HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Opiskelijakirjaston verkkojulkaisu 2008

Eettinen näkökulma arviointiin: Miten ja kenen hyvää etsitään?

Päivi Atjonen

Didactia Varia
Helsinki: Helsingin yliopisto
12(2007): 2
s. 31-41

Tämä aineisto on julkaistu verkossa oikeudenhaltijoiden luvalla. Aineistoa ei saa kopioida, levittää tai saattaa muuten yleisön saataviin ilman oikeudenhaltijoiden lupaa. Aineiston verkko-osoitteeseen saa viitata vapaasti. Aineistoa saa opiskelua, opettamista ja tutkimusta varten tulostaa omaan käyttöön muutamia kappaleita.

helsinki.fi/ opiskelijakirjasto
opiskelijakirjasto-info@helsinki.fi

Eettinen näkökulma arviointiin: Miten ja kenen hyvää etsitään?

Päivi Atjonen

Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan arviointia eettiseltä kannalta pohtien, mitä autonomian kunnioittaminen, vahingon välttäminen, oikeudenmukaisuuden turvaaminen, hyvän tekeminen ja uskollisuuden noudattaminen tarkoittavat arvioinnin kannalta ja millaisia arvoja ne vastaavat. Itsensä ylittämistä, kykyä suhteessa oloon ja kykyä itsensä ylittämiseen esitellään arvioijan keskeisinä hyveinä.

Avainsanat: arviointi, etiikka, hyveet

Aluksi

Arviointiähky, testimania ja auditointiaalto vai arviointi-inflaatio, mittausväsymys ja tehoturhauma? Arvioinnista on tullut yhteiskunnan monilla osa-alueilla mittavaa toimintaa, jopa liiketoimintaa. Näin on tapahtunut myös opetus- ja kasvatusalalla, jossa vuosittain toteutetaan esimerkiksi lukuisia oppimisen, oppilaitosten, koulutus- ja kehittämisohjelmien sekä strategioiden arviointeja niin kansallisesti kuin kansainvälisesti. Keskeisiä toimijoita ovat esimerkiksi Koulutuksen arviointineuvosto, Korkeakoulujen arviointineuvosto, Opetushallitus, Kuntaliitto, lääninhallitukset ja kuntien kouluviranomaiset. Tietoja antavat rehtorit, opettajat ja muut koulutuskentän toimijat ovat olleet tukehtumassa monenlaiseen arviointitiedon keruuseen, jota lisää niin vuosittainen tilastointi kuin yliopistojen toteuttamat tutkimushankkeet.

Arvioinnin oikeudenmukaisuudesta tai luotettavuudesta on aina käyty keskustelua, mutta monet muut arviointieettiset kysymykset ovat olleet tutkimuskirjallisuuden perusteella tarkastellen vähäisen mielenkiinnon kohteina. Kun ajassa ja yhteiskunnassa muuten on monilla aloilla virinnyt kiivasta keskustelua eettisistä periaatteista (esim. terveydenhuolto, kuluttaminen, median toiminta), on myös aiheellista puhua alati lisääntyvän arvioinnin hyvyydestä tai pahuudesta, oikeudesta tai vääryydestä. Missä hengessä arviointia toteutetaan? Millaisin tarkoitusperin arvioidaan? Millaisia arviointieettisiä periaatteita noudatetaan? Millaisia hyveitä arviointi kannattelee tai saa aikaan?

Tarkastelen tässä artikkelissa erityisesti arvioinnin eettisiä periaatteita ja arvioijan hyveitä. Arviointieettisiä periaatteita voidaan jäsennellä Kitchene-

rin (1984) sekä Newmanin ja Brownin (1996) tavoin puhumalla autonomian kunnioittamisesta, vahingon välttämisestä, oikeudenmukaisuuden turvaamisesta, hyvän tekemisestä ja uskollisuuden noudattamisesta.

Autonomian kunnioittaminen arvioinnissa

Autonomia eli itsemääräämisoikeus tulee kreikan kielen sanoista autonomos, itselle asetettujen lakien mukainen tila. Sen vastakohta on heteronomos, toisten asettamien lakien mukainen tila. Immanuel Kant ilmaisi kategorisena imperatiivina, että yksilöitä tulee kohdella autonomisina päämäärinä sinänsä eikä välineinä joihinkin muihin tavoitteisiin pääsemiseksi. Se on kyseenalaistamaton arvo. Autonomian periaate ei kuitenkaan ole vain oikeus vaan myös velvollisuus. Yksilöllä on oikeus autonomiaan mutta samalla velvollisuus kunnioittaa toisten autonomiaa ja välttää toisten autonomian rajoittamista.

Autonomian rajoitusyrityksiin saatetaan törmätä vaikkapa jotain laajaa koulutuspoliittista toimea arvioitaessa. Arvioija voi joutua painostuksen tai suostuttelun kohteeksi, kun jotkut intressiryhmät haluaisivat arvioinnin tulosten olevan omien etujensa mukaisia. Ohjelma-arvioijat saattavat miettiä autonomiansa rajoja silloin, kun he kirjoittavat raporttia ja esimerkiksi osallistavan tai kehittävän arvioinnin hengessä käyvät raportin päätelmistä keskustelua arvioitavien kanssa (Mabry, 1999). Miten huomioida erilaisia toiveita siitä, miten tuloksia pitäisi ymmärtää ja tulkita eri eturyhmien ja osapuolten kannalta? Osaako opettaja kunnioittaa oppilaan ja hänen perheensä yksityisyyttä arviointikeskusteluissa, käsiteltäessä koetuloksia yhteisesti tai harkittaessa esimerkiksi oppilaan peruskoulun päättymisen jälkeisiä kouluvalintoja?

Oppilaiden kannalta koulussa tehtävä arviointi oikeastaan rikkoo aika paljon heidän autonomiaansa. Siellä heillä ei ole vapautta valita, tulevatko arvioiduiksi vai eivät. Itse asiassa heidät alistetaan jatkuvalle seurannalle, vaikka sen tarkoitus olisikin hyvä eli oppilaan kasvu, kehitys ja oppiminen. Opettajalla on paljon pedagogista valtaa, jota pitää osata käyttää taiten (Nuutinen, 2000). Monet ovat sitä mieltä, että juuri arviointi on yksi voimakkaimmista välineistä ohjata oppilaita ja oppimista - tai hallita ja kontrolloida, kuten valtatutkijat ilmaisevat asian (Antikainen, 2002; Vuorenmaa, 2001).

Vapaus ja sen lähikäsitteinä valinnan vapaus, vapaaehtoisuus, itsemääräämisen ja autonomia ovat Siitosen (1999, 124) mukaan tärkeitä ihmisen sisäisen voimantunteen kehittymiselle. Arviointi liitetään tyypillisesti tavoitteisiin, joihin tuloksia vertaamalla voidaan katsoa, mihin on ylletty. Tavoitteet taas liittyvät arvoihin, ja kun tavoitteet muuttuvat esimerkiksi saadun palautteen perusteella, muutospaineita voi tulla myös arvoihin. Siitonen (1999, s. 129) muistuttaa, että "valinnanvapauden arvo ja oikeus päättää oman elämänsä kurssista ovat merkityksellisiä päämäärien asettamisen kan-

naita, ja näiden arvojen ja oikeuksien kokeminen on yhteydessä ihmisen voimaantumiseen". Tämä edistää myös henkilökohtaisen vastuun ottamista, ja etiikka jos mikä on syvimmältä olemukseltaan juuri vastuun tunnistamista ja kantamista.

Autonomia on merkittävä periaatteellinen kysymys niin ulkoisessa kuin osallistavassa arvioinnissa. Esimerkiksi Korkeakoulujen arviointineuvoston tai Koulutuksen arviointineuvoston toteuttamat ulkoiset poikkileikkaus- tai trendiarvioinnit eivät ole periaatteessa vapaaehtoisia, vaikkei niiden ulkopuolelle jättäytymisestä ole sanktioita. Tietoja kerätään ja niitä raportoidaan, vaikka aihe saattaisi olla kohteilleen hyvin kipeä ja tiedonkeruu ajoittua mahdollisimman huonosti. Tietoja esimerkiksi kyselylomakkeilla tai haastatteluissa luovuttaneet voivat kokea tulleensa kohdelluksi välineinä joihinkin toisiin, monesti julkilausumattomiin tarkoituksiin pääsemiseksi.

Osallistavan ja kehittävän arvioinnin (Räisänen, 2002; Atjonen & Räisänen, 2005) myötä yhteisöt saattavat tulla temmatuiksi hyvin intensiivisiin prosesseihin ja toistuviin tietojen keruisiin, joissa konsultti tai koordinoija tuntuu tulevan liian lähelle, keräävän ahdistavan monesta suunnasta tietoja. Miten voin valita sen, mitä haluan itsestäni tai lähiyhteisöstäni sanoa? Miten voin valvoa, ettei minua ja kertomaani tulkita väärin? Mistä alkaa ja loppuu vastuu julkisviranomaisille tai veronmaksajille, mikä on lähivastuuni työtovereille tai oppilailleni? Milloin siis menetän itselle asetettujen lakien tilan ja alistun vieraiden päämäärien vietäväksi, muutun autonomisesta heteronomiseksi henkilöksi?

Haitan aiheuttamisen välttäminen arvioinnissa

Monet etiikan asiantuntijat pitävät yli muiden nousevana periaatteena sitä, ettei pidä aiheuttaa haittaa tai vahinkoa niille, joita tutkitaan tai arvioidaan. Periaate sopii sekä niille, joiden mielestä hyvyyttä tai oikeutta pitää arvioida seurausten perusteella että niille, joiden mielestä hyvää tulee tehdä velvollisuudesta. Haitat voivat olla psyykkisiä tai fyysisiä. Arvioinnissa on useimmiten kyse psyykkisistä haitoista eli stressin lisääntymisestä tai esimerkiksi arviointiraportin huonojen tietojen aiheuttamasta maineen menetyksestä. Joskus haittaa pitää aiheuttaa, jotta voidaan välttyä vielä suuremmilta vahingoilta tai voidaan saavuttaa "parempaa hyvää": esimerkiksi huonolaatuinen koulutus tai varojen epätaloudellinen käyttö pitää paljastaa arvioinnissa. Haittojen välttely arvioinnissa ei siis tarkoita negatiivisten tulosten välttelyä, vaan yleensä korostetaan kohtuuttoman haitan varomista.

Haitan välttäminen tarkoittaa myös sitä, että yrittää välttää arvioinnin tarpeettomia sivuvaikutuksia. Haittoja pitää aina arvioida suhteessa hyötyyn. Siksi arvioija voi joutua pohtimaan joidenkin uudenlaisten mittaustapojen mahdollista kielteistä vaikutusta joihinkin arvioinnin kohderyhmiin tai tietoja luovuttaviin yksilöihin ja organisaatioihin. Ulkoisissa arvioinneissa voi-

daan kokea uhkaksi tulosten yksikkökohtainen julkisuus joko paikallisesti tai jopa kansallisesti. Silloin tietoja saatetaan luovuttaa hyvin valikoivasti, koska opettajat ja koulut käyvät pohtimaan monenlaisia kysymyksiä: Käytetäänkö meitä politiikan tekemiseen? Johtaako tämä lisäsäästöihin? Lakkautetaanko meidät tämän jälkeen?

Monella suomalaisella on kokemuksia siitä, miten opettaja on joko luokkatoverin tai omalla kohdalla toiminut harkitsemattomasti arvioinnin yhteydessä. Hyvän tai huonon koenumeron julistamisesta suureen ääneen kaikkien oppilaiden kuullen voi seurata vaikeuksia oppilaiden keskinäisiin suhteisiin ja arvioidun oppilaan itsetuntoon. Persoonaan tai läheisiin ihmisiin kytketty hyvyyden tai heikkouden arviointi muiden kuullen voi tuntua kiusalliselta tai musertavalta. Arviointimenetelmien yksipuolinen käyttö saattaa piilottaa tärkeitä lahjakkuuden alueita tai korostaa tiettyjä oppimisvaikeuksia; nekin ovat arvioinnin ilmeisiä haittoja. (Brooks, 2002; Dale & Wærness, 2006; Atjonen, 2005.)

Hyvän tekemisen periaate arvioinnissa

Hyvän tekeminen on ollut Newmanin ja Brownin (1996) mielestä liikaa syrjässä, koska se on jäänyt edellä kuvatun periaatteen eli vahingon välttämisen varjoon. Jotkut pitävät hyvän tekemistä velvollisuutena, ja toiset taas korostavat sitä puhtaasti hyveenä. Arvioinnissa tulee helposti vastaan tilanteita, joissa arvioija joutuu pohtimaan, kenen kannalta hyvää pitäisi edistää. Arviointi voi olla julmaa ja alistavaa vallankäyttöä, joten armollisuuden ja palvelun näkökulman pitäisi pysyä vahvasti esillä etenkin silloin, kun oppilaat ovat nuoria ja heidän itsetuntonsa kehitys herkässä vaiheessa. Joskus "kissan nostaminen pöydälle" eli pitkään jossain organisaatiossa hiertäneen ongelman avoin käsittely voi olla pidemmällä aikavälillä itse asiassa hyvän tekemistä.

Ohjelma-arvioinneissa joudutaan tyypillisesti punnitsemaan, millaista hyvää projektin asiakkaille, sidosryhmille (stakeholders) tai eri osapuolille koituu. Joidenkin mielestä hyvän tekemisestä voi pidättäytyä, jos se edellyttää puuttumista toisen elämäntyyliin tai -suunnitelmiin. Tällainen tulkinta on yleinen jälkimodernissa ajassa. Puuttumattomuuden sijasta toiset taas vetoavat vastavuoroisuuteen: kun teemme toiselle hyvää, he kenties tekevät hyvää meille (Einhorn, 2005; Juujärvi, 2003; Wringe, 2000). Tämä näkökohta voi olla hyvin arvokas erityisesti sisäisessä arvioinnissa, jossa vaikkapa jokin oppilaitoksen henkilökunta etsii yhdessä omasta toiminnastaan kehittämisen tarpeita ja päättää löydösten perusteella ryhtyä ratkaisemaan tiettyjä ongelmia. Myös oppilaan, opettajan ja vanhempien yhteiset arviointikeskustelut hyötyvät vastavuoroisuuden ajatuksesta.

Arvioijan rooli on tietenkin otettava huomioon siten, että ulkoinen tai sisäinen arvioija ovat eri tavoin vastuussa hyvän tekemisestä. Ulkoiselle ar-

vioijalle oikeastaan riittää haittojen välttely, mutta sisäinen arvioija joutuu miettimään arvioinnin prosessia ja tuotosta myös yhteisen hyvän edistämisen kannalta. (House & Howe, 1999.)

Oikeudenmukaisuuden periaate arvioinnissa

Oikeudenmukaisuus on yksi antiikin Kreikan hyveistä, jotka olivat kohtuullisuus, rohkeus, käytännöllinen viisaus ja oikeamielisyys eli oikeudenmukaisuus. Platonin mukaan oikeudenmukaisuus on ihmisen korkein hyve, joka syntyy urhoollisuudesta (rohkeudesta), kohtuullisuudesta ja viisaudesta. Se, miten toisen oikeudet ja oikeudenmukainen kohtelu ymmärretään arviointiprosessissa, on kuvattavissa arvioitavien oikeudenmukaisena kohteluna. Hyvin samantyyppiseen näkemykseen pääsee vastavuoroisuus-käsitteen kautta. Epäoikeudenmukaisuutta siis on, että saa toisia vahingoittamalla enemmän etua kuin itselle kuuluu.

Oikeudenmukaisuus tarkoittaa reiluutta, kohtuullisuutta ja tasapuolisuutta. Silloin ihmisiä koskevia päätöksiä tehdään riippumatta vaikkapa sukupuolesta, iästä, etnisestä taustasta, sosioekonomisesta asemasta tai muusta arvioinnin kannalta epäoleellisesta seikasta. Oikeudenmukaisuudesta seuraa, että kuhunkin suhtaudutaan hänen ansionsa mukaan. Platonin oikeudenmukaisuuden määritelmä kuului "antaa jokaiselle se, mikä hänelle kuuluu" (Kuçuradi, 1998, s. 46).

Opettajan ammattietiikkaa tutkinut Oser (1991) pitää oikeudenmukaisuutta yhtenä opettajan työn keskeisimmistä professionaalisen etiikan ominaisuuksista (kaksi muuta ovat totuudellisuus ja huolenpito). Saattaa olla, että yksi haasteellisimmista opettajan tehtävistä oikeudenmukaisuuden suhteen on juuri arviointi: Miten erilaisten oppilaiden erilaista osaamista voi arvioida oikeasti ansioiden mukaan? Miten totuuden kertominen ottaa huomioon opettajan vastuun oppilaaseen kohdistuvasta huolenpidosta? Takaako oikeudenmukaisuus arvioinnin totuudellisuutta, ja kenen kannalta niin tapahtuu?

Käsitteellisesti hieman syventäen voidaan todeta, että oikeudenmukaisuus koskee tasapuolista jakamista (distributiivinen oikeudenmukaisuus) ja tasapuolisuuden loukkausten oikaisemista (retributiivinen oikeudenmukaisuus). Tasapuoliseen jakamiseen perustuvalle oikeudenmukaisuudelle tärkeät määreet vaihtelevat. Jotkut pitävät tärkeänä ihmistä yksilönä, jolloin jokainen saa saman osuuden. Toiset korostavat yksilöllisiä tarpeita. Liberaalit teoreetikot näkevät yrittämisen oleelliseksi: eniten ponnistelleet ja ahkerat, joilla on myös toiminnasta näyttöjä (ansioita eli meriittejä) ovat oikeutettuja suurimpaan hyötyyn eli suhteessa parempiin arvosanoihin. Tietyt suuntaukset taas pitävät oikeudenmukaisuuden jakamisessa merkittävänä koko yhteisön etua, asiaa ei pidä heidän mukaansa katsoa vain yksilön kannalta.

Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden palveleminen tarkoittaa esimerkiksi tietoisuutta siitä, onko vähemmän valtaa ja vaikutusvaltaa olevien tarpeet ja edut otettu huomioon arvioinnissa (House & Howe, 1999). Ovatko esimerkiksi pienet aikuisoppilaitokset saaneet äänensä yhtä hyvin kuuluville kuin volyymiltaan suuret? Ovatko kouluttamattomien vanhempien lasten oikeudet toteutuneet yhtä hyvin kuin koulutettujen?

Uskollisuuden periaate arvioinnissa

Uskollisuudella tarkoitetaan luotettavuutta, josta seuraa lupausten pitäminen ja lojaalisuus. Tavallisesti myös totuudellisuus luetaan uskollisuuden piiriin, vaikka sitä voi tarkastella erikseenkin. Uskollisuus edellyttää, ettei opiskelijaa, arviointia tarvitsevaa tai pyytävää asiakasta tai sopimusosapuolta jätetä huomiotta, eli se kääntää katseen tärkeällä tavalla vuorovaikutukseen. Uskollisuus korostuu pitkäaikaisissa arviointisuhteissa eli esimerkiksi alakoulun opettajien ja oppilaiden elämässä, jossa yksi ihminen vastaa pitkän ajan ja monitahoisesti kasvavan lapsen arvioinnista.

Uskollisuuden periaate ei ole tietenkään yksiselitteinen, koska vaikkapa ohjelma-arvioija voi joutua pohtimaan, kenelle hän erityisesti on uskollinen: asiakkaalle, projektin ohjausryhmälle, ohjelmaan osallistuneille vai veronmaksajille (Newman & Brown, 1996)? Opettaja voi joutua samaan tilanteeseen esimerkiksi koulussa yhteisesti sovittujen arviointiperiaatteiden ja kotien erilaisten odotusten yhteensovittamisessa niin, ettei oppilas jää ristiriitojen jalkoihin.

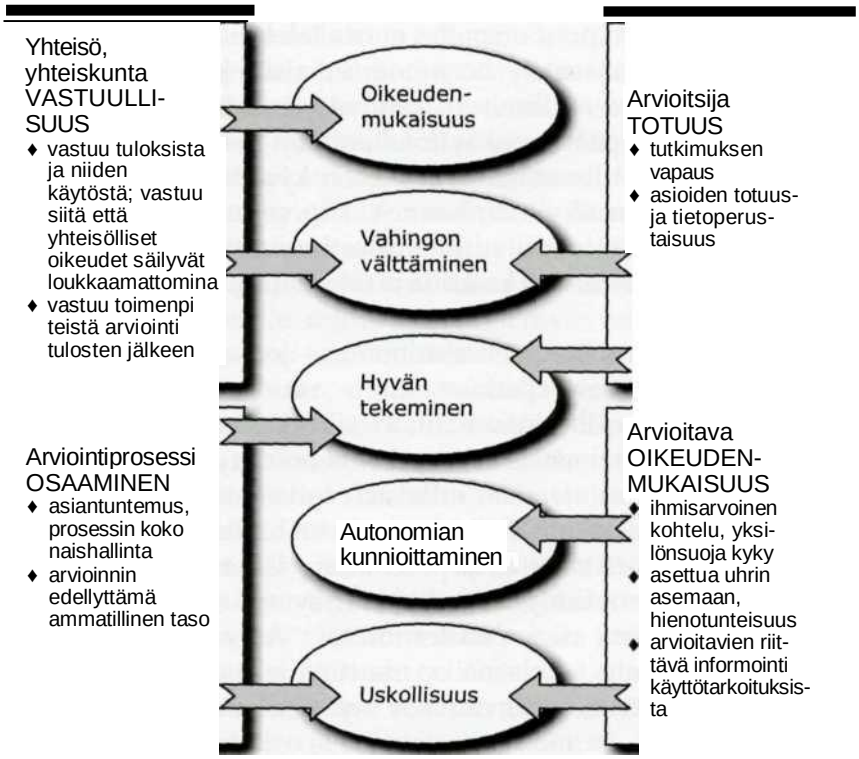
Joskus lupausten antaminen muuttaa eettisesti neutraalit teot velvollisuuksiksi. Jos on esimerkiksi luvattu tehdä arvioitavasta koulutusprojektista kustannus-hyötyanalyysi, se pitää tehdä, vaikkei se välttämättä auttaisi itse arviointia. Lapsitutkijat joutuvat aika-ajoin tilanteeseen, että heidän pitää lapsilta saamiensa tietojen vuoksi ilmoittaa esimerkiksi sosiaaliviranomaisille heitteillejätöstä tai hyväksikäytöstä, vaikka se rikkoo tietojen luottamuksen suojaa (Farrell, 2005). Toisinaan joutuu noudattamaan jopa julkilausumattomia eli implisiittisiä odotuksia, koska kaikkea ei osata sanoa ääneen. Arvioijan ammattitaito ja herkkyys ratkaisevat, miten hyvin hän näitä tunnistaa.

Periaatteiden koontia

Kuvatut arviointieettiset periaatteet saattavat tuntua yleisiltä ja sellaisina vaikeasti käytännössä toimeen pantavilta. Toisaalta jos kääntää ne negatiivisiksi, saattaa herätä hyvinkin käytännöllisiä ajatuksia: Miltä kuulostaisi arviointi, joka ei kunnioittaisi autonomiaa tai välttelisi vahingon tekemistä? Entä arviointi, joka vähättelisi pyrkimystä aikaansaada jotain hyvää, olisi

epäoikeudenmukaista ja pitäisi uskollisuutta tarpeettomana? Kysymys on siis sekä arvioinnin toteuttamisesta kognitiivisesti ammattitaitoisesti että myös henkisestä asenteesta ja herkkyydestä tunnistaa sellaisia vaiheita tai yksittäisiä ratkaisuja, joissa voidaan toimia väärin ja tuottaa vaikkapa pahaa mieltä.

Suomen arviointiyhdistys ry (2007) on kuvannut ne myönteiset arvot, joihin sen mukaan kaiken arviointitoiminnan tulisi sijoittua. Ne on luokiteltu arvoihin, jotka ovat hyväksi arvioitsijalle, arvioitavalle, arviointityölle ja yhteiskunnalle lyhyellä ja pitkällä aikavälillä. Arvot (totuus, oikeudenmukaisuus, osaaminen ja vastuullisuus) ja niiden tulkinnat suhteessa periaatteisiin voidaan esittää kuviossa 1 esitetyllä tavalla.



Kuvio 1. Arviointieettisten periaatteiden (soikiot) yhteys arvioinnin eräisiin arvoihin (suorakulmiot) Atjosen (2007) mukaan

Kuvion mukaan esimerkiksi arvioitsijan noudattaessa totuutta hän pyrkii välttämään vahinkoa ja tekemään hyvää. Arvioitavan oikeudenmukaisuudesta huolehtiminen liittyy autonomian ja uskollisuuden kunnioittamiseen. Julkinen vastuu merkitsee oikeudenmukaisuuden seuraamista ja haitan aiheuttamisesta pidättäytymistä. Arviointia koskeva kompetenssi puolestaan liittyy erityisesti uskollisuuden periaatteeseen. (Atjonen, 2007.)

Arvioijan keskeiset hyveet

Etiikan piirissä on monia koulukuntia, jotka perustelevat eettistä ja moraalista toimintaa eri tavoin. Kant katsoi tekojen motiiveista tärkeimmäksi noudattaa velvollisuutta toimia niin, että toiminta pätee kaikkiin ihmisiin kaikissa oloissa. Jotkut filosofit näkevät seuraukset oleellisiksi, eli ihmisen pitää tehdä sitä, mistä seuraa mahdollisimman monelle mahdollisimman paljon hyvää. Utilitaristeiksi kutsutut pitävät hyödyn tavoittelua kaikkein tärkeimpänä. Tarkastelen seuraavaksi arviointia hyveteoreettisesti, sillä hyve-etiikan näkökulma on toinen kuin velvollisuus- tai seurausetiikan, jotka keskittyvät ihmisten toimintaan ja aikaansaannoksiin. Hyve-etiikkaan kuuluu tärkeänä osana teleologinen näkemys henkilön persoonan toivotusta teloksesta eli päämäärästä.

Eettisen henkilön määrittely on monimutkaista, ja eri tutkijat ovat kiitettävästi luetelleet "hyvän ihmisen" ominaispiirteitä (Friman, 2004). Starratt (2003, s. 29-41) on päätynyt käyttökelpoiseen kuvaukseen, että eettinen persoona on kehittänyt itsessään suhteellisen kypsän kyvyn autonomiaan, yhteydessä oloon ja itsensä ylittämiseen. Yksilö, siis esimerkiksi opettaja oppilasarvioinnin tekijänä, toimii autonomisesti erilaisten suhteiden antaman tuen ja esittämien vaatimusten keskellä ja toimii niin, että välitön itseintressi ylittyy.

Tietty itsemääräämisoikeus eli autonomia - jonka esittelin edellä myös tärkeänä arviointieettisenä periaatteena - on yleisinhimillisesti tärkeä kokemus, sillä jokainen ihminen haluaa vaikuttaa omiin asioihinsa ja olla tietyssä suhteessa itsenäinen. Autonomisuus on erityisen tärkeä sellaisissa tehtävissä, joissa joutuu olemaan erilaisten toiveiden ja ristikkäisten odotusten välimaastossa sekä niitä edistämässä että hillitsemässä. Arvioijan työ on juuri tällaista. Eettisiä tavoitteita, paremman elämän rakentamista - mistä niin kasvatus- kuin arviointityössä on aina kysymys - ei voi toteuttaa ilman mahdollisimman suurta riippumattomuutta. "Autonomiastaan luopunut opettaja voi toimia vain teknisenä operanttina ja todellisuuden uusintajana", sanoo Lapinoja (2006, s. 27); niin käy myös autonomiastaan luopuneelle arvioijalle.

Autonomiaa ei pidä ymmärtää vain vapaudeksi jostakin (negatiivinen autonomia-käsite) vaan myös positiivisesti vapaudeksi johonkin. Arvioija ei ole esimerkiksi pelkästään vapaa rahoittajan tahdosta, vaan vapaa sanomaan tiettyjen ehtojen vallitessa myös arvioinnin rahoittajalle epämiellyttäviä asioita. Autonominen henkilö kykenee arvioimaan, mikä on oikein tai sopivaa tietyssä tilanteessa. Hän ei toimi rutiininomaisesti tai vain pelosta, velvollisuudesta ja siten kuin toiset käskevät. Autonomiasta seuraa persoonallisen valinnan tunne, omista teoista vastuun ottaminen ja omien tekojen omistajuus.

Esimerkiksi opettajan ei pidä koulun johdon tai oppilaiden huoltajien painostuksesta parannella todistusnumeroita, vaikka koulun maine koheni-

si tai koululaiselle tulisi hetkeksi hyvä mieli. Ohjelma-arvioijalle autonomia on vaativa siksi, että hänen on haettava aina oma itsemääräytymisen tilansa ja tekemisen tapansa uudessa arviointitoimeksiannossa. Koulutuksen kansallisesta arvioinnista vastaavat tahotkin saattavat tulla esimerkiksi poliitikkojen tai elinkeinoelämän suunnasta mitä moninaisimpien vaatimusten ja odotusten kohteeksi, jolloin oman toimintavapauden osoittaminen on tehtävä määrätietoisesti.

Toinen tärkeä hyve on Starrattin (2003), mukaan kyky suhteessa oloon. Vuorovaikutus ja etiikka määräytyvät tietysti siitä, millaisten ihmisten kanssa ollaan suhteissa, ja mitä kukin suhteeseen tuo. Opettajan tai arvioija-opettajan kannalta oleellinen kysymys on kasvatuksellinen vuorovaikutus oppilaisiin, mitä luonnehtii yleensä suhteen pitkähkö kesto. Opettaja vaikuttaa paljon persoonallisuudellaan ja rakentaa luottamussuhdetta oppilaisiin joskus varsin vaivalloisissa olosuhteissa. Arviointi voi aiheuttaa säröjä tähän suhteessa oloon: oppilas saattaa joutua toteamaan, ettei opettaja ole arvioinnissa "hänen puolellaan" (antaa huonon arvosanan), vaikka oppimistilanteissa oli toisin (auttaa vaikeuksien selvittämisessä).

Suhteessa olemisen kyky tarkoittaa inhimillisen arviointivuorovaikutuksen arjessa muun muassa sitä, että kykenee kuuntelemaan, tekemään selkeyttäviä kysymyksiä ja aistimaan ilmapiirin sosiaalisia viestejä. Arvioijan pitää antaa tilaa toisille, mutta huolehtia myös oman toimintatilansa säilymisestä. Ammattimainen arviointisuhteessa olo tarkoittaa, ettei uppoudu liikaa arvioitavan maailmaan, muttei toisaalta vetäydy tarkastelemaan sitä liian etäälle. Tietty ystävällisyys on kanssakäymisen ydin, sillä esimerkiksi uhkaava ilmapiiri ei rohkaise arvioitavia kertomaan arvioinnin kannalta ehkä juuri oleellisimpia tietoja. Toisaalta arvioitavien vihamieliseltä tuntuva suhtautuminen koettelee arvioijan tasapuolisuutta ja kärsivällisyyttä.

Kolmas hyve on itsensä ylittämisen kyky. Starrattin (2003, ss. 38-39) mukaan kyse ei ole mistään yli-inhimillisestä ja henkisesti erityisen ylevästä asiasta. Ensinnäkin itsensä ylittäminen tarkoittaa jonkin "erinomaisuuden" etsimistä eli että yrittää tehdä jotain sellaista, jota ei ole ennen tehnyt. Se on siis pyrkimys, joka on suhteessa sekä tavoitteeseen että yksilöön ja vaatii jonkin verran omien rajojen ja kykyjen venyttämistä.

Itsensä ylittämisessä on kysymys siitä, että osaa ajatella elämäänsä suhteessa johonkin toiseen. Se tarkoittaa toisten huolten kantamiseen osallistumista, huolehtimista, asettumista toisten asemaan ja heidän tarpeisiinsa vastaamista. Lisäksi itsen ylittämiseen liittyy varovaisesti tulkiten jonkin sankarillisen tavoittelemista. Kun toisten tarpeiden ymmärtäminen menee riittävän pitkälle, tehdään asioita jotenkin "sankarillisesti".

Niin opetus- kuin arviointityötä on vaikea tehdä ilman tietynlaista palveluasennetta (Atjonen 2006), millä en tarkoita kaupallista asiakkuus- ja yrittäyskonseptin mukaista tulkintaa. Jos opettaja ei ole kiinnostunut olemaan aidosti oppilaan kasvun palveluksessa, konsultti hänet tilanneen yrityksen kehittämisen palveluksessa tai Koulutuksen arviointineuvoston jäsen maan

koulutusasioiden parantamisen palveluksessa, on jotain pahasti pielessä. Oman edun tai intressin puolustaminen on siinä aivan toissijainen kysymys.

Päätteeksi

Kasvatuksen ja koulutuksen nykykentällä vallitsee yhtä aikaa sekä selviä kontrollointiin ja valvontaan perustuvia ulkoisen arvioinnin muotoja (esim. päättökokeet, auditointi) että vahvaa suuntautumista sisäiseen, kvalitatiiviseen ja kehittävään arviointiin (esim. monitahoarviointi, portfoliot). Vaikka uudet yhteisölliset ja kehittämissuuntautuneet "pehmeämmät" arviointifilosofiat ovat muuttuneet koko ajan suositummiksi, on aina tarpeen muistuttaa yhdestä arvioinnin perusasiasta. Arvioinnin tulosta ei voida aidosti tulkita tai hyödyntää ilman selkeää tavoitteenasettelua. Tavoitteet antavat sen perustan, johon sekä arviointiprosessin että -tuloksen arvoa voidaan peilata. Arvioinnin hyvyys tai huonous ei ole sinällään määriteltävissä, se on aina suhteessa tavoitteeksi asetettuun. Tämä ei saisi unohtua oppimis- tai työskentelyprosessien arvaamattomuuden tunnustavassa arvioinnissakaan.

Etiikan ydinkysymykseksi asetetaan tyypillisesti pohdinta, onko jokin hyvää tai oikeaa. Ojanen (2004) katsoo, että vaikka näennäisesti ihmisten näkemykset hyvästä vaihtelevat - eli eri ihmisten mielestä erilainen arviointi ja arvioija ovat hyviä - takana on kuitenkin jokin yhteinen idea. Vaikka katson, että etiikka on enemmän vastuussa kuin oikeassa olemista, kannatan Ojasen tavoin hyvän etsimistä siksi, että se, että emme kenties kykene määrittelemään tarkoin hyvän "ideaa" ei ole mikään ongelma tai este. Ei sitä pidäkään määritellä, koska hyvän idea on juuri se valo, jonka perusteella kaikki hyvän kokemisemme ja hyvästä puhumisemme tapahtuu. Me emme suunnistaudu hyvän ideaa kohti vaan olemme siinä koko ajan sisällä. Hyvästä tai hyvän ideasta puhuminen ei tarkoita, että hyvä olisi jotain tavattoman korkeaa, ihmeellistä ja tuonpuoleista. (Ojanen, 2004, s. 73.)

Arvioinnin pitäisi olla motivoivaa, tulevaisuuteen suuntaavaa (feedforward) ja kehittymistä edistävää (Black & Wiliam, 2006), oli sitten kyse yksilöistä tai erikokoisista yhteisöistä. Tilivelvollisuuden äänen ei pitäisi peittää kehityksen ääntä (Oravakangas, 2005). Siksi huolenpidon ja oikeudenmukaisuuden edistämisestä sekä inhimilliselle kehittymiselle tärkeitä prosesseja eli vastavuoroisuutta, dialogisuutta ja osallistamista on näkemykseni mukaan vaalittava aina arviointietiikan ytimessä.

Lähteet

Antikainen, P. (2002). *Korkeakoulupoliittista vallankäyttöä oppimassa. Tapausesimerkkinä ammattikorkeakoulujen vakinaistamis- ja laajentumisprosessi 1995-2000.* Acta Universitatis Tamperensis 897.

Atjonen, P. (2005). Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa H.K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.), *Kehittämissuuntaa arvioinnista* (ss. 143-152). Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6.

Atjonen, P. (2006). Opettajuus pedagogisena palvelutehtävänä. Teoksessa K. Hakala (toim.), *Kainuu - Rajamaa* (ss. 74-83). Maahenki: Vaajakoski.

Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi. Eettisiä kysymyksiä arvon antamisesta.* Helsinki: Tammi.

Atjonen, P., & Räisänen, A. (2005). Voiko arviointi kehittää? *Evalenssi, 1,* 8-10.

Black, P., & Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 81-100). London: Sage.

Brooks, M. (2002). *Assessment in secondary schools.* Philadelphia: Open university.

Dale, E., & Waerness, J. (2006). *Vurdering og laering i en elevaktiv skole.* Oslo: Universitetsforlaget.

Einhorn, S. (2005). *Konsten att vara snäll.* Stockhom: Forum.

Farrell, A. (Ed.). (2005). *Ethical research with children.* Maidenhead: Open university, 1-14.

Friman, M. (2004). *Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa.* Jyväskylä studies in education, psychology and social research 234.

House, E., & Howe, K. (1999). *Values in evaluation and social research.* London: Sage.

Juujärvi, S. (2003). *The ethic of care and its development.* Social psychological studies 8. Department of Social Psychology. University of Helsinki.

Kitchener, K. (1984). Intuition, critical evaluation and ethical principles: The foundation for ethical decision in counseling psychology. *The Councelling Psychologist,* 22(3), 43-56.

Kuçuradi, I. (1998). *Yhteiskunnallinen ja globaali oikeudenmukaisuus. Niin & näin,* 5(3). http://www.netn.fi/398/398_netn_oikml.html (luettu 13.10.2006).

Lapinoja, K.-P. (2006). *Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä.* Chydenius-instituutin tutkimuksia 2. Jyväskylän yliopisto.

Mabry, L. (1999). Circumstantial ethics. *American Journal of Evaluation, 20(2),* 199-212.

Newman, D., & Brown, R. (1996). *Applied ethics for program evaluation.* London: Sage.

Nuutinen, P. (2000). Opettajat vallassa ja vallan alla. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen, *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta* (ss. 177-189). http://sokl.joensuu.fi/Verkkojulkaisut/kipinat/PDFt/PirjoN2.pdf (luettu 13.10.2007).

Ojanen, E. (2004). Hyvä työntekijä, hyvä ammattilainen, hyvä ihminen? Teoksessa M. Friman, O. Lampinen, P. Nummela & V.M. Volanen (toim.), *Ammattikorkeakouluetiikka* (ss. 72-75). Opetusministeriön julkaisuja 30.

Oravakangas, A. (2005). *Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa.* Chydenius-instituutin tutkimuksia 2. Jyväskylän yliopisto.

Oser, F. (1991). Professional morality. A discourse approach. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 191-228). Volume 2: Research. Jew Jersey: Lawrence Erlbaum.

Räisänen, A. (2005). Kehittävään arviointiin. Teoksessa H.K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.), *Kehittämissuuntaa arvioinnista* (ss. 109-127). Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6.

Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua.* Acta Universitatis Ouluensis E 37.

Starratt, R. (2003). *Building an ethical school.* London: RoutledgeFalmer.

Suomen arviointiyhdistys (2007). *Arviointietiikkna.* http://www.finnishevaluationsociety.net/sivu.php?artikkeli_id=4 (luettu 13.10.2007).

Vuorenmaa, M. (2001). *Ikkunoita arvioinnin tuolle puolen.* Jyväskylä studies in education, psychology and social research 176. Wringe, C. (2000). *Moral education. Beyond the teaching of right and wrong.* Dordrecht: Springer.