

# Maahanmuuttaja- opiskelijan ja ammatti- aineen opettajan arviointikohtaamisia toisen asteen ammatil- lisessa koulutuksessa

---

Heli Lumme

Äidinkielen lehtori, FM  
Helsingin tekniikan alan oppilaitos  
heli.lumme@opettaja.fi

Liisa Tainio

Professori, FT  
Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos  
liisa.tainio@helsinki.fi

*Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn*

## Tiivistelmä

Artikkelissa käsitellään ammatillisen toisen asteen koulutuksen ammattiaineen opettajien ja maahanmuuttajaopiskelijoiden käsityksiä arvioinnista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimusta varten haastateltiin neljää toisen asteen ammatillista opettajaa ja neljää heidän maahanmuuttajaopiskelijaansa. Opettaja ja opiskelija kohtaavat toisensa sekä opetus- että arviointitilan-

teessa. Koska maahanmuuttajaopiskelijan kielitaito voi olla puutteellinen, on tärkeää, että opettajat ovat arviointikäytänteissään joustavia ja pyrkivät tekemään yksilöllisiä huomioita opiskelijoiden osaamisesta. Haastatteluista ilmeni, että pääosin opettajien ja opiskelijoiden arviointinäkemykset vastasivat toisiaan, mutta ongelmiakin oli. Opiskelijoiden mielestä arvioinneissa ei kuitenkaan ollut vääristymiä eikä heitä ollut arvioitu eettisesti väärin, vaikka

opettajan ja opiskelijan välillä olisi ilmennyt ristiriitajakin. Arvioinnista puhuessaan opettajat pitivät tärkeänä, että maahanmuuttajaopiskelijoita kohdellaan samoin kuin äidinkielellään opiskelevia. Maahanmuuttajuus ei saa olla peruste löyhemmälle arvioinnille, vaan opiskelijan mahdolliset kielelliset vaikeudet on otettava huomioon jo opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa.

**Avainsanat:** arviointi, maahanmuuttajaopiskelija, ammatillinen toisen asteen koulutus

### Abstract

This article explores the vocational upper secondary teacher's and immigrant student's impressions and interpretations about evaluation and the factors that influence on it. For the research, four vocational teachers and four immigrant students were interviewed. A teacher and a student face each other in lessons and in evaluation

situation. Because an immigrant student can have a lack of knowledge of Finnish language, it is important, that the teachers use flexible methods of evaluation and try to observe individually every student's skills. In interviews, it turned out that teachers' and students' opinions of the evaluation were similar. The students did not experience that there would have been distortions or that they would have been evaluated unethically, even if there had been conflicts between the teacher and the student. The teachers found important to evaluate immigrant students similarly to native students. Being an immigrant is not a reason to be evaluated, for example, more loosely. However, the student's possible difficulties in the knowledge of the language of teaching must be taken into consideration when the teacher is planning and giving a lesson.

**Keywords:** evaluation, immigrant student, vocational upper secondary education

### Johdanto

**M**aahanmuuttaja- ja maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa on lisääntynyt vuosi vuodelta. Heidän osuutensa koko ammatillisen koulutuksen opiskelijamäärästä on liki kolme prosenttia. Vuonna 2007 ammatillisen perustutkinnon suoritti runsaat 3100 maahanmuuttajaopiskelijaa (Kumpulainen, 2009). Selvityksen mukaan (Kuusela et al., 2008) maahanmuuttajat opiskelevat am-

matillisella toisella asteella useimmin kaupan ja hallinnon sekä tekniikan ja liikenteen alan koulutuksissa. Myös sosi-aali- ja terveysala on suosittu maahanmuuttajien keskuudessa. Vähiten maahanmuuttajia tai maahanmuuttajatausia opiskelee kulttuurialalla.

Tutkimusten mukaan riittävä kieli-taito on maahanmuuttajaopiskelijalle yksi tärkeimmistä ammatillisessa koulutuksessa selviämisen ehdoista. Ennen maahanmuuttajan hakeutumista koulutukseen onkin oleellista selvittää hänen kielelliset ja muut opiskelunvalmiutensa, jotta opinnot sujuisivat. Opetushallituksen suositus on, että ammatilliseen

toisen asteen koulutukseen hakevan kielitaito olisi yleisen kielitutkinnon tasolla 3, joka vastaa yhteisen eurooppalaisen viitekehysten taso B1 (esim. Lyly et al., 2008). Lisäksi maahanmuuttajaopiskelijoille tulee opintojen aikana suunnata erilaisia opintojen tukitoimia, kuten kielenopetusta. Usein maahanmuuttajaopiskelijalla on myös muita yksilöllisiä koulutus- tai tukitarpeita, jotka edellyttävät joustavuutta, yhteistyö- ja ohjausvalmiutta kouluttavalta oppilaitokselta (Kuusela et al., 2008).

Mahdollisista erityisjärjestelyistä huolimatta maahanmuuttajaopiskelijan suoriutuminen ammatillisissa opinnoissa tulee arvioida samoin perustein kuin äidinkielellään opiskelevan suoriutuminen. Opiskelijan ammatillisia tietoja ja taitoja on arvioitava sellaisilla menetelmillä, ettei esimerkiksi kielitaidon mahdollinen puutteellisuus heikennä arvosanaa. Toisin sanoen ammatillisen opettajan tulee nähdä opiskelijan todellinen osaaminen siitä riippumatta, millainen opiskelijan kielitaito on (OPH, 2005). Kielitaito vaikuttaa kuitenkin väistämättä siihen, miten maahanmuuttajaopiskelija tuo esiin oppimissuorituksensa. Lisäksi arviointiin saattavat vaikuttaa muutkin tekijät, kuten kulttuurierot (Teräs, 2009). Kiinnostavaa onkin, millaisiksi opettajan ja opiskelijan kohtaamiset arviointi- ja opetustilanteissa muodostuvat. Mitkä tekijät vaikuttavat opettajan antamaan arviointiin?

Tässä artikkelissa pyritään tuomaan esiin, millaisia käsityksiä ammatillisen toisen asteen koulutuksen ammattiaineen opettajilla ja maahanmuuttajaopiskelijoilla<sup>1</sup> on arvioinnista. Käsityksiä on kartoitettu haastattelemalla opettajia ja opiskelijoita. Haastattelussa opettajat kertovat arviointimenetelmistään, arviointikriteereistään sekä näkemyksistään opiskelijan menestymisestä ja siihen vaikuttavista seikoista; opiskelijat puolestaan selventävät käsityksiään arviointikriteereistä ja saamistaan arvioinneista sekä niihin vaikuttaneista tekijöistä. Käsityksiä peilataan myös opetussuunnitelmissa esitettyihin arviointikriteereihin.

Tutkimustehtäväksi muodostuu sen tutkiminen, millaiseksi opettajan ja opiskelijan arviointikohtaamiset muodostuvat ammatillisella toisella asteella. Tutkimuskysymyksiä ovat: Vastaavatko opettajan ja opiskelijan käsitykset arvioinnista toisiaan? Jos ne eivät vastaa toisiaan, miten käsitykset eroavat? Millaisia käsityksiä opettajalla ja opiskelijalla on arviointikriteereistä ja -menetelmistä? Millaisia kielitaitoon liittyviä haasteita nousee esiin? Onko arviointi opiskelijoiden ja opettajien mielestä eettisesti kestävää eli toteuttaako suoritettu arviointi oikeudenmukaisuuden ja tasa-vertaisuuden periaatteita? Aiempien tutkimusten mukaan arviointikäsitykset, arviointikriteerien tulkinta sekä käsitys opintomenestyksestä riippuvat aina siitä, miten osapuolet subjektiivisesti määrittelevät ne (esim. Thorndike &

---

<sup>1</sup>On käyty paljon keskustelua siitä, millä termillä syntyperältään ei-suomalaista opiskelijaa tulisi nimittää (ks. esim. Kemppainen & Lasonen, 2009). Tavallisesti maahanmuuttajaksi määritellään henkilö, joka on syntyperältään ulkomaan kansalainen ja muuttaa toiseen maahan asumaan (esim. Talib et al., 2004). Koulumaailmassa yleisesti käytetyt termit ovat maahanmuuttajaopiskelija ja maahanmuuttajataustainen opiskelija (esim. Kuusela et al., 2008). Kaikki tässä tutkimuksessa haastatellut opiskelijat ovat muuttaneet Suomeen joko aikuisiällä tai lapsina. Jokaisen äidinkieli tai ensimmäinen kieli on muu kuin suomi. Näin ollen tässä esiteltyyn tutkimukseen haastateltuja opiskelijoita on perusteltua nimittää maahanmuuttajaopiskelijoiksi.

Hagen, 1977; Engelhard, 1994; Tarnanen, 2002). Tässä artikkelissa siis tarkastellaan sitä, osuvatko opiskelijoiden ja opettajien subjektiiviset käsitykset yksin vai poikkeavatko ne toisistaan, sekä sitä, millaiset asiat nousevat keskeisiksi arviointikohtauksissa. Lisäksi analyysin avulla aineistosta nostetaan esiin hyviä käytänteitä ja toisaalta ongelmakohtia, jotka maahanmuuttajaopiskelijan opettajan on hyvä tiedostaa.

### Arvioinnin tunnuspiirteitä

**H** hyvä arviointi motivoi opiskelijaa oppimaan. Arvioinnin tulee auttaa opiskelijaa suunnittelemaan oppimistaan opintojen kulun aikana, jotta hän saavuttaisi tavoitteensa, tietyn osaamistason. Sen tulee myös tarjota oppijalle mahdollisuus itsereflektioon ja itsensä kehittämiseen (Tarnanen, 2002; Atjonen, 2007; Ihme, 2009; Kukkonen et al., 2008). Opiskelijan tulisi jatkuvasti saada palautetta osaamisestaan ja edistymisestään, sillä arvioinnin tärkein tehtävä on oppimisen tukeminen ja palautteen antaminen eettisesti ja johdonmukaisesti. Koska arvioinnissa arvioija ja arvioitava ovat vuorovaikutuksessa, hyvä arviointi edellyttää myös sitä, että asioita katsotaan molempien näkökulmasta. Jotta vuorovaikutus toimisi, toisten näkemyksiin ja kokemuksiin on paneuduttava ja niitä on arvostettava. Arviointi on yhteistyötä, dialogia, yhteiseen hyvään pyrkivää toimintaa. Arvioinnin tulee arvostaa yksilöä ja luottaa hänen autonomisuuteensa ja hyvään tahtoon (Atjonen, 2007). Maahanmuuttajaopiskelijoiden arviointi voi olla hankalaa, mikäli opiskelijan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa on ongelmia esimerkiksi kielitaidon puutteiden vuoksi

ja mikäli opiskelija ei opiskelu- ja arviointitilanteissa koe, että hänet tunnustetaan ja tunnustetaan samanarvoiseksi kuin muutkin opiskelijat (Lasonen & Halonen, 2009).

Ammatilliseen toisen asteen koulutukseen sopivia arviointitapoja ovat perinteisen tentin lisäksi esimerkiksi suullinen palaute, portfolio sekä työsaliarviointit. Mikäli opiskelijalla on oppimista muita opintojakson suorittamista vaadituin menetelmin haittaavia vaikeuksia, hänellä tulee olla mahdollisuus osoittaa osaamisensa muutoinkin kuin esimerkiksi kirjallisin tuotoksin. Arviointimenetelmä tulee valita sen mukaan, mitä opetusmenetelmää on käytetty (Kukkonen et al., 2008). Ammatillisen toisen asteen koulutuksen opetussuunnitelmassa oppimisen päämäärät on huolella määritelty ja oppijat aktivoitetaan itsearviointiin. Lisäksi oppija voi ainakin osittain valita, millä tavoin hän saavuttaa oppimistavoitteensa. Itsearviointi nähdään vastuullisena ja siksi etiikan kanssa yhdensuuntaisena toimintana. Oppija ottaa vastuun itseltään oppijana. Parhaimmillaan itsearviointi lisää itsetiedostusta ja syventää käsitystä arvioinnin merkityksestä, mikä nähdään tärkeänä myös ammatillisella toisella asteella opiskelevaa arvioitaessa. (Atjonen, 2007; Kukkonen et al., 2008.) Toisinaan erilaisesta opiskelukulttuurista tullut maahanmuuttajaopiskelija voi kuitenkin kokea oppijakeskeiset arviointitavat hankalina (vrt. Gutiérrez et al., 1999; Nykänen, 2005).

Yksinkertaistaen voidaan todeta, että arviointi on palautetta opiskelijalle, jotta tämä osaisi kehittää taitojaan saavuttaakseen vaaditut kriteerit. Opettajan rooli on olla oppimisen valmentaja, joka oppijakeskeisen oppimisenäke-

---

*Arvioija on  
päättäjä,  
joka toimii  
järkiperaisesti.*

---

myksen mukaan kannustaa oppijaa lisääntyvään itseohjautuvuuteen ja omaaloitteisuuteen. Oppija on itse vastuussa oppimisestaan. Oppimistilanteisiin kuuluu ohjaajan ja oppijan välinen dialogi, jolla pyritään rakentamaan yhteistä ymmärrystä oppimista edistävästä tekijöistä (Aarnio 2010). Toimiessaan dialogisesti opettaja tuo itsensä ja omat kokemuksensa vuorovaikutukseen opiskelijan kanssa. Hän osallistuu vuorovaikutukseen samalla kertaa opettajana ja aitona persoonana – opettajuus ja minuus limittyvät (esim. Syrjäläinen et al., 2005). Palautteenantotilanteessa opettajan tulisi ottaa opiskelija huomioon yksilönä. Hänen tulisi hyväksyä opiskelija persoonana ja kunnioittaa häntä (vrt. Lasonen & Halonen, 2009; Aarnio, 2010). Opettajan antaman palautteen tulisi olla kannustavaa ja myönteistä mutta myös realistista: palautteen tulisi olla suhteutettu sekä opiskelijan kehitystasoon että muihin tämän henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (Csikszentmihalyi, 2006). Jotta arviointi olisi

hedelmällistä ja aidosti opiskelijaa hyödyttävää, opettajan ja opiskelijan tulisi siis kyetä keskustelemaan omista arvioinneistaan, niiden kriteereistä sekä mahdollisista eroavuuksista.

Kun arvioijana on opettaja, häneltä voidaan odottaa syvällisempää käsitystä arviointiin vaikuttavista tekijöistä kuin esimerkiksi itse- tai vertaisarvioijalta. Näin on siksi, että opettaja on arvioinnin ammattilainen. Arvioija on päättäjä, joka toimii järkiperaisesti (perustaa arvioinnin ennalta tiedossa oleviin kriteereihin), tunnepohjaisesti (inhimillisesti) ja tilannekohtaisesti. Arvioinnin onnistumisen kannalta olennaista on lähinnä se, miten tietoinen arvioija on arviointiin vaikuttavista (ulkopuolisista) tekijöistä ja miten hyvin hän pystyy kontrolloimaan ja ohjaamaan omaa toimintaansa. Vaikka arvioijalla olisikin käytössään yleispätevät kriteerit, arviointiprosessi on viime kädessä subjektiivinen. Näin on siksi, että arvioija on aina inhimillinen toimija. Kun arvioija tiedostaa toimintaansa vaikuttavat tekijät, hän pystyy myös kontrolloimaan niiden vaikutusta. Tällöin varmuus omasta arviointilinjasta vähentää arvioijan mahdollista epävarmuutta sekä arvioitavan mahdollisia epäilyjä arvioinnin eettisyydestä tai oikeudenmukaisuudesta. Johdonmukaisuus ja yhdenmukaisuus edellyttävät arvioijan ja arvioitavan yhteisen taitokäsityksen jakamista. Näin ollen on perusteltua, että arvioinnin kriteerit ja perustelut ovat sisällöltään ja merkitykseltään kaikille osapuolille samat ja että ne perustuvat samanlaisiin käsityksiin (Thorndike & Hagen, 1977; Tarnanen, 2002; Atjonen, 2007).

Toisesta kulttuurista tullee oppijalle arvioinnin ja tavoitteiden sisällöt

eivät välttämättä merkitse samaa kuin syntyperäiselle suomenkieliselle oppijalle tai opettajalle (Tarnanen, 2002; Talib et al., 2004). Joskus virheet, joiden tulkitaan johtuvan kielitaidon puutteesta, voivatkin johtua sosiaalisesta tietämättömyydestä, kuten opiskeluteksti-genrejen kulttuurisista eroista tai erilaisista tavoista jäsentää asioita. Toisaalta on otettava myös huomioon se, että jokainen arvioija – myös opettaja – on yksilö. Esimerkiksi kirjoitusten arviointia tutkittaessa on todettu, että kullakin arvioijalla on oma käsityksensä kirjoittamisesta ja hyvästä tekstistä. Myös heidän kykynsä tulkita tehtävää ja arvioitavaa tekstiä vaihtelevat yksilöittäin, vaikka arvioinnin kriteereistä ja sisällöistä olisi käyty neuvottelujakin (Thorndike & Hagen, 1977; Tarnanen, 2002; Read et al., 2005). Oletettavaa onkin, että myös arviointikriteerit tulkitaan eri tavoin riippuen siitä, minkälaisista lähtökohdista ja mistä näkökulmasta kriteereitä tarkastellaan. Opettajan tulkinta saattaa erota opiskelijan tulkinnasta ja maahanmuuttajaopiskelijan syntyperäisen suomenkielisen opiskelijan tulkinnasta.

Arviointikriteerien ja tavoitteiden sisällön erilaisen tulkinnan lisäksi maahanmuuttajaopiskelijan tuotoksen arviointiin voivat vaikuttaa osapuolten – opettajan ja opiskelijan – kommunikaatiovaikeudet ja kulttuuristen koodien väärin ymmärtäminen (esim. Talib, 2005). Opettajalla saattaa olla maahanmuuttajaopiskelijasta ja tämän edustamasta kulttuurista stereotyyppisiä oletuksia, jotka vaikuttavat opettajan tekemään arviointiin Salo-Lee (1996) määrittelee stereotyyppiä tiettyihin ihmisryhmiin kohdistuviksi yleistyksiksi, jotka ovat osa kognitiivista järjestelmää

ja väistämättömiä ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Ne auttavat ennakkoimaan ja selittämään toisten käyttäytymistä, mikä liittyy pyrkimykseen vähentää epävarmuutta ja ylläpitää luodun maailmankuvan varmuutta (ks. myös Jokikokko, 2002). Stereotyyppiä voi nähdä tarpeellisina, jopa myönteisinä tekijöinä, jos niistä ollaan tietoisia ja muistetaan, että ne kuvaavat, millaisia tiettyyn ryhmään kuuluvat ihmiset mahdollisesti voivat olla (Salo-Lee, 1996). Haitallisia ne ovat silloin, kun ne luovat tilanne- tai roolikohtaisia negatiivisia käyttäytymisodotuksia eli kun yksilöä havainnoidaan ja tulkitaan esimerkiksi rodulliseen tai uskonnolliseen taustaan perustuvien kielteisten oletusten ja yleistysten kautta (Salo-Lee, 1996; Sue & Sue, 1990).

Arvioidessaan, opettaessaan ja ohjatessaan maahanmuuttajaopiskelijaa opettajan onkin omattava moni- tai interkulttuurista kompetenssia (esim. Jokikokko, 2002). Opettajan tulee kyetä herkistymään mahdollisille kulttuurista johtuville vaikutuksille yksilön ajattelun ja toimintaan mutta toisaalta myös osattava katsoa niiden ohi. Opiskelijoiden ja opettajien välisen vuorovaikutuksen kehittämiseen, kulttuurienvälisen tilan ja erilaisuuksien tunnistamiseen on kehitetty erilaisia keinoja (esim. Teräs, 2009). Opettajan on esimerkiksi hyvä tiedostaa, että maahanmuuttajaopiskelija on saattanut tulla opiskelijakeskeiseen kulttuuriin autoritäärisestä, opettajakeskeisestä kulttuurista eikä hän näin ollen pysty toimimaan sillä tavalla, kuin opiskelijoiden oletetaan toimivan (esim. Metsänen, 2000; Talib et al., 2004). Arvioidessaan maahanmuuttajaopiskelijaa opettajan onkin tunnistettava ja erotettava mah-

dolliset toisesta kulttuurista tai opituista käytänteistä johtuvat toimintamallit varsinaisesta osaamista osoittavasta toiminnasta. Kulttuuria ei kuitenkaan pidä käyttää yleisselityksenä sille, miten yksilö jossakin tilanteessa toimii. Yleensä opettajan herkkyyks ja moni- tai interkulttuurinen kompetenssi kasvaa kokemuksen myötä (Sue & Sue, 1990; Metsänen, 2000; Talib et al., 2004; Talib & Lipponen, 2008).

## Metodi ja aineisto

**K**oska haluttiin selvittää ammattiaineen opettajan ja maahanmuuttajaopiskelijan subjektiivisia käsityksiä arvioinnista, arviointikriteereistä ja opintomenestyksestä ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa, valikoitui haastattelu luontevaksi tiedonkeruumenetelmäksi. Haastattelu soveltuu tutkimusmenetelmäksi erityisesti silloin, kun tutkitaan arkaluonteisia ja emotionaalisia asioita sekä aihetta, jota ei voi tutkia vain kvantitatiivisin testein (esim. Metsämuuronen, 2006). Lisäksi haastattelussa korostuu se, että haastateltava on tutkimustilanteessa subjekti, jolla on ja tulee olla mahdollisuus tuoda esiin itseään koskevia käsityksiä vapaasti; haastateltava nähdään merkityksiä luovana informanttina (Cohen et al., 2001).

Koska otanta on pieni, yhteensä kahdeksan informanttia, on ollut mahdollista ja perusteltua käyttää teemahaastattelua, joka sallii laajemmat vastaukset ja asioiden tarkastelun. Teemahaastattelu sijoittuu puolistrukturoidun ja avoimen haastattelun välimaastoon: Haastattelijalla on tietyt, etukäteen suunnitellut, aihepiiriin liittyvät kysymykset, jotka toimivat haastattelun runkona (ks. Liite 1). Sen lisäksi haastateltaville sallitaan

avoin kerronta aiheesta, ja haastattelijan on mahdollista tehdä haastattelun aikana esiin nousevista asioista lisäkysymyksiä ja peräti poiketa kysymysrungosta. Teemahaastattelussa informanttien määrä on melko pieni ja tavoitteena on, että saatu tieto on ns. syvä tietoa. Koska tutkimuksen aihe on tietyllä tapaa arkaluonteinen, oli oletettavaa, että paras tulos saavutettaisiin yksilöhaastatteluun (Metsämuuronen, 2006). Haastatteluissa pyrittiin luomaan luottamuksellinen ilmapiiri, jotta haastateltavat kertoisivat todenmukaisesti ja kaunistelematta käsityksistään. Tämän onnistumiseksi haastattelija osoitti empatiaa ja aitoa kiinnostusta haastateltavan näkemyksiin. Haastatteluissa oli myös muistettava, että koska kysyttiin haastateltavien subjektiivisista käsityksistä, ei ole olemassa oikeaa tai väärää vastausta, eikä haastattelija voi missään vaiheessa ”tuomita” haastateltavan mielipiteitä, vaikka olisi perustellustikin eri mieltä. Mitä arempi keskusteluaihe on, sitä varovaisempi haastattelijan on oltava (Ruusuvuori & Tiittula, 2005; Alastalo, 2005). Haastattelut tehtiin joko oppilaitoksissa tai haastateltavan kotona. Tila oli suljettu, joten ulkopuoliset eivät voineet kuulla haastateltavien kertomuksia. Haastateltaville kerrottiin, ettei heidän kertomuksia toisistaan saateta vastapuolen tietoon. On oletettavaa, että informantit olivat kertomuksissaan rehellisiä ja kertoivat todelliset käsityksensä tutkittavasta aiheesta (vrt. Pietilä, 2010). Haastatteluja analysoitaessa tuli esiin, että joidenkin informanttien puheenvuoroissa oli havaittavissa epäjohtonmukaisuuksia tai peräti ristiriitaisuuksia. Ne eivät kuitenkaan välttämättä heikennä tutkimuksen luotettavuutta vaan ovat haastatteluissa tavallisia ja osoittavat, että informantit kuvaavat toimintaansa mutta samalla myös

reflektoivat sitä (vrt. Ruusuvuori et al., 2010).

Haastattelutilanteelle loi lisähaasteen se, että haastateltavina oli maahanmuuttajaopiskelijoita. Haastattelu voi onnistua vain, jos haastattelija ja haastateltava ymmärtävät toisiaan ja luottavat toisiinsa ainakin jossain määrin. Jos haastattelija ja haastateltava ovat eläneet eri kulttuureissa, he saattavat tulkita ympäröivää todellisuutta eri tavoin (Rastas, 2005). Tutkimuksen aluksi haastatteluissa selvitetttiinkin sitä, minkälaisesta koulukulttuurista opiskelijoilla oli kokemuksia. Sen jälkeen siirryttiin kysymyksiin, jotka koskivat tutkimuksen kohteena olevia seikkoja suomalaisessa kulttuurissa. Maahanmuuttajaopiskelijan haastattelussa jotkin kysyttävät asiat saattavat osua sellaiselle alueelle, joka onkin opiskelijan kulttuuritaustan huomioon ottaen arka (Rastas, 2005). Tällaiseksi olisivat voineet osoittautua kysymykset, joissa haastateltava kokee joutuvansa arvioimaan opettajaa. Mahdollisia ristiriitatilanteita olikin ennakoitu muotoilemalla kysymykset sellaisiksi, ettei opiskelija kokenut tulevaisuuden asetetuksi ahdistavaan positioon (ks. Liite 1). Joissain vastauksissaan opiskelijat kritisoiivatkin opettajaa.

Haastateltuja opettajia ja opiskelijoita oli neljä paria. Haastatelluista opiskelijoista kolme on suorittanut opintonsa alan perustutkintona ja yksi aikuisten näyttötutkintona. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina syksyllä 2009 ja keväällä 2010. Haastattelut kestivät keskimäärin hieman yli puoli tuntia (lyhin haastattelu kesti 23 min, pisin 55 min)

(ks. tarkemmin Lumme, 2010). Haastateltavat parit edustavat eri aloja seuraavasti<sup>2</sup>:

O1 = opettaja 1 - opiskelija 1  
kulttuuriala / audiovisuaalinen viestintä / media-assistentti.

Opettaja 1: mies, opettajakokemusta 3 vuotta, ei paljon kokemusta maahanmuuttajaopiskelijoiden opettamisesta, ei monikulttuurisuusopintoja

Opiskelija 1: nainen, muuttanut Suomeen 6-vuotiaana vuonna 1996; käynyt peruskoulun Suomessa, kaksi viikkoa koulukokemusta Turkista; äidinkieli kurdi, muu kielitaito: englanti;

O2 = opettaja 2 - opiskelija 2, tekniikan ja liikenteen ala / laboratorioala / laborantti.

Opettaja 2: nainen, opettajakokemusta 20 vuotta, runsaasti kokemusta maahanmuuttajaopiskelijoiden opettamisesta, jonkin verran monikulttuurisuusopintoja

Opiskelija 2: nainen, tullut Suomeen 22-vuotiaana vuonna 2005; koulu- ja opiskelukokemusta Ruandasta ja Kamerunista (lukio-opintoja); äidinkieli kinyarwanda, muu kielitaito: ranska, englanti, lingala ja ruotsi;

O3 = opettaja 3 - opiskelija 3, sosiaali- ja terveysala / lähihoitaja.

Opettaja 3: nainen, opettajakokemusta 2 vuotta, opettajaopinnoissa monikulttuurisuusopintoja

Opiskelija 3: nainen, tullut Suomeen 23-vuotiaana vuonna 1997; koulu- ja opiskelukokemusta hänellä on Intiasta; äidinkieli

<sup>2</sup>Informanttien henkilöys on suojattu; he eivät esiinny tutkimuksessa nimillään eikä heidän edustamaansa oppilaitosta ole mainittu. Samasta syystä minkään tutkitun alan kohdalla ei ole viitattu oppilaitoksen omiin opetussuunnitelmiin vaan alakohtaisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Jatkossa haastattelupareihin viitataan selvyuden vuoksi myös lyhennyksillä O1, O2, O3 ja O4.



hindi, muu kielitaito: punjabi ja englanti;

O4 = opettaja 4 – opiskelija 4, tekniikan ja liikenteen ala / sähkö- ja automaatiotekniikka / sähköasentaja.

Opettaja 4: mies, opettajan 11 vuotta, runsaasti kokemusta maahanmuuttajaopiskelijoiden opettamisesta

Opiskelija 4: nainen, muuttanut Suomeen vastasyntyneenä vuonna 1992; käynyt peruskoulun Suomessa; äidinkieli albania, muu kielitaito: englanti.

Opettajan toimintatapoihin ja suhtautumiseen opiskelijoihin vaikuttaa muun muassa hänen elämän- ja opettajakokemuksensa. Maahanmuuttajaopiskelijan suhtautumiseen kouluun, opimiseen ja vallitsevaan kulttuuriin vaikuttavat hänen aikaisemmat koulukokemuksensa omasta kulttuurista sekä hänen sosiaalinen, kulttuurinen ja etninen taustansa. (Talib, 2002; Talib et al., 2004.) Haastateltavien taustatietoja on tuotu esiin tulosten yhteydessä silloin, kun taustojen mainitseminen on ollut analyttisesti tarpeellista.

Kaikki haastatellut opiskelijat olivat naisia, haastatteluhetkellä iältään 17–35-vuotiaita. Kaikki haastatellut opettajat olivat syntyperäisiä suomalaisia; heistä kaksi oli miehiä, kaksi naisia. Haastateltavia haettiin useista pääkaupunkiseudun ammatillisista oppilaitoksista. Tarkoitus oli saada informanteiksi eri opiskelualoja, kansalaisuuksia ja sukupuolta edustavia opettajia ja opiskelijoita. Haastateltavien löytyminen osoittautui kuitenkin haastavaksi, ilmeisesti muun muassa aiheen arkaluonteisuuden takia, ja loppujen lopuksi miespuolisia maahanmuuttajaopiskelijoita ei löytynyt haastateltavaksi. Haastattelut

litteroitiin ja analysoitiin sisällönanalyysejä hyödyntäen. Informanttien puheenvuoroista tunnistettiin tutkimusaiheeseen liittyviä sisältöjä, joita luokiteltiin ensin alustavasti, sitten tarkemmin (esim. Krippendorff, 2004; Ruusuvoori et al., 2010). Omiksi luokikseen erottuivat muun muassa opiskelijan kielitaitoon, opettajan arviointikriteereihin ja opettajan arvioijaprofiiliin liittyvät sisällöt. Aineiston tarkempi läpikäynti jäseni luokittelua edelleen: alateemoiksi tarkentuivat muun muassa erilaiset kielitaitokäsitykset, subjektiiviset arviointikriteerit ja -menetelmät, opettajan monikulttuurisuuskompetenssi ja opettajan eettisyys. Tässä artikkelissa tarkastellaan kolmea, nimenomaan arviointikohtaamisten näkökulmasta keskeistä teemaa: arviointikriteerit, -menetelmät ja kielitaito.

## Tulokset

Haastatteluista ilmeni, että arviointikohtaamisten onnistumisessa ja epäonnistumisessa olennaisia tekijöitä olivat arviointikriteerien läpinäkyvyys, arviointimenetelmien valinta sekä opiskelijan kielitaito. Seuraavassa avataan näitä kolmea ulottuvuutta. Niitä kuvaillaan sekä referoimalla sisällönanalyyseissä esiin nousseita asioita että antamalla haastateltavien oman äänen kuulua suorissa lainauksissa. Jokaisen jakson lopussa tarkastellaan esiin nousseita seikkoja myös opetuksen kehittämisen näkökulmasta.

## Arviointikriteerit

Eettisen ja johdonmukaisen arvioinnin perusta on se, että kaikille osapuolille on selvää, millaisiin kriteereihin arviointi perustuu. Opettajien arviointinäkemykset seurasivat pää-

osin alakohtaisia opetussuunnitelmia. Opettajat O1 (kulttuuriala), O2 (laboratorioala) ja O4 (tekniikan ala) kertoivat selvittäneensä opiskelijoille opintojaksojen arviointikriteerit. Sen sijaan opettaja O3 (sosiaali- ja terveysala) ei ollut käynyt arviointikriteereitä läpi, koska hänen mielestään alan opiskelijat ovat niistä muutenkin tietoisia. Opiskelijoista O1 totesi, ettei arviointikriteereitä ollut käyty läpi opintojaksojen alussa, mutta opiskelijoille O2 ja O4 kriteerit olivat tulleet selviksi. Kaikkien opintojaksojen arviointikriteerit ovat ainakin periaatteessa olleet opiskelijoiden saatavilla valtakunnallisista tai oppilaitoksen omista opetussuunnitelmista. Käsitukset siitä, mitä eritasoisilla arvioinneilla (tyydyttävä, hyvä tai kiitettävä) pitäisi osata, olivat kuitenkin opettajilla tarkemmat kuin opiskelijoilla. Tämä selittyy sillä, että opettajien on tunnettava opetussuunnitelma ja erilaiset kriteerit jo opetusta suunnitellessaan. Opiskelijat taas ovat ennemminkin sen tiedon varassa, mitä he opettajilta saavat.

Jokainen opettaja kertoi haastattelussa painottavansa arvioidessaan erityisesti jotakin tiettyä arviointikriteeriä. Tätä ei välttämättä ollut selvästi kerrottu opiskelijoille, mikä kävi ilmi opiskelijoiden vastauksista. Opettajat painottivat kertomansa mukaan muun muassa hyvää asennetta (sähköala, O4) tai oikeanlaista tuntiaktiivisuutta (kulttuuri-O1, laboratorio-O2 ja sosiaali- ja terveysala O3). Kaikki opiskelijat eivät aina kuitenkaan tieneet, mitä arviointikriteeriä opettaja juuri kyseisellä opintojaksolla oli painottanut. Tämä tekee arvioinnista haasteellista, ja kun arviointi on haasteellista, saattaa pedagoginen - oppilaan ja opettajan välinen - suhde painottua enemmän kuin didaktinen suhde eli suuntautuminen opetettavaan

sisältöön (Syrjäläinen et al., 2005).

Haastatteluista näkyikin, että toisinaan pedagoginen suhde oli painotunut arvioinneissa didaktisen kustannuksella. Esimerkiksi kulttuurialan opettaja (O1) painotti ryhmätyö- ja kommunikaatiotaitoja tavalla, jota voisi tulkita pikemminkin pedagogiseksi kuin didaktiseksi. Opettaja (O1) kertoi henkilökohtaisesta palautekeskustelustaan opiskelijan (O1) kanssa seuraavasti:

”No se mistä niinkun aika paljon niinku keskusteltiin varsinkin noiden projektitöiden yhteydessä nii on tämmonen työkuulttuuri ja työskentelytavat. Ja mä tiedän et esimerkiksi hänen arviota arvioinnissa on arvosanoissa laskenu se työkuulttuuri mitä hän on työskennelly. -- et ei noudata yhteisiä pelisääntöjä, on totuttu tavallaan sillä sellasella sosiaalisuudella ja sanatasolla tapahtuvalla kommunikaatiolla tavallaan pääsemään tavallaan ohi sellasten niinkun pelisääntöjen.”

Opiskelija (O1) puolestaan totesi haastattelussa, että yhteistyö opettajan kanssa oli ollut kompleksista. Opiskelija kritisoi aikoinaan opettajansa opetustyyliä liian teoreettiseksi ja oletti, että kritiikki olisi vaikuttanut heidän suhteisiinsa:

”Koska mä käyttäydyin ehkä itekin, mä odotin siltä paljon ja hän ei näköjään nyt kun miettii oikeesti tarkkaan, niin hän ei pystyny nielemään sitä. Et hänen mielestään hän opetti oikein, mitä se sitten vaihto ajan myötä sen opetustyylii. Ja hänen mielestään mul oli sitte asennevika. Ja mä yritin sanoa, että hei

näin vois toimia paremmin, ja sit siinä tuli se yhteenkäyminen.”

Opiskelija on kokemansa jälkeen tehnyt päätelmän, että hänen tekniset taitonsa ovat olleet paremmat kuin arvosanat ovat antaneet ymmärtää, koska opettaja tulkitse hänen käytöksensä häirinnäksi ja se vaikutti arviointiin. Vastaavasti opettaja taas tulkitse opiskelijan toiminnan yhteistyö- ja kommunikatiotaitojen puutteeksi, mitä kautta se vaikutti arviointiin. Tästä huolimatta kulttuurialan opiskelija tyyty saamaansa arviointiin.

Arviointikriteerit noudattivat siis haastattelujen mukaan pääosin alakohdaisia opetussuunnitelmia, ja niitä opettajat selvittivät opiskelijoille vaihtelevassa määrin. Ongelmallisemmalta näyttääkin se, että opettajat käytännössä painottivat arvioinneissaan esimerkiksi tietynlaisia tuntiaktiivisuutta tai asennetta. Näistä kriteereistä opiskelijat eivät välttämättä tiedeneet. Mahdollista tietenkin on, että opettajatkin ovat tulleet tämäntapaisista kriteereistä tietoisiksi vasta haastattelun myötä. Jotta arviointi onnistuisi, olisi opettajan oltava itse tietoinen siitä, mitkä seikat arviointiin vaikuttavat, ja pyrittävä välittämään nämä kriteerit myös opiskelijoille.

### Arviointimenetelmät

**K**oska aineiston koulutusalat ja opettavat aineet ovat erilaisia, opintojaksoja tai niihin kuuluvia välitehtäviä on arvioitu vaihtelevin menetelmin. Koska maahanmuuttajaopiskelijan kielitaito voi olla puutteellinen, on erityisen tärkeää, että ammatillisen toisen asteen opettajat ovat arviointikäytännöissään joustavia ja pyrkivät tekemään yksilöllisesti huomi-

oita opiskelijoiden osaamisesta ja taitojen kehittämisen kohteista. Jotta arviointi ja palaute voisivat auttaa opiskelijaa oppimaan ja kehittymään itsenäiseksi ammattilaiseksi, arvioinnin tulisi perustua tutkinnon osien ammattitaitovaatimuksiin ja arviointikriteereihin myös olla konkreettista, ohjaavaa ja kannustavaa ja kohdistua ennen kaikkea välitavoitteiden saavuttamiseen. Haastatteluaineiston mukaan opiskelijoille onkin annettu henkilökohtaista palautetta osaamisestaan sekä vaadittujen työsuoritusten valmistumisen jälkeen suullisesti tai kirjallisesti että niiden tekemisen aikana esimerkiksi työsaliarvioinneissa. Ohjatessaan opiskelijaa aineensa tietoihin ja toimintakäytänteisiin opettaja samalla opettaa epäsuorasti valintojen tekoa, yhteistyötä ja eri asioiden arvostamista. Opettajan toiminnassa ja ajattelussa keskeisiä ovat opettajan suhde opetettavaan sisältöön ja sitä kautta opiskelijaan (didaktinen suhde) sekä opettajan suhde opiskelijaan (pedagoginen suhde) (Syrjäläinen et al., 2005).

Opettajat antoivat haastattelujen perusteella henkilökohtaista palautetta opiskelijoille sekä väli- että loppuarviointien yhteydessä. Laboratorioalalla opettaja antoi palautetta kirjallisesti, sosiaali- ja terveysalalla luokkakohtaisissa ja yksilöllisissä keskusteluissa sekä sähköalalla työsalipalautteena. Laboratorioalan opettajan (O2) palautteissa korostuivat kirjalliset taidot, sosiaali- ja terveysalan opettajalla (O3) kommunikatiotaidot ja sähköalan opettajan (O4) palautteissa yleinen asenne. Kukin opiskelija oli tyytyväinen saamaansa palautteeseen. Käytännössä nämä opettajat kommentoivat opiskelijoiden tekemiä harjoitustehtäviä opintojakson aikana ja opiskelijat saivat korjata töitään tai täy-

dentää tenttivastauksiaan opettajan arvioinnin perusteella. Näillä opettajilla (O2, O3 ja O4) oli myös melko paljon kokemusta maahanmuuttajaopiskelijoiden opettamisesta tai he olivat opiskelleet monikulttuurisuusopintoja. Kaikki opettajat näkevätkin tämäntapaisten arviointivuorovaikutuksen ja palautteenannon tärkeänä. Esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan opettaja (O3) toteaa nimenomaan maahanmuuttajia opettaessa olevan oleellista, että käydään läpi, minkälaisia asioita opiskelijan kulloinkin odotetaan hallitsevan:

”- - Koska mie just heiän ryhmälle nimenomaa haluun niikun antaa ne niiku käteen, et mitkä tuli numero ja miten oli tehny ja sit meiän piti viel selvittää lisätehtäviä. - - Mut me käytiin - - kokeen jälkeen kyl tunneilla niiku läpi, et mitä oli, mitä oli vastattu ja mitä haettiin ja näin...”

Opettajan antaman arvioinnin lisäksi opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus itsereflektioon ja itsearviointiin, joka opettajan tulisi mahdollisuuksien mukaan ottaa huomioon opintojaksoa arvioitaessa (OPH, 2005). Selkeimmin itsearviointin huomioiminen toteutui kulttuuri- ja laboratorioalalla. Sähköalan opettaja (O4) ei ollut teettänyt itsearviointia eikä muutoinkaan ollut keskustellut opiskelijan käsityksestä omasta osaamisestaan. Muut opettajat olivat teettäneet varsinaisen itsearvioinnin (O1, O2) tai olivat keskustelleet opiskelijan kanssa tämän osaamisesta (O1, O3) henkilökohtaisen palautteenannon yhteydessä. Niistä opiskelijoista, jotka olivat omaa osaamistaan arvioineet, sen kokivat vaikeaksi laboratorioalan opiskelija (O2) ja sosiaali- ja terveysalan opiskelija (O3). Esimerkiksi laboratorioalan opiskelija (O2) kertoi

tulevansa hyvin autoritäärisestä opettajakulttuurista, ja itsearviointi sekä demokraattinen opetustapa ovat olleet hänelle asioita, joita hänen on opintojen myötä pitänyt opetella:

”Sanoa jotain itsestä on mun tosi vaikea itsestäni on vaikeaa. Mä oon tottunut siihen että - -, ope antaa se oma arvio, - -, että mä en - - ei lisää mitään siihen - -. Mä en saanut sanoo että mun mielestä tämän pitäis olla ehkä kakkonen tai kaks ja puoli, se oli vaan sen opettajan mielipite eikä minun ei voinut vaikuttaa siihen mitenkään - -”

Kumpikin opiskelija (O2 ja O3) olivat tulleet Suomeen aikuisiällä. Heidän sopeutumisensa suomalaiseen oppijakeskeiseen opetuskulttuuriin ei ole yhtä nopeaa kuin alle kouluikäisenä tai opintaipaleen alussa saapuneiden opiskelijoiden O1 ja O4 (vrt. Alitolppa-Niitamo, 2004; Talib & Lipponen, 2008). Opintojen myötä aikuisinakin Suomeen muuttaneet ovat kuitenkin mukautuneet suomalaiseen opetuskulttuuriin.

Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että opettajat ovat käyttäneet monenlaisia ja vaihtelevia menetelmiä arvioidessaan opintojaksoja. Tästä ovat myös maahanmuuttajaopiskelijat selvästi hyötynet. Erityisesti opiskelujakson väliarvioinnit olivat maahanmuuttajaopiskelijoille tärkeitä, sillä ne kertoivat parhaiten sen, mihin opiskelijan tulisi panostaa. Itsearviointin käyttäminen on joidenkin maahanmuuttajaopiskelijoiden näkökulmasta ollut hankalaa. He ovat kuitenkin vähitellen oppineet sen käyttämiseen. Näyttää kuitenkin siltä, että niissä opetusryhmissä, joissa on mukana maahanmuuttajaopiskelijoita, tulee eri-

tyisen selkeästi avata itsearvioinnin merkitystä ja ohjata sen toteuttamisessa.

## Kielitaito

**M**onet tutkimukset nostavat esiin sen, että arviointiin välillisesti suurestikin vaikuttava tekijä on opiskelijoiden kielitaito (esim. Kemppainen & Lasonen, 2009). Kielitaidon puutteellisuus onkin yhä edelleen yksi keskeisimmistä syistä siihen, että maahanmuuttaja ei integroidu suomalaisen yhteiskuntaan tai edes opiskelupaikkaansa (esim. Suni, 2008). Opiskelu vieraalla kielellä on kognitiivisesti raskasta ja saattaa aiheuttaa esimerkiksi keskittymisvaikeuksia (Alitolppa-Niitamo, 2002). Kansainvälisissä vertailututkimuksissa onkin huomattu, että maahanmuuttajanuoret menestyvät yleensä huomattavasti oppimisen arviointitesteissä kuin omalla äidinkielellään opiskelevat nuoret (Kemppainen & Lasonen, 2009). Nämä ongelmat ovat läsnä myös ammatillisen toisen asteen opetuksessa.

Säädöksissä todetaan, että maahanmuuttajaopiskelijan kielitaito ei saa olla ammatillisen osaamisen arviointia heikentävä tekijä (OPH, 2005). Käytännössä säädöksen noudattaminen on haastateltujen opettajien mukaan hankalaa: näyttää siltä, että maahanmuuttajaopiskelijan kielitaito vaikuttaa arviointiin ainakin välillisesti hänen tekemiensä tuotosten kautta. Jos opiskelijan kielitaito on heikko, hänen todellisen osaamisensa hahmottaminen on opettajalle väistämättä jonkinlainen haaste. Opiskelija, jolla on heikohko kielitaito, tuottaa esimerkiksi suppeampia ja toisinaan myös vaikeammin hahmottuvia koevastauksia kuin kielitaidoltaan paremmat opiskelijat. Sosiaali- ja terveys-

alan opettaja (O3) sekä laboratorioalan opettaja (O2) kertoivat joutuneensa joskus tulkitsemaan opiskelijan vastauksia, vaikkakin he totesivat opiskelijoiden kielitaidon olleen melko hyvä. Opinnoissa voi kuitenkin menestyä hyvin myös heikommalla kielitaidolla. Jos opiskelijalla on jo aiempia opintoja, hän oletettavasti on harjoittanut ylipäättään opinnoissa tarvittavia taitoja. Taitava kielenkäyttäjät kykenee erilaisten tekstityyppien ja tyylien hallintaan vieraalakinkin kielellä, jos hän on saanut mahdollisuuksia harjaannuttaa tekstien tuottamisen taitojaan (Luukka, 2004; Nissilä et al., 2009). Esimerkiksi laborantti (O2) ja lähihoitajaopiskelija (O3) olivat kumpikin suorittaneet entisissä kotimaissaan opintoja ja näin saaneet malleja, jotka auttoivat heitä opinnoissa kielivaikeuksien ja kulttuurikonventioidenkin yli. Ilmeisesti heidän aiempi opiskelukokemuksensa kompensoi kielitaitoa.

Aina ei kuitenkaan ole helppo arvioida sitä, johtuuko opiskelijan toiminta puutteellisesta kielitaidosta vai joistain pikemminkin opiskelukulttuureihin liittyvistä eroista. Esimerkiksi kulttuurialan opiskelijan (O1) kielitaito oli opettajan mukaan erinomainen – opettaja ei ole tarvinnut erityismateriaaleja tai järjestelyitä häntä opettaakseen, toisin kuin laboratorio- (O2) sekä sosiaali- ja terveysalan (O3) opettajat kertoivat tarvitseensa. Kulttuurialan opiskelija (O1) ei kuitenkaan ollut yltenyt niin hyvin kirjallisiin suorituksiin, kuin opettaja oli häneltä odottanut. Opettaja oli arvioitihetkellä tulkinnut tämän johtuvan kulttuurieroista eikä puutteellisesta kielitaidosta. Opettaja (O1) kuvaa opiskelijan arviointia seuraavasti:

” - - Et ehkä kyse on sellasesta syvemmästä käsitteellistämisestä, mikä tulee kulttuurien välisistä eroista. Et siitä voi olla kyse. Niinkun tämmönen sujuva keskustelu niinku sujuu hyvin. Sillä tavoin mitattuna kielitaito voi olla hyvä. Mutta sitten voi tulla ymmärryseroja siitä, et toinen tulee niin erilaisesta maailmasta - - ”

Kulttuurialan opiskelija (O1) on kuitenkin tullut Suomeen 6-vuotiaana ja käynyt kaikki koulunsa Suomessa. Hän on siis sosiaalistunut suomalaiseen yhteiskuntaan, ja koulunkäynti on hänelle yhtä lailla osa tavallista elämää kuin syn-typeräiselle suomalaisnuorellekin. Esi-merkiksi Talib ja Lipponen (2008) muis-tuttavat, että mitä nuorempana maahan-muuttajalapsi tulee Suomeen, sitä varmemmin hän oppii suomen kielen, ko-toutuu uuteen maahan ja sopeutuu suo-malaiseen opiskelukulttuuriin. Voi siis olettaa, että kulttuuriopiskelijan heikko opintomenestys ei johdukaan kulttuuri-sista syistä vaan mahdollisesti siitä, ettei hänen kielitaitonsa ole niin hyvä, kuin hän itse ja opettaja ovat olettaneet: kielitaito ei sittenkään riitä vaadittujen kir-jallisten tehtävien (essee) suorittami-seen.

Muun muassa Airey (2009) on tutki-nut vieraskielisessä oppimisympäristössä opiskelevia ja todennut, että vieraalla kielellä opiskelu vaikutti oppimiseen en-emmän, kuin opiskelijat tiedosti-vatkaan. Vaikka vieraan kielen taito olisi erittäin hyväkin, opiskelijoilla oli vaikeuksia opetettavan aineksen syväl-lisessä ymmärtämisessä eivätkä he vält-tämättä omaksuneet tietoa täydellisesti (Airey, 2009). Kulttuurialan opiskelija (O1) kuvaa omaa oppimistaan kielitaidon näkökulmasta seuraavasti:

”[Mulle toimii paremmin] teke-minen, ei lukeminen. - - mul ei o toi kirjallinen kielitaito ja tämmönen hieno- hienostuneet sanat niin ehkä tuttuja.”

Ilmeisesti opiskelija ei ollut tottunut esseiden kirjoittamiseen aikaisemmissa opinnoissaan suomalaisessa peruskou-lussa, joten hän ei kyennyt täyttämään vaadittua tehtävänantoa niin hyvin kuin haluaisi tai kuin hänen suullinen kielitaitonsa antaisi odottaa. Halonen (2009) on selvittänyt kuudesluokkalais-ten maahanmuuttajataustaisten oppi-laiden kielitaitotasoa ja tehnyt huomion siitä, että etnisestä taustasta riippumatta oppilaiden suullinen kielitaito on yleensä vahvempi kuin muut kielitaidot osa-alueet. Mahdollisesti kulttuurialan opis-kelijan osaaminen olisi tullut selkeämmin esiin toisentyypisessä tehtävässä tai silloin, jos hän olisi voinut täydentää kirjallista tuotostaan suullisesti, kuten haastatellun sosiaali- ja terveysalan opis-kelijan (O3) oli ollut mahdollista tehdä.

Opiskelijoiden kielitaidon puutteet ovat siis myös tähän tutkimukseen haas-tateltujen informanttien näkökulmasta keskeinen opiskelemista vaikeuttava tekijä. Kielitaidon puutteita saattaa kuiten-kin korvata se, jos opiskelijalla on koke-muksia erilaisista opiskeluympäristöistä ja opiskeluun liittyvistä teksteistä. Ongelmallisinta on, että puutteet kielitai-dossa voivat myös jäädä havaitsematta tai tulla sekä opettajalle että opiskelijalle yllätyksenä. Ammatillisen osaamisen arvioinnin oikeudenmukaisuus voi kär-siä, mikäli opettaja ei tietoisesti kiinnitä huomiota siihen, että opiskelijan ja opettajan vuorovaikutukseen – ja sitä kautta myös arviointiin – vaikuttaa aina myös opiskelijan kielitaito. Opettajan monikulttuuriseen kompetenssiin kuu-

luu myös kyky tunnistaa erilaisia syitä opiskelijan opintomenestykseen.

## Pohdinta

**K**oulutuksella on mahdollista ehkäistä maahanmuuttajien syrjäytymistä ja tukea heidän kotoutumistaan ja pääsyään yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi. Ohjattuun opiskeluun kuuluu aina myös arviointi. Opettajat kokevat arvioinnin yleensäkin hankalana tehtävänä, ja erityisen vaikeaksi arviointi koetaan silloin, kun arvioitavan äidinkieli on toinen kuin opiskelun kieli. Arviointi on kuitenkin yksi keskeisimmistä palautteen antamisen menetelmistä, ja sen merkitys opiskelijalle on suuri. Arviointi, joka koetaan epäoikeudenmukaisena tai lanvistavana, ei yleensä motivoi jatkamaan opiskelua vaan saattaa tappaa kiinnostuksen kaikenlaiseen kouluttautumiseen. Siksi maahanmuuttajaopiskelijoiden arvioinnin tutkimista voi pitää erittäin tärkeänä tutkimusalueena. Tämä artikkeli on osaltaan pyrkinyt tuomaan lisää tietoa ja valottamaan toimivia käytänteitä sekä arvioinnin että monikulttuurisen pedagogiikan kehittämisen tarpeisiin (esim. Nieto, 1996; Räsänen, 1996).

Haastatteluista kävi ilmi, että opettajien ja opiskelijoiden arviointikohtaukset olivat suhteellisen onnistuneita: arviointinäkemykset vastasivat pitkälle toisiaan. Opettajien arviointinäkemykset seurasivat alakohtaisia opetussuunnitelmia ja tavoitteita, joita he vaihtelevin tavoin välittivät opiskelijoille. Aina kaikki opiskelukriteerien painotukset eivät kuitenkaan tulleet opiskelijoille selviksi opintojakson alussa tai kuluessa, vaan ne saattoivat paljastua vasta opintojakson jälkeen tai eivät lainkaan

tulleet opiskelijan tietoon. Kaikki opiskelijat kuitenkin kokivat opettajansa eettisiksi ja oikeudenmukaisiksi arvioijiksi: kukaan ei uskonut tullessa perusteettomasti väärin arvioiduksi, vaikka risiriitojakin olisi opettajan ja opiskelijan välillä ilmennyt. Opiskelijat olivat pääosin tyytyväisiä saamiinsa arvioihin; he näkivät, että arviointi kertoi heille, millä tavalla he hallitsevat opiskelemaansa alan. Opettajat puolestaan kertoivat maahanmuuttajaopiskelijan opettamisen ja arvioinnin haasteellisuudesta. Monet olivat kehittäneet erilaisia tuki-toimia ja käytänteitä sekä opetuksessaan että arvioinnissaan saadakseen selätettyä mahdolliset puutteellisesta kielitaidosta johtuvat ongelmat. Opiskelijat olivat selvästi hyötynneet vaihtelevista, ajoissa tulleista ja konkreettisista väliarvioinneista. Opettajien toiminta ja keinot poikkesivat toisistaan muun muassa opiskelualan mukaan, ja haastattelujen perusteella näyttää myös siltä, että kokemus monikulttuuristen ryhmien opettamisesta auttaa löytämään sopivimmat keinot sekä ohjaamiseen että arviointiin.

Haastattelujen opettajien näkemyksistä paljastui, että he aidosti pyrkivät eettisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen opetuksessaan. Siihen kuuluu myös tavoite, että kaikki opiskelijat saavat tasaveroisen kohtelun eikä ketään syrjitä tai suosita väärin perustein, kuten esimerkiksi toiseen kulttuuriin vedoten (ks. myös Lasonen et al., 2009; Järvelä, 2010). Arvioinnista puhuessaan haastatellut opettajat pitivät erittäin tärkeänä, että maahanmuuttajaopiskelijoita kohdellaan samoin kuin kantasuomalaisia opiskelijoita. Maahanmuuttajuus ei saa olla peruste löyhemmälle arvioinnille. Jos opiskelijalla on vaikeuksia, tukitoimet tulee suunnata opetukseen ei-

kä väljentää kriteereitä. Sosiaali- ja terveysalan opettaja (O3) kiteyttää ajatuksen näin:

”Elikä enhän mie voi niiku laskee mitää tasoa alemmas sen takia, että on maahanmuuttaja. Mie voin antaa näit tukiopetuksen tukiopetuksia ja niinku auttaa siinä tätä kautta, mun en mie voi niit arviointikriteereitä heikentää sen tähden, et he on niiku maahanmuuttajia ja heil ei oo se osaaminen niin niinkun kielitaito ja tää. Koska siin on sit se vaara, et tapahtuu jotain tuolla käytännössä - -”

Opettajat kouluttavat maahanmuuttajaopiskelijoita ammattilaisiksi suomalaisen työelämään. Siksi on tärkeää, että maahanmuuttajaopiskelijoiden suorituksia ja ammattitaitoa arvioidaan samoin kriteerein kuin muidenkin opiskelijoiden. Maahanmuuttajaopiskelijan mahdollisesti huonompi kielitaito on otettava huomioon jo opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Aineistona toimineet neljän parin haastattelut osoittavat, että vaikka opettajat nostavatkin esiin maahanmuuttajan opettamisen haastavuuden, he pyrkivät arvioimaan opiskelijan osaamista, käyttäytymistä tai opiskelutaitoja vetoamalla opiskelijan etniseen tai kulttuuriseen taustaan. Tässä tehtävässä he myös opiskelijoiden mielestä melko hyvin onnistuvat.

## Lähteet

Aarnio, H. (2010). Oppijakeskeiset oppimisprosessit. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio, & M. Majuri (toim.), *Ammattipedagogiikka uuteen oppimiskulttuuriin* (ss. 179–203). Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Airey, J. (2009). *Science, Language, and Literacy: Case Studies of Learning in Swedish University Physics*. Uppsala Dissertations from the Faculty of Science and Technology. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Alastalo, M. (2005). *Tutkimushaastattelun historia yhteiskuntatieteissä*. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (pp. 57–77). Tampere: Vastapaino.

Alitolppa-Niitamo, A. (2002). *The generation between: Somali youth and schooling in metropolitan Helsinki*. *Intercultural Education*, 13(3), 275–290.

Alitolppa-Niitamo, A. (2004). *Somali youth in the context of schooling a metropolitan Helsinki: A framework for assessing variability in educational performances*. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(1), 81–106.

Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2001). *Research Methods in Education*. Fifth edition. London: Routledge Falmer.

Csikszentmihalyi, M. (2006). *Kehittyvä minuus*. Visioita kolmannelle vuosituhannelle. Helsinki: Raslas-kustannus.

Engelhard, G. Jr. (1994). *Examining rater errors in the assessment of written composition with a many-faceted Rasch model*. *Journal of Educational Measurement*, 31(2), 93–112.

Gutiérrez, K. D., Baquendo-López, P., & Tejeda, C. (1999). *Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practice in the Third Space*. *Mind, Culture, and Activity*, 32(5), 286–303.

Halonen, M. (2009). *Oppitaipaleella – katsaus monikielisyteen päiväkodista yhdeksännele*. Teoksessa J. Lasonen & M. Halonen (toim.), *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä* (ss. 45–62). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Ihme, I. (2009). *Arviointi työvälinaena. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jokikokko K. (2002). *Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa*. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M. Järvelä, & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (ss. 85–95). Oulu: Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto.

Järvelä, M. (2010). *Monikulttuurinen Suomi – monikulttuurinen koulu*. Teoksessa T. Törmälehto (toim.), *Maailma tuli tunnille. Kansainvälisyyskasvatus osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Äidinkielenopettajainliiton vuosisikirja 2010* (ss. 31–44). Helsinki: ÄOL.



- Kempainen, R. P. & Lasonen, J. (2009). Monikielisyys oppimisen pohjana perusopetuksessa. Teoksessa J. Lasonen & M. Halonen (toim.), *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä* (pp. 25–44). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura ry, FERA.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: an Introduction to its Methodology*. Second edition. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Kukkonen, P., Kurki, A., & Tamminen, E. (2008). *Opiskelijan arvioinnin hyviä käytäntöjä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kumpulainen, T. (toim.) (2009). *Koulutuksen määrälliset indikaattorit – Kvantitatiiviset indikaattorit för utbildningen 2009*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönnerberg, U., & Siniharju, M. (2008). *Maahanmuuttajaopilaat ja koulutus. Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lasonen, J., & Halonen, M. (toim.) (2009). *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Lasonen, J., Halonen, M., Kempainen, R. P., & Teräs, M. (2009). *Monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja osaamisen tunnustuksen tarve*. Teoksessa J. Lasonen & M. Halonen (toim.), *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä* (ss. 9–24). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Lumme, H. (2010). *Arviointikohtaamia. Ammattiaineen opettajan ja maahanmuuttajaopiskelijan käsityksiä arvioinnista ammatillisella toisella asteella. Kasvatustieteen sivulaudaturvyö*. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto.
- Luukka, M. (2004) *Genre-pedagogiikka: askeleita tekstitaitojen jatkumolla*. Teoksessa M. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiitämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII* (ss. 145–160). Helsinki: ÄOL.
- Lyly, T., Mylläri, T., & Pitkänen, J. (toim.) (2008). *Kieli testiin*. Helsinki: Opetushallitus.
- Metsämuuronen, J. (toim.) (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp ky.
- Metsänen, R. (2000). *Monikulttuurinen ohjaus*. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät* (ss. 180–195). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity*. White Plains: Longman.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K., & Dufva, M. (2009). *Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki*. Teoksessa L. Nissilä & H. Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* (ss. 36–61). Helsinki: Opetushallitus.
- Nykänen, E. (2005). *Pedagogiset ratkaisut maahanmuuttajakoulutuksessa*. Teoksessa M. Karhia (toim.), *Kokemuksia maahanmuuttajien ammattikorkeakouluopintoihin orientoivista opinnoista*. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja D. Työpapereita 24. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- OPH (2005). *Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Opiskelijan arviointi*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietilä, I. (2010). *Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä*. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (ss. 212–241). Tampere: Vastapaino.
- Rastas, A. (2005). *Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa*. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimustilanteet ja vuorovaikutus* (pp.78–102). Tampere: Vastapaino.
- Read, B., Francis, B., & Robson, J. (2005). *Gender, 'bias', assessment and feedback: analysing the written assessment of undergraduate history essays*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 241–260.
- Ruusuvoori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysin vaiheet*. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (ss. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvoori, J., & Tiittula, L. (2005). *Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus*. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (ss. 22–56). Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, R. (1998). *The present situation and future challenges of multicultural education in Finland*. In K. Häkkinen (Ed.), *Multicultural education. Reflection on theory and practice* (pp. 32–42). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Salo-Lee, L. (1996). *Kieli, kulttuuri ja viestintä*. Teoksessa L. Salo-Lee, R. Malmberg, & R. Halinoja (toim.), *Me ja muut* (ss. 6–25). Helsinki: YLE.
- Sue, D.W., & Sue, D. (1990). *Counselling the culturally different. Theory and practice*. New York: John Wiley & Sons.
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R., & Haverinen, L. (2004 / 2005). *Praktikumikäsi* 2004. *Studia Pedagogica* 33. Verkkoversio, päivitetty marraskuussa 2005. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Talib, M. (2002). *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.

Talib, M. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia - Research in Educational Sciences* 21. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Turku: Turun yliopisto.

Talib, M., & Lipponen, P. (2008). *Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia - Research in Educational Sciences* 37. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Turku: Turun yliopisto.

Talib, M., Löfström, J., & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.

Tarnanen, M. (2002). *Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Teräs, M. (2009). *Ammatillinen toinen aste ja kulttuurienvälinen tila. Teoksessa J. Lasonen & M. Halonen (toim.), Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä* (ss. 63-84). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Thorndike, R. L., & Hagen, E. (1977). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York: John Wiley & Sons.

### Liite 1: Opiskelijan teemahaastattelun runko

- |   |   |
|---|---|
| 1. Nimi:<br>Ikä, syntymäaika:<br>Sukupuoli: Mies / nainen<br>Synnyinmaa:<br>Äidinkieli / ensisijainen kieli:<br>Muu kielitaito: | 11. Oletko tyytyväinen saamiisi arvosanoihin? Miksi?  |
| 2. Milloin tulit Suomeen (Minkä ikäinen olit)?  | 12. Mitä saamillasi arvosanoilla pitäisi osata?<br>Mitä sinusta tarkoittavat arvosanat 1 (1-2), 2 (3-4) ja 3 (5)?   |
| 3. Mitä opintoja sinulla oli, ennen kuin tulit Suomeen?   | 13. Käytiinkö kurssin alussa läpi arviointikriteerit? Mitä mieltä olit niistä?  |
| 4. Millaisista opettajista ja koulusta sinulla on kokemuksia ennen Suomeen tuloa? Kuvaile.                                      | 14. Kävitkö kurssin jälkeen arviointikeskustelun opettajan kanssa?  |
| 5. Mitä alaa opiskelet/olet opiskellut Suomessa?  | 15. a) Jos et, olisitko halunnut käydä ja miksi?<br>b) Jos kävit, millainen se oli? Mitä opetta ja sanoi sinulle? Mitkä olivat arviointikriteerit?<br>Mitä mieltä sinä olit arvioinnista?<br>Oliko keskustelu tärkeä? |
| 6. Kuinka paljon sinulla on suomen opintoja?  | 16. Onko opettaja sinun mielestäsi tiukka vai lempeä arvioija?  |
| 7. Millaiseksi arvoit oman suomen kielen taitosi (huono / hyvä / erinomainen)? Miksi?   | 17. Onko opettajan suhtautuminen sinuun erilaista kuin suomi äidinkielenä -opiskelijoihin?  |
| 8. Ymmärsitkö kaiken tai suurimman osan opettajan opettamasta asiasta? Jos et, miksi et?  | 18. a) Jos on, niin: Millä tavoin se näkyi?<br>Mistä luulet sen johtuvan?<br>Mitä mieltä olet siitä?<br>b) Jos ei, niin pitäisikö olla?<br>Miksi / miksi ei?  |
| 9. Minkälaisia arvosanoja olet saanut eri kursseista?   |   |
| 10. Minkälaisia arvosanoja olet saanut opettaja X.X:n kursseista?   |   |