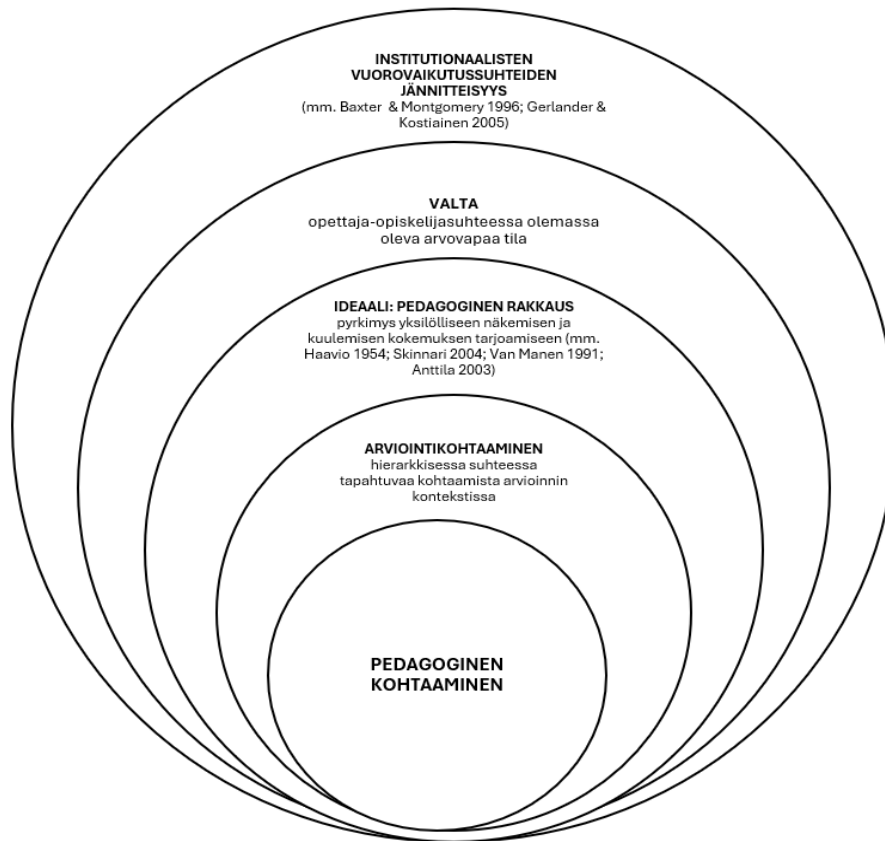
Teatterin lukiodiplomin arviointikeskustelun vuorovaikutuksen tutkiminen ei täysin istu perinteisen summatiivisen arvioinnin kysymyksiin, joten päädyin muotoilemaan tutkimusta varten uuden käsitteen, *arviointikohtaamisen*. Arviointikohtaamisella tarkoitan sitä kohtaamista, joka arvioijien ja opiskelijoiden välille rakentuu arviointikeskustelussa. Verrattuna kahdenväliseen tasa-arvoiseen kohtaamiseen tässä asetelmassa keskeistä on vallan asymmetria. Arvioijalla on valta arvioida opiskelijan suoritusta, mikä asettaa opiskelijan alisteiseen asemaan suhteessa arvioijaan. Siksi arvioijilla on keskeinen vastuunkantajan rooli kohtaamisen sujumisesta. Lopullisesta numeroarvosanasta riippumatta opettajan pyrkimyksenä tulisi olla turvallisen arviointikohtaamisen luominen.

Arviointiteorioiden lisäksi lähestyn arviointia kohtaamisena yleiskasvatustieteellisessä kontekstissa, näkökulmanani pedagoginen rakkaus (mm. Haavio, 1954; Määttä & Uusiautti, 2012, 2013; Skinnari, 2004). Tässä tutkimuksessa käsittelemäni arviointikohtaamista koskevat samat periaatteet kuin kohtaamista yleisestikin. Siksi esittelen ensin, miten käsitän kohtaamisen ja miten pedagoginen kohtaaminen eroaa siitä. Tämän jälkeen siirryn kuvaamaan arviointikohtaamista. Määrittelen pedagogisen kohtaamisen Anttilan (2003) ja van Manenin (1991) ajattelun pohjalta seuraavasti: kohtaaminen on molemminpuolista arvostavaa näkemistä, kuuntelemista ja ymmärtämistä, jossa persoonat ja persoonallisuudet tulevat hyväksytyiksi kaikin puolin sellaisina kuin ovat – emotionaalisesti, kehollisesti ja kognitiivisesti. Yleisellä tasolla kohtaaminen voi tapahtua keskustelun lisäksi sanattomasti; liikkeessä, roolissa, musiikissa, tai ylipäätään taiteessa.

Opettaja-opiskelijasuhteessa vallitsevan rakenteellisen valta-asetelman vuoksi kohtaaminen ei ole vastavuoroista ja tasa-arvoista. Opiskelijan ei tarvitse kannatella opettajaa tai tilannetta, vaan hän saa tulla kannatelluksi opettajan toimesta. Siinä mielessä suhde kuitenkin on vastavuoroinen, että opiskelija ei ole opettajan toiminnan kohde, vaan molemmat aktiivisesti

rakentavat kohtaamista. Kohtaaminen edellyttää opiskelijankin taholta hyväksymistä, jotta dialogia voi syntyä. Tällaisena kohtaaminen mahdollistaa opiskelijalle turvallisen tilan olla, olla ryhmässä ja oppia. Kohtaaminen ei siis ole konkreettinen yksilöiden tapaaminen, vaan se kuvaa tapaamisen laatua. Kohtaaminen voi myös epäonnistua, olla satuttavaa tai muuten ei-toivotulla tavalla etenevää.

Kuviossa 1 sisäkkäin esitetyillä ulottuvuuksilla selitän pedagogiseen kohtaamiseen vaikuttavia tekijöitä arviointikeskustelun kontekstissa. Näen arviointikohtaamisen kohtaamisen ”alalajina”, joten pedagoginen kohtaaminen löytyy kokonaisuuden ytimestä. Arviointikohtaamisen ideaali nojaa pedagogisen rakkauden käsitteeseen. Kohtaaminen opiskelijan ja opettajan tai arvioijan välillä sisältää aina vallan asymmetriasta johtuvaa jännitteisyyttä. Opettajan ja arvioijan tehtävään sisältyvän vallan mukana tulee vastuu opiskelijaa kohtaan. Tämän tutkimuksen kontekstissa kohtaamisen ja vallan kysymyksiä etenkin kielteisten kokemusten osalta voi selittää viestintätieteistä professionaalisen viestinnän käsite (Gerlander & Isotalus, 2010) ja relationaalisen dialektiikan ajatus jännitteisyydestä (Baxter & Montgomery, 1996; Gerlander & Kostiaisen, 2005; Nykänen, 2021). Professionaalin viestinnän ammattilainen-asiakas-vuorovaikutussuhteessa, jollaiseksi opiskelija-arvioija-suhteen voi rinnastaa, esiintyy jännitteisyyttä, joka osaltaan selittää arviointikohtaamiskokemuksia. Jännitteisyys helposti mielletty kielteiseksi ilmiöksi, mutta jännitteisyys on vuorovaikutustilanteen perustila – ei jotain, joka pitäisi korjata (Gerlander & Kostiaisen, 2005). Tämän tutkimuksen yhteydessä pyrin osin selittämään arviointikohtaamista ilmiönä jännitteisyyden käsitteistön avulla. Käytän Gerlanderin ja Kostiaisen (Gerlander & Poutiainen, 2005 mukaan) esittelemiä jännitepareja: asiakeskeisyys – henkilökohtaisuus, asymmetrisyys – symmetrisyys, arviointi – hyväksyminen ja autonomisuus – riippuvaisuus. Näistä erityisesti kolme ensimmäistä ovat keskeisiä arviointikohtaamisissa. Oman lisänsä tuo asiakeskeisyyden ja henkilökohtaisuuden jännitepariin liittyvä emotionaalisuuden ja etäisyyden säätely. Ristiriitoja saattaa syntyä, jos osallisilla on erilaisia odotuksia vuorovaikutuksen jännitteisyyden suhteen (Nykänen, 2021). Pohdintaosiossa rakennan selitystä opiskelijoiden erilaisille arviointikohtaamiskokemuksille yhdistelemällä pedagogisen rakkauden ja relationaalisen dialektiikan teorioita.



Kuvio 1. Arviointikohtaamisen ulottuvuuksia

Aineisto ja menetelmät

Selvittääkseni lukiolaisten kokemuksia heidän saamastaan teatterin lukiodiplomin arvioinnista haastattelin kahtakymmentäkahta lukio-opiskelijaa. Aineistonkeruuta varten otin yhteyttä suomalaisiin lukioihin (N = 37), joissa verkkosivuilla esillä olevan opetussuunnitelman mukaan voi suorittaa teatterin lukiodiplomin. Tutkimukseen valikoitui viisi lukiota sen perusteella, oliko kyseisessä koulussa tutkimuskutsuhetkellä kyseisenä lukuvuonna käynnissä lukiodiplomitöitä, ja ehtikö opettaja auttaa haastattelujärjestelyissä. Yhdestä lukiosta aineistoa kerättiin kaksi kertaa, vuosina 2020 ja 2024. Yhdenkään lukion osalta osallistuminen ei jäänyt toteutumatta opiskelijoiden osallistumishaluttomuudesta, vaan jokaisesta lukios-
ta, jossa haastattelut onnistuivat käytännön järjestelyjen puolesta, löytyi myös halukkaita opiskelijoita osallistumaan. Etenkin isommissa erityis-
lukioissa lukiodiplomin suorittajia oli merkittävästi enemmän kuin haas-
tatteluun suostuneita opiskelijoita. Hain tutkimusluvan jokaiseen mukaan
suostuneeseen lukioon joko kunnalta tai koululta, kunkin kunnan käytän-
nön mukaan. Kaikki haastateltavat olivat vähintään 15-vuotiaita, joten he
antoivat tutkimussuostumukset itse. Alle 18-vuotiaiden osallistujien huol-
tajia tiedotettiin opettajien välittämän sähköpostin kautta tutkimukseen
osallistumisesta.

Haastattelut

Aineisto on kerätty tammikuussa 2020, toukokuussa 2022, sekä lukuvuonna 2023–24.¹ Vastaajat eivät haastatteluhetkellä tiedäneet lukiodiplomin numeroarvosanaansa. Heidän kertomansa keskittyi siis suulliseen arviointikeskusteluun. Toteutin haastattelut kasvokkaisissa tapaamisissa. Äänitin haastattelut, ja litteroin äänitteet itse. Litteraatiota muodostui yhteensä 227,5 sivua Times New Roman -fontin koossa 12, rivivälillä 1. Litterointivaiheessa poistin kaikki opiskelijoiden mainitsevat suorat tunnistetiedot sekä anonymisoin muut kertomusten osat, joista vastaajan voisi tunnistaa. Haastattelut olivat kestoltaan keskimäärin tunnin mittaisia. Lyhin haastattelu oli 24 minuuttia ja pisin 105 minuuttia.

Yksilöhaastattelut olivat kolmiosaisia. Ymmärtääkseni kokemusten merkitystä selvitin, millainen on vastaajieni teatteritausta ja miten motivoituneita lukiodiplomin suorittajia he ovat. Aloitimme vastaajan kanssa vastaajan siihenastisen teatterielämän janan tekemisellä ja siitä kertomisella. Sovelsin tehtävässä elämänjanamenetelmää (Sugarman, 2004; de Vries, 2013). Perinteisempien taustatietokysymysten sijaan päätin käyttää narratiivista elämänjanamenetelmää, jonka toivoin tarjoavan mahdollisuuden paneutua paremmin vastaajien teatteritaustaan. Elämänjanatehtävä toimikin odottamattoman hyvin tuottamalla todella syvällistä tietoa vastaajista. Seuraavaksi haastattelin vastaajaa arviointikohtaamiskokemuksista. Lopuksi vastaaja kuvitteli ja suunnitteli teatterielämänjanan jatkumisen lukiodiplomista eteenpäin.

Lähdin liikkeelle olettamuksesta, että arviointikokemus ja sen merkitys vastaajalle voivat olla hyvin erilaisia eri tavoilla motivoituneille opiskelijoille. Lienee eri asia kuulla arviointia teatterityöskentelystään, jos teatteri on pitkään ollut tärkeä harrastus, ja jos siitä haaveilee tulevaisuuden uraansa kuin tilanteessa, jossa pitää teatteria kivana tekemisenä, jonka pariin on päätynyt sattumalta. Siksi halusin selvittää arviointikokemusten lisäksi vastaajien taustaa teatterin parissa, sekä sitä, mitä teatteri heille merkitsee. Opiskelijan arviointisuhtautumisen lisäksi tämä asettaa arvioitavat eritasoiseen asemaan keskenään; pitkän kokemuksen ja tavoitteellisen tekemisen arviointi on erilaista verrattuna aloittelijan – jopa ensikertalaisen arviointiin.

Koska tiedostin, että monella tapaa latautunutta arviointitilannetta saattaa olla hankalaa palauttaa mieleen haastattelutilanteessa, sovelsin haastatteluun orientoivana tehtävänä draamatyöskentelyssä usein käytettyä reflektioharjoitetta, *Hetken merkitsemistä* (Neelands & Goode 2015). Harjoitteen avulla vastaajat palauttivat kehomuistin kautta merkittävän hetken arviointitilaisuudesta. Tämän hetken sanallistamisen jälkeen vastaajat olivat mahdollisesti kykenevämpiä kertomaan merkityksellisistä ko-

¹ Kaikkiaan haastattelin 24 opiskelijaa, mutta kahden haastateltavan kohdalla ilmeni haastattelun aikana, että he olivat suorittaneet diplomin jo edellisellä vuonna, joten heidän muistonsa suullisesta arviointitilanteesta olivat ajallisesti kauempaa verrattuna muihin haastateltaviin, joiden arviointikeskustelut olivat tapahtuneet muutaman päivän sisään, kahdella jopa haastattelupäivänä. Tämän vuoksi jätin nämä kaksi haastattelua pois aineistosta, jotta kaikki haastateltavat olisivat mahdollisimman samankaltaisessa tilanteessa muistamisen ja reflektioprosessinsa kannalta.

kemuksistaan. Neljän vastaajan valitsemat hetket sisälsivät muuhun kuin varsinaiseen arviointikeskusteluun ja tai arvioijiin liittyviä tapahtumia. Nämä olivat oma kielteinen tunnetila ennen varsinaista tilaisuutta, yleisön edustajan myönteinen palaute, toisen diplomin tekijän myönteinen palaute sekä kuvaus vastaajan omasta tunnetilasta. Loput yhdeksäntoista hetken merkitsemistä ovat kuvausta arviointitilaisuudesta tai arvioijien toiminnasta, joten sisällytin ne analyysiin vastaajien kokemuksista.

Ensimmäinen varsinainen arviointikeskustelua koskeva haastattelukysymys oli varsin avoin asettelultaan: kertoisitko arviointikeskustelusta, millainen kokemus se oli ja mitä ajatuksia tai tunteita se sinussa herätti. Tämän lisäksi esitin muutamia strukturoidumpia kysymyksiä arviointikokemuksista ja tarvittaessa pyysin vastaajaa kertomaan lisää. Haastattelun muoto oli lähempänä avointa kuin puolistrukturoitua haastattelua (Laine, 2001; Hirsjärvi & Hurme, 2022). Vastaajien ja heidän arvioijiansa anonyymiteetin säilyttämiseksi en yksilöinyt ja pseudonymisoinut vastaajia, ettei tekstiin poimittuja esimerkkitalanteita ja suoria lainauksia yhdistelemällä pysty tunnistamaan yksilöitä tai heidän koulujaan. Mukana olevat sitaattit ovat suoria lainauksia vastaajilta, ainoastaan keskustelulle luonteenomaisia täytesanoja tiivistin pois.

Analyysin vaiheet

Seuraavaksi esittelen vastaajien teatteritaustaa ja tulevaisuuden suunnitelmiaan teatterin osalta. Kun kysyin opiskelijoilta syytä lukiodiplomin tekemiseen, he nimesivät 1–5 erilaista syytä päätökselleen.² Yhtä lukuun ottamatta kaikki nimesivät useampia perusteluja. Luokittelin erilaiset syyt ja jäsentelin ne luokkiin sen mukaan, edustavatko ne sisäsyntyistä vai ulkoista motivaatiota (Deci & Ryan, 2000). Sisäisen motivaation luokkia ovat uuden oppiminen (12 mainintaa), henkiset syyt ja näyttämisen halu itselle tai muille (11), diplomista hyötyä tulevaisuudessa (9), koulun puitteet produktion mahdollistajana (7), tilaisuus tehdä teatteria (6) sekä itsensä toteuttaminen (5). Ulkoisen motivaation luokat ovat aikaisempien opiskelijoiden malli tai diplomikulttuurin itsestänselvyys (9), kaverit (4) ja diplomiin suoraan liittymätön syy (1). Tämän jälkeen jäsentelin vastaajat sen mukaan, voiko heidät luokitella sisäisesti vai ulkoisesti motivoituneisiin sen suhteen, miksi he ovat päättäneet tehdä lukiodiplomin. Suurin osa vastaajista (n = 18) profiloitui voimakkaasti sisäisen motivaation ajamiksi antaen vain sisäiseen motivaatioon nojaavia syitä tehdä diplomi tai liittäen useamman perustelun joukkoon yksittäisen ulkoisen perustelun. Vain kaksi vastaajaa nimesi ainoastaan ulkoisia syitä diplomien tekemiselleen. Toinen heistä innostui tekemään oman diplomityön aikaisemmin näkemiensä diplomitoideiden myötä sekä opettajan ehdotuksesta. Toinen ulkoisesti motivoitunut halusi mennä mukaan oletettavasti kivaan teatteriproduktioon kavereidensa kanssa, sekä tarvitsi vielä kurssisuorituksen päättötodistukseensa.

² Kahdelta ensimmäiseltä haastateltavaltani en osannut vielä kysyä tätä, joten vastaajien joukko tässä kohdassa on 20, vaikka haastateltavia yhteensä olikin 22. En kuitenkaan halunnut jättää heitä kokonaan aineiston ulkopuolelle, sillä muutoin he kävivät läpi samanlaisen haastatteluprosessin kuin myöhemmät vastaajat.

Vastaajien teatterielämänjanatehtävissä kertoman perusteella jaoin heidät kolmeen luokkaan. Nimesin luokat seuraavasti: vannoutunut ammattilainen ($n = 4$), ahkera harrastaja ($n = 8$) ja innostunut noviisi ($n = 10$). Kaikissa näissä luokissa yhteistä oli se, että vastaajat kokivat teatterin itselleen merkitykselliseksi osaksi elämää. Lisäksi jaottelin vastaajat teatteriin liittyvien tulevaisuudensuunnitelmien mukaan. Näitä luokkia on myös kolme: tavoittelee vakavissaan teatterialan ammattilaiseksi ($n = 9$), haluaisi teatterialan ammattilaiseksi, mutta tietää sen epätodennäköiseksi ($n = 9$) sekä he, jotka eivät suunnittele teatterista ammattia ($n = 4$). Aineisto kokonaisuudessaan sekä siitä jaotellut luokat ovat niin pieniä, että niitä ei ole mielekästä käsitellä tilastollisesti. Selkeää yhteyttä aikaisemman teatteritaustan ja ammattitavoitteiden välillä ei ollut. Ahkera harrastaja ei välttämättä kaavaillut teatterista ammattia itselleen, ja innostunut noviisi saattoi kertoa tavoittelevansa alalle vakavissaan. Kuitenkin kaikki neljä vannoutunutta ammattilaista myös suunnittelivat vakavissaan teatterista itselleen ammattia. Kaikille tutkimukseen osallistuneille teatteri on merkityksellinen osa elämää, ja moni vastaajista piti lukiodiplomin tekemistä ja sen arviointia tärkeänä itselleen. Tämä voi antaa viitteitä siitä, että teatterin lukiodiplomia lähtevät tekemään pääsääntöisesti opiskelijat, joille teatterilla ja sitä myötä lukiodiplomilla on suuri merkitys. Toisaalta on myös luonnollista, että tällaiseen tutkimukseen valikoituu vapaaehtoisiksi mukaan sellaisia, joille aihepiiri on merkityksellinen. Lisäksi lukiodiplomityö on vaativa ja aikaa vievä suoritus, joten on luultavaa, että opiskelijat, joita teatteri ei kiinnosta, eivät halua diplomityötä tehdä.

Vastatakseni tutkimuskysymykseeni, millaisia teatterin lukiodiplomin arviointikohtaamiskokemuksia lukiolaisilla on, käsitelin kutakin haastattelua yksittäin. Haastatteluaineisto on analysoitu aineistolähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2002) käyttäen tulkitsevaa fenomenologista analyysia, jossa tutkija tekee tulkintoja osallistujan omin sanoin kielentämästä kokemuksestaan. Tutkija tekee oman tulkintansa tutkittavan kertomasta eikä siksi varmaa totuutta tutkittavan kokemuksesta voi löytää (Smith & Nizza, 2022). Pyrin kuitenkin kuvaamaan tekemiäni valintoja huolellisesti, jotta aineistosta välittyisi mahdollisimman tarkka kuva. Aineisto on analysoitu noudattaen Braunin ja Clarken tarkistuslistaa (2013, s. 287). Aloitin vastaajien ($N = 22$) arviointikokemusten jäsentelyn luonnehtimalla jokaisesta yleisvaikutelman. Poimin yksittäisiä sanoja, ilmauksia ja pidempiä otteita hetken merkitsemisistä ja vapaasta kerronnasta, joista ilmeni vastaajien mielipiteitä ja tunteita arviointitilanteesta. Näiden lukukierrosten myötä hahmottelin yleisilmeen kustakin vastaajasta: mitä he ajattelivat saamastaan arvioinnista ja heitä arvioineista ammattilaisista. Näiden yhdistelmäni luonnehdin arviointikohtaamisia seuraavassa luvussa.

Tulokset

Tässä luvussa käyn läpi, miten tyypittelin opiskelijoiden kuvauksia arviointikohtaamiskokemuksistaan. Jaottelin poimimiani mainintoja opiskelijoiden kielentämisestä kokemuksista arviointikohtaamisissa myönteisiin, kielteisiin ja neutraaleihin, joskin neutraaleja kokonaishaastatteluja ei ollut yhtään. Neutraalius välittyi enemmän muutamien vastaajien kokemuksesta suhteessa yksittäiseen arvioijaan. Lopulta muodostin viisi vastaaja-

tyyppiä, joihin kaikki haastateltavat ovat sijoitettavissa. Muodostin luokat pääosin vastaajien erilaisten tunneilmaisujen kielentämisten avulla. Lisäksi luokitteluun vaikutti erilaiset arvioijien toiminnan kuvaukset, joiden tulkitsin herättäneen vastaajissa myönteisiä tai kielteisiä tunteita. Nimesin vastaajatyypit myönteisimmästä kielteisimpään seuraavasti: voimaantunut ($n = 2$), kylläinen (5), tyytyväinen (7), pettynyt (7) ja vihainen (3).

Vastaajista kaksi kuuluu voimaantuneisiin. He kuvasivat merkittävän painokkaasti myönteisiä kokemuksia ja tunteita, joita arvioijien kohtaaminen heissä herätti. Arviointi oli heidän kertomansa mukaan asiantuntevaa, monipuolista ja antoisaa. Toinen heistä kuvasi arviointikeskustelua näin: ”olihan se tosi elämää täyttävä kokemus”. Toisen kertomasta poiminkin tämän luokan nimen: ”Se oli itselle tosi voimaannuttava kokemus se arviointikeskustelu”. Voimaantuneiden kertomasta välittyy voimakkaasti onnen ja ilon tunteita arvioinnista dialogisena kohtaamisena.

Kylläiset vastaajat kertoivat saaneensa arviointikeskustelusta paljon myönteisiä kokemuksia, ja arvioinnin olleen heidän mukaansa kyllin monipuolista ja asiantuntevaa. Verrattuna voimaantuneiden luokkaan heidän kertomuksensa olivat ilmaisussaan jossain määrin maltillisempia. Arviointikylläisyyttä osoittavat esimerkiksi seuraavat ilmaukset: ”mä sain tosi paljon palautetta”, ”sain paljon irti, [oli] tosi kattavaa”, ”konkreettisesti palautteita paljon, tosi yksityiskohtaisia” sekä: ”se oli tosi rakentavaa, hyvää palautetta, just tulevaisuuden kannalta. --- Oli kiitollinen olo siitä, että sai hyvää ja rakentavaa palautetta.”

Tyytyväisten luokkaan kuuluvat vastaajat kuvasivat nimensä mukaisesti tyytyväisyyttään arvioinnin laatuun ja määrään. Kertomuksiin sisältyi kuitenkin jonkin verran kielteisiäkin kokemuksia, esimerkiksi puutteellisesta arvioinnista tai kohtaamattomuudesta. Kertomuksen päävireenä kuitenkin näkyi opiskelijan yleinen tyytyväisyys arviointiin, joskin he kuvasivat pettymystään esimerkiksi tähän tyyliin: ”Semmosta kriittistä puolta tai rakentavaa palautetta ois ollu kiva saada jatkoon kannalta lisää.”

Pettyneiden luokassa tunnistin kolmea erilaista tapaa ilmaista pettymystä. Jaoin pettyneet sen mukaan, mihin vastaaja kuvaili pettyneensä arvioijien toiminnassa: vältteleminen ($n=3$), ankaruus ($n=2$) ja aiheen ohi puhuminen ($n=1$). Haastateltavien kuvausten mukaan välttelevästi toimineet arvioijat ovat vain kehuneet, tai antoivat kohdentumattomia yleisiä kehuja tarkkanäköisen rakentavan arvioinnin sijaan. Vastaaja, joka kertomansa mukaan sai lähinnä ympäröivä kehuja, kuvaa: ”meidän opettaja on ihana ja --- iloa tuova, mut sit se ehkä tulee siihen niinkun --- suoranaisuuden tielle jollain tavalla”. Ankaraan arviointiin pettyneet kertoivat liian tiukasta epäkohtiin puuttumisesta ja heikkouksien osoittamista, eikä arviointi tuntunut sisältävän kylliksi kannustusta tai myönteisiä huomioita opiskelijan työskentelystä. Yksi vastaaja pettyi arviointikohtaamisessa siihen, että hän ei kokenut saavansa lainkaan henkilökohtaista arviointia näyttelijäntyöstään, josta hän teki diplomin. Hänen mukaansa arviointi kohdentui liian yleisesti kaikkiin ryhmäläisiin, teoksen dramaturgiaan sekä ryhmätyöskentelyyn.

Kuten erottelin kylläisistä voimaantuneiden joukon, erottelin kielteisten kokemusten ääripään tarkemmin omaksi luokakseen. Vihaisiin kuului kolme vastaajaa, joiden kertomuksesta välittyi erityisen voimakkaita kielteisiä tunteita arviointia kohtaan: pettymyksen lisäksi ärtymystä ja kiukua. Kaksi näistä olivat vihaisia arvioinnin ympäröivyyden vuoksi, sekä arviointitilaisuudessa ajankäytön ja huomion epätasaisen jakaantumisen vuoksi. Toinen heistä kertoo: ”must tuntuu, et me jäätiin sen toisen näyttelijän kanssa silleen vaan... seinäruusuilemaan siihen”. Kolmas vihaisten luokassa oli vastaaja, joka kertoi ankarasta arviointikohtaamisestaan:

Se palaute oli aika ... raakaa. Ja – tuli aika suoraan, mut itepä pyysin ei (nauraa) voi valittaa. Mut se oli... aika raskas ja paljon kerralla ... tuli vähän semmonen, et eiks tää ikinä lopu tää kritiikin määrä!

Vastaaja kertoo pyytäneensä opettajaltaan tarkempia kommentteja omasta työskentelystään. Hän kuvaa järkyttyneensä sitä, miten ankaraa kritiikkiä osakseen sai, ja koki jääneensä kokonaan vaille kehuja.

Vastaajien kokemukset arvioijista

Jotta saisin vielä kirkkaamman kuvan siitä, mikä opiskelijoiden kokemuksissa johti yllä kuvattuihin viiteen eri luokkaan, tarkastelin seuraavaksi sitä, miten vastaajat erittelivät kokemustaan kahdesta arvioijastaan eli omasta opettajastaan ja ulkopuolisesta ammattilaisarvioidjasta. Ulkopuoliset ammattilaiset olivat ammattinäyttelijöitä, -ohjaajia tai teatteriopettajia toisesta oppilaitoksesta. Analysoin aineistosta opiskelijoiden kokemuksia, jotka liittyivät erityisesti näiden kahden arvioijan toimintaan, tapaan kohdata arvioitavat opiskelijat tai puhua heille. Lisäksi kävin läpi, millaisia aiheita arvioijat vastaajien kertoman mukaan nostivat arvioinnin kohteeksi. Tämän myötä arviointikohtaamisen tavaksi määrittelin viisi erilaista luokkaa: 1) vaativa, 2) välttelevä, 3) kannustava, 4) asiasisältöön keskittyvä sekä 5) etäinen (Taulukko 1). Määrittelin siis jokaisen vastaajan kokemuksen kummastakin häntä arvioineesta ammattilaisesta³. Koska arvioijat ovat luokiteltu vastaajien kertoman mukaan, yksittäinen arvioija on saattanut päätyä useampaan eri luokkaan, riippuen vastaajan kokemuksesta. Nämä arviointikohtaamisen tavat jaoi vielä alaluokkiin monologisuuden ja dialogisuuden mukaan. Neljä vältteleväksi luokiteltua arvioijaa jäi kuitenkin monologisuus/dialogisuus-alaluokkien ulkopuolelle, sillä mikään vastaajien kertomassa ei selkeästi viitannut kumpaankaan suuntaan. Etäiset arvioijat luokittelin monologisiksi, koska jos dialogista kohtaamista olisi syntynyt, eivät nämä arvioijat olisi jääneet opiskelijoiden silmissä etäisiksi.

³ Arvioijia ei ole viidestä lukiosta yhteensä kymmentä, koska yhdestä koulusta on kerätty aineistoa kaksi kertaa, jolloin eräs oma opettaja on mukana kahdesti, mutta kummallakin kerroista ammattilaisarvioidja on ollut eri henkilö.

Taulukko 1. *Arviointikohtaamisten tavat*

Luokka	Omat opettajat	Ulkopuoliset arvioijat
	n=22	n=22
Vaativa, monologinen	8	1
Välttelevä		
Välttelevä, dialoginen	1	0
Välttelevä, monologinen	2	0
Välttelevä, määrittelemätön	4	0
Kannustava		
Kannustava, dialoginen	6	6
Kannustava, monologinen	1	0
Asiasisältöön keskittyvä, monologinen	0	7
Etäinen, monologinen	0	8

Seuraavaksi luonnehdin tarkemmin eri luokkia. Aloitan luokista, joihin kuului vain ulkopuolisia arvioijia, eli etäiset ja asiasisältöön keskittyvät. Etäisyydestä kertoo seuraava vastaajan kommentti: ”mä en ihan hirveesti muista, sanoko se mulle henkilökohtaisesti hirveesti”. Eräs vihaiseksi luokiteltu vastaaja sanoo: ”jos mä sain jonkun kaks tai kolme pointtia tältä mun omalta, niin emmä tolt ulkopuoliselta, oikeestaan saanu mitään suoraan kommenttia”. Opiskelijat puhuivat melko vähän asiasisältöön keskittyvistä arvioijista. Heidän osaltaan mainittiin lähinnä yksityiskohtia arvioitavasta teoksesta tai arvioitavan työskentelystä diplomiesityksessä. Näihin arviointikohtaamisiin ei sisältynyt esimerkiksi arvioitavan kannustamista, viitteitä heidän taustaansa tai muita kommentteja arvioitavan henkilöstä. Eräs vastaaja tiivistääkin näin: ”mun oman opettajan palautteessa hän selkeästi puhui minun teoksesta, ja se ulkopuolinen puhui vaan teoksesta.” Ulkopuolisten arvioijien lienee ollut selkeämpää keskittyä kriteeripohjaiseen arviointikeskusteluun, koska he eivät tunne opiskelijoita entuudestaan, eikä heillä ole tämän vuoksi tunnesidettä opiskelijaan henkilönä tai tarttumapintaa tämän aikaisempaan osaamiseen tai kehittymisen etenemiseen teatterin tekijänä.

Seuraavaksi käsittelen luokan, johon kuului ainoastaan omia opettajia, eli välttelevät. Opiskelijan tunteminen henkilökohtaisesti näkyy tässä luokassa. Nimesin luokan näin, koska se kuvaa vastaajan kokemusta arvioijan vastuuta pakoilevasta tavasta toimia. Opettajien, jotka ovat työskennelleet opiskelijoidensa kanssa pitkään, saattoi olla vaikeaa arvioida tarpeeksi kriittisesti opiskelijoiden töitä. Ehkä välttelevä kohtaaminen syntyi siitä, että opettajat eivät hennoneet tarvittaessakaan antaa rakentavaa kritiikkiä, tai he halusivat pehmitellä sanavalintojaan niin, että lopulta tulivat sanoneeksi vain kohdistumattomia kehuja. Eräs vastaajista kuvaa tämänkaltaista tilannetta opettajan ja ulkopuolisen arvioijan välillä:

Mä en kuullu, että se sanois kertaakaan mitään kriittistä. Se on semmonen, et mä en nyt tiedä, onkse oikeesti sitä uskottavuutta. Ja, sillon kun se toinen arvioitsija sano sen, että se alku olis voinu olla vähän pienempi, niin se opettaja sano sille melkein heti että ”mun mielestä se oli hyvä!”

Sain vaikutelman, että useat opiskelijat olivat valmiimpia kuulemaan kritiikkiä työstään, kuin opettajat olivat halukkaita sitä antamaan. Vaikka jokainen kehuja saaneista opiskelijoista toi esille sitä, miten hyvältä kehuminen ja kannustaminen tuntui, he toivat myös esille haluaan oppia uutta. Pelkkiin kehuihin petyttiin.

Seuraavaan luokkaan kuuluu sekä omia opettajia, että ulkopuolisia arvioijia. Välttelevää arviointia kohdanneiden opiskelijoiden kanssa toisessa ääripäässä olivat opiskelijat, joiden kokemus arvioinnista oli liian tiukka ja ankara. Vaatijoita oli eniten omissa opettajissa ($n = 8$), kun ulkopuolisissa arvioijissa niitä oli vain yksi. Eräässä ryhmässä opiskelijat olivat vastaajan mukaan jääneet vaille rakentavaa ja myönteistä arviointia: ”mun mielestä sitä ehkä pitää avata vähän, et ei voi vaan sanoo tolleen tai sit jos antaa noinkin jyrkkää palautetta, nii sit mä toivon kasvattajilta sitä, että myös kehutaan”. Vaativaa arviointia määritti usein erittäin yksityiskohtainen kriittisyys opiskelijan työtä kohtaan:

Kun se vaan lyttäs --- tosi myöhään pitkän päivän jälkeen kuunnella joku reilu tunti niinkun niitä pilkunviilausjuttuja nii [tunteikkaasti] en tiiä se vaan ... Oli sen jälkeen vähän semmonen filis, et siinä se nyt oli se kuukausien työ.

Vaatijoita leimasi myös monologisuus. Eräs vastaaja kuvaa:

Mä oisin toivonu enemmän semmost ”aa, toi oli tosi mielenkiintosta, minkä takia te teitte tällä tavalla?”, et se ois ollu semmosta keskustelua, et me oltais oikeesti päästy niinkun yhdessä ryhmänä reflektimaan sitä mitä me oltiin tehty. ... Mut sit ne tilanteet [oli] semmosia et siinä oli niinkun aanelonen, ”tämä kohta oli minun mielestäni huono, olisitte voinut tehdä sen eri tavalla”.

Vaativuus nähtiin myös rakkaudenosoituksena. Opiskelijat uskoivat oman opettajansa ajattelevan, että tutuille opiskelijoille pystyy sanomaan suoraan ja heiltä pystyy vaatimaan. Opiskelijat kuvasivat, että oma opettaja tietää parhaiten mihin opiskelija pystyy. Lisäksi ankara kriittisyys perusteltiin joskus näin: ”meille sanottiin monesti sen palautteen aikana, että jos se ei olis ollu hyvä niin ei annettas sellasta palautetta, että ei oltas menty niin syvälle niihin yksityiskohtiin, jos se ei ois päälle päin ollu onnistunut”. Kiinnostava huomio oli se, että osa ankaraa kritiikkiä kohdanneista opiskelijoista kuului pettyneiden tai vihaisten luokkaan ($n = 4$), kun taas osan luokittelin tyytyväisiin ($n = 2$). Tyytyväisten opiskelijoiden joukkoon kuuluneet kuvasivat yleistä tyytyväisyyttä arviointikohtaamisiin. Eräs kyläisistä kuvasi omaa opettajaansa vaativaksi, mutta hänen ulkopuolinen arvioijansa kuului luokkaan dialoginen kannustaja, mikä lienee vaikuttanut siihen, että hän tuli kylläiseksi arviointikokemuksensa äärellä.

Viimeiseksi käsittelen luokan dialogiset kannustajat, johon luokitellut jakaantuivat aiemmista luokista poiketen tasaisemmin omien opettajien ja ulkopuolisten ammattilaisten välille. Omissa opettajissa oli yhteensä seitsemän kannustajaa, joista yhden määrittelin kertomusten perusteella monologiseksi, loput kuusi dialogiseksi kannustajaksi. Ulkopuolisissa arvioijissa oli kuusi dialogista kannustajaa. Kahdella kaikkein myönteis-

simmin arviointiaan kuvanneilla, eli luokassa voimaantuneet, molemmat arvioijat olivat dialogisen kannustavia. Kylläisillä myös oli vähintään toinen arvioijista dialoginen kannustaja, elleivät molemmat. Tässä luokassa vastaajien kuvauksista piirtyi lämmin ja rento arviointikohtaaminen: ”Ja se ulkopuolinenkin (kursiivi kirjoittajan) arvioija ei tuntunu mitenkään ulkopuoliselta, hänkin jotenkin tuntu siltä että ... ois jotenkin tuttu, ku oli nii rento meininki.” Vastaajien kertomasta välittyi myös kokemus tasapuolisesta huomion jakautumisesta ja arvioijien asiantuntevuudesta: ”[se oli] tosi niinkun vastavuorosta, ja saatiin myös tuoda omii näkökulmii, mut kuitenkin silleen, et he selkeesti vei sitä ja kerto huomioita jokasesta diplomin suorittajasta yksitellen.”

Sekä omalla opettajalla että ulkopuolisella ammattilaisella kannustava kohtaaminen koski opiskelijan henkilöä ja arviointi kohdistui teokseen tai opiskelijan suoritukseen. Eräs vastaaja kuvaa opettajansa lempeyttä arviointitilaisuuden alussa:

Kun meiän ryhmä tuli siihen, istuttiin kaikki alas ja me oltiin niin hermostuneita ja meiän opettaja heitti siinä sitten jonkun, jonkun et ”nää tulee täältä nii jännittyneen näkösinä” ja sit se jotenkin purkautu, et me kaikki naurettiin ja oli jotenkin rennompaa.

Näissä kohtaamisissa suuressa osassa oli dialoginen ote: arvioijat kysivät opiskelijoilta heidän tunnelmistaan sekä keskusteluttivat heitä heidän taiteellisista valinnoistaan. Keskustelu oli molemminpuolisesti pohtivaa ja avointa. Erään vastaajan kertoma ulkopuolisesta arvioijasta tiivistää dialogisen kannustajan näin:

Se oli tosi lempeä tyyppi, oli tosi kivaa, ettei tarvinnu niinku stressata, että onko täällä joku suuri teatteriguru joka olettaa täydellisyyttä, ei todellakaan, vaan oli tosi semmonen mukavanoloinen tyyppi. Ja kyseli tosi hyviä kysymyksiä, haastavia kysymyksiä, haasto omaa ajattelua siitä prokkiksesta mutta tosi hyvällä, rakentavalla tyylillä. Ja koin, että oli -- tosi pätevä siihen. Tuli sellanen fiilis, et hän tietää mitä hän kysyy. Ja se anto hyvii ideoita ja tosi hyvää palautetta myös, joka oli kiva. Et oli mukava tyyppi, ei ollu yhtään niinkun pöyhkäilevä.

Kukaan näistä vastaajista ei kokenut saaneensa ainoastaan kehuja, vaan arviointi sisälsi myös rakentavaa ja ennen kaikkea eteenpäin ohjaavaa arviointia (feed-forward, ks. esim. Hill & West 2020).

Pohdinta

Johdannossa kuvaan teatterin lukiodiplomin arviointia haastavaksi suhteessa summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin tunnuspiirteisiin (Dixon & Worrell 2016). Lukiodiplomi tuntuu hankalasti määriteltävältä arvioinnin osalta juuri tämän formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin limitymisen vuoksi. Virallisesti lukiodiplomin arviointi koskee päättökoetta, mutta käytännössä arviointikeskustelu – ja arviointikohtaaminen, näyttäisi toteutuvan varsin vaihtelevin tavoin. Haastatteluaineistoni perusteella ar-

viointikeskustelu saattaa olla keskustelua taiteellisen kokemuksen äärellä, eteenpäin ohjaavaa formatiivista palautedialogia tai autoritaarinen monologi, jossa arvioitavalle osoitetaan tämän puutteet ja ansiot listauksen omaisesti – tai yhdistelmä näistä.

Näyttäisi siltä, että myönteisistä arviointikohtaamisten kokemuksista kertovat opiskelijat ovat tulleet arvioiduiksi niin, että arvioinnin kohteena ovat olleet heidän käyttämänsä keinot saada aikaan tietty kokemus, sen sijaan, että heidän arvioijansa pitäytyisivät oman katsojakokemuksensa erittelyssä, kuten johdannossa luonnehdin laadukasta, kriteeriperustaista arviointia Deweyn (1934/2010) määrittelemän taidekokemuksen pohjalta. Tästä kertoo esimerkiksi vastaajien ilahtuneet kuvaukset arvioinneista, joissa eriteltiin tarkasti ja monipuolisesti nimenomaan heidän osaamistaan. Eräs vastaajista kertoi opettajansa painottaneen, että pystyi samaistumaan nähtyyn esitykseen. Vastaajalle tämä ei vielä täyttänyt laadukkaan arvioinnin kriteerejä. Oman katsojakokemuksen esiintuominen voi kuitenkin olla mieleinen lisä, kunhan koko arviointi ei perustu siihen. Myönteisissä arviointikohtaamiskokemuksissa painottui myös arvioijien tapa kohdata opiskelijat. Arvioijien taito luoda rento tunnelma ja keskusteleva ote oli monelle vastaajalle tärkeää. Näiden puuttuminen herätti vastaajissa kielteisiä tunteita.

Opettajien arviointiosaaminen ei nouse tutkimukseni keskiöön, sillä lukiodiplomin arviointikriteerit (Opetushallitus, 2022) antavat parhaiten suuntaa numeerisen arvosanan antamiseen. Tutkin arviointikohtaamisia pedagogisen rakkauden (Skinnari, 2004) ja pedagogisen kohtaamisen käsitteiden kautta. Keskeistä opiskelijan emotionaalisen tuen ja turvallisuuden tunteiden syntymiseksi ei ole se, mitä sanotaan, vaan miten sanotaan. Vastaajien kertoman perusteella huomaa, että opiskelijat kaipaavat kritiikkiä ja kannustusta, sekä sitä, että osaamista ja onnistumisia eritellään tarkasti. Nämä tekijät on listattu myös Nicolin ja Macfarlane-Dickin (2006) hyvän palautteen piirteissä. Pohdinkin, voisivatko esimerkiksi opiskelijoiden kokemukset vaatijoista olla erilaisia, mikäli tähän luokkaan kuuluneilla arvioijilla olisi ollut dialogisempi ja kuuntelevampi ote arviointikohtaamisessa, vaikka kehityskohteita opiskelijan työstä löytyisikin. Opiskelijoiden kertoman mukaan monologisten arvioijien arviointi oli virheiden ja epäkohtien luettelemista. Olisiko arvioijan kriittinen palaute helpompi ottaa vastaan, jos se muotoiltaisiin eteenpäin ohjaavaksi dialogiksi?

Arviointikohtaamisen sujumista voi katsoa myös relationaalisen dialektiikan näkymisenä opettaja-oppijasuhteessa (Gerlander & Kostiainen, 2005). Opiskelijoiden pettymyksiä saattaa selittää opiskelijan ja arvioijan erilaiset odotukset vuorovaikutuksellisen etäisyyden suhteen (Nykänen, 2021). Läheiseksi koetun opettajan vaativuus saattaa yllättää tai tuntua raskaalta. Toisaalta läheisyydenkokemuksestaan huolimatta opettajan tulisi pystyä kriittiseen arviointiin opiskelijan oppimisen eduksi (Gerlander & Isotalus, 2010; Gerlander & Kostiainen, 2005). Arviointikohtaamisessa välttelevästi käyttäytyvä opettaja saattaa kokea arviointitilaisuuden ristiriitaiseksi läheisyydenkokemuksen tai vallan asymmetrian suhteen. Tällöin opettaja ei ole halukas ottamaan rakentavan arvioijan roolia itselleen, koska kokee joutuvansa tahtomattaan kriitikon rooliin. Tämä taas johtaa

siihen, että opiskelija ei koe tulleen nähdyksi opettajan välttellessä olennaisten asioiden esille ottamista arviointikeskustelun aikana. Gerlander ja Kostiaainen (2005) huomauttavatkin, että opettajan tulee antaa rehellistä ja arvioivaa palautetta, samalla viestittäen hyväksyvänsä opiskelijan henkilön. Myös Skinnarin (2004) mukaan keskeistä on nähdä opiskelija itsensä ja tukea tämän kasvua yksilönä. Arviointikohtaamisessa kritiikki tai kehuminen eivät välttämättä riitä sellaisenaan. Olennaisinta on, miten arvioijat välittävät viestinsä arvioitavalle.

Johdannossa määrittelen kohtaamisen ideaalin olevan molemminpuolista arvostavaa näkemistä, kuuntelemista ja hyväksytyksi tulemistä. Sama määrittely pätee arviointikohtaamiseenkin. Arvioijat ja opiskelijat työskentelevät itsensä. Oletan, että etenkin opettajilla, mutta myös ulkopuolisilla ammatilaisarvioijilla on taito mukautua kuhunkin arviointikeskusteluun dialogisesti opiskelijoiden tarpeita kuunnellen. Mikäli näin ei tapahdu, arviointikohtaaminen koetaan epätydyttäväksi tai satuttavaksi. Kuitenkin myös opettajat ja ulkopuoliset ammatilaisarvioijat ovat ihmisiä ja siten työskentelevät myös arvioijina persoonansa kautta. Jo henkilökemioilla ja kunkin persoonalla sekä tavalla ilmaista itseään suullisesti on vaikutusta siihen, millainen kokemus arviointi on. Vaikka oma tarkoitus onkin hyvä, saattaa ammattitaitoinenkin arvioija tahtomattaan loukata arvioitavaa tai jättää arviointinsa opiskelijan näkökulmasta riittämättömäksi.

Haluan huomauttaa, että en pidä arvioijia palveluammattilaisina, joiden tehtävänä on saattaa asiakkaansa tyytyväisiksi. Arvioijien tehtävä ei ole vain tuoda hyvää mieltä opiskelijoille. Tästä kertoivat myös ne opiskelijat, joita jäi harmittamaan pelkkien kehujen ja kiitosten saaminen, jolloin he kokivat, ettei arviointi ohjannut heitä eteenpäin teatterin tekijöinä. Kuitenkin teatterin luonteen oppiaineena huomioiden on tärkeää, että arviointi tapahtuu sensitiivisesti ja yksilöä kunnioittaen. Vaikka lukiodiplomissa arviointi kohdistuisikin tarkalleen kriteeristöön, se kietoutuu etenkin teatterin lukiodiplomissa aina jossain määrin arvioitavan persoonaan ja henkilökohtaisiin, myös fyysisiin ominaisuuksiin, kuten ääneen.

Rehellinen arvioija ei kehu ympäripyöreästi tai katteettomasti. Hän näyttää kohdat, joissa näkee opiskelijan voivan kehittyä. Kunnioittava arvioija ohjaa eteenpäin, keskustelee arvioitavan kanssa kehityksen kohteista kuunnellen arvioitavan mielipidettä ja kokemusta, tarjoten lopulta apua, miten suoritusta voisi jatkossa parantaa. Tämä tekee arvioinnista tarkasti kohdennettua, oikea-aikaista ja kannustavaa. Samoin arvioija toimii kiittäessään onnistumisista. Voisi ajatella, että hyvää suoritusta on helppo kehua, mutta se vaatii itseasiassa erityistä tarkkuutta. Myös onnistunutta työtä on arvioitava dialogisesti, eritellen ja eteenpäin ohjaten. Vaikka kehujen saaminen tuntuu hyvältä, se ei riitä laadukkaaseen arviointiin. Onnistuneellekaan opiskelijalle kohdentumaton kehu ei tarkoita mitään. Se kertoo vain, että on hyvä. Se ei kerro, miksi tai miten on hyvä. Eikä se ohjaa eteenpäin teatterin tekijänä; miten edetä vielä paremmaksi.

Tärkeä osa laadukasta taiteellisen työskentelyn arviointia on myös henkilöiden välinen kohtaaminen, joka yhdessä edellä kuvatun hyvän arvioinnin kanssa muodostaa nähdyksi tulemisen kokemuksen. Pedagoginen rakkaus (Skinnari, 2004) ilmenee vastaajien kuvaamissa kohdatuksi, nähdyksi

ja kuulluksi tulemisen hetkissä. Suuri osa tuloksissa esitetyistä pettymyksistä palautuu siihen, että opiskelija on jäänyt vaille nähdyksi tulemisen kokemusta. Väkevimmin tätä kuvaa jo tuloksissa lainattu kokemus seinäruusuksi jäämisestä, sillä mikä voisi tuntua pahemmalta kauan odotetussa arviointitilaisuudessa kuin se, että ei tule arvioiduksi, vaan jää huomiotta. Isohkoissa ryhmässä arvioijat eivät ehkä ole osanneet rajata arvioinnin kohdentamistaan arvioitavien välillä. Tai ehkä he eivät ole huomanneet antaa hiljaisemmille heidän tarvitsemaansa ja ansaitsemaansa huomiota.

Nähdyksi tuleminen saattaa jäädä toteutumatta myös tilanteessa, jossa arvioitavalle puhutaan paljon. Tällöin arviointikohtaamisesta ehkä puuttuu dialoginen ote tai arvioijat eivät ole tunnistanee opiskelijan senhetkistä tarvetta, millainen arviointi parhaiten ohjaisi kyseistä opiskelijaa eteenpäin, tai minkä verran tämä tarvitsisi henkistä tukea, kannustusta tai uskon valamista omaan pystymiseensä. Esimerkiksi monologiset vaatijat vaikuttivat antaneen nimenomaan runsasta yksityiskohtaista kritiikkiä, mutta opiskelijan harmiksi kannustuksen, kehujen ja dialogisen otteen kustannuksella. Näkisin, että tällaisessa tilanteessa arvioija on pyrkinyt keskittymään asiaan tai ehkä osoittamaan heikkoja puolia opiskelijan työskentelystä kehittääkseen tämän tekemistä. Koska näissä kohtaamisissa on jäänyt uupumaan dialogisuus, tulkitsemisen kokemuksen olleen opiskelijalle latistava.

Ehkä monologiset, vaativat arvioijat keskittyvät muita arvioijia enemmän lukiodiplomin arviointitilaisuuteen summatiivisen päättökokeen loppulausuntona, jossa opettaja ilmoittaa tietyn lopputuleman opiskelijalle. Teatteria aikaisemmin tehneet opiskelijat ovat kenties tottuneet palautteenantokulttuuriin, jossa määränpää on valmis esitys, johon pyritään ohjaajan palautteen ja oman työskentelyn synteessä, ja tällainen summatiivinen ote arviointikeskustelussa on tuntunut vieraalta. Taiteellisessa oppimisprosessissa tapahtuu matkan varrella paljon, ja oppimisen suhteen matkanainen dialogi on yleisesti ottaen suuremmassa osassa kuin summatiivinen loppuarviointi (Eisner, 2002). Tämä näkyy myös mukaan poimituissa opiskelijasitaateissa, sillä suuri osa vastaajista ei puhu arvioinnista, vaan nimenomaan palautteesta.

Kuten johdannossa totesin, lukiodiplomin arviointi ja arviointikeskustelu on monitahoisesti haastava. Siinä kietoutuvat yhteen summatiivisen ylioppilaskokeen high-stakes-luonne, teatterityöskentelyn dialoginen palautedisurssi sekä taiteessa oppimisen ja taiteessa kokemisen ilmiöt. Osin tämän yhteenkietoutuman osat ovat toisiaan poissulkevia, mutta teatterin lukiodiplomissa ne silti ovat läsnä yhtä aikaa. Nähdäkseni tämä saattaa aiheuttaa arvioijille arvoristiriitoja tai pakottaa heidät tekemään valintoja sen suhteen, millaisen tilaisuuden he arviointikeskustelusta luovat. Tämä myös osaltaan vaikuttaa siihen, että arvioinneissa painottuvat valtakunnallisesti hyvin erilaiset asiat. Arvioijien on siis taivuttava onnistuneessa arviointikohtaamisessa moneen, ja kuten tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, moni arvioija on siinä myös onnistunut. Tässä onnistuivat erityisesti dialogisiksi kannustajiksi (n = 12) luokitellut arvioijat, joiden arviointi ei typistynyt opiskelijoiden kehumiseen. Tämän luokan arvioijat nimenomaan keskittyivät antamaan erityisellä huolella rehellistä ja tarkkaa arviointia opiskelijoiden työskentelystä opettavaisesti, ja suuntamaan

opiskelijoiden ajattelua tulevaan työskentelyyn. Huomautan, että vaikka opiskelijoiden kokemuksissa arvioijista oli jonkinlaista yhteneväisyyttä (esimerkiksi molemmat voimaantuneet olivat saman arvioijaparin opiskelijoita), kaikki samojen arvioijaparien opiskelijat eivät kertoneet samankaltaisista kokemuksista. Samalta arvioijaparilta haastateltavana oli 2–5 opiskelijaa, ja näistä osa saattoi kertoa myönteisistä arviointikokemuksista, ja joku saattoi olla pettynyt arviointikohtaamiseen. Paljon tuntuu kietyvän persoonallisuuksien kohtaamiseen. Joku oppilaista saattaa olla hyvin herkillä työnsä arvioitavaksi asettamisen suhteen, kun taas toinen ei ehkä koe suurempia tunteita suuntaan tai toiseen lukiodiplomityöstään tai siitä saadusta arvioinnista. Pelkästään opiskelijoiden kokemuksia kuulemalla on vaikea tavoittaa niitä tekijöitä, mitkä vaikuttavat näin erilaisiin kokemuksiin samoista arvioijista. Onko kyse siitä, että opiskelijat kokevat samankaltaisen arvioinnin eri tavoin, vai onko kyse siitä, että arvioijat kohtaavat eri opiskelijoita eri tavoilla? Jos on kyse siitä, että arvioijat toimivat eri opiskelijoiden kanssa eri tavoin, mistä se johtuu?

Tutkimuksen luotettavuus

Käsitykseni mukaan onnistuin luomaan luottamuksellisen ja turvallisen haastattelutilanteen, jossa vastaajien oli helppo jakaa ajatuksiaan suu-ristakin kokemuksista (Ruusu vuori ym., 2005; Hyvärinen ym., 2017). Haastateltavat kertoivat ilmeisen vapautuneesti elämästään, tunnepitoisista kokemuksistaan sekä asioista, joita arvioijat olivat heille sanoneet. Uskon tutkimukseni antavan syvän kuvan opiskelijan kokemuksesta arviointikohtaamisissa. Teemahaastatteluissa on aina huomioitava tutkijan tekemien valintojen osuus (Hirsjärvi & Hurme, 2022) ja niiden vaikutus tutkimukseen. Olen kuitenkin pyrkinyt kuvaamaan tekemiäni valintoja mahdollisimman selkeästi luodakseni luotettavan kuvan aineiston käsitte-lystä läpi tutkimusprosessin.

Aineisto voi myös koostua eri tavoin painottuneesta otannasta, mikä saattaa vaikuttaa tuloksiin. Usein tutkimuksiin ottavat osaa sellaiset henkilöt, joilla on selkeitä mielipiteitä tutkittavasta ilmiöstä. On mahdollista, että tähän tutkimukseeni on valikoitunut osallistujia, joilla on arviointitilanteessa jäänyt jokin painamaan mieltä, ja haastattelututkimukseen osallistuminen on tarjonnut väylän purkaa näitä kokemuksia. Osa vastaajistani kertoi pettymyksestään hyvin painavin ja ponnekkain sanakääntein, kuten tässä esimerkissä: ”jos -- jotenkin pitäis luonnehtia sitä palautetta, niin se ois puutteellinen”. Kaikkien vastaajien ei ollut aluksi helppoa tuoda kritiikkiä esiin. Eräs pettyneiden luokkaan kuuluva opiskelija sanoi: ”Tää on paha kysymys, koska pelkää puhua pahaa. Tai ei halua puhua pahaa. Mutta.” Alustuksensa jälkeen hän kuitenkin lopulta kuvasi omalta opettajaltaan saamaansa arviointia hyvinkin turhautuneena.

Kielteisestä kokemuksesta kertomisen vaikuttimena on saattanut olla myös halu saada aikaan muutosta lukiodiplomin järjestämisessä tai arviointikulttuurissa. Osa vastaajista kommentoi kriittisesti lukiodiplomin järjestämistä ja sen arvioinnin valtakunnallista tasapuolisuutta ja luotettavuutta, ilman että olin sitä pyytänyt. Tutkimukseen näyttäisi valikoituneen

mukaan opiskelijoita, jotka kokevat diplomin itselleen erityisen merkitykselliseksi ja siksi ovat tunteneet tarvetta keskustella siitä vielä lisää – joko osallistuakseen diplomin kehittämiseen tai saadakseen itselleen mahdollisuuden reflektoida itselle tärkeää kokemusta. Lukiolaiset, joille diplomi on ollut vähemmän merkityksellinen, eivät välttämättä ole kokeneet tarvetta käyttää aikaansa tutkimushaastatteluun osallistumiseen.

Tutkimuksen luotettavuutta saattaa vähentää se, miten rehellisesti vastaajat ovat osanneet tai halunneet kertoa kokemuksistaan. Yhtenä tekijänä saattaa olla myös vastaajan hienotunteisuus, halu suojella opettajansa kasvoja (Goffman 1955/2012), tai haluttomuus kritisoida arvioijia, joita katsoo ylöspäin. Oman osansa kertomuksiin tuo se, että opiskelijat ovat olleet arviointikeskustelun aikana osa hyvinkin jännittyneessä tilanteessa. Moni vastaajista toikin esille sen, miten kaikki ovat juuri vapautuneet esiintymisjännityksestä ja alkaneet saman tien jännittää, millaista arviointia saavat. Nämä stressaavat tilanteet saattavat aiheuttaa sen, että opiskelijat eivät aidosti muista asioita arvioinnista. Osa kertoikin haastattelutilanteessa, että ei muista arviointikeskustelusta enää niin paljoa kuin toivoisi. Apuna tähän haasteeseen päätinkin käyttää haastattelun orientoivana tehtävänä Hetken merkitsemistä, minkä kuvasin Aineisto ja metodit -luvussa.

Muistamishaasteiden lisäksi opiskelijat ovat saattaneet tulkita suuren tunnekokemuksen läpi heille sanottuja asioita. Esimerkiksi eräs vihaisiin luokiteltu opiskelija kertoo refleктоineensa arviointikeskustelun jälkeen kokemuksaan oman opettajan antamasta ankarastakin kritiikistä: ”meni pari päivää siinä -- ku anto niinkun tilaa sille, että se tunnereaktio lähti siitä pois, niin jotenkin näki sen, et kyllä siellä oli ihan niinkun asiaa.” Vaikka vastaaja kertoisikin kokemuksistaan rehellisesti reflektoiden, tässä tutkimuksessa päästään kiinni ainoastaan toisen osapuolen kokemuksiin. Siksi olisikin tärkeää jatkaa tutkimusta esimerkiksi havainnoimalla arviointitilaisuuksia, mikä mahdollistaisi myös arvioijien toiminnan tutkimisen.

Lopuksi

Tämä artikkeli avaa keskustelua teatterin lukiodiplomin arviointikeskusteluun liittyen, joskin tuloksia voinee yleistää muidenkin taideaineiden formatiiviseen arviointikohtaamisiin, mutta myös erilaisiin päättökoearviointeihin. Aiheen ympärillä on paljon lisää tutkittavaa. Minua kiinnostaakin jatkossa tutkia laajemmin sekä taideaineiden opetuksen arviointia, että arviointiosaamisen koulutusta opettajankoulutuksessa. Kaikkien lukiodiplomien suhteen on syytä tutkia vielä koko arviointiprosessia sekä ylipäättään diplomityöskentelyn valtakunnallista vertailukelpoisuutta. Selvittäessäni lukiolaisten kokemuksia teatterin lukiodiplomin arviointikohtaamisesta sain käsityksen, että he kokevat tämänhetkiset teatterin lukiodiplomin suorittamisen ohjeet ovat suppeina. Vaikuttaisi siltä, että ohjeet antavat mahdollisuuden tehdä monella tavalla sekä diplomin järjestämisen, suorittamisen, että sen arvioinnin. On selvää, että ohjeita on syytä kehittää, ja se työ onkin jo aloitettu (Opetushallitus, n.d.b). Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että tällä hetkellä teatterin lukiodiplomin suorittaminen ja siitä saatu suullinen arviointi kahdelta arvioijalta mahdollistaa parhaimmillaan

yksittäisen opiskelijan kasvun ja kehittymisen teatterin tekijänä, mutta näiden kokemusten perusteella ei voisi vielä puhua valtakunnallisesti vertailukelpoisesta teatterin ylioppilaskokeesta. Lukiodiplomin suullinen arviointi onkin Opetushallituksen (2022) ohjeiden mukaan tarkoitettu arvioinnin tueksi, mutta monille diplomintekijöille se vaikuttaisi olevan numeroarviointia merkityksellisempi palautteen saamisen paikka. Arviointikohtaamiset ja arviointikeskustelun sisältö todennäköisesti antavat suuntaa myös numeroarvioinnille, joten tutkimuksen tulokset näyttävät sen, että tarvetta teatterin lukiodiplomin arvioinnin yhdenmukaistamiselle on. Tutkimukseni osuu siis vuonna 2024 ajankohtaiseen keskusteluun taito- ja taideaineiden lukiodiplomin kehittämistarpeesta sekä keskusteluun mahdollisuudesta suorittaa taito- ja taideaineen ylioppilaskoe osana ylioppilastutkintoa.

Opiskelijoiden kokemat pettymykset arviointikohtaamisten suhteen saattavat selittyä kohtaamattomuudella tai mahdollisesti sillä ristiriidalla, millaisena arvioinnin tehtävä nähdään. Opiskelija taiteilijana kaipaa nähdäksensä tulemisen kokemusta ja dialogista eteenpäin ohjaavaa palautetta. Jos arvioija taas pitää tilannetta ylioppilaskokeisiin rinnastuvana päättökokeena, ei eteenpäin ohjaava, dialoginen palautekeskustelu ole tarkoituksenmukaista. Oma kysymyksensä onkin, miten lukiodiplomi mukautuu ylioppilaskokeeksi, ja mitä siinä tulee painottaa. Selvää on ainoastaan, että nykyisessä muodossaan se ei ole valtakunnallisesti yhdenmukainen ja vertailukelpoinen osaamisen näyttävä päättökoe. Lukiodiplomia – tai taito- ja taideaineen ylioppilaskoetta, haastaa myös opiskelijoiden pohjaopintojen kirjavuus; osassa lukioita lukiodiplomi tehdään vähäisten opintopisteiden suorittamisen jälkeen, kun taas toisissa lukioissa käytyjä kursseja ennen diplomisuoritusta on lukuisia. Lisäksi esimerkiksi ohjaajantyöstä tehtävä teatterin lukiodiplomi saattaa olla opiskelijan ensimmäinen ohjaus. Herääkin kysymys, onko oikeudenmukaista arvioida päättökokeena opiskelijan ensimmäistä suoritusta. Eihän kahden ranskan kurssin suorittamisen jälkeenkään voi mennä kirjoittamaan A1-ranskaa ylioppilaskokeisiin. Tämä näkyy myös arviointikohtaamiskokemuksissa. Arvioijien tulisi puntaroida, kuinka kokenutta tekijää he arvioivat. Jos opiskelijan kokemus ja osaaminen ovat linjassa teatterin lukiodiplomin vaatimusten kanssa, arviointi sujunee hyvin. Toisaalta taas kokemattomampaa opiskelijaa voi olla haastava arvioida lukiodiplomin kriteeristön valossa, mikä taas mahdollisesti vaikuttaa opiskelijan kokemukseen arvioitavana olemisesta.

Tutkimuksessani en käsitellyt lukiodiplomin arviointikriteerejä, sillä haastatteluista ilmeni, että teatterin lukiodiplomin kriteeristöä tulkitaan monella tavalla, eivätkä opiskelijat välttämättä ole edes tietoisia kriteeristöstä. Tämän tutkimuksen tuloksia voisi hyödyntää teatterin lukiodiplomin kehitystyön lisäksi esimerkiksi taideaineiden opettajien koulutuksessa. Artikkelin tarjoaman opiskelijanäkökulman ymmärtäminen auttaa opettajaa arviointitavan merkityksellisyyden hahmottamisessa. Riippumatta tulevista taito- ja taideaineen ylioppilaskoeuudistuksista, tämä tutkimus tarjoaa kiinnostavia näkökohtia opiskelijan ja ammattilaisten väliseen arviointikohtaamiseen. Tällaisen kohtaamisen onnistumisen merkitystä ei voi liiaksi korostaa, kun arvioinnin kohteena on opiskelijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja ajatustyöhön pohjautuva lopputyö. Vaikka monet haas-

tatelluista olivat tyytyväisiä saamaansa arviointiin, tutkimukseni myös osoittaa, että tarvetta runsaammalle taideaineiden arviointiosaamisen koulutukselle on.

Kiitokset:

Kirjoittaja haluaa kiittää kaikkia haastatteluun osallistuneita sekä koulujen henkilökuntaa, jotka mahdollistivat haastattelujen toteuttamisen. Suomen kulttuurirahaston Keski-Suomen rahasto on tukenut tätä tutkimusta apurahoilla 30231744 sekä 30242312.

Biografia:

Enni Junttila, FM, on draamaopettaja ja taidekasvatuksen väitöskirjatutkija Jyväskylän yliopistossa, Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitoksella

Lähteet

- Anttila, E. (2003). *A dream journey to the unknown: Searching for dialogue in dance education* (Väitöskirja, Taideyliopisto, Helsinki, Suomi). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-9765-76-8>
- Atjonen, P. (2017). Arviointiosaamisen kehittäminen yleissivistävän koulun opettajien koulutuksessa - Opetussuunnitelmatarkastelun virittämiä näkemyksiä. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.), *Kriteerit puntarissa*. Suomen kasvatustieteellinen seura (s. 131–169). Kasvatusalan tutkimuksia 74.
- Atjonen, P. (2023). Akateemisen oppimisen ja osaamisen arviointi: Tutkimuspuheenvuoro Itä-Suomen yliopistosta. Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-5025-3>
- Baxter, L. A., & Montgomery, B. M. (1996). *Relating: Dialogues and dialectics*. Guilford Press.
- Borodavkin, M., Härkönen, R., & Tikka, K. (2021). *Lukiopidatustyön kehittäminen 2020*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:34. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-852-6>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Los Angeles: SAGE.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Buros Center for Testing. (n.d.) *Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students*. Haettu 11.10.2024 osoitteesta <https://buros.org/standards-teacher-competence-educational-assessment-students>
- Carroll, P., & Dodds, E. (2016). Taking risks and being creative: Assessment in Drama and Theatre. *Research Matters: A Cambridge Assessment publication*, (21), 23–28. <https://doi.org/10.17863/CAM.100337>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dewey, J. (2010). Taide kokemuksena (Art as Experience). (A. Immonen & J. S. Tuusvuori, suom.). *Niin & näin, Tampere*. (Alkuperäisjulkaisu 1934).
- Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory into practice*, 55(2), 153–159. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989>
- Eisner, E. W. (1972). *Educating artistic vision*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Harrisonburg, VA: Yale University Press.
- Ferm Almqvist, C., Vinge, J., Väkevä, L., & Zandén, O. (2017). Assessment as learning in music education: The risk of “criteria compliance” replacing “learning” in the Scandinavian countries. *Research Studies in Music Education*, 39(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/1321103X16676649>
- Gerlander, M., & Isotalus, P. (2010). Professionaalisten viestintäsuhteiden ääriiivoja. *Puhe ja kieli*, 30(1). <https://journal.fi/pk/article/view/4659>
- Gerlander, M., & Kostiainen, E. (2005). Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2005*, 1(1). <https://doi.org/10.33352/prlg.95941>
- Goffman, E. (2012) Kasvotyöstä. Analyysi sosiaalisen vuorovaikutuksen rituaalisista elementeistä. Teoksessa K. Koskinen, E. Luhtakallio (toim.) & K. Koskinen (suom.), *Vuorovaikutuksen sosiologia*. Tallinna: Vastapaino. (Alkuperäisjulkaisu 1955)
- Haavio, M. H. (1954). *Opettajapersoonallisuus* (3. p.). Jyväskylä: Gummerus. (Alkuperäisteos 1945)
- Helsingin yliopisto (n.d.). *Draamakasvatus (15–25 op)*. Haettu 27.6.2024 osoitteesta <https://studies.helsinki.fi/tutkintorakenne/opintokokonaisuus/otm-b9f9d049-d6d3-415a-8926-7d3166e41a4c?cpld=hy-lv-74>

- Hill, J., & West, H. (2020). Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608908>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos). Helsinki: Gaudeamus.
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., Aho, A. L., & Granfelt, R. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Juntunen, M. L., & Anttila, E. (2019). Taidekasvatus: Peruskoulun sokea piste. *Kasvatus*, 50(4), 356–363.
- Jyväskylän yliopisto (n.d.a). *Musiikkikasvatuksen maisteriohjelma*. Haettu 26.6.2024a osoitteesta <https://opinto-opas.jyu.fi/2024/fi/tutkintoohjelma/mkama2024/>
- Jyväskylän yliopisto (n.d.b). *Draamakasvatuksen aineopinnot*. Haettu 27.6.2024b osoitteesta <https://www.jyu.fi/fi/avoin-yliopisto/opintokokonaisuudet/draamakasvatuksen-aineopinnot>
- Kamensky, H., & Tuovinen, T. (2019). Kaikille kasi–ei kenellekään kasia? Keskustelua musiikin arvioinnin problematiikasta peruskoulussa. *Musiikkikasvatus*, 22(1–2), 119–126. https://issuu.com/sibelius-akatemia/docs/fjme_vol22_nro1_2_net
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R: Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–51). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lapin yliopisto (n.d.). *Kuvataidekasvatuksen opinnot*. Haettu 26.6.2024 osoitteesta <https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Taiteiden-tiedekunta/Opinnot/Kuvataidekasvatus>
- Lau, A. M. S. (2016). ‘Formative good, summative bad?’ – A review of the dichotomy in assessment literature. *Journal of Further and Higher Education*, 40(4), 509–525. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.984600>
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). Pedagogical authority and pedagogical love --connected or incompatible? *International Journal of Whole Schooling*, 8(1), 21–39.
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2013). Pedagogical love and good teacherhood. Teoksessa *Many faces of love* (pp. 93–101). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-206-8_7
- Neelands, J. & Goode, T. (2015). *Structuring drama work* (3rd edition.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nykänen, H. (2021). Vammaispalvelun asiakas-työntekijäsuhteen rakentuminen vuorovaikutuksessa. JYU dissertations.
- Oltedal, E., Gamlem, S. M., Kleivenes, O. M., Ryslett, K., & Vasset, T. (2016). Teachers’ assessment experiences and perceptions in the practical-aesthetic subjects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 649–662. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066431>
- Orr, S. (2011). ‘Being an artist you kind of, I mean, you get used to excellence’: Identity, values and fine art assessment practices. *International Journal of Art & Design Education*, 30(1), 37–44. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2011.01672.x>
- Opetushallitus (n.d.a). Lukiodiplomi. Haettu 19.8.2024a osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/lukiodiplomit>
- Opetushallitus (n.d.b). *Lukiodiplomijärjestelmän kehittäminen 2024–2027*. Haettu 26.6.2024b osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukiodiplomijarjestelman-kehittaminen-2024-2027>
- Opetushallitus (2022). Teatterin lukiodiplomin ohjeet. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/31893848_OPH_Teatteri_2022_SUOMI_22_03_27_verkkojulkaisut.pdf
- Oulun yliopisto (n.d.). *Draamakasvatuksen opinto-opas*. Haettu 27.6.2024 osoitteesta <https://opas.peppi oulu.fi/fi/erillinen-opintokokonaisuus/SA2024DRAAMA/41054?period=2024-2025>

- Ozaki, C. C., Worley, D., & Cherry, E. (2015). Assessing the work: An exploration of assessment in the musical theatre arts. *Research & Practice in Assessment*, 10, 12–29.
- Rauhala, L. (2014). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ruusuvuori, J., Tiittula, L., & Aaltonen, T. (2005). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus: Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Smith, J. A., & Nizza, I. E. (2022). Essentials of interpretative phenomenological analysis. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000259-000>
- Sugarman, L. (2004). *Counselling and the life course*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446218938>
- Taideyliopisto (n.d.). *Opinto-ohjelmat*. Haettu 26.6.2024 osoitteesta <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/index>
- Tampereen ammattikorkeakoulu (n.d.). *Muusikon tutkinto-ohjelma, musiikkiteatteri*. Haettu 26.6.2024 osoitteesta <https://tamk-study-guide.tuni.fi/167/fi/23/55328/3718>
- Tampereen yliopisto (n.d.). *Teatterityön kandidaattiohjelma*. Haettu 26.6.2024 osoitteesta <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/uta-tohjelma-1748?year=2020>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvosto (2023). *Hallituksen esitys lukiokoulutusta koskevista hallitusohjelmakirjauksista*. Haettu 4.11.2024 osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/hanke?tunnus=OKM060:00/2023>
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario: Althouse. <https://doi.org/10.4324/9781315417134>
- de Vries, B. (2013). Lifelines: A review of content and context. *The International Journal of Reminiscence and Life Review*, 1(1), 31–35.
- Xu, Y., & Brown, G. T. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>