



MARI RÄKKÖLÄINEN

Mitä näytöt näyttävät?

Luotettavuus ja luottamus
ammattillisten perustutkintojen
näyttöperusteisessa arviointiprosessissa



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
Pinni B:n luentosalissa 1097, Kanslerinrinne 1, Tampere,
22. päivänä lokakuuta 2011 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Puh. 040 190 9800
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu
Mikko Reinikka

Acta Universitatis Tamperensis 1636
ISBN 978-951-44-8517-6 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1098
ISBN 978-951-44-8518-3 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

ESIPUHE

Opetushallituksessa käynnistyi keväällä 2004 Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen toteuttama Opetushallituksen tieteellisten jatko-opintojen tukiohjelma. Tuolloin ajattelin: ”nyt tai ei koskaan”. Nimittäin pitkäaikaisena haaveenani yliopistosta valmistumiseni jälkeen oli ollut, että vielä joskus perehtyisin johonkin merkittävään työhöni liittyvään aiheeseen niin syvällisesti, että siitä voisi tehdä jopa oman tutkimuksen. Työuran innoittamat muut opinnot ja itsensä kehittämisen haasteet olivat kuitenkin menneet edelle unelmastani, mutta nyt kiinnostava arvioinnin kehittämishanke ja tämä jatko-koulutusohjelma tarjosivat mitä innostavimman lähtökohdan tutkimukselle ja tieteellisille jatko-opinnoille.

Arvioinnin laadusta ja palautteen merkityksestä oppimisessa ja kehittämisessä kiinnostuin jo sairaanhoitajaopintojeni, erityisesti työharjoittelukokemusten, myötä. Kiinnostus näihin haasteisiin syventyi opettajan työssä ja työskenneltyäni pitkään työnohjaajana erilaisissa työyhteisöissä. Kummassakin tehtävässä tavoitteena on sekä yksilöiden että ryhmien oppimisen edistäminen ja kehittymisen mahdollisuuksien luominen. Opiskelijoiden urasuunnittelun ja mentoroinnin kehittäminen yliopistossa vahvisti käsitystäni laadukkaan arvioinnin ja palautteen merkityksestä – ja samalla haasteellisuudesta – yksilön kasvun tukena. Työ Opetushallituksen arviointiyksikössä sinetöi sitten aihevalinnan.

Haluan kiittää Opetushallituksen johtoa ja jatko-opintojen tukiohjelman johtoryhmää tästä ainutlaatuisesta mahdollisuudesta tehdä omaan työhön liittyvää tutkimusta. Erityiset kiitokset esitän johtoryhmän puheenjohtajalle Opetushallituksen ylijohdajalle Petri Pohjoselle koko pitkän prosessin ajan jatkuneesta kannustuksesta ja ohjauksesta. Lausun kiitokset ammattikasvatuksen asiantuntemuksesta, tutkimusmenetelmien opetuksesta ja tieteellisestä ohjauksesta tukiohjelmassa tutkinnosta vastaavalle professorille Pekka Ruohotielle ja johtaja, dosentti Seija Mahlamäki-Kultaselle, joka toimi myös väitöskirjani käsikirjoituksen alkutarkastajana. Väitöskirjani esitarkastajina olivat professori Kauko Hämäläinen Helsingin yliopistosta ja professori Marja-Leena Stenström Jyväskylän yliopistosta. Heiltä sain rakentavan palautteen ja arvokkaita työtäni parantaneita kehittämisehdotuksia. Kiitokset alkutarkastajalle ja esitarkastajille työn viimeistelyvaiheen edistämisestä ja myönteisestä palautekokemuksesta.

Ilman ohjausta ei tällainen tutkimusprosessi olisi oppimisprosessi. Ohjaajaani, dosentti Seppo Saarta Helsingin yliopistosta voin kiittää oppimista edistäneestä ohjauksesta ja tutkimukseni arvioinnista sekä rohkaisusta vaikeissa vaiheissa. Tutkimukseni sisällöllisessä ja rakenteellisessa kehittämisessä on hänen ohjauksensa ollut keskeistä. Erityisesti olen oppinut ilmaisemaan ajatuksiani selkeämmin ja tekemään omia valintoja. Lausun kiitokset myös koko jatko-

opintoryhmällemme tutkimusta tukevista keskusteluista ja kannustuksesta sekä toivotan tsemppiä omiin ponnisteluihinne. Toisen ohjaajani, Lapin yliopiston professorin Esa Poikelan asiantuntemus ja ohjaus ovat edistäneet merkittävästi sekä arvioinnin kehittämishanketta että tutkimuksen teoreettista jäsentämistä.

Oppimisen, oman asiantuntijuuden ja ammatillisen kasvun kannalta ovat myös monet muut henkilöt olleet korvaamattomia. Omalla asiantuntemuksellaan ja kokemuksellaan tutkimustani ovat opetushallinnossa edistäneet silloinen esimieheni, opetusneuvos Pentti Yrjölä ja opetusneuvos Anu Räisänen, joka on ollut myös asiantuntija ja luotettava mentorini työni eri vaiheissa. Opetushallituksen erikoissuunnittelija Paula Kilpeläinen on ollut alusta lähtien mukana kehittämis- ja ajatteluprosessissa ajattelijana, ideoijana ja rinnalla kulkijana, samoin kollegani, opetusneuvos Seija Rasku ja opetusneuvos Tarja Riihimäki opetus- ja kulttuuriministeriöstä sekä Opetushallituksessa opetusneuvos Minna Bálint ja erikoissuunnittelija Kirsti Stenvall. Professori Kathryn Ecclestone Birminghamin yliopistosta on ollut kriittinen ystävä, joka vertaisarvioijana on edistänyt teoreettista ajattelua ja opettanut haastamaan vallitsevia käytäntöjä, mutta samalla auttanut ymmärtämään, mikä on arvokasta ja säilyttämisen arvoista omassa järjestelmässämme. Hänestä on tullut pysyvä kehittämiskumppani ja ystävä. Kiitos siitä.

Kiitokset kehittämissyhteistyöstä ja käytännön avusta myös assistentti Ritva Sauriolle, sihteeri Ritva Tuomiselle ja asiantuntija Marika Koramolle Opetushallituksessa. Kieliasua ja ilmaisua koskevista kehittävän kriittisistä kommentteista kiitän tiedottaja Carola Rosengrénia Turun ammattikorkeakoulun Taideakatemiasta. Tuesta opinnoissani kiitän erityisesti ystävääni lehtori Virpi Raivosta Turun ammattikorkeakoulusta. Kiitokset myötäelämisestä ja ennen kaikkea ystävydestä myös muille parhaille ystävilleni Kirsi ja Hans Jaakkolalle, Krista Paavolalle, Tiina Malaskalle, Paula Hakkaraiselle, Pepita Knuutilalle, Marja Eela-Kaskiselle ja Juha Kaskiselle, Ritva Mäntylälle ja Carita Blomqvistille sekä vielä kerran Virpille ja Virpin puolisolle Mika Raivoselle.

Erityiset kiitokset kuuluvat arvioinnin kehittämishankkeen toteuttajille ja Koppi-projektin projektipäälliköille tuloksellisesta kehittämistyöstä, joka tuotti tutkimuksen aineiston. Kiitokset Erja Kotimäelle, Petri Kallionpäälle, Kirsti Sallolle ja Pauli Koivusaarelle luovasta ja rohkeasta prosessista, joka loi ajatuksia, ideoita ja käytännön ratkaisuja. Omistan tämän tutkimuksen kaikille ammatillisen koulutuksen kehittäjille ja arvioijille sekä kaikille nuorille opiskelijoille eri opinahjoissa – heidän vuokseen arvioinnista tulee tehdä reilua!

Rakkaat kiitokset läheisilleni Pekalle, Roopelle ja Ronjalle, vanhemmilleni, veljelleni ja hänen perheelleen sekä muille sukulaisilleni ja ystävilleni – ihanaa, että olette olemassa elämässäni!

Lempikirjailijani – Paulo Coelho – miettein:

”Unelmien toteuttaminen tekee elämän mielenkiintoiseksi.”

Atun kallioilla Marin ja Maijan nimipäivänä 2.7.2011

Mari Rökköläinen

TIIVISTELMÄ

Ammatillisten perustutkintojen opiskelijan arviointia on uudistettu siten, että ammatillista osaamista arvioidaan näyttöperusteisesti. Näytöissä, opiskelija osoittaa osaamisensa työpaikoilla tai muutoin mahdollisimman aidoissa työelämän toimintakokonaisuuksissa. Ammatillisten perustutkintojen näyttöjä kutsutaan ammattiosaamisen näytöiksi. Opiskelijan arvioinnin lisäksi uudistettiin myös ammatillisen koulutuksen kansallinen oppimistulosten arviointi näyttöperusteiseksi siten, että arviointitieto kansallista arviointia varten tuotetaan suoraan näytöistä eikä erillisiä kansallisia kokeita oppimistulosten arviointia varten enää järjestetä. Opiskelijan arvioinnin ja kansallisen arvioinnin yhteensovittamiseen liittyy arvioinnin eri ulottuvuuksien jännitteitä.

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut tuottaa tietoa arvioinnista näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittämisessä, lisätä teoreettista ymmärrystä näyttöperusteisesta ammattiosaamisen arvioinnista ja arvioinnin jännitteistä sekä arvioinnin luotettavuudesta ja luottamuksesta arviointiprosessissa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on ollut tuottaa tietoa, jolla on merkitystä tehtäessä käytännöllisiä päätelmiä näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittämisessä. Käsitteellinen viitekehys muodostuu arvioinnin teorioista ja arviointikäsitteistöä liittyen erityisesti erilaisten arviointitraditioiden tarkasteluun, arvioinnin eri funktioihin ja siihen, millaisia kriteereitä tai laatuvaatimuksia arviointitiedolle asetetaan. Lisäksi on tarkasteltu arvioinnin ja oppimisen suhdetta. Tutkimuskysymykset olivat: Miten kontrolli ja luottamus ilmenevät näyttöperusteisessa ammatillisen osaamisen arviointiprosessissa? Millaista arviointitietoa näyttöperusteinen ammatillisen osaamisen arviointi tuottaa eri konteksteissa, erityisesti opiskelijan arvioinnin, oppilaitosten arviointikäytäntöjen ja järjestelmätason arvioinnin kannalta? Miten arviointitiedon luotettavuutta varmistetaan ja miten edistetään luottamusta uudessa näyttöperusteisessa ammatillisen osaamisen arviointijärjestelmässä?

Tutkimuksessa on ymmärtävä ja tulkinnallinen ote ja fenomenologishermeneuttinen lähestymistapa. Tutkimuksen aineisto liittyy valtakunnalliseen kehittämistyöhön vuosina 1999–2008. Tutkimuksen aineistona ovat olleet kehittämishankkeen viralliset asiakirjat ja muistiot, käytännön kokeiluhankkeiden tulokset, osallisten kokemukset sekä hankkeen ulkoinen arviointi ja palaute. Aineisto on jäsennetty tutkimuksen kohteen eli näyttöperusteisen arviointiprosessin mukaan eri konteksteihin. Aineiston analyysia on ohjannut käsitteellinen analyysimalli arvioinnin ulottuvuuksien jännitteistä. Jännitteet ovat formatiivinen – summatiivinen, sisäinen – ulkoinen sekä luottamus – kontrolli. Tutkimuksessa on ollut kokonaisvaltainen hermeneuttinen tulkintamenetelmä, jossa aineistosta on tehty ensimmäisen ja toisen asteen tulkintaa, joka on johtanut tutkimuksen päätuloksiin.

Tutkimus osoittaa, että kontrollia ja luottamusta koskeva jännite on sekä opiskelijan arvioinnin että kansallisen arvioinnin kontekstissa yhteydessä arvioinnin funktioon ja toteuttamistapaan. Näyttöille on annettu monia tehtäviä ja tarkoituksia poliittisessa päätöksenteossa ja valtakunnallisessa ohjauksessa. Lopullisessa järjestelmässä näyttöjen tehtävän määrittely jäi vielä epäselväksi. Näyttöille asetettiin samanaikaisesti sekä formatiivisen että summatiivisen arvioinnin tavoitteita. Lopulliset näyttöjä koskevista säädöksistä tuli tasapainoilua jännitteiden välillä. Näyttöperusteisen arvioinnin laadunvarmennuksessa ilmeni ambivalenssi kaikissa eri konteksteissa kontrollin ja luottamuksen välillä; näyttöjen laadunvarmennuksessa oli sekä sääntelyä että joustavuutta ja näyttöjen laatuvaatimustenkin välillä ilmeni jännitteitä. Opiskelijan arvioinnissa näyttöperusteista arviointia pidetään osuvana ja käyttökelpoisena, koska näytöt ovat autenttisia ja arviointi on kriteeriperusteista. Näyttöihin opiskelijan osaamisen arvioinnissa luotetaan, vaikka sen vertailukelpoisuutta epäillään. Ammattiosaamisen näytöt lisäävät arvioinnin osuvuutta, validiteettia, mutta kansallisen oppimistulosten arvioinnin kannalta ongelmat liittyvät nimenomaan arvioinnin reliabiliteettiin. Luottamusta kansallisessa arvioinnissa heikentää epäselvyys arvioinnin tarkoituksesta ja seuraamuksista.

Yhteenvetona tutkimuksen tuloksista on, että näyttöperusteisen arvioinnin myönteiset seuraamukset, kuten osallisuus arvioinnissa ja oppimisen kokemukset, lisäävät luottamusta uuteen arviointijärjestelmään. Laadunvarmennus ja luottamus ovat yhteydessä myönteisellä tavalla. Samat asiat, jotka kehittävät näyttötoiminnan laatua ja oppimistulosten luotettavuutta lisäävät myös luottamusta arviointiin. Luottamusta lisäävät yhteisarviointi, tavoite- ja kriteeriperusteinen arviointi, palautteen saaminen ja sen hyödyllisyys omassa toiminnassa sekä osallisuus ja vertaisarviointi näyttötoiminnan laadunvarmennuksessa ja arvioinnin luotettavuuden lisäämisessä. Näyttöperusteinen arviointi vahvistaa myös luottamusta opiskelijan arvioinnin laatuun. Selkeästi ei kuitenkaan ole osoitettavissa, milloin arviointi perustuu luottamukseen ja milloin arviointi luo luottamusta.

Tutkimus osoitti, että integroitava arviointimalli on tarkoituksenmukainen sekä kansallisen oppimistulosten arvioinnin että näyttöjen kehittämisen kannalta. Kansallinen arviointi edellyttää kuitenkin näyttötoiminnan laadunvarmennusta ja minimilaatuvaatimuksia arvioinnin luotettavuuden lisäämiseksi. Laadunvarmennus kehittää myös opiskelijan arviointia näytöissä ja lisää luottamusta arvioinnin tuloksiin. Toisaalta liiallinen sääntely voi heikentää näyttöjen osuvuutta ja siten vähentää luottamusta arviointiin. Luottamusta näyttöperusteiseen arviointiin voitaisiin lisätä arvioijien koulutuksella, selkiyttämällä kriteeriperusteista arviointia ja tuottamalla enemmän vertailutietoa ja taustatietoa kansallisten oppimistulosten tulkinnan tueksi. Osallistavat näyttötoiminnan laadunvarmennuksen menetelmät vahvistavat luottamusta.

Avainsanat: Näyttöperusteinen arviointi, oppimistulosten arviointi, luotettavuus, laadunvarmennus, luottamus, kontrolli, summatiivinen ja formatiivinen arviointi, osallisuus, viisas tilivelvollisuus

ABSTRACT

Student assessments for upper secondary vocational qualifications have been reformed in order for vocational competence to be assessed through skills demonstrations. Skills demonstrations enable students to demonstrate their competence either at the workplace or in other surroundings that provide an accurate representation of the functional modules relevant to their occupational proficiency. Skills demonstrations in upper secondary vocational qualifications are known as vocational skills demonstrations. In addition to student assessments, national assessments of learning outcomes in vocational education and training were also reformed to become skills demonstrations-based. As a result, assessment information for national assessments will be obtained directly from skills demonstrations and separate national tests are no longer needed. However, coordination of student assessments and national assessments involves political, theoretical and technical tensions between the different aspects of assessment.

The purpose of this study was to provide information on use of assessments to develop the assessment system further based on skills demonstrations, to increase theoretical understanding of assessing vocational competence based on vocational skills demonstrations and to observe tensions present in assessments, reliability of assessments and confidence in the assessment process. In addition, this study strives to provide relevant information to facilitate practical conclusions in the process of developing the assessment system based on skills demonstrations. The conceptual framework is based on theories of assessment and assessment concepts involving, in particular, different assessment traditions, different functions of assessments and criteria or quality requirements set for assessment information. In addition, the relationship between assessment and learning is observed. The research questions posed were as follows: In what way are control and confidence present in the process of assessing occupational proficiency on the basis of vocational skills demonstrations? What kind of assessment information do assessments of vocational competence provide in different contexts, in particular, student assessments, the assessment practises of educational institutions and system-level evaluation? How is reliability of assessment information ensured and how is political and professional confidence in the new system of assessing vocational competence on the basis of skills demonstrations promoted?

The approach is interpretative in a phenomenological-hermeneutic framework. The research material – official records and memoranda, pilot project results, participants' experiences and external evaluation and feedback for the project – were gathered from national development work carried out between 1999 and 2008. The materials were classified into different contexts in line with the

subject of the study, that is, an assessment process based on skills demonstrations. Analysis of the material was based on a conceptual model of tensions between the formative and summative, internal and external and confidence and control aspects of assessments applying holistic hermeneutic interpretation with first-order and second-order observations leading to the main findings.

The study shows that in the contexts of both student assessments and national assessments, the tension between control and trust depends on both the functions of assessments and their implementation. Skills demonstrations have many functions and purposes in political decision-making and national guidance, but in the final system, the function of skills demonstrations is yet to be specified in detail and the objectives of skills demonstrations tend to include both formative and summative assessment targets in parallel. Regulations concerning skills demonstrations involve balancing between tensions: there is ambivalence between control and trust in all contexts of quality assurance of assessments based on skills demonstrations – quality assurance is both rigid and flexible and there are dissonances between different quality requirements. Assessments based on skills demonstrations are considered to be an accurate and usable method of student assessment, because skills demonstrations are authentic situations and assessment is based on set criteria. Skills demonstrations are considered to be a reliable method of assessing student competence although comparability of results is uncertain. Vocational skills demonstrations increase the accuracy and validity of assessment results, but reliability is an issue in national assessments of learning outcomes. In national assessments, confidence in skills demonstrations is undermined by uncertainty of their purpose and significance.

In conclusion: positive effects of assessment based on skills demonstrations, such as participation and learning experiences, increase confidence in the new assessment system. Quality assurance and confidence are linked in a positive way: the same factors that promote the quality of skills demonstrations and reliability of learning outcomes also increase confidence in assessments. These factors include collaborative assessment, target and criteria-based assessment, useful feedback, participation and peer assessment in quality assurance of skills demonstrations. Assessments based on skills demonstrations also increase confidence in the quality of student assessments. However, it is not possible to distinguish when assessments rely on confidence and when they promote confidence.

The study showed that the assessment model is relevant both for assessments of national learning outcomes and development of skills demonstrations. However, national assessments require quality assurance of skills demonstrations and minimum standards to be specified in order to increase the reliability of assessments. In addition, quality assurance will also develop assessment of students' skills demonstrations and increase confidence in assessment results. On the other hand, excessive regulation can lead both to a reduction in the accuracy of skills demonstrations and, in turn, to decrease confidence in assessments. Confidence in assessments based on skills demonstrations could be boosted by increasing provision of training for assessors, clarifying assessment criteria as well as providing more material for comparison and background information to support in-

terpretation of national learning outcomes. Participatory quality assurance methods increase confidence in skills demonstrations.

Key words: Assessment based on skills demonstrations, assessment of learning outcomes, reliability, quality assurance, political and professional confidence, control, summative and formative assessment, participatory, intelligent accountability

SISÄLLYSLUETTELO

ESIPUHE	3
TIIVISTELMÄ	5
ABSTRACT	7
1. JOHDANTO	15
1.1 Arvioinnin tutkimus	15
1.2 Arvioinnin käsite.....	19
1.3 Koulutuksen arviointi.....	21
1.4 Kansallisen arvioinnin tavoite ja tarkoitus Suomessa.....	25
1.5 Kansainvälinen arviointitoiminta.....	27
2. NÄYTTÖPERUSTEISEN OSAAMISEN JA OPPIMISTULOSTEN ARVIOINNIN KEHITTÄMINEN AMMATILLISIIN PERUSTUTKINTOIHIN	30
2.1 Arvioinnin säädökset ja arviointitoiminnan organisointi.....	30
2.2 Kansallisen näyttöperusteisen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittämisen lähtökohdat	33
2.2.1 Ammattiosaamisen näyttöjen liittäminen osaksi opiskelijan arviointia	33
2.2.2 Aikaisempi kansallisten arviointien toteuttamistapa ja kehittämishaasteet	36
2.2.3 Uuden arviointijärjestelmän tavoitteet ja kehittämistyön toteuttaminen.....	41
3. ARVIOINNIN LÄHESTYMISTAVAT JA LUOTTAMUKSEN ILMENEMINEN ARVIOINTIIN OSALLISTUVIEN SUHTEESSA	45
3.1 Arvioinnin monitasoisuus ja eri tarkoitukset	45
3.2 Arvioinnin lähestymistapojen sekä arvioijan ja arvioinnin kohteen välisen suhteen muuttuminen	50
3.3 Osallistumista edistävä arviointi	53
3.3.1 Osallistumisen perusteita ja voimaantuminen arvioinnissa	53
3.3.2 Osallistumisen aste ja osallistumisen vaikutukset.....	56
3.4 Osaamisen näyttöperusteinen arviointi	60
3.4.1 Arvioinnin merkitys oppimiselle	61

3.4.2	Kriteeri- ja näyttöperusteinen arviointi luotettavuuden varmistamiseksi.....	66
4.	KONTROLLI JA LUOTTAMUS	
	ARVIOINTIASETELMISSÄ.....	69
4.1	Arvioinnin kontrolloivat ja kehittävät tarkoitukset.....	69
4.2	Tilivelvollisuus kontrollin muotona.....	73
4.3	Luottamusta edistävä arviointi.....	76
4.3.1	Luottamuksen perusteita.....	76
4.3.2	”Intelligent accountability”.....	78
5.	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA	
	TIETEENFILOSOFISET VALINNAT.....	81
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	81
5.2	Metodologiset valinnat.....	87
5.2.1	Ymmärtävä ja tulkinnallinen ote.....	87
5.2.2	Tutkimuksen liittäminen kehittämishankkeeseen: hermeneuttinen kehä, reflektio ja teoreettinen jäsenitys.....	91
6.	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	97
6.1	Käsitteellinen analyysimalli: Arvioinnin ulottuvuudet ja luotettavuus	97
6.1.1	Arvioinnin ulottuvuuksien jännitteet.....	97
6.1.2	Arvioinnin laatuvaatimukset ja luotettavuuden kriteerit.....	101
6.2	Tutkimuksen kohteen ja aineiston täsmentäminen.....	105
6.2.1	Tutkimuksen aineiston kuvaus: kansallisen näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittäminen.....	106
6.2.2	Tutkimuksen kohde ja rajaaminen: näyttöperusteinen arviointiprosessi eri konteksteissa.....	115
6.2.3	Tutkimusaineiston jäsentäminen ja ryhmittely tutkimuksen kohteen mukaan.....	118
7.	TUTKIMUKSEN AINEISTON TULKINTA JA	
	TULOKSET: KANSALLISEN NÄYTTÖ-	
	PERUSTEISEN ARVIOINTIJÄRJESTELMÄN	
	KEHITTÄMINEN JA ARVIOINNIN JÄNNITTEET	125
7.1	Jännitteiden ilmeneminen näyttöperusteisen arviointi järjestelmän suunnittelussa ja ohjauksessa.....	126
7.1.1	Näytöille monia tehtäviä ja tarkoituksia poliittisessa päätöksenteossa ja valtakunnallisessa ohjauksessa.....	126
7.1.2	Lähtökohdaksi arvioinnin kohteiden ja kriteerien yhdenmukaistaminen näytöissä.....	136

7.1.3	Näyttöjen laadunvarmennuksessa sääntelyä ja joustavuutta.....	139
7.1.4	Lopulliset näyttöjä koskevat lait, asetukset ja muut säädökset tasapainoilua jännitteiden välillä	142
7.2	Oppimistulosten luotettavuus ja luottamus opettajien, työelämän edustajien ja opiskelijoiden kokemana arviointikokeiluissa .	146
7.2.1	Arviointijärjestelmän testaaminen arviointikokeiluissa.....	147
7.2.2	Oppimistulosten laatu ja arviointikäytännöt näytöissä	160
7.2.3	Osallistuminen näytön toteuttamiseen ja arviointiin.....	166
7.2.4	Näytön arvioinnin osuvuus, vertailukelpoisuus ja oikeudenmukaisuus	166
7.2.5	Näytön merkitys oppimisessa ja vaikutukset oppilaitoksen ja työelämän väliseen yhteistyöhön	173
7.2.6	Arviointien palauteraportin hyödyllisyys ja luotettavuus	178
7.2.7	Vertaisarviointi laadunvarmennuksena.....	182
7.3	Asiantuntijapalaute kansallisen näyttöperusteisen arvioinnin luotettavuudesta ja luottamuksesta oppimistuloksiin.....	184
7.3.1	Kehittämishankkeen ulkoinen arviointi ja asiantuntijapalaute ...	185
7.3.2	Projektipäälliköiden antama toimijapalaute.....	187
7.4	Tuloksia näyttöperusteisen arvioinnin luotettavuudesta ja luottamuksesta arviointiin.....	189
8.	TUTKIMUKSEN TULOSTEN KOKOAVA TARKASTELU: LUOTETTAVUUS JA LUOTTAMUS NÄYTTÖPERUSTEISESSA AMMATILLISEN OSAAMISEN ARVIOINTIPROSESSISSA	192
8.1	Kontrollin ja luottamuksen ilmeneminen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa	192
8.2	Näyttöperusteisen arvioinnin tuottama tieto eri konteksteissa ja arviointitiedon luotettavuus.....	197
8.3	Arviointitiedon luotettavuuden varmistaminen ja luottamuksen edistäminen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa.....	202
8.4	Yhteenvedo päätuloksista	205
9.	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	207
9.1	Luotettavuuden ja luottamuksen välinen yhteys näyttöperusteisessa arviointiprosessissa	207
9.2	Kohti uutta arviointiajattelua	211
9.2.1	Luotettavuuden varmistaminen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa	211

9.2.2	Arviointinäkemys muotoutuminen ja luottamus näyttöperusteisessa arviointiprosessissa	214
9.3	Uusi näyttöperusteinen arviointijärjestelmä – päätelmiä ja näkökulmia tulevaisuuteen.....	217

10. TUTKIMUKSEN ITSEARVIOINTIA JA AIHEITA JATKOTUTKIMUKSELLE223

LÄHTEET230

LIITTEET247

Liite 1	Opetusministeriön näyttöryhmä 1998.....	249
Liite 2	Kehittämisyhmien kokoonpanot.....	251
Liite 3	Luettelo aikaisemmista ammatillisen koulutuksen arvioinneista.....	253
Liite 4	Arviointijärjestelmän ja arviointikäytäntöjen kehittämis- projektit Koppi-hankkeessa	257
Liite 5	Kooste Koppi-hankkeen tapahtumista ja tilaisuuksista vuosina 2002–2008	259
Liite 6	Yhteensovittamisen ”kriittiset pisteet”	262
Liite 7	Laatuvaatimusten kohteet näyttötoiminnan laadun- varmennuksessa arviointikokeiluissa.....	265
Liite 8	Eri osapuolten taustakyselyt arviointi-kokeiluissa	268
Liite 9	Näyttöjen arvioinnin kohteet ja kriteerit arviointikokeilussa	286
Liite 10	Näyttöjen dokumentaatiolomake	290
Liite 11	Arviointikokeilujen asetelma (esimerkki Pilotti I)	291
Liite 12	Taustakyselyn tulokset Koppi-hankkeen arviointikokeilussa Pilotti I ja Arviointikokeilu II	293
Liite 13	Pilotti I:n kysely palautteen hyödyllisyydestä	302
Liite 14	Arviointikokeilu II:n kysely palautteen hyödyllisyydestä	306
Liite 15	Arviointilomake vertaisarviointikokeilussa.....	309

KUVIOT

Kuvio 1.	Osallistumisen aste arviointiprosessissa	57
Kuvio 2.	Yhteistoimintaan perustuvan arvioinnin osallistumisen syvyys ja arviointia ohjaavat/kontrolloivat tahot	59
Kuvio 3.	Arvioinnin vyöhykkeet ja peilit	63
Kuvio 4.	Tutkimusasetelma.....	83
Kuvio 5.	Kehittämishankkeen mallinnus ja tutkimus	86
Kuvio 6.	Tutkimusulottuvuudet	90
Kuvio 7.	Tutkimuksen kulku kehittämishankkeessa	93
Kuvio 8.	Arvioinnin ulottuvuuksien jännitteet	100

Kuvio 9.	Kehittämishankkeen vaiheet ja aikataulu	111
Kuvio 10.	Näyttöperusteinen arviointiprosessi	117
Kuvio 11.	Laadunvarmennusjärjestelmän kehittäminen näyttö- perusteiseen arviointiin.....	141
Kuvio 12.	Laatuvaatimusten kohteet näyttötoiminnan laadun- varmennuksessa	148
Kuvio 13.	Arvioinnin kohteiden ja kriteerien määrittäminen opintokokonaisuuksien näytöissä arviointikokeiluissa	152
Kuvio 14.	Näyttöjärjestelmä	155
Kuvio 15.	Ulkoisen laadunvarmennuksen vaiheet ensimmäisessä arviointikokeilussa	159
Kuvio 16.	Opintokokonaisuuden näytön arvosanojen prosentuaalinen jakauma arviointikokeiluissa (Pilotti I ja Arviointikokeilu II)	162
Kuvio 17.	Arvosanojen keskiarvot arvioinnin eri kohteilla sekä opintokokonaisuuden näytön arvosanan keskiarvot arviointikokeiluissa (Pilotti I ja Arviointikokeilu II).....	164
Kuvio 18.	Arvioinnin ulottuvuudet näyttöperusteisessa arviointi- prosessissa	208
Kuvio 19.	Ehdotus näyttöperusteiseksi arviointijärjestelmäksi	221
Kuvio 20.	Arvioinnin, laadun ja kehittämisen yhteys	227

TAULUKOT

Taulukko 1.	Evaluoinnin pääakselit: tarkoitus ja menetelmät ja niiden ristiintaulukoinnissa syntyvät arviointiasetelmat	71
Taulukko 2.	Kehittämistyön aineiston jäsentäminen tutkimusta varten	122
Taulukko 3.	Arviointikokeilujen aineisto arviointikokeiluissa 2002–2003 ja 2004–2007	161
Taulukko 4.	Näyttöperusteisen arvioinnin vahvuudet ja ongelmakohdat arvioinnin luotettavuuden kannalta	204

1. Johdanto

1.1 Arvioinnin tutkimus

Tutkimukseni kohdistuu ajankohtaiseen ja koulutuspoliittisesti merkittävään ammatillisen koulutuksen opiskelijan arvioinnin ja kansallisen oppimistulosten arvioinnin uudistamiseen Suomessa. Ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmaperusteisen koulutuksen opiskelijan arviointia on uudistettu siten, että ammatillista osaamista arvioidaan myös näyttöperusteisesti. Opetusministeriö teki päätöksen vuonna 1998 siitä, että ammatillisiin perustutkintoihin liitetään näyttöön perustuva osoitus ammatillisten opintojen tavoitteiden saavuttamisesta (opetusministeriön päätös 212/430/98). Näytöt on kehitetty laajan valtakunnallisen kokeilu- ja kehittämisvaiheen kautta kaikkiin ammatillisiin perustutkintoihin. Koulutuksen järjestäjien on pitänyt ottaa näytöt käyttöön 1.8.2006 alkaneesta koulutuksesta lähtien (laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta L 601/2005). Ammatillisten perustutkintojen näyttöjä kutsutaan ammattiosaamisen näytöiksi. Ammattiosaamisen näyttö on koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhdessä suunnittelema, toteuttama ja arvioima työtilanne tai työprosessi, joka voidaan toteuttaa työpaikoilla tai mahdollisimman aitoina työelämän toimintakokonaisuuksina oppilaitoksissa. Opiskelija osoittaa näytössä, miten hyvin hän on saavuttanut opetussuunnitelman perusteiden ammatillisten opintojen tavoitteissa määritellyn ja työelämän edellyttämän ammattitaidon.

Tutkimuksen nimi on ”**Mitä näytöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus näyttöperusteisessa arviointiprosessissa**”. Tarkastelen tutkimuksessani arviointinäkemysten muotoutumista uudessa näyttöperusteisessa arviointijärjestelmässä. Tutkimuskohteena on arviointitiedon luotettavuus ja luottamus arviointiprosessissa siirryttäessä uuteen arviointijärjestelmään, jossa yhdistetään opiskelijan osaamisen arviointi ja kansallinen oppimistulosten arviointi. Tutkimukseni käsitteellinen viitekehys muodostuu arvioinnin teorioista ja arviointikäsitteistöä liittyen erityisesti erilaisten arviointitraditioiden tarkasteluun, arvioinnin eri funktioihin ja siihen, miten eri arvioinnin lähestymistavoissa ajatellaan arviointitiedon syntyvän ja millaisia kriteereitä tai laatuvaatimuksia arviointitiedolle asetetaan. Koska tutkimus kohdistuu nimenomaan koulutuksen ja oppimistulosten arviointiin, tarkastelen myös arvioinnin ja oppimisen suhdetta sekä käsitystä osaamisesta ja sen arviointimahdollisuuksista. Arvioinnissa on kysymys tiedon tuottamisesta, joten tietoteoreettinen tarkastelu kulkee mukana tutkimuksessa.

Tutkimukseni tarkoituksena on tuottaa näyttöperusteisesta ammatillisen osaamisen arvioinnista uutta tietoa ja lisätä teoreettista ymmärrystä arvioinnin luotettavuudesta ja luottamuksesta arvioinnissa. Tuotetulla tiedolla on merkitystä

myös tehtäessä käytännöllisiä päätelmiä näyttöperusteisen ammatillisen osaamisen arviointijärjestelmän kehittämiseksi. Tutkimuksen tulosten pohjalta tarkastelen myös mallia uudesta näyttöperusteisesta ammatillisen osaamisen ja oppimistulosten arviointijärjestelmästä ja siihen liitettävästä laadunvarmennuksesta.

Näyttötoiminnan tavoitteena on ammatillisen koulutuksen laadun parantaminen. Näytöt ovat osa opiskelijan arvioinnin, opetusjärjestelyiden sekä ohjaus- ja tukitoiminnan kehittämistä. Näyttöjen tarkoituksena on yhdenmukaistaa ja monipuolistaa arviointia sekä tuoda työelämän näkemys osaksi ammatillisen osaamisen arviointia. Opiskelijan arvioinnin lisäksi ryhdyttiin uudistamaan myös ammatillisen koulutuksen kansallista oppimistulosten arviointia. Aikaisemmin ammatillisen koulutuksen valtakunnalliset oppimistulosten arvioinnit toteutettiin erillisinä kansallisina kokeina. Arviointitiedon kokoamiseksi on käytetty erilaisia tehtäväsarjoja, kokeita ja testejä, jotka on toteutettu opintojen loppuvaiheessa ns. kansallisina päättökokeina. Ammattiosaamisen näyttöjen yhteydessä on kehitetty uutta mallia, jossa kansallinen oppimistulosten arviointi liitetään näyttöjärjestelmän osaksi siten, ettei erillisiä kansallisia kokeita tarvita, vaan arviointitieto tuotetaan suoraan ammatillisten perustutkintojen näytöistä. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 14:1999.)

Kehittämistyö on toteutettu vuosina 1999–2008 laajoina valtakunnallisina kehittämishankkeina pääasiassa Euroopan sosiaalirahaston (ESR) tuella. Kansallista näyttöperusteista oppimistulosten arviointijärjestelmää on kehitetty ja testattu Opetushallituksen johtamassa KOPPI-projektissa (Kansallisen näyttöperusteisen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen ammatillisiin perustutkintoihin) ja siihen liittyvissä arviointikokeiluissa. Olen itse toiminut usean vuoden ajan juuri tämän kansallista arviointia kehittävän hankkeen projektipäällikkönä Opetushallituksessa, ja tutkimukseni aihe ja aineisto liittyvät ko. kehittämistyöhön.

Tutkin näyttöjen tuottamaa tietoa näyttöjen kehittämistyöhön liittyvän aineiston avulla. Tutkimuksen aineistona ovat kehittämishankkeen viralliset asiakirjat ja muistiot, käytännön kokeiluhankkeen tulokset, osallisten kokemukset ja hankkeen ulkoinen arviointi ja palaute. Tutkimuksen kohteena on, miten kontrolli ja luottamus ilmenevät näyttöperusteisessa arviointiprosessissa, millaista arviointitietoa syntyy eri konteksteissa ja miten arviointitiedon luotettavuus varmistetaan ja edistetään luottamusta uudessa arvioinnin lähestymistavassa. Tutkimuksessa on ymmärtävä ja tulkinnallinen tutkimusote. Keskeistä on pyrkimys reflektiiviseen ajatteluun ja teoreettisiin jäsennyksiin.

Tutkimukseni on tutkimusta arvioinnista. Tutkimukseni keskeinen käsitteistö tulee arvioinnin teorioista, joihin liittyy myös käsite arviointitutkimus (esimerkiksi Patton 2002; Robson 1994, 2000 ja 2001; Rossi & Freeman 1993; Rossi, Lipsey & Freeman 2004). Arviointi ja tutkimus ovat lähellä toisiaan. Arvioinnin teorioihin perehtyminen on tuonut esiin, että arvioinnissa pohditaan hyvin samanlaisia peruskysymyksiä kuin tutkimuksessa, kuten käsitystä tiedosta ja tiedon hankinnasta, sen alkuperästä ja rajoista ja teorioiden oikeutuksesta (epistemologia) ja käsitystä arvioinnin kohteesta, millaisia asioita on olemassa ja miten ne ovat suhteessa toisiinsa (ontologia).

Pattonin (2002, 10–13, 223–227) mukaan tutkimus, erityisesti perustutkimus, eroaa arvioinnista siinä, että tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena on luoda tai testata teoriaa ja myötävaikuttaa tiedon syntymiseen tiedon itsensä vuoksi. Sen sijaan arviointi on aina jollakin tavoin hyödyllistä, käytännöllistä, eettistä ja tarkoituksenmukaista arviointitiedon käyttäjille ja jonkin toiminnan edistämiseksi. Tutkimus voi toki edistää toimintaa, mutta se ei ole tutkimuksen ensisijainen tarkoitus. Perustutkimuksen keskeinen tehtävä on uuden tieteellisen tiedon synnyttäminen. Tieteellinen eksaktius ja täsmällisyys ovat ominaista perustutkimuksessa. Arvioinnin tarkoituksena puolestaan on tehdä johtopäätöksiä jonkin inhimillisen intervention tai toiminnan (ohjelma, politiikkauudistus, tuote) vaikutuksista tai parantaa näitä interventioita tai jonkin organisaation toimintaa. Patton kuitenkin korostaa, että erityisesti laadullisen ja todellisen elämän havainnointiin pohjautuvan tutkimuksen avulla voidaan kehittää toimintaa ja edistää toiminnan arviointia.

Rossi ja Freeman (1993, 5) määrittävät arviointitutkimuksen (evaluation research) systemaattiseksi sosiaalitutkimuksen menetelmien (research procedures) soveltamiseksi arvioitaessa sosiaalisten ohjelmien (interventioiden) käsitteellistämistä, suunnittelua (design), toimeenpanoa ja hyödyllisyyttä. Arvioinnin tutkijat (joita Rossi & Freeman kutsuvat myös arvioijiksi/evaluators) siis käyttävät sosiaalitutkimuksen metodologiaa tehdessään päätelmiä ohjelmien vaikutuksista ja kehittäessään niitä. Arviointikirjallisuudessa painottuvat juuri tällaiset ohjelma-arvioinnit (program evaluation) (ks. esimerkiksi Shadish, Cook & Leviton 1995), joiden yhteydessä usein käytetään enemmän tai vähemmän systemaattisesti myös arviointitutkimuksen käsitettä. Arviointitutkimus keskittyy toiminnan vaikutusten selvittämiseen ja sen pohjalta tapahtuvaan toimintastrategioiden parantamiseen (Isaac & Michael 1987).

Riippumatta siitä, määritetäänkö arvioiva toiminta arviointitutkimukseksi, korostetaan arviointikirjallisuudessa, että korkeatasoinen arviointi edellyttää joka tapauksessa huolellista tutkimusasetelmaan verrattavaa arviointiasetelmaa, systemaattista havaintoaineiston keräämistä ja analysointia (esimerkiksi Robson 1994, myös 2000 ja 2001; Stame 2004 a ja b; Stern 2005b, 2006). Stern käyttää arviointiasetelmasta termiä ”framework” (ks. tarkemmin luku 4.1). Stern (2005b, 2006) näkee yhtenä hyvin keskeisenä arviointitiedon hankintamenetelmänä tutkivan otteen, erityisesti silloin, jos arvioitavasta ilmiöstä tiedetään jo jotain, ja siitä on kehitetty uusia teorioita tai hypoteeseja. Shaw (1999) puolestaan toteaa, että on olemassa arviointia, jossa teoretisointi ja tiedon hankkiminen yhtyvät. Tällöin voidaan puhua arviointitutkimuksesta. Patton (2002, 10) lisää tähän vielä systemaattisen empiirisen tiedonkeruun, jolloin kysymys onkin hänen mielestään jo arviointitutkimuksesta. Synteesinä tästä voisi ajatella niin kuin Anttila (2005b, 453) toteaa: Kun tieteellinen tutkimus ja arvioiva ote ovat löytäneet toisensa, on kehitetty arviointitutkimuksen käsite.

Arviointi määritetään arvon antamiseksi jollekin toiminnalle. Arviointi viittaa myös jollekin asialle, esimerkiksi sosiaaliselle interventiolle tai ohjelmalle annettavaan arvoon tai ansioon, arvostelmaan. Arviointiin luodaan useimmiten arviointikriteeristö, jonka pohjalta määritetään toiminnan saavutukset ja onnistuminen. (Esimerkiksi House & Howe 1999; Scriven 1983; ks. myös Virtanen 2007.)

Arvioinnin arvosidonnaisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen korostuu nykyisissä arviointinäkemyksissä erotuksena aikaisemmasta arvioijan riippumattomuutta korostavasta ns. ensimmäisen sukupolven arviointitraditiosta (ks. esimerkiksi Guba & Lincoln 1989). Tämä arvosidonnaisuus (arviointitiedon arvologiikka ks. Virtanen 2007, 36–38) erottaa arvioinnin ainakin perinteisestä tutkimustraditiosta, jossa korostetaan tutkijan arvovapautta ja etäisyyttä tutkimuskohteesta. Niiniluoto puolestaan (1989, 56) on ottanut evaluoivan eli arvioivan tiedon yhdeksi tiedonlajiksi. Arvioiva tieto ilmaisee, että jokin kohde on hyvä tai arvokas suhteessa johonkin annettuun arvojärjestelmään eli se täyttää arviointikriteerit.

Kirjallisuuden mukaan tutkimuksessa pitää olla: Tutkimuskohde (mitä tutkitaan), tutkimusongelmat (miksi tutkitaan), tutkimusmenetelmiä (miten tutkitaan), aineisto (millä tutkitaan) sekä teoria (minkä läpi katsellaan, rajataan, jäsenetään ja suunnataan) (mm. Kyrö 2003; Patton 1990, 2002; Puolimatka 2007; vrt. Stame 2004 a ja b; Stern 2005 a ja b). Tutkimuksen erottaa arvioinnista mielestäni juuri edellä oleva luettelo. Vaikka arvioinnissa pitää olla tutkiva ote, niin arvioinneissa ei välttämättä ole systemaattisesti tasavahvoina kaikkia edellä mainittuja osia, erityisesti teorian osuus on usein vähäisempi arviointiasetelmien laatimisessa kuin tutkimuksen suunnittelussa. Tosin uusimmassa arviointiasiantuntijoiden keskustelussa on painotettu erityisesti, miten tärkeää olisi kehittää yhä enemmän teoriaan perustuvaa arviointia aikaisemman menetelmäorientoituneen arvioinnin rinnalla (esimerkiksi Stame 2004a ”theory based evaluation”, myös Chen & Rossi 1989; Kaarlejärvi 2000; Saunders 2006a; Weiss 1995). Tämä vaatimus teoriasta liittyy tavoitteeseen vahvistaa arviointien yleistettävyyttä. Toisaalta tällä tarkoitetaan, että tuotetaan teoreettisia jäsennyksiä arvioitavasta ohjelmasta tai uudistuksesta, jolloin ne ovat yleistettävissä myös muihin ohjelmiin ja arvioinneista on mahdollista oppia. Toisaalta halutaan arvioinnin toteuttamiseksi kehittää teoreettisesti perusteltu rakenne, viitekehys tai prosessi, joissa esitetään, millainen data on hyödyllistä ja miten arviointi pitäisi toteuttaa, jotta se on vaikuttavaa jne. (esimerkiksi Kaarlejärvi 2000; Pawson & Tilley 1997b; Saunders 2006a.) Arvioinnin avulla voidaan kehittää uudistusten toimeenpanoa tukevia teorioita; voidaan kehittää teorioita siitä, miten uudistukset toteutetaan ja toisaalta, mikä saa muutoksia aikaan (esimerkiksi Weiss 1995, 1997). Tällaisia on tehty erityisesti ns. realistisen lähestymistavan arvioinneissa ja juuri näistä käytetään kirjallisuudessa usein myös realistisen arviointitutkimuksen käsitettä (vrt. Anttila 2005b).

Kirjallisuustarkastelu osoittaa mielestäni, että arvioinnin suunnittelu (design) ei etene aivan samanlaisen logiikan mukaan kuin tutkimuksen logiikka. Arvioinnin suunnittelu lähtee liikkeelle arviointitarpeesta ja arvioitavalle kohteelle asetetuista tavoitteista, joille on luotu kriteeristö tai se luodaan viimeistään arvioinnin suunnitteluvaiheessa. Tällaista kriteeristöä ei tutkimuksessa yleensä ole, vaan tutkimus lähtee liikkeelle tutkittavasta ilmiöstä ja sen lähtökohtana on tiedon intressi.

Teen tutkimusta arvioinnista, mutta kysymys ei ole arviointitutkimuksesta. Teen tämän eron lähinnä sen vuoksi, että kirjallisuudessa arviointitutkimus liitetään pääasiassa erilaisten ohjelmien arviointiin ja ne ovat usein hyvin käytännöllisiä. Omassa tutkimuksessani ei ole kysymys ohjelman arvioinnista, vaan kehittä-

tämistyön aikana tapahtuvasta tutkimuksesta. Ohjelma-arvioinnista (-tutkimuksesta) olisi kysymys silloin, jos tutkisin laajan kehittämishankkeemme (KOPPI – näyttöperusteisen arvioinnin kehittäminen ammatillisiin perustutkintoihin) vaikutuksia ja onnistumista. Omassa tutkimuksessani olen kiinnostunut ymmärtämään ja jäsentämään kehittämistyön myötä muotoutuvaa uutta arvioinnin tapaa ja analysoimaan sitä mallina uudesta järjestelmästä. Aineistona on kehittämistyöhön liittyvä ja siinä syntynyt aineisto, erityisesti kehittämistyöhön liittyvien arviointikokeilujen tulokset. Tutkimukseni on toki tukenut kehittämistyötä ja auttanut tekemään ratkaisuja käytännön ongelmissa, mutta tutkimukseni ensisijaisena tarkoituksena ei ole ollut tuottaa tietoa siitä, miten kehittämishankkeessa on onnistuttu ja millaisia vaikutuksia kehittämishankkeella on ollut (mikä siinä olisi kiinnostava tutkimusaihe myös). Tutkimukseni tuottamaa tietoa ja näyttöperusteisen arvioinnin jäsentämistä voidaan sen sijaan hyödyntää myöhemmin uuden arviointijärjestelmän toimeenpanossa ja kehitettäessä edelleen näyttöperusteista ammatillisen osaamisen ja oppimistulosten arviointia.

1.2 Arvioinnin käsite

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys muodostuu arviointikäsitteen systemaattisesta tarkastelusta, arvioinnin eri tasojen jäsentämisestä sekä arvioinnin funktioiden määrittämisestä ja niihin liittyvien arviointiasetelmien tarkastelusta ja arviointitraditioihin perehtymisestä. Arviointi käsitteenä tässä tutkimuksessa liittyy sekä opiskelijan osaamisen arviointiin että koulutuksen hallinnolliseen ohjaukseen ja koulutusjärjestelmätason arviointitoimintaan. Erityisesti arvioinnin tarkastelu eri konteksteissa, yksilön, yhteisön ja järjestelmän tai organisaation tasolla on ollut välttämätöntä, jotta kehittämistyössä ilmenneitä arvioinnin jännitteitä voi ymmärtää. Arvioinnin funktiot vaihtelevat eri arviointitraditioissa ja usein eri traditioita erottaa se, missä tarkoituksessa arviointia tehdään. Arvioinnin funktiot ovat yhteydessä siihen, miten arviointeja toteutetaan.

Tilivelvollisuus -käsitteen määrittäminen on ollut myös välttämätöntä, koska kehittämishankkeessa nimenomaan luotiin uutta kansallista oppimistulosten arviointijärjestelmää, joka on useimmiten tilivelvollisuuteen liittyvä. Käsite liittyy myös kiinnostavalla tavalla luottamusta edistävän arvioinnin ideaan muun muassa ”intelligent accountability” -käsitteessä. Luottamuksen ilmenemistä arvioinnissa tarkastelen myös osallistumista edistävien arviointiteorioiden avulla.

Selvitän myös osaamisen arviointia, sen erilaisia muotoja ja yhteyttä oppimiskäsityksiin ja koulutuksen arviointiin, koska näyttöjä kehitettiin lähtökohtaisesti opiskelijan osaamisen arviointia varten. Oppimisen ja arvioinnin tarkastelu valaisee erityisesti yksilötason arviointia. Nämä ovat tutkimukseni taustateorioita, joiden avulla tutkittavaa ilmiötä on ollut mahdollista tarkastella kokonaisvaltaisesti. Sen sijaan aineiston analyysia ohjanneet teoreettiset jäsennykset arvioinnista eri konteksteissa, arvioinnin jännitteistä ja koosteet arvioinnin laatuvaatimuksista ovat syntyneet tutkimuksen kuluessa nousseiden kysymysten myötä.

Käytän omassa tutkimuksessani arviointinäkemys- ja arvioinnin lähestymistapa -käsitteitä viitatessani erilaisiin tapoihin toteuttaa arviointeja. Muun muassa tunnettu jaottelu arvioinnin sukupolvista valottaa hyvin erilaisia arviointinäkemymiä. Samoin uusimpaan arviointikeskusteluun liittyvä osallistumista edistävä ja voimaannuttava arviointi. Käsitteet arvioijan roolista ja arvioinnin tarkoituksesta vaihtelevat eri näkemyksissä, samoin arvioijan ja arvioinnin kohteen välinen suhde. Myös arvioinnin luotettavuusnormit ilmenevät ja ne varmistetaan eri tavoin eri lähestymistavoissa, siksi myös luottamus ja kontrolli ilmenevät eri tavoin. Arviointinäkemys on lähellä arviointiparadigman käsitettä, joka viittaa siihen, miten arvioija näkee maailman ja mitä arvioija ajattelee arviointitiedon luonteesta ja siitä, miten tietoa voidaan tulkita. Paradigma vaikuttaa ennen kaikkea siihen, miten arviointikysymykset määritetään.

Alla on yhteenveto niistä asioista, joiden ajattelun teoreettisen tarkastelun perusteella kuuluvan arviointinäkemykseen:

- arvioinnin tarkoitus ja tavoite
- arviointiasetelma ja arviointimenetelmät
- arvioijan ja arvioinnin kohteen välinen suhde
- arvioinnin luotettavuuskriteeristö ja luotettavuuden varmistaminen
- arviointitiedon käyttö.

Käytän tutkimuksessani apuna myös tutkittavaa ilmiötä kuvaavia teoreettisia malleja. Tutkittavaa ilmiötä kuvaava malli voidaan laadullisessa, tulkinnallisessa tutkimuksessa laatia ns. teoreettiseksi viitekehyyksi tutkijan esiyymmärryksen mukaan, jolloin malli toimii lähinnä tutkimushankkeen kehyyksenä ja estää sen turhan rönsyilemisen. Malli on kuitenkin samalla myös syklinen ja muuntuvainen tutkimuksen edetessä. Malli laaditaan ensin mielikuvien pohjalta ja sen jälkeen sitä ryhdytään vertaamaan todellisuuteen. Jokaisen syklin aikana suoritetaan vertailu todellisuuteen, jota verrataan edelliseen sykliin. Malli sisältää teoreettisen orientaation (eli esiyymmärryksen tai aikaisemman asiasta olemassa olevan tiedon), käytännön viisautta, alan asiantuntijoiden hyväksymää tietoutta, hiltaijaista tietoa ja aikaisempaa kokemustietoa. (Anttila 2005b; 461–462.)

Omassa tutkimuksessani malleja ovat jäsenitys näyttöperusteisesta arviointiprosessista luvussa 6.2.2 (kuvio 10) ja arvioinnin ulottuvuuksien jännitteitä kuvaavat dimensiot luvussa 6.1.1 (kuvio 8). Malli (tai jäsenitys) näyttöperusteisesta arviointiprosessista on auttanut tarkastelemaan arviointia eri konteksteissaan. Sen pohjalta rajasin myös kehittämishankkeesta tutkimukseni aineiston luvussa 6.2.3 (taulukko 2). Kehittämisyö tuotti erittäin laajan ja merkittävän aineiston, jonka tarkastelu kokonaisuutena oli tarpeen, jotta koko näyttöperusteinen arviointiprosessin analyysi eri konteksteissa oli mahdollista. Jäsenitys tuki myös arviointikäsitteen määrittelyä. Jäsenitykseni pohjalla on teoreettinen näkemys (arviointi)tiedon, reflektion ja oppimisen kontekstuaalisesta luonteesta (Poikela 2005 a ja b; Poikela & Räcköläinen 2006) ja monimutkaisten prosessien käsitteelliset tarkastelut (Flidner 2001; Karjalainen 2007; Van de Ven & Poole 1995) sekä käytännön kehittämistyön kokemukset ja intuitio. Tarve arvioinnin jännitteiden mallintamiseen nousi myös kehittämistyöstä ja sen pohjalta määritetyistä tutkimusongelmista. Jäsenitys perustuu arviointiteorioihin ja arviointikirjallisuuteen.

teen eli oikeastaan koko teoreettiseen viitekehukseen tässä tutkimuksessani. Kirjallisuuteen perehtyessäni havaitsin, että eri arviointitraditioissa ja lähestymistavoissa tulee aina jollakin tavalla esiin, miten ja kenen taholta arviointi toteutetaan, nähdäänkö se enemmän sisäisenä vai ulkoisena toimintana, onko painopiste kehittämisessä vai tilivelvollisuudessa ja perustuuko se luottamukseen vai kontrolliin.

Kehittämistyön kannalta yksi merkittävimmistä malleista on ollut jäsenyksen oppimistulosten arviointijärjestelmän integroimiseksi näyttöjärjestelmään (ks. kuvio 13 luvussa 7.2.1). Sen avulla pyrittiin muun muassa kehittämään tavoite- ja kriteeriperusteista arviointia sekä varmistamaan laaja-alaisen osaamisen arviointi arvioinnin kohteeksi näytöissä ja näin varmistamaan opiskelijan arvioinnin laatua (ks. myös Rökköläinen 2005a, 31–32). Jälkeenpäin tarkasteltuna ja tätä tutkimusta viisaampana on kuitenkin todettava, että tämä malli perustui enemmän intuitioon kuin teoreettiseen tarkasteluun.

1.3 Koulutuksen arviointi

Arvioinnin käsitteen ja arviointitraditioiden lisäksi tarkastelen tutkimuksen taustaksi seuraavassa koulutuksen arviointitoiminnan perusteita, arvioinnin yleisiä kehityslinjoja, koulutuksen arvioinnin tavoitteita ja tarkoitusta Suomessa sekä suhdetta kansainväliseen arviointitoiminnan kehittymiseen. Tarkasteluni perustuu arvioinnin tutkijoiden ja asiantuntijoiden kirjoituksiin, keskeisten suomalaisista koulutuksen arviointia ohjaavien strategisten asiakirjojen ja säädösten esittelyyn sekä Euroopan Unionin asiakirjoihin. Tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin sekä arviointiteorioiden ja -traditioiden tarkasteluun paneudun tarkemmin luvuissa 3. ja 4.

Koulutuksen arvioinnin juurien sanotaan olevan tarkastustoiminnassa. Suomessakin oli 1990-luvulle saakka koulujen tarkastustoimintaa ja monessa Euroopan maassa tarkastustoiminta ja arviointi ovat opetussektorilla edelleen läheisesti yhteydessä toisiinsa. Tarkastustoiminnasta ovat Suomessa vastanneet keskushallinnon ylitarkastajat sekä läänien koulutoimentarkastajat ja ammattikasvatustarkastajat. Vuonna 1991 perustettiin Opetushallitus, jota edelsivät kaksi aikaisempaa keskusvirastoa Ammattikasvatushallitus ja Kouluhallitus. Näiden virastojen tehtävänä oli tarkastustoiminta opetussuunnitelmien laatimisen ja koulutuksen kehittämisen lisäksi. Jokaisessa lääninhallituksessa oli myös kouluosasto, jonka tehtävänä oli läänin sivistystoimen tarkastaminen. Koulutoimentarkastajat ja ammattikasvatustarkastajat kiersivät kouluissa valvomassa toiminnan laatua. Tarkastustoiminnan tehtävänä oli myös toiminnan ohjaaminen muun muassa kouluraporttien ja tarkastuskertomusten avulla. (Ks. esimerkiksi Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 9–20; Laukkanen 1998; Vuorenmaa 2001.)

Opetustoimen ohjaukulttuurin kehittyminen on yhteydessä muuhun yhteiskuntakehitykseen ja noudattaa yleisen hallintokulttuurin muutosta. Suomalaisessa koulutuspolitiikassa 1970- ja 1980-lukuja on vielä luonnehdittu suunnittelun ja normiohjauksen ajaksi, mutta 1990-luvulta lähtien on hallinnossa päätösvaltaa

delegoitu paikallisille toimijoille. Viimeaikaisissa arviointikirjoituksissa todetaan usein, että arvioinnin merkitys koulutuksen kehittämisen ja ohjauksen välineenä on lisääntynyt, koska koulutuksen järjestäjien paikallista päätösvaltaa on lisätty ja koulutuksen järjestämiseen liittyvää valtakunnallista ohjausta on samanaikaisesti vähennetty. Useat arvioinnin tutkijat ovat todenneet, että samanaikaisesti hallinnollisen hajauttamisen kanssa painopiste on siirtynyt normeilla ohjauksesta informaatiolla ohjaukseen. Tällöin toiminnan ohjauksessa käytetään nimenomaan arvioinnin tuottamaa tietoa, koska arviointitiedon tarve korostuu monitahoisessa ja hajautetussa järjestelmässä, jossa itsesäätelyn lisääntyessä tarvitaan arviointitietoa koulupoliittisen ja hallinnollisen ohjauksen tueksi. Ulkoisen arvioinnin lisäksi on ryhdytty korostamaan omaa toimintaa koskevan arviointitiedon tärkeyttä kehittämistyössä, minkä vuoksi erilaisten arviointijärjestelmien ja systemaattisen arviointitiedon avulla halutaan entistä tehokkaammin tukea koulutuksen järjestäjiä opetuksen kehittämisessä ja oppilaitosten laadunhallinnassa. Normiohjauksen vähentyminen tarkoittaa nimenomaan lakien, asetusten ja erilaisten normiluonteisten standardien ja ohjeiden merkityksen vähentämistä palveluiden ja toiminnan laadun ja oikeellisuuden varmistamisessa. Koulutuksessa keskeinen normiohjauksen väline on ollut (valtakunnallisilla) opetussuunnitelmilla sääntely, mutta senkin merkityksen väitetään vähentyneen koulutuksen rakenneuudistuksen ja hallinnon modernisoitumisen myötä. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001; Laukkanen 1994; 1998; Konttinen 1995; Leimu 1997; Uusikylä 1999; Vuorenmaa 2001.) Todettakoon, että tällä hetkellä on meillä valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden (uudelta nimeltään tutkinnon perusteiden) uudistaminen, jossa jokaiseen ammatilliseen perustutkintoon laaditaan uudet tutkinnon perusteet vuoteen 2010 loppuun mennessä.

On arvioitu, että tilivelvollisuusevaluaatio on ollut yleisin hallinnon käytössä oleva arvioinnin muoto, jolloin painotetaan myös tuloksilla ohjausta. Tämä on ymmärrettävää, koska julkisin varoin tuotettuun toimintaan liittyy miltei aina myös tuloksellisuuden seuranta. Tilivelvollisuusevaluaatiossa on olennaista tulosten ja tuloksellisuuden analysointi. Arviointikirjallisuudessa tuloksellisuus liitetään ensi sijassa koulutuksen taloudellisuuteen, tehokkuuteen ja vaikuttavuuteen. Tuloksellisuusajattelun rinnalla on hyvin pitkään hallinnossa säilynyt myös tavoitteilla ohjaus, johon liittyvät tavoitearvioinnit. Tavoitearvioinneilla tarkistetaan, missä määrin julkisten palveluiden, esimerkiksi koulutuksen, tulokset saavuttavat niille asetetut tavoitteet, päämäärät ja odotukset. (Esimerkiksi Ahola, Kivinen & Rinne 1991; Jakku-Sihvonen 1992; Konttinen 1995; Laukkanen 1994; Leimu 1997; Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995 ja 1998). Tavoitteiden korostamista on perusteltu vastavetona sille, että tuloksellisuusajattelussa toiminnan vaikuttavuus ymmärretään liian suppeasti; useimmiten ollaan kiinnostuneita vain taloudellisuudesta, jolloin erilaiset toiminnalle asetetut asiakas- ja kansalaisnäkökulmat jäävät vähemmälle huomiolle. On ryhdytty vaatimaan myös, että yksilöllisten vaikutusten rinnalla tulisi vaikuttavuutta arvioida myös yhteisöllisesti ja yhteiskunnallisesti. Tällöin painotetaan, että saavutettujen myönteisten vaikutusten lisäksi tulisi paneutua myös mahdollisiin haittavaikutuksiin. (Poikela 2002, 2005a; Raivola 1997; Vuorenmaa 2001; ks. myös Chelimsky 1997a ja b; House 1980; Scriven 1977.)

Arviointia koskevan kirjallisuuden tarkastelu osoittaa, että arviointitoiminnan merkityksen lisääntyminen koulutuksen arjessa on lisännyt mielenkiintoa myös arviointitiedon hyödyllisyyteen ja käyttöön. Kasvavaa arviointitoimintaa on kirjallisuudessa kritisoitu siitä, että arviointi painottuu yksipuolisesti vain keskushallinnon tiedon tarpeisiin eikä arviointitietoa hyödynnetä riittävästi tai sitä käytetään väärin. Tulosten mittaamisen sijaan on kirjallisuudessa ryhdytty korostamaan arvioinnin ja kehittämisen välistä yhteyttä. On ryhdytty edellyttämään, että arvioinnilla tulisi tukea kehittämistyötä käyttämällä arvioinnin tuloksia koulutuksen kehittämisessä tietoisesti ja systemaattisesti. Tällä tarkoitetaan muun muassa, että koulutuksen arviointitulosten tulisi olla hyödynnettävissä sekä käytännön opetustyössä että koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. Tällöin arviointien onnistumista arvioidaan sen perusteella, miten hyvin ne ovat onnistuneet vastaamaan odotettuihin tiedontarpeisiin, toisin sanoen tuottamaan sellaista informaatiota, jota tarvitaan koulutusjärjestelmän eri tasoilla. Arvioinnin toteuttamistavan ja menetelmällisten valintojen puolestaan ajatellaan vaikuttavan siihen, miten arviointien tuloksia hyödynnetään. Hyödyntämisessä ei ole kysymys pelkästään arviointitulosten mekaanisesta käytöstä, vaan siitä, että arviointiprosessi vaikuttaa osallisten ajatteluun, vuorovaikutukseen ja toimintaan asti. Kirjallisuudessa tällaiselle kehittäväälle arvioinnille ajatellaan olevan luonteenomaista avoimuus ja osallistavuus. Osallistavuuden vaatimusten katsotaan kohdistuvan sekä arvioinnin kohteena oleviin että sidosryhmiin ja yhteistyötahoihin. (Esimerkiksi Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001; Poikela 2002; 2005b; 2006; Räisänen 2005; Rönholm 2005; Temmes 1998; Uusikylä 1999.)

Arviointia tarkastellaan kirjallisuudessa sen mukaan, millaisiin hallinnon ja koulutuspoliittisen toiminnan tiedontarpeisiin sen oletetaan vastaavan. Yleisimmin arvioinnin tehtäväksi määritetään tilivelvollisuuden lisäksi tiedon tuottaminen ja toiminnan kehittäminen (kehittämisevaluaatio) (esimerkiksi Chelimsky 1997; Jakku-Sihvonen 1994). Arviointikeskustelussa on ryhdytty painottamaan koulutuksen arvioinnin yhteyttä myös oppimis- ja tietokäsityksissä tapahtuneisiin muutoksiin (esimerkiksi Crooks 2002, 2003; Poikela 2002). Tällöin ajatellaan, että arviointi sinällään voi tuottaa myös oppimista ja osaamista. Tällöin arviointi määritetään tietoa tuottavaksi prosessiarvioinniksi, jolloin lopputuloksen arvioinnin rinnalla painotetaan oppimista tuottavien prosessien tunnistamisen tärkeyttä. Prosessiarvioinnissa mekaanisten kausaalisuhteiden etsimistä ei pidetä tarkoituksenmukaisena, vaan huomio kiinnitetään toimintaprosesseihin ja toimijoiden ratkaisuihin prosessin eri vaiheissa. Tarkastelemassani kirjallisuudessa arvioinnin tärkeänä tavoitteena mainitaan usein oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon edistäminen, jolloin arviointi pohjautuu yhdessä neuvoteltuun arvoperustaan ja luottamukseen eri osapuolten välillä. Kehitys on edennyt teknisestä mittaamisesta ja testaamisesta vuorovaikutukseen ja luottamukseen perustuvaan arviointiajatteluun. Tällainen arviointinäkemys painottaa osallistavaa arviointia, jolloin korostuu toimijoiden subjektiivisuus ja oma vastuu arviointitiedon tuottamisessa. Oppimisen arvioinnissakin on ryhdytty painottamaan itseohjautuvuutta, yksilöllisyyttä ja valinnanvapautta. (Crooks 2002 ja 2003; Guba & Lincoln 1989; House 1993 ja 1997; Linnakylä 2002; Nonaka & Takeuchi 1995; Poikela 2002.)

Arviointitoiminnan objektiivisuutta ja riippumattomuutta korostaneiden arviointinäkemysten jälkeen on tuotu esiin arviointitoiminnan monimuotoisuus ja kompleksisuus sekä korostettu arviointia vahvasti sosiaalisena, poliittisena ja arvosidonnaisena toimintana. Tällöin arvioinnin toteuttamisessa ja tulosten tulkinassa huomioidaan myös inhimilliset ja kulttuuriset näkökulmat sekä fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen ympäristö. Tämän kontekstuaalisen näkemyksen yhteydessä tuodaan yleensä esiin, ettei arvioinnissa ole vain yhtä ”totuutta”, vaan arvioinnissa huomioidaan moniarvoisuus ja konteksti, jossa arviointia tehdään. Myös arvioinnin eri osapuolten vaikutusta arviointitiedon tuottamiseen korostetaan, sillä osalliset konstruoivat keskinäisessä vuorovaikutuksessa arviointitietoa. Tämän vuoksi mittaamiseen, kuvailuun tai johtopäätöksiin perustuvasta arvioinnista siirrytään neuvotteluun pohjautuvaan arviointiin niiden kesken, jotka jakavat saman kontekstin. Arvioinnin tulisi siten olla myös kaikkia osapuolia sitouttavaa. Arvioinnin kyky vastata sille asetettuihin kysymyksiin ja ongelmiin vaikuttaa siihen, miten arvioinnin tuottama tieto vaikuttaa toimintakonteksteissaan. (Esimerkiksi Guba & Lincoln 1989, Pettigrew 1985; Poikela 2005b, 2006; Vuorenmaa 2001.)

Arvioinnin lähtökohtia ja perusteita koskevasta kirjallisuustarkastelu tuo edellä esitettyjen päätelmien lisäksi esiin myös, että arviointiin eri aikakausina liittyy jollakin tavalla aina – vaikkakin ehkä eri tavoin ilmaistuna – käsitys arvioinnin vakuuttavuudesta ja luotettavuudesta sekä arvio tuotetun tiedon luonteesta ja käyttökelpoisuudesta. Luotettavuuden kriteerit vaihtelevat eri arviointitraditioissa. (Ks. esimerkiksi Guba & Lincoln 1989.) Nämä arvioinnin laatuvaatimukset puolestaan ovat yhteydessä siihen, millaista arviointitietoa halutaan tuottaa ja mikä ajatellaan olevan arvioinnin tehtävä tai tarkoitus. Kirjallisuuskatsaus osoittaa, että toisinaan arvioinneissa korostetaan objektiivisuutta ja riippumattomuutta, toisinaan taas vuorovaikutteisuutta ja osallisuutta pidetään arvokkaana ja vaikuttavana (ja vakuuttavana) arvioinnin edellytyksenä. Yleensä arvioinnin tuottamaa tietoa (informaatiota) pidetään hyödyntämisen arvoisena, mikäli arviointitietoa voidaan pitää luotettavana, uskottavana, tarkoituksenmukaisena, koulutuksen todellisuuteen ja sen kysymyksiin vastaavana ja kontekstilleen herkkänä (esimerkiksi Vuorenmaa 2001, 101). Käsittelen arvioinnin laatuvaatimuksia tarkemmin luvussa 6.1.2.

Viimeaikoina on ryhdytty korostamaan näyttöön perustuvaa toimintaa päätöksenteossa ja uudistusten toimeenpanossa. Tällä tarkoitetaan, että päätösten ja kehittämistoiminnan taustalla on riittävät perusteet ja luotettava tieto, jolloin tehty päätös tai linjaus perustuu todennettuun ja luotettavaan tietoon (ns. evidence-based practice and policy, esimerkiksi Pawson 2006). Näytön (evidenssin) osoittamiseksi voidaan käyttää erilaisia arviointimenetelmiä. Arvioinnin käyttö päätöksenteon perustana lisää käyttökelpoisen ja luotettavan arviointitiedon tarvetta sekä tarvetta varmistaa arvioinnin laatu.

1.4 Kansallisen arvioinnin tavoite ja tarkoitus Suomessa

Suomessa arviointi tuli kaikkien koulumuotojen lakisääteiseksi tehtäväksi vuoden 1999 alussa. Arvioinnista säädettiin samansisältöisesti perusopetuslakiin (L 628/1998, 21§), lukiolakiin (L 629/1998, 16§), lakiin ammatillisesta koulutuksesta (L 630/1998, 24§), lakiin ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (L 631/1998, 15§) ja vapaasta sivistystyöstä annettuun lakiin (L 633/1998, 7§) sekä taiteen perusopetuksesta annettuun lakiin (L 633/1998, 7§). Näiden lakien mukaan koulutuksen arvioinnin tarkoituksena on ”tukea koulutuksen kehittämistä ja parantaa oppimisen edellytyksiä”. Kansallisessa (tai valtakunnallisessa) arvioinnissa seurataan, analysoidaan ja tulkitaan, miten säädöksissä, koulutuspoliittisessa päätöksenteossa sekä opetussuunnitelmien perusteissa asetetut tavoitteet saavutetaan.

Lain mukaan arvioinnin tulee perustua systemaattiseen ja analyttiseen arviointijärjestelmään. Arvioinnin tulee olla myös monipuolista, avointa ja oikeudenmukaista sekä arviointitiedon luotettavaa ja vertailukelpoista. Lain mukaan koulutuksen järjestäjä on itse velvollinen arvioimaan antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistumaan toimintansa ulkoiseen arviointiin. Arvioinnin keskeiset tulokset on myös julkistettava (esimerkiksi laki ammatillisesta koulutuksesta L 630/1998, 24 §).

Opetushallitus on perustettu vuonna 1991 ja se on ollut merkittävä yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen arviointitiedon tuottaja Suomessa. Opetushallituksen tehtävä arvioinnissa määritettiin vuoden 1998 laissa (L 630/1998): ”Opetushallitus huolehtii asianomaisen ministeriön päättämien perusteiden mukaisesti arvioinnin kehittamisestä ja ulkopuolisen arvioinnin toimeenpanosta. Ministeriö voi antaa yksittäisen arvioinnin suorittamisen myös muun kuin Opetushallituksen tehtäväksi”. Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen arvioinnista vastaa Opetusministeriön yhteydessä oleva vuonna 1995 perustettu Korkeakoulujen arviointineuvosto, jonka tehtävänä on muun muassa avustaa korkeakouluja ja opetusministeriötä korkeakoulujen arviointia koskevissa asioissa (A 1320/1995).

Kansallista arviointia varten luonnosteltiin vuonna 1995 ”Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli”, jota on myöhemmin vielä tarkennettu vuonna 1998 (Opetushallitus 9/1995 ja 7/1998). Opetusministeriö julkaisi oman arviointistrategiansa vuonna 1997 (”Koulutuksen arviointistrategia”, opetusministeriö 1997). Kansallista oppimistulosten arviointia varten kehitettiin arviointistrategia, jota koskevat ohjeet julkaistiin vuonna 1998 (”Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä”, Opetushallitus 4/1998). Näissä asiakirjoissa on esitetty tähänastisen kansallisen arvioinnin kokonaissuunnitelma, arvioinnin kohde, tiedonhankintamenetelmät ja tulosten raportointitapa. Kansallisia arviointeja linjataan myös opetusministeriön julkaisemassa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa sekä opetusministeriön ja Opetushallituksen välisessä vuosittaisessa tulossopimuksessa.

Arvioinnin tarkoituksena on asiakirjoissa linjattu, että kansallisella arvioinnilla saatua tietoa käytetään koulutuksen kehittämiseen, koulutusta koskevaan

päätöksentekoon ja resurssien tarkoituksenmukaiseen kohdentamiseen sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen seurantaan. Asiakirjoissa todetaan myös, että arvioinnilla sekä varmistetaan koulutuksen laatua että tuotetaan tietoa koulutuksen järjestäjille itsearviointia varten, jotta ne voivat jatkuvasti kehittää toimintaansa oppimistulosten parantamiseksi. Asiakirjoissa asetetaan tavoitteeksi myös, että arvioinnin avulla tuetaan myös oppilaitoksia ja opettajia opetuksen kehittämistyössä. (L 630/1998, 24 §; Opetushallitus 9/1995, 4/1998 ja 7/1998.)

Koulutuksen arviointijärjestelmä Suomessa muodostuu kansallisesta oppimistulosten arviointijärjestelmästä, määrällisistä indikaattoreista sekä erilaisiin teemoihin liittyvistä ja koulutuksen tilaa kuvaavista arviointihankkeista. Tämän lisäksi on muuta koulutuksen ulkoista arviointia, auditointeja sekä ammatillisen koulutuksen laatupalkintokilpailut ja määrällisiin indikaattoreihin perustuva tuloksellisuusrahoitusjärjestelmä. Myös maamme tutkimuslaitokset ovat tuottaneet tutkimustoiminnallaan tärkeää arviointitietoa, samoin lääninhallitukset. Kuntien koulutoimen, koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten oman toiminnan arvioinneissa ja itsearvioinneissa syntyy arviointitietoa opetuksen kehittämiseen.

Opetushallituksen antamat opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet ovat valtakunnallinen normi Suomessa ja siten keskeinen koulutuksen ohjauksen väline. Opetussuunnitelman perusteissa määrätään tutkintokohtaisesti opintojen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Oppimistulosten kansallisissa arvioinneissa on arvioitu, miten hyvin opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet on saavutettu. Opetushallituksen kansallista arviointia koskevissa asiakirjoissa kansallinen oppimistulosten arviointi on määritetty nimenomaan koulutuksen vaikuttavuuden arvioinniksi. Oppimistulosten arvioimiseksi on käytetty kansallista arviointia varten kehitettyjä tehtäviä, kokeita ja mittareita, jotka on toteutettu ns. kansallisina kokeina. Oppimistulosten arvioinnin perimmäiseksi tavoitteeksi on määritetty koulutuksen laadun parantaminen ja oppimistulosten jatkuva kehittäminen. Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä kattaa peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen sekä eräiltä osin myös lukion. Lukion oppimistuloksista tuottaa tietoa ensi sijassa ylioppilastutkintojärjestelmä. Oppimistulosten arviointien lisäksi Opetushallitus on vuosien varrella toteuttanut myös erilaisia teema- ja tila- arviointeja. Arviointien valtakunnalliset tulokset on julkaistu raporteina, joissa tarkastellaan oppimistuloksia, koulutusjärjestelmää, oppilaitosten toimintakulttuuria, opetuksen laatua ja resursseja. (Opetushallitus 9/1995, 4/1998 ja 7/1998.)

Opetushallitus julkaisee vuosittain raportin koulutuksen määrällisistä indikaattoreista. Koulutuksen määrällisillä indikaattoreilla tuotetaan analysoitua tietoa opetuksen ja koulutusjärjestelmän kehittämisen tueksi. Tiettyjen mittareiden pohjalta laaditut indikaattorit ovat ennalta tiedossa ja tulosindeksit saadaan koulutuksen järjestäjäkohtaisesti. Laatupalkinnot puolestaan perustuvat laadulliseen arviointiin, jonka pohjana käytetään Euroopan laatupalkinnon kriteeristöä ja arviointialueita (EFQM). Näiden lisäksi Opetushallitus on tarjonnut koulutuksen järjestäjille maksullisia arviointi- ja auditointipalveluja. (Kumpulainen 2004; Opetushallitus 9/1995 ja 7/1998; Räisänen & Korpi 2002.)

Koulutuksen kansalliseen arviointiin tuli uusia säädöksiä vuonna 2003. Uudessa valtioneuvoston asetuksessa koulutuksen arvioinnista (A 150/2003, 2 §) on kirjattu, että arvioinnin tavoitteena on:

- hankkia ja analysoida tietoa valtakunnallisen koulutuspoliittisen päätöksenteon ja koulutuksen kehittämisen pohjaksi
- hankkia ja analysoida tietoa koulutuksen paikallisen kehittämistyön ja päätöksenteon pohjaksi
- tukea opiskelijoiden oppimista, opetustoimen henkilöstön työtä ja oppilaitoksen kehittämistä.

Koulutuksen arvioinnille asetetaan tavoitteita siis valtakunnan tasolle, koulutuksen paikalliselle tasolle sekä opiskelijoiden, opetushenkilöstön ja oppilaitosten tasolle. Uusien säädösten myötä tuli kansalliseen arviointiin myös uusi toimija. Koulutuksen arviointia koskevassa uudessa asetuksessa (A 150/2003) todetaan, että ulkopuolisesta arviointitoiminnasta ja sen kehittämisestä vastaavat opetusministeriö ja sen yhteydessä toimiva Koulutuksen arviointineuvosto. Uusi arviointien organisointia koskeva lainsäädäntö korostaa arviointien toteuttamista myös arviointiverkostoina. Asetuksen mukaan ulkoista arviointia varten perustettu erillinen koulutuksen arviointineuvosto organisoii arviointitoiminnan yliopistojen, Opetushallituksen ja muiden arviointiasiantuntijoiden verkostona. Koulutuksen arviointineuvosto ja sen sihteeristö sijaitsevat Jyväskylän yliopistossa ja se toteuttaa ammatillisen peruskoulutuksen, aikuiskoulutuksen ja perusopetuksen arviointeja (A 150/2003).

Koulutuksen arviointineuvosto julkaisi ensimmäisen oman arviointiohjelmansa vuosille 2004–2007. Toimintaperiaatteinaan se painottaa riippumatonta, osallistavaa, kehittävää ja avoimuuteen pohjautuvaa arviointia sekä arviointien toteuttamista arviointiverkostona. Verkostomaisen toimintatavan perusteluna on, että se edistää tieteen, opetushallinnon, käytännön opetustyön ja sidosryhmien sekä muiden tarpeellisten tahojen asiantuntijoiden yhteistyötä. Linjausten mukaan toiminta perustuu vastavuoroiseen kumppanuuteen, jossa eri osapuolet sitoutuvat toimimaan yhteisten periaatteiden mukaan. Koulutuksen arviointineuvosto on tehnyt useita ammatilliseen koulutukseen liittyviä järjestelmäarviointeja sekä tila- ja teema-arviointeja. Arviointiohjelman mukaan kansallisten arviointien lisäksi koulutuksen arviointineuvoston tehtävänä on myös tukea koulutuksen järjestäjiä koulutuksen arvioinnissa. (Koulutuksen arviointineuvosto 2004.).

1.5 Kansainvälinen arviointitoiminta

Arvioinnin kehittyminen Suomessa ja kansainvälisen arviointitoiminnan laajentuminen ovat yhteydessä toisiinsa tietyiltä osiltaan. Oppimisen tuloksia ryhdyttiin arvioimaan osana kansainvälistä yhteistyötä jo 1950-luvulla, ja Suomi osallistui ensimmäiseen matematiikan saavutuksia arvioineeseen kansainväliseen projektiin jo 1960-luvulla. OECD:llä (Organisation for Economic co-operation and Development) on ollut jo pitkään kattava arviointitoiminta ja OECD:n aktiivinen arviointitoiminnan kehittämisspyrkimys on heijastunut myös Suomessa opetustoimen hallintoon. Suomessa on muun muassa tehty kansainvälinen koulu-

tuspolitiikan arviointi vuonna 1981 ja korkeakoulupolitiikan arviointi 1991. OECD myös aloitti kansainvälisen vertailun mahdollistavien indikaattorien kehittämistyön jo 1980-luvulla. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001; Laukkanen 1994; Laukkanen 1998.) Kansainvälisissä arvioinneissa on tunnistettavissa erilaisia arviointityyppejä. Tällaisia ovat muun muassa kansallisiin ja kansainväliisiin tarpeisiin tehdyt koko koulutusjärjestelmää koskevat arvioinnit, oppilaitosten ja oppilaitosryhmien arvioinnit, tiettyyn koulutuksen uudistukseen tai näkökulmaan kohdistuvat arvioinnit. Erilaisia arviointityyppejä ovat myös koulutyöhön kohdistuvat vertailevat arvioinnit, opiskelijoiden suoritusten arvioinnit (josta ehkä tunnetuin tällä hetkellä on kansainvälinen perusopetukseen kohdistuva Pisa-tutkimus), kansalliset, alueelliset ja paikalliset kokeet, joita toteutetaan erityisesti ns. hajautetun hallinnon maissa sekä opettajien arvioiminen ja palkitseminen hallintoviranomaisten, johdon tai kollegoiden toimesta. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 9–20; Vuorenmaa 2001, 92–93.)

Kansainvälisissä arvioinneissa korostuvat vertaileminen ja erilaisten indikaattorien kehittäminen eri koulutussysteemien välisten koulutussaavutusten vertailemiseksi. Vertailevien kansainvälisten arviointien etuna pidetään muun muassa, että ne voivat jopa kansallista arviointia terävämmin osoittaa oman maan koulutusjärjestelmän kehittämiskohteet ja auttaa ymmärtämään omaa järjestelmää entistä syvällisemmin. On todettu, että viime kädessä kansainvälistenkin arviointien tavoitteena on kehittää kansallista koulutusjärjestelmää ja samalla herättää kansallista ja kansainvälistä koulutusvastuuta. Ne antavat mahdollisuuden eri maille myös tehdä tunnetuksi oman maan koulutusjärjestelmää ja opetuskulttuuria. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 19–20; Linnakylä 1998, 175–189; Linnakylä & Välijärvi 2005, 13–25.)

On arvioitu, että kansallinen arviointitoiminta edelleen laajenee ja samalla politisoituu. Arviointitoiminnan laajenemisen myötä esille ovat nousseet kansallisen arvioinnin eettiset kysymykset. Kritiikkiä on kohdistettu muun muassa siihen, että kansainväliset arvioinnit voivat kohdentua niin, että ne syrjivät joitakin kulttuureja tai sosiaalisia vähemmistöjä. Myös tulosten tulkinnassa voi tulla eteen ristiriitoja yhteisen ja yksilön edun välillä tai tuloksia ei uskalleta poliittisista syistä tulkita avoimesti. Arvioinnin laatukriteerien yhteinen määrittely kansainvälisesti on haastavaa, koska eri koulutusjärjestelmien arvoperustat ja historiallinen tausta vaihtelevat. Kansallisten ja kansainvälisten arviointien yhteensovittaminen voi olla myös haasteellista; aina nimittäin kiinnostuksen kohteet tai ajankohtaiset kysymykset eivät ole yhteneviä kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. On myös tuotu esiin, että samalla kun kansainväliset arvioinnit yhtenäistävät arviointikäytäntöjä, ne myös pyrkivät yhtenäistämään koulutus- ja tutkintojärjestelmiä, ilman että se ilmaistaan eksplisiittisesti niiden tavoitteeksi. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 13–25; ks. myös House 1997; Lindqvist 1999, 106–118; Stenvall 1999, 223–235; Vuorenmaa 2001, 91–93.) OECD:n arviointeja on pidetty merkittävinä, koska ne ovat vaikuttaneet eri maiden koulutuspoliittisiin linjauksiin ja päätöksentekoon. Niiden katsotaan myös lisänneen yleistä kiinnostusta koulutuksen arviointiin ja laatuun (esimerkiksi Rinne, Kallo & Hokka 2004, 34–54). Aivan uusimpien tutkimusten mukaan OECD:n arviointeihin tulisi suhtautua kuitenkin myös kriittisesti, koska niiden sisältöä suunnataan arvioinnin

tilaajan, kuten jäsenvaltioiden virkamiesten ja poliittisten päätöksentekijöiden, tarpeisiin ja arviointien tuloksia tulkitaan valikoivasti (Kallo 2009).

Ammatillisen koulutuksen kansainvälinen kehittämistoiminta on laajentunut erityisesti eurooppalaisen yhteistyön lisääntyessä Euroopan unionin myötä. EU harjoittaa eurooppalaista koulutuspolitiikkaa ja määrittelee linjauksia jäsenmaiden koulutusjärjestelmien kehittämiseksi. Näissä linjauksissa ammatillinen koulutus on noussut keskeiseksi kohteeksi. Ammatillista koulutusta korostetaan Euroopan unionin kilpailukyvyn ja hyvinvoinnin keskeisenä välineenä ja niin sanottua ammatillisen koulutuksen eurooppalaista ulottuvuutta halutaan vahvistaa asettamalla Euroopan koulutusjärjestelmille yhteisiä tavoitteita. Yhteisten tavoitteiden asettaminen käynnistyi vuonna 2000 Lissabonin Eurooppa-neuvoston kokouksessa, EU:n opetusministerit hyväksyivät keväällä 2001 Euroopan koulutusjärjestelmän yhteiset tavoitteet vuoteen 2010 saakka ja vuonna 2002 Kööpenhaminassa hyväksytyyn julistuksen mukaan ammatillinen koulutus on keskeisessä asemassa osaamisen kehittämisessä ja pätevyyksien tuottamisessa. Kööpenhaminan prosessin tavoitteena on parantaa eurooppalaisen yhteistyön avulla ammatillisen koulutuksen laatua ja ammatillisen tutkinnon suorittaneiden liikkuvuutta. Helsingin kommuniqueassa 2006 arvioitiin asetettuja tavoitteita ja todettiin muun muassa, että niitä voidaan edistää Euroopan tasolla yhteisesti sovitulla käsitteillä ja määritelmillä, vaihtamalla hyviä käytäntöjä, toteuttamalla erilaisia selvityksiä ja tutkimuksia sekä tuottamalla yhdenmukaista tietoa jäsenmaiden käyttöön. (Lisätietoja http://ec.europa.eu/policies/index_en.htm; http://ec.europa.eu/education/copenhagen/index_en.html; www.minedu.fi/vet2006.)

Yhteinen tavoiteasettelu on johtanut siihen, että erilaisia yhteisiä eurooppalaisia välineitä on ryhdytty kehittämään ammatillisten tutkintojen ja osaamisen vertailemiseksi (European Qualification Framework EQF) ja ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten siirtämiseksi (European Credit System for Vocational Education and Training ECVET) maiden välillä. Myös ammatillisen koulutuksen laadunvarmistukseen luodaan yhteistä viitekehystä (Common Quality Assurance Framework CQAF) ja ammatilliseen koulutukseen on perustettu laatuverkosto (The European Network on Quality Assurance in Vocational Education and Training ENQA-VET). Näiden eurooppalaisten järjestelmien luomisessa lähtökohtana ovat oppimistulokset ja oppimistulosten kuvailu. Tavoitteena on helpottaa tutkintojen ja pätevyyksien tunnustamista eri koulutusjärjestelmien välillä sekä varmistaa työmarkkinoiden osaamistarpeiden ja koulutuksen tuottaman osaamisen kohtaaminen. Eri asiakirjoissa eurooppalaisen yhteistyön perimmäisinä tavoitteina toistuvat läpinäkyvyys, vertailtavuus, liikkuvuus ja oppimistulosten merkityksen korostaminen sekä ammatillisen koulutuksen laadun ja veto-voimaisuuden edistäminen.

Kansallisen näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittäminen Suomessa ja näiden eurooppalaisten välineiden kehittäminen käynnistyivät samoihin aikoihin 2000-luvun alussa. Lähtökohtana sekä eurooppalaisessa että kansallisessa kehittämistyössä ovat olleet ns. outcome-based -ajattelu ja oppimistulosten painottaminen. Kiinnostavaa on, että kehitteillä on myös ammatillisen koulutuksen Pisa-arviointi (VET-LSA -hanke), jota on jo esitettävä kahdeksan maan välisessä vertailussa. Esitestauksesta on julkaistu raportti (Baethge & Arends 2009).

2. Näyttöperusteisen osaamisen ja oppimistulosten arvioinnin kehittäminen ammatillisiin perustutkintoihin

Tutkimukseni kohdistuu ammatillisen peruskoulutuksen arviointiin ja sen kehittämiseen. Tässä luvussa esittelen ammatillista peruskoulutusta koskevan arvioinnin säädökset ja aiemman arviointien toteuttamistavan ja uuden järjestelmän kehittämistyön taustan sekä pyrin valottamaan uuden järjestelmän kehittämistyöhön johtaneita perusteita. Tutkimukseni liittyy ajankohtaiseen ja valtakunnallisesti merkittävään ammatillisen koulutuksen uudistukseen Suomessa, jossa on kehitetty sekä opiskelijan näyttöperusteista arviointia että uudistettu kansallista ammatillisen peruskoulutuksen oppimistulosten arviointimallia näyttöihin perustuvaksi. Valotan jo tässä yhteydessä uuden järjestelmän keskeisiä periaatteita ja kansallisen kehittämishankkeen toteuttamista, jotta tutkimuksen kulkua kehittämishankkeessa on mielekkäämpi seurata.

2.1 Arvioinnin säädökset ja arviointitoiminnan organisointi

Opiskelijan arvioinnista ammatillisessa koulutuksessa säädetään laissa ja asetuksessa ammatillisessa koulutuksessa sekä ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelman perusteissa. (L 603/1998; A 811/1998; L 479/2003 L 601/2005; A 603/2005; Opetushallituksen määräys ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelman perusteista M 32/011/2005). Näissä säädöksissä määritetään, että opiskelijan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään opiskelijan edellytyksiä itsearviointiin. Opiskelijoiden oppimista, työskentelyä ja osaamista tulee säädösten mukaan arvioida monipuolisesti, ja arvioinnin tulee opiskelijan ohjauksen lisäksi tuottaa tietoa opiskelijoiden osaamisesta opettajille, työnantajille ja jatko-opintoihin pyrkimistä varten. Opiskelijan osaamista ja sen kehittymistä on arvioitava myös riittävän usein koulutuksen aikana ja koulutuksen päättyessä. Opetussuunnitelman perusteissa asetetaan ammatillisen osaamisen tavoitteet, joista osaamisen arvioinnin kohteet ja kriteerit johdetaan viisiportaiseen arviointiasteikkoon. Opetushallituksen määräyksessä korostetaan, että koulutuksen järjestäjän tulee valita arviointimenetelmät siten,

että ne mittaavat asetettujen tavoitteiden saavuttamista, soveltuvat käytettyihin opiskelumenetelmiin ja tukevat opiskelijan oppimista. On myös pyrittävä käyttämään kullekin opiskelijalle parhaiten soveltuva arviointimenetelmä. Arvioinnin tulee tukea opiskelijan myönteisen minäkuvan kehittymistä ja kasvua ammatti-ihmisenä. Määräyksessä todetaan myös, että opiskelijan arviointi on laadullista. Tällä tarkoitetaan, että opiskelijan osaamista tulee verrata opintokokonaisuuksien tavoitteisiin ja niiden pohjalta laadittuihin arviointikriteereihin.

Ammatillisen opetussuunnitelmaperusteisen koulutuksen opiskelijan arviointiin tuli merkittäviä muutoksia, kun ammatillisiin perustutkintoihin liitettiin näyttöön perustuva osoitus opiskelijan osaamisen tasosta ja koulutuksen tavoitteiden saavuttamisesta (OPM:n päätös 212/430/1998). Vuoden 2006 alussa voimaan tulleissa uusissa arvioinnin säädöksissä määrätään, että ammatilliseen perustutkintoon johtavassa koulutuksessa opiskelijan ammatillista osaamista tulee muun arvioinnin ohella arvioida opiskelijan työpaikalla, oppilaitoksessa tai muussa koulutuksen järjestäjän osoittamassa paikassa työtilanteissa tai -tehtävissä antamien ammattiosaamisen näyttöjen perusteella. (L 601/2005, 25 §). Amatillisten perustutkintojen näyttöjä kutsutaan **ammattiosaamisen näyttöiksi**, erotuksena näyttötutkintojärjestelmässä toteutettavista tutkintotilaisuuksista. Näyttötutkinnot ovat erityisesti aikuisten koulutustarpeisiin suunnattuja ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomia tutkintoja. Näyttötutkintojärjestelmässä tutkinnon suorittajan osaaminen arvioidaan erillisiin tutkinnon osiin liittyvissä tutkintotilaisuuksissa. (L 631/1998 ja A 812/1998.) Näyttötutkinnot kehitettiin kohottamaan ja ylläpitämään aikuisväestön ammatillista osaamista, edistämään työllistymistä ja tukemaan elinikäistä oppimista. Säädösten mukaan näyttötutkinnot tulee suunnitella ja järjestää yhdessä työelämän kanssa. (L 631/1998 2 §, 3 §.)

Ammattiosaamisen näyttö on määritelty säädöksissä koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhdessä suunnittelema, toteuttama ja arvioimaksi työtilanteeksi tai työprosessiksi, jossa opiskelija osoittaa, miten hyvin hän on saavuttanut opetussuunnitelman perusteiden ammatillisten opintojen tavoitteissa määritellyn ja työelämän edellyttämän ammattitaidon. Ammattiosaamisen näyttöjen arvioinnista päättävät opettajat ja työelämän edustajat yhdessä tai erikseen (L 601/2005, 25b §). Näyttöjä toteutetaan koko koulutuksen ajan. Amatillisten perustutkintojen näyttöjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa ammatillisen koulutuksen laatua ja kehittää sekä opiskelijan arviointia että kansallista arviointia. (L 601/2005 ja A 603/2005; Opetushallituksen määräys ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelman perusteista M 32/011/2005.)

Ammattiosaamisen näyttöjen myötä tuli myös uusi paikallisen tason toimija koulutuksen arviointiin. Lain mukaan nimittäin koulutuksen järjestäjän tulee asettaa toimielin (tai useampia toimielimiä) ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelua ja toteuttamista varten. Toimielimeen (toimielimiin) tulee kuulua koulutuksen järjestäjän, opettajien ja opiskelijoiden sekä asianomaisen alan tai asianomaisten alojen työ- ja elinkeinoelämää edustavia tahoja. Toimielin voi myös olla kahden tai useamman koulutuksen järjestäjän yhteinen. Toimielimen tehtävänä on hyväksyä koulutuksen järjestäjän suunnitelmat ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamisesta ja arvioinnista, valvoa näyttötoimintaa ja päättää ammattiosaamisen näyttöjen arvioinnista. Ammattiosaamisen näyttöjen arvioinnista päättävät

toimielimen määräämät arvioijat. (L 601/2005, 25a §.) Uudistettaessa lainsäädäntöä ammattiosaamisen näyttöjen yhteydessä muutettiin myös arvioinnin oikaisemiseen liittyvää säädöksiä. Nyt arvioinnin oikaisu tapahtuu koulutuksen järjestäjän tasolla, mutta viime kädessä arviointiin tyytymätön opiskelija voi viedä asiansa toimielimelle ja pyytää arvioinnin oikaisua sieltä. (L 601/2005 25c §.) Aiemmin arvioinnista tuli valittaa lääninhallitukseen. Toimielimellä on siis annettu lainsäädännössä hyvin merkittävä tehtävä opiskelijan arvioinnissa sekä oppilaitosten toiminnan ohjaajana ja valvojana. Nämä uudet ammattiosaamisen näyttöjä koskevat säädökset luotiin kehittämistyön aikana, ja käsittelen niitä tarkemmin tutkimuksen kannalta luvussa 7.1.4.

Tähän asti ammatillisen koulutuksen valtakunnalliset arvoinnit on toteutettu erillisinä kansallisina kokeina. Arviointitiedon kokoamiseksi on käytetty erilaisia tehtäväsarjoja, kokeita ja testejä, jotka toteutettiin opintojen loppuvaiheessa ns. kansallisina päättökokeina. (Ks. edellä Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli, Opetushallitus 9/1995 ja 7/1998; Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä, Opetushallitus 4/1998.) Myös tämä aiempi kansallinen ammatillisten perustutkintojen oppimistulosten arviointimalli on uudistumassa näyttöjen myötä. Samanaikaisesti ammattiosaamisen näyttöjen kanssa ryhdyttiin uudistamaan kansallista oppimistulosten arviointijärjestelmää siten, että kansallisten oppimistulosten arviointiaineisto voitaisiin saada näyttöjärjestelmästä. Tavoitteeksi asetettiin, että uuden järjestelmän myötä olisi mahdollista luopua erillisistä kansallisista kokeista. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 14:1999.) Myös koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (KESU 2003–2008) asetettiin tavoitteeksi, että näyttöjärjestelmän vakiinnuttamisen yhteydessä kehitetään näyttöperusteinen ammatillisen koulutuksen kansallinen oppimistulosten arviointi.

Ammatillisten perustutkintojen näyttöjen kehittämistyö on toteutettu vuosina 1999–2007 laajoina valtakunnallisina kehittämishankkeina pääasiassa Euroopan sosiaalirahaston (ESR) tuella. Näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittämistyötä on tehty Opetushallituksen koordinoimana vuodesta 2002 alkaen. Kansallista näyttöperusteista oppimistulosten arviointijärjestelmää on kehitetty ja testattu Opetushallituksen johtamassa KOPPI-projektissa (Kansallisen näyttöperusteisen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen ammatillisiin perustutkintoihin) ja siihen liittyvissä arviointikokeiluissa. Olen itse toiminut juuri tämän kansallista arviointia kehittävän hankkeen projektipäällikkönä Opetushallituksessa, ja tutkimukseni aihe ja aineisto liittyvät ko. kehittämistyöhön. Projekti päättyi vuonna 2008.

Kokeiluvaiheiden jälkeen vuoden 2007 alussa käynnistyi Opetusministeriön päätöksellä (opetusministeriö 3/502/2007) ensimmäinen varsinainen kansallinen näyttöperusteinen oppimistulosten arviointi, jossa oppimistulostiedot koottiin suoraan koulutuksen järjestäjän toteuttamista ammattiosaamisen näytöistä. Tarkoituksena on, että Opetushallitus tuottaa vuosittain raportin, jossa arvioidaan ammattiosaamisen näyttöjen kehittymistä sekä oppimistuloksia. Ensimmäiset koko tutkintoa koskevat tulokset on raportoitu vuonna 2009. Opetusministeriön päätöksessä todetaan, että kysymyksessä on vielä kehittämisvaihe, jonka pohjalta päätetään seuraavien arviointien toteuttamisesta.

2.2 Kansallisen näyttöperusteisen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittämisen lähtökohdat

2.2.1 Ammattiosaamisen näyttöjen liittäminen osaksi opiskelijan arviointia

Ammatillisen koulutuksen laadun varmistaminen ja työelämäyhteyksien kehittäminen

Opetusministeriön päätöksellä (212/430/1998) kaikkiin vuosina 1999–2001 uudistettaviin ammatillisiin perustutkintoihin tuli siis liittää näyttöön perustuva osoitus ammatillisten tavoitteiden saavuttamisesta. Opetusministeriö asetti (18.9.1998) työryhmän selvittämään ammatilliseen peruskoulutukseen sisällytettävien näyttöjen järjestämistä. Työryhmässä oli jäsenenä opetushallinnon asiantuntijoita ja keskeisten työmarkkinaosapuolten edustajia. Työryhmä nimettiin näyttöryhmäksi (ks. liite 1). Työryhmä luovutti kesäkuussa 1999 muistionsa, jossa se esitti näyttöjen kehittämisperiaatteet. Näyttötyöryhmä määritteli tuolloin näytöt ”koulutuksen aikana työelämän kanssa yhteistyössä järjestettäväksi opinnäytteiksi, joissa opiskelija osoittaa, miten hyvin hän on saavuttanut ammatillisten opintojen tavoitteet ja työelämän edellyttämän ammattitaidon”. Muistiossa korostetaan, että näyttöjä kehitetään ammatillisen koulutuksen laadun varmistamiseksi ja työelämäyhteyksien kehittämiseksi. Muistion mukaan näytöt ovat osa opiskelijan arvioinnin, opetusjärjestelyjen sekä ohjaus- ja tukitoiminnan kehittämistä. Näyttöjen tarkoituksena on yhdenmukaistaa ja monipuolista arviointia sekä tuoda työelämän näkemys osaksi osaamisen arviointia. Muistiossa asetetaan tavoitteeksi myös opetussuunnitelman perusteiden ja koulutuksen järjestäjän omien opetussuunnitelmien kehittäminen siten, että niissä määritellään ammatillisen osaamisen tavoitteet ja arviointikriteerit nykyistä täsmällisemmin työelämän edellyttämänä osaamisena. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 14:1999.) Näyttöjen kehittämisen aikataulu muuttui alkuperäisestä suunnitelmasta. Alun perin näytöt oli nimittäin tarkoitus liittää kokeiluvaiheen jälkeen ammatillisiin perustutkintoihin jo vuonna 2001, mutta ammatillista koulutusta koskevat säädösmuutokset tehtiin vasta vuonna 2005 ja ne tulivat voimaan vuoden 2006 alusta.

Näyttökokeilu aloitettiin Opetushallituksen koordinoimana vuonna 1999 muutamalla pilottiprojektilla, minkä jälkeen se laajentui valtakunnalliseksi kehittämishankkeeksi. Kehittämistyötä on tehty valtakunnallisissa näyttöaineisto- ja näyttöpilottiprojekteissa, jotka kattoivat miltei kaikki ammatilliset perustutkinnot. Kehittämistyö on rahoitettu Euroopan sosiaalirahaston tuella. Kansallisen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen ja siihen liittyvät arviointikokeilut ovat olleet osa tätä kehittämistyötä, joka jatkui vuoden 2008 huhtikuun

loppuun. Opetusministeriö asetti valtakunnallista kehittämistyötä varten ohjausryhmän, jota kutsuttiin näyttöjen johtoryhmäksi (ks. liite 2). Näyttöjen johtoryhmä työskenteli vuosina 2000–2005. Näyttöjen johtoryhmässä jatkettiin muun muassa näyttöjä koskevien linjausten kehittämistä ja valmisteltiin näyttöjä koskevaa lakiesitystä.

Koulutuksen järjestäjien on pitänyt liittää ammatillisiin perustutkintoihin ammattiosaamisen näytöt osaksi opiskelijan arviointia elokuusta 2006 alkavasta koulutuksesta lähtien. Uusimmissa linjauksissa näyttö on määritelty seuraavasti: ”Ammatillisen osaamisen näyttö on koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhdessä suunnittelema, toteuttama ja arvioima työtilanne tai työprosessi. Siinä opiskelija osoittaa tekemällä käytännön työtehtäviä, miten hyvin hän on saavuttanut opetussuunnitelman perusteiden ammatillisten opintojen tavoitteissa määritellyn työelämän edellyttämän ammattitaidon” (Näyttölinjaukset, luonnos 22.4.2004). Myöhemmin säädösvalmistelun yhteydessä sovittiin, että ammatillisen perustutkintojen näytöstä käytetään nimitystä ”ammattiosaamisen näyttö” (hallituksen lakiesitys eduskunnalle 23.3.2005; Näyttölinjaukset OPM/KTPO/AM 17.3.2005).

Merkittävä linjaus kehittämisen alusta lähtien on ollut, että jokaisen ammatillisen opintokokonaisuuden keskeinen osaaminen tulee osoittaa ja arvioida näytössä. Ohjeena on alusta lähtien ollut myös, etteivät näytöt saa lisätä opintojen keskeyttämistä. (Opetushallitus Näyttöaineistojen kehittämisperiaatteet näyttöaineistojen valmisteluprojekteissa 2000; OPM:n työryhmien muistioita 14:1999; Pohjolainen & Vesaja 2001; Näyttölinjaukset, luonnos 22.4.2004; Näyttölinjaukset OPM/KTPO/AM 17.3.2005.)

Nyt voimassa olevissa vuoden 2006 alussa tulleissa säädöksissä ja määräyksissä ammattiosaamisen näytöt määritellään seuraavasti: ”Ammattiosaamisen näyttö on koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhdessä suunnittelema, toteuttama ja arvioima työtilanne tai työprosessi. Ammattiosaamisen näytössä opiskelija osoittaa osaamistaan ja työelämän edellyttämää ammattitaitoa tekemällä käytännön työtehtäviä työpaikalla tai oppilaitoksessa. Näytössä arvioidaan opetussuunnitelman perusteiden tavoitteissa määritettyä ammatillista osaamista. Ammatilliseen perustutkintoon johtavassa koulutuksessa ammattiosaamisen näytöt ovat osa koulutusta ja sijoittuvat koko koulutuksen ajalle. Ammattiosaamisen näytöt annetaan kaikista ammatillisten opintojen opintokokonaisuuksista”. (L 601/2005 ja A 603/2005 ammatillisesta koulutuksesta; Opetushallituksen määräys ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelman perusteista M 32/011/2005.)

Oppimistulosten arvioinnin yhdenmukaistaminen

Edellä mainitussa opetusministeriön näyttöryhmän muistiossa (opetusministeriön työryhmien muistioita 14:1999.) todetaan, että ammatillisen koulutuksen oppimistulosten yhdenmukaistaminen ja kehittäminen on ollut esillä eri tavoin koko 1990-luvun ajan. Tuona aikana on muistion mukaan erityisesti selvitelty mahdollisuuksia ottaa käyttöön päättötutkintoja, päättötoita ja päättökokeita sekä mahdollisuutta käyttää niitä opiskelijoiden koulusaavutusten ja oppilaitosten tulok-

sellisuuden mittarina (esimerkiksi vuosien 1991–1996 koulutuksen tutkimuksen kehittämissuunnitelma). Opetushallitus esitti selvityksessään vuonna 1994 päätököiden käyttöönottoa, ja vuonna 1995 käyttöön otettuihin uusiin opetus-suunnitelman perusteisiin sisältyikin pakollinen päättötyö. Vuodesta 1997 lähtien on opiskelijalle voitu antaa tutkintotodistuksen yhteydessä ammattikirja. Ammattikirja on pohjautunut kriteeripohjaiseen päättötyöhön, joka on voinut olla oppilaitoksen oma tai valtakunnalliseen arviointiin pohjautuva. Tällaisten päätököiden käyttö laajeni merkittävästi kansallisten oppimistulosten arvioinnin myötä. Kansalliseen arviointiin liittyviä päättökokeita on järjestetty vuodesta 1995 alkaen oppimistulosten arviointistrategian mukaisesti (ks. edellä luku 2.1).

Näyttöryhmän muistiossa edellytettiin myös, että näyttöjen ja kansallisen tason arvioinnin yhteys on selvitettävä näyttökokeilujen yhteydessä. Muistion mukaan tavoitteena olisi selvittää, voidaanko kansallisten oppimistulosten arviointiaineisto koota näyttöjärjestelmästä. Tämä mahdollistaisi työryhmän mukaan sen, ettei erillisiä kansallisia kokeita enää tarvittaisi. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 14:1999.) Jo vuosien 1999–2004 koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (KESU) asetettiin tavoitteeksi kehittää suunnitelmakaudella nuorisoasteen ammatilliseen koulutukseen näytöt osaamisen laadunvarmistamiseksi. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003–2008 (Opetusministeriö 2004, 39) on kirjattu nykyiset ammattiosaamisen näyttöjen kehittämisen lähtökohdat. Sen mukaan ammattiosaamisen näytöillä osoitetaan ammattitaidon saavuttaminen ja näytöt järjestetään yhteistyössä työelämän kanssa. Suunnitelman mukaan näyttöjen käyttöönotolla halutaan parantaa ammatillisen koulutuksen laatua. Suunnitelmassa näytöt ovat osa opiskelijan arvioinnin, opetusjärjestelyiden sekä ohjaus- ja tukitoiminnan kehittämistä. Lisäksi näyttöjen tarkoituksena on yhdenmukaistaa ja monipuolistaa arviointia sekä tuoda työelämän näkemys osaksi osaamisen arviointia. Myös tässä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa asetettiin tavoitteeksi, että näyttöjärjestelmän vakiinnuttamisen yhteydessä kehitetään näyttöperusteinen ammatillisen koulutuksen kansallinen oppimistulosten arviointi.

Näyttöjärjestelmään integroitua kansallista oppimistulosten arviointijärjestelmää ryhdyttiin kehittämään näyttöperusteisen opiskelijan arvioinnin rinnalla vuonna 2002. Myös tämä kehittämistyö on rahoitettu Euroopan sosiaalirahaston tuella. Kansallisen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen ja siihen liittyvät arviointikokeilut ovat olleet osa ammatillisten perustutkintojen näyttöjen kehittämistyötä. Kehittämistoiminta on jatkunut vuoden 2008 huhtikuun loppuun. Ensimmäisissä hankesuunnitelmissa asetettiin tavoitteeksi kehittää järjestelmä, joka liittyy kiinteästi oppilaitosten tavanomaiseen toimintaan, antaa säännöllistä palautetietoa, tukee ja ohjaa koulutuksen järjestäjän itsearviointia ja kannustaa kehittämistyöhön.

Uutta kansallista näyttöperusteista arviointijärjestelmää on kehitetty Opetushallituksen koordinoimassa Koppi-projektissa (2002–2008). Arviointijärjestelmän kehittämistyötä on tehty yhteistyössä näyttöjärjestelmän kehittäjien, oppilaitosten, työnantaja- ja työntekijäjärjestöjen sekä tutkimuslaitosten ja kansainvälisten yhteistyökumppanien kanssa. Hankkeeseen laadittiin ensin suunnitelma vain yhtä arviointikokeilua varten (Pilotti I 2002–2003), mutta sen tulosten pohjalta

nähtiin tarpeelliseksi jatkaa ja laajentaa kokeilua. Hanke laajeni toisella arviointikokeilulla (Arviointikokeilu II 2004–2007) ja kehittämisprojekteilla, jotka kehittivät kansallista arviointijärjestelmää ja näyttöjen arviointikäytäntöjä paikallisella tasolla. Lopuksi hanke laajeni laadunvarmennukseen liittyvillä vertaisarviointikokeiluilla vielä niin, että se päättyi vasta huhtikuussa 2008. Hankkeen ulkoinen arviointi toteutettiin 2007–2008. (Koppi-hankkeen projektisuunnitelma vuosille 2002–2008; Rökköläinen 2005a.)

Ennen kehittämistyöhön ryhtymistä perehdyttiin kehittämishankkeessa aiempiin ammatillisen koulutuksen kansallisiin arviointeihin sekä niitä ohjanneisiin asiakirjoihin ja selvityksiin ja haastateltiin arviointivirkamiehiä Opetushallituksessa. Luettelo aikaisemmista vuosina 1994–2002 ilmestyneistä ammatillisen peruskoulutuksen arvioinneista on liitteessä 3. (Ks. myös Rökköläinen 2005a, 14–19.) Esittelen seuraavassa luvussa tarkemmin kansallisten arviointien toteuttamisen käytännössä, arviointien luotettavuuden varmistamisen, arviointitulosten käyttöä ja esille tulleita kehittämistarpeita.

2.2.2 Aikaisempi kansallisten arviointien toteuttamistapa ja kehittämishaasteet

Kansalliset kokeet

Aikaisempina vuosina 1995–2001 kansallisen arviointitiedon tuottamiseksi käytettiin tehtäväsarjoja, kokeita, mittareita ja testejä, jotka toteutettiin ns. kansallisina kokeina koulutuksen päättövaiheessa. Kokeet toteutettiin samaan aikaan arviointiin valituilla aloilla ja oppilaitoksissa. Kansalliset oppimistulokset julkaisiin kirjallisina raportteina ja arvioinnissa mukana olleet oppilaitokset saivat erikseen palautteet omista tuloksistaan. (Ks. Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä, Opetushallitus 1998.)

Kansallisen oppimistulosten arviointistrategian (ks. edellä luku 1.4.) tavoitteena on ollut, että oppimistuloksia arvioitaisiin kullakin alalla kerran viidessä vuodessa. Kansalliseen arviointiin liittyviä päättökokeita on järjestetty keskimäärin yhdellä alalla vuosittain. Oppimistulokset on arvioitu metsätalosalalla, kone-, metalli- ja sähköalalla, käsi- ja taideteollisuusalalla, matkailu-, ravitsemis- ja talusalalla sekä kaupan- ja hallinnon alalla. Tämän lisäksi on tehty useita muita arviointeja (ks. liite 3). Kokeet on järjestetty tietyllä alalla joko koko perusjoukolle tai otantaan valituille oppilaitoksille. Oppilaitokset ovat sen jälkeen lähettäneet aineistot Opetushallitukseen analysoitaviksi. Oppilaitoksille on toimitettu sekä omat tulokset, joita on kutsuttu ”pikapalautteiksi” että kansalliset vertailutulokset. Oppilaitoskohtaiset tulokset eivät ole olleet julkisia. Kansallinen arviointiraportti on valmistunut noin vuoden kuluttua kokeiden pitämisestä. Kansallisissa arviointiraporteissa ei ole julkistettu oppilaitoskohtaisia tuloksia. (Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä, Opetushallitus 1998.)

Arvioinneissa käytetyt tehtävät on laadittu opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden pohjalta. Tehtävät on esitettävä ennen varsinaista arviointia. Ammatillisen osaamisen arviointi on perustunut opetussuunnitelmien ja tutkinnon perusteissa määriteltyihin ydintavoitteisiin. Arvioinnissa on painotettu erityisesti työelämässä tarvittavaa osaamista. Kaikille yhteisten opintojen arviointi on kohdistunut laajaan ammattisivistykseen. Yleiskvalifikaatioiden hallinnan keskeisiä arvioinnin kohteita ovat olleet muun muassa oppimaan oppimisen valmiudet sekä ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutustaidot. Pääperiaatteena on ollut, ettei kansallinen arviointi vaikuta opiskelijoiden arvosanoihin, mutta oppilaitokset ovat voineet itse päättää tämän asian. (Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä, Opetushallitus 1998.)

Arviointien luotettavuuden varmistaminen

Kansallisten arviointien luotettavuus, erityisesti kokeiden vertailukelpoisuus on pyritty varmistamaan monin eri tavoin. Samaa osaamisaluetta on mitattu useammassa kuin yhdessä tehtävässä, jotta vähennetään arvioinnin sattumanvaraisuutta. Osaamista on pyritty myös mittaamaan monipuolisesti. Tehtävät ovat sisältäneet sekä kirjallisia osioita että toiminnallisia ammattityötehtäviä käytännön tilanteissa. Arviointi on ollut aina myös kriteeriperusteista. Tehtävistä ja niiden kriteereistä on pyydetty lausunnot asiantuntijoilta, alan tutkintotoimikunnilta ja työelämän edustajilta. Kaikki tehtävät on myös esitettävä ennen varsinaista arviointia. Päätökokeet on arvioitu niin sanotulla kolmikantaperiaatteella eli arvioijina ovat arvioitavan alan opettajat oppilaitoksista sekä työnantajien ja työnteekijöiden edustajat. Opiskelijaryhmän ”oma” opettaja ei ole voinut osallistua kokeiden arviointiin. Arviointia varten on laadittu tarkat ohjeet ja arvioijat on koulutettu tehtäväänsä. Oppilaitoksen tehtävänä on ollut kaikkien arviointiin osallistuvien perehdyttäminen käytännön järjestelyihin, arviointiin ja tehtävien kriteereihin. Arvioijien valintaan on kansallisissa arvioinneissa kiinnitetty erityistä huomiota. Saatujen oppimistulosten luotettavuutta on tarkasteltu vielä ns. sensoriarvioinnilla eli rinnakkaismittauksilla, jolloin osan kokeista arvioi uudelleen kaksi ulkopuolista asiantuntijaa. On jopa tehty niin, että ulkopuoliset arvioijat ovat tarkkailleet ammattityötehtävien toteuttamista oppilaitoksissa ja antaneet suorituksista oman arviointinsa, jota on verrattu varsinaisten arvioijien palautteeseen. (Ks. Räcköläinen 2005a ja liitteessä 3 luetellut aiemmat kansalliset oppimistulosten arviointiraportit, esimerkiksi Kaupan ja hallinnon alan koulutuksen arviointi 2002.)

Yhtenevien kokeiden lisäksi arviointitietoa on kerätty haastattelemalla oppilaitosten opettajia, muuta henkilökuntaa, johtoa ja opiskelijoita sekä työelämän edustajia oppilaitosten yhteistyöryityksissä ja organisaatioissa. Tällaisen ulkoisen arvioinnin avulla on haluttu täydentää saatua arviointitietoa ja tulkita oppimistuloksissa ilmeneviä eroja. Ulkoisina arvioijina ovat olleet koulutuksen ja työelämän asiantuntijat, jotka ovat toimineet muun muassa haastattelijoina. Oppilaitokset ovat tuottaneet myös itsearviointiaineistoa, joka on analysoitu osana kokonaisarviointia. Taustakyselylomakkeilla on kerätty yleistietoa oppilaitosten toi-

minnasta (esimerkiksi oppilaitoksen koko, sijainti) ja opettajista (kelpoisuus, työvuodet). Myös opiskelijoiden taustatiedot on selvitetty (pohjakoulutus, koulumenestys). (Räkköläinen 2005a.)

Määrällinen aineisto on analysoitu tilastollisin menetelmin, joihin liittyy omat luotettavuuden varmistamiseen liittyvät menetelmänsä. Otantatekniikan avulla on varmistettu opiskelijoiden ja oppilaitosten mahdollisimman monipuolinen edustus. Tavoitteena on ollut arviointien yleistettävyyden koko alaa koskeviksi. Kansallisten tehtävien luotettavuutta, erityisesti validiteettia, on varmistanut se, että ne on laadittu alan opettajien ja työelämän edustajien yhteistyönä, jotta ne mittaisivat osuvasti koulutuksen tuottamaa ammatillista osaamista. (Räkköläinen 2005a.)

Arviointien tarkoitus ja käyttö

Kansalliset arvoinnit ovat tuottaneet varsin kattavia raportteja, joissa arviointitietoa on kerätty usealla eri tavalla. Useimmat arvoinneista ovat olleet eri alojen kokonaisarviointeja ja niihin liitettyjä oppimistulosten arviointeja. Arvoinnit on julkaistu kirjallisina raportteina, joissa on oppimistulosten lisäksi tarkasteltu koko koulutusjärjestelmää, oppilaitosten toimintakulttuuria, opetusta ja resursseja. Raportit ovat sisältäneet paljon ajankohtaista tietoa koko alasta sekä alan kehityksestä ja tulevaisuuden haasteista. Vaikka kirjalliset loppuraportit valmistuvat noin vuoden kuluttua arvioinnin päätyttyä, ovat oppilaitokset saaneet nopeasti tietoon omat tuloksensa ns. pikapalautteina, joita on voinut verrata valtakunnallisiin tuloksiin. Näin oppilaitoksilla on saamansa palautteen pohjalta ollut mahdollista heti ryhtyä tarkastelemaan oman toimintansa kehittämiskohteita. Osassa raporteista on annettu myös toimenpidesuosituksia kehittämistyön pohjaksi. Arviointiraporttien julkistamisen yhteydessä on järjestetty useita informaatio- ja koulutustilaisuuksia eri puolilla maata. Oppilaitoksilla on ollut mahdollisuus erikseen ostaa lisää arviointipalveluja Opetushallitukselta. (Räkköläinen 2005a.)

Toteutetut kansalliset arvoinnit ovat olleet vuodesta 1995 alkaen osa ammatillisen peruskoulutuksen seuranta- ja ohjausjärjestelmää ja tuloksellisuuden arviointia. Aiemmin mikään muu taho kuin Opetushallitus ei ole tuottanut ammatillisesta peruskoulutuksesta vastaavanlaisia kokonaisvaltaisia arviointeja, joiden tulokset ovat yleisesti hyödynnettävissä ammatillisen koulutuksen kehittämisessä. Julkaistuina raportteina kansallinen arviointitieto on ollut eri tahojen käytettävissä. Arviointien tuloksista on järjestetty myös tiedotustilaisuuksia. Tämän lisäksi arviointeihin osallistuneet koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset ovat saaneet omat tuloksensa käyttöön. Oppilaitosten tuloksia ei ole julkaistu yleisissä raporteissa. Eri intressitahot ovat ainakin periaatteessa omalta osaltaan voineet hyödyntää koulutuksen arviointituloksia ja osallistua koulutuksen kehittämiseen ja siitä käytyyn keskusteluun. Myös kansalaisilla on ollut mahdollisuus saada tietää, millaisia tuloksia ammatillinen koulutus tuottaa.

Ongelmakohtia

Keskeisimmäksi ongelmaksi aikaisemmassa järjestelmässä on koettu, että se on melko raskas ja hidas. Ala on voinut tulla arvioinnin kohteeksi vain hyvin harvoin, joten koulutuksen järjestäjä ei ole saanut riittävän usein vertailutietoa toimintansa kehittämisen tueksi. Motivointiongelmia on syntynyt siitä, että arviointi on koettu irralliseksi muusta oppilaitoksen arviointitoiminnasta; se ei ole tukenut riittävästi opiskelijan arviointia eikä opiskelijoiden ja oppilaitoksen itsearviointia. (Räisänen & Frisk 2002; ks. myös Rökköläinen 2005a.)

Ulkoisia arviointeja hyödynnetään ylipääntensä vähän ja koulutuksen järjestäjiltä on myös puuttunut itsearvioinnin toteuttamisen välineitä tai niitä ei ole käytetty. Tämä tulee esille koulutuksen paikallisen arvioinnin tilaa koskevasta selvityksestä. (Rajanen 2000.) Myös myöhemmin toteutettu selvitys paikallisesta arviointitoiminnasta antaa samansuuntaisia tuloksia. (Löfström, Metsämuuronen, Niemi, Salmio & Stenvall 2005.)

Myös arviointien luotettavuuteen on liittynyt ongelmia huolimatta siitä, että kansallisissa arvioinneissa on pyritty huolella ja riittävän monipuolisesti varmistamaan arviointien laatua. Tämä tulee ilmi muun muassa Räisänen ja Friskin (2002) vuosien 1995–2001 kansallisia arviointeja koskevassa selvityksessä. Arvioinnin objektiivisuutta on ajateltu lisättävän sillä, ettei opiskelijan oma opettaja ole voinut olla arvioijana, mutta tämän järjestelyn hyödyllisyyttä ei ole täysin pystytty osoittamaan, eikä se ole poistanut arvioitsijoista johtuvia eroja. Oppilaitosten arviointikulttuuri vaikuttaa arvioijien käyttäytymiseen ja tulosten tulkitaan. Rinnakkaisarvioinnit ovat osoittaneet, että arvioijat soveltavat ja tulkitsevat arviointikriteerejä hyvin eri tavoin. Myös opiskelijoiden tietoja ja taitoja tulkitaan eri tavoin. Rinnakkaisarvioijien uusinta-arviot ovat olleet pääsääntöisesti tiukempia kuin ensimmäiset arviot. Erityisesti käytännön ammattityötehtävissä oppilaitosten arvioijat antavat korkeampia arvosanoja kuin muut asiantuntijat. Arvioijien väliset erot ovat kaiken kaikkiaan osoittautuneet suuriksi, mikä aiheuttaa virhettä erityisesti oppimistulosten arvioinnissa. On havaittu myös, että erot oppilaitosten arviointikulttuureissa aiheuttavat tasoeroja opiskelijan arvioinneissa. Toiset oppilaitokset ovat kriittisempiä oman toimintansa suhteen kuin toiset, mikä näkyy myös opiskelijan arvioinneissa. Kriittisimmät oppilaitokset antavat rinnakkaisarvioijien kanssa samantasoisia arviointeja. Kriittisissä oppilaitoksissa annettiin myös heikompia arvosanoja enemmän kuin vähemmän kriittisissä. Myös oppilaitosten arviointikäytänteissä on todettu olevan suuria eroja, mikä heikentää kansallisten arviointien luotettavuutta. Myös suoranaista väärinymmärrystä ja vilpillistä toimintaa on havaittu koejärjestelyissä. (Nuotio, Backman, Pernu & Sisättö 2001, 95–102; Räisänen & Frisk 2002, 8–10; ks. myös Rökköläinen 2005a, 14–19.)

Tavoitteeksi kansallisessa arviointistrategiassa määritettiin, että oppimistuloksia arvioitaisiin kaikissa tutkinnoissa joka viides vuosi, mutta kansallisten arviointien tarkastelu osoittaa, ettei tämä tavoite ei ole toteutunut. Syynä saattaa olla muun muassa koejärjestelyiden kalleus ja arviointijärjestelyiden työläys, mikä tuli esiin asiantuntijoiden haastatteluissa. Myös kansallisten tehtävien suunnittelu ja muu arvioinnin valmistelutyö vie aikaa. Koulutusala tai tutkinto on voinut

tulla arvioinnin kohteeksi harvoin, samoin yksittäinen oppilaitos, jolloin koulutuksen järjestäjä ei ole saanut riittävän usein vertailutietoa toimintansa kehittämisen tueksi. Kansalliset arvioinnit ovat näin jääneet kullakin alalla kertaluonteisiksi, vaikka ne pohjautuvatkin yhteiseen arviointistrategiaan. Kertaluonteiset, joskin hyvin kattavat ja syvälle alaan porautuvat, kansalliset arvioinnit eivät välttämättä tuota riittävän systemaattista seurantatietoa kehittämistyön tueksi. Tiedon tuottaminen kehitystrendien seuraamiseksi ei ole ollut mahdollista. (Räkköläinen 2005a, 14–19.)

Eri aloihin kohdistuneet kansalliset arvioinnit on suunniteltu erikseen kuhunkin arvioitavaan alaan sopivaksi, mikä toisaalta lisää arviointien luotettavuutta, mutta toisaalta eri alojen arviointitulosten vertailu keskenään ei tällöin ole ollut mahdollista. Taustamuuttujatkin on kerätty eri tavoin eri arvioinneissa, joten yleisiä johtopäätöksiä taustamuuttujien vaikutuksesta koulutuksen laatuun ei voi tehdä, vaan ne on selvitettävä jokaisen arvioinnin kohdalla erikseen. Taustamuuttujia on saatettu koota runsaastikin, mutta eri muuttujien yhteyksiä ei kuitenkaan ole aina kyetty liittämään saatuihin oppimistuloksiin, joten tulosten raportointi on ollut kuvailevaa ja on toisinaan jäänyt melko yleiselle tasolle. (Räkköläinen 2005a, 14–19.) Toki joitakin selviä yhteisiä selittäviä tekijöitä on löydettävissä eri arvioinneissa (esimerkiksi monipuoliset työelämäyhteydet parantavat oppimistuloksia kaikilla aloilla, samoin ylioppilastutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden oppimistulokset ovat parempia kuin peruskoulun suorittaneiden opiskelijoiden). (Ks. tarkemmin Räisänen & Frisk 2002, 7–9.)

Selvitysten, haastatteluiden ja keskusteluiden perusteella voi todeta, että päätöksöksiin perustunut arviointimalli on koettu osittain erilliseksi järjestelmäksi, jota ei ole hyödynnetty osana oppilaitosten tavanomaista toimintaa, eikä se näin ole tukenut paikallisen tason arviointia. Arviointi on koettu irralliseksi muusta oppilaitoksen arviointitoiminnasta. Kukin ala tuli arvioinnin kohteeksi harvoin, jolloin koulutuksen järjestäjä ei ole saanut riittävän usein vertailutietoa toimintansa kehittämisen tueksi. Arviointeihin ei ole liittynyt kiinteää palautejärjestelmää, mikä olisi mahdollisesti tukenut arviointitulosten hyödyntämistä. Kertaluonteiset – vaikkakin hyvin kattavat ja syvälle alaan porautuvat – kansalliset arvioinnit eivät näin ole tuottaneet systemaattista seurantatietoa kehittämistyön tueksi.

Aikaisempi arviointitoiminta on siis jäänyt osittain erilliseksi järjestelmäksi paikallisen tason toiminnassa. Kertaluonteisiin alakohtaisiin kansallisiin arviointeihin ei ole voinut liittää systemaattista palautejärjestelmää, joka tukisi jatkuvaa kehittämistyötä kansallisella tai paikallisella tasolla. Motivointiongelmia on saatanut syntyä myös siitä, että arviointi on koettu irralliseksi muusta oppilaitoksen (arviointi)toiminnasta; kansallinen arviointi ei ole tukenut riittävästi opiskelijan arviointia eikä oppilaitoksen itsearviointia. Voisi myös olettaa, että erilliset testit eivät aina motivoi opiskelijoita, etenkin jos ne eivät vaikuta opiskelijan todistuksen arvosanaan. (Räkköläinen 2005a, 17–19.)

Mainittakoon, ettei kansallista oppimistulosten arviointijärjestelmäämme ole koskaan arvioitu eikä sen toimivuudesta ole tehty kokonaisvaltaisia selvityksiä. Tällaista tietoa ei ollut siis käytettävissä kehittämistyön alkaessa, mitä tavallaan voidaan pitää myös ongelmana. Edellä esitetyt ongelmakohdat perustuvat siis

kehittämishankkeessa tehtyyn taustatyöhön, joka perustuu aikaisempien arviointiraporttien analysointiin, asiantuntijoiden haastatteluihin ja keskusteluihin arviointiin osallistuneiden eri tahojen kanssa. Tässä kohtaa olisin kehittämishankkeen vastuuhenkilönä voinut olla kriittisempi ja tehdä taustatyötä enemmän, jotta uuden järjestelmän kehittämistyön tavoitteet olisi voitu määrittää tarkemmin.

2.2.3 Uuden arviointijärjestelmän tavoitteet ja kehittämistyön toteuttaminen

Arviointi osaksi oppilaitosten toimintaa

Kehittämistyötä varten laadituissa suunnitelmissa asetettiin tavoitteeksi oppimistulosten arvioinnin ja näyttöperusteisen arvioinnin yhteensovittamisen siten, että tulevaisuudessa kansallinen arviointi tukee koulutuksen järjestäjiä ja oppilaitoksia oppimisen edellytysten parantamisessa entistä paremmin tuottamalla palaute-tietoa säännöllisesti ja riittävän usein. Tavoitteeksi oli liittää arviointi osaksi oppilaitosten tavanomaista toimintaa, jolloin arviointitieto tuotetaan ja hyödynnetään siellä, missä se syntyykin. Kansallista arviointia varten ei kuitenkaan luoda erillistä järjestelmää eikä arviointi pohjautu ensisijaisesti ulkopuoliseen kontrolliin, vaan keskeiseksi tavoitteeksi projektin suunnitelmissa asetettiin, että arvioinnilla tuetaan oppilaitosten itsearviointia, jolloin sekä itsetuotetun arviointitiedon että ulkopuolisen palautteen tarve korostuu. Tämän vuoksi uuteen malliin haluttiin liittää myös palautejärjestelmä, joka tukee toiminnan kehittämistä sekä valtakunnallisesti että oppilaitoksissa. Kehittämistyössä pidettiin tärkeänä, että arviointi motivoi eri osapuolia ja edistää ammattiin oppimista ja ammatillisen koulutuksen tavoitteiden saavuttamista. Lähtökohtana pidettiin näyttöryhmän asettamaa tavoitetta ammatillisen peruskoulutuksen laadun parantamisesta näyttöjen avulla. Kehittämishankkeessa tavoitteeksi asetettiin, että myös kansallisen arvioinnin pitää tukea näyttöperusteisen opiskelijan arvioinnin tavoitteita ja olla osa koulutuksen laadunvarmennusta. Tarkoituksena oli, että oppimistulosten arviointi käynnistyy samanaikaisesti näyttöjen käyttöönoton kanssa. (Koppihankkeen projektisuunnitelma, Opetushallitus 10.6.2002; opetusministeriön työryhmien muistioita 14:1999; ks. myös Räcköläinen & Ecclestone 2005; Räcköläinen 2005a.)

Arvioinnin integrointi ammattiosaamisen näyttöihin

Testattavassa mallissa keskeisin periaate oli, että oppimistulokset saadaan paikallisista koulutuksen järjestäjän toteuttamista näytöistä. Erillisiä tehtäviä tai näyttöjä ei kansallista arviointia varten organisoida, vaan oppimistulokset tuotetaan opintokokonaisuuksien näytöistä. Periaatteena oli myös, että kansalliset tutkinto-kohtaiset ammattiosaamisen näyttöaineistot ohjaavat näyttöjen toteuttamista ja

korvaavat näin aikaisemmat kansallisessa arvioinnissa käytetyt yhtenevät tehtävät tai kokeet. Näyttöaineistoissa, jotka laadittiin kaikkiin ammatillisiin perustutkintoihin, määritetään arvioitava osaaminen ja arviointikriteerit näyttöön. Näyttöaineistojen kehittämiseksi perustettiin omat kansalliset kehittämishankkeet. (Koppi-projektin projektisuunnitelma, Opetushallitus 10.6.2002 ja projektisuunnitelman täydennys 19.3.2004; Rökköläinen & Ecclestone 2005; Rökköläinen 2005a.)

Ensimmäisessä arviointikokeilussa havaittiin, että oppimistulosten arvioinnin riittävän luotettavuuden varmistaminen edellyttää näyttötoiminnan laadunvarmistusta. Tavoitteeksi asetettiin arviointikokeilun jälkeen laadunvarmennuksen liittäminen osaksi järjestelmää, jotta varmistetaan arviointitiedon ja arviointikäytäntöjen luotettavuus, osuvuus ja vertailukelpoisuus. Uuteen järjestelmään haluttiin liittää myös oppilaitosten itsearviointia tukeva palaute- ja informaatiojärjestelmä, jonka suunnittelu aloitettiin toisen arviointikokeilun yhteydessä. Vasta hankkeen loppuvaiheessa ryhdyttiin painottamaan näyttöjärjestelmästä saadun arviointitiedon hyödyntämistä koulutuksen järjestäjän ja oppilaitosten oman toiminnan arvioinnissa ja kehittämisessä. (Koppi-projektin projektisuunnitelma, Opetushallitus 19.3.2004 ja projektihakemus (ESR) 2.4.2004; Rökköläinen & Ecclestone 2005; Rökköläinen 2005a.)

Kehittämävaiheen suunnitelmissa näyttöjärjestelmällä tarkoitettiin ammatillisen osaamisen näyttöjä opetussuunnitelmaperusteisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa ja näyttöjen pohjalta tehtävää kansallista oppimistulosten arviointia. Näyttöjärjestelmä määritettiin ensimmäisissä linjauksissa seuraavasti: näyttöjärjestelmän tavoitteena on parantaa ammatillisen koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta sekä edistää opiskelijoiden siirtymistä koulutuksesta työelämään. Näyttöjen tarkoituksena on yhtenäistää opiskelijan arviointia ja tuottaa tietoa oppimistuloksista sekä opetussuunnitelman perusteiden, koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmien, opetusjärjestelyjen sekä ohjaus- ja tukitoimien toimivuudesta. Näyttöjärjestelmän tuottamaa tietoa hyödynnetään koulutuksen kehittämisessä kansallisella ja koulutuksen järjestäjän tasolla. Kansallinen oppimistulosten arviointi tukee koulutuksen järjestäjien itsearviointia ja opetuksen kehittämistä tuottamalla tulos- ja vertailutietoa. Ammatillisen perustutkintojen näytöt sijoittuvat koko opintojen ajalle ja ne ovat osa koulutusprosessia”. (Näyttölinjaukset, luonnos 22.4.2004.) Näistä lähtökodista siis näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittämistyötä lähdettiin toteuttamaan.

Valtakunnallinen kehittämishanke

Kansallisen arvioinnin ja paikallisesti toteutettavien näyttöjen yhdistämismahdollisuuksia selvittävä Kansallinen näyttöperusteinen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittämishanke eli Koppi-hanke käynnistyi vuonna 2002. Koppi-hankkeen projektisuunnitelma on laadittu ensimmäisen kerran ajalle 1.1.2002–31.12.2007 ja sitä on päivitetty useilla ESR:n jatko- ja lisärahoitushakemuksilla (ks. tarkemmin Koppi-projektin jatko- ja lisärahoitushakemukset 2004, 2005, 2006 ja 2007).

Kehittämishankkeen päätehtäväksi asetettiin oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen näyttöperusteiseen arviointiin siirryttäessä sekä arviointijärjestelmän testaaminen ja oppimistulosten arviointi valituilla aloilla. Arviointijärjestelmän kehittämistyö jakaantui kolmeen päävaiheeseen, jotka olivat I) oppimistulosten arviointistrategian ja mallien sekä laadunvarmennuksen kehittäminen, II) arviointikokeilun suunnittelu ja toteuttaminen, oppimistulosten alakohdainen arviointi ja tulosten raportointi sekä III) valtakunnallisen arviointitiedonkeruun suunnitteleminen ja palaute- ja informaatiojärjestelmän kehittäminen. Koko hanke ajoittui vuosille 2002–2008 ja se rahoitettiin Euroopan sosiaalirahaston tuella, kuten muutkin näyttöjen kehittämishankkeet.

Kehittämistyön yhteydessä toteutettiin kaksi arviointikokeilua, jossa näyttöperusteista oppimistulosten arviointijärjestelmää on testattu käytännössä. Ensimmäinen arviointikokeilu (Pilotti I) toteutettiin vuosina 2002–2003 ja toinen 2004–2007 (Arviointikokeilu II). Kansallisen arvioinnin edellyttämää laadunvarmennusjärjestelmää ryhdyttiin kehittämään arviointikokeilujen yhteydessä. Ensimmäisen kokeilun tulokset julkaistiin 2004 ja toisen 2008 keväällä. Toisen arviointikokeilun yhteydessä ryhdyttiin kehittämään ja testaamaan myös vertaisarviointia osana näyttöperusteisen arvioinnin laadunvarmennusta. Ensimmäiset vertaisarviointikokeilut toteutettiin 2005.

Opetusministeriö johti valtakunnallista näyttöjärjestelmän kehittämistyötä ja Opetushallitus koordinoi käytännön kehittämistyön. Opetushallituksessa vastuu jaettiin siten, että Opetushallituksen ammatillisen koulutuksen linja (myöhemmin Ammatillisen koulutuksen kehittäminen -toimintayksikkö) vastasi näyttöjen ja näyttöaineistojen kehittämisestä ja arviointiryhmä (myöhemmin Arviointi- ja seurantapalvelut -toimintayksikkö) kansallisen arviointijärjestelmän kehittämisestä.

Opetusministeriö asetti koko näyttöjärjestelmän kehittämistä varten näyttöjen johtoryhmän (18.9.1999), johon nimettiin keskeisten työmarkkinajärjestöjen ja muiden sidosryhmien edustajat sekä opetusministeriön ja Opetushallituksen edustajat. Kehittämishankkeessa on toiminut useita erilaisia työryhmiä, joiden tehtävät ovat vaihdelleet kehittämisvaiheen painopisteiden mukaan. Kaiken kaikkiaan Koppi-hankkeeseen on kuulunut 10 valtakunnallista oppilaitosten johtamaa projektia. Hankkeessa oli mukana noin 50 ammatillisen koulutuksen järjestäjää ja noin 60 ammatillista oppilaitosta. Arviointijärjestelmää ja arviointikäytäntöjä kehitettiin kaiken kaikkiaan 36 ammatillisessa perustutkinnossa (ks. Koppi-hankkeen projektit liitteessä 4).

Koppi-hankkeen projektipäälliköiden ja muun projektihenkilöstön toimintaa on tuettu koulutuksen, konsultaation, ohjauksen ja tiedottamisen avulla sekä tuottamalla erilaisia selvityksiä ja ohjausmateriaalia. Valtakunnallisesti Opetushallitus on tukenut koulutuksen järjestäjiä, oppilaitoksia ja työelämää näyttöjen toimeenpanossa tuottamalla kansalliset tutkintokohtaiset näyttöaineistot, tiedottamalla, kouluttamalla, julkaisemalla erilaisia selvityksiä, tutkimuksia, oppaita ja esitteitä. Tällainen tuki jatkuu edelleen.

Koppi-hankkeessa laadittiin tavoitteen mukaisesti ehdotus kansallisesta näyttöperusteisesta oppimistulosten arviointijärjestelmästä sekä sen edellyttämästä laadunvarmennusjärjestelmästä. Tämän lisäksi laadittiin suunnitelma oppilaitos-

ten itsearviointia ja kehittämistyötä tukevasta palaute- ja informaatiojärjestelmästä. Koppi-hankkeessa tuotettiin raportit arviointikokeiluista, raportti 14 perustutkinnon oppimistuloksista, vertaisarviointikokeilun raportti ja ehdotus vertaisarvioinnista näyttötoiminnan laadunvarmennusmenetelmänä. Myös Koppi-hankkeen ulkoisesta arvioinnista laadittiin raportit, samoin tuotettiin asiantuntijoiden raportit vertaiskehittämisen pohjalta. (Arviointikokeilun Pilotti I loppuraportti; Arviointikokeilu II:n välitulosraportti ja lopulliset tulokset 2007; Arviointikokeilu II:n loppuraportti 2008, Vertaisarviointikokeilun haastattelut ja havainnot ja raportti 2008, Koppi-projektin ulkoinen arviointi 2008.) (Ks. tarkemmin taulukko 2.)

Opetusministeriön päätöksen mukaisesti (3/502/2007) Opetushallituksessa käynnistettiin vuoden 2007 alussa kansallinen oppimistulostiedon tuottaminen ja seuranta, jossa arviointitieto kootaan suoraan ammattiosaamisen näytöistä. Tarkoituksena on, että Opetushallitus tuottaa vuosittain kansallisen raportin, jossa arvioidaan ammattiosaamisen näyttöjen kehittymistä ja oppimistuloksia. Kerätävää tietoa voidaan käyttää ammattiosaamisen näyttöjen ja koulutuksen kehittämisen tukena. Ammattiosaamisen näyttöjen toteutumista arvioidaan päätöksen mukaan kokonaisuudessaan vuonna 2009.

Tutkimukseni aineisto nousee edellä kuvatusta kehittämishankkeesta. Pалаan kehittämistyön etenemiseen vielä tarkemmin luvussa 6.2 ja esittelen kehittämishankkeesta nousseen empiirisen aineiston.

3. Arvioinnin lähestymistavat ja luottamuksen ilmeneminen arviointiin osallistuvien suhteessa

Käytän tutkimuksessani arviointinäkemys- ja arvioinnin lähestymistapa -käsitteitä tarkastelllessani erilaisia käsityksiä arvioinnista ja erilaisia tapoja toteuttaa sitä. Tässä luvussa hahmotan tämän käsitteen taustalla olevia arvioinnin käsitteitä, määritelmiä ja arviointitradioita. Tutkimuksessani on tärkeää erottaa myös arvioinnin eri tasot tarkasteltaessa muun muassa opiskelijan arviointia ja kansallista arviointia. Tarkastelen erityisesti osallistumista edistäviä ja voimaannuttavia arviointeja, joissa keskeistä on arvioinnin kohteen aktiivinen rooli arviointien toteuttamisessa ja voimaantuminen omassa asiassa. Osallistaminen ja osallistuminen ovat yhteydessä luottamukseen arvioijan ja arvioinnin kohteen välillä, koska arviointiin osallistuvien suhde ei perustu ulkopuoliseen kontrolliin, vaan yhteistoiminnallisuuteen, vuorovaikutukseen ja tasavertaisuuteen. Tarkastelu osoittaa, ettei ole yksiselitteistä, edistääkö osallistuminen luottamusta vai onko luottamus edellytyksenä osallistumiselle.

Näkemys arvioinnin kontekstisidonnaisuudesta ja arvioinnin eri tasoista tuo lisää ulottuvuuksia tähän tarkasteluun. Näyttöperusteinen arviointi (ammattiosaamisen näytöt), jossa osaamista arvioidaan toiminnallisissa käytännön tilanteissa, on kontekstiperusteista arviointia. Näyttöperusteisessa arvioinnissa osallisuuteen liittyvä luottamus arvioinnissa on yhteydessä arvioinnin kriteeriperusteisuuden sekä oppimiseen ja oppimiskäsitykseen. Tässä luvussa arviointiteoreettinen ja arvioinnin käsitteen monitasoinen tarkastelu arviointien toteuttamisessa luo perustan luottamuksen tarkastelulle tutkimustyössäni. Luottamus ilmenee erityisesti arvioinnin kohteen ja arvioijan välisen suhteen luonteessa.

3.1 Arvioinnin monitasoisuus ja eri tarkoitukset

Kuten edellä jo tutkimukseni aiheeseen johdattelevista luvuista voi huomata, on arviointi monitasoinen ja monimerkityksinen käsite. Koulutuksen arviointia voidaan tarkastella kansainvälisestä, kansallisesta ja paikallisesta näkökulmasta. Arviointia voidaan tarkastella myös eri tasoilla, kuten järjestelmien, organisaatioiden ja yksilöiden tasolla. Esimerkiksi oman tutkimuksen kohteena oleva ammattisten perustutkintojen arvioinnin uudistus, näyttöjärjestelmä, koskee kaikkia näitä tasoja. Näyttöjä koskevissa linjauksissa näyttöjärjestelmällä tarkoitetaan

opiskelijan ammatillisen osaamisen näyttöjä ja niiden pohjalta tehtävää kansallista oppimistulosten arviointia. Näyttöjä tarkastellaan tällöin sekä opiskelijan arviointina että osana koulutuksen tuloksellisuuden arviointia.

Koulutuksen arviointi voi kohdistua koulutukseen yhteiskunnallisena instituutina ja oppilaitoksiin koulutusta tuottavina organisaatioina. Tällöin koulutuksen arviointi on evaluaatiota, joka kohdistuu koulutuksen tuloksellisuuteen ja tuo tietoa koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutumisesta. Evaluaatio toimii tällöin hallinnan keinona ja poliittisen päätöksenteon tukena sekä keskushallinnossa että paikallishallinnossa. (Laukkanen 2002, 259–268.)

Voidaan puhua myös oppimisen arvioinnista, jolloin arviointi on yksilötason arviointia ja kohdistuu opiskelijan osaamiseen ja saavutuksiin, oppimistuloksiin (ks. esimerkiksi opiskelijan arviointia koskevat säädökset luvussa 2.1). Myös arviointi ja pedagogiikka yhdistetään, jolloin korostetaan arvioinnin ja opetuksellisten ratkaisujen välistä yhteyttä. Tällöin usein tarkastellaan, mitä tapahtuu opiskelijoiden ja opettajan välillä luokkahuoneessa tai muussa oppimistilanteessa. Arvioinnilla on tällöin yhteys myös oppimiskäsityksiin eli käsityksiin siitä, miten ihminen oppii. (Esimerkiksi James 2006, 47–60; Räisänen 2002, 13–15; Virta 1999, 32–57.) Monet arviointitutkijat ovat todenneet, että se mitä arvioidaan ohjaa hyvin pitkälle sitä, mitä opiskellaan ja opitaan. Mielenkiintoisia ovat myös ne tutkimustulokset, jotka osoittavat, että opettajan opiskelijan arvioinnissa käyttämiin menetelmiin (arviointikäytäntöihin) selvästi vaikuttaa, millaista opettajan työhön tai oppimisen tuloksiin kohdistuvaa ulkoista arviointia harjoitetaan. (Esimerkiksi Atjonen 2007; Harlen 2000, 2004, 2005; James 2006; Pickford & Brown 2006; Virta 1999). Yksilötason arviointia olen tarkastellut nimenomaan osaamisen näyttöperusteista arviointia käsittelevässä luvussa 3.4.

Arvioinnista ei ole olemassa yhtä ytimekästä määritelmää, mutta usein siihen liitetään arvon antaminen tai määrittäminen jollekin toiminnalle tai asialle (ks. edellä luvussa 1.1 arviointitiedon arvologiikka, Virtanen 2007, 36–38). Usein arvon määrittämisessä käytetään julkilausuttuja kriteereitä. Arviointi kuvataan myös prosessiksi, jossa prosessin tuloksena annetaan jokin arvo tarkasteltavalle asialla. (Esimerkiksi Laukkanen 1998, 32; Vuorenmaa 2001, 31–32; ks. myös House 1993; Scriven 1977.) Arvioinnin moniulotteisuudesta johtuen arviointi määritetään usein myös siihen liittyvien keskeisten muiden käsitteiden välisenä suhteena, jolloin sitä lähestytään mm. arvioinnin kohteen, tarkoituksen, tavoitteiden ja tuotosten näkökulmista. Usein tarkastellaan myös arvioinnin laatuksellisia kriteereitä, kuten relevanssia, tarkoituksenmukaisuutta ja vaikuttavuutta. (Esimerkiksi Stern 2005b 21–42, 2006; Virtanen 2007, 87–92; ks. myös European Commission 1999, 61–66).

Myös laadunvarmistus ja -kontrolli liittyvät arvioinnin käsitteeseen; laadunvarmistuksessa ja -kontrollissa on kysymys laadun arvioinnista. Koulutuksen laatu on määritetty muun muassa koulutuksen kyvyksi vastata koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin ja asiakkaiden tarpeisiin. Laadun arviointi tarkoittaa tällöin tulkinnallista analyysia siitä, miten arvioitava toiminta tai kohde vastaa asetettuja laatuvaatimuksia. Laatuksellinen puolestaan on peruste, johon tukeutuen arvioiva johtopäätös tehdään. Laadunhallinta on koordinoitua laadun ohjausta, ja laadunvarmistus osana sitä kohdistuu laatuvaatimusten toteutumiseen. Laatu ohja-

taan tavoitteilla, normeilla, resursseilla ja tiedolla. (Ks. esimerkiksi Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus, Opetushallitus 2008; Raivola 2000 ja 2002.) Laadunvarmistus (quality assurance QA) liitetään usein arviointikirjallisuudessa organisaation sisäiseen oman toiminnan arviointiin. Laatukonrolli (quality control QC) puolestaan on organisaation tai toiminnan ulkopuolisen tahon toteuttama arviointia. (Ks. esimerkiksi Ecclestone 2005; Patton 2002; Saunders 2006a.)

Englanninkielisessä kirjallisuudessa on useampia arviointiin (mm. assessment, appraisal ja evaluation) sekä oppimistuloksiin (learning results, outcomes, achievements) liittyviä termejä. Suomen kielessä termiä arviointi käytetään sekä puhuttaessa opiskelijan arvioinnista (aiemmin käytettiin opiskelija-arviointitermiä) (assessment) että julkisesta tuloksellisuuden arvioinnista (evaluoinnista), jota muun muassa kansallinen oppimistulosten arviointi on. Appraisal-termille ei suomenkielessä ole suoranaista vastinetta, mutta sillä tarkoitetaan esimerkiksi opettajien, rehtoreiden tai muun henkilöstön toiminnan arviointia ja se viittaa silloin yhteisötasoon. Evaluaatio viittaa laajojen kokonaisuuksien, esimerkiksi prosessien tai ohjelmien, innovaatioiden arvon ja laadun määrittämiseen (ks. esimerkiksi Laukkanen 1994, 22; Räisänen 2002, 13–16; Vuorenmaa 2001, 29).

Arvioinnin eri tasoista käytetään myös termejä makro-, meso- ja mikrotason arviointi. Makrotaso viittaa kansainväliseen ja kansalliseen arviointiin, mesotaso viittaa alueelliseen ja oppilaitoskohtaiseen arviointiin ja mikrotaso luokkahuoneeseen, opiskelijaryhmään ja opiskelijan arviointiin. (Ks. esimerkiksi Vuorenmaa 2001, 91–100; Rökköläinen & Ecclestone 2005, 17–18.)

Käytän tutkimuksessani arviointia yleisenä käsitteenä, ikään kuin yläkäsitteenä tarkasteltaessa arviointia yleensä tai silloin kun ei ole tarpeen tehdä tarkkaa erottelua termien välillä. Arviointi, jossa tuotetaan kokoavaa kansallista tai yhteisötason arviointitietoa on evaluaatiota. Useimmiten tällainen on hallintoon ja hallinnolliseen ohjaukseen ja päätöksentekoon liittyvää toimintaa. Mikäli on tarpeen ero arvioinnin eri merkitysten välillä, käytän opiskelijan osaamisen ja saavutusten arvioinnista opiskelijan arviointi -termiä. Oppimistulosten kansallisella arvioinnilla viitataan edellä mainituissa asiakirjoissa esiteltyyn kansalliseen oppimistulosten arviointijärjestelmään, jossa oppimistulosten arviointi on suorituksen tai toiminnan laatua ja tasoa kuvaavaa tietoa (Opetushallitus 9/1995; 4/1998 ja 7/1998). Tarvittaessa käytän evaluointi-termiä viitatessani järjestelmätason arviointiin.

Arvioinnilla on erilaisia funktioita ja niistä on arviointikirjallisuudessa olemassa useita jäsennyksiä. Tämän tutkimukseni kannalta käyttökelpoinen perusjaottelu on ollut melko perinteinen jako summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin. Summatiivisella arvioinnilla on kokoava tehtävä, se on usein jälkeinpäin tapahtuvaa ja se tehdään ennalta sovittujen tavoitteiden mukaan. Formattiivinen on kehittävä arviointia, joka usein tapahtuu prosessin aikana. On olemassa paljon arviointimenetelmiä, joita voidaan käyttää sekä formatiivisesti että summatiivisesti. Tällöin ero syntyy sen perusteella, missä tarkoituksessa arviointia tehdään. Arviointitietoa voidaan esimerkiksi koota prosessin kuluessa loppuarviointia varten. Kansallisessa arvioinnissa tuotetaan summatiivista, kokoavaa opitun arviointitietoa, joka on luonteeltaan yleistettävää ja julkista. Myös muodolliset arvosanat, esimerkiksi arvosanat todistuksissa ovat summatiivista arviointia.

Summatiivista arviointitietoa voidaan käyttää kehittävässä tarkoituksessa. (Black & William 2006, 9–25; Ecclestone 1996, 8–16; 2005, 37–41; Harlen 2006, 61–80; James 2006, 47–60; Rökköläinen & Ecclestone 2005, 17–18; ks. myös Gardner 2006; Scriven 1967). Poikela (2005b, 31–52) käyttää prosessiarviointi- ja oppimisen johtaminen -termejä, joissa mielestäni on hyvin samankaltaisia piirteitä kuin formatiivisessa arvioinnissa. Mutta Poikelan käyttämät käsitteet ovat laajempia, sillä hän näkee, että arvioinnilla (esimerkiksi kehityskeskusteluissa) voidaan johtaa koko organisaation tai yhteisön oppimista. Perinteisessä jaottelussa summatiivinen-formatiivinen ei yhteisötason oppimista juurikaan tarkastella.

Arvioinnin perusteita esittelevässä luvussa 1.3 olen jo viitannut toiseen arvioinnin funktioiden perusjaotteluun eli tuloksellisuus- ja tavoitearviointiin ja kehittävään arviointia. Näiden lisäksi arvioinnin tehtäväksi mainitaan usein myös tiedon tuottaminen. Uusimmissakin arviointitutkijoiden teoksissa ja seminaariesityksissä korostetaan, että arvioinnilla on aina jokin tarkoitus, ja tällöin yleisimpänä perusjaotteluna on, että arviointia voidaan tehdä tilivelvollisuuden varmistamiseksi, toiminnan kehittämiseksi tai tiedon lisäämiseksi. (Esimerkiksi Patton 2002, 9–13; Saunders 2006a, 255–257; 2006b; Stern 2006.)

Arvioinnin paradigmasta tuli vasta tutkimukseni edetessä tärkeä käsite tarkastellessani arviointinäkemystä ja arvioinnin traditioita. Evaluaation paradigmalla tarkoitetaan niitä kriteereitä, joiden mukaan evaluaation kysymyksiä määritetään ja valitaan, miten niitä lähestytään teoreettisesti ja metodologisesti (Husen 1999). Paradigmaan kuuluva uskomusten verkko vaikuttavaa siihen, miten arvioija näkee maailman ja miten hän siinä toimii. Guba (1990, 17) kutsuu tuota verkkoa evaluaation paradigmaksi. Paradigman Guba (1990, 17) määrittää yhdistelmäksi perususkomuksia, jotka ohjaavat toimintaa. Husen (1999) on todennut, että erilaisten paradigmojen takana ovat vaihtelevat käsitykset epistemologisista kysymyksistä (miten saadaan tietoa, mikä on mahdollista tietää). Guba (1990, 18–27) lisää tähän vielä ontologiset kysymykset (mikä on käsitys tiedon luonteesta ja todellisuudesta) ja metodologiset kysymykset (miten tutkitaan tietoa). Paradigmat ovat Guban mukaan aina aikansa ja yhteisönsä tuotteita ja ihmisten konstruoimia. Husen (1999) puolestaan jakaa koulutuksen paradigmat kahteen päätyyppiin: paradigmat ovat joko sellaisia, joissa pyritään selittämään ja tulkitsemaan ja joissa painotetaan holistisuutta ja laadullista informaatiota tai sellaisia, joissa painotetaan kausaalisuuksia ja selityksiä. (Husen 1999). Smith ja Glass (1987, 38–49) pitävät erilaisia viitekehyksiä (termiä, jota he käyttävät paradigman sijaan) jäsennyksinä arvioijan, asiakkaan ja arviointiin osallistuvien suhteesta. Tähän liittyy myös kysymys siitä, kuka tekee arvoasetelmat ja päättää kriteerit, joilla arviointeja arvioidaan.

Käytän omassa tutkimuksessani arviointinäkemys- ja arvioinnin lähestymistapa -käsitteitä kuvaamaan erilaisia tapoja toteuttaa arviointia eli sitä, miten niissä tulee esiin käsitys arviointitiedon luonteesta, arvioinnin tehtävästä, arvioinnin kohteesta, arvioijan ja arvioitavan välisestä suhteesta, arvioijan roolista ja arviointitiedon käytöstä. Arviointinäkemys on yhteydessä siihen, miten arviointiasetelma laaditaan ja arviointi toteutetaan. Taustalla on erityisesti Guban ja Lincolnin (1989) tunnettu jaottelu arvioinnin traditioista. Guba (1990, 17–27) luokittelee keskeisimmiksi paradigmoiksi positivismin, jälkipositivismin, kriittisen teo-

rian ja konstruktivismiin, jotka löytyvät myös arvioinnin eri traditioiden taustalta. Myöhemmin tähän on tullut myös realismi (realistinen arviointiteoria), joka voisi olla viidennen arviointisukupolven eli realistisen arviointiajattelun taustalla (esimerkiksi Anttila 2005b; Patton 2002; Pawson & Tilley 1997 a ja b; Pawson 2006). Näiden lisäksi tarkastelen yhtenä lähestymistapana osallistuvaa ja voimannuttavaa arviointia (erityisesti Fetterman 2001; Rossi, Lipsey & Freeman 2004; Saunders 2006 a), joka on viime aikoina ollut arviointikeskustelussa paljon esillä. Luen myös sen kuuluvan uuteen viidenteen sukupolveen ja olevan läheisesti yhteydessä luottamusta edistävään arviointiin.

Koulutuksen arvioinnin perusteita käsittelevässä luvussa 1.3 viittasin myös evidence-based -käsitteeseen, jossa on mielestäni samanlaisia sisältöjä kuin edellä määritetyssä näyttöperusteisessa arvioinnissa, mutta evidence-based -käsitettä käytetään myös järjestelmä- ja politiikkatason arvioinneista puhuttaessa. Evidence-based -ajattelussa painotetaan näyttöön perustuvaa toimintaa ja tähdennetään todennetun tiedon merkitystä päätöksenteon perustana. Tällöin arviointi on olennainen osa tiedon tuottamista. Ajatuksena on, että tutkimuksen (jolla yleensä viitataan nimenomaan arviointitutkimukseen tai ohjelma-arviointeihin) ”pitää tulla ennen politiikkaa”, jolla tarkoitetaan, että poliittisten päätöksentekijöiden on ennen ratkaisuja saatava tietää ”todisteet”. Käsite on vielä vakiintumaton, mitä kuvastaa ehkä sekin, että sen yhteyteen liitetään toisinaan melko epäsystemaattisesti liitännäiset policy, practice ja evaluation. Evidence-based -ajattelu yhdistetään myös realistiseen metodologiaan ja lähestymistapaan, jonka Pawson määrittää kuuluvan jälkipositivistiseen paradigmaan. (Esimerkiksi Pawson 2006; ks. myös Campbell 1969, 1984.)

Tutkimuksessani käsite ”näyttöperusteinen arviointi” on keskeinen. Näyttöperusteinen arviointi on määritelmien mukaan autenttista arviointia tai suoritusarviointia, jolloin arviointi kohdistuu siihen, miten tietoja ja taitoja käytetään ja sovelletaan. Näyttöperusteisessa arviointiajattelussa suoritusta itsessään pidetään osoituksena oppimisesta. Arvioinnin kohteena voi olla suoritusprosessi tai sen tuotos. Autenttinen tarkoittaa samaa kuin ’aito, todellinen, realistinen, vääräntämätön’. Ajatuksena on, että noviiseja koulutetaan aitojen ja elämänläheisten tehtävien avulla kohti asiantuntijuutta ja ammattilaisuutta. Näyttöperusteisessa arvioinnissa arvioidaan toteennäytettyä osaamista (demonstrated competence). Näyttö tarkoittaa suoritusta tai esitystä (performance-based) ’oikeassa elämässä’, jossa arvioinnin kriteerit on johdettu todellisista (työ)elämän vaatimuksista. Autenttisessa arvioinnissa hyödynnetään usein monipuolisia ja laadullisia arviointiaineistoja ja -menetelmiä. Suoritus on myös mahdollista arvioida yhteisarviointina, jolloin arviointitieto syntyy neuvottelun tuloksena. (Virta 1999; Wolff 1996.)

Edellä esitetyssä määrittelyssä näyttöperusteinen arviointi liitetään oikeastaan vain yksilötasoon ja oppimisen ja osaamisen arviointiin, mutta ei järjestelmätasoon. Mutta näyttöihin liittyvien linjausten valmistelun yhteydessä määrittelyssä näyttöjärjestelmän käsitteessä yhdistetään arvioinnin eri tasot eli ammatillisen osaamisen näytöt ja niiden pohjalta tehtävä kansallinen arviointi (katso edellä luku 2).

3.2 Arvioinnin lähestymistapojen sekä arvioijan ja arvioinnin kohteen välisen suhteen muuttuminen

Guba ja Lincoln (1989, 21–49) ovat määrittäneet arvioinnin historian neljä sukupolvea. Näiden sukupolvien tarkastelu osoittaa, että arvioinnin tarkoitus ja menetelmät sekä arvioijan suhde arvioitavaan muuttuvat sukupolvesta toiseen. Ensimmäisen sukupolven aikana aina 1950-luvulle saakka painotettiin arvioinnissa lähinnä mittaamista ja testaamista, jolloin suosittiin hyvin teknisiä menetelmiä sekä erilaisia kyky- ja lahjakkuustestejä. Menetelminä käytettiin kyselylomakkeita, standardisoituja testejä ja pisteytystä. Arvioinnin kohteena oli lähinnä oppilas ja hänen suoriutumisensa. Voidaan olettaa, että tämän mittaamista painottavan arviointisukupolven taustalla oleva oppimiskäsitys oli behavioristinen.

Toisessa arviointisukupolvessa korostui tavoitearviointi ja siinä mielenkiinnon kohteeksi tulivat esimerkiksi oppilaitosten opetussuunnitelmat ja oppilaiden kyky saavuttaa asetetut tavoitteet ja heidän valmiutensa jatkaa opintojaan. Arvioinnin tarkoituksena oli tutkia, miten opetussuunnitelmat toimivat käytännössä oppilaitoksissa. Arvioinnin rooli muuttui kuvailevaksi ja teknisten mittausten rinnalla ryhdyttiin käyttämään useampia erilaisia menetelmiä. (Guba & Lincoln 1989, 27–28; myös Smith & Tyler 1946.)

Kolmannessa arviointisukupolvessa teknisten ja kuvailevien tehtävien lisäksi tuli arvioijille uusi tehtävä: arvostelu ja päätelmien tekeminen (judgement). Tämä merkitsi, että arvioijilta odotettiin myös kannanottoa, tuomiota siitä, miten tavoitteet on saavutettu ja miten tuloksellista arvioitava toiminta on ollut. Arvioijat toimivat päätöksentekijöiden tukijoina. Tässä yhteydessä alkoi keskustelu standardeista ja siitä, kuka ne määrittää ja mihin tarkoitukseen arviointia tulisi käyttää. (Guba & Lincoln 1989, 29–31, 34; myös Scriven 1967.)

Neljännän sukupolven arviointi alkoi kehittyä 1980-luvulla, kun edellisiä sukupolvia ryhdyttiin kritisoimaan liian yksipuolisina. Tuolloin ryhdyttiin korostamaan, ettei arvioijien tuottama todellisuus ole yhtenevä, vaan pluralistinen, jolloin tulee huomioida myös konteksti ja dialogi yleisön kanssa sekä moniarvoisuus. Aikaisempia malleja kritisoitiin myös managerialismista, jolloin arvioija on yhteydessä vain arvioinnin tilaajaan, yleensä johtoon, jolla myös on valta päättää arviointikysymyksistä ja tulosten käytöstä. Myös liiallista sitoutumista tieteelliseen tutkimusparadigmaan, lähinnä positivistiseen lähestymistapaan, pidettiin ongelmana, koska kontrolloiduissa koeasetelmissa korostuu kvantitatiivinen mittaaminen ja unohtuu inhimillinen konteksti ja arvioijan oma vastuu tuloksista. (Guba & Lincoln 1989, 31–38; 50–68.)

Vastapainona aikaisemmalle arviointiajattelulle Guba ja Lincoln (1989, 38–45) esittelevät arvioinnin neljännän sukupolven, jossa keskeistä on tulkitseva lähestymistapa sekä neuvotteluprosessi yleisön ja arvioinnin kohteen kanssa. Heidän mukaansa arvioijan tehtävänä on huomioida ja tuoda esiin arviointiasettelussa eri osapuolten vaatimukset, oikeudet ja arvostukset. He myös korostavat, että tätä todellisuutta voi tutkia vain arvioijan ja arvioitavan välisessä vuorovaikutuksessa, jossa syntyvä arviointitieto konstruoidaan jälleen uudelleen. Mittaamiseen, kuvailuun tai johtopäätöksiin perustuvasta arvioinnista siirrytään näin

neuvotteluun pohjautuvaan arviointiin. Arvioijan tehtävänä on myös toimia oppimisprosessin virittäjänä ja keskustelun johtajana, jolloin pyritään eri osapuolten välillä konsensukseen ja oppimaan uutta. Tämän lähestymistavan taustalla on konstruktivistinen paradigma, jonka mukaan todellisuus ei ole objektiivinen, vaan ihmisten rakentama tiettyjen sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden välittämänä, ja jokainen yksilö rakentaa sosiaalisen todellisuuden omassa mielessään. Tällöin arvioinnissa on välttämätöntä huomioida moniarvoisuus ja konteksti, jossa arviointia tehdään.

Tällöin on heidän (Guba & Lincoln 1989) mukaansa myös luovuttava perinteisistä käsityksistä arviointitiedon yleistettävyydestä ja objektiivisesta ”totuudesta”. Yleistettävyyden sijasta painottuu heidän mukaansa asioiden suhteellisuus ja paikallisen tason ymmärryksen lisääminen. He painottavat, ettei arviointiprosessia näin voi kokonaan kontrolloida, vaan arvioijan on siedettävä epävarmuutta. Hän on myös arvioinnissa toimiva subjekti, ei ulkopuolinen tarkkailija.

Guban ja Lincolnin (1989) esittämän neljännen arviointisukupolven jälkeen on ryhdytty jo puhumaan viidennestä sukupolvesta. Se perustuu niin sanottuun realistiseen arviointiteoriaan, jonka pohjalta tehtyä arviointia kutsutaan realistiseksi arviointiksi. Se syntyi osittain kritiikkinä täysin konstruktivistista lähestymistapaa vastaan, jossa ajatellaan, että tieto syntyy yksilöllisen ja yhteisöllisen konstruoinnin tuloksena ja on näin olemassa vain subjektin kautta (ks. myös Kushner 2005, 284–298). Realistisen arvioinnin perimmäisenä tarkoituksena on halu selvittää asioiden todellinen tila. Tämän lähestymistavan taustalla on tieteellinen realismi. Sen mukaan objektiivinen ja tiedostettavissa oleva maailma on todella olemassa riippumattomana ihmisten ulkopuolella ja tieto on mahdollista vahvistaa havainnoimalla. (Anttila 2005b, 455–468, 632–633; Patton 2002, 96–103; Pawson & Tilley 1997a; 1997b; Pawson 2006, 17–25.)

Realistisen arvioinnin yhteydessä esitetään usein myös vaatimus siitä, että arvioinnin tulisi pohjautua entistä selvemmin teoriaan (”theory-based evaluation”, Stame 2004a, 58–76). Realistista lähestymistapaa kutsutaan kirjallisuudessa usein arviointitutkimukseksi. Systemaattista eroa realistisen arvioinnin ja tutkimuksen käsitteiden välillä ei kuitenkaan ole määritelty (ks. aiempi luku 1.1). Sekä Pawson ja Tilley (1977a) että Stame (2004a) esittävät, että arvioijan tehtävänä on muodostaa paikallisella tasolla ilmenevistä selitysmalleista hypoteesien kautta teorioita, jolloin voidaan muodostaa myös käsitteellisiä malleja ja kehittää teorioita vaikutusmekanismeista. He näkevät, että liikkumalla teorian ja empirian välillä ja muodostamalla hypoteeseja ylitetään arviointien kertaluontoisuus. Arvioija myös testaa teorioita osallisten antaman tiedon avulla ja antaa palautetta arviointituloksista osallisille, ohjelman toimeenpanijoille ja päätöksentekijöille, jotka haluavat saavuttaa tiettyjä tuloksia ohjelman avulla. Näin siis uutta tietoa tuottava arviointiprosessi on hyödyllinen väline päätöksentekijöiden työssä. Samalla päätöksentekijä on myös merkittävä teorian testauksen lähde. Realistisen lähestymistavan mukaan arviointi on jatkuva prosessi.

Realistisessa arvioinnissa on keskeistä kausaalisuhteiden tarkastelu ja muutoksiin vaikuttavien perimmäisten mekanismien ymmärtäminen. Perusajatuksena on, että tiettyssä kontekstissa toimiva mekanismi saa aikaan toiminnan vaikutuksen. Arvioinnilla puolestaan tuodaan esiin kausaalisuuteen vaadittavat olosuhteet

ja ne yhteiskunnalliset mekanismit, jotka saavat aikaan muutoksia. Realistisessa suuntauksessa arvioijan tulee pyrkiä opettaja-oppilas -suhteeseen päätöksentekijöiden, toimeenpanijoiden ja muiden osallisten kanssa, jotta arvioinnissa esiin tulleita vaikutusmekanismeja ja -malleja voidaan testata ja kehittää eteenpäin. (Pawson & Tilley 1997a, 57–168; Pawson 2006, 17–28; Stame 2004a, 62–63.)

Realistisessa arvioinnissa korostuu kontekstuaalisuus, sillä vaikuttavien mekanismien nähdään aina olevan riippuvaisia olosuhteista. Realistisen selittämisen perusajatuksena on, että kausaaliset vaikutukset ovat seurausta kontekstissa toimivista mekanismeista. Tapahtumien välillä ajatellaan olevan todellinen, reaalinen yhteys. Painopiste on sen ymmärtämisessä, mikä jossakin toteutetussa toimintaohjelmassa saa aikaan kulloisetkin vaikutukset. Realistinen arvioitsija pyrkii ymmärtämään, keitä varten ja missä olosuhteissa toimintaohjelmat toimivat läpi kontekstuaalisten olosuhteiden. Mekanismien toiminnan ajatellaan siis aina olevan riippuvaisia kontekstista. Tavoitteena on selittää yhteiskunnallisia säännönmukaisuuksia, yhteyksiä, tuotoksia, vaikutuksia ja malleja. Realistisessa lähestymistavassa on piirteitä sekä positivistisesta että konstruktivistisesta arviointitraditiosta. Keskeisenä erona on, ettei kontekstia nähdä vain satunnaisena ja mahdollisena, vaan sitä tarkastellaan yhteiskunnallisina olemassa olevina olosuhteina. (Pawson & Tilley 1997a, 57–168; Pawson 2006, 17–28; Stame 2004a, 62–63.)

Realistista lähestymistapaa on sovellettu erityisesti erilaisten ohjelmien arviointiin esimerkiksi opetustoimessa ja sosiaalipalveluissa (Kaarlejärvi 2000; Rajavaara 2007). Suomessa on sen pohjalta muun muassa rakennettu kunnallisen koulutuspolitiikan teoreettinen arviointimalli, jossa koulutuspolitiikan toteuttamista arvioidaan kunnan olosuhteisiin sovellettujen konkreettisten muuttujien avulla (Kaarlejärvi 2000, 377–386). Tarkoitus on siinä ollut luoda paikallisen tason eli kunnan oman toiminnan ja asukkaiden kannalta mielekäs koulutuksen arviointimalli. Realistista arvioinnin lähestymistapaa on ehditty jo arvostella esi-neellistämistä ja vallitsevien olotilojen vakiinnuttamisesta sekä yllättäen myös konkreettisuuden puutteesta, koska realistinen arviointiteoria lähestymistapana jättää operationalisoinnin vähälle huomiolle (Mäntysaari 1999, 60; Kaarlejärvi 2000, 369). On myös kritisoitu, onko ylipäättänsä mahdollista soveltaa kokeellista asetelmaa yhteiskunnallisten olojen arviointiin tai suunnitteluun ja oletetaanko arviointien tulosten liiankin itsestään selvästi siirtyvän käytännön ratkaisuksi (ks. esimerkiksi Rajavaara 2007, 109–116; ks. myös Vedung 1997, 2003).

Stame (2004a, 58–76; myös Chen & Rossi 1989; Saunders 2006a, 259–261; Weiss 1995, 1997) katsoo teoriaorientoituneen (tai teoriaan perustuvan, teoriaa painottavan) arvioinnin täydentävän aikaisempaa menetelmäorientoitunutta arviointia. Hänen mielestään menetelmiä painottava arviointi ei ole riittävä tarkasteltaessa kehittämisohjelmien vaikutuksia asianosaisille erilaisissa olosuhteissa. Hän katsoo, ettei menetelmäorientoituneessa arvioinnissa, joka usein liittyy positivistiseen tietentraditioon, huomioida kontekstin yhteyttä arvioinnin kohteeseen. Teorian painottaminen liittyy myös tavoitteeseen vahvistaa arviointien yleistettävyyttä. Tällöin arvioinnin avulla tuotetaan teoreettisia jäsennyksiä arvioidavasta ohjelmasta tai uudistuksesta, jolloin se on myös yleistettävissä laajemmin muihin ohjelmiin, ja arvioinneista on mahdollista oppia.

Toisaalta arvioinnin toteuttamiseksi voidaan kehittää teoreettisesti perusteltu rakenne, viitekehys tai prosessi, joissa esitetään muun muassa, millainen data on hyödyllistä ja miten arviointi pitäisi toteuttaa, jotta sillä on myönteisiä vaikutuksia kehittämishankkeissa. Arvioinnin teoreettisesta toteuttamismallista esimerkkinä on realistisissa arvioinneissa käytetty arviointien kumulatiivisuus ja generatiivinen kausaalisuus -rakenne. Tällöin arvioinnissa selvitetään kausaalisia ketjuja, joilla halutut vaikutukset on saatu aikaan (Pawson & Tilley 1997a, 55–56). Toinen esimerkki on edellä mainittu viitekehys kuntatason koulutuksen arviointia varten. Sen avulla pyritään selvittämään ”mikä toimii”, ”kenen kohdalla” ja ”missä olosuhteissa” (Kaarlejärvi 2000, 377–385). Myös EU-projektien arviointeihin kehitetyssä portaittain etenevässä arvioinnin mallissa (”the implementation staircase”) pyritään tekemään näkyväksi arvioitavan ohjelman erilaiset vaikutukset asianosaisille (Saunders 2006a, 259–260). Tällaiset teoreettiset arviointien toteuttamistavat ovat lähellä tutkimusta. Kuten olen edellä todennutkin, realistisen lähestymistavan yhteydessä käytetään kirjallisuudessa usein myös realistinen arviointitutkimus -käsitettä.

Weiss (1995, 1997) puolestaan esittää, että ohjelmien ja uudistusten arvioinneissa tulisi perehtyä myös muutoksen teorioihin. ”Muutoksen teoria” -käsitteellä on kaksi sisältöä: teoria siitä, miten uudistukset tai ohjelmat toteutetaan ja toisaalta ohjelman teoria, joka liittyy siihen, mikä saa asioita tapahtumaan. Arvioinnin avulla voidaan näitä mekanismeja tuoda esiin selkeämmin, testata ja valita toimivia käytäntöjä. Näin voidaan paremmin ymmärtää ohjelmien vaikutuksia ja kehittää uudistusten toimeenpanoa tukevia teorioita.

Näissä edellä esitellyissä lähestymistavoissa arvioinnin mielenkiinnon ja menetelmien lisäksi vaihtelee suhde arvioijan ja arvioinnin kohteen välillä. Vuorovaikutteisuus korostuu erityisesti arvioinnin neljännessä sukupolvessa, jossa huomioidaan myös arvioinnin kohteen sosiaalinen konteksti ja inhimilliset tekijät. Myös lähestymistavoissa, joissa tavoitteena on arvioinnin myötä saada aikaan muutosta kohteessa, korostuu vuorovaikutus (esimerkiksi realistisessa arvioinnissa). Vaikka nämä arvioinnin teoreetikot eivät käytäkään luottamus-termiä, voi olettaa, että sekin ilmenee eri tavoin eri aikakausina ja arvioinnin sukupolvissa sen mukaan, miten vuorovaikutteisesti arvioinnin kohteen kanssa arviointi toteutetaan. Arvioinnin kohteen aktiivisuutta korostetaan erityisesti osallistumista edistävässä arvioinnin lähestymistavoissa, joita tarkastelen seuraavassa luvussa.

3.3 Osallistumista edistävä arviointi

3.3.1 Osallistumisen perusteita ja voimaantuminen arvioinnissa

Osallistumista edistävässä arvioinnissa (participative/inclusive) korostetaan arvioinnin kohteen vaikutusmahdollisuuksia ja aktiivista toimintaa arvioinnin toteuttamisessa. Tällöin arvioijan ja arvioitavan välisen suhteen tulee olla vuorovaikutteinen. Tämä muuttaa arvioijan roolia enemmän ohjaavaksi, eikä täydellinen

kontrolli eikä objektiivisuus (arvioijan ulkopuolisuus) ole mahdollista, vaan myös arvioija on osallisena arviointiprosessissa. Osallistavassa lähestymistavassa huomioidaan kontekstin vaikutus arviointiasetelman suunnittelussa ja tulosten tulkinnassa. Myös arvioinnin seuraamuksia ja vaikutuksia arvioinnin kohteeseen tarkastellaan kriittisesti.

Jo Guba & Lincoln (1989, 10–11, 51–115; ks. edellinen luku 3.2) viittasivat osallistavaan arviointiin kritisoidessaan erityisesti sellaista arviointia, jossa ihmiset ovat passiivisia objekteja, arvioinnin kohteita, eikä heillä edes ole käsitystä omasta roolistaan tai vaikutusmahdollisuuksistaan arvioinnin toteuttamisessa. Sen sijaan arvioinnissa olisi heidän mukaansa aina kunnioitettava arvioinnin kohteen omia arvostuksia, eheyttä ja yksityisyyttä. He korostavat, että tämä on mahdollista vain täydellisen ”osallistamisen” kautta eli kaikki osapuolet osallistuvat arvioinnin suunnitteluun, toteuttamiseen sekä tulosten tulkintaan ja toimeenpanoon. Samalla he kantavat vastuun arvioinnista ja jakavat sen riskit arvioitsijoiden kanssa. Guba ja Lincoln (emt.) korostavat, että arvioitsijan tehtävänä on olla neuvotteluprosessin organisoija, ja neuvottelussa syntyy konsensus niiden kesken, jotka jakavat saman kontekstin. Arvioinnissa ei näin ole vain yhtä ”totuutta”. Arvioinnin tulee heidän mukaansa olla myös toiminnallista ja kaikkia osapuolia stimuloivaa ja sitouttavaa.

Myös muut arviointiteoreetikot painottavat, että osallistava arviointi pohjautuu yhdessä neuvoteltuun arvoperustaan, jolloin sidosryhmien erilaiset kontekstit, tiedontarpeet ja arvostukset sovitellaan ja neuvotellaan yhteen. Tällöin arvioinnissa painottuvat oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa edistävät tavoitteet. Myös arvioinnin eettiset kysymykset nousevat esiin, jolloin on kriittisesti tarkasteltava arvioinnin motiiveja ja tavoitteita. Arviointi ei ole tällöin itsetarkoitus, vaan huomio kiinnittyy arvioinnin vaikutuksiin ja tulosten käyttökelpoisuuteen. Tämä näkökulma nousee esiin erityisesti erilaisten poliittisten ohjelmien ja uudistusten arvioinneissa (ns. ohjelma-arvioinneissa, programme evaluation). Opiskelijan arvioinnissa osallistuminen merkitsee muun muassa, että oppija on osallisena oman osaamisensa arvioinnissa. (Bitel 2006; Fetterman 1994, 1–15; Linnakylä 2002, 38–41; myös House 1993, 1997; Guba & Lincoln 1989; Poikela 2004; Poikela 2006, Whitmore 1998; Whyte 1990.)

Keitä sitten ovat ”osallistajat”? Guba ja Lincoln painottavat nimenomaan poliittisten ohjelmien ja sosiaalisten uudistusten kohteena olevien osallistamista arviointiin. Arviointiin tulisi heidän mukaansa osallistua ne henkilöt, joiden toimintaan arviointi kohdistuu tai joihin uudistusten vaikutukset ulottuvat. Osallistujia voivat olla myös kaikki yhteistyötahot, jotka ovat mukana arvioinnin suunnittelussa ja toteuttamisessa – myös rahoittajat (esimerkiksi Fetterman 1994). Patton (1997) puolestaan painottaa arvioinnin hyödyllisyyttä ja käyttökelpoisuutta korostavassa mallissa (utilization-focused evaluation), että arviointi on toteutettava läheisessä yhteistyössä arvioinnin tuloksia käyttävien kanssa, jotta arviointitietoa ylipäättänsä voidaan ja halutaan käyttää. Osallistumista tarkastellaan usein arvioijan (evaluator) ja eri intressiryhmien/asianosainten (stake-holders) välisenä suhteena arviointiprosessissa (esimerkiksi Rossi, Lipsey & Freeman 2004). Tällöin osallisten joukko on laaja: poliittiset päätöksentekijät, sosiaalisten uudistusten rahoittajat ja toteuttajat, uudistusten kohteena olevat organisaatiot,

ryhmät ja yksilöt, arviointien toimeksiantajat ja rahoittajat sekä arviointiyhteisö eli arvioinnin asiantuntijat, jotka hyödyntävät arviointeja tai arvioivat niiden laatua. Rossi, Lipsey & Freeman (2004, 48–52) korostavat, että arvioijan tulee olla hyvin tietoinen näistä eri tahoista ja sisällyttää jo arviointisuunnitelmaan toimenpiteitä, joilla varmistetaan ainakin keskeisten yhteistyötahojen osallistuminen.

Fetterman (1994, 1996, 1998 ja 2001), joka on ehkä yksi tunnetuimmista voimaannuttavan arvioinnin teoreetikoista, pitää osallistamista jopa yhtenä keskeisimpänä laatukriteerinä tarkasteltaessa arvioinnin vaikuttavuutta ja siten välttämättömänä ehtona, jotta arviointi on hyödyllinen arvioinnin kohteelle. Hän näkee myös, että tärkeimpiä periaatteita arvioinnissa on sitoutuminen totuuteen ja rehellisyyteen. Hänen mukaansa parasta laadunvarmennusta arviointitiedolle saadaan läheisessä vuorovaikutuksessa ja yhteisellä havainnoinnilla arvioinnin kohteen kanssa. (Fetterman 2001, 4–5, 122.)

Voimaannuttavan arvioinnin ajatus esiteltiin ensimmäisen kerran vuonna 1993 American Associationin vuosittaisessa kokouksessa (Fetterman 1994). Voimaannuttavan arvioinnin (empowerment, joka voidaan kääntää myös ”valtuuttavaksi” arvioinniksi) perusajatuksena on, että arviointi voi lisätä yksilöiden ja yhteisöjen voimaantumisen tunnetta. Tällä tarkoitetaan sisäistä voiman tunnetta, vapautta ja luovuutta sekä vaikutusmahdollisuuksia. Voimaannuttavassa arvioinnissa arvioijan ja arvioinnin kohteen (stakeholder, asianosainen, yhteistyötaho) välinen suhde on osallistava ja yhteistoiminnallinen. Arvioijan ja yhteistyötahon (stakeholder) suhteessa korostuvat aloitteellisuus, asianajo ja yhteistyötahon itsemääräämisoikeus. Arvioijan tehtävä on konsultoida ja edistää arvioinnin kohteen (yhteistyötahon) osallistumista arvioinnin toteuttamiseen itsenäisesti ja käyttää arvioinnin tuloksia tehokkaasti oman asiansa ajamiseksi ja muutoksen toteuttamiseksi, ja näin edistää vaikutusmahdollisuuksia omaa elämää koskevassa asiassa. Arvioinnin keskeisenä päämääränä on voimaannuttaminen. Arviointia ei siis toteuteta vain hyödyllisen arviointitiedon saamiseksi, vaan arviointiprosessin tarkoituksena on myös tukea osallistujien oman toiminnan kehittämistä ja lisätä heidän poliittisia vaikutusmahdollisuuksiaan. Osallistujina voivat olla niin yksilöt, yhteisöt, organisaatiotkin kuin kokonaiset kansakunnat. Arviointi kohdistuu yleensä kokonaisiin kehittämissuunnitelmiin (programmes). Voimaannuttavissa arvioinneissa käytetään tiedon tuottamiseksi usein itsearviointia ja reflektiota. (Fetterman 2001, 1–22, ks. myös Fetterman 1994 ja 1996; Rossi, Lipsey & Freeman 2004, 51–52.)

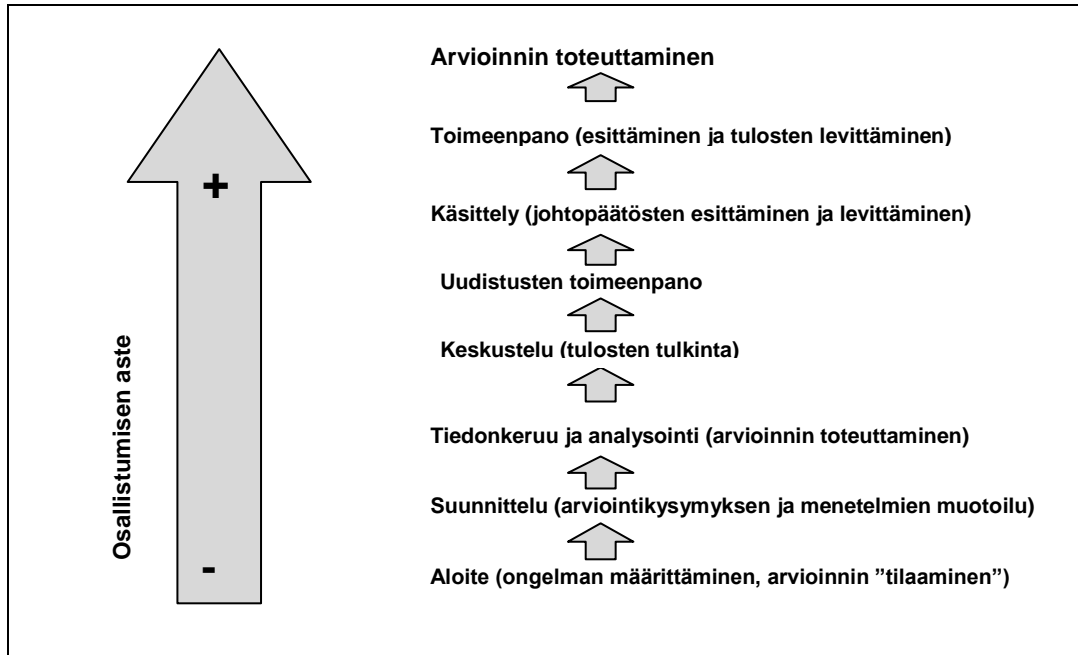
Vaikka voimaannuttavan arvioinnin tärkein periaate on pyrkimys totuuteen ja rehellisyyteen, ei tavoitteena kuitenkaan ole absoluuttinen totuus, vaan totuutta tarkastellaan kontekstissaan ymmärtämällä tilanne osallistujien näkökulmasta (speaking your truth). Tällöin esimerkiksi itsearviointi tulee merkitykselliseksi vasta suhteutettuna olemassa oleviin vaatimuksiin ja tavoitteisiin. Ihanteena on demokraattinen prosessi, jossa arvioija on osallisena, kriittisenä ystävänä, joka voi antaa äänen arvioinnin kohteelle, ihmisille, joiden kanssa he työskentelevät. Voimaannuttavaan arviointiin liittyy olennaisesti tulevaisuuden tarkastelu ja tavoitteiden asettaminen kehittämistyötä varten, jolloin yhteistyötahot voivat määrittää omat strategiansa niiden saavuttamiseksi. Voimaannuttavissa arvioinneissa

korostuu arviointitiedon käyttökelpoisuus ja hyödyllisyys kohderyhmälle. (Fetterman 2001, 5–33; Saunders 2006a, 251–254.)

Arvioinnin tutkijat painottavat, että voimaannuttava arviointi edistää nimenomaan ihmisten halua ottaa vastuuta ja käyttää luovasti kykyjään oman itsensä ja yhteisön eduksi. Vapauden kokeminen ja vastuun ottaminen edellyttävät kuitenkin turvalliseksi koettua ilmapiiriä, jossa arvostuksen, kunnioituksen ja luottamuksen kokemisen kautta ihminen uskaltaa tehdä luovia ratkaisuja, mutta samalla myös kantaa vastuunsa toiminnastaan. Tutkijoiden mukaan sisäinen voimaantunne vaikuttaa sitoutumiseen ja sitoutumisprosessi puolestaan johtaa vastuulliseen ja aktiiviseen toimintaan, jota voi luonnehtia omistautumiseksi. Heidän mukaansa keskeistä sitoutumisessa on tunne itsemääräämisoikeudesta ja vaikutusmahdollisuuksista. Voimaantuminen myös edellyttää niiden ihmisten osallistumista päätöksentekoon, joihin päätökset vaikuttavat. Hyvät päätökset perustuvat tietoon, jota voidaan tuottaa systemaattisen arvioinnin avulla. Arviointiin osallistujat johtavat itse arvioinnin etenemisen, ja ulkopuolinen arvioija toimii valmentajana. Arvioijan tehtävänä on auttaa osallisia auttamaan itseään. Näin edistetään oikeudenmukaisuutta ja demokratian toteutumista. Voimaantuminen voi olla joissain toimintaympäristöissä todennäköisempää kuin toisissa, mikä tulisi tutkijoiden mukaan ottaa huomioon arviointeja toteutettaessa. (Fetterman 2001, 4–103; Zimmerman & Rappaport 1988, ks. myös Lyytinen 2004; Siitonen & Robinson 1998; Siitonen 1999.)

3.3.2 Osallistumisen aste ja osallistumisen vaikutukset

Osallistumista käsittelevässä arviointikirjallisuudessa tuodaan esiin, että osallistumisen aste arvioinnissa vaihtelee: arvioinnin tilaaja tai arvioinnin kohde voi olla mukana määrittelemässä ongelmaa ja muotoilemassa arviointikysymystä, ja he voivat jatkaa mukana aina menetelmien valinnasta tiedonkeruuseen ja arviointitulosten tulkintaan ja toimenpanoon asti. Arvioinnin kohde tai arviointitulosten käyttäjät voivat jopa toteuttaa jonkin osan arvioinnista itse. Toisaalta arvioijat voivat määrittää arviointikysymyksen yhdessä tilaajan tai arvioinnin kohteen kanssa, mutta siitä eteenpäin arvioijat vastaavat arviointiasetelman suunnittelusta, tiedonkeruusta ja tulosten tulkinnasta ja johtopäätöksistä, minkä jälkeen toimenpano kuuluu arvioinnin tilaajalle. Arvioinnin kohteen osallistumista arviointiprosessiin voi rajoittaa myös arvioinnin tilaaja tai rahoittaja. (Bitel 2006; Kahssay & Oakley 1999; Rebien 1996; Rossi, Lipsey & Freeman 2004.) Kuviossa 1 on kuvattu osallistumisen asteen ja arvioinnin eri vaiheiden yhteys.



Kuvio 1. Osallistumisen aste arviointiprosessissa (mukaillen Bitel 2006; Fetterman 2001; Patton 1997; Rossi, Lipsey & Freeman 2004; Stern 2005, 2006 ja Saunders 2006a ja b)

Kirjallisuudessa korostetaan, että arvioinnin toteuttajan on määritettävä itselleen, millaista osallistumisen astetta arvioinnissa tavoitellaan, mikä puolestaan vaikuttaa siihen, millainen arviointimetodi valitaan. Mitä useimmissa arviointiprosessin vaiheissa arvioinnin tilaaja tai kohde on mukana, sitä osallistavampaa arviointi on. (Bitel 2006; Patton 1997; Rossi, Lipsey & Freeman 2004, 48–53; Stern 2006; Saunders 2005, 2006a.) Rebieinin (1996) mukaan kaikki arviointi on osallistavaa, vain osallistumisen aste vaihtelee eri arviointiasetelmissa ja lähestymistavoissa.

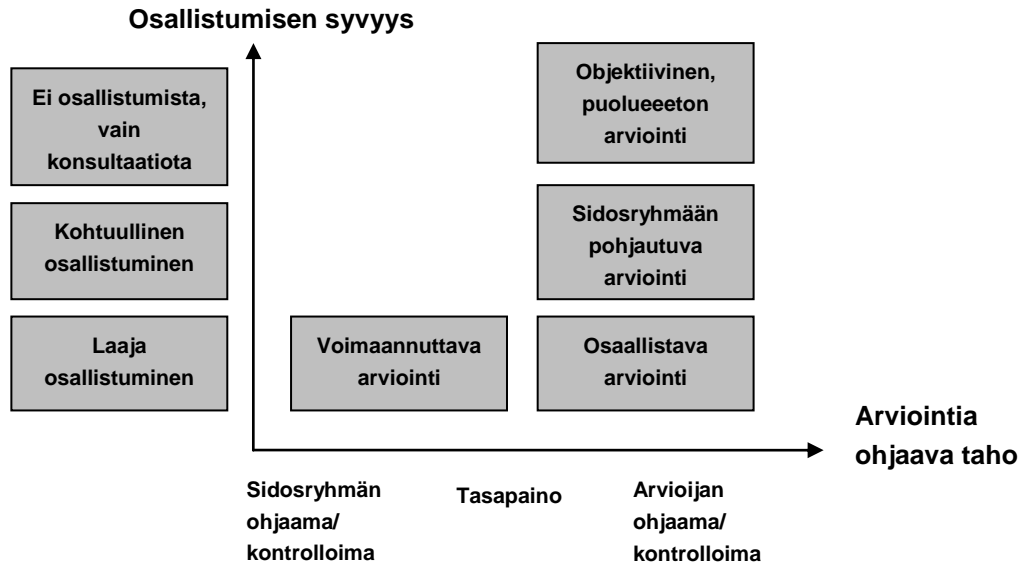
Arvioinnin kohteen osallistuminen/osallistaminen (participatory/inclusive evaluation) nostetaan nykyisessä arviointikirjallisuudessa arviointien toteuttamisen keskeiseksi tavoitteeksi tai jopa laatuvaatimukseksi (esimerkiksi Fetterman 2001; Patton 2006; Saunders 2006a ja b, Stern 2005, 2006). Tällöin tarkoitetaan useimmiten ns. kehittäviä arviointeja, joissa arvioinnin tarkoituksena on tukea sosiaalisten uudistusten toimeenpanoa. Kansalaisten osallisuutta arvioidaan nimenomaan erilaisten poliittisten ohjelmien tai sosiaalisten uudistusten vaikutusten arvioinnin yhteydessä.

”Osallistuminen” käsitteenä ei ole yksiselitteinen. Osallistumista voidaan nimittäin pitää joko menetelmänä tai päämääränä ja lopputuloksena. Useimmiten osallistuminen/osallistaminen menetelmänä tarkoittaa prosessia, jossa kansalaiset osallistuvat aktiivisesti jonkin poliittisen uudistuksen tai ohjelman toimeenpanoon ja heidän keskinäistä vuorovaikutustaan ja yhteistoimintaansa tuetaan ohjelman toimeenpanossa arvioinnin avulla. Osallisuus voidaan nähdä myös päämääränä, itsetarkoituksena, jolloin arvioinnin tuloksena voimaannutetaan ihmisiä lisäämällä tietoa ja kannustamalla heitä käyttämään omia voimavarojaan ja otta-

maan vastuuta. Osallistuminen on tällöin muutoksen väline ja sillä voidaan estää esimerkiksi sosiaalista syrjäytymistä. (Kahssay & Oakley 1999, 7.)

Termin käyttöä hankaloittaa myös, että englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään sekä participative evaluation- (participate = ottaa osaa, osallistua) että inclusive evaluation- (inclusive = kaikki sisältävä, laaja, täydellinen) termejä. Suomenkielisissä kirjoituksissa on käytetty sekä osallistuminen ja osallistaminen -käännöksiä. Itse käytän mieluummin osallistuminen ja osallistumista edistävä arviointi -ilmaisuja, koska ne voidaan liittää konkreettisesti arvioinnin toteuttamiseen ja arviointimenetelmään ja siten erilaisiin arviointinäkemysiin. Osallisuus puolestaan viittaa mielestäni siihen kokemukseen, joka voi syntyä arviointiin osallistumisen vaikutuksesta, ja se on lähellä voimaantumista. Kaiken kaikkiaan voin kirjallisuuden pohjalta todeta, että osallistuminen, yhteistoiminnallisuus ja voimaannuttaminen ovat käsitteinä limittäisiä ja osittain päällekkäisiä. Voimaannuttava arviointi edellyttää yhteistoiminnallisia ja osallistavia menetelmiä, ja oletettavasti voimaantumisen kokemus lisää osallistumista oman asian ajoin. Arvioinnin toteuttajatahon ja osallistumisen syvyyden välillä on yhteys. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen syvyyden kuvataan vaihtelevan arvioijan yksipuolisesta konsultaatiosta arvioijan täysipainoiseen yhteistyöhön kaikkien yhteistyötahojen kanssa. Osallistuminen voi ulottua aina arvioinnin suunnitteluun ja toteuttamiseen asti tai arviointien toteuttamista voi ohjata ja kontrolloida vain arvioija (Fetterman 2001, 112–113). Näiden väliin jää arviointi, jossa lähtökohdiana on arvioinnin kohteen kohtuullinen osallistuminen, mutta arviointi on selvästi arvioijan johtamaa (esimerkiksi Bryk 1983). Osallistavan arvioinnin vastakohtana pidetään objektiivista arviointia, joka on täysin arvioijan kontrolloimaa eikä arvioinnissa ole yhteistoimintaa arvioinnin kohteen kanssa (esimerkiksi Stufflebeam 1994). Arviointia voidaan kutsua myös riippumattomaksi tai itsenäiseksi (vrt. edellä independent evaluation), jolloin arvioija on päävastuussa arvioinnin suunnittelusta ja toteuttamisesta sekä tulosten levittämisestä (Rossi, Lipsey & Freeman 2004, 51).

Cousins, Donohue ja Bloom (1996, 207–226) ovat kuvanneet edellä esitettyä osallistumisen syvyyden ja arvioinnin toteuttamisvastuun suhdetta kuviossa 2 esitetyllä tavalla.



Kuvio 2. Yhteistoimintaan perustuvan arvioinnin osallistumisen syvyys ja arviointia ohjaavat/kontrolloivat tahot (mukailen Cousins, Donohue ja Bloom (1996); Fetterman 2001, 113)

Kuvio havainnollistaa, että sekä osallistavassa että voimaannuttavassa arvioinnissa osallistuminen on laajaa liittyen arvioinnin toteuttamisen kaikkiin vaiheisiin, mutta osallistavan ja voimaannuttavan arvioinnin välillä on eroa siinä, mistä arviointi ohjautuu, miten sen kulkua säännellään ja missä on toteuttamisvastuu. Kuvio osoittaa, että osallistumista edistävää arviointia ohjataan arvioijan ja arvioinnin kohteen ja muiden sidosryhmien välisenä yhteistyönä (ja se on ehkä perinteisempää arviointia) ja voimaannuttava arviointi on arvioinnin kohteen ja yhteistyötahojen ohjaamaa. Fetterman (2001, 112) toteaa keskeiseksi eroksi myös sen, miten osallistuminen toteutuu. Hänen mukaansa perinteisessä osallistavassa arvioinnissa arvioitsija käynnistää arvioinnin ja edistää arvioinnin kohteen ja muiden yhteistyötahojen osallistumista arviointiprosessiin. Voimaannuttava arviointi puolestaan alkaa siitä, mihin monet osallistumista edistävät arvioinnit päättyvät eli arvioinnin kohde ja muut yhteistyötahot käynnistävät arvioinnin sen toteuttajina ja jäseninä.

Fetterman (2001, 119–123) painottaa, että voimaannuttamiseen ja osallisuuden perustuvan lähestymistavan tavoitteena on tukea ihmisiä käyttämään arviointia hyödyllisenä, käytäntöihin vaikuttavana työvälineenä. Hän toteaa myös, että tämän lähestymistavan tärkein merkitys on, että sen avulla on mahdollista luoda dynaamisia ja oppimista edistäviä arviointiyhteisöjä. Hän painottaa kuitenkin, että tämä on vain yksi lähestymistapa muiden joukossa, eikä suinkaan ainoa oikea eikä uusi ”liike” arvioinnissa. Hän näkee tämän lähestymistavan olevan nimenomaan yritys kehittää itsearviointien menetelmiä perinteisten tekniikoiden ja ohjelma-arviointien rinnalle. Hän ei pidä voimaannuttavaa arviointia ja ulkoista arviointia kuitenkaan keskenään ristiriitaisina tai toisiaan poissulkevinä vaih-

toehtoina arviointiasetelmissa, vaan näkee voimaannuttavan itsearviointin yhtenä ulkoisen arvioinnin osana ja toisaalta ulkoisen arvioinnin mahdollisuutena estää sokeutumasta omille kehittämiskohteille.

Voimaannuttavan arvioinnin, joka painottaa syvän ja laajan osallistumisas-teen lisäksi käytännön elämään vaikuttamista ja konkreettisten muutosten aikaansaamista (Fetterman 2001, 119–121), kuuluu lähinnä uuteen viidenteen arviointisukupolveen (ks. edellä luku 3.2). Viidennessä arviointisukupolvessa painotetaan myös, että osallistaminen ja muutokset edellyttävät myös kontekstin huomioimista, jotta voidaan toteuttaa edellä mainittuja ”stakeholder-controlled”-arviointeja.

Tutkimukseni kannalta kiinnostava kysymys on, miten osallistumista edistävän arvioinnin ajatus on mahdollista sovittaa yhteen tilivelvollisuusarvioinnin kanssa tai arvioinnin riippumattomuuden/puolueettomuuden ja ulkopuolisuuden ehtojen kanssa. Voidaanko ajatella, että kaikki arviointi on osallistavaa, mutta osallistumisen aste vaihtelee eri arviointiasetelmissa ja lähestymistavoissa?

Mielenkiintoista on, että Fetterman (2001, 118; ks. myös Fetterman 1996) jopa toteaa tilivelvollisuuden (accountability) olevan tärkeä voimaannuttavan arvioinnin piirre. Fetterman viittaa Pattoniin (1997) todetessaan, että hyvin kehittynyt tilivelvollisuuden muoto on itsen ja omaan toimintaan kohdistuva tilivelvollisuus (self-accountability), esimerkiksi oman hankkeen päättäminen, vakiinnuttaminen ja uuden hankkeen käynnistäminen kuuluvat voimaannuttavaan arviointiin. Fetterman ei kuitenkaan esitä suoraan ratkaisua siihen, miten tilivelvollisuus toteutetaan. Hän korostaa enemmän tilivelvollisuuden seuraamuksia ja vaikutuksia kuin menetelmiä.

3.4 Osaamisen näyttöperusteinen arviointi

Näytöt on uusi opiskelijan osaamisen arvioinnin menetelmä, jolla arvioidaan, miten hyvin opiskelija on saavuttanut opinnoille asetetut tavoitteet. Näyttöperusteinen osaamisen arviointi muuttaa aiempaa opiskelijan arviointia kontekstiperusteiseksi ja toiminnalliseksi, sillä näyttöjen periaatteiden mukaan osaaminen pitää osoittaa käytännön toiminnassa ja työelämän toimintakokonaisuuksina. Tällaisten arviointien muutosten on todettu olevan yhteydessä paitsi aikakauden ja hallinnollisen kulttuurin muutoksiin, myös oppimis- ja tietokäsityksissä tapahtuneisiin muutoksiin. Tarkastelen tässä luvussa sekä oppimis- ja tietokäsitysten ja arvioinnin yhteyttä että osaamisen arviointia, koska näytössä on yksittäisen opiskelijan kannalta kysymys juuri osaamisen ja oppimistulosten ja suoritusten arvioinnista. Tarkastelen tässä myös opiskelijan arviointia luottamuksen näkökulmasta. Samoin kuin luottamusta edistävässä tilivelvollisuudessaakin, myös opiskelijan arvioinnissa luottamus edellyttää palautetta, reflektion mahdollisuutta ja opiskelijan osallisuutta arvioinnissa, joten myös nämä näkökulmat ovat tässä luvussa esillä. Kirjallisuuden perusteella näyttää siltä, että järjestelmätason arviointikulttuuri ja sen muutosten sekä opiskelijan arvioinnin taustalla olevien oppimiskäsitysten muutoksissa on paljon yhteisiä suuntia ja perusteita. Arvioitaessa

osaamista on prosessi-arvioinnilla keskeinen merkitys luottamuksen edistämises-
sä samoin kuin tavoitteilla ja kriteereillä, jotka liittyvät myös arvioinnin luotetta-
vuuden varmistamiseen.

3.4.1 Arvioinnin merkitys oppimiselle

Koulutuksen arvioinnin kehittäminen ja kehittyminen on sidoksissa oppimis- ja tietokäsityksissä tapahtuviin muutoksiin, jotka puolestaan ovat syntyneet erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa ja ovat yhteydessä kulloisiinkin poliittisiin ja filosofisiin suuntauksiin ja liikkeisiin (Bredo 1997). Edellä esitettyjen (Guba & Lincoln 1989) arviointitraditioiden taustalla ovat erilaiset käsitykset oppimisesta. Behavioristiset teoriat levisivät 1930-luvulla I Maailmansodan jälkeisessä konservatismiin ilmapiirissä, ja sen vaikutukset ylsivät 1960- ja 1970-luvuille asti. Behavioristiseen oppimisenäkemykseen perustuva arviointi on mittaamista ja testaamista, joka kohdistuu havaittavaan käyttäytymiseen, suorituksiin ja faktojen muistamiseen. Behavioristisessa suuntauksessa tärkeätä ei ole selittää oppimista, vaan mielenkiinnon kohteena ovat enemmän oppimistuloksia osoittavat erilaiset mittarit. Arvioinnin kohteena oleva toiminta pilkotaan usein pieniin osiin, jolloin suoritukset tai taidot voidaan laittaa hierarkkiseen järjestykseen. (James 2006, 52–54.)

Kognitiiviset ja konstruktivistiset käsitykset oppimisesta muuttivat käsityksiä oppimisen tuloksista ja saavutuksista. Erityisen kiinnostuksen kohteeksi tuli, miten ihmiset rakentavat käsitystään maailmasta ja antavat merkityksiä asioille, jolloin olennaista on ymmärtäminen ja kyky ratkaista ongelmia. Ero asiantuntijan ja noviisin välillä on juuri siinä, miten hän kykenee käsittelemään ja hyödyntämään tietoa. Tällöin metakognitiiviset taidot, kuten itsearviointi ja itsesäätely ovat tärkeitä oppimisen elementtejä, jotka tulevat myös arvioinnin kohteiksi. Sekä opettaminen että arviointi suuntaavat kohti oppimiselle asetettuja tavoitteita. Kognitiivisessa ja konstruktivistisessa oppimisenäkemyksessä korostuu formatiivinen arviointi, mutta erilaiset kokeilut ovat osoittaneet, että myös summatiivisella arvioinnilla voidaan tukea oppimista eikä niitä näin ollen pidä liian kategorisesti erottaa toisistaan. (James 2006, 55–56; ks. myös Pellegrino, Baxter & Glaser 1999 ja Pellegrino, Chudowsky & Glaser 2001.)

Sosiokulttuuriset ja situationaaliset näkemykset oppimiseen syntyivät vastaiskuna behaviorismille (ks. esimerkiksi Bredo 1997), ja ne linkittyivät erityisesti demokraattisiin ja progressiivisiin yhteiskunnallisiin arvoihin. Tämän näkemyksen mukaan ajattelun kehittymistä ohjaa toiminta, joka muuttaa tilannetta, ja tilanne puolestaan muuttaa ajattelua. Oppiminen nähdään yksilön aktiivisena toimintana, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja erilaisissa käytännön yhteisöissä, esimerkiksi työpaikoilla. Oppimista pidetään myös sosiaalisena ja yhteistoiminnallisena; oppimista ei tapahdu vain yksilöissä, vaan oppimisen tulokset jaetaan sosiaalisissa ryhmissä ja yhteisöissä. Tietoa pidetään myös kollektiivisena, siksi oppiminen edellyttää yksilön osallisuutta yhteisössä. Oppimiseen vaikuttaa siten olennaisesti, millaisessa ympäristössä toimitaan. (Ks.

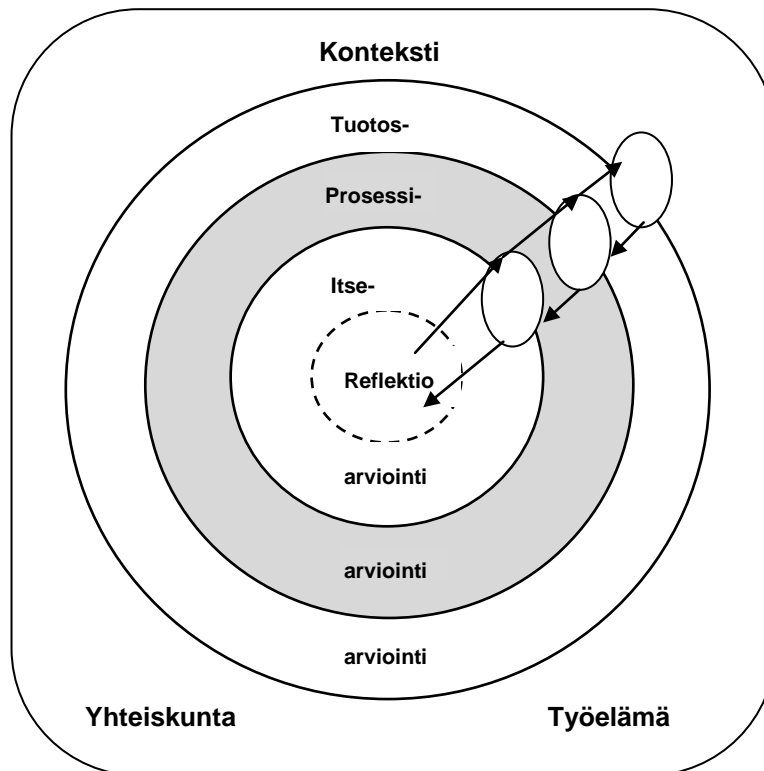
Dewey 1957; Engeström 1999; Lave & Wenger 1991; Poikela 2004, 2005 a ja b; Rogoff 1990; Vygotsky 1978).

Koska oppimisen kannalta on tärkeää tarjota oppimista edistäviä oppimisympäristöjä, edellyttää sosiaalisen ympäristön merkitystä oppimisessa korostava näkemys myös kokonaisvaltaista arviointia oppimisen tuloksista. Esimerkiksi Biggs ja Tang (1996, 347–364) ovat Kiinan oppimiskulttuuria koskeissa tutkimuksissaan valottaneet, miten kyseisessä aasialaisessa kulttuurissa yhdistyvät autoritaarinen opetuskulttuuri ja yhteistoiminnallinen oppiminen siten, että yksilön oppimista arvioidaan suhteessa koko oppimisyhteisön edistymiseen. Myös yksilön vastuuta yhteisössä oppimisesta painotetaan; yksilön on tehtävä havainnot ja myös oppimisympäristöstä. Tutkijat korostavat myös oppijan itsearviointin merkitystä oppimisessa, autenttisia arviointitilanteita ja arvioinnin prosessiluonnetta. (Biggs and Tang 1996, 347–364 ja Biggs 1999, 57–75; James 2006, 56–58; Serafini 2000, 384–393). Eräissä tutkimuksissa on osoitettu, miten portfolion käyttö oppimisprosessin arvioinnissa (tutkijat määrittävät portfolioarvioinnin prosessiarviointiksi) tuottaa hyviä oppimistuloksia ja parantaa myös heikosti motivoituneiden opiskelijoiden tuloksia. Portfolioarviointi osana oppimisprosessia edistää sekä teoreettisen että tunneperäisen oppimisen tuloksia. Prosessiarviointi vaikuttaa tutkimuksen mukaan myönteisesti myös opetukseen. (Tang & Tiwari 2003, 269–277.)

Myös Poikela (2004, 2006, ks. myös Poikela & Poikela 1997) korostaa arvioinnin merkitystä oppimiselle; hänen mukaansa arvioinnin sinällään tulee myös tuottaa oppimista ja osaamista ja opiskelijan tulee omistaa myös arviointiprosessinsa. Tämä ei ole mahdollista objektiivista mittaamista korostavien arviointimenetelmien avulla, vaan arvioinnin tulee olla tietoa tuottavaa prosessiarviointia. Samoin kuin Crooks (2002, 2003) myös Poikela (2004, 2005a, 21–41; 2006 ks. myös Poikela & Rökköläinen 2006, 6–18) painottaa reflektiota arvioinnin perustana. Poikela jakaa arvioinnin itse-, prosessi- ja tuotosarvioinnin vyöhykkeisiin sekä niiden välisiin rajapintoihin sijoittuviin peileihin. Reflektiivinen oppimis- ja arviointiprosessi vaatii oppijan mukana olemista kaikissa arvioinnin vaiheissa. Itse- ja prosessiarvioinnin rajapinta tarjoaa peilin, joka auttaa oppijaa oppimaan reflektoinnin taitoja arvioidakseen itseään, suoritustaan ja suhteitaan toisiin toimijoihin. Tällöin reflektion tärkein väline on palaute. Prosessi- ja tuotosarvioinnin välisen peilin tehtävänä on tutkia keinoja, jotka liittyvät työtehtävien ja opiskelun tavoitteiden asetteluun sekä luoda kriteerejä tulosten arviointia varten. Tuotosarvioinnin ja kontekstin välinen peili kuvaa rajapintaa, jolla opiskelijalta edellytetään kyvykkyyttä suhteuttaa toimintansa ja tavoitteensa yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksiin.

Poikela korostaa (Poikela 2004, 2005 a ja b; Poikela & Rökköläinen 2006.) tuloksiin pääsemisen edellyttävän opiskelijalta luottamusta siihen, että häneltä vaaditaan oikeita asioita, jotka arvioidaan yhteiseen sopimukseen perustuen. Hän tähdentää, että luottamukseen perustuva arviointi edellyttää myös oppijan mukana olemisen arviointiprosessissa. Yhteisesti ja monipuolisesti toteutettu prosessiarviointi on oppijalle avain myös oman toiminnan tuotoksiin liittyvien tavoitteiden asettamiseen. Poikela tarkastelee arviointia siis vyöhykkeinä sekä niiden välisinä rajapintoina. Alla oleva kuvio 3 ilmentää näitä arvioinnin vyöhykkeitä ja

oppimista edistäviä peilejä. Kvalifikaatioiden mittaamiseen keskittynyt arviointi on asettanut oman peilinsä tuotosarvioinnin ja kontekstin väliseen rajapintaan. Seurauksena on kontrollijärjestelmä, jossa vaatimukset kohdistetaan suoraan oppijaan ja ne varmennetaan yksityiskohtaisella valvonnalla. Sen sijaan oppimisen ja osaamisen tuottamiseen perustuva arviointijärjestelmä luo hänen mukaansa mahdollisuuden tarkastella koko koulutus-, opetus- ja oppimisprosessia sekä perustella siinä tarvittavat pedagogiset muutokset.



Kuvio 3. Arvioinnin vyöhykkeet ja peilit (Poikela 2004)

Mezirowin (1981, 1991, 1995) mukaan reflektiivisyys on oppimisen edellytys. Hänen näkemyksensä mukaan reflektio alkaa tuntemusten, affektoiden ja emootioiden havaitsemisesta ja tunnistamisesta ja yltää aina teoreettisen reflektiivisyyden tasolle. Reflektio kohdistuu sekä opittaviin sisältöihin ja toimintaprosesseihin että toiminnan taustalla vaikuttaviin tietorakenteisiin, oletuksiin, arvoihin ja uskomuksiin. Mezirowin (1981, 1991, 1995) mukaan erityisesti aikuisen oppimisen ytimenä on reflektio, joka on ehto uutta toimintaa tuottavien merkitysskeemojen ja -perspektiivien muodostamiselle. Merkitykset ja merkitysrakenteet ohjaavat tiedon hankintaa, oppimista, kehittymistä ja toimintaa yksilön elämän vaiheissa. Kriittisen reflektion kautta oppiminen voi yltää transformatiivisen, yksilön merkitysskeemoja ja -perspektiivejä muuntavalle tasolle. Kolb (1984) puolestaan liittyy reflektion yhdeksi kokemuksellisen oppimisen vaiheeksi. Reflektio on hänen mukaansa aikaisemman kokemuksen havainnointia ja pohdintaa, jota oppija voi tehdä yksin, vertaistensa ja ohjaajansa kanssa. Reflek-

tio voi siten olla sisäistä ja hiljaista tai ääneen lausuttua ja vuorovaikutuksessa tapahtuvaa. Reflektio mahdollistaa käsitteellistämisen ja uuden tiedon tuottamisen.

Poikelan (2004, 2005a, 2005b) mukaan reflektion tehtävänä on ylläpitää oppimistoimintaa tekemisen ja ajattelun välillä. Reflektiivisen oppimisprosessin tuloksena syntyy aikaisempaa paremmin jäsentynyt tai uusi kokemus, joka sisältää sekä uusien tietorakenteiden muodostamisen että emootioiden ja sosiaalisten odotusten purkamisen ja uudelleen muokkaamisen. Poikela painottaa, että oppijoiden reflektointitaitojen kehittäminen vaatii aivan toisenlaista otetta opetukseen ja ohjaukseen perinteiseen pedagogiikkaan verrattuna. Arvioinnissa reflektio on itse- ja yhteisarvioinnin perusta ja ulottuu aina tietoiseen tavoitteiden asettamiseen ja tulosten kriittiseen arviointiin.

Arvioinnille asetetaan erilaisia tarkoituksia myös opiskelijan arvioinnissa. Myös opiskelijan arviointi jaotellaan kirjallisuudessa formatiiviseen, diagnostiseen ja summatiiviseen arviointiin. Opiskelijan arviointi on ohjaavaa ja kehittävää formatiivista arviointia silloin, kun arvioinnin tarkoitus on tukea opiskelijan oppimisprosessia ja auttaa opettajaa kehittämään omaa opetustaan. Arviointia voidaan käyttää myös diagnostisessa merkityksessä osoittamaan opiskelijan osaamisen tasoa ja ohjauksen tarvetta. Formatiiivinen ja diagnostinen arviointi liittyvät tällöin oppimisen ja opetuksen sisäisiin prosesseihin, eikä niitä ole tarkoitettu julkiseen tarkasteluun. Formatiiivisen arvioinnin toteuttavat yleensä käytännön opetustyötä tekevät ja opiskelijan ohjauksen osallistuvat (esimerkiksi työpaikkojen ohjaajat) sekä opiskelijat itse. Diagnostisen arvioinnin tarkoituksena on tuottaa opettajille ja opiskelijoille tietoa oppimistarpeista ja sen avulla voidaan osoittaa myös taitoja, pätevyyttä ja osaamista. Summatiivinen arviointi tuottaa tietoa, joka on yleisesti saatavissa ja nähtävissä, ja se on näin julkista oppimistulosten, osaamisen tason ja laadun arviointia (evaluointia). Summatiivinen arviointi on koulutuksen jälkeen tapahtuvaa kokoavaa arviointia. Summatiivisen oppimistuloksia koskevan arviointitiedon avulla arvioidaan (evaluoidaan) usein opettajien ja koulutusorganisaatioiden toimintaa ja saavutuksia. Summatiivinen arviointi tuottaa tietoa erityisesti ulkopuolisille intressitahoille. (Ecclestone 1996, 8–16, 2005, 37–41; Gardner 2006b, 9–25; ks. myös Scriven 1967; Virta 1999.)

Kirjallisuudessa määritetään, että formatiiivisen arvioinnin tarkoitus on auttaa opiskelijoita seuraamaan omaa oppimistaan ja opettajia ohjaamaan heitä eri vaihtoehtoihin, valintoihin ja mahdollisuuksiin. Se tuottaa tietoa erityisesti opiskelijoille ja opettajille eikä arvioinnin tulosten tarvitse olla avointa julkiselle tarkastelulle. Formatiiivisen arvioinnin menetelmät voivat olla joko suunniteltuja tai hyvin epämuodollista ja oppimistilanteisiin ad hoc liittyviä. Vanhemman formatiiivinen arviointi -käsitteen (Scriven 1967) rinnalle on tullut sen tarkoitusta paremmin kuvaava ilmaus ”assessment for learning” eli arviointi oppimisen edistämiseksi tai oppimista varten (Gardner 2006a, 2–5; Gardner 2006c, 197–201). Tällöin korostetaan arvioinnin ratkaisevaa merkitystä oppimiselle osana oppimisprosessia. Summatiivista arviointia puolestaan kuvataan ilmauksella ”assessment of learning” (emt.) eli oppimisen arviointi, jolloin arvioidaan, miten opetukselle asetetut tavoitteet on saavutettu. Tällä viitataan myös loppu- tai päätösarviointiin. Useita arviointimenetelmiä voidaan käyttää sekä formatiiivisesti

että summatiivisesti, jolloin ero syntyy sen perusteella, missä tarkoituksessa arviointia tehdään. Arviointitietoa voidaan esimerkiksi koota prosessin aikana loppuarviointia varten, mutta se ei välttämättä tue oppimista. Oppimista edistävän arvioinnin ehtona nimittäin on, että se antaa palautetta oppimisprosessista ja auttaa samalla opiskelijoita olemaan mukana tässä prosessissa. Myös arviointitoiminta nähdään prosessina, jossa etsitään ja tulkitaan todisteita, näyttöjä oppimisen edistymisestä. Oppimista edistävässä arvioinnissa tarkastellaan, miten opiskelijat oppivat ja arviointi sinällään vahvistaa motivaatiota ja edistää itsearviointia ja opiskelijoiden autonomiaa. (Ecclestone 1996, 14–15; Ecclestone 2005, 2–19; Gardner 2006a, 2–5; ks. myös Poikela & Poikela 1997; Poikela 2002, 2004.)

Summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin välille voi syntyä ristiriitaa, jos arvioinnin tarkoitus on epäselvä. Pääpaino koulutuksessa asetetaan usein formatiiviselle arvioinnille, mutta samanaikaisesti saatetaan edellyttää yksityiskohtaista summatiivista rekisteröintiä tai testausta, jolloin on vaarana, että oppimista ja oppimistarpeita arvioidaan liian kapeiden tai jäykkien summatiivisen arvioinnin kriteerien mukaisesti. Jatkuvasta summatiivisesta arvioinnista on kyse silloin kun kootaan tietoa opiskelun kuluessa loppuarviointia varten. Tällainen arviointi voi olla osa formatiivista arviointia. (Ecclestone 1996, 14–15; Ecclestone 2005, 25–29.)

Kirjallisuudessa esitetään kohtuullistaminen (moderation) yhtenä tapana yhdenmukaistaa arviointia. Kohtuullistamisella pyritään lähentämään esimerkiksi eri arvioijien tulkintoja ja johtopäätöksiä osaamisen tasosta ja oppimistulosten saavuttamisesta. Apuna yhteisymmärryksen löytämisessä voidaan käyttää ulkopuolista välittäjää (moderator) tai se voidaan toteuttaa arvioijien välisenä yhteisarviointina ja keskusteluna, jakamisena, arviointilanteista ja arvioinnin perusteista. Moderaatio voi olla opettajia ja muita arvioijia tukevaa ja toinen toisilta oppimiseen kannustavaa. Sitä voidaan käyttää myös, kun halutaan tarkistaa, että arviointi toteutetaan standardien tai sovittujen ohjeiden mukaisesti. Ulkopuoliset arvioijat voivat arvioida saman suorituksen myös uudelleen. (Ecclestone 2005, 90–91, 112.)

Arvioinnin luotettavuutta voidaan lisätä myös asettamalla erilaisia standardeja arviointia varten. Kriteeriperusteisessa arvioinnissa suorituksia verrataan sovituihin sekä selvästi ja avoimesti ilmaistuihin standardeihin. Standardit yhdenmukaistavat arviointia, mutta vaarana on kontrollin lisääntyminen ja arvioinnin kaventuminen. Standardilla tarkoitetaan tietyn suorituksen vaatimustasoa. Se on toistuvaan käyttöön tarkoitettu – vaikkakin aikojen kuluessa muuttuva – jonkin tunnustetun elimen hyväksymä normatiivinen asiakirja. Se voi olla normi, periaate, hyväksytty malli tai esimerkki. Standardilla ilmaistaan päämäärää sekä kasvatusta- ja opetustavoitteita, jotka on saavutettava. Sisällölliset standardit voidaan laatia sille, mitä opiskelijoiden tulisi oppia ja mitä heille tulisi opettaa. Suoritusstandardit puolestaan liittyvät osaamisen, tekemisen ja taitojen tason kuvaamiseen. Oppimisen mahdollisuuksien standardit asetetaan esimerkiksi niille ehdoille, jotka oppilaitoksen on täytettävä, jotta opiskelijat voivat saavuttaa asetetut tavoitteet. Tällöin yleensä viitataan riittävän hyvään opetuksen tasoon. On huomattava, että standardit ilmentävät aina myös arvoja ja uskomuksia niiden taust-

talla. Opetussuunnitelmien peruste on tällainen standardi. (Opetushallitus 1999, 45; Räisänen, 1998, 9–20; Virta 1999, 93–108.)

3.4.2 Kriteeri- ja näyttöperusteinen arviointi luotettavuuden varmistamiseksi

Opiskelijan arvioinnin luotettavuutta ja vertailukelpoisuutta on pyritty lisäämään siirtymällä normiperusteisesta arvioinnista (norm-referenced) kriteeriperusteiseen arviointiin (criterion-referenced). Kriteeriperusteisessa arvioinnissa painotetaan validiteettia, arvioinnin osuvuutta eli mahdollisimman oikeita päätelmiä arvioitavasta suorituksesta. Oppimistulosten kriteeriperusteisessa arvioinnissa suorituksia verrataan ennalta määrättyihin standardeihin, jolloin osaamista arvioidaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Kriteeri on peruste, johon nojautuen arvioiva johtopäätös tehdään. Keskeisin ero normiperusteisen ja kriteeriperusteisen arvioinnin välillä on, että normiperusteisessa arvioinnissa opiskelijoiden suorituksia verrataan toisiinsa ja kriteeriperusteisessa arvioinnissa suorituksia verrataan sovituihin ja eksplisiittisesti, selvästi ja avoimesti ilmaistuihin standardeihin. Standardit kertovat arvioijalle ja oppijalle, minkä tasoista tai laajuista suoritusta häneltä odotetaan. Näin arviointiprosessissa ei opiskelijoita verrata eikä aseteta järjestykseen suhteessa toisiinsa (eikä heistä tehdä ranking-listoja). Kriteeriperusteisella arvioinnilla tavoitellaan myös arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoisuutta. (Ecclestone 1996, 2005; Virta 1999.)

Kriteeriperusteisen arvioinnin ajatellaan lisäävän arvioinnin luotettavuutta. Yhtenäisillä kriteereillä pyritään vähentämään arvioijista johtuvia eroja, jolloin arviointitietoon voidaan myös paremmin luottaa. Kriteeriperusteisen arvioinnin voi toteuttaa myös niin, että opiskelijoiden suoritusta verrataan heidän aikaisempiin suorituksiinsa ja tavoitteisiinsa käyttäen opiskelijoiden itse asettamia kriteereitä. Tällainen ipsatiivinen arviointi eroaa sellaisesta itsearviointista, jossa opiskelija arvioi omaa suoritustaan ulkoapäin asetettujen tavoitteiden perusteella. Kriteeriperusteisen arvioinnin yhteydessä käytetään myös käsitteitä tulos- tai saavutusperusteinen arviointi (outcome-based assessment, achievement-based assessment), joissa tavoiteltavat oppimistulokset määritetään etukäteen. (Crooks 2002, 241–244; Ecclestone 1996, 17–20, 50–54; Ecclestone 1999, 31–34.)

Kriteeriperusteisen arvioinnin etuna pidetään muun muassa, että opiskelijat kilpailevat itsensä ja aikaisempien suoritustensa kanssa, jolloin arvosanat perustuvat heidän omiin suorituksiinsa eikä muiden suoritusten vertaamiseen. Kriteeriperusteisen arvioinnin ehto on, että opiskelijoilla on selvä ja eksplisiittisesti ilmaistu tieto suoritusten vaatimuksista, jolloin heillä on laajemmat mahdollisuudet asettaa tavoitteita suoritukselleen. Selvästi tiedossa olevat tavoitteet ja arvioinnin perusteet antavat opiskelijalle mahdollisuuden suunnitella ja vaikuttaa omaan oppimiseensa ja osallistua omaan arviointiprosessiinsa, minkä puolestaan katsotaan lisäävän oppijan luottamusta arviointiin. Lisäksi näyttöperusteisessa arvioinnissa opiskelijoiden oppimistulosten arviointi perustuu toteennäytetylle osaamiselle (demonstrated competence), eikä mielivaltaisille tai epäjohdonmu-

kaisille standardeille. Kriteeriperusteisen arvioinnin ajatellaan näin lisäävän arvioinnin avoimuutta ja läpinäkyvyyttä (transparency) ja siten edistävän luottamusta arviointiin. (Neil, Wadley & Phinn 1999, 303–304; ks. arvioinnin tavoitteellisuudesta myös Poikela 2004, 267–274; Poikela 2005a, 27–36.)

Tutkimusten mukaan kriteeriperusteinen arviointi koetaan myös oikeudenmukaiseksi ja reiluksi, koska se lisää opiskelijoiden autonomisuutta ja mahdollisuutta osallistua tasavertaisesti opettajien kanssa oppimisprosessin arviointiin. Siten kriteeriperusteisuus lisää opiskelijälähtöisyyttä ja osallistumista. Toisaalta tutkimukset osoittavat, että opiskelijat hyötyvät kriteeriperusteisesta arvioinnista vasta, kun siihen liitetään muita arviointi- ja palautemenetelmiä kuten mahdollisuus palautekeskusteluun. Tutkimuksissa näyttö- ja kriteeriperusteisen arvioinnin heikkoutena pidetään liiallista subjektiivisuutta ja erilaisia tapoja tulkita kriteereitä. Liian tiukat etukäteen määritetyt kriteerit voivat tutkimusten mukaan myös jäykistää ja kaventaa opetusta ja opiskelua. Arvioinnista saattaa tulla teknistä ja suppeaa, jos arvioinnin kohteiksi valitaan vain helposti mitattavia taitoja. Vastakkain saatetaan asettaa esimerkiksi teoreettinen tietämys ja hyödylliset käytännön taidot tai subjektiiviset ominaisuudet ja siirto-osaaminen. Onko ylipäättänsä kaikki mitattavissa vai jääkö osaaminen, jota on vaikea nimetä, kuten kriittisyys tai eettiset ja esteettiset taidot, kokonaan arvioinnin (ja opetuksen) ulkopuolelle? Kysymys on myös siitä, kenellä on oikeus asettaa tavoitteet ja määrittää kriteerit eli määrittää, mikä on tavoiteltavaa ja tärkeää. (Ecclestone 1999; O'Donovan, Price & Rust 2000.)

Näyttöperusteinen arviointi määritetään autenttiseksi arvioinniksi tai suoritusarvioinniksi, jossa arviointi kohdistuu siihen, miten tietoja ja taitoja käytetään ja sovelletaan. Tällöin ajatellaan, että suoritus itsessään on osoitus oppimisesta. Kuten edellä on todettu, arvioidaan näyttöperusteisessa arvioinnissa toteennäytettyä osaamista (demonstrated competence). Arviointi on näyttöperusteista (performance-based) eli suoritus tai esitys ”oikeassa elämässä”, jolloin arvioinnin kriteerit on johdettu todellisista (työ)elämän vaatimuksista. Arvioinnin kohteena voi olla suoritusprosessi tai sen tuotos. Autenttisessa arvioinnissa hyödynnetään usein monipuolisia ja laadullisia arviointiaineistoja ja -menetelmiä. Suoritus on myös mahdollista arvioida yhteisarviointina, jolloin arviointitieto syntyy neuvottelun tuloksena. (Ecclestone, 1999, 2005; Virta 1999; Wolf 1996.)

Kriteeriperusteinen ja näyttöperusteinen arviointi eivät kuitenkaan ole arviointikirjallisuudessa aivan sama asia. Nimittäin kriteeriperusteinen arviointi voi olla myös kirjallista, mutta näyttöperusteinen arviointi liitetään nimenomaan ammatillisen osaamisen ja käytännön taitojen arviointiin käytännön tilanteissa. Näyttöperusteisella arvioinnilla on haluttu lisätä erityisesti arvioinnin validiteettia ja autenttisuutta johtamalla arvioinnin kriteerit todellisesta elämästä. Kirjallisuuskatsaus osoitti, että kriteeri- ja näyttöperusteista arviointia on käytetty oppimistulosten arvioinnissa jo pitkään. Näyttöperusteisesta arvioinnista käytettiin performance-based -termiä ennen competence-based -termiä. Englannissa näyttöperusteinen arviointi tuli tärkeäksi kansallisen ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämisen (National Vocational Qualifications, NQF) myötä 1986. (Wolf 1996; myös Glaser 1963; Jessup 1991.)

Wolf (1996, 2–3) antaa näyttöperusteiselle arvioinnille (competence-based assessment) seuraavanlaisen määritelmän: “Competence-based assessment is a

form of assessment that is derived from a specification of a set of outcomes; that so clearly states both the outcomes – general and specific – that assessors, students and interested third parties can all make reasonably objective judgements with respect to student achievement or non-achievement of these outcomes; and that certifies student progress on the basis of demonstrated achievement of these outcomes. Assessments are not tied to time served in formal educational settings.” Näyttöperusteisessa arvioinnissa arviointi kohdistuu hänen mukaansa myös ei-teoreettisiin taitoihin, joten näyttöperusteinen arviointi on laajalaisempaa kuin perinteinen kriteeriperusteinen (criterion-referencing) arviointi. Hänen mukaansa oppimistulosten (outcomes) ja arvioinnin läpinäkyvyyden painottaminen ei ole niin tyypillistä näyttöperusteiselle arvioinnille kuin kriteeriperusteiselle arvioinnille. Kriteeriperusteista arviointia hän pitää hyvin mittaamiseen painottavana ja kapeana.

4. Kontrolli ja luottamus arviointiasetelmissa

Jatkan tässä luvussa luottamuksen ilmenemisen tarkastelua arvioinnissa. Arvioinnit eroavat toisistaan siinä, mikä on niiden tarkoitus, eli miksi arviointi toteutetaan (arvioinnin funktio). Arviointeja luokitellaan usein juuri niiden tarkoituksen ja menetelmien mukaan. Hallinnolliseen ohjaukseen ja päätöksentekoon liittyvän järjestelmätason arvioinnin (evaluaation) funktiona on tilivelvollisuus tai tulosvastuun toteutumisen seuranta. Arviointiasetelmissa ilmenee arvioinnin tavoite ja millaisin menetelmin arviointitietoa hankitaan sekä millainen on arvioijan tehtävä, arvioijan ja arvioinnin kohteen välinen suhde ja miten arvioinnin tuloksia käytetään. Nämä vaikuttavat siihen, miten arvioinnin kohde on osallisena arvioinnissa ja onko arviointi lähtökohdiltaan kontrolloivaa vai luottamukseen pohjautuvaa. Myös arvioinnin ja kehittämisen välinen yhteys on kiinnostava kontrollin ja luottamuksen kannalta. Teoreettinen tarkastelu osoittaa, että myös kehittävä arviointi voi olla kontrolloivaa ja toisaalta osallistavassa, luottamusta edistävässä arvioinnissa on myös kehittävä ja muutokseen tähtäävä ote. Viisas tilivelvollisuus on keskeinen käsite luottamuksen perusteiden tarkastelussa. Käsitteeseen liittyy tietyt kriteerit, joiden katsotaan edistävän luottamusta arvioinnissa, erityisesti tilivelvollisuuteen liittyvässä arvioinnissa (evaluation). Kaiken kaikkiaan luottamuksen ja tilivelvollisuuden välinen yhteys on hyvin moninainen.

4.1 Arvioinnin kontrolloivat ja kehittävät tarkoitukset

Sekä arvioinnin klassikkoteosten kirjoittajat että arvioinnin nykyiset asiantuntijat korostavat, että arvioinnilla (tässä evaluaatiolla) on aina jokin tarkoitus, koska arviointi ei voi olla spontaania päättelyä kokemusten pohjalta. Arvioinnin erilaiset tarkoitukset tai lähestymistavat jäsennetään yleensä seuraavasti (mukaillen Chelimsky 1997a ja b, 10–14; Patton 2002, 9–13, ks. myös Patton 1990 ja 1997; Saunders 2006a, 255–257 ja 2006b; Stern 2005b ja 2006.):

- Arviointi tilivelvollisuuden varmistamiseksi (evaluation for accountability) (esimerkiksi tehokkuuden mittaaminen, yleensä ulkoinen arviointi ja ulkopuolinen arvioija)
- Arviointi toiminnan kehittämiseksi (evaluation for development) (esimerkiksi tuetaan arvioinnilla instituutioita, ohjelmia tai projekteja, usein osallistumista edistävää arviointia)

- Arviointi tiedon lisäämiseksi (evaluation for knowledge) (esimerkiksi halutaan syventää ymmärrystä jostain teemasta tai ilmiöstä tai politiikan alueelta).

Pattonin (2002, 10–13, ks. myös Patton 1997) mukaan tutkimus ja arviointi (evaluation) eroavat toisistaan nimenomaan erilaisen tarkoituksen vuoksi. Patton näkee, että tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena on luoda tai testata teoriaa ja myötävaikuttaa tiedon syntymiseen tiedon itsensä vuoksi. Sen sijaan arviointi (evaluation) on aina jollakin tavoin hyödyllistä, käytännöllistä, eettistä ja tarkoituksenmukaista arviointitiedon käyttäjille ja arviointia tehdään jonkin toiminnan edistämiseksi. Tutkimus voi toki edistää toimintaa, mutta se ei ole tutkimuksen ensisijainen tarkoitus. Olen käsitellyt arvioinnin ja tutkimuksen kysymyksiä tarkemmin luvussa 1.1.

Sternin (2005b, 2006) mukaan arvioinnin tarkoituksena voi olla joko selvittää, toimitaanko niin kuin pitää, jotta toiminnalle asetetut tavoitteet saavutetaan tai arvioinnin tarkoituksena voi olla toiminnan lopputulosten arviointi. Arvioinnin avulla voidaan hänen mukaansa siis joko parantaa ja kehittää toimintaa (”to improve”) tai näyttää toteen (osoittaa) asioiden tila (”to prove”). Hän näkee, että paikallisella tasolla toteutettu arviointi on usein kehittävää arviointia. Kansallisen tason ja poliittista päätöksentekoa koskevassa arvioinnissa on hänen mukaansa useimmiten kysymys kontrollista ja tuloksia painottavasta tilivelvollisuudesta. Myös kehittämistarkoituksessa tehty arviointi voi olla tarkoituspäiltään kontrolloivaa.

Chelimsky (1997a, 10–14) toteaa, että tietoa tuottavan evaluaation tavoitteena on lisätä ymmärrystä arvioitavasta ilmiöstä, sen taustalla vaikuttavista tekijöistä ja siitä, miten nämä tekijät, suunnitellut toimenpiteet ja ohjelmat liittyvät yhteen. Tietoa tuottava evaluaatio on hänen mukaansa ollut kouluhallinnossa vähäistä. Laukkanen (1998) puolestaan toteaa, ettei tietoa tuottavaa evaluaatiota ole välttämättä edes mielletty evaluaatioksi. Chelimsky (1997a, 10–14) pitää kehittämisevaluaatiota joustavampana työkaluna toiminnan laadun ja tason nostamisessa kuin tilivelvollisuusevaluaatiota.

Myös Ecclestone (2005, 37–41) jakaa arvioinnit niiden tarkoituksen ja arviointitiedon käyttäjien mukaan ulkoiseen ja sisäiseen sekä summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin. Nämä eroavat toisistaan sekä arvioinnin tarkoituksen että arviointitiedon käyttäjien – yleisön ja asianosaisten – suhteen. Hänen mukaansa formatiivisessa arvioinnissa korostuu kehittävä ote, ja arviointitieto tuotetaan sisäistä kehittämistyötä varten. Summatiivinen arviointi puolestaan on useimmiten tulosten ulkopuolista mittaamista ja julkistamista. Se toteutetaan yleensä tarkastustoimintana ja osana tilivelvollisuusvaatimuksia. Myös sisäinen arviointi voi olla summatiivista, jos se perustuu virallisiin, ennalta asetettuihin tavoitteisiin ja kriteereihin. Mainittakoon, että hän käyttää näitä käsitteitä sekä tarkastellessaan evaluointia, järjestelmätason arviointia (erityisesti tarkastustoimintaa) että opiskelijan oppimisen ja osaamisen arviointia.

Stern (2005b, 26–30, 2006) jakaa arvioinnit eri luokkiin niiden tarkoituksen (purpose) ja menetelmien (methods) mukaan (ks. taulukko 1). Arvioinnin erilaisia tarkoituksia (päämääriä) hänen mukaansa ovat: suunnittelu ja soveltaminen,

tilivelvollisuus ja selonteko, toimeenpano, tiedon tuottaminen, institutionaalinen vakiinnuttaminen ja sosiaalinen vahvistaminen. Arvioinnin menetelmiä puolestaan voivat olla: resurssien jako, standardien ja tavoitteiden asettaminen, parantaminen ja kehittäminen, selittäminen ja syy-seuraussuhteiden tarkastelu sekä osallistaminen ja valtuuttaminen.

Kun nämä kaksi akselia ristiintaulukoidaan, syntyy erilaisia lähestymistapoja ja arviointiasetelmia (ks. taulukko 1). Stern nimeää viisi arvioinnin päätyyppiä seuraavasti (Stern 2005b, 28–30; myös 2006):

- Talouteen, määrärahojen ja muiden resurssien jakamiseen keskittyvä arviointi (allocative/economic)
- Johtamiseen ja suoriutumiseen orientoitunut arviointi (management/ performance), joka liittyy tilivelvollisuuteen ja standardeihin
- Kehittävät, muutokseen painottuvat arvioinnit (formative) ovat toimeenpanon kehittämisen leikkauspisteessä
- Syy-yhteyksiin ja kokeiluihin orientoituvat, selityksiä painottavat arvioinnit (causal/ experimental) tuottavat tietoa ja selityksiä
- Osallistavat, kehittävät arvioinnit (participatory) ovat osallistavia ja vahvistavia.

Taulukko 1. Evaluoinnin pääakselit: tarkoitus ja menetelmät ja niiden ristiintaulukoinnissa syntyvät arviointiasetelmat (Stern 2005b, 26–30)

Arvioinnin tarkoitus / Arvioinnin menetelmät	Suunnittelu/ suorituskyky	Tilivelvollisuus	Tiedon tuottaminen	Toimeenpano	Institutionaalinen vahvistaminen
Resurssien jakaminen	Jakaminen, talous				
Standardien ja tavoitteiden asettaminen		Johtaminen, suoritukset			
Selittäminen ja syy-seuraussuhteiden tarkasteleminen			Syy-yhteydet, selitykset, kokeilut		
Parantaminen, muutos				Kehittävä, toiminnallinen	
Kehittäminen osallistaminen					Osallistava, vahvistava

Arviointiasetelmissa arvioinnin rungon (framework) muodostavat: arviointimenetelmät ja tekniikat (methods and techniques), arvioinnin organisointi ja johtaminen (organisation and management), arviointikysymykset (evaluation questions) ja tiedonhankintamenetelmät (modes of enquiry). Arvioinnin tavoite vaikuttaa menetelmän valintaan. Stern korostaa, että arvioinnin tarkoitus ja päämäärä on oltava selvillä ensin, minkä jälkeen vasta valitaan sopivat arviointimenetelmät tiedonhankkimista varten. (Stern 2005b, 2006)

Saunders (2006a, 251–252; 2006b) jakaa arviointikäytännöt neljään ryhmään. Systeminen arviointi toteutetaan koko arvioitavan toiminnan tai sektorin kattavina ulkoisina tarkastus-, laatu- tai auditointiprosesseina. Ohjelma-arvioinnit puolestaan ovat useimmiten ulkoisia arviointeja, joissa arvioidaan toimenpitei-

den onnistumista. Sisäiset arvioinnit ovat organisaation sisäisiä suoritusarviointeja, jotka tehdään ylhäältä alas johdon toimesta. Itsearviointien tarkoitus on usein käytännön ongelmanratkaisu, laadun parantaminen ja toiminnan kehittäminen. Saunders (2006a, 252–257) tähdentää, että ”arvioinnin kohteella” voidaan tarkoittaa sekä uudistusten suunnittelijoita ja toteuttajia tai henkilöitä, jotka ovat uudistusten kohteena ja jotka tuottavat omina kokemuksinaan arviointien keskeisen informaation. He eivät kuitenkaan välttämättä ole arviointitiedon käyttäjiä, mutta arvioinneissa heidän äänensä tulisi saada kuuluviin arviointitiedon kaikkein alkuperäisimpänä lähteenä. Ääni saadaan kuuluviin, jos asianosaiset ovat mukana määrittelemässä arvioinnin tärkeimpiä kysymyksiä ja teemoja. Osallisten tulee myös olla mukana toteuttamassa eettisesti hyväksyttäviä arviointiprosesseja ja heidän kokemuksensa dokumentoidaan rehellisesti ja avoimesti arviointiraportteihin. Silloin kun arviointi kohdistuu julkiseen toimintaan, tulisi arvioinnin tulokset Saundersin mukaan aina myös julkistaa.

Arviointitietoa voidaan koota erilaisilla menetelmillä arvioitavasta kohteesta sekä analysoida tai tulkita arviointiaineistoa monin eri tavoin. Arviointiasetelmien suunnittelussa on erilaisia mahdollisuuksia: samanlaisia menetelmiä tai interventioita voidaan käyttää samanlaisiin tapauksiin tai samanlaisia menetelmiä voidaan soveltaa erilaisiin kohdejoukkoihin tai menetelmät voidaan kokonaan räätälöidä tilanteiden ja tapausten mukaan. (Stern 2005b, 2006).

Arvioinnin tiedonhankintamenetelmiä (modes of enquiry) voi Sternin (2005b, 30–31; 2006) mukaan olla useita erilaisia:

- **descriptive** (kuvaileva, osana suunnittelua, ohjausta). Käytetään, kun kerätään tietoa teorian muodostusta ja esimerkkien kehittelyä varten.
- **exploratory** (tutkiva, mitä jokin asia on, mistä on kysymys). Tätä käytetään, kun aiheesta tiedetään jo jotain tai on kehitetty uusia teorioita ja hypoteeseja.
- **predictive** (ennustava, voidaan testata teoreettisesti). Käytetään, jos halutaan ennustaa tulevia ongelmakohtia ja testata jotain mallia.
- **explanatory** (selittävä). Käytetään, kun halutaan selittää eri tekijöiden ja muuttujien välisiä yhteyksiä.
- **prescriptive** (normeja antava, johtamisen/suunnittelun osaksi). Käytetään, kun suunnitellaan arviointia, annetaan neuvoja ja tehdään ehdotuksia.
- **critical** (kriittinen, ilmiöiden normatiivinen perusta, tarvitaan osoittamaan muutos). Käytetään, kun on jo tunnustettu halu muutokseen ja ryhdytään tavoittelemaan sitä.

Arviointikirjallisuudessa korostetaan, että arvioinnin suunnittelun lähtökohdana on aina arviointikysymys, jolloin myös edellä esitetyt tiedonhankintamenetelmät valitaan arviointikysymyksen mukaan. Arviointikysymys on yhtä kuin ongelma, johon halutaan vastaus. Kysymykseen pitää voida vastata saatavissa olevan informaation avulla ja kysymys on muotoiltava niin, että systemaattinen tiedonhankinta siitä on mahdollista. Kysymyksen tulee olla myös innostava ja mielenkiintoinen yhteistyötahoille ja (poliittisille) päätöksentekijöille. Osallistavassa arvioinnissa voivat arviointikysymyksen muotoiluun osallistua myös arvi-

oinnin kohteen edustajat eli ihmiset, joiden toimintaa arvioidaan. (Rossi, Lipsey & Freeman 2004, 52–62; Saunders 2006 a ja b; Stern 2005a, 2006.)

4.2 Tilivelvollisuus kontrollin muotona

Otsikon tilivelvollisuus on englanninkielisessä kirjallisuudessa ”accountability”. Sana merkitsee ’vastuuta, vastuussa olevaa, tilivelvollisuutta ja selitettävissä olevaa’. ”Account” -termillä voidaan tarkoittaa, että joku tulee saattaa vastuuseen, vaatia tilille tai antaa selonteko, selitys jostakin. Tällöin usein puhutaan myös tulosvastuusta. Sana ”account” voi viitata myös tiliin, tilitykseen, selvitykseen sekä jonkin asian perusteisiin ja syihin. Suomalaisessa kirjallisuudessa Vaherva (1983) on käyttänyt accountability-käsitteestä termiä ”tilivelvollisuus” tarkastellessaan koulutuksen vaikuttavuutta. Myös Laukkanen (1994, 1998) on käyttänyt samaa käsitettä koulutuksen tuloksellisuuden trendejä käsittelevissä tutkimuksissaan. Vuorenmaa (2001) tarkastelee suomalaista koulutuksen evaluaatiokeskustelua koskevassa tutkimuksessaan tilivelvollisuutta hallinnollisen evaluaatiotiedon tarpeeseen vastaamisena ja liittää sen koulutuksen tuloksellisuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden arviointiin (ks. myös Jakku-Sihvonen 1992 ja 1994).

Suomalaisessa arviointia koskevassa kirjallisuudessa tilivelvollisuus-sanaa käytetään melko harvoin, sen sijaan siihen viitataan useimmiten muiden ilmaisu-
jen avulla, kuten koulutuksen tuloksellisuuden arviointikohteiden eli taloudellisuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden yhteydessä. Tilivelvollisuus-ajatus liittyy pääasiassa hallinnolliseen ohjaukseen ja päätöksentekoon (vrt. kuitenkin Fetterman 2001 ”self-accountability”). Onkin todettu, että hallinnon käytössä ylivoimaisin arvioinnin muoto on ollut tilivelvollisuusevaluaatio niin meillä Suomessa kuin muuallakin (vrt. emt. Vuorenmaan 2001 tutkimus, ks. myös Nikkanen & Lyytinen 1996, 104). Tilivelvollisuudessa on olennaista tulosten, useimmiten koulutuksen tuloksellisuuden analysointi ja tulkinta.

Tulosvastuulla tai tilivelvollisuudella (accountability) tarkoitetaan määritelmässä kansalaisten ja toimeksiantajien oikeutta saada tietoa julkisin varoin rahoitetusta toiminnasta, esimerkiksi koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta ja koulutuksen tuloksista. Tulosvastuuseen liittyvissä arvioinneissa arviointitiedon tuottaminen on vastaamista tilivelvollisuusvaatimukseen (tilivelvollisuusevaluaatio), mikä on yleensä julkista arviointia. Tilivelvollisuuden ensisijaisena tarkoituksena ei ole laadun parantaminen, vaan sen avulla osoitetaan, miten vastuullisesti julkisia varoja on käytetty ja miten asetetut tavoitteet on saavutettu. Tällöin arvioinnilla on selvästi valvontatehtävä. (Chelimsky 1997; Laukkanen 1998, 139–146; Patton 2002, 151–152; Vuorenmaa 2001, 74–76.)

Tilivelvollisuuden näkökulmasta evaluaatio voidaan nähdä toisaalta velvollisuutena tuottaa arviointitietoa ja toisaalta – tilivelvollisuussuhteen asettajan näkökulmasta – se voidaan nähdä kontrollina. Tilivelvollisuus perustuu ajatukseen, että rahoittajalla, toimeksiantajalla tai toimintaohjeen antajalla on myös oikeus saada selvitystä tehtävän suorittamisesta ja tuloksista, jolloin kysymys on päätösten toteutumiseen liittyvän tiedon saamisesta. Tätä voidaan myös kutsua arvioin-

nin kontrollitehtäväksi. Tuloksista ovat kiinnostuneita luonnollisesti rahoittajat ja päätöksentekijät, mutta tämän lisäksi tilivelvollisuuteen liittyy ajatus siitä, että myös kansalaisilla on oikeus saada tietoa esimerkiksi opetustoimen tuloksista, jolloin heillä on myös mahdollisuus vaikuttaa koulutuspalveluihin. Tilivelvollisuuden ajatellaan edistävän myös tasa-arvoa, koska se tuottaa tietoa julkisen toiminnan epäkohdista, joihin voidaan kohdistaa parannustoimenpiteitä. Evaluaatiotoiminnan tarkoituksena on myös saada aikaan muutosta; tarvitaan tietoa, jotta voidaan toimia ja vaikuttaa. Evaluoinnin perimmäisenä tarkoituksena voidaan ajatella jopa olevan ihmisten elämänlaadun parantaminen tekemällä näkyväksi asioita ja antamalla näin sysäyksiä muutokselle. (Laukkanen 1994, 69–70, ks. myös Laukkanen 1998, 27–46; Lindqvist 1999, 110–112; Patton 1997, 38.)

Tilivelvollisuus kytkee arvioinnin poliittiseen päätöksentekoon ja vallankäyttöön. Keskustelu tilivelvollisuudesta on keskustelua valvonnasta, kontrollista ja autonomiasta sekä toiminnan avoimuudesta ja sulkeutuneisuudesta. Tilivelvollisuuteen liittyy kysymys, kuka on vastuussa toiminnasta ja kenelle ja missä asiassa sekä minkä suhteen. (Laukkanen, 1994, 69–70; ks. myös Laukkanen 1998, 27–46; Lindqvist 1999, 110–112; O’Neil 2002, 52; Patton 1997, 38.)

Tilivelvollisuusevaluaatiossa on olennaista tulosten, esimerkiksi koulutuksen tuloksellisuuden, analysointi, tulkinta ja julkistaminen. Vaatimus tuotettujen tulosten julkistamisesta liittyy pyrkimykseen lisätä läpinäkyvyyttä julkishallinnon toiminnassa ja sen toiminnan arvioinnissa, jolloin osoitetaan, vastaako toiminta sille asetettuja tavoitteita. Arviointi on siten myös toiminnan kontrollointia, jolloin arvioinnin perusteena ovat viranomaisille säännöksillä määrätty tehtävät ja toisaalta viranomaisten oma tilivelvollisuus. Tuloksellisuutta arvioidaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. (Laukkanen 1994; 1998; Vuorenmaa 2001, 71–87; O’Neil 2002.)

Evaluaatio tällaisena hallinnon ohjauksena on Guban ja Lincolnin (1989) esittelemän ensimmäisen ja toisen sukupolven mukaista arviointia, jolloin korostuvat mitattavissa olevat tulokset. Arviointi kohdistuu siihen, miten ennalta toiminnalle asetetut tavoitteet toteutuvat. Toisaalta siinä on piirteitä myös kolmannen arviointisukupolven managerialismista. Tilivelvollisuusevaluaatiossa on myös perinteisesti korostettu puolueettomuutta/riippumattomuutta, jolloin arvioijan suhde asiakkaaseen tai arvioinnin kohteeseen on etäinen eikä asianajoa tai asianedistämistä sallita (vrt. Guba & Lincoln 1989; O’Neil 2002 ja 2006).

Monet arvioinnin tutkijat ja asiantuntijat (House 2006, 119–127; ks. myös House 2004; House & Howe 1999; O’Neil 2002, 27; Power 1997; Stame 2006, 7–16; Saunders 2006a; Stern 2006) yhdistävät tilivelvollisuuden ennen kaikkea hyvään hallintointiin ja johtamiseen edistyksellisessä ja demokraattisessa julkisten asioiden hoidossa (ns. the New Public Management). Heidän mukaansa politiikassa, erityisesti kansanedustukseen perustuvassa demokratiassa, tilivelvollisuus varmistaa hyvän hallinnon ja legitimoii julkisen vallankäytön. Tilivelvollisuusevaluaatio voi edistää demokratian toteuttamista, osallistumista ja läpinäkyvyyttä, jos se on osa poliittista päätöksentekoa. Demokratian toteutumisen ehtona on luottamuksen syntyminen kansalaisten ja julkisen vallan käyttäjien välillä. Luottamus on puolestaan perusta ihmisoikeuksille ja demokratialle. Esimerkiksi Stame (2006, 11–14) on kritisoinut tilivelvollisuusevaluaatiota liialli-

sesta keskittymisestä lopputulosten arviointiin, kun sen sijaan tarvittaisiin tietoa myös niistä hallinnollisista prosesseista, jotka tuottavat hyviä tuloksia. Tarvittaisiin myös arviointia, joka tuottaa teoreettista ja realistista tietoa hyvästä hallinnoinnista ja muutoksesta (ks. myös Pawson & Tilley 1997a; Weiss 1997.)

Arvioijan rooliin liittyvä kiinnostava kysymys on, tuleeko arvioijan ottaa kantaa siihen, mitä arvioinnin jälkeen seuraa ja miten toimintaa pitäisi kehittää, ja pitääkö arvioijan antaa suosituksia, joita häneltä usein pyydetään. Saundersin (2006a, 252–257; myös Saunders 2006b; House 1997, 2006) kanta on, ettei arvioijan koskaan tulisi antaa suosituksi eikä ohjeita jatkoon tai kehittämistyöhön, vaan soveltaminen on asianomistajien oma tehtävä (”evaluators should never give recommendations, it is stakeholders’ area”). Arvioija voi Saundersin mukaan perustaa johtopäätöksensä arviointituloksiin (”on the basis of this evidence...”), mutta hän ei ryhdy ennustamaan eikä neuvomaan tulevaa. Asianosaiset itse päättävät, mikä on arvokasta, hyödyllistä ja kannatettavaa, se ei ole arvioijan tehtävä.

Tämä on mielenkiintoinen näkökulma, koska samanaikaisesti arviointikulttuurin arvioidaan olevan muuttumassa yhä vuorovaikutteisempaan ja osallistavampaan suuntaan (vrt. edellä luvussa 3.3. osallistava ja voimaannuttava arviointi) ja painotetaan, että arvioija on osallisena arviointiprosessissa. Saunders (2006b), joka itsekin on osallistavan arvioinnin puolestapuhuja, pitää kuitenkin ulkopuolisena pysymistä erittäin tärkeänä arvioinnin laadun kannalta, koska tällöin varmistetaan, etteivät arvioijan omat intressit ja motiivit ohjaa arvioitavien valintoja. Erityisesti silloin, kun on kysymys tilivelvollisuusarvioinnista (ks. edellä *evaluation for accountability*), joka on kokoavaa, summatiivista arviointia ja jossa katsotaan taaksepäin ja mitataan tuloksia ja tehokkuutta, on arvioijan Saundersin mukaan pysyttävä omassa roolissaan.

Myös Stern (2005b, 2006) on samoilla linjoilla. Hänenkään mielestään arvioijan tehtävänä ei ole selittää, vaan esittää arviointitulokset kohteesta. Myös luottamukseen perustuvan arvioinnin puolestapuhuja O’Neil (2002) korostaa arvioijien puolueettomuutta ja ulkopuolisuutta arvioinnin kohteesta. Puolueettomuus on vaarassa silloin, jos arvioija on liian lähellä toimintaa, johon arviointi kohdistuu. O’Neil painottaa, että arvioinnin tulee kohdistua myös heihin, jotka ovat vastuussa johtamisesta, rahoituksesta ja päätöksenteosta.

Arvioijan rooli siis riippuu siitä, missä tarkoituksessa arviointia tehdään. Tilivelvollisuusevaluaatio edellyttää arvioijan ulkopuolisuutta ja mahdollisimman objektiivista arviointiasetelmaa (esimerkiksi Saunders 2006a ja b; O’Neil 2002). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö tilivelvollisuusevaluaatio voisi olla osallistavaa. Joidenkin (Saunders 2006a ja b; O’Neil 2002) mielestä arvioijan ulkopuolisuus olisi jopa ehto osallistavalle arvioinnille. Toiset arviointitutkijat (esimerkiksi Fetterman 2001) näkevät arvioijan aktiivisen roolin kuuluvan olennaisesti osallistavaan arviointitapaan.

Arvioijan rooli on Saundersin (2006a ja b) mielestä silloin toinen, kun on kysymys kehittävästä arvioinnista (*evaluation for development*) ja joka perustuu palautteeseen. Tällöin arvioijan on aktiivisesti varmistettava demokratian toteutuminen, arviointitulosten oikeudenmukainen käyttö ja arvioinnin kohteen suoje-

lu. Mikäli arviointi on rahoitettu julkisin varoin, tulee arvioinnin tuotosten olla julkisia.

4.3 Luottamusta edistävä arviointi

4.3.1 Luottamuksen perusteita

O'Neil (2002, 2006) on tarkastellut luottamuksen ja kontrollin suhdetta julkisissa tilivelvollisuusarvioinneissa useissa kriittisissä kirjoituksissaan ja luennoissaan (esimerkiksi BBC Series of Reich lectures 1–5, 2002: A Question of Trust). Hän korostaa, että tulosvastuun tulee ylläpitää ja vahvistaa eri osapuolten, poliittisten päättäjien, virkamiesten, opettajien, opiskelijoiden ja vanhempien välistä luottamusta. Hän painottaa, että luottamuksen tunne on perusta kansalaisten elämässä; ilman luottamusta emme selviä ja tarvitsemme instituutioita, joihin voimme kohdistaa ja sijoittaa luottamusodotuksemme. Toisaalta arkisessa elämässämme toisinaan sanomme, ettemme luota vaikkapa julkiseen terveydenhuoltoon, mutta silti käännyimme terveyskeskuksen puoleen sairastuessamme äkillisesti. Ja samoin meidän on toisinaan turvauduttava julkisiin instituutioihin, vaikkemme todella luottaisikaan niihin. Usein joudutaan toimimaan näin, koska meillä ei ole muuta vaihtoehtoa.

O'Neil kritisoi nykyistä suuntausta kohti kaiken kattavaa arviointitoimintaa ja varoittaa auditointiyhteiskunnasta, joka pikemminkin tuhoaa kuin lisää kansalaisten ja virkamiesten, asiantuntijoiden tai julkisen sektorin työntekijöiden luottamusta hallintoon ja päätöksentekijöihin. O'Neilin mielestä luottamus on kriisissä. Tosin hän toteaa, että luottamuksen määrän vähenemistä on vaikea osoittaa, kysymys on ehkä pikemminkin siitä, että epäilyksen kulttuuri on vahvistunut laajentuneen tilivelvollisuustoiminnan myötä. (O'Neil 2002, 4–19, 43–45; 2006.) Hänen mukaansa viisas arviointi perustuu luottamukseen ja vahvistaa sitä. ”Intelligentti” tilivelvollisuus ei kuitenkaan ole sokeaa luottamusta, vaan luottamusta, johon liittyy harkintaa ja hyvää arvostelukykyä.

O'Neil (2002, 2006) ei esitä, että tulisi luopua tilivelvollisuusarvioinnista, vaan hän kritisoi sen saamia muotoja, ennen kaikkea tilivelvollisuuden sitomista pelkästään johdon tavoitteisiin ja hallinnointiin. Tämän hän katsoo aiheuttavan byrokraattisia prosesseja, jotka lamaannuttavat arvioinnin kohteena olevat ja ylläpitävät epäilyksen kulttuuria. Myös Guban ja Lincolnin (1989) esittelemistä arviointitraditioista kolmatta sukupolvea kritisoitiin managerialismista, arvioinnin sitomisesta vain päätöksentekijöiden palvelukseen. Tällainen arviointikulttuuri johtaa yhä yksityiskohtaisempaan kontrolliin ja lisää säädösten, ohjeiden ja oppaiden määrää instituutioissa ja työelämässä. Suoritukset alistetaan laatu- ja monitoroidaan laadunvarmennuksen menetelmin – auditointi on siirretty talouden seurannasta myös ei-taloudellisten prosessien valvontaan. Erityisen tuhoisaa luottamukselle ovat laajat keskitetyt (jopa valtakunnalliset) auditointijärjestelmät ja ohjelmat. O'Neil käyttää tästä nimitystä ”perfect accountability”,

joka johtaa yhä vaativampien ja yksityiskohtaisempien standardien laatimiseen toiminnan arvioimiseksi. (O'Neil 2002, 45; ks. myös Ecclestone 2005; Power 1997.) O'Neil on kirjoittanut kriittiset ajatuksensa Englannissa, jossa tällainen järjestelmä on johtanut muun muassa koulujen ja yliopistojen rankinglistojen laatimiseen ulkoisten keskitettyjen arviointijärjestelmien perusteella. Englannissa tilivelvollisuus kirjattiin virallisesti vuonna 1995 yhdeksi julkisten palveluiden keskeiseksi periaatteeksi.

Näen, että edellä esitettyjen (luku 3.3) osallistumista edistävien ja voimaannuttavien arviointinäkemysten taustalla on ajatus luottamuksesta; osallistumista edistävät arvioinnit perustuvat luottamukseen ja edistävät luottamusta arvioinnin kohteen ja arvioijan välillä. Mutta osallistumisen ja luottamuksen välistä yhteyttä on vaikea osoittaa. (Ks. esimerkiksi Guba & Lincoln 1989; Rossi, Lipsey & Freeman 2004; Saunders 2006a.)

Mielenkiintoinen kysymys oman tutkimukseni kannalta on, onko luottamus edellytys vai seuraus vai molempia? Itsestään selvästi ajattelemme, että luottamukseen perustuva arviointi edellyttää läpinäkyvää arviointitoimintaa. Mutta O'Neil katsoo vaatimuksen läpinäkyvyydestä tulleen standardisoinnin ja mittauksen myötä keinotekoisiksi ja epärealistiseksi, koska ei enää sallita luonnollista toimintaa eikä luoteta siihen, että ihmiset pääasiassa hoitavat tehtävänsä ja työnsä tunnollisesti ja pyrkivät hyviin suorituksiin. Jokaisella ammatilla on tarkoituksensa, joka ei useinkaan noudata ulkoapäin asetettuja toiminnan kuvauksia ja laatuvaatimuksia. Toiminnan vertaaminen ulkopuoliseen arviointikriteeristöön voi tällöin jopa saada instituutiot sopeuttamaan varsinaisen toimintansa näihin ulkoiisiin vaatimuksiin ja muuttamaan työn alkuperäisiä tavoitteita. Usein vaatimukset ovat myös sisällöltään ristiriitaisia. Vaatimukset kohdistuvat usein suorituksiin, jotka ovat helposti mitattavissa, mutta ne eivät anna tarkkaa kuvaa toiminnan todellisesta laadusta. Usein esimerkiksi työn eettiset vaatimukset jäävät arvioinnin ulkopuolelle. O'Neil toteaa, että näin voidaan kyllä tuottaa hyvin paljon julkista tietoa kansalaisille ja asianosaisille, jotka julkisia palveluita käyttävät, mutta samalla ylläpidetään kontrollijärjestelmää, joka lisää epäluottamusta. On kiinnostavaa, että avoimuus ja läpinäkyvyys, joka perustuu teknisesti helppoon tiedon tuottamiseen nykyisessä informaatioyhteiskunnassa, ovat samalla uhka luottamukselle. (O'Neil 2002, 18–69.)

O'Neilin (2002, 63–70) mukaan luottamusta saattaa siis uhata liiallinen, kaiken kattava tiedontuottaminen, sääntely, ohjeet, oppaat ja raportit, jos arvioinnin kohteena olevat kokevat niiden heikentävän heidän omaa ammatillista vastuutaan varsinaisesta perustehtävästä. Toimintaa ei pitäisi arvioida ja ”monitoroida” jatkuvasti, sillä se estää perustehtävään keskittymisen. (”teachers need to teach”, ”nurses need to care”). Myös suomalaista opettajankoulutuksen arviointia koskevan tutkimuksen yhtenä tuloksena on, että arvioinneissa ja kehittämistyössä käytetty opettajuusdiskurssi tulisi purkaa opettajan työn kvalifikaatioiksi ja vapauttaa opettajankouluttajat ja opettajat kasvatus- ja opetustyön ammattilaisiksi (Saari 2002).

O'Neilin (2002, 63–70) mielestä johtamista ja tilivelvollisuutta ei pidä yhdistää, vaan tilivelvollisuusarviointien ja valvonnan pitäisi aina olla jonkin riittävän ulkopuolisen tahon vastuulla. Ulkopuolisuus varmistaa myös sen, että arvioinnis-

sa huomioidaan, mitä odottamattomia vaikutuksia politiikalla, ohjelmalla tai jollakin uudistuksella oli tai jopa mitä vahinkoa se aiheutti. O'Neil kuitenkin myöntää, että arvioinnin riippumattomuuden (tai puolueettomuuden) takaaminen on käytännössä vaikeaa, mutta hän pitää sitä luottamuksen ehtona.

O'Neil hahmottaa uuttaa kulttuuria, joka ei ylläpidä epäilyksen ilmapiiriä. Hän esittää, että viisas arviointi perustuu luottamukseen ja vahvistaa sitä. ”Intelligentti” tilivelvollisuus ei kuitenkaan ole sokeaa luottamusta, vaan luottamusta, johon liittyy harkintaa ja hyvää arvostelukykyä. Tällaisessa arviointikulttuurissa painotetaan instituutioiden omaa laadukasta hallinnointia ja vähemmän kontrollia ulkoapäin. O'Neil painottaa sellaisen tiedon tarpeellisuutta, joka paljastaa petoksen, mutta suojelee salaisuuksia, joihin jokaisella on oikeus. Läpinäkyvyys (transparency) ei sinällään vielä takaa, ettei petoksia tehdä. Läpinäkyvyys, jossa kaikki julkistetaan, voi jopa johtaa siihen, että ihmiset ovat vähemmän rehellisiä arvioinneissa. Varaukseton luottamus on hänen mukaan mahdollista vain kasvotusten tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Tärkeää on myös, että ihmisillä on mahdollisuus itse tarkistaa ja arvioida tiedon luotettavuus. Arvioinnin kohteen on aina tiedettävä, mitä arvioidaan. (O'Neil 2002, 70–79.) Tietoisuutta arvioinnin tarkoituksesta ja arviointikysymyksistä pidetään myös osallistavan arvioinnin perusehtona. (Fetterman 2001; Saunders 2006 a ja b.)

Tämä tarkastelu osoittaa, että luottamuksen ja tilivelvollisuuden välinen yhteys on moninainen; tilivelvollisuus ei sinällään ole tuhoisaa luottamukselle, vaan pikemminkin voi olla luottamusta edistävää. Mutta se, miten tilivelvollisuus toteutetaan vaikuttaa luottamuksen syntyyn. Toisaalta perusluottamus arvioinnin kohteeseen vaikuttaa siihen, että tilivelvollisuus edistää luottamusta arvioinnin kohteen ja arvioijan välillä. Tarkastelen seuraavassa luvussa ”viisaan tilivelvollisuuden” ideaa, jossa edellä mainitut asiat yhdistyvät. Käsite on uusi arviointikeskustelussa.

4.3.2 ”Intelligent accountability”

Myös Crooks (2002, 237–246; 2003, 1–17) on jäsentänyt tilivelvollisuuden käsitettä ja luottamukseen pohjautuvaa arviointia. Hän käyttää samaa termiä ”intelligent accountability” kuin O'Neil (2002) tavoiteltavasta ja tietyt vaatimukset täyttävästä tulosvastuusta tai tilivelvollisuudesta. Käsite on uusi arviointikirjallisuudessa. Käsitteelle ei löydy suoraan suomenkielistä vastinetta, siksi sitä on tarkasteltava käsitteeseen sisältyvien ”viisaan” tulosvastuun sisältöä kuvaavien periaatteiden avulla. Tärkein periaate on, että tulosvastuun pitää pohjautua luottamukselle – itse asiassa sen tulee myös ylläpitää ja vahvistaa eri osapuolten välistä luottamusta. Keskeisenä ajatuksena on, että koulutusjärjestelmässä, joka perustuu eri tahojen – poliittisten päättäjien, virkamiesten, opettajien, opiskelijoiden ja vanhempien – väliseen vuorovaikutukseen, saavutetaan sitä parempia tuloksia, mitä enemmän eri osapuolet luottavat toisiinsa. Hänen mukaansa jokainen ammattilainen ja jokainen instituutiokin tarvitsee luottamusta, joka syntyy siitä, että on mahdollista ennakoida kumppanien toimivan niin kuin he sanovat toimivansa.

Luottamus yleensä edistää vastavuoroisuutta. (Crooks 2002, 2003; ks. myös O'Neil 2002, 3–4.)

Viisaan arvioinnin periaatteen mukaan eri toimijoiden tulee olla myös itse osallisina arviointiprosessissa ja kokea voimakasta ammatillista vastuuta ja vaikutusvaltaa siinä. Tällainen arviointitieto tuotetaan reflektion avulla, mikä luonnollisesti lisää myös luottamuksen tunnetta, koska tieto tuotetaan itse ja arvioinnin kohde osallistuu arvioinnin toteuttamiseen (vrt. edellä osallistava arviointi). Reflektion merkitys tulee esiin myös opiskelijan arvioinnissa, jossa opiskelijoiden itsearviointi on olennainen osa formatiivista arviointia. Luottamusta edistävä arviointi edellyttää myös, että opiskelijoiden on oltava aktiivisia oman toimintansa reflektoijia ja heidän on ymmärrettävä omat kehittämiskohteensa, muuten edistyminen ei ole mahdollista. Itsearviointin rinnalla itsesääntely on keskeistä, mikä tarkoittaa kykyä kontrolloida ja johtaa omaa työtä sekä halua omasta tahdostaan saavuttaa entistä korkeampia tavoitteita. (Crooks 2002, 2003; ks. myös Poikela 2004, 2005 osaamisen arviointi, luku 3.4.)

Crooks tähdentää (2002, 2003), että viisaan tulosvastuu tulee pikemminkin kannustaa syvälliseen oppimista edistävään tarkasteluun kuin pinnallisiin katsauksiin. Esimerkiksi kapeat testit ja kokeet osaamisen mittareina saattavat ohjata opettamaan ja opiskelemaan vain testejä varten kaventaen opetusta ja kannustaen asettamaan vain lyhyen tähtäimen tavoitteita. Syvälinen oppiminen vie kuitenkin aikaa ja edellyttää pitkäjänteistä työtä ja tavoiteasettelua. Tällaiseen pitkäjänteiseen prosessiin eivät lyhyen ajan tavoitteet välttämättä kannusta. (ks. myös luvussa 3.4 Poikela 2004, 2005; Poikela & Rökköläinen 2006.)

Crooks (2002, 2003) korostaa erityisesti palautteen merkitystä. Hän jopa toteaa, että arviointi ilman palautetta ei ole arviointia lainkaan. Palaute on olennainen osa arviointia ja edellytys kehittämistyön käynnistymiselle. Jokaiseen tilivelvollisuusjärjestelmään tulisi hänen mukaansa liittyä palaute- ja ohjausjärjestelmä, sillä arviointi ilman apua ja tukea on huono tulosvastuun malli. Palaute voi olla vertailua muiden tuloksiin (normatiivista) tai se voi olla kriteeriperusteista (tai standardipohjaista), jolloin kriteerit on asetettu ennalta ja ne ovat kaikkien osapuolten tiedossa. Palaute voi olla myös ipsatiivista eli vertailua taakseen esimerkiksi aiemmin asetettuihin tavoitteisiin tai tuloksiin. Crooks (2002, 2003; ks. myös Poikela 2004, 2005) painottaa palautetta kehittymisen ehtona, koska se kannustaa parempiin suorituksiin ja lisää eri osapuolten tyytyväisyyttä ja sitoutumista työssään.

Crooks (2002, 237–246; ks. myös edellä O'Neil 2002) painottaa, että arvioijan tulee aina varmistua siitä, että arviointimenetelmien käyttö pohjautuu ja edistää luottamusta eikä tuhoa sitä. Esimerkiksi opettajat voivat pitää hyväksyttävääkin uudistusta osoituksena opettajiin kohdistuvasta luottamuspulasta ja arvioinnin sisältävän pyrkimyksen rajoittaa heidän valinnanmahdollisuuksiaan opetus-työssä, mikä horjuttaa heidän kokemustaan ammatillisesta pätevyydestä ja vähentää motivaatiota ja luovuutta. Uudistuksella ei silloin ole niitä vaikutuksia, joita sillä tavoiteltiin. Arviointiin ja kansallisiin seurantajärjestelmiin liittyvä siis aina jollakin tavoin tilivelvollisuuden ja tulosvastuun ajatus, mutta arviointinäkemyksestä ja harjoitetusta arviointipolitiikasta riippuu, ilmeneekö tilivelvol-

lisuus ulkopuolisena kontrollina vai keskinäisenä luottamukseen pohjautuvana prosessina.

Myös House ja Howe (1999) esittelevät edellä kuvatun kanssa samansuuntaisia periaatteita, jotka mahdollistavat neuvotteluun perustuvan demokraattisen arvioinnin (evaluoinnin) toteutumisen. Heidän mukaansa näitä periaatteita ovat osallisuus koskien kaikkien asianosaisten näkökulmia, arvoja ja intressejä, kattava ja syvä dialogi arvioijien ja asianosaisten välillä, jotta he voivat ymmärtää toisiaan sekä yhteinen neuvottelu arvioijien ja eri osapuolten välillä arvioinnin johtopäätöksistä. Asianosaisten näkökulmien ja arvojen huomioiminen tekee arvioinnin johtopäätökset osuvammiksi, jolloin osapuolet hyväksyvät ne ja hyödyntävät arvioinnin tuloksia paremmin. Tällaisia samankaltaisia periaatteita osallisuudesta ja dialogista arvioinnin tavoitteina ovat esittäneet myös Guba ja Lincoln (1989) ja Fetterman (2001) (ks. aiempi luku 3.3 osallistumista edistävistä arvioinnista).

5. Tutkimuksen tarkoitus ja tieteenfilosofiset valinnat

Tässä luvussa valotan tutkimukseni tarkoitusta ja avaan tutkimusasetelman ns. tutkimuksen suunnittelumallin avulla. Tutkimuksessani on fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa ja tavoitteenani on tutkittavan ilmiön tulkitseminen teoreettisesti. Käyttämäni tutkimusmenetelmän ymmärtäminen edellyttää riittävän tarkkaa kuvausta siitä, miten tutkimus on toteutettu samanaikaisesti edenneen kehittämishankkeen kanssa. Tämän vuoksi kuvaan tutkimusraportin rakennetta ja käyttämäni menetelmää tarkasti, jotta tutkimuksen toteuttamista kehittämishankkeessa on sujuvasti mahdollista seurata. Tutkimuksen toteuttaminen edellytti mallia siitä, miten tutkivaa otetta on käytännön kehittämishankkeissa mahdollista toteuttaa.

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Teoreettisen viitekehyksen luominen ja käytännön kehittämistyö ovat tutkimuksessani kulkeneet rinnakkain. Tutkimustarve nousi käytännön kehittämistyön havainnoista, joita oli välttämätöntä pyrkiä jäsentämään ja ymmärtämään teoreettisesti. Tutkimuskysymykset liittyvät arviointikäsitteen määrittelyyn, arviointinäkemykseen sekä arviointitiedon luotettavuuteen, arvioinnin luotettavuuskriteereihin ja luottamukseen arviointiprosessissa. Tutkimukseni kohteena on koko arviointiprosessi lähtien opiskelijan arvioinnista (näyttö) kansallisen arviointitiedon tuottamiseen (arviointijärjestelmä) ammatillisissa perustutkinnoissa.

”Luotettavuus” ja ”luottamus” nousivat väitöskirjatyöni otsikkoon, koska ne kuvaavat niitä keskeisiä jännitteitä, joita syntyi opiskelijan arvioinnin ja järjestelmätason arvioinnin yhteensovittamisesta. Käytännön kehittämistyö nosti esiin jo hyvin varhaisessa vaiheessa arviointitiedon ja koko uuden järjestelmän luotettavuuteen (osuvuuteen, vertailtavuuteen ja käyttökelpoisuuteen) liittyvän problematiikan sekä kysymyksen arvioijan ja arvioinnin kohteen välisestä suhteesta siirryttäessä uuteen näyttöperusteiseen arviointiin. Teorianäkökulmasta tutkimustarve puolestaan perustui siihen, että arvioinnin eri traditioissa eri aikakausina ja erilaisissa lähestymistavoissa otetaan aina kantaa tavalla tai toisella sekä arvioinnin luotettavuuskriteereihin että siihen, onko arviointiasetelma arvioijan ja arvioinnin kohteen välillä lähtökohdiltaan luottamukseen vai kontrolliin perustuva ja miten osallistavaa arviointi on.

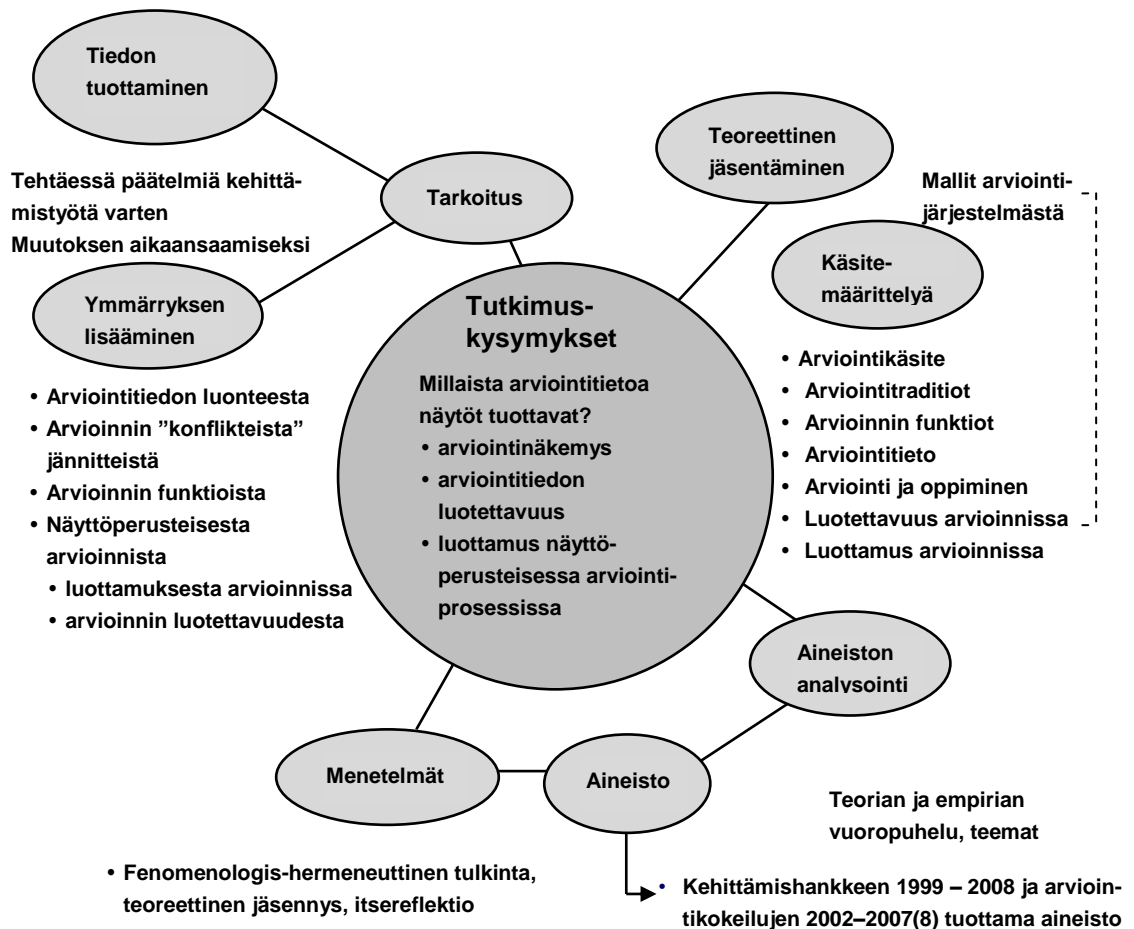
Käytän tutkimuksessani arviointinäkemys- ja arvioinnin lähestymistapa-käsitteitä rinnakkain kuvaamaan erilaisia käsityksiä arvioinnista ja arviointien toteuttamisesta. Kirjallisuustarkastelu ja arviointikäsitteen teoreettinen jäsentäminen osoittivat minulle, että eri arvioinnin lähestymistavat (tai arviointiparadigmat) erottuvat toisistaan juuri sen perusteella, millainen käsitys niissä on arvioinnista eli miten arviointitiedon luonne määritetään, mikä on arvioinnin tarkoitus, mikä on arvioijan ja arvioinnin kohteen välinen suhde sekä miten arviointitieto tuotetaan ja miten sitä käytetään. Tämän vuoksi myös arvioinnin tarkoituksen ja erilaisten tehtävien (funktioiden) tarkastelu on kiinnostuksen kohteena tutkimuksessani.

Tutkimukseni tarkoituksena on:

- Tuottaa tietoa arvioinnista näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittämisessä
- Lisätä teoreettista ymmärrystä näyttöperusteisesta arvioinnista, arvioinnin jännitteistä sekä arvioinnin luotettavuudesta ja luottamuksesta arviointiprosessissa.
- Tuottaa tietoa, jolla on merkitystä tehtäessä käytännöllisiä päätelmiä näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittämisessä

Olen tutkimuksen kuluessa johtanut käsitteiden ja teoreettisen tarkastelun pohjalta käsitteellisen analyysimallin arvioinnin ulottuvuuksista ja jännitteistä. Tätä käsitteellistä mallia olen käyttänyt tutkimuksen aineiston analyysissa. Määritän mallin tässä tutkimuksessani abstraktioksi todellisuudesta tai yleiseksi kehikseksi tarkastella todellisuutta. Sen avulla voi hahmottaa kokonaisuuksia ja määrittää osien keskinäisiä suhteita. Mallit kertovat, millaisena todellisuus nähdään, ja ne osoittavat yleisen viitekehiksen tai kehikon, josta todellisuutta tarkastellaan. (Anttila 2005b; Puolimatka 2007; Silverman 2004, 3–4; ks. myös Kallioinen 2001, 44–45.) Olen käyttänyt myös näyttöperusteisesta arviointiprosessista mallia, jotta pystyin rajaamaan tutkimuskohteen ja tutkimusaineiston. Malli on luonnollisesti kuitenkin vain konstruktio, rakennelma todellisuudesta ja monet tutkimuksen kohteena oleville toimijoille tärkeät käytännön kysymykset jäävät vielä vastauksia vaille tutkimukseni jälkeenkin. Tutkimuksen kohteen rajauksen jälkeen olen analysoinut ja jäsentänyt havainnot ja kirjallisen materiaalin koko arviointiprosessista sekä intuition niiden merkityksestä, jotta on ollut mahdollista ymmärtää, millaisesta arviointinäkemyksestä ja mahdollisesti sen muutoksesta on kysymys uudessa järjestelmässä.

Seuraavassa kuviossa 4 on tutkimukseni tutkimusasetelma sovellettu tutkimuksen suunnittelumalliin. Maxwellin (1996; myös Mahlamäki-Kultanen 2004) esittämät tutkimuksen suunnittelun osat ovat tutkimuksen tarkoitus, tutkimuskysymykset, käsitteellinen viitekehys, tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen validiteetti. Mallissa keskeistä on vuorovaikutteisuus eri osien välillä. Tutkimuksen tarkoitus on vaikuttaa näiden osien välisiin suhteisiin, ja tutkijan tehtävänä on perustella osien välinen suhde toisiinsa.



Kuvio 4. Tutkimusasetelma

Tutkimukseni tarkoituksena on tiedon tuottaminen ja ymmärryksen lisääminen näyttöperusteisesta arviointiprosessista. Tutkimusote on fenomenologis-hermeneuttinen, ymmärtävä ja tulkitseva (ks. esimerkiksi Anttila 2005b; Gadamer 2004; Varto 1992). Tutkimuksen aineistona on näyttöperusteiseen arviointiin liittyvä edellä kuvattu kehittämishanke ja arviointikokeilut, ja tutkimuskohteenä on näyttöperusteinen arviointiprosessi eri konteksteissaan. Aineiston analyysin tavoitteena on merkityksenanto tutkittavan ilmiön kannalta olennaisista asioista. Analyysia on ohjannut laatimani teoreettinen jäsenitys tutkittavasta ilmiöstä ja esiymmärrys tutkimuskohteesta, minkä pohjalta järjestin aineiston näyttöperusteisen arviointiprosessin mukaan.

Tutkimuskysymykset liittyvät siihen, millaista arviointitietoa näytöt tuottavat, millainen arviointinäkemys on näyttöperusteisen arvioinnin taustalla sekä miten luotettavuus ja luottamus ilmenevät näyttöperusteisessa arviointiprosessissa. Kysymysten tarkastelemiseksi tein laajasti ja eri näkökulmista tarkastellen käsitte-määrittelyä arvioinnista. Loin aineiston analyysia varten myös teorian ja empirian vuorotteluna teoreettisia jäsennyksiä arvioinnista eri konteksteissa, arvioinnin eri ulottuvuuksien jännitteistä ja arvioinnin luotettavuuskriteereistä. Aineiston

analyysi on siten ollut teoriaohjautuvaa. Fenomenologinen menetelmä lähtee liikkeelle yksittäisestä ilmiöstä, niin kuin omassa tutkimuksessanikin. Lähdin liikkeelle näyttöperusteisen arviointijärjestelmän ongelmakohdista ja käytännön kokemuksista hankkeen kehittäjänä. Tällöin syntyi tarve teoreettisesti ymmärtää näyttöperusteista arviointia. (Esimerkiksi Anttila 1998; 2005a, 2005b; Gadamer 2004; Tesch 1995; Varto 1992.)

Anttilan (2005b, 305–339, 449–468) luoma menetelmä tutkivan otteen toteuttamisesta käytännön kehittämishankkeissa on ollut hyödyllinen omassa tutkimuksessani. Olen soveltanut Anttilan jäsenystä tutkimuksessani nimenomaan jäsentääkseni itselleni kehittämistyön toteuttamista ja tutkimusta kehittämishankkeesta ja erottaakseni ne toisistaan. Tässä menetelmässä tiedontuottaminen ja teoretisointi yhtyvät, ja olen soveltanut sitä oman tutkimukseni toteuttamisessa: ensin on esiyymmärrys kohteesta ja sen jälkeen hermeneuttisessa tulkinnassa todetaan, miten osat muodostavat tulkinnallisen, merkityksellisen kokonaisuuden. Tulkinnalla tarkoitetaan tässä mallissa empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden auki kerimistä. Tulkinnan tarkoituksena on ymmärtäminen, jotta tutkija saisi aikaan kokonaisuuden tutkittavasta ilmiöstä (ks. myös Varto 1992, 64).

Kehittämistyö nosti jo melko aikaisessa vaiheessa esiin tiettyjä kysymyksiä ja jännitteitä, jotka ilmenivät eri tavoin koko kehittämisprosessin ajan. Kehittämissankkeessa keskeinen haaste on ollut, opiskelijan arvioinnin ja kansallisen arvioinnin yhteensovittaminen sekä yhteensovittamisen vaikutukset arviointijärjestelmän ja sen taustalla olevan arviointinäkemysmuotoutumiseen. Tällöin kysymyksenä on ollut, miten näyttöä voidaan käyttää eri tarkoituksessa siten, että eri osapuolten luottamus ja arvioinnin luotettavuus turvataan arviointiprosessissa. Näiden kehittämishankkeen eri vaiheissa ja eri tavoin ilmenevien jännitteiden pohjalta muotoutuivat tämän tutkimukseni pääongelmat. Koska tarkastelun kohteena olevat jännitteet nousevat nimenomaan opiskelijan arvioinnin ja kansallisen arvioinnin yhteensovittamisesta, kohdistuu tutkimus koko arviointiprosessiin ulottuen opiskelijan näyttötilanteen arvioinnista kansallisten arviointitulosten tuottamiseen arviointijärjestelmässä. Tarkastelen arviointia tämän vuoksi eri konteksteissa eli toimintayhteyksissä. Tutkimuksen kohteeksi olen rajannut näyttöperusteisen arviointiprosessin, joka on mallinnettu. (Ks. kuvio 10 luvussa 6.2.2)

Esitän tutkimusongelmat kolmena kysymyksenä:

Ensimmäinen tutkimuskysymys on: Miten kontrolli ja luottamus ilmenevät näyttöperusteisessa ammatillisen osaamisen arviointiprosessissa?

Tämä tutkimuskysymys liittyy näyttöperusteisen arvioinnin taustalla olevaan arviointinäkemukseen. Tarkastelun kohteena on kontrollin ja luottamuksen ilmeneminen arviointiprosessissa. Oletuksena on, että eri arviointitraditioiden kehittymistä voi arvioida sen perusteella, miten kontrollin ja luottamuksen välinen tasapaino ilmenee.

Toinen tutkimuskysymys on: Millaista arviointitietoa näyttöperusteinen ammatillisen osaamisen arviointi tuottaa eri konteksteissa, erityisesti opiskelijan arvioinnin, oppilaitosten arviointikäytäntöjen ja järjestelmätason arvioinnin kannalta?

Tarkastelu kohdistuu erityisesti arviointitiedon luotettavuuteen. Arviointitiedon luotettavuus on perinteisesti arvioinnin osuvuuden (validiteetin) ja vertailtavuuden tarkastelua. Oletuksena on, että arviointitiedon luotettavuuden käsitteistö ja kriteerit saavat uusia sisältöjä uuden arviointijärjestelmän myötä.

Kolmas tutkimuskysymys on: Miten arviointitiedon luotettavuutta varmistetaan ja miten edistetään luottamusta uudessa näyttöperusteisessa ammatillisen osaamisen arviointijärjestelmässä?

Tämä tutkimuskysymys liittyy edellisiin ja koskee arviointijärjestelmän kehittämisen kannalta tärkeimpiä kysymyksiä. Oletuksena on, että luotettavuuden varmistamisen ja luottamuksen välillä on yhteys.

Seuraavassa kuvaan tarkemmin, miten tutkimus on liittynyt kehittämishankkeeseen ja millaisen jäsenyyksen avulla olen liittännyt kehittämishankkeen toteuttamisen ja tutkimuksen prosessin toisiinsa.

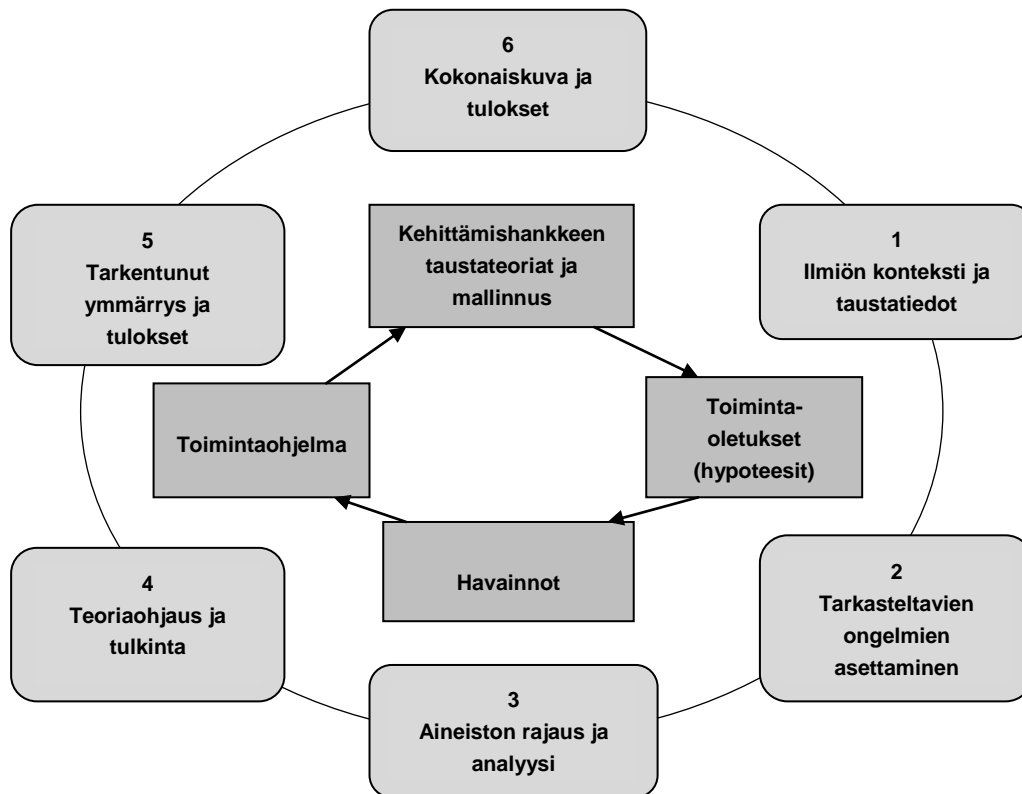
Anttila (2005a, 7–17; 2005b, 423–468) on kehittänyt käytännön kehittämishankkeisiin liittyvää tutkimustoimintaa. Hän näkee tutkimuksen tällöin ongelmanratkaisuprosessina, jolloin tuotetun tiedon toimivuutta ja soveltuvuutta pidetään arvokkaana asiana. Tätä voidaan kutsua pragmaattiseksi tietoteoriaksi (ks. tarkemmin tiedonintressit luvussa 5.2). Käytännön työn prosessiin sisältyvä tutkimus eroaa lähtökohdiltaan traditionaalista tutkimuksesta. Liikkeelle ei useinkaan voi lähteä loogisesta ongelmasta tai hypoteesin asettelusta, vaan luovassa prosessissa, jota Anttilan mukaan käytännön kehittämistyö aina on, aloitetaan valitsemalla pätevä toimintamalli, joka suuntaa toimintaa aloitusvaiheessa. Keskeisiä tiedonhankinnan keinoja ovat tällöin itsereflektio ja aktiivinen dokumentointi. Anttila (2005b, 455–468, 579–636, 632–633; ks. myös Anttila 1998) on kehittänyt tämän holistisen, kokonaisvaltaisen lähestymistavan tutkimus- ja kehittämishankkeisiin tukemaan erityisesti sellaista tutkivaa toimintaa, joka tapahtuu jonkin asian kehittämiseksi. Anttilalla on lähestymistavan taustalla tieteellinen realismi, jossa kysymykset kohdistuvat siihen, miten hankkeet toimivat, mitä varten ja missä olosuhteissa ja jossa tieto on mahdollista vahvistaa havainnoidulla. Mutta omassa tutkimuksessani Anttilan lähestymistavan käyttö on nimenomaan selkiyttänyt kehittämisen ja tutkimuksen yhteensovittamista.

Anttila (2005b; 461–468, 632–633) kytkee malliin alusta lähtien prosessuaalisuuden, jolloin rakenteet ja konteksti käsitetään dynaamisiksi ja toiminnallisiksi eli ajassa ylläpidettäviksi ja muuttuviksi, jolloin syklejä, uusia kierroksia tulee useita. Myös omassa tutkimuksessani näitä kierroksia on ollut useita. Malli on esitetty kuviossa 5.

Olen omassa tutkimuksessaani soveltanut samankaltaista mallia, kuin Anttila (2005a ja b) omissa kirjoituksissaan esittelee, ja hyödyntänyt sitä erityisesti terävöittääkseni tutkimuksen toteuttamista osana johtamaani kehittämishanketta. Kuvion 5 vaiheet ovat olleet pohjana myös tutkimukseni kirjallisen esityksen rakenteelle (ks. suluissa olevat viittaukset tutkimuksen lukuihin).

Anttila (2005b, 462–468; ks. myös Poutanen 2005, 181–197, vrt. Pawson & Tilley 1997a) katsoo mallin soveltuvan erityisen hyvin luoviin prosesseihin, joissa se toimii tutkimukseen tähtäävänä kehyksenä. Mallin vaiheet ovat seuraavat:

1. **vaihe** on kuvaaminen – alkumielikuvan luominen (konteksti, luvut 1, 2)
2. **vaihe** on analyttinen erittely – ratkaisumallin hahmottaminen ja tavoitteen selkiyttäminen. Testattavien ongelmien asettaminen (tutkimusasetelma, luku 5)
3. **vaihe** on abduktio eli teoreettinen kuvaaminen (teoreettinen viitekehys, luvut 3, 4)
4. **vaihe** on retroduktio eli kehitettävän kohteen olemuksen selvittäminen (aineiston jäsenitys, luvut 6,7)
5. **vaihe** on teoreettisen kokoamisen vaihe (tulokset, luvut 8)
6. **vaihe** on tulosten merkittävyyden ja vaikuttavuuden tarkastelu reaali-maailmassa – päättöanalyysi (tulosten tarkastelu ja johtopäätökset, luku 9, 10).



Kuvio 5. Kehittämishankkeen mallinnus ja tutkimus (mukaillen Anttila 2005a ja b; Pawson & Tilley 1997a; Poutanen 2005)

Kehittämishankkeessa toteutetun ensimmäisen arviointikokeilun jälkeen alkoi kehittyä tutkimuksellinen mielenkiintoni arviointiin liittyviin ongelmakoh-

tiin. Tämän jälkeen teoriaan tutustumalla alkoi syntyä esiymmärrys tutkittavaan ilmiöön ja ryhdyin tietoisesti kehittämään tutkimuksen edessä teoreettista jäsenystä, työkalua, jolla tutkittavaa ilmiötä voisi ymmärtää kokonaisvaltaisemmin ja analysoida aineistoa sen varassa. Ilmiö oli ensin hyvin laaja ja abstrakti, mutta näyttöperusteisen arviointiprosessin mallintaminen auttoi rajaamaan tutkimuksen aineiston ja järjestämään sen analyysia varten. Rajauksen jälkeen tutkimuskysymysten tarkastelu oli mahdollista juuri tässä näyttöperusteisen arvioinnin kehittämistyön yhteydessä. Etenin esiymmärryksen ja teorioiden pohjalta analysoiden ensin kunkin tutkimusaineiston osan eli työryhmien muistiot (kolme työryhmää) ja sitten arviointikokeilujen tulokset (Pilotti I ja Arviointikokeilu II) ja hankkeen saaman palautteen (palautekyselyt, kansainvälisten asiantuntijoiden palaute ja kehittämishankkeen ulkoinen arviointi). Tarkoituksena on ollut edetä kohti ilmiön kokonaiskuvausta, sen piirteiden ”luokittelua” (nimeämistä), tulkittaa ja ymmärtämistä. Pyrin kohti ilmiön uutta ”teoreettista” hahmottamista, toisin sanoen näyttöperusteisen arviointijärjestelmän jännitteiden ja luotettavuuden ja luottamuksen teoretisointia sekä lopulta ehdotusta näyttöperusteiseksi arviointijärjestelmäksi.

5.2 Metodologiset valinnat

Seuraavassa tarkastelen vielä tarkemmin tutkimukseni tieteellisiä lähtökohtia ja teoreettisia valintoja sekä asemoin tutkimustani tutkimuksen perusulottuvuuksien (subjektiivinen, objektiivinen, teoreettinen ja käytännöllinen) näkökulmista. Koska tutkimukseni käsittelee arviointia ja arviointitiedon tuottamista, olen pitänyt tärkeänä selkiyttää erilaisia tiedonintressejä tutkimukseni taustaksi ja tarkastelen erityisesti ymmärtävän ja tulkinnallisen tutkimusotteen perusteita. Koska arviointi ja tutkimus ovat monessa mielessä lähellä toisiaan – molemmat liittyvät tiedonhankintaan ja tiedontuottamiseen – olen pitänyt tärkeänä tarkastella myös niiden välistä yhteyttä tutkimukseni taustaksi (ks. luvut tutkimuksen lähtökohdista 1.1 ja 1.2). Arvioinnin, tutkimuksen ja arviointitutkimuksen tarkastelu on taustoittanut ja selkiyttänyt samalla myös arviointiin liittyvää käsitelmääritystä, mikä on tutkimukseni yhtenä tavoitteena ymmärryksen lisäämiseksi.

5.2.1 Ymmärtävä ja tulkinnallinen ote

Omassa tutkimuksessani on lähinnä fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa, jossa on tulkinnallinen ja ymmärtävä tutkimusote. Tutkimukseni on laadullista tutkimusta, jossa kuvaan kehittämistyön etenemisen ja pyrin ymmärtämään tutkimuskohteena olevaa ilmiötä sekä käsitteellistämään ja jäsentämään sitä teoreettisesti. Lähtökohta tutkimuksen toteuttamisessa on vuorovaikutteinen, ja tutkijana olen ollut osa tutkimuksen kohdetta ja tuottanut osan tutkimuksen aineistosta toimiessani kehittämishankkeessa muiden sen toimijoiden kanssa.

Heuristisessa tutkimuksessa on tärkeää myös tutkijan oma kiinnostuneisuus ja kokemus tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa ollaan kiinnostuneita merkityksistä; ajatellaan, että inhimillinen todellisuus syntyy erilaisista merkitysjärjestelmistä. Ihmisten aikomukset selittävät heidän käyttäytymistään ja aikomuksilla on tarkoitus. Tieteellisen toiminnan tarkoituksena on ymmärryksen lisääminen. Tutkimus on merkityksellisten suhteiden etsimistä ja sen selvittämistä, minkälaisia niiden seuraukset ovat toiminnalle. Hermeneuttinen kehä tarkoittaa, että tutkimuksessa lähdetään liikkeelle tutkijan esiyymmärryksen varassa edeten tulkintaan, jonka pohjalta syntyy uusi esiyymmärrys. Myös itsetulkinta on mahdollinen. Metodologia on useimmiten kvalitatiivinen ja tulkinnallinen. Kriittisessä lähestymistavassa puolestaan korostetaan erityisesti muutosta ja sen mahdollisuutta; yhteiskunnallisiin ilmiöihin tulee suhtautua kriittisesti ja muutosta tavoitellen. Tutkimukseen kuuluu myös teoreettinen pohdinta. Tarkoituksena on myös ihmisten oman tietoisuuden kehittäminen.

Ymmärtäminen puolestaan edellyttää, että ihmisten kokemuksia pidetään merkityksellisinä kokonaisuuksina, myös ihmisten ja yhteisöjen yhteiset kokemukset. Tällöin tutkitaan ihmisen tai yhteiskunnan jäsenten antamia tulkintoja omille kokemuksilleen. Tutkija puolestaan joutuu tulkitsemaan hankkimaansa aineistoa ihmisten kokemuksista. Tutkijan väärinymmärryksen mahdollisuus on suuri, koska merkitykset ovat erilaisia eri ihmisillä, eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa. Tutkijan oma esiyymmärrys vaikuttaa, koska tilanteita ja kokemuksia tulkitaan ensin omista lähtökohdista. Edellä mainitussa hermeneuttisessa kehässä tutkijan esiyymmärrys lähtee siten liikkeelle väärinymmärryksestä, jota tutkija pyrkii ymmärtämään eläytymällä kohteen sisäiseen ja ulkoiseen maailmaan. Hän pyrkii liittämään sen laajempaan yhteyteen sekä tekemään kriittisen vertailun kautta yleistyksiä. Tutkijan on myös tunnettava itsensä, jotta hän voi kriittisesti tarkastella omaa lähestymistapaansa. (Anttila 2005b; Puolimatka 2007; ks. hermeneutiikasta ja hermeneuttisesta tulkinnasta esimerkiksi Gadamer 2004; Dilthey 2006; Schleiermacher 2006.)

Lähestymistapaani voisin kutsua tutkimukseksi, jossa on luova ja intuitiivinen tiedonintressi. Tällöin erityisen tärkeäksi on tullut myös itsereflektointiin perustuva tutkimusote. (Esimerkiksi Anttila 2005b; 5–12; Patton 2002, 221–227; ks. myös Habermas 1974; Eskola & Suoranta 1998; Kuula 1999; Mahlamäki-Kultanen 2004.) Jälkeenpäin tarkastellen voisi sanoa, että olen tutkimuksessani lähtenyt liikkeelle esiyymmärryksen varassa, jossa mukana on ollut oma aikaisempi kokemus ja asiantuntemus. Teoria on tullut tueksi vasta myöhemmin, ja uskoisin sen johtuvan siitä, että tietynlaisten väärinymmärrysten pakottamana olen joutunut hakemaan tukea aikaisemmista tutkimuksista ja arvioinnin tieteellisistä kirjoituksista jo kehittämistyönkin haasteista selviytyäkseeni.

Keskeinen haaste tutkimuksen toteuttamisessa on ollut kehittämishankkeen ja tutkimuksen yhteensovittaminen. Haastavinta on ollut ennen kaikkea tutkimuksen ja kehittämishankkeen erottaminen toisistaan, koska olen itse ollut aktiivinen toimija kehittämishankkeessa. Tutkimukseni on lähellä toimintatutkimusta, mutta ei kuitenkaan puhtaasti sitä. Tutkimukseni on edennyt toimintatutkimukselle tyypillisesti spiraalimaisesti sisältäen suunnittelun, toiminnan (kehittämistyön ohjaaminen ja tiedonkeruu toiminnasta), havainnoinnin ja reflektion kehää.

Vaikka kehittämistyön aineisto on nostanut tutkimusongelmat esiin, niin tutkimusintressinä ei kuitenkaan ole ollut pelkästään käytännön ongelmien ratkaiseminen tai käytännön kehittäminen, vaan ennen kaikkea ilmiön ymmärtäminen ja teoreettinen jäsentäminen.

Tutkimukseni arviointiteoreettinen lähestymistapa on auttanut ymmärtämään kehittämistyössä eteen tulleita ongelmia ja ristiriitoja sekä uuden arviointijärjestelmän kehittämishaasteita. Tietyt teoreettiset ja käsitteelliset oivallukset ovat myös ohjanneet kehittämishankkeessa tehtyjä interventioita. Kemmis ja Wilkinson (1998) tarkoittava interventiolla kohteessa tehtävää muutosta, jolla pyritään avaamaan uusia näkökulmia toimintatapoihin. Heidän mukaansa muutoksella ei välttämättä pyritä aina esimerkiksi toiminnan tehostamiseen tai parantamiseen, vaan tuloksena voi olla myös uusi tapa ajatella, minkä tehty interventio mahdollistaa purkaessaan tottumukseksi muodostuneita ajattelu- ja toimintamalleja. Omassa tutkimuksessani nämä oivallukset, uudet näkökulmat, puolestaan muotoutuivat prosessin aikana tutkimuskysymyksiksi. Tutkimuksella ei kuitenkaan ole systemaattisesti alusta pitäen ohjattu kehittämistyötä eikä kehittämistyö ole aina vaikuttanut tutkimuksen kulkuun, mikä oli haasteellista erityisesti aineiston analyysin vaiheessa. Kehittämistyöhön osallistujat ovat olleet aktiivisia kehittämistyössä, ja he ovat olleet tietoisia tutkimuksestani, jota on myös yhdessä hyödynnetty kehittämisen aikana. Mutta varsinaisen tutkimukseen suunnitteluun he eivät ole osallistuneet, vaan olen tutkijana ollut siitä vastuussa. (Ks. Anttila 2005a ja b; Eskola & Suoranta 1998; Kemmis & Wilkinson 1998; Kuula 1999; Puolimatka 2007.)

Kuten edellä olen todennut, omassa tutkimuksessani tärkeää on ollut erottaa tutkimuksen tarkoitus kehittämistyön tavoitteista. Tässä olen käyttänyt apunani myös erilaisia tiedonintressejä, sillä tutkimusten perimmäisiä tavoitteita voidaan jäsentää erilaisten tiedonintressien perusteella. Tiedonintressi tarkoittaa tiedon arvon perustaa tieteelliselle käytännölle (Anttila 1998; Habermas 1974; Niiniluoto 1984). Useimmiten luetellaan kolme keskeistä tiedon intressiä eli tekninen, praktinen ja kriittinen (Habermas 1974). Niiniluoto (1984) täydentää näitä tiedon intressejä vielä teoreettisella tiedon intressillä ja Anttila (1998; 2005b) lisää lueteloon intuitiivisen tiedon intressin.

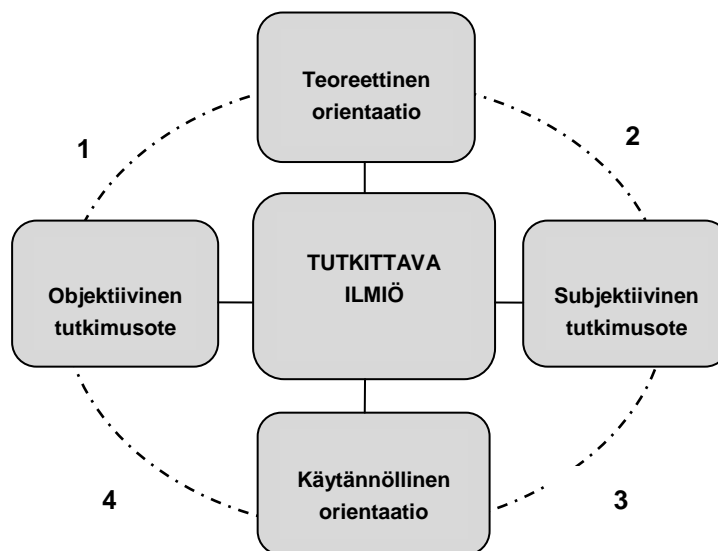
Näyttöjärjestelmän kehittämistyössä orientaatio on ollut praktinen, koska kysymyksessä on aito kehittämishanke, jossa on tarkoitus ratkaista ongelmia käytännössä. Tutkimustani kehittämishankkeessa voitaisiin kutsua kriittiseksi (vrt. critical theory) kehittäväksi tutkimukseksi, koska tutkimukseni yhtenä tarkoituksena on saada aikaan muutosta arvioinnin toteuttamisessa sekä kehittää toimintaa (arviointikäytäntöjä) ja arviointiajattelua. Mutta toisin kuin kehittämishankkeessa, on orientaatio tutkimuksessani hyvin voimakkaasti myös teoreettinen. Tutkimuksen kohteena on kehittämishankkeen sisällä syntyneet mielenkiintoiset arvioinnin jännitteet. Kunnianhimoisena tavoitteenani on jäsentää ja ymmärtää teoreettisesti näitä näyttöperusteisen opiskelijanarvioinnin ja tilivelvollisuusajattelun jännitteitä, joita kehittämishanke on tuonut esiin. Mutta kehittämistyön ja tutkimuksen edetessä on uutta luotu myös intuition avulla.

Tutkijan oma positio (tutkimuksen toteutuksessa) on luonnollisesti yhteydessä toteutettavan tutkimuksen tieteenfilosofisiin taustaoletuksiin ja valittuun tut-

kimusotteeseen. Laadullista, kvalitatiivista, tutkimusta pidetään subjektiivisena tapana tuottaa tietoa ja määrällisessä, kvantitatiivisessa, tutkimuksessa korostetaan objektiivisen ja empiirisesti koetellun tiedon ensisijaisuutta. Subjektiivisuuden huomioon ottava tieteentraditio painottaa myös tulkinnallista ja sisäiseen kokemuksellisuuteen ja merkityksenantoon perustuvaa tietoa (vrt. edellä fenomenologis-hermeneuttinen tiedonintressi). (Eskola & Suoranta 1998, 20–22, 34–44.) Omassa tutkimuksessani painottuu subjektiivinen ote, vaikka itse kehittämishankkeessa, erityisesti arviointikokeiluissa, olemmekin tuottaneet paljon tietoa kvantitatiivisella otteella.

Anttila (2005b, 473–475) tuo tähän perusjaotteluun mukaan myös toisen dimension, tutkimuksen teoreettisen ja käytännöllisen ulottuvuuden. Hänen mukaansa teorianhakuisessa tutkimuksessa pyritään teoreettiseen rakenteiden verifiointiin ja niiden käyttöön kumuloituvan tutkimustiedon perustana. Käytäntöhaakuinen tutkimus pyrkii praktisen tiedon hankintaan ja käyttöön. Näistä perusulottuvuuksista, subjektiivinen, objektiivinen, teoreettinen ja käytännöllinen, muodostuu nelikenttä ja neljä tutkimusulottuvuutta (ks. kuvio 6):

- objektiivis-teoreettinen, jossa tavoitteena on tulosten yleistettävyys ja taustalla rationaalisen-empiirinen traditio (1.)
- subjektiivis-teoreettinen, jossa pyritään ymmärtämiseen ja merkityksenantoon ja taustalla on fenomenologinen ja hermeneuttinen tiedenäkemys (2.)
- käytännöllis-subjektiivinen, jossa tarkoitus on kokemuksellisuuden tiedostaminen yksittäisessä ilmiössä tai tapahtumassa ja tietoisuuden saavuttaminen itsereflektion avulla (3)
- objektiivis-käytännöllinen, jossa pyritään tekemällä tutkimiseen ja jossa korostuu yhteisöllinen merkitystenanto ja taustalla vaikuttavat kriittisen realismin ja konstruktivismien tieteentraditiot (4).



Kuvio 6. Tutkimusulottuvuudet (mukaillen Anttila 2005a, 7–17; Anttila 2005b, 475)

Oman tutkimukseni kannalta edellä esitetty Anttilan (2005a ja kuvio 6) nelikenttä tutkimusulottuvuuksista on mielenkiintoinen, sillä se auttaa minua asemoimaan tutkimukseni. Anttilan jäsennyksessä tutkimukseni voi sijoittaa oikeastaan kahteen lohkoon: Tutkimuksen ote on subjektiivinen, sillä olen aktiivinen toimija kehittämishankkeessa, johon tutkimus kohdistuu ja kokemusten tulkinta ja itsereflektio ovat osa tiedontuottamista. Orientaatio on myös teoreettinen, koska tavoitteena on teorian avulla ymmärtää tutkittavaa ilmiötä ja hyödyntää teoreettisia jäsennyksiä kehittämistyössä sekä tuottaa tietoa ja tulkita ja ymmärtää näyttöperusteista arviointiprosessia. Siten sijoittaisin tutkimukseni pääasiassa Anttilan nelikentän subjektiivis-teoreettiseen lohkoon (2), jossa taustalla on fenomenologis-hermeneuttinen näkemys. Mutta orientaatio on myös käytännöllinen, koska tutkimus kohdistuu aitoon kehittämishankkeeseen, jonka esiin nostamat kokemukset ja käytännön kysymykset ovat tutkimuksen lähtökohtana ja toisaalta tarkoitus on löytää ratkaisuja käytännön kysymyksiin. Oma toimintani on aktiivista tutkimuksen kohteena olevassa kehittämishankkeessa, joten tutkimus nojautuu myös kokemuksellisuuteen ja intuitioon tutkimusprosessin aikana. Näin tutkimukseni sijoittuu osittain myös käytännöllis-subjektiiviseen lohkoon (3), mikä vie tutkimukseni lähelle toimintatutkimusta.

5.2.2 Tutkimuksen liittäminen kehittämishankkeeseen: hermeneuttinen kehä, reflektio ja teoreettinen jäsennyys

Tässä luvussa kerron, miten olen tutkimukseni toteuttanut, mikä on ollut tutkimusmenetelmä sekä miten kehittämishanke ja tutkimus nivoutuvat toisiinsa. Tutkimuksessani, kuten yleensä fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa, keskeinen piirre on pyrkimys reflektiiviseen ajatteluun, jolloin omia kokemuksia havainnoimalla ja käsitteellistämällä opitaan uutta ja luodaan tietoa (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36–51). Reflektiota voi olla toiminnan aikana ja tapahtuman kuluessa (”in action”) tai reflektio voi olla ilmiön tarkastelua jälkikäteen (”on action”) (Argyris & Schön 1978; Kolb 1984; Mezirow 1995; Poikela 2005a, 2006; Poikela & Rökköläinen 2006). Nämä molemmat reflektion muodot ovat tuottaneet tietoa ja aineistoa analysoitavaksi tutkimuksessani. Merkittäviä ovat myös tutkimukselliset interventiot eli muutokseen tähtäävät väliintulot, jotka ovat pohjautuneet reflektioon ja teoreettiseen jäsentämiseen. Näin on syntynyt uusi näkemys, joka on muokannut tutkimuskysymyksiäni ja tutkimukseni kulkua sekä toisinaan myös kehittämishankkeen tavoitteita ja toteuttamista.

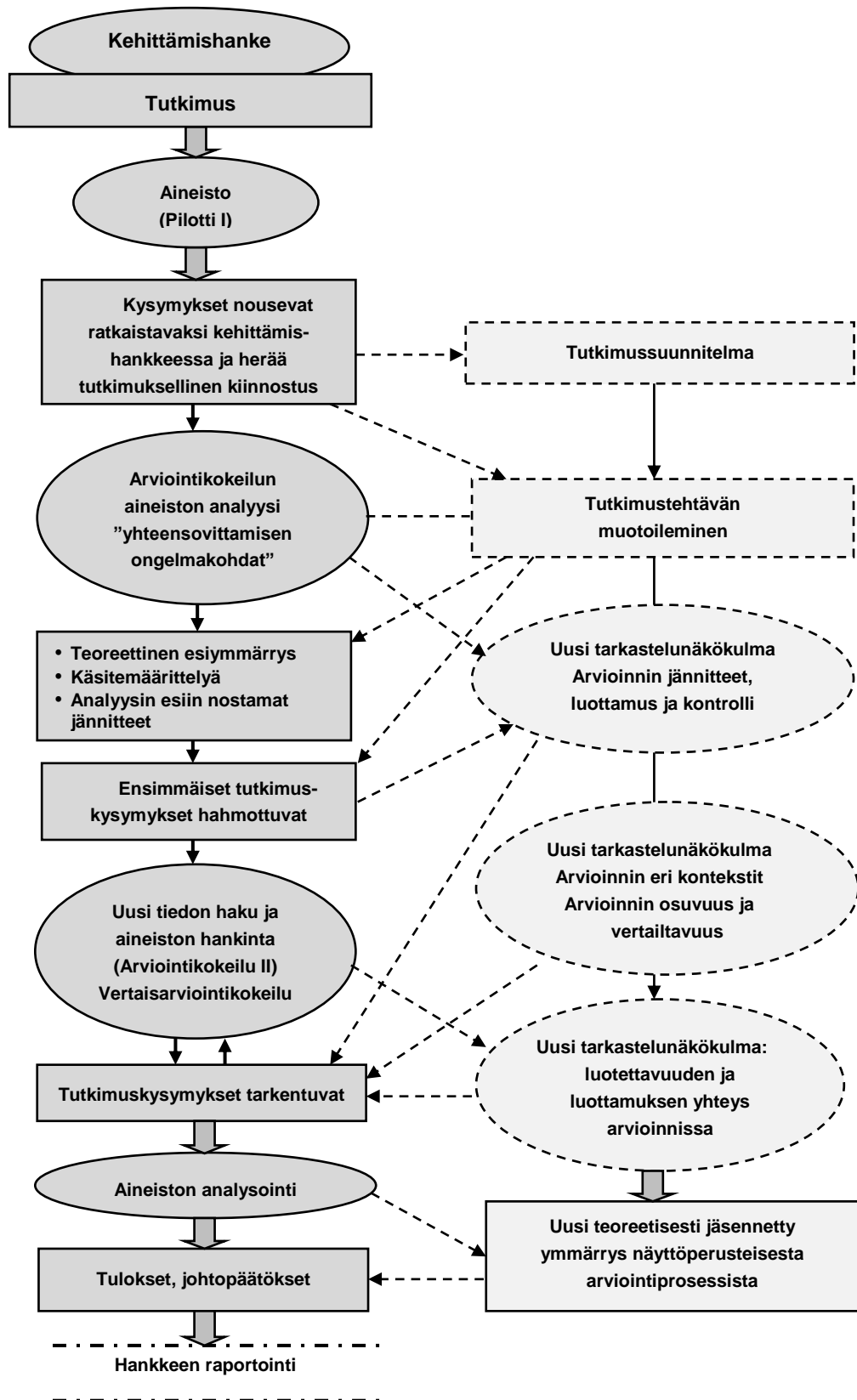
Tutkijana olen toteuttanut reflektiivistä ajattelua yhdessä kehittämishankkeen toimijoiden kanssa sekä kehittämistyön yhteydessä hankitun palautteen ja vertaiskehittämisen (peer review) avulla ja itsereflektion kautta. Kehittämishankkeessa on painottunut edellä mainittu ensimmäinen, toiminnan aikainen, reflektion muoto. Tutkimukseni aineiston käsittely on jälkimmäistä eli jälkikäteen tarkastelua. Käytännön kehittämistyö nosti jo melko aikaisessa vaiheessa tiettyjä kysymyksiä ja jännitteitä esiin, jotka pystyttiin erottelemaan ja nimeämään ensimmäisen arviointikokeilun (Pilotti I) raportointivaiheessa (ks. Rökköläinen

2005a) reflektion avulla. Kehittämistyössä esiin tulleet käytännön ongelmat olen tulkinnut tutkimuskysymyksiksi teoreettisen tarkastelun kautta (ks. luku 5.1).

Arviointikokeilujen rinnalla olen tehnyt teoreettista analyysia mm. arvioinnin käsitteistöstä, arvioinnin luotettavuudesta, arvioinnin eri tarkoituksista ja merkityksestä sekä selvittänyt aikaisemman arviointimallin toteuttamistapoja ja sen taustalla olevaa arviointiajattelua. Tukenani on ollut englantilainen asiantuntija vertaiskehittäjänä ja ”kriittisenä ystävänä” (peer review) sekä projektien projektipäälliköt, muu projektihenkilöstö ja muita avainhenkilöitä asiantuntijoina. Olen laatinut muistiinpanot keskusteluistamme työskentelyjaksoillamme. Tämä materiaali on tutkimuksessani reflektion pohjana ja arviointiin liittyvät teoriat ja jäsenyykset ovat analyysityökaluja. (Ks. luvut 3, 4, 6.)

Kehittämishankkeessa on sovellettu ns. prosessikeskeistä kehittämisstrategiaa, jossa kehittämistilanne pyritään pitämään avoimena ja tavoitteita ja strategiaa muokataan prosessin edetessä yhdessä eri osapuolten kanssa (ks. prosessikeskeinen kehittäminen, Murto 1978, 1992; myös Laine 1996). Tämän vuoksi tutkimuskin on voinut edetä vain vaiheittain eikä tutkimuskysymyksiä ole ollut helppo rajata ennalta täsmällisesti, vaan tutkimuskysymykset ovat tarkentuneet jatkuvasti prosessin edetessä. Samasta syystä ei ole ollut mahdollista esittää tutkimuksen kulkuakaan ajallisena janana eikä tutkimuksen raportointi noudata kehittämishankkeen ajallista etenemistä.

Seuraavassa kuviossa 7 olen esittänyt tutkimuksen kulun ja kehittämistyön lomittaisen etenemisen tutkimuksessani. Kuviossa soikiot, joissa on yhtenevä viiva, viittaavat kehittämishankkeeseen ja laatikot ovat tutkimukseen liittyviä vaiheita. Katkoviiha viittaa tutkimusprosessiin ja tutkimustehtävän tarkentumiseen. Tutkimuksen tarkastelunäkökulmat on merkitty kuvioon soikiolla, jossa on katkoviihat. Nämä näkökulmat nousivat sekä kehittämishankkeesta että teoreettisen tarkastelun pohjalta. Nämä näkökulmat muotoutuivat tutkimuskysymyksiksi.



Kuvio 7. Tutkimuksen kulku kehittämiss-hankkeessa

Silloin kun kehittämishankkeelle laadittiin vuonna 2002 ensimmäinen projektisuunnitelma, ei tutkimus ollut vielä alkanut. Mutta jo ensimmäistä arviointikokeilua suunniteltaessa oli tavoitteena tuottaa tietoa, joka olisi ”tutkimuksellisella otteella” tuotettua. Tässä arviointikokeilun suunnitteluvaiheessa syntyi itselleni ajatus mahdollisesta oman tutkimuksen toteuttamisesta hankkeessa. Ensimmäisen arviointikokeilun (Pilotti I 2002–2003) esiin tuomat haastavat ongelmakohdat, jotka olisi ratkaistava kehittämistyön aikana, siivittivät tutkimussuunnitelman laatimista. Tuossa vaiheessa nimitin niitä ”yhteensovittamisen ongelmiiksi”, mikä viittasi nimenomaan näyttöjen ja kansallisen arvioinnin yhteensovittamiseen käytännössä. Nämä ”yhteensovittamisen ongelmakohdat” tulivat entistä selvemmin esiin jännitteinä opiskelijan arvioinnin tavoitteiden ja kansallisen arvioinnin vaatimusten välillä ryhdyttäessä linjaamaan uusia säädöksiä ja määräyksiä näyttöjen toteuttamiseksi. Esiin nousi myös ongelma, miten säädetyä opiskelijan arvioinnin tulisi olla uusien näyttöjen myötä. (Ks. esimerkiksi luku 7.)

Tässä vaiheessa syntyi itselleni tarve selvittää arvioinnin käsitettä tarkemmin sekä arviointikirjallisuuden avulla että osallistumalla kansainvälisiin arviointiseminaareihin ja tutustumalla ja analysoimalla aikaisempia asiakirjoja, jotka ovat ohjanneet kansallista arviointia maassamme. Suomalaisen koulutus- ja arviointijärjestelmän vertailu muiden maiden järjestelmiin, erityisesti englantilaiseen järjestelmään, herätti tarpeen ymmärtää teoreettisesti luottamuksen ja kontrollin välistä suhdetta arvioinnissa ja sitä, miten se ilmenee eri arviointinäkökymyksissä. Se, miten eri koulutusjärjestelmissä säädellään paikallisen tason toimintaa, näytti erottavan järjestelmiä toisistaan. Tämän lisäksi kuulin professori O’Neilin erittäin inspiroivan ja ajatuksia herättävän luennon luottamuksesta Lontoossa EES:n (European Evaluation Society) konferenssissa vuonna 2006. Luottamuksen ja kontrollin välinen yhteys onkin tutkimuksessani keskeinen tarkastelunäkökulma, jota pyrin jäsentämään teoreettisessa viitekehäyksessä (erityisesti luvut 3 ja 4) ja ymmärtämään tutkimusten tuloksissa (luvut 7 ja 8) ja soveltamaan tulosten tarkastelua näyttöperusteiseen arviointiin johtopäätöksissä (luku 9).

Minulle alkoi syntyä teoreettista esiymmärrystä arvioinnin problematiikasta, ja tässä vaiheessa myös tutkimuskysymykset alkoivat muotoutua tarkemmin. Tämän jälkeen käynnistyi seuraava arviointikokeilu (Arviointikokeilu II 2004–2006) ja uuden tiedon tuottaminen. Koska tiedon tuottaminen toisessa arviointikokeilussa laajeni nyt huomattavasti ensimmäiseen testaukseen verrattuna, tuli mahdolliseksi asettaa vaativampia tavoitteita kokeilulle. Kokeilun tarkoituksena oli selvittää, millaista arviointitietoa näytöt tuottavat ja millä ”ehdoilla” sitä voidaan käyttää kansallisessa arvioinnissa. Tätä selvittivät erityisesti Koppihankkeen näyttöperusteista arviointijärjestelmää kehittävät projektit. (Ks. liite 4 ja luku 6.2.1.)

Koska jo ensimmäinen arviointikokeilu oli nostanut esiin epäilyksen arviointitiedon luotettavuudesta, halusimme kehittämishankkeessa myös selvittää, miten näytöille asetetut laatuvaatimukset ”toimivat käytännössä” ja ovatko ne riittäviä vertailukelpoisen arviointitiedon tuottamiseksi. Koppi-hanke laajeni tässä vaiheessa uusilla projekteilla, joiden tehtävänä oli kehittää nimenomaan opiskelijan arviointia paikallisissa näytöissä (ks. liite 4). Näin siis jo hankkeeseen virittyi

jännite kansallisen arvioinnin ja opiskelijan arvioinnin välille. (Ks. jännitteestä luku 6.1.)

Tämän opiskelijan arvioinnin ja kansallisen arvioinnin välisen jännitteen ymmärtämiseksi olen tutkimuksessani ottanut toiseksi tarkastelunäkökulmaksi arvioinnin eri kontekstit, jolloin on mahdollista tarkastella arvioinnin erilaisia funktioita, käyttötarkoituksia ja laatuvaatimusten ilmenemistä eri konteksteissa. Tässä vaiheessa syntyi näyttöperusteisesta arviointiprosessista jäsenitys, jossa arviointi jäsentyy teoreettisesti eri konteksteissa eli yksilön, yhteisön ja organisaation (järjestelmän) konteksteissa. Samalla rajasin sen avulla tutkimuksen kohteen (ks. kuvio 10 luvussa 6.2.2), minkä jälkeen vasta pystyin rajaamaan lopullisesti tutkimukseni aineiston. Tutkimuksen aineiston olen jäsentänyt näyttöperusteisen arviointiprosessin mukaan (ks. taulukko 2 luvussa 6.2.3).

Kolmantena tarkastelunäkökulmana tutkimuksessani on luotettavuuden ja luottamuksen yhteys arvioinnissa (ks. erityisesti luku 6.1). Teoreettisesti tämä kysymys on mielenkiintoinen uudessa ammatillisten perustutkintojen näyttöjärjestelmässä, jossa yhdistetään kansallinen arviointitiedon tuottaminen paikalliseen tasoon eli opiskelijan arviointiin näytöissä. Näen sen myös eräänlaiseksi teoreettiseksi yhteenvedoksi siitä, onko yhdistäminen mahdollista ja millaisia mahdollisia seuraamuksia tällaisesta arviointijärjestelmästä saattaisi olla. Toisen arviointikokeilun yhteydessä toteutetut vertaisarviointikokeilut (2005–2008) olivat erityisesti osallisuuteen ja luottamukseen perustuvan laadunvarmennuksen kokeiluja. Ne tuottivat tietoa myös näyttöperusteiselle arvioinnille asetetuista laatuvaatimuksista ja siten syvensivät tutkimuksessani käsitystä arvioinnin luotettavuuskriteereistäkin (ks. vertaisarviointikokeilusta luku 7.2.7).

Tutkimuksen tutkimusongelmat muotoutuivat siis teoreettisen tarkastelun ja arviointikokeilun etenemisen myötä. Tutkimus ei ohjannut systemaattisesti kehittämishankkeen toteuttamista, mutta kehittämishankkeen tuotosten analyysissa se on ollut jo mukana. Tämä tutkimus on toisen asteen tulkintaa aineistosta ja sen tarkoitus on jäsentää teoreettisesti arviointikokeilun esiin tuomat ”yhteensovittamisen ongelmat” ja saada niihin uusi ymmärrys.

Myös säädösvalmistelu eteni ja uudet ammattiosaamisen näyttöjä koskevat säädökset tulivat voimaan 2006. Kehittämishankkeen päätavoitteena on ollut esittää arviointikokeilujen ja muiden kehittämishankkeen tuotosten pohjalta ehdotus kansalliseksi näyttöperusteiseksi arviointijärjestelmäksi sekä siihen liitetävistä laadunvarmennuksesta ja informaatio- ja palautejärjestelmästä hankkeen päätyttyä. Tällainen ehdotus tehtiin hankkeen loppuraportissa 2008 (Räkköläinen & Kilpeläinen 2008b).

Kuten monet laadullisen tutkimuksen teoretikot ovat esittäneet, näen laadullisen tutkimuksen ennen kaikkea hermeneuttisena kehänä, jossa analyysivaiheessa aineistosta tehdään tulkintoja, jotka puolestaan ohjaavat seuraavaa analyysivaihetta, jolloin analyysin ja tulkinnan jyrkkä erottelu toisistaan ei ole mahdollista. Puhdas aineistolähtöisyys ei ehkä ole lainkaan mahdollista, sillä useimmiten tutkijalla on kuitenkin olemassa etukäteistietoa ja joitakin ennako-olettamuksia tutkittavasta kohteesta. (Eskola & Suoranta 1998, 146–155; ks. myös Anttila 2005b; Puolimatka 2007.) Omalla kohdallani tilanne oli juuri tällainen, koska olin itse jo sitoutunut kehittämishankkeeseen ennen tutkimuksen aloittamista.

Laadullisen aineiston analyysissä yleistyksiä ei voi tehdä suoraan aineistosta, vaan aineiston pohjalta tehdyistä tulkinnoista. Päätelmien yleistettävyyttä puolestaan liittyy kiinteästi tulkintojen johtamiseen ja perustelemiseen. Vertailua tulee tehdä muihin tutkimustuloksiin ja tulkintoihin – vertailuasetelman toteuttaminen perinteisessä mielessä laadullisessa tutkimuksessa on jopa mahdotonta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan usein myös aineistolähtöisestä analyysistä, mikä tarkoittaa teorian rakentamista empiirisen aineiston pohjalta ikään kuin alhaalta ylös. Tällöin päättely on induktiivista, ja tutkimus tuo tietoa erityisesti tietyn ilmiön perusolemuksesta. (Eskola & Suoranta 1998, 64–68; Patton 1992, 230–246; Silverman 2004; Sulkunen 1990, 272–273; Uusitalo 1991, 75–78; Yin 1987, 23–40.)

Tämä edellä kuvattu aineiston analyysitapa on kvalitatiivisen tutkimuksen keskeinen idea ja samalla sen vaikeus. Laadullisen aineiston analyysissä tutkijan yhtenä vaihtoehtona on pitäytyä tiukasti aineistossa rakentaessaan tulkintoja. Toinen tapa, jota sovellan omassa tutkimuksessani, on pitää aineistoa teoreettisen ajattelun lähtökohtana, apuvälineenä ja lähtökohtana tulkinnoille. Tulkinnat eivät aina ole kiinni havaittavissa olevassa todellisuudessa, vaan tutkijana joutuu liikkumaan myös ”mahdollisuuksien maailmassa” ja tekemään ajatuskokeiluja. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 146–155; Tesch 1995, 95–96.)

Oman tutkimukseni empiirisenä aineistona sekä tutkimukseni lähtökohtana ja innoittajana on ollut johtamani kehittämishankkeen materiaali ja arviointikokeilujen tulokset. Lopullista analyysia varten olen kuitenkin jäsentänyt aineiston uudelleen tutkimustehtävän ja teoreettisen tarkastelun pohjalta laatimani teoreettisen tutkimuskohteen rajauksen mukaan. Esitän tutkimukseni kohteen rajauksen luvussa 6.2.2 ja tutkimusaineiston jäsennyksen luvussa 6.2.3. Kuvaan tutkimusaineiston ja sen analyysin tarkasti ja laajasti, mikä on laadulliselle tutkimukselle ominaista.

6. Tutkimuksen toteuttaminen

6.1 Käsitteellinen analyysimalli: Arvioinnin ulottuvuudet ja luotettavuus

6.1.1 Arvioinnin ulottuvuuksien jännitteet

Aiemmissä luvuissa esittelemäni arvioinnin teoreettisen tarkastelun ja käsitteellisen analyysin perusteella olen nimennyt arvioinnin ulottuvuuksiksi eli dimensioiksi: **formatiivinen – summatiivinen, sisäinen – ulkoinen sekä luottamus – kontrolli**. Ulottuvuuksien nimeäminen auttoi tarkastelemaan kehittämistyön esiin nostamia jännitteitä (ongelmakohtia, ristiriitoja), jotka lopulta muotoutuivat teoreettisen tarkastelun jälkeen tutkimuksen tutkimuskysymyksiksi. Tarkastelen tutkimuksessani näiden ulottuvuuksien ilmenemistä näyttöperusteisessa arviointiprosessissa. Havaitsin, että nämä ulottuvuudet ilmenevät eri tavoin edellä esitetyissä arvioinnin lähestymistavoissa, arviointitraditioissa ja arviointiaselmissa. Vastakkainasettelu ei käytännössä ole selkeä, sillä useimmissa arvioinneissa on samanaikaisesti läsnä monia ulottuvuuksia, mutta painopiste-eroja niissä on havaittavissa.

Nämä ulottuvuudet tulevat esiin muun muassa laadittaessa käytännön arviointiasetelmia eli arviointikysymysten muotoilussa, arviointimenetelmien, -tekniikoiden ja tiedonhankintamenetelmien valinnassa, arviointien käytännön toteuttamisessa (ks. esimerkiksi Stern 2005a, 2006; Saunders 2006a ja b) sekä tarkasteltaessa arvioijan roolia että arvioijan ja arvioinnin kohteen ja muiden asianosaisten välistä suhdetta (esimerkiksi Fetterman 2001; Guba & Lincoln 1989; Saunders 2006a; O'Neil 2002). Arviointikirjallisuudesta käy ilmi, että arviointiasetelmia laadittaessa on valintoja tehtävä myös pohdittaessa arvioinnin tarkoitusta: miksi arvioidaan, millaista arviointitietoa tuotetaan ja miten arviointitietoa käytetään ja onko arviointitieto julkista (esimerkiksi Fetterman 1998, 2001; Guba & Lincoln 1989; Laukkanen 1998; Patton 1997, 2002; O'Neil 2002; Saunders 2006a).

Kuten Guba ja Lincoln (1989) arvioinnin sukupolvia jäsentäessään osoittavat, muuttuvat arvioinnin tarkoitus, arvioijan rooli sekä arvioijan ja arvioinnin kohteen välinen suhde sukupolvesta toiseen. Ulkopuolisesta testaaajan roolista ja mitausmenetelmien käytöstä on siirrytty heidän mukaansa kohti vuorovaikutusta ja neuvottelua, jolloin arvioinnin kohde osallistuu arvioinnin toteuttamiseen, ja arviointitieto konstruoituu vuorovaikutuksen tuloksena. Myös osallistumista edistävän arvioinnin puolestapuhujat (Fetterman 1994, 1996, 2001; Rossi &

Freeman 1979; Rossi, Lipsey & Freeman 2004; Saunders 2006 a ja b) korostavat arvioijan toisenlaista roolia; arvioija ei ole kontrolloija, vaan pyrkii luomaan luottamusta edistävän suhteen arvioinnin kohteeseen ja lisäämään arvioinnin kohteen vaikutusmahdollisuuksia omassa asiassaan. Samoin luottamusta edistävän arvioinnin edustajat (Crooks 2002, 2003; O'Neil 2002, 2006) korostavat arvioinnin kohteen osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia arviointien toteuttamisen ehdottomina vaatimuksina, mikäli niillä halutaan saada aikaan myönteisiä vaikutuksia. Tavoitteeksi asetetaan luottamuksen edistäminen.

Tutkimukseni yhtenä oletuksena on, että nämä ulottuvuudet ovat toisiinsa nähden jännitteisessä suhteessa. Tätä oletusta tukevat myös kirjallisuus ja arviointitutkijoiden tutkimukset. Tarkastelen seuraavassa vielä lyhyesti ja yhteenvedonomaaisesti kutakin arvioinnin jännitettä.

Jo Scriven (1967) teki käsitteellisen erottelun **summatiivisen**, kokoavan arvioinnin ja **formatiivisen**, kehittävän arvioinnin välillä. Erottelu on tarkoituksenmukainen ja hyödyllinen jäsenettäessä ja käsitteellistettäessä erilaisia arvioinnin lähestymistapoja. Scrivenin mukaan tämä jaottelu on arvioinnin ammatti-kieltä, joka auttaa kommunikoimaan laajasti muiden arvioinnin toteuttajien ja kehittäjien kanssa. Cronbach (1982, 12) korosti, ettei kuitenkaan tule nähdä arvioinnin jakautuvan kahteen erilliseen luokkaan. Käytännössä ei nimittäin juuri esiinny puhtaasti summatiivisia tai formatiivisia arviointeja. Käsitepari on kuitenkin käyttökelpoinen arvioinnin teoreettisessa tarkastelussa ja sopii hyvin tämän tutkimuksen viitekehykseen. Jaottelun avulla on mahdollista tarkastella opiskelijan arvioinnin, joka useimmiten on formatiivista arviointia, ja summatiivisen, kokoavan kansallisen arvioinnin, yhteensovittamisen problematiikkaa. Summatiivinen liitetään usein vaikutusten ja tulosten arviointiin ja formatiivinen prosessiarviointiin. Näissä vaihtelevat myös arvioinnissa pääasiallisesti käytettävät menetelmät: tulosten tai vaikutusten arvioinnissa käytetään mittaamista ja arvioitaessa tuloksiin vaikuttavia prosesseja käytetään laadullisia tiedonhankintamenetelmiä. Summatiiviset arvioinnit ovat usein ulkopuolisen arvioijan toteuttamia, kun taas formatiiviset arvioinnit liitetään itse- ja prosessiarviointeihin. (Patton 2002, 147–148, 161–162; myös Poikela 2002, 2004, 2005a.)

Jaottelu **ulkoiseen** (external) ja **sisäiseen** (internal) arviointiin puolestaan tuo tarkasteltavaksi muun muassa sen, miten arviointikysymykset asetetaan; nousevatko ne toiminnan sisältä vai asetetaanko ne ulkoapäin. Jako sisäiseen ja ulkoiseen arviointiin vaikuttaa myös pohdittaessa kuka voi olla arvioija, millaista arviointitietoa tuotetaan sekä mikä on arvioinnin tarkoitus eli miksi arviointi tehdään. Ulkoisen ja sisäisen arvioinnin toteuttajat ovat erilaisessa suhteessa arvioinnin kohteeseen; sisäinen arviointi suoritetaan omin voimin yhteisön sisällä, kun taas ulkoisen arvioinnin tekijä ei ole osa arvioinnin kohdetta eikä osallistu sen toimintaan. Sisäinen arviointi on usein itsearviointia ja prosessien arviointia. Ulkoisen ja sisäisen arvioinnin välinen raja ei ole jyrkkä. Patton (1997, 142–143; 2002, 267–269) näkee haasteeksi yhdistää sisäisen arvioinnin ja osallistumisen ja ulkoisen havainnoinnin siten, että arviointi voidaan kuvata ymmärrettävästi ulkopuolisille. Hänen mukaansa sisäisen ja ulkoisen arvioinnin yhdistäminen voi olla arvioinnin laadun kannalta jopa parempi ratkaisu kuin niiden erillään pitäminen. Myös Ecclestone (2005, 37–41; ks. myös Cronbach 1982, 12) painottaa,

että sekä sisäistä että ulkoista arviointia voidaan käyttää diagnostisessa, formatiivisessa ja summatiivisessa tarkoituksessa.

Sisäiset arvioinnit tehdään usein kehittämistarkoituksessa, joten ne ovat formatiivisia arviointeja. Niiden yleisönä eli arviointitiedon käyttäjinä ovat organisaatiossa toimivat tai läheisesti sen toimintaan osallistuvat yhteistyökumppanit (partners), esimerkiksi opettajat, opiskelijat, vanhemmat, työelämän edustajat. Nämä arvioinnit eivät ole tarkoitettu yleiseen tarkasteluun, vaan ne ovat epävirallisempia, osallisten omaan käyttöön suunnattuja tai ne ovat käytössä yksityistä, henkilökohtaista palautetta varten. Sisäisen arvioinnin prosessit liitetään usein laadunvarmennukseen (QA = quality assurance), jonka tarkoitus on vähentää virhelähteitä, parantaa laatua ja seurata toiminnan kehittymistä. (Ks. Ecclestone 2005, 37–41.) Patton (2002, 148–150) luokittelee kehittämisohjelmien ja uudistusten arvioinnit (programme evaluation) kehittäviksi arvioinneiksi, joissa huomio on prosesseissa, jotka tuottavat joko haluttuja tai ei-toivottuja tuloksia. Julkiset, tilivelvollisuustarkoituksessa tehdyt arvioinnit ovat ulkoisia arviointeja, ja ne tuotetaan kansalaisille, veronmaksajille, kuntalaisille, hallinnon edustajille ja päätöksentekijöille. Nämä arvioinnit ovat summatiivisia, usein jälkikäteen tehtäviä, ja ne liitetään laatu- ja laatukontrollin välineiksi (QC = quality control). Ne kohdistuvat tuloksiin ja niissä käytetään välineinä ennalta asetettuja tavoitteita tai standardeja. (Ks. esimerkiksi Ecclestone 2005, 37–41; Saunders 2006a; Patton 2002, 151–152.)

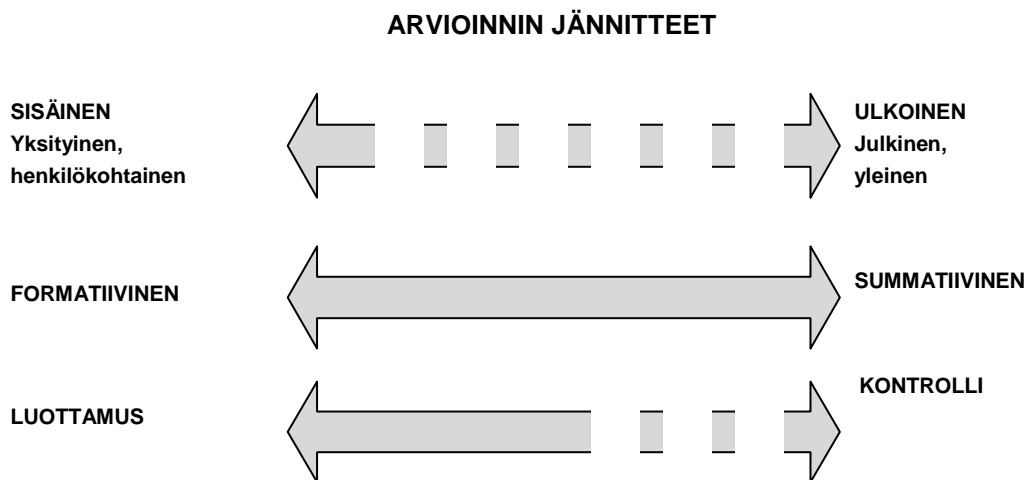
Arvioijan ja arvioinnin kohteen välinen suhde vaihtelee eri arvioinnin lähestymistavoissa. Puolueettomuutta ja objektiivisuutta painottava perinteinen tilivelvollisuusevaluaatio korostaa arvioijan ulkopuolisuutta arvioinnin kohteesta; arvioijan riippumattomuus lisää arvioinnin luotettavuutta (esimerkiksi arvioinnin ensimmäinen ja toinen sukupolvi Guba & Lincoln 1989; O’Neil 2002). Osallistavassa arvioinnissa puolestaan arvioijan ja arvioinnin kohteen ja asianosaisten välinen suhde on läheinen ja arviointitieto tuotetaan vuorovaikutuksessa asianosaisten kanssa, mikä lisää myös kohderyhmän mahdollisuutta hyödyntää arviointeja (esimerkiksi arvioinnin neljäs sukupolvi Guba & Lincoln 1989; Fetterman 2001; Patton 1997; Saunders 2006a).

Kirjallisuustarkastelu osoittaa, että **luottamus** ja sen vastapoolina **kontrolli** näyttäytyvät eri tavoin tilivelvollisuusevaluaatiossa kuin osallistavassa arvioinnissa sekä eri tavoin kokoavassa järjestelmätason arvioinnissa kuin opiskelijan arvioinnissa. Kontrolli liitetään erityisesti ulkoiseen, riippumattoman tahon toteuttamaan arviointiin ja luottamus sisäiseen, kehittävään arviointiin. Kontrolli liittyy myös mittaamista ja ennalta asetettuja tavoitteita painottaviin arviointeihin. Esimerkiksi tavoitearviointiin, joka perustuu ennalta tai ulkoapäin asetettuihin tavoitteisiin, liittyy usein toiminnan kontrolli. Kontrolli liittyy myös julkiseen valvontaan, joka on usein osa tilivelvollisuusevaluaatiota. Arvioinnin seuraamukset tai vaikutukset kohderyhmään vaikuttavat siihen, miten kontrolli ja luottamus ilmenevät. Mitä enemmän arvioinnin tulokset vaikuttavat arvioitavan tulevaisuuteen (ns. high-stake evaluation), sitä epäoikeudenmukaisemmaksi ulkoinen kontrolli voidaan kokea, ja tämä puolestaan voi heikentää luottamusta. Luottamus heikkenee myös, jos arvioinnilla ei ole minkäänlaisia seuraamuksia eikä

sen tuloksia voi hyödyntää eikä käyttää kehittämisessä. (Esimerkiksi Crooks 2002, 2003; Gipps 2003; Kuusela 2003; Linn 2000; Walberg & Haerthel 1990.)

Toisaalta Crooks (2002) ja O’Neil (2002) liittävät luottamuksen edistämisen nimenomaan tilivelvollisuusevaluaatioon, mikäli se toteutetaan viisaasti varmistuen toisaalta puolueettomuus ja toisaalta arvioinnin kohteen mahdollisuus reflektioon sekä mahdollisuus omien tavoitteiden asettamiseen ja oikeus niiden säilyttämiseen. Luottamus liitetään myös prosessiarviointeihin sekä vuorovaikutusta ja osallistumista painottaviin toteuttamistapoihin, joita Guban ja Lincolnin (1989) mukaan neljännen arviointisukupolven arvioinnit ovat. Näiden arviointien arviointiasetelmissa ja tulosten tulkinnassa huomioidaan myös konteksti, jossa arviointi toteutetaan (vrt. myös ns. realistinen arviointi Pawson & Tilley 1997a ja b). Osallistava, neuvotteluun ja dialogin perustuva arviointi lisää luottamuksen tunnetta arvioinnin kohteen ja arvioijan välillä (Crooks 2002; House ja Howe 1997). Arvioinnin läpinäkyvyydellä tarkoitetaan, että arvioinnin kohde on tietoinen arvioinnista ja arviointitiedon käytöstä. Kaiken kattavan läpinäkyvyyden vaatimus on O’Neilin (2002) mukaan kuitenkin lisännyt kontrollia ja näin heikentänyt luottamusta ja jopa edistänyt epäluuloisuuden ilmapiiriä.

Kuviossa 8 olen yhdistänyt edellä esitettyjen teorioiden ja arviointikirjallisuuden pohjalta ne arvioinnin ulottuvuudet, jotka vaikuttavat olevan jännitteissä suhteessa toisiinsa ja nimitän niitä arvioinnin jännitteiksi. Tätä jäsennyttä, käsitteellistä analysimallia, olen käyttänyt tutkimuksessani aineiston analyysin keskeisenä tarkastelunäkökulmana.



Kuvio 8. Arvioinnin ulottuvuuksien jännitteet

Jaottelu eri ulottuvuuksien välillä on siis karkea ja häilyvä, mutta hyödyllinen tutkittaessa uuden arviointijärjestelmän luotettavuutta ja asetettuja standardeja arviointien toteuttamiselle sekä pohdittaessa joustavuuden ja sääntelyn suhdetta, arviointitiedon käyttöä ja arviointikysymysten asettamista uudessa näyttöperusteisessa arviointijärjestelmässä.

6.1.2 Arvioinnin laatuvaatimukset ja luotettavuuden kriteerit

Kehittämistyön edetessä arvioinnin laatuvaatimuksista tuli tutkimukseni kannalta toinen keskeinen näkökulma arvioinnin jännitteiden tarkastelun rinnalle. Yhtenä oletukseni on, että arvioinnin jännitteiden ja arvioinnin laatuvaatimusten välillä on yhteys. Arvioinnin laatuvaatimukset sisältävät myös arvioinnin luotettavuuskriteerit. Kysymys arvioinnin luotettavuudesta ja luotettavuuskriteereistä nousi esiin kehittämishankkeessamme pohdittaessa uuden järjestelmän tuottaman tiedon käyttöä ja luotaessa uuden näyttöperusteisen arviointijärjestelmän säädöksiä ja ohjeita. Arvioinnin laatu ja luotettavuus nousivat esiin tarkasteltaessa oppimistulosten käyttökelpoisuutta arviointikokeilujen arviointikokeiluissa.

Tarkastelen tässä luvussa arvioinnin laatuvaatimuksia ja luotettavuusnormeja edellä esitetyn arviointikirjallisuuden ja arvioinnin teorioiden pohjalta. Myös nämä arviointitoiminnalle asetettavat laatuvaatimukset ja -kriteerit näyttävät vaihtelevan eri arviointiteorioissa, arvioinnin lähestymistavoissa ja arviointitraditioissa. Arvioinnin laatuvaatimukset liittyvät useimmiten arvioinnin luotettavuuden määrittämiseen, mutta sen rinnalla tarkastellaan yhä useammin myös arvioinnin riippumattomuutta, oikeudenmukaisuutta, seuraamuksia sekä arviointien hyötyä ja käyttökelpoisuutta.

Teoreettisessa tarkastelussa tulee esiin, että arviointitraditioiden (arviointinäkökemyksen/paradigman) muuttuessa myös arvioinnin laatuvaatimukset saavat uusia sisältöjä tai niitä painotetaan eri tavoin. Kirjallisuuden perusteella voidaan löytää ns. arvioinnin perinteiset laatukriteerit (toistettavuus, osuvuus ja yleistettävyys), jotka ovat miltei yhtenevät tutkimukselle asetettavien vaatimusten kanssa. Näiden rinnalle on uutena näkökulmana tullut arvioinnin hyödyllisyys ja käyttökelpoisuus. Osallistavassa ja kehittävässä arvioinnissa korostuu erityisesti arvioinnin merkitys arvioinnin kohteelle, arvioitavalle asialle sekä arvioinnin seuraamukset. Myös arvioinnin riippumattomuus ja puolueettomuus on usein tarkastelun kohteena, ja niiden painotus ja sisältö vaihtelevat eri arvioinnin sukupolvissa. Myös arvioinnin eettisiin kysymyksiin sisältyy arvioinnin laatuvaatimuksia (oikeudenmukaisuus, tasavertaisuus, moniarvoisuus). Myös aivan uusia käsitteitä luotettavuuden määrittämiseksi on luotu. Olen seuraavassa koostanut yhteenvedon arvioinnin laatuvaatimuksista arviointikirjallisuuden perusteella.

Patton (2002, 541–555) käyttää termiä uskottavuus (credibility, voidaan kääntää myös luotettavuus) tarkastellessaan arviointien laatua. Patton korostaa, että arvioinnin laadun tarkastelussa tulee aina käyttää kriteereitä ja standardeja, jotka määritetään sen mukaan, mikä on arvioinnin tarkoitus. Ne ovat hänen mukaansa siten erilaisia formatiivisessa, toiminnan kehittämiseen tähtäävässä arvioinnissa kuin summatiivisessa lopputuloksen arvioinnissa. Hän erottelee perinteiset tieteellisen tutkimuksen kriteerit, konstruktivistiseen lähestymistapaan liittyvät kriteerit ja arvioinnin yleiset standardit ja periaatteet. Hän korostaa, että kaiken taustalla on kuitenkin arvioijan oma maailmankuva, käsitys totuudesta, todellisuuden luonteesta ja tiedonhankinnasta eli epistemologiset ja ontologiset kysymykset.

Arvioinnin perinteisinä laatuvaatimuksina pidetään arviointien **toistettavuutta** eli reliabiliteettia sekä arviointien **osuvuutta** eli validiteettia (Patton 2002, 12–14, 542–546; Rossi, Lipsey, Freeman 2004, 404–420). Arvioinnilta edellytetään sekä toistettavuutta, pysyvyyttä ja ei-sattumanvaraisuutta (reliabiliteetti) että osuvuutta ja pätevyyttä (validiteetti). Arviointi on osuvaa, jos on tuotettu tietoa siitä, mistä on ollut tarkoituskin. Arvioinnin on oltava vertailukelpoista ja kohdealueen kattavaa sekä tuotetun tiedon käyttökelpoista eri tarkoituksissa. Usein korostetaan myös arviointitulosten (tieteellistä) täsmällisyyttä ja yleistettävyyttä. Nämä edellä esitetyt ehdot ovat lähes samoja kuin tieteelliselle tutkimukselle asetetut vaatimukset. (Tiedon käyttökelpoisuuden vaatimuksesta on tieteessä tosin erilaisia näkemyksiä soveltavan tutkimuksen ja perustutkimuksen välillä.) Validiteetti- ja reliabiliteettivaatimukset liitetään tavallisesti määrällisiin ja mittaamiseen perustuviin arviointeihin, mutta termit ovat käytössä myös laadullisissa arvioinneissa. Arvioinnin validiteetin ja reliabiliteetin vaatimusten välillä on teoreettinen jännite; ne eivät voi esiintyä täysimääräisesti yhtä aikaa.

Reliabiliteettia eli toistettavuutta ja yhdenmukaisuutta vahvistetaan muun muassa asettamalla standardeja ja kriteereitä arvioitavalle kohteella. Tutkimusten mukaan nämä usein kaventavat arvioinnin kohdetta, jolloin saatetaan menettää erityisesti monimutkaisten ilmiöiden arvioinnissa arvioinnin osuvuudesta jotakin. Validiteettia on pyritty parantamaan käyttämällä saman kohteen tai ilmiön arvioinnissa useita arviointitapoja (ns. monitahoarvioinnit), jolloin tehdään arvioinneista monimuotoisempia ja jatkuvampia (esimerkiksi Chelimsky & Shadish 1997; Salmio 2004; Virta 1999).

Guba ja Lincoln (1989) esittivät, että neljännen sukupolven konstruktivistisissä arvioinneissa myös arvioinnin perinteiset laatuvaatimukset muuttuvat (ks. myös Patton 2002, 546–547). Uskottavuus (credibility) tarkoittaa niissä huomion kiinnittämistä sisäiseen validiteettiin ja läpinäkyvyys mahdollistaa ulkoisen validiteetin varmistamisen. Reliabiliteetti varmistetaan suunnittelemalla ja toteuttamalla systemaattinen arviointiprosessi. Luotettavuuteen liitetään myös autenttisuus, joka tarkoittaa arvioijan tietoisuutta omista ja toisten näkemyksistä ja niiden taustalla olevista arvoista (ks. myös edellä näyttö- ja kriteeriperusteinen arviointi luku 3.4.2). Konstruktivistisessä lähestymistavassa painottuu subjektiivisuus vastakohtana objektiivisuudelle. Tällöin yleistäminen tai kausaalisuhteiden etsiminen ei ole tavoitteena, vaan tietyn tapauksen ymmärtäminen tietyssä kontekstissa mahdollisimman totuudenmukaisesti (thrustworthiness).

Gordon Stobart (2008, 110–115) on tuonut arviointien luotettavuuskeskusteluun mielenkiintoisen uuden käsitteen ”dependability” (luotettavuus), jota on vaikea kääntää suomeksi niin, että se erottuisi edellä esitetyistä perinteisistä luotettavuus-käsitteistä. ”Depend on” merkitsee johonkin luottamista, mutta ”depend” (it depends...) voi tarkoittaa myös jonkin asian riippumista, johtumista jostakin, esimerkiksi olosuhteista. Stobart yhdistää tällä käsitteellä validiteetin ja reliabiliteetin toisiinsa. Hän painottaa, ettei validiteettia ja reliabiliteettia tulisi oikeastaan erottaa toisistaan niin jyrkästi kuin perinteisesti arvioinneissa on tehty, koska joissakin konteksteissa validiteetti eli arvioinnin osuvuus on tärkeämpää kuin reliabiliteetti. Toisissa konteksteissa taas reliabiliteetin eli vertailtavuuden ja yleistettävyyden korostaminen on tarkoituksenmukaisempaa kuin korkean

validiteetin säilyttäminen. Esimerkiksi arvioinneissa käytettävissä monivalintatesteissä pyritään useimmiten korkeaan reliabiliteettiin, toistettavuuteen ja vertailtavuuteen, mutta silloin validiteetti on matala, jolloin myös arvioinnin luotettavuus, ”dependability”, usein jää matalaksi. Stobart väittää, että usein arviointiasetelmissa painotetaan reliabiliteettia validiteetin kustannuksella, vaikka tosinan olisi otettava reliabiliteettiriskejä, jotta arvioinnilla todella voitaisiin vaikuttaa oppimiseen ja opetukseen. Hänen mukaansa arvioinnin autenttisuus on luotettavuuden kannalta merkittävintä. Se voidaan saavuttaa painottamalla ensisijaisesti validiteettia usein valittujen halpojen, tehokkaiden ja ilman reliabiliteettiriskeä olevien arviointimenetelmien sijaan. Reliabiliteetissa tulosten toistettavuus nimittäin perustuu siihen, että arviointi on standardisoitu soveltuvaksi samanlaisena erilaisiin tilanteisiin. (Stobart 2008, 108–115.)

Erityisen mielenkiintoista on, että Stobart (2008, 110–115) yhdistää arvioinnin luotettavuusvaatimukset arvioinnin tarkoitukseen. Tämän yhteyden vuoksi hän korostaa, että arvioinnin tarkoitus tulisi aina määrittää hyvin selvästi ja eksplisiittisesti, jolloin myös valitun arviointimenetelmän soveltuvuus tarkoitukseensa tulisi aina huolellisesti tutkia (”fitness for purpose”), samoin arvioinnin vaikutukset opettamiseen ja oppimiseen. ”Dependability”-käsitteen avulla voi teoreettisesti yrittää löytää tasapainoa reliabiliteetti- ja validiteettivaatimusten välillä. Stobbardin mukaan se on vähemmän tieteellinen käsite, joka antaa enemmän vapauksia arvioinnin suunnittelijoille yhdistää luotettavuuskriteereitä niin, että arvioinnit soveltuvat paremmin erilaisiin tarkoituksiin ja erilaisiin olosuhteisiin. Arviointiasetelmat voidaan tällöin muun muassa suunnitella paikallisiin olosuhteisiin sopiviksi ja varmistaa muulla tavoin mahdollisimman korkea luotettavuus, ”dependability”, arviointijärjestelmässä. Stobbardin kanta on, ettei ole mahdollista saavuttaa täysin oikeudenmukaista arviointia, mutta arvioinnista voi aina yrittää tehdä oikeudenmukaisempaa.

Arvioinnin **riippumattomuuden** ja **puolueettomuuden** vaatimukset eivät myöskään ole yksiselitteisiä. Ensimmäisten sukupolvien arvioinneissa korostettiin nimenomaan arvioijan riippumattomuutta ja etäisyyttä arvioinnin kohteesta, mikä yleensä tarkoittaa, että arvioijan toteuttajana on jokin arvioinnin kohteesta ulkopuolinen taho (Guba & Lincoln 1989). Ajateltiin, että näin saavutetaan parempi luotettavuus, koska ulkoista arviointia johdetaan kohteen ulkopuolelta eikä ulkopuolisen arvioijalla ole omia intressejä mukana. Perusteluna ulkopuolisuudelle on esitetty myös, että sisäinen arvioija ei hahmota kokonaisuutta yhtä hyvin kuin ulkopuolinen, jolloin vaarana voi olla, että arvioinnin kohteeksi valitaan vain sisäisen arvioijan valitsemia asioita.

Toisaalta ulkoinen arviointi voidaan kokea uhkana, valvontana ja kontrollina, jos ulkopuolisen arvioijan ja arvioinnin kohteen välille ei synny luottamusta. Tällöin heikkenevät ulkopuolella olevan arvioijan mahdollisuudet saada luotettavaa tietoa kohteesta. (Esimerkiksi Ecclestone 2005; Satterly 1994.) O’Neil (2002) tosin päinvastaisesti korostaa arvioinnin toteuttajan riippumattomuutta ja puolueettomuutta ehtona luottamuksen syntymiselle. Tällä hän tarkoittaa erityisesti, etteivät johto ja hallintohenkilöstö saa olla vain arvioinnin toteuttajan roolissa, vaan myös heidän toimintaansa tulee arvioida ulkopuolelta mahdollisimman

riippumattomasti, jolloin arvioinnin kohteena olevasta toiminnasta saadaan puoleettomampi kuva.

Arvioinnin laadun tarkasteluun liitetään usein myös kysymykset arvioinnin **oikeudenmukaisuudesta** ja **tasavertaisuudesta**. Tällöin korostetaan arvioinnin eettistä hyväksyttävyyttä (probriety) ja eettisiä standardeja, jolloin kiinnitetään huomiota erityisesti arvioinnin vaikutuksiin ja siihen, mitä arvioinnista seuraa kohteelle. Arvioinnin etiikassa kiinnitetään huomio myös rehellisyyteen, arvioinnin kohteen kunnioittamiseen ja moniarvoisuuteen ja jopa siihen, miten arviointi edistää yleistä hyvinvointia ja hyvää elämää. Arviointien tulee tällöin olla toteutettu lainmukaisesti ja arvioinnin kohteena olevien ihmisten hyvinvointia kunnioittaen. (Ks. esimerkiksi Robson 2001, 210–214, myös Patton 2002, 541–546; Rossi, Lipsey & Freeman 2004, 405–410.)

Jälleen tarkastelun kohteeksi nousevat arvioijan rooli ja tehtävät sekä suhde arvioinnin kohteeseen. Patton (2002, 549–550) kritisoi perinteisiä ensimmäisen sukupolven arviointeja arvioinnin kohteen unohtamisesta. Hänen mukaansa ne painottuvat arviointiasetelmien suunnitteluun, arviointitiedon keräämiseen ja analysointiin korostaen laatuvaatimuksina pääasiassa vain tutkimuksen standardeja ja menetelmien kehittämistä kiinnittämättä huomiota arviointitiedon käyttökelpoisuuteen tai hyödyllisyyteen arvioitaville itselleen. Pattonin mukaan ensimmäisten arviointisukupolvien aikoihin (1970-luvulla) myös arvioijat tulivat tilivelvollisiksi – aivan kuten arvioinnin kohteetkin. Keskustelua ryhdyttiin käymään siitä, kuka arvioi arvioitsijoiden toimintaa ja miten sitä ylipäättänsä pitäisi arvioida. Näin heidän toiminnalleen ryhdyttiin asettamaan standardeja. Vasta myöhemmin ruvettiin edellyttämään, että arvioijien on kannettava vastuuta myös arviointien hyödyllisyydestä (esimerkiksi Patton 1997, utilization-focused evaluation).

Luotettavuusvaatimusten lisäksi on olemassa yleisiä arvioinnin periaatteita, joiden mukaan arvioinnin tulee olla muun muassa **hyödyllistä, käyttökelpoista**, soveliasta ja asiallista (propriety) sekä täsmällistä ja paikkaansa pitävää. Tällöin ollaan kiinnostuneita myös siitä, mikä merkitys arvioinnilla on ollut arvioitavalle asialle, esimerkiksi oppimiselle. Käyttökelpoisuus (utility) tarkoittaa, että arviointi palvelee käyttäjän tiedontarpeita ja arviointitulokset ovat riittävän luotettavia, jotta niiden pohjalta on mahdollista tehdä muutoksia. Arvioinnin mielekkyyttä ja asianmukaisuutta (relevanssi) sekä arviointitiedon käyttökelpoisuutta tarkastellaan erityisesti laadullisten arviointien yhteydessä. Arvioinnin toteuttamiskelpoisuus (feasibility) viittaa arvioinnin käytännön toteuttamiseen, järkevyyteen ja realismiin. (Patton 2002, 12–14, 542–550, ks. myös Patton 1997; Rossi, Lipsey & Freeman 2004, 404–420.) Patton (2002, 549) näkee myönteisenä, että arviointiyhteisöjen itse asettamat laatuvaatimukset ovat olleet vaikuttamassa siihen, ettei arviointien laatua tarkastella vain kapeiden, teknisten ja tieteellisten kriteerien kautta, vaan huomio voidaan kiinnittää myös arviointien seuraamuksiin.

Erityisesti uusimmissa (viidennen sukupolven) kehittämistä ja osallistumista painottavissa arvioinneissa korostuu arvioinnin hyödyllisyyden ja käyttökelpoisuuden vaatimus. Jotta arvioinnilla voidaan todella tukea uudistusten toimeenpanoa ja lisätä arvioinnin kohteen osallistumista kehittämistyöhön, kiinnitetään eri-

tyisesti huomio arvioinnin vaikutuksiin ja hyödyllisyyteen. Myös arvioinnin eettiset kysymykset nousevat esiin uusimmissa arviointinäkemyksissä, jolloin tarkastellaan kriittisesti arvioinnin motiiveja ja tavoitteita. Voimaannuttavan arvioinnin välttämättömänä perustana mainitaan oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja autonomiaa edistävät laatuvaatimukset. Tärkeitä ovat ennen kaikkea arvioinnin kohteena olevien asianosaisten kokemukset osallistumisesta ja vaikutusmahdollisuuksien lisääntymisestä. Ihanteena on arvioinnin demokraattinen toteuttaminen, jossa asianosaisten ääni tulee kuuluviin. (Esimerkiksi Fetterman 2001; Saunders 2006a.) Tämä on myös viisaan ja luottamusta edistävän arvioinnin ehto (Crooks 2002; O'Neil 2002).

Konstruktivistisen paradigman perusajatuksena on, ettei todellisuus ole objektiivinen, vaan ihmisten rakentama ja aina tiettyjen sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden välittämä. Tällöin perinteiset vaatimukset arviointitiedon yleistettävyydestä ja objektiivisesta ”totuudesta” eivät päde. Yleistettävyyden sijasta painottuu asioiden suhteellisuus ja ymmärryksen lisääminen arvioitavasta kohteesta sekä kontekstin huomioiminen arvioinnin suunnittelussa. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan arviointiprosessia ei voi kokonaan kontrolloida, vaan arvioijan on siedettävä epävarmuutta. (Esimerkiksi Guba & Lincoln 1989; Poikela 2004, 2005a, 2005b.) Myös realistisissa arvioinnin lähestymistavoissa vaatimuksena on kontekstin, esimerkiksi paikallisten olosuhteiden huomioiminen (esimerkiksi Pawson & Tilley 1997 a ja b; Pawson 2006). Teoriaa painottavissa arvioinneissa puolestaan tärkeänä pidetään, että yksittäisten ohjelmien tai uudistusten arvioinnit ovat yleistettävissä laajemmin muihin ohjelmiin ja arvioinneista on mahdollista oppia (esimerkiksi Stame 2004). Kriittisissä muutoksiin tähtäävissä arvioinneissa korostuu tietoisuuden lisääminen arvioitavien omassa asiassa (esimerkiksi Fetterman 1996, 2001).

6.2 Tutkimuksen kohteen ja aineiston täsmentäminen

Tutkimuksen edetessä jouduin täsmentämään tutkimuksen kohdetta ja jäsentämään tutkimuksen aineiston niin, että aineiston syvällinen ymmärtäminen tuli mahdolliseksi. Erityisen tärkeää oli tarkastella aineistoa sekä eri konteksteissa että arviointitiedon luonteen kannalta. Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen aineiston, joka pohjautuu näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittämisprosessin päävaiheisiin. Esittelen myös aineiston jäsennyksen ja analyysin pohjana olevan mallin tutkimuskohteesta, joka mahdollisti aineiston kontekstiperustaisen tarkastelun. Esittelen myös aineiston jäsennyksen ensimmäisen (luku 7) ja toisen vaiheen (luku 8) tulkintaa varten.

6.2.1 Tutkimuksen aineiston kuvaus: kansallisen näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittäminen

Tässä luvussa kuvaan näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittämisprosessin päävaiheet. Luvusta ilmenee se konteksti, jossa tutkimukseni kannalta keskeinen aineisto on syntynyt sekä mitkä tahot ovat tutkimuksessa käytetyn aineiston tuottaneet eli ovat tutkimuksen informantteja.

Kuten edellä olen todennut, on näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittämisessä sovellettu ns. prosessikeskeistä kehittämisstrategiaa, jolloin kehittämisilanne on pyritty pitämään avoimena ja tavoitteita ja strategiaa on muokattu prosessin edetessä. Prosessikeskeiseen kehittämiseen on liittynyt toimintatutkimuksen kaltainen lähestymistapa, jossa kehittämistoiminnasta nousevia kysymyksiä ja ongelmakohtia tarkasteltiin, tutkittiin ja ratkaistiin yhdessä eri osapuolten kanssa. Kehittäminen oli toiminnallista ja perustui käytännön kokeiluihin ja eteni koskettaen monia osapuolia. Kehittäjiksi pyrittiin sitouttamaan edustajat kaikista tahoista, joihin uusi toiminta kohdistui. Hanke toteutettiin yhteistyössä näyttöjärjestelmän kehittäjien, ammatillisten oppilaitosten, työnantaja- ja työntekijäjärjestöjen, opiskelijajärjestöjen sekä tutkimuslaitosten ja kansainvälisten yhteistyökumppanien kanssa.

Prosessinohjausta varten on ollut säännöllisiä, organisoituja ja yhdessä sovittuja ja nimettyjä yhteisiä foorumeja (esimerkiksi palavereita, kokouksia, työryhmiä, asiantuntijatiimejä, vertais- ja fokusryhmiä ja seminaareja), joissa on ollut mahdollista ohjatusti ja tavoitteellisesti pysähtyä yhdessä tutkimaan elettyä ja tehtyä sekä jakamaan kokemuksia ja oppimaan toinen toisilta. Lisäksi yhteistyökumppaneilta on pyydetty säännöllisin väliajoin kirjallista palautetta Koppihankkeen tarjoamasta ohjauksesta ja koulutuksesta, projektin johtamisesta, tiedottamisesta ja yhteistyöstä.

Toinen keskeinen kehittämisperiaate on ollut vertaiskehittäminen ja palautteen hyödyntäminen koko kehittämisprosessin ajan. Yhteiset foorumit ovat mahdollistaneet toinen toisilta oppimisen, samoin kirjalliset palautteet. Monia kehittämishankkeen keskeisiä vaiheita on kehitetty oppilaitosten, työelämän edustajien ja asiantuntijoiden vertaisryhmissä, jolloin vertaiskumppaneista muodostunut ryhmä on arvioinut toistensa ehdotuksia ja tehnyt suosituksia kehittämistyötä varten. Arviointijärjestelmän ja arviointikäytäntöjen kehittämishankkeiden projektipäälliköt ovat tavanneet toisiaan säännöllisesti. Kokouksissa, työseminareissa ja koulutustilaisuuksissa on esitelty projektien eteneminen ja tuotu ajankohtaisia ongelmia yhdessä ratkaistavaksi.

Kehittämistyön ja tutkimukseni aineiston kannalta olennaista on ollut vertaiskehittäminen (peer review) arvioinnin asiantuntijan, professori Kathryn Ecclestonen Oxford Brookersin yliopistosta (projektin aikana hän on työskennellyt myös Newcastleen, Exeterin ja Nottinghamin yliopistoissa) kanssa. Hän työskenteli kanssamme hankkeen alusta lähtien vertaisarvioijana (peer evaluator) ja kriittisenä ystävänä (critical friend). Hänen kauttaan mahdollistui vertailu Englannin koulutusjärjestelmään, mikä antoi mahdollisuuden tarkastella omaa järjestelmää hieman etäämmältä ja tehdä vertailua eri arviointinäkemysten välillä. Hän toimi

myös yhteyshenkilönä kansainväliseen asiantuntijaryhmään, joka omalta osaltaan arvioi Koppi-hanketta. Kansainvälinen asiantuntijayhteistyö toimi peilinä ja antoi Opetushallituksen asiantuntijoille ja Koppi-hankkeen projektipäälliköille mahdollisuuden palautteesta oppimiseen jo kehittämisprosessin aikana.

Kehittämishankkeen aikana (2002–2008) järjestettiin yhteensä 13 työskentelyjaksoa, joista 10 Suomessa ja kolme Englannissa. Jokaiselle työskentelyjaksolle laadittiin erillinen työsuunnitelma ja ohjelma. Työskentelyjaksojen aikana tehtiin vierailu- ja tutustumiskäyntejä oppilaitoksiin, työpaikkoihin, opetushallintoon ja erilaisiin asiantuntijaorganisaatioihin Suomessa ja Englannissa. Työskentelyjaksoilla haastateltiin lukuisia ammattiosaamisen näyttöjen ja arvioinnin kanssa tekemisissä olevia henkilöitä Suomessa ja Englannissa, kuten opettajia, työelämän edustajia, ammattijärjestöjen edustajia ja opetushallinnon edustajia, tutkijoita ja opiskelijoita.

Kunkin työskentelyjakson keskeiset ajatukset ja ideat raportoimme työskentelyjakson päätteeksi. Viimeisen työskentelyjakson jälkeen vertaiskumppanini haastatteli minua näyttöperusteisen arviointijärjestelmän heikkouksista ja vahvuuksista, kehittämissuhteista ja suosituksista arvioinnin kehittämiseksi. Tästä henkilökohtaisesta reflektiosta hän laati kirjallisen yhteenvedon, jota olen hyödyntänyt tutkimuksessani. Nämä raportit ja työskentelyjaksojen reflektiot ovat tutkimukseni aineistoa, ja ne ovat tukeneet erityisesti tutkimuskohteen jäsentämistä ja tutkimuksen johtopäätösten luomista.

Kansallisen arvioinnin ja paikallisesti toteutettavien näyttöjen yhdistämismahdollisuuksia selvittävä Kansallinen näyttöperusteinen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittämishanke eli Koppi-projekti käynnistyi siis vuonna 2002, jolloin ryhdyttiin luomaan teoreettisia malleja vaihtoehtoisista arviointijärjestelmistä, tehtiin vertailua kansainvälisiin järjestelmiin ja käynnistettiin kansainvälinen asiantuntijayhteistyö ja kehitettiin mallien käytännön sovellutukset näyttöjärjestelmään integroimiseksi. (Koppi-hankkeen projektisuunnitelma ajalle 1.1.2002–31.12.2007, laadittu ensimmäisen kerran 10.6.2002 ja päivitetty jatko- ja lisärahoitushakemuksilla (19.3.) 2.4.2004; 22.3.2005; 13.6.2006; 2.11.2006; 15.6.2007, jolloin projektin toteuttamisaika jatkui 30.4.2008 saakka; ks. tarkemmin kehittämishankkeen eteneminen Räcköläinen 2005.) Opetusministeriö on johtanut valtakunnallista näyttöjärjestelmän kehittämistyötä ja Opetushallitus on koordinoanut käytännön kehittämistyön. Arviointikokeilun tukena ovat olleet useat työryhmät ja yhteiset kehittämissuoraukset. Esittelen seuraavassa Koppi-hankkeen päävaiheet ja samalla niihin liittyvän tutkimuksessa käytettävän aineiston (suluissa tarkka lähdeviittaus). Aineisto on koostettu taulukkoon 2.

Koppi-hankkeessa oli kolme päävaihetta:

- I) Oppimistulosten arviointistrategian ja mallien sekä laadunvarmennuksen kehittäminen (2002–2008)

Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa luotiin teoreettiset mallit vaihtoehtoisista arviointijärjestelmistä sekä mallien käytännön sovellutukset näyttöperusteiseen arviointiin integroimiseksi. Samanaikaisesti arvioitiin mallien

soveltuvuutta suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja tehtiin vertailuja kansainvälisiin järjestelmiin sekä nimettiin keskeiset kehittämiskohteet ja kriittiset pisteet kansallisen arvioinnin ja ammattiosaamisen näyttöjärjestelmän kannalta. Kehittämistyön tueksi perustettiin ns. integraatiotyöryhmä, jossa jäsenenä olivat näyttöjärjestelmän kehittämistyössä mukana olleet projektipäälliköt ja keskeiset vastuuhenkilöt sekä oppilaitoksista että Opetushallituksesta ja arvioitavien alojen työelämän edustajia. Integraatioryhmän muistiot ovat tutkimuksen aineistona (ks. tutkimusaineiston taulukko 2 luvussa 6.2.3).

Kansallisen arvioinnin edellyttämää laadunvarmennusjärjestelmää ryhdyttiin kehittämään heti kehittämishankkeen käynnistyttyä. Tämä tarkoitti standardien ja kriteerien luomista koko prosessiin (opetussuunnitelman perusteista ammattiosaamisen näyttöaineistoihin, koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmiin ja paikallisesti toteutettuihin ammattiosaamisen näyttöihin). Laadunvarmennusjärjestelmää kehitettiin yhteistyössä oppilaitosten ja työelämän edustajien kanssa (liitteessä 2 on lueteltu ryhmän jäsenet). Tätä tehtävää varten perustettiin edellä mainittu laadunvarmennusjärjestelmän valmisteluryhmä, ns. standardiryhmä, jonka muistiot ovat tutkimuksen aineistona (ks. edellä mainittu taulukko 2). Tässä vaiheessa aloitettiin myös kansainvälinen asiantuntijayhteistyö ja vertaisarviointi, joka kesti hankkeen päättymiseen 2008 saakka. (Ks. työskentelyjaksot liitteessä 5).

Kehittämistyöstä julkaistiin ensimmäiset raportit vuonna 2005. Ensin julkaistiin englanninkielinen raportti kehittämistyön lähtökohdista yhdessä kansainvälisen asiantuntijan kanssa (Räkköläinen & Ecclestone 2005) ja suomenkielinen raportti ensimmäisen arviointikokeilun tulosten jälkeen (Räkköläinen 2005a). Olen viitannut näihin raportteihin jo aiemmin kuvattessani tutkimuksen kohdetta.

- II) Arviointikokeilun suunnittelu ja toteuttaminen, oppimistulosten alakohtainen arviointi ja tulosten raportointi
(Ensimmäinen arviointikokeilu, Pilotti I, 2002–2003, toinen arviointikokeilu, Arviointikokeilu II, 2004–2007)

Kehittämistyön yhteydessä toteutettiin kaksi arviointikokeilua, joissa näyttöperusteista oppimistulosten arviointijärjestelmää testattiin käytännössä. Ensimmäinen arviointikokeilu (Pilotti I) toteutettiin vuosina 2002–2003 ja toinen (Arviointikokeilu II) 2004–2007. Syksyllä 2002 laadittiin suunnitelma arviointikokeiluksi valitun mallin testaamiseksi arvioitavilla koulutusaloilla. Arviointikokeilun arviointiasetelma suunniteltiin yhteistyössä oppilaitosten, työelämän edustajien ja kansainvälisen asiantuntijan ja Opetushallituksen asiantuntijoiden kanssa. Pilotti I toteutettiin yhteistyössä muissa näyttöjä kehittävässä projekteissa mukana olevien oppilaitosten kanssa.

Ensimmäisessä arviointikokeilussa näyttöperusteista arviointimallia testattiin sosiaali- ja terveystieteiden sekä talotekniikan ja rakennusalan perustutkinnoissa. Näiden alojen kokonaistilanteesta tehtiin kooste, perehdyttiin

alojen opetussuunnitelmiin ja näyttöaineistojen kehittämistyöhön sekä tehtiin oppilaitoskäyntejä ennen kokeilun käynnistymistä. Arviointikokeilun osana toteutettiin ulkoinen laadunvarmennus näyttöjen toteuttamiseen. Tässä vaiheessa laadittiin myös osana laadunvarmennusta eri osapuolten, opettajien, opiskelijoiden ja työelämän edustajien taustakyselyt, joiden tarkoituksena oli tuottaa tietoa näyttöjen toteuttamisesta, arvioinnista ja vaikuttavuudesta. Pilotti I toteutettiin syksyn 2002 ja kevään 2003 aikana ja sen tulokset raportoitiin keväällä 2003 LVI-alalta, rakennusosalta ja sosiaali- ja terveysalalta (Mäkihalvari & Rökköläinen 2003). Tulokset julkaistiin osana edellä mainittua projektin raporttia 2005 (Rökköläinen 2005a). Arviointikokeilussa mukana olleet oppilaitokset saivat erikseen palauteraportit omista tuloksistaan. Raportit sisälsivät myös oppilaitoskohtaiset palautteet laadunvarmennuksesta.

Ensimmäisen arviointikokeilun tulosten pohjalta käynnistettiin toinen arviointikokeilu, joka toteutettiin vuosina 2004–2007 yhteistyössä neljän valtakunnallista arviointijärjestelmää kehittävän projektin kanssa (Sote Järkevä-, Konsensus-, Arvo- ja Arvi-projektit). Näyttöperusteista arviointimallia testattiin niissä 14 perustutkinnossa, joiden kansalliset näyttöjen toteuttamista ja arviointia ohjaavat ammattiosaamisen näyttöaineistot olivat valmiit ja niihin oli tehty laadunvarmennus. Arviointikokeilun yhteydessä ryhdyttiin kehittämään ja testaamaan myös vertaisarviointia osana näyttöperusteisen arvioinnin laadunvarmennusta. Kokeilun aikana perehdyttiin vertaisarvioinnin periaatteisiin, kehitettiin vertaisarvioinnin valmennusohjelma, koulutettiin vertaisarvioijia ja tuotettiin tukimateriaalia vertaisarvioinnin toteuttamiseen. Ensimmäiset vertaisarviointikokeilut toteutettiin 2005.

Arviointikokeilun oppimistuloksista ja kyselyn tuloksista laadittiin välituloraportti keväällä 2006. Arviointikokeilussa mukana olleet oppilaitokset saivat palautteet omista tuloksistaan syksyllä 2006 ja 2007 ja koko kokeilun tulokset raportoitiin keväällä 2008. (Rökköläinen & Kilpeläinen 2008a.)

Vuonna 2005 kehittämishanke laajeni kuudella näyttöperusteista opiskelijan arviointia kehittävällä projektilla. Projekteissa kehitettiin koulutuksen järjestäjän ja oppilaitosten arviointikäytäntöjä. Koko arviointijärjestelmän kehittämishanke sai nimekseen Koppi. (Koppi-hankkeen projektisuunnitelmat lisärahoitusta varten 19.3.2004 ja 22.3.2005.) Kaikki Koppi-hankkeen projektit on esitelty liitteessä 4.

III) Valtakunnallisen arviointitiedonkeruun mallin suunnittelu ja palaute- ja informaatiojärjestelmän kehittäminen (2004–2007)

Vuosina 2004–2008 arviointijärjestelmän kehittämishankkeen painopisteenä oli suunnitella vaihtoehtoisia malleja kerätä arviointitietoa näytöistä. Painopisteeksi otettiin myös koulutuksen järjestäjiä, oppilaitoksia ja kansallista arviointia tukevan palaute- ja informaatiojärjestelmän kehittäminen. Molempien arviointikokeilujen (Pilotti I ja Arviointikokeilu II) toteut-

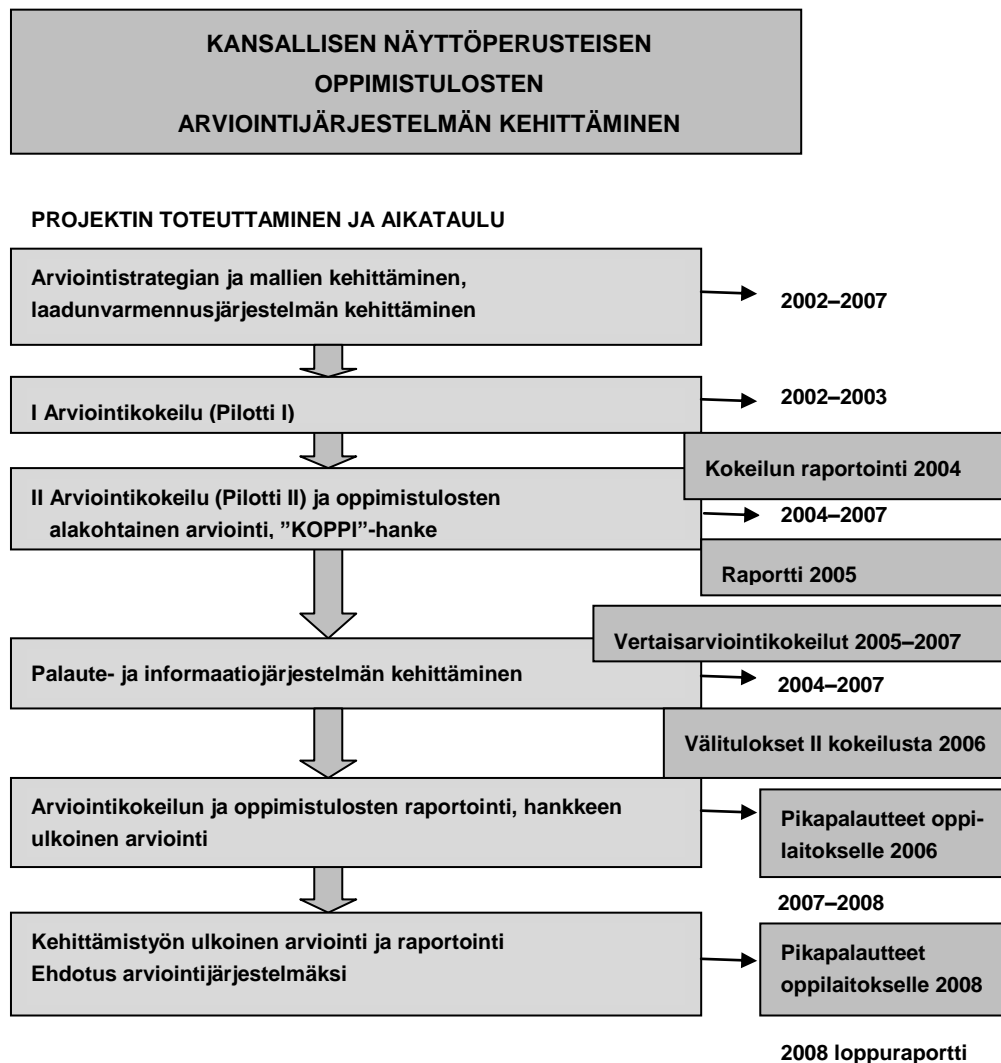
tamissuunnitelmat laadittiin niin, että niiden pohjalta voi jatkaa varsinaista oppimistulosten arviointia ja ottaa kansallinen oppimistulosten arviointi käyttöön samanaikaisesti ammattiosaamisen näyttöjen kanssa (1.8.2006). Tässä vaiheessa suunniteltiin erilaisia vaihtoehtoja kansallisen arviointitiedon kokoamiseksi näytöistä. Toisessa arviointikokeilussa testattiin kahta arviointitiedon keruumallia, niin sanottua seuranta- ja poikkileikkausmallia.

Tässä vaiheessa laadittiin myös ehdotus kansallisen arvioinnin palaute- ja informaatiojärjestelmästä. Tavoitteena oli järjestelmä, joka tukee koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten itsearviointia ja tuottaa mahdollisimman nopeasti sekä kansallista vertailutietoa että tiedot koulutuksen järjestäjien omista tuloksista, jotta koulutuksen järjestäjän on mahdollista tunnistaa omat kehittämiskohteet ja ryhtyä kehittämistoimenpiteisiin. Palautetietoa tulisi voida käyttää myös kansallisella tasolla koulutuksen ohjauksessa ja kehittämisessä. Arviointikokeiluihin osallistuneiden oppilaitosten johdolle suunnattiin kysely, jolla kartoitettiin heidän näkemyksiään siitä, millainen oppilaitoksen kehittämistyötä tukevan palautejärjestelmän tulisi olla. Näistä palautteista on laadittu koosteet ja ne ovat tutkimuksen aineistoa (ks. taulukko 2).

Arviointijärjestelmän ja palaute- ja informaatiojärjestelmän kehittämisen loppuvaiheessa hyödynnettiin myös Koppi-hankkeen ulkoisia arviointia, joita toteutettiin yhteensä kolme. Ensimmäinen palaute saatiin vuonna 2005 kansainväliseltä asiantuntijaryhmältä Lontoon yliopistosta (The University of London), toinen ulkoinen arviointi toteutettiin vuonna 2007 fokusryhmäkeskusteluina ja se julkaistiin raporttina 2007 (Spangar 2007). Kolmas ulkoinen arviointi saatiin jälleen Lontoon yliopiston asiantuntijoilta keväällä 2008. Ulkoisessa arvioinnissa annettiin palautetta kehitetystä arviointijärjestelmästä sekä arvioitiin, miten hanke on saavuttanut sille asetetut tavoitteet, mitkä ovat hankkeen tulokset, miten hanketta on johdettu ja onko kehittämistyö toteutettu tarkoituksenmukaisin keinoin. Nämä ulkoisen arvioinnin palautteet ovat tutkimuksen aineistoa (ks. taulukko 2).

Toisen arviointikokeilun yhteydessä ryhdyttiin Koppi-hankkeessa kehittämään vertaisarviointia yhä systemaattisemmin osana näyttötoiminnan laadunvarmennusta. Koppi-hanke sai lisärahoituksen vertaisarviointikokeiluja varten vuosille 2007–2008. Vertaisarviointikokeiluiden toteuttamisesta ja tuloksista laadittiin julkaisu 2008 (Räkköläinen & Stenvall 2008).

Edellä esittelemäni kansallisen arvioinnin kehittämishankkeen päävaiheet ja aikataulu on kuvattu alla olevassa kuviossa 9.



Kuvio 9. Kehittämishankkeen vaiheet ja aikataulu

Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä aineistoa ovat edellä mainitut kaksi systemaattisesti toteutettua arviointikokeilua. Nämä laajat kokeilut toivat tietoa siitä, miten näyttöperusteinen arviointi käytännössä on toteutunut, miten asetetut tavoitteet ja laatuvaatimukset on saavutettu sekä miten eri osapuolet ovat näyttöperusteisen arvioinnin kokeneet ja millaista arviointitietoa näytöt tuottavat tarkasteltaessa arvioinnin luotettavuutta. Näyttöperusteiseen arviointiin integroitua oppimistulosten arviointimallia testattiin siis ensimmäisen kerran arviointikokeilussa 2002–2003 sosiaali- ja terveystieteiden, talotekniikan ja rakennusalan perustutkinnoissa (Pilotti I). Tässä arviointikokeilussa tuotettiin oppimistulokset 376 näytöstä ja 190 opiskelijalta. Pilotti I:ssä toteutettiin myös näyttöjen suunnittelua, toteuttamista ja arviointi koskeva taustakysely, jossa saatiin 343 opiskelijan, 247 opettajan ja 143 työelämän edustajan vastausta. Ensimmäisen kokeilun tulosten

pohjalta alkoi arviointikokeilun toinen vaihe vuonna 2004 (Arviointikokeilu II). Kehittämistyötä jatkettiin neljässä laajassa valtakunnallisessa projektissa, jotka kattoivat 14 perustutkintoa, ja joiden kansalliset näyttöaineistot olivat valmiit ja laadunvarmennettu ennen kokeilun aloittamista. Arviointikokeilu II:ssa tuotettiin tiedot 3 275 näytöstä ja 2 346 opiskelijalta. Myös tässä kokeilussa toteutettiin laaja taustakysely eri osapuolille. Kyselyssä saatiin 877 opiskelijan, 696 opettajan ja 605 työelämän edustajan vastausta. Kaiken kaikkiaan arviointikokeilu II:ssa oli mukana 32 koulutuksen järjestäjää ja 35 oppilaitosta. Koulutuksen järjestäjät saivat palautteet omista tuloksistaan 2006 ja 2007.

Arviointikokeilujen rinnalla kehitettiin myös näyttöperusteisen arvioinnin laadunvarmennusta sekä luotiin ja testattiin näyttötoiminnan laatuvaatimuksia ja -kriteereitä. Osana näyttöperusteisen arvioinnin laadunvarmistusta kehitettiin vertaisarviointia, jonka tarkoitus on varmistaa näyttöjen ja arvioinnin laatua ja tuottaa palautetta arviointikäytäntöjen kehittämiseksi. Hankkeessa toteutettiin myös kaksi vertaisarviointikokeilua (2005–2006). Kokeiluissa suunniteltiin koulutusohjelma vertaisarvioijille, laadittiin kriteeristö näyttötoiminnan laadun arviointiin ja kehitettiin vertaisarvioinnin palautekäytäntö. Vertaisarviointikäynneistä annettiin kohdeoppilaitokselle suullinen ja kirjallinen palaute, joista myös käy ilmi, miten näyttöperusteinen arviointi käytännössä on toteutettu. Vertaisarviointikokeiluja laajennettiin syksyllä 2007 siten, että siihen oli mahdollista osallistua kaikista Kopin alaprojekteista. Kokeilu laajeni myös projektin ulkopuolisiin koulutuksen järjestäjiin, oppilaitoksiin ja työelämän yhteistyökumppaneihin. Vuosina 2005–2006 toteutettiin ensimmäiset vertaisarviointikokeilut, jotka sittemmin laajenivat useiksi oppilaitosten organisoimiksi itsenäisiksi projekteiksi.

Projekteissa sovellettiin erilaisia vertaisarvioinnin toteuttamistapoja, kehitettiin arviointikriteereitä, tuotiin esiin näyttötoiminnan kehittämishaasteita ja kerätään palautetta vertaisarvioinnista. Vertaisarvioijina toimineita haastateltiin ja heille järjestettiin yhteisiä palautepäiviä, joiden tuotokset kirjattiin. Tavoitteeksi asetettiin ehdotuksen laatiminen vertaisarvioinnin toteuttamiseksi jatkossa siten että se tukee ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamista, varmistaa näyttöjen laatua sekä tukee koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten ammattiosaamisen näyttöjen kehittämistyötä ja itsearviointia. (Koppi-hankkeen projektisuunnitelma vertaisarvioinnin lisärahoitusta varten 19.6.2007.) Vertaisarviointikokeilujen kokemukset on raportoitu edellä mainitussa julkaisussa ja vertaisarvioijien haastattelut ja muu palaute on kirjattu. Tutkimuksessa on mukana tämä aineisto (ks. taulukko 2).

Vertaisarviointikokeilut ovat mielenkiintoista aineistoa tutkimuksen kannalta, sillä vertaisarviointi on hyvin toisenlainen arviointimenetelmä ja tuottaa erilaista tietoa näyttöperusteisesta arviointiprosessista kuin kahdessa arviointikokeilussa käytetty oppimistulostiedon tuottaminen ja taustakyselyt. Kiinnostavaksi vertaisarvioinnin tekee myös, että siihen suhtautuvat erittäin myönteisesti sekä arvioijat että arvioinnin kohteena olevat.

Kaiken kaikkiaan Koppi-hankkeeseen on kuulunut 10 valtakunnallista oppilaitosten johtamaa projektia. Projekteista neljä keskittyi kehittämään kansallista arviointijärjestelmää ja kuusi kehitti koulutuksen järjestäjän arviointikäytäntöjä näytöissä. Kullakin 10 projektilla on ollut oma projektipäällikkö, projektiorgani-

saatio ja omat yhteistyöoppilaitokset. Liitteessä 4 on kuvattu kaikki arviointijärjestelmää ja arviointikäytäntöjä kehittävät projektit sekä niiden tavoitteet.

Koppi-hankkeen koordinoinnista on vastannut Opetushallitus yhteistyössä hankkeiden projektipäälliköiden ja heidän yhteistyöoppilaitosten kanssa. Hankkeessa oli mukana noin 50 ammatillisen koulutuksen järjestäjää ja noin 60 ammatillista oppilaitosta. Arviointijärjestelmää ja arviointikäytäntöjä on kehitetty 36 ammatillisessa perustutkinnossa. Projektipäälliköt ovat tutkimukseni kannalta keskeisiä informantteja, koska he ovat toimineet linkkeinä paikallisen tason arvioinnin ja järjestelmätason arvioinnin kehittämisessä. Heidän kauttaan on muodostunut yhteys muihin näyttöperusteisen arviointiprosessin toimijoihin eli opettajiin, työelämän edustajiin ja opiskelijoihin. Projektipäälliköt ovat omissa projekteissaan vastanneet kehittämistyötä varten tuotetusta materialista ja ovat myös itse tuottaneet paljon materiaalia kokoamalla palautetta omissa projekteissaan sekä antamalla itse säännöllisesti palautetta näyttöperusteisen arvioinnin kehittämisestä.

Kehittämistyön tuloksena kahden arviointikokeilun jälkeen syntyi ehdotus ammattiosaamisen näyttöihin perustuvasta arviointijärjestelmästä. Arviointikokeilujen pohjalta laadittiin myös ehdotus oppimistulosten arviointijärjestelmään liitettävästä laadunvarmennuksesta ja palautejärjestelmästä. Vaikka kehittämistyö oli vielä kesken, esiteltiin opetusministeriön vastaaville virkamiehille jo ennen kehittämishankkeen päättymistä kehittämistyön tuotokset. Samalla ehdotettiin näyttöperusteisen arviointijärjestelmän edelleen testaamista kansallisella tasolla vuoden 2007 alusta. Opetusministeriö päätöksellä (3/502/2007) käynnistettiin vuoden 2007 alussa Opetushallituksessa kansallinen oppimistulostiedon tuottaminen ja seuranta, jossa arviointitieto kootaan suoraan ammattiosaamisen näytöistä. Ensimmäiset kansalliset oppimistulostiedot päätettiin tuottaa sosiaali- ja terveysalan, hotelli- ja ravintola-alan, kone- ja metallialan sekä logistiikan perustutkintojen kaikista opiskelijoiden suorittamista opintokokonaisuuksien ammattiosaamisen näytöistä tutkintojen suorittamisen loppuun saakka. Tavoitteeksi asetettiin, että Opetushallitus tuottaa vuosittain kansallisen raportin, jossa arvioidaan ammattiosaamisen näyttöjen kehittymistä ja seurataan oppimistuloksia. Kerättävää tietoa voidaan käyttää ammattiosaamisen näyttöjen ja koulutuksen kehittämisen tukena. Tätä tutkimusta kirjoitettaessa on vuonna 2008 julkaistu ensimmäiset kansalliset oppimistulostiedot ja kyselyn tulokset ammattiosaamisen näytöistä (Opetushallitus 2008). Arviointiin osallistuneille oppilaitoksille on annettu palautteet niiden omista tuloksista.

Opetusministeriön päätöstä käynnistää kansalliset oppimistulosten arvioinnit voidaan pitää merkittävänä uuden näyttöperusteisen arviointijärjestelmän vakiinnuttamisessa osaksi ammatillisen koulutuksen kansallista arviointia, vaikka järjestelmä edellyttääkin vielä kehittämistyötä. Suunnitelman mukaan ammattiosaamisen näyttöjen toteutuminen arvioidaan kokonaisuudessaan vuonna 2009. Arvioinnin toteuttaja on Koulutuksen arviointineuvosto. Tämän arvioinnin tulos ei ehdi mukaan oman tutkimukseni aineistoon.

Kehittämishankkeessa toimivat seuraavat merkittävät työryhmät:

- Opetusministeriö asetti koko näyttöjärjestelmän kehittämistä varten näyttöjen johtoryhmän (18.9.1999), jossa on mukana keskeisten työmarkkinajärjestöjen ja muiden sidosryhmien edustajat sekä opetusministeriön ja Opetushallituksen edustajat. Johtoryhmän tehtävänä on ollut ohjata ja seurata näyttöjen liittämistä ammatillisiin perustutkintoihin ja arviointijärjestelmän integroimista siihen. Johtoryhmän puheenjohtaja oli opetusministeriöstä ja sihteeri Opetushallituksesta.
- Arviointijärjestelmän ja näyttöjärjestelmän yhteensovittamista varten perustettiin kehittämistyöryhmä (ns. integraatiotyöryhmä) vuonna 2002. Ryhmään kutsuttiin arviointikokeiluun valittujen alojen näyttöjä valmistelevista ryhmistä projektikoordinaattorit ja 3–4 asiantuntijaa, alakohtaiset asiantuntijat Opetushallituksesta sekä muita vaihtuvia asiantuntijoita opetusministeriöstä, yliopistoista ja tutkimuslaitoksista. Ryhmä on kokoontunut useita kertoja ja ollut mukana kehittämistyössä koko arviointikokeilun ajan.
- Laadunvarmennusjärjestelmän, laatuvaatimusten ja standardien kehittämistä varten perustettiin vuonna 2002 valmisteluryhmä (ns. standardiryhmä), joka työskenteli Opetushallituksen arviointiryhmän asiantuntijoiden kanssa. Ryhmään kutsuttiin jokaiselta arvioitavalta alalta työelämän edustajia, jotka ovat perehtyneet omissa tehtävissään myös ammatilliseen koulutukseen. Ryhmään kutsuttiin myös oppilaitosten edustajia, jotka olivat olleet aktiivisesti mukana näyttöjärjestelmän ja näyttöaineistojen kehittämisessä. Ryhmä kokoontui intensiivisesti ennen kokeilujen aloittamista ja testauksen jälkeen vielä arvioimaan laadunvarmennusjärjestelmän toimivuutta.
- Vertaisarvioinnin kehittämistä varten perustettiin vuonna 2007 suunnitteluryhmä, jossa oli jäseninä Opetushallituksen arviointiryhmän asiantuntijoita, työelämän edustajia sekä ammatillisen opettajankoulutuslaitoksen ja koulutuksen järjestäjän edustajia. Suunnitteluryhmän tehtävänä oli valmistella ehdotus vertaisarvioinnin liittämiseksi osaksi näyttöperusteisen arvioinnin laadunvarmennusta.

Koppi-hankkeen työryhmien kokoonpanot ovat liitteessä 2 ja kooste hankkeen tapahtumista on liitteissä 5. Näiden työryhmien tuotokset (lähinnä muistiot) ovat tutkimukseni aineistoa ja koostettu taulukkoon 2.

6.2.2 Tutkimuksen kohde ja rajaaminen: näyttöperusteinen arviointiprosessi eri konteksteissa

Tutkimukseni yhtenä peruskäsitteenä on arviointiprosessi. Yksinkertaistetun prosessikuvauksen avulla olen voinut jäsentää ja ymmärtää tutkimuksen kohdetta eli näyttöperusteista arviointia eri konteksteissa, vaikka prosessikuvaus ei täysin voi vastata prosessin kulkua todellisuudessa. Käytän tutkimuksessani arviointiprosessin käsitettä sen monimuotoisessa ja kompleksisessä merkityksessä seuraavassa esitettävällä tavalla.

Tutkijoiden mukaan prosessit voidaan jakaa niiden kompleksisuuden mukaan yksinkertaisiin, kompleksisiin ja autopoieettisiin prosesseihin. (Fliedner 2001; Karjalainen 2007; ks. myös Van de Ven & Poole 1995; Virtanen & Wennberg 2005). Yksinkertaiset prosessit ovat yhtä kuin osiensa summa. Ne etenevät selkeästi peräkkäisinä vaiheina. Kun prosessi toimii itsenäisenä kokonaisuutena eikä pelkästään osiensa summana, on kysymys kompleksisesta prosessista. Ne ovat enemmän kuin osiensa summa, prosessit sisältävät alaprosesseja ja osien ja kokonaisuuksien välillä voi esiintyä ristiriitoja. Autopoieettisuus lisää prosessien kompleksisuutta, koska ne ovat tällöin itsemääräytyviä prosesseja, ne luovat itse itsensä. Itsemääräytyvän prosessin sisältämää potentiaalia voidaan ulkoisesti hyödyntää, mutta prosessia itseään ei voi ulkoisesti muuttaa tai kontrolloida. Usein tällainen prosessi muodostaa sisäisen verkoston, joka tuottaa itse omat osansa ja määrittää rajansa. Tämän näkemyksen mukaan prosessi katoaa, kun sen omistaja katoaa.

Prosessit voidaan tyypitellä myös vaiheittain eteneviksi, teleologisiksi, dialektisiksi ja evolutiivisiksi prosesseiksi (Van de ven & Poole 1995). Nämä voivat sisältyä myös toisiinsa välivaiheina tai olla alaprosesseja. Vaiheittaisissa prosesseissa jokin ominaisuus tai asia etenee tiettyjen määriteltävissä olevien vaiheiden kautta. Teleologisissa prosesseissa edetään kohti tavoitetta resurssien ja erilaisten tilannetekijöiden puitteissa. Useista eri alkutilanteista voidaan päätyä samanlaiseen lopputilanteeseen. Dialektisessa prosessissa on kaksi toisiinsa suuntautunutta tahoja tai voimaa. Kohtaaminen voi päätyä jommankumman voittoon tai jännitteeseen, joka usein on jumiutunut tilanne. Kohtaamisesta voi syntyä myös jotain uutta. Parhaimmillaan yhteistyö organisoituu tulokselliseksi toiminnaksi. Evoluutiivinen prosessi on mukautuva ja oppiva. Se kehittyy tilanteiden ja ympäristön mukaan. Tämä edellyttää prosesseissa jatkuvaa muutosvalmiutta, joten siitä ei voi syntyä vain itsetarkoituksellista toimintaa.

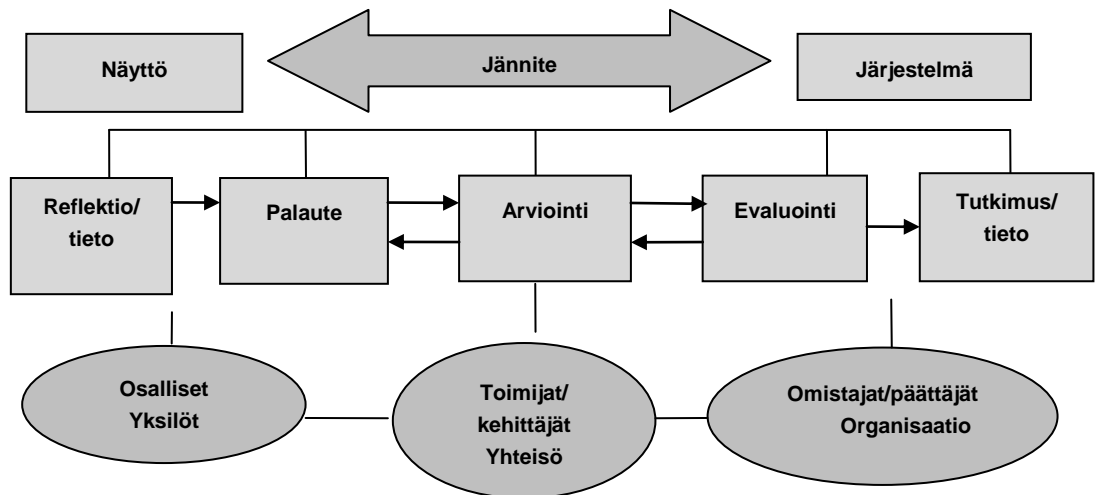
Pettigrewn (1985) ja Poikelan (2005a, 2005b, 2006.) mukaan prosessien kompleksisuuteen liittyy läheisesti myös näkemys ilmiöiden ja tapahtumien kontekstuaalisuudesta, siksi tarkastelun kohteeksi on otettava osaamista tuottavien oppimis- ja ohjausprosessien suunnittelu, toteuttaminen ja arvioiminen. Se tarkoittaa heidän mukaansa huomion kiinnittämistä toimintaprosessiin ja sen osallisten, toimijoiden ja omistajien ratkaisuihin prosessin eri vaiheissa, jolloin analyysin perustekijöitä ovat konteksti, prosessit ja tulokset. He painottavat myös, että kontekstuaalisen analyysin yhtenä tavoitteena on kehitellä kriteeristöä, joilla toiminnan tuloksia voi arvioida.

Poikela (2004, 2005a ja b, 2006) korostaa, että arviointia tapahtuu yksilön, yhteisöjen, organisaatioiden ja yhteiskunnan konteksteissa. Hänen mukaansa arviointiprosessin ymmärtämisen avain on reflektion ja kontekstin käsitteiden välisessä suhteessa, jolloin reflektio ei liity vain yksilöön. Tämä näkemys poikkeaa perinteisestä näkemyksestä (esimerkiksi Mezirow 1991, 1995), jossa reflektio määritetään joko yksilön itsereflektioksi tai vuorovaikutuksessa toisen kanssa tapahtuvaksi reflektioksi. Poikela painottaa, että reflektiota voidaan, tarkastella myös sosiaalisissa ryhmän, organisaation ja yhteiskunnan toiminnoissa. Monien tutkijoiden mukaan arviointitieto ei ole absoluuttinen tai ulkoa omaksuttu totuus, vaan yksilön sosiaalisissa ja kulttuurisissa siteissä syntynyt kommunikaatiomuoto. Tällöin todellisuutta voi tarkastella vain eri osapuolten välisessä suhteessa, jossa syntyvä arviointitieto konstruoidaan yhä uudelleen. Arviointiprosessissa tieto syntyy yksilöllisen tai yhteisöllisen konstruoinnin tuloksena ja on näin olemassa subjektien kautta. Arviointitieto on tällaisen mentaalisen konstruoinnin tulos, johon vaikuttavat myös arviointitapahtuman konteksti sekä eri osapuolten omat uskomukset ja asenteet. (Ks. Pettigrew 1985; Järvinen & Poikela 2001; Poikela 2005a ja b, 2006; vrt. myös Mezirow 1991, 1995.)

Poikela korostaa reflektion merkitystä arvioinnin perustana. Hänen mukaansa itsearviointia, prosessiarviointia ja tuotosarviointia tapahtuu eri konteksteissa. Näiden arvioinnin vyöhykkeiden rajapinnoilla tapahtuva reflektio on arvioinnin peilinä (ks. tarkemmin arvioinnin vyöhykkeet ja peilit luvussa 3.4.1). Näille konteksteille on varattu arviointiprosessissa palautteen, arvioinnin ja evaluoinnin käsitteet, joita olen käsitellyt aiemmin luvussa 3.1 (ks. myös Poikela & Rökköläinen 2006). Tämän tarkastelun pohjalta syntyi kuvaus näyttöperusteisesta arviointiprosessista (kuviokuva 10).

Kehittämisprosessissa on näyttöperusteista arviointia tarkasteltu kaikilla edellä mainituilla tasoilla ja tuotettu eri konteksteista tietoa kehittämistyön tueksi (ks. kuviokuva 10). Reflektio liittyy oppimiseen, olemassa olevien asioiden opetteluun ja uuden tiedon tuottamiseen arviointiprosessissa. Yksilötasolla muodostunut palautetieto opiskelijan osaamisesta muovautuu näytön yhteisessä arviointikeskustelussa (opettaja – työpaikkaohjaaja – opiskelija) arviointitiedoksi, jota kokoamalla organisaatioiden tasolla (koulutuksen järjestäjät, oppilaitokset, opetushallinto) tuotetaan yhteiskunnallista evaluointitietoa koulutuksen tuloksista (arviointijärjestelmä). Tutkimustehtävän kannalta on mielenkiintoista, mitä tapahtuu näiden eri tasojen välillä, koska näyttöperusteisessa arviointijärjestelmässä on tarkoitus sovittaa yhteen yksilötaso ja järjestelmätaso.

Aineiston analyysissa tarkastelen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa ilmeneviä jännitteitä eri toimijoiden ja kontekstien välillä ja sisällä. Tarkastelun kohteena ovat kontrollin ja luottamuksen ilmeneminen sekä arvioinnin luotettavuuskriteerit (tutkimuskysymykset 1 ja 2). Tutkimuksessa pyrin myös tunnistamaan niitä prosesseja ja rakenteita, jotka edistävät eri osapuolten osallisuutta ja luottamuksen syntymistä arviointiprosessissa ja vaikuttavat arvioinnin luotettavuuteen (tutkimuskysymys 3).



Kuvio 10. Näyttöperusteinen arviointiprosessi

Edellä esitettyä näyttöperusteisen arviointiprosessin jäsenystä voi tarkastella myös suhteessa arvioinnin käsitteen määrittelyyn (ks. luvut 1.2 ja 3.1). Näyttöperusteisissa arviointiprosesseissa näytöt ovat osana opiskelijan arviointia (assessment) ja samalla perustana kansalliselle oppimistulosten arvioinnille, joka on julkista tuloksellisuuden arviointia (evaluation). Yksilötasolla arviointi kohdistuu opiskelijan osaamiseen. Yksilötason palaute suorituksesta näytössä on usein tarkoitettua oppimista edistäväksi arvioinniksi (formatiiviseksi arvioinniksi). Arviointitieto syntyy yhteisarvioinnissa neuvottelun tuloksena. Myös yhteisötasolla arviointi voi tuottaa oppimista (ks. esimerkiksi Poikela 2005b). Sekä yksilö- että yhteisötasolla arviointi on yhteydessä vallitseviin arviointikäytäntöihin ja oppimisenäkemyksiin. Kansallinen oppimistulosten arviointitiedon tuottaminen näytöistä on evaluointia eli kokoavaa ulkoista arviointia (summatiivista arviointia), joka kohdistuu arviointiprosessin tuottamiin tuloksiin jälkepäin.

Näyttöperusteisen arviointiprosessin eri konteksteissa tulee esiin käsitys arviointitiedon luonteesta: miten tietoa saadaan, mitä on mahdollista tietää ja miten arviointitietoa voi käyttää. Näitä erilaisia käsityksiä kutsun tutkimuksessani arviointinäkemykseksi tai arvioinnin lähestymistavaksi. (Ks. esimerkiksi Guba 1990; Husen 1999.) Erilaiset käsitykset puolestaan ilmenevät erilaisina arviointitraditioina ja tapoina toteuttaa arviointeja (ks. esimerkiksi Guba & Lincoln 1989; Stern 2005b, 2006; Saunders 2005, 2006b). Arvioinnin kohteen osallistuminen arvioinnin eri vaiheisiin vaihtelee eri arviointinäkemyksissä, samoin kokemus osallisuudesta (ks. esimerkiksi Fetterman 2001; Saunders 2006; Patton 1997). Olen tarkastellut arvioinnin lähestymistapoja luvussa 3 ja erilaisia arviointiasetelmia ja arviointimenetelmiä luvussa 4.

6.2.3 Tutkimusaineiston jäsentäminen ja ryhmittely tutkimuksen kohteen mukaan

Tässä luvussa esittelen, miten olen jäsentänyt kehittämistyön laajan aineiston tutkimusta varten. Jäsennyksen avulla on ollut mahdollista tarkastella tutkimusaineistossa arviointia eri konteksteissa.

Patton (1992, 230–246) käyttää laadullisen tutkimuksen aineistosta nimitystä tarkoituksenmukainen otos (purposeful sampling). Tällöin tapauksiksi valitaan sellaisia aineistoja tai tapauksia, jotka tuottavat tutkimuskysymyksen kannalta mahdollisimman paljon informaatiota. Valinnassa korostuu teoreettinen kiinnostavuus suhteessa asetettuihin tutkimusongelmiin. Pattonin mukaan laadullinen tutkimus on useimmiten tapaustutkimusta. Tapaus voi olla mahdollisimman tyyppillinen ja edustava tai poikkeuksellinen ja ainutlaatuinen ja juuri siksi kiinnostava. Toisinaan on mahdotonta edes hahmottaa tapauksille mitään perusjoukkoa, josta ne olisivat otos. Omassa tutkimuksessani kehittämishanke on ikään kuin tapaus, joka on tuottanut tutkimuksen aineiston.

Kehittämishankkeessa on tuotettu tietoa käyttämällä useita erilaisia menetelmiä ja aineistoja (ns. triangulaatio). Aineistoa on kehittämishankkeessa tuotettu sekä kvantitatiivisin että kvalitatiivisin menetelmin. Tutkimuksessa on tarkoitus päästä mahdollisimman syvälle aiheeseen ja ymmärtää ilmiötä.

Tutkimusaineiston valintaa ja järjestämistä analyysia varten on ohjannut jäsennys näyttöperusteisesta arviointiprosessista. Olen valinnut tutkimukseen kehittämistyön aineistosta sen materiaalin, joka kattaa koko näyttöperusteisen arviointiprosessin ja on tarkoituksenmukaisinta tutkimuskysymysten, erityisesti arvioinnin jännitteiden tarkastelun kannalta. Tutkimusaineistoon olen ottanut Koppihankkeessa toteutetut arviointikokeilut, joissa on testattu näyttöperusteista arviointimallia sekä arviointikokeiluihin liittyvät, riittävän systemaattisesti kootut ja dokumentoidut haastattelut ja kirjatut palautteet. Myös kirjatut keskustelut asiantuntijoiden ja hankkeita vetävien projektipäälliköiden kanssa ja omat muistiinpanoni tutkijana ovat tutkimuksen aineistona. Tutkimuksen aineistoa ovat myös näyttöjärjestelmän kehittämiseen vaikuttaneet keskeiset viralliset asiakirjat, samoin kehittämissuunnitelmassa tuotetut raportit ja keskeisten työryhmien muistiot sekä hankkeen saama palaute. Taulukossa 2 on jäsennetty aineisto tutkimusta varten rajaamani tutkimuskohteen eli näyttöperusteisen arviointiprosessin mukaisesti (ks. kuvio 10 edellisessä luvussa).

Jäsensin analysointia varten kehittämissuunnitelman neljään eri vaiheeseen ja järjestin aineiston niiden mukaan. Vaiheet ovat ohjaus, testaaminen, palaute ja reflektio. Ohjausvaihe sisältää valtakunnallisen ohjauksen, viralliset linjaukset ja päätöksenteon. Testaamisessa on sisältönä käytännön arviointikokeilut. Palauteosio sisältää kehittämissuunnitelman saaman palautteen ja ulkoisen arvioinnin. Reflektio liittyy sekä henkilökohtaiseen kehittämistyön toteuttamiseen että vertaiskehittämiseen.

I OHJAUS

- Kansalliseen arviointiin liittyvä valtakunnallinen päätöksenteko ja ohjaus
- Näyttöperusteisen arviointijärjestelmän ohjaus ja linjaukset
- Lopulliset näyttöperusteista arviointia koskevat säädökset

II TESTAAMINEN

- Arviointikokeilut (Pilotti I ja Arviointikokeilu II) kehittämishankkeessa
- Vertaisarviointikokeilut kehittämishankkeessa

III PALAUTE

- Asiantuntijaryhmän antama palaute kehittämishankkeesta
- Kehittämishankkeen ulkoinen arviointi
- Projektipäälliköiden antama palaute kehittämishankkeesta

IV REFLEKTIO

- Vertaiskehittäminen (peer review)
- Tutkimuspäiväkirja ja muut muistiinpanot
- Keskustelut

Opetusministeriön päätöksessä 1998 näytöistä (opetusministeriö 212/430/1998) ja näyttötyöryhmän muistiossa (opetusministeriön työryhmien muistioita 14:1999) linjataan ensimmäisen kerran näyttöjä ja asetetaan tehtäväksi selvittää näyttöjen ja kansallisen arvioinnin yhdistämismahdollisuuksia. Uudessa laissa ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta (601/2005) ja asetuksessa ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen muuttamisesta (603/2005) ja ammatillisen perustutkintojen opetussuunnitelman perusteista annetussa Opetushallituksen määräyksessä (M 32/011/ 2005) on säädetty ja määrätty ammattiosaamisen näyttöjen liittämistä ammatillisiin perustutkintoihin. Opetushallituksessa laaditussa näyttöoppaassa Ammattiosaamisen näytöt käyttöön (2006) on koottuna ammattiosaamisen näyttöjä koskevat määräykset, ohjeet ja suositukset näyttöjen toteuttamiseksi. Nämä ovat kansallisen ohjauksen välineitä ja kuvaavat järjestelmätasoa. Keskeistä aineistoa ovat kansallista arviointia aiemmin ohjanneet strategiset asiakirjat Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli (Opetushallitus 9/1995 ja 7/1998), Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä (Opetushallitus 4/1998) ja Koulutuksen arviointistrategia (opetusministeriö 1997). Nämä asiakirjat on esitelty luvussa 1.4.

Keskeistä näyttöjärjestelmän ohjaukseen ja linjauksiin liittyvää aineistoa ovat kehittämistyöryhmien muistiot: Integraatioryhmä 2001–2003, joka valmisti opiskelijan arvioinnin ja kansallisen arvioinnin yhteensovittamista, standardiryhmä 2002–2003, joka kehitti näyttötoiminnan laatuvaatimuksia ja projektipäällikkökokousten ja näyttöjen johtoryhmän vuosien 2002–2005 muistiot.

Näyttöperusteisen arviointijärjestelmän testaamiseen liittyvää aineistoa ovat arviointikokeilut. Käytän aineistona vuosina 2002–2003 (Pilotti I) toteutetun arviointikokeilun oppimistuloksia ja kyselyn tuloksia sekä kehittämistyöstä laadittuja väliraportteja (Räkköläinen 2005a; Räkköläinen & Ecclestone 2005). Kehittämishankkeen toisessa vaiheessa 2004–2007 (Arviointikokeilu II) laajennettiin

arviointikokeilua ja oppimistulostietojen tuottamista näytöistä sekä kehitettiin vertaisarviointia osana näyttötoiminnan laadunvarmennusta. Arviointikokeilu II:sta valitsin aineistoon oppimistulokset, eri osapuolille suunnatun kyselyn tulokset sekä vertaisarviointikokeilun tulokset ja projektihenkilöstön koulutusohjelman materiaalin. Arviointikokeilu II:n tulokset on raportoitu vuonna 2008 (Räkköläinen & Kilpeläinen 2008a). Arviointikokeilu II:een liittyvästä vertaisarviointikokeiluista on laadittu erillinen julkaisu vuonna 2008 (Räkköläinen & Stenvall 2008). Toisen arviointikokeilun aikana toteutettiin myös kysely ammatiosaamisen näyttöjen toimielimen alkuvaiheen toiminnasta niille koulutuksen järjestäjille, jotka ovat olleet mukana Koppi-hankkeen projekteissa. Kyselyn pohjalta on laadittu toimielimen alkuvaiheita valottava selvitys (Räkköläinen, Mäki & Kilpeläinen 2006).

Koppi-hankkeen aikana kerättiin säännöllisesti palautetta eri osapuolilta hankkeen etenemisestä ja tuloksista. Ulkoisen arvioinnin aineisto ja raportti (Spangar 2008) ja osa dokumentoidusta muusta kehittämistyön aikana kootusta palautteesta ovat tutkimusaineistoa. Kansainvälinen asiantuntijaryhmä antoi palautetta projektille kaksi kertaa, ensimmäisen palautteen 2005 ja toisen palautteen 2008. Nämä palautteet ovat kirjallisina raportteina, mutta niitä ei ole julkaistu. Koulutuksen järjestäjän edustajilta (oppilaitosten johdolta, lähinnä rehtoreilta) ja opettajilta pyydettiin arviointikokeilusta ja oppimistulosten palauteraporteista palautetta vuonna 2003 ja 2006. Myös projektipäälliköiltä pyydettiin säännöllisesti palautetta hankkeesta ja kehittämistyön etenemisestä. Palauteyhteenvetoja näistä projektipäälliköiden kyselyistä on yhteensä neljä (laadittu keväällä 2005, keväällä ja syksyllä 2006 ja syksyllä 2007). Projektipäälliköt laativat myös projektin johtamiseen ja arviointikokeilujen toteuttamiseen liittyvistä kokemuksistaan raportin (Räkköläinen, Kallionpää, Kilpeläinen, Koivusaari, Kotimäki & Salo 2006).

Reflektiossa olen hyödyntänyt kehittämistyössä syntyneitä muuta systemaattisesti dokumentoitua materiaalia, joita ovat keskustelumuistiot ja haastattelut työskentelyjaksoilla kansainvälisen asiantuntijan Kathryn Ecclestonen kanssa sekä yhdessä hänen kanssaan laatimamme raportit (keväällä 2005, kesällä 2006 ja talvella 2008), jotka koskevat ennen kaikkea arviointimallin kehittämistä ja ehdotusta kansalliseksi näyttöperusteiseksi arviointijärjestelmäksi. Taustatukena aineiston analyysissa ovat olleet omat muistiinpanoni tutkimuksen aikana sekä pohdinnat jatko-opiskelijaryhmässämme ja keskustelut monien asiantuntijoiden kanssa.

Edellä olevan aineiston olen jaotellut arvioinnin eri konteksteihin ja arviointitiedon eri tasoihin näyttöperusteisen arviointiprosessin jäsenyyksen mukaan (ks. edellä luku 6.2.2. ja kuvio 10). Jaottelun olen tehnyt sen perusteella, mistä arviointiprosessin osasta ko. aineisto pääasiassa antaa tietoa ja mihin sitä olen pääasiassa käyttänyt tutkimuksessani. On selvää, että useimmissa aineistoista on tietoa monesta eri arviointiprosessin osasta ja kontekstista, koska jäsenyyksinä näyttöperusteisesta arviointiprosessista on teoreettinen.

Valtakunnalliseen ammattiosaamisen näyttöjen kehittämiseen, opiskelijan arviointiin ja kansalliseen arviointiin liittyvät asiakirjat, säädökset ja ohjeet antavat pääasiassa tietoa järjestelmä- ja organisaatiosasta ja liittyvät evaluointiin. Niis-

sä asetetaan kehittämistyön viralliset, koulutuspoliittiseen ohjaukseen ja päätöksentekoon liittyvät tavoitteet. Myös projektin saamassa ulkoisessa palautteessa (ulkoinen arviointiraportti ja kansainvälisen asiantuntijaryhmän palautteet) on järjestelmätason painotus. Sen sijaan projektin aktiivisten toimijoiden ja arvioinnin kohteen (projektipäälliköiden ja koulutuksen järjestäjien) antamat palautteet auttavat ymmärtämään evaluoinnin seuraamuksia ja osaltaan kertovat myös yhteisötason tiedontuottamisesta eli arvioinnista (vrt. appraisal-käsite). Molempien arviointikokeilujen aineistot tuovat tietoa osallisten, toimijoiden ja yhteisön taholta ja liittyvät useisiin arvioinnin konteksteihin.

Tutkimuksen keskeisiä aineiston tuottajia, informantteja, ovat kehittämisprosessissa mukana olevat näyttöjen toteuttamiseen ja arviointiin osallistuneet opiskelijat, opettajat, työpaikkaohjaajat, kehittämisprojektien projektipäälliköt ja muut projektien avainhenkilöt, vertaisarviointikokeiluun osallistuneet opettajat, koulutuksen järjestäjän edustajat ja projektihenkilöstö, näyttöjen kehittämisestä päättävät opetushallinnon virkamiehet, poliittiset päätöksentekijät ja eri intressiryhmien edustajat, kehittämistyöhön osallistuneet asiantuntijat sekä minä itse tutkijana.

Arviointiprosessin eri osapuolet voidaan jakaa arviointiprosessin osallisiin, toimijoihin ja päättäjiin/omistajiin (ks. kuvio 10). Osallisia ovat erityisesti arviointikokeiluihin (Pilotti I ja Arviointikokeilu II) osallistuneet opiskelijat, opettajat ja työpaikkaohjaajat sekä koulutuksen järjestäjän edustajat (oppilaitosten johto). Toimijoita ovat oppilaitosten koordinoimien projektien projektipäälliköt ja muu projektihenkilöstö ja arviointikokeilun arvioijat (projektipäälliköt, opettajat ja Opetushallituksen arvioijat) sekä Opetushallituksen projektihenkilöstö ja ulkopuoliset asiantuntijat. Omistajia ovat opetushallinnon päätöksentekijät, poliittiset päätöksentekijät, näyttöjä koskevan lainsäädännön ja muiden virallisten asiakirjojen valmistelusta vastaavat virkamiehet ja muut intressiryhmät, erityisesti näyttöjärjestelmän kehittämistyöstä vastannut näyttöjen johtoryhmä.

Taulukkoon 2 olen koonnut edellä läpikäydyn ja tutkimuksessani käytetyn kehittämistyön aineiston, jonka olen ryhmitellyt kehittämisprosessin ja tutkimuksen kohteen (= näyttöperusteinen arviointiprosessi ks. edellä luku 6.2.2 ja kuvio 10) mukaan. Kehittämisprosessi jakaantuu eri vaiheisiin ja toimintoihin, joista on syntynyt erilaista aineistoa, tuotoksia ja dokumentteja. Tutkimuksen kohde puolestaan jakaantuu tiedon tuottamiseen ja arviointitoimintaan eri konteksteissa.

Taulukossa oleva tutkimusaineiston jäsenitys osoittaa, että valtakunnallisessa ohjauksessa on pääasiassa keskitytty järjestelmätasoon. Kehittämissankkeessa, jossa kehittäjinä ovat käytännön työntekijät ja kehittämisen kohteena olevasta toiminnasta vastuussa olevat, tulee mukaan myös paikallinen yhteisötason näkökulma. Testaus ja kokeilutoiminta tuovat tarkasteluun mukaan osallisten, yksilöiden näkökulman. Ulkoisessa palautteessa puolestaan painottuu järjestelmätaso.

Taulukko 2. Kehittämistyön aineiston jäsentäminen tutkimusta varten

KEHITTÄMISPROSESSI / tutkimuksen aineisto		NÄYTTÖPERUSTEINEN ARVIOINTIPROSESSI / tutkimuksen kohde	
Vaihe / toiminta	Aineisto	Konteksti	Arviointitieto
I OHJAUS Valtakunnallinen kehittäminen ja ohjaus 1998 alkaen, OPM:n päätös näyttöistä 1998, aiempi kansallinen arviointi	Ammatillista koulutusta ja näyttöjä koskevat lait asetukset, muut säädökset ja viralliset asiakirjat, OPM:n päätös 212/430/1998/, OPM:n työryhmien muistioita 14:1999 OPH:n ja OPM:n aiemmat strategiset asiakirjat kansallisesta arvioinnista	Yhteiskunta, organisaatio, järjestelmä, yhteisö, (omistajat/päätäjät)	Evaluointi
Näyttöjärjestelmän kehittämistyön ohjaus sekä ohjausmateriaali 1998 alkaen. Näyttöjen toteuttamista koskevat linjaukset, niiden valmistelu ja säädökset	Muistiinpanot, muistiot, haastattelut, KV-yhteistyö, kehittämisaineisto Näyttöjen johtoryhmän muistiot (17 kpl) vuosina 2000–2005 OPH:n määräys M 32/011/2005/, L 601/2005 ja A 603/2005 OPH:n Näyttöopas 2006	Organisaatio, järjestelmä, (omistajat/päätäjät) Yhteisö, (toimijat/kehittäjät)	Evaluointi Arviointi
Arvioinnin kehittämistyön ohjaus ja ohjausmateriaali 1998 alkaen KEHITTÄMISHANKE (Koppi) 2002 ALKAEN 4/2008 asti	Muistiinpanot, muistiot, haastattelut, KV-yhteistyö, viralliset asiakirjat, OPH:n kansallista arviointia koskevat aikaisemmat asiakirjat, Koppi-projektin projektisuunnitelma / Integraatioryhmän muistiot (7 kpl) vuosina 2001–2003) Standardiryhmän muistiot (4 kpl) vuosina 2002–2003 Koppi-hankkeen projektipäällikkökokousten muistiot (17 kpl) vuosina 2004–2007	Organisaatio, järjestelmä (omistajat/päätäjät) Yhteisö (toimijat/kehittäjät)	Evaluointi Arviointi
II TESTAAMINEN Arviointikokeilu 2002–2003 (Pilotti I)	Tiedonkeruu näyttöistä: oppimistulokset (3 perustutkintoa, 190 opiskelijaa, 376 näyttöä), kysely eri osapuolille näyttöjen toteuttamisesta (opiskelijan 343, opettajan 247, työelämän edustajan vastauksia 143), arviointikäynnit oppilaitoksiin ja näyttötilaisuuksiin (havainnointi ja muistiinpanot ja haastattelut, ulkopuolisten arvioijien raportit); Arviointikokeilun (Pilotti I:n) loppuraportit (Räkköläinen & Ecclestone 2005 ja Räkköläinen 2005a)	Yksilöt (osalliset) Yhteisö (toimijat)	Reflektio Palaute Arviointi
Arviointikokeilun toinen vaihe 2004–2007(8) (Arviointikokeilu II) ja vertaisarviointikokeilut 2005–2008	Tiedonkeruu näyttöistä; oppimistulokset (14 perustutkintoa, 2 346 opiskelijaa, 3 275 näyttöä) ja kysely eri osapuolille näyttöjen toteuttamisesta (opiskelijan 877, opettajan 696, työelämän edustajien vastauksia 605); Arviointikokeilu II:n Välitulosraportti 2006 ja lopulliset tulokset 2007 ja Arviointikokeilu II:n raportti 2008 (Räkköläinen & Kilpeläinen 2008a); Toimielimen toiminta; Selvitys ammatitosaamisen näyttöjen suunnittelusta ja toteuttamisesta vastaavasta toimielimestä OPH 20/2006. Vertaisarviointikokeilun havainnot ja haastattelut ja raportti (Räkköläinen & Stenvall 2008)	Yksilöt (osalliset) Yhteisö (toimijat) Järjestelmä (päättäjät/omistajat)	Reflektio Palaute Arviointi Evaluointi
III PALAUTE Projektin saama palaute	KV-vierailut, KV-asiantuntijan palaute (peer review), projektihenkilöstön palautteet, arviointikokeiluihin osallistuneiden palautteet Projektin ulkoinen arviointi (Spangar 2008) Kansainvälisen asiantuntijaryhmän palaute (2005 ja 2008)	Yhteiskunta, organisaatio, järjestelmä, yhteisö, (päättäjät, omistajat, toimijat)	Evaluointi

KEHITTÄMISPROSESSI / tutkimuksen aineisto		NÄYTTÖPERUSTEINEN ARVIOINTIPROSESSI / tutkimuksen kohde	
Vaihe / toiminta	Aineisto	Konteksti	Arviointitieto
	Palautekyselyn yhteenvedot (oppilaitosten johto ja opettajat) arviointikokeilun tulosraporteista 2003 ja 2006 Projektipäällikkökyselyiden yhteenvedot (2005, 2006 ja 2007) Raportti Koppi-hankkeen projektipäälliköiden ajatuksista ja kokemuksista projektin ohjaamisesta 2006. (Räkköläinen, Kallionpää, Kilpeläinen, Koivusaari, Kotimäki & Salo: "Projektipäällikön kuusipaikkamalli – ajatuksia ja kokemuksia projektin ohjaamisesta". Opetushallitus 22/2006.)		
IV REFLEKTIO Henkilökohtainen kehittämis- ja tutkimustyö	Oma päiväkirja ja reflektio Raportit työskentelyjaksoista 2005, 2006 ja 2008 (Ecclestone & Räkköläinen, julkaisemattomia)	Tutkimus Yksilö/ (Tiede)yhteisö (osalliset ja toimijat)	Reflektio Tutkimus

Olen ensin valikoinut ja jäsentänyt tutkimukseeni valitsemani kehittämistyön aineiston tutkimuskohteen mukaan. Tämän jälkeen ensimmäinen lähestyminen aineistoon on kulkenut tematisoinnin kautta, jolloin olen aineistosta nostanut esiin tutkimusongelmaa valaisevia näkökulmia. Tällöin olen pyrkinyt kytkemään teorian ja aineiston toisiinsa, mikä näkyy myös tutkimuksen raportoinnissa. (Ks. lisää Eskola & Suoranta 1998, 138–153, 175–194.)

Kehittämishankkeeseen osallistuvien toimijoiden (tutkittavien) tulkinnat kehittämistyön ilmiöistä (esimerkiksi arviointikokeiluissa, haastatteluissa, erilaisilla foorumeilla) ovat ns. ensimmäisen asteen tulkintaa, samoin kehittämishankkeessa tuotetut raportit (kehittämisraportit, tulosraportit, selvitykset, muistiot). Tutkijana puolestani olen pyrkinyt ymmärtämään tutkimuskohdetta (näyttöperusteista arviointiprosessia toimijoineen) ja luomaan siitä teoreettisia tulkintoja. Tätä voi kutsua toisen asteen tulkinnaksi. Tutkittava ongelma tai ilmiö ikään kuin tulkitaan kahteen kertaan, jolloin ensimmäiselle tulkinnalle annetaan uusia merkityksiä.

Tutkimukseni aineistoon kuuluva arviointikokeiluiden Pilotti I ja Arviointikokeilu II kvantitatiivinen aineisto on analysoitu tilastollisin menetelmin Spss-ohjelmalla. Aineistoon (oppimistuloksiin ja taustakyselyyn) on tehty perusanalyysit eli laskettu jakaumat (frekvenssi), aritmeettinen keskiarvo, keskihajonta ja moodi. Ryhmien välisten erojen (esimerkiksi opettajien, opiskelijoiden, työelämän edustajien, sukupuolten, kielen, oppilaitosten, tutkintojen, näytön suorituspaikan) testauksessa on käytetty Mann-Whitneyn U-testia, riippumattomien otosten T-testiä sekä Kruskal Wallisin testiä. Lisäksi eri osapuolten (opettajat, opiskelijat ja työelämän edustajat) taustakyselyjen samoista kysymyksistä laadittiin summamuuttujat käyttäen pääkomponenttianalyysin tuloksia. Tuloksista löytyi neljä pääkomponenttia, joilla kuvataan sosiaalisten taitojen arviointia, ammatillisen osaamisen arviointia, tavoite- ja kriteeriperusteisuutta sekä työelämävastaavuutta. Summien laskennassa käytetyt muuttujat (kysymykset) valittiin ensisijai-

sesti summien sisällöllisen validiteetin mukaan siten, että summiin valitut muutujat kuuluivat käsitteellisesti yhteen.

Olen kehittämishankkeessa vastannut arviointikokeilujen asetelman laatimisesta, eri osapuolille suunnattujen kyselyiden laatimisesta, aineistojen analysoinnin suunnittelusta ja raportoinnista yhdessä Opetushallituksen arviointiyksikön asiantuntijoiden kanssa. Arviointikokeilujen laajasta aineistosta, jonka tunnen kokonaisuudessaan hyvin, olen valinnut tutkimukseni kannalta olennaisen aineiston mukaan. Eri osapuolille suunnatusta taustakyselyistä ja palautekyselyistä on käytetty myös laadullista aineistoa, muun muassa suoria lainauksia. Arviointikokeilut tuottivat tietoa siitä, millaista arviointitietoa näytöt tuottavat. Taustakyselyt puolestaan tuottivat tietoa, miten eri osapuolet kokevat osallisuuden näyttöjen toteuttamisessa ja miten osapuolet kokevat näyttöperusteisen arvioinnin luotettavuuden ja luotamukseen arviointiin näytöissä.

Teemat, joiden kautta olen tutkimukseni koko aineiston jäsentänyt ja sen jälkeen analysoinut, ovat:

- Arvioinnin eri kontekstit (yksilö, yhteisö, organisaatio, yhteiskunta)
- Arviointitieto ja tiedon tuottaminen (reflektio/tieto, palaute, arviointi, evaluointi, tutkimus/tieto)
- Arvioinnin tasot (paikallinen/näyttö, kansallinen/järjestelmä).

Aineiston analyysi:

- Arviointinäkemys/arvioinnin lähestymistapa eri tasoilla paikallinen/kansallinen (arviointitraditiot, arvioinnin funktio)
- Arvioinnin jännitteet eri konteksteissa (luottamus/kontrolli, sisäinen/ulkoinen, formatiivinen ja summatiivinen)
- Arvioinnin laatuvaatimukset ja luotettavuuskriteerit eri tasoilla paikallinen/ järjestelmä (luotettavuusnormit, hyödyllisyys, seuraamukset).

Aineiston tulkinta jäsenyyksen ja analyysin jälkeen suhteessa tutkimusongelmiin:

- Kontrollin ja luottamuksen ilmeneminen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa
- Arvioinnin laatu ja luotettavuuskriteerit näyttöperusteisessa arviointiprosessissa
- Arvioinnin luotettavuuden varmistaminen ja luottamuksen edistäminen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa.

Seuraavissa luvuissa 7 ja 8 esittelen aineiston tulkinnan ja tarkastelen tutkimuksen tuloksia sekä teen tutkimuksen tulosten kokoavan tarkastelun. Tutkimuksen tulosten tarkastelu alkaa luvussa 7 ja päätulokset on esitetty luvussa 8 tutkimusongelmien mukaan. Luvussa 9 on johtopäätökset tuloksista ja tulosten soveltaminen.

7. Tutkimuksen aineiston tulkinta ja tulokset: kansallisen näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittäminen ja arvioinnin jännitteet

Tässä luvussa analysoin ensin kunkin tutkimusaineiston osan (ohjaus, testaaminen, palaute, reflektio) erikseen. Analysoin ensin työryhmien muistiot (kolme työryhmää), sen jälkeen arviointikokeilujen tulokset (Pilotti I, Arviointikokeilu II ja vertaisarviointikokeilu) ja hankkeen saaman palautteen (palautekyselyt, kansainvälisten asiantuntijoiden palaute ja hankkeen ulkoinen arviointi). Aineisto on monitasoinen. Näyttöjen johtoryhmässä käsiteltiin keskeisimmät näyttöjen ja kansallisen arvioinnin kehittämisen periaatteet, jotka ohjasivat Koppi-hanketta ja sen projekteja. Integraatioryhmä ja standardiryhmä olivat osa kansallisen arvioinnin kehittämishanketta, ja näiden ryhmien työ vaikutti erityisesti kansalliseen näyttöperusteiseen oppimistulosten arviointimalliin, jota sitten testattiin Koppi-hankkeessa. Kansallisen näyttöihin perustuvan arviointimallin periaatteet esittelen arviointikokeilujen yhteydessä. Integraatio- ja standardiryhmän lisäksi Koppi-hankkeen projektipäälliköiden panos oli mallin luomisessa hyvin merkittävä. Projektipäälliköiden arvioinnit ja palaute hankkeen etenemisestä ovat keskeistä aineistoa tutkimuksen kannalta.

Nostan kustakin aineistosta esiin kohdat, jotka ovat merkityksellisiä arvioinnin jännitteiden kannalta. Aineiston laajuuden ja monitasaisuuden vuoksi olen koonnut kirjallisen aineiston analyysistä erilliset koosteet tuloksista lukujen loppuun ja erillisen yhteenvetoluvun arviointikokeilun analysoinnin jälkeen. Näin ensimmäisen vaiheen tulkinnan kautta etenen kohti ilmiön kokonaiskuvausta, sen piirteiden ”luokittelua” (nimeämistä), tulkintaa ja ymmärtämistä. Pyrin kohti ilmiön uutta teoreettista hahmottamista eli näyttöperusteisen arviointijärjestelmän jännitteiden sekä luotettavuuden ja luottamuksen ymmärtämistä eri konteksteissa ja eri osapuolten (opettajien, opiskelijoiden ja työelämän edustajien) kokemana ja lopulta päätelmiin koskien uutta näyttöperusteista arviointijärjestelmää.

7.1 Jännitteiden ilmeneminen näyttöperusteisen arviointijärjestelmän suunnittelussa ja ohjauksessa

7.1.1 Näyttöille monia tehtäviä ja tarkoituksia poliittisessa päätöksenteossa ja valtakunnallisessa ohjauksessa

Luvussa 2.2. esitetyt ammattiosaamisen näyttöjen kehittämisperiaatteet ja myöhemmin opiskelijan arviointia koskevat säädökset muutoksineen (esimerkiksi laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 601/2005 ja asetus ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen muuttamisesta 603/2005) ja muut näyttöjen toteuttamista koskevat ohjeet ja suositukset (esimerkiksi Opetushallituksen Näyttöopas 2006) valmisteltiin näyttöjen kehittämisvaiheen aikana ja ne on huomioitu uudessa arviointijärjestelmässä. Toisaalta osaan säädösmuutoksista on vaikuttanut myös kansallisen arviointijärjestelmän kehittäminen. Uutta järjestelmää koskevien periaatteiden on pitänyt olla linjassa myös muun koulutusta koskevan sääntelyn sekä koulutuspolitiikan ja suomalaisen koulutuskulttuurin kanssa (ks. luku 2.1). Kehittämistyö on siis vaikuttanut valtakunnallisiin säädöksiin ja ohjeisiin, mutta toisaalta kehittäminen on myös pitänyt sopeuttaa näyttöjä koskeviin päätöksiin ja aiempiin linjauksiin.

Ennen kehittämistyöhön ryhtymistä kehittämishankkeessamme perehdyttiin aikaisempaan tapaan toteuttaa arviointeja ja analysoitiin aiemmin julkaistuja arviointiraportteja (kooste aiemmista arvioinneista on liitteessä 3). Tavoitteeksi asetettiin, ettei kansallinen arviointi enää perustuisi erillisiin kansallisiin kokeisiin. Kansallisen arvioinnin jatkuvuutta ja systemaattisuutta haluttiin myös lisätä, samoin arviointitiedon käyttökelpoisuutta ja hyödyntämistä. Haasteeksi otettiin myös aiempaan malliin liittyneiden luotettavuus- ja motivointiongelmien lieventäminen. Uudesta tavasta toteuttaa kansallista arviointia haluttiin kehittää myös joustavampi ja ”kevyempi” kuin aiempi erillisiin kokeisiin perustuva malli. (Ks. luku 2.4).

Lähtökohtana järjestelmän kehittämiselle oli ensin opetusministeriön päätös (212/430/1998) ammatillisiin perustutkintoihin liitettävistä näytöistä, joilla osoitetaan ammatillisen koulutuksen tavoitteiden saavuttaminen ja oppimistulokset. Toimeksiantona nimenomaan kansallisen näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittämiselle voi pitää opetusministeriön asettaman näyttöryhmän muistiota (opetusministeriön työryhmien muistioita 14:1999), jossa ehdotettiin, että kansallisen arvioinnin liittäminen näyttöihin selvitettäisiin ja jossa korostettiin näyttöjä ammatillisen koulutuksen laadun varmistajina. Näyttöryhmän esityksen pääkohdat olen esitellyt aiemmin luvuissa 2.2. ja 2.3. Näyttöryhmän jäsenet olivat opetusministeriöstä, Opetushallituksesta, opetusalan ammattijärjestöistä ja keskeisistä työnantaja- ja työntekijäjärjestöistä (Suomen Kuntaliitto, toimihenkilökeskusjärjestö STTK, Suomen yrittäjät, Suomen Lähi- ja Perushoitajaliitto SuPer, Liikealan ammattiliitto, Palvelutyönantajat, Rakennusteollisuuden keskusliitto,

Suomalaisen Teollisuuden ja Työnantajain keskusliitto). Lista työryhmän jäsenistä on liitteessä 1.

Vaikka opetusministeriön asettaman näyttöryhmän muistiota voidaan pitää Koppi-hankkeen toimeksiantona, on muistiossa esitetty melko vähän perusteluja sille, miksi kansallisen arvioinnin uudistamistyöhön tulee ryhtyä. Työryhmä viittaa ammatillisen koulutuksen oppimistulosten arvioinnin yhdenmukaistamisen ja kehittämisen tarpeeseen, mikä sen mukaan on ollut esillä eri tavoin koko 1990-luvun ajan. Esillä on ollut muun muassa päättötutkintojen ja päättötöiden käyttöönotto opiskelijoiden koulusaavutusten ja oppilaitosten tuloksellisuuden mittarina. Työryhmä viittaa siihen, että päättökokeiden käytön merkittävä laajeneminen on tapahtunut vasta kansallisten oppimistulosten arviointien myötä vuodesta 1995 alkaen, jolloin ryhdyttiin toteuttamaan yhteneviin kokeisiin perustuvia kansallisia arviointeja. Työryhmä korostaa, että näyttöjen tärkein tavoite on ammatillisen koulutuksen laadun parantaminen ja näyttöjen tulisi toimia koulutuksen laadunvarmistuksena. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 14:1999.)

Joitakin tavoitteita kansalliselle arvioinnille näyttötyöryhmän muistiossa kuitenkin asetettiin. Muistiossa pohdittiin myös arvioinnin toteuttamisen vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia. Muistiossa todetaan, että määräajoin toteutettavalla kansallisen tason arvioinnilla voidaan parantaa yhtenäisen arvioinnin edellytyksiä myös paikallisesti järjestettävissä näyttöarvioinneissa, vaikkakin kansallisen tason arvioinnille asetettavat yhdenmukaisuuden vaatimukset ovat suuremmat kuin paikallisesti järjestettävissä näytöissä. Muistiossa on myös työryhmän pohdintoja siitä, tuleeko kansallista arviointia varten kokeet toteuttaa yhtä aikaa opintojen lopussa vai voidaanko kansallinen oppimistulosten arviointiaineisto koota näyttöperusteisesta arvioinnista koko koulutusprosessin ajalta, jolloin erillisiä kansallisia kokeita ei tarvita. Työryhmä näkee, että erityisesti tämän jälkimmäisen vaihtoehdon mahdollisuudet tulee selvittää. Muistiossa esitetään, että näyttöjen ja kansallisen tason arvioinnin yhteensovittaminen edellyttää jatkoselvittelyjä. Työryhmä korostaa, että järjestelmän toimivuutta ja käyttöönotettavuutta tulee arvioida koko pilottihankkeen ja järjestelmän käyttöönoton ajan. Työryhmän mukaan arvioinnin tehtävänä on tuottaa tietoa järjestelmän edelleen kehittämiseksi. Järjestelmää tulisi arvioida erityisesti käynnistysvaiheessa. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 14:1999.)

Yhtenä uudistuksen perusteena työryhmä esittää myös opetusministeriön päätöksen (5/11/1999), jossa on asetettu tavoitteeksi, että kahdella eri tavalla suoritettavat ammatilliset perustutkinnot tulisi vastaisuudessa suorittaa vain yhdellä tavalla, mikä tulee ajankohtaiseksi, kun ammatilliseen peruskoulutukseen liitetään näytöt. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 14:1999.) Tässä viitataan siis opetussuunnitelmaperusteisen koulutuksen ja näyttötutkintoina suoritettavien tutkintojen väliseen eroon suorittaa ammatillinen tutkinto. Tätä tavoitetta ei näyttöjärjestelmän kehittämistyössä ryhdytty konkreettisesti toteuttamaan, vaikka näyttöjen johtoryhmässä asiaa käsiteltiin. Mutta myöhemmin näyttöjen kehittämistyötä seuranneessa opetussuunnitelmien perusteiden päivityksessä (2006–2010) tämä tavoite on jälleen noussut esiin.

Sekä ammattiosaamisen näyttöjen että kansallisen arvioinnin kehittämistyötä on johtanut ministeriön asettama näyttöjen johtoryhmä, jonka opetusministeriö

asetti koko näyttöjärjestelmän kehittämistä varten (18.9.1999). Johtoryhmässä on ollut mukana keskeisten työmarkkinajärjestöjen ja muiden sidosryhmien edustajat sekä opetusministeriön ja Opetushallituksen edustajat. Johtoryhmän tehtävänä on ollut ohjata ja seurata näyttöjen liittämistä ammatillisiin perustutkintoihin ja kansallisen arvioinnin integroimista näyttöihin. Johtoryhmän puheenjohtaja on ollut opetusministeriöstä ja sihteeri Opetushallituksesta (näyttöjen johtoryhmän jäsenet on esitelty liitteessä 2). Ensimmäinen näyttöjen johtoryhmän kokousmuistio on vuoden 2000 maaliskuulta, jolloin käsiteltiin näyttöjen kehittämisprojektien valintakriteereitä. Viimeinen kokous pidettiin elokuussa 2005, jolloin valmistuivat näyttöjen linjausluonnokset säädösvalmistelua varten.

Vuonna 2000 johtoryhmä kokoontui kuusi kertaa, vuonna 2001 oli kokouksia seitsemän, vuonna 2002 niitä pidettiin myös seitsemän, samoin vuonna 2003 oli seitsemän kokousta. Vuonna 2004 oli peräti yhdeksän kokousta, joissa pääasiassa käsiteltiin näyttöjä koskevia linjauksia ja hallituksen esitystä näyttöjä koskevaan säädösvalmisteluun. Vuonna 2005 oli vain kaksi kokousta.

Olen analysoinut kokousten muistiot vuosi kerrallaan, koska monet tutkimuksen kannalta mielenkiintoiset arvioinnin jännittäviä valaisevat teemat toistuvat kokouksissa vuosittain sekä kehittyivät, muuttuivat ja tarkentuivat näyttöjen johtoryhmän työskentelyn aikana. Muistiot ovat ns. keskustelumuistioita, joissa on melko tarkasti kirjattu kokouksessa käyty keskustelu ja tuotu useita keskustelun näkökulmia esiin. Edellisen kokouksen keskustelumuistiot lähetettiin aina johtoryhmän jäsenille ennen seuraavaa kokousta, mikä tuki keskustelun jatkuvuutta kokouksesta toiseen. Olen kokousmuistioiden analyysissä pyrkinyt säilyttämään mahdollisimman paljon muistioihin kirjatun alkuperäisen ilmaisutavan ja keskusteluiden ”sävyä”. Keskustelun seuraaminen tuo esiin arvioinnin sääntelyn ja ohjauksen problematiikkaa ja siten arvioinnin jännitteiden sisältöä.

Analysoin ensin muistioista ne keskustelun aiheet, jotka toistuivat usein. Sen jälkeen tarkastelin niitä suhteessa tutkimusongelmiin ennen kaikkea arvioinnin jännitteiden näkökulmasta. Kokouksesta toiseen toistuvia aiheita olivat: näyttötoiminnan säädökset ja ohjaus, laadunvarmennus, standardit, näyttöjen rooli, näyttöjen yhteensovittaminen näyttötutkintoihin, kansalliset ja koulutuksen järjestäjän näyttöaineistot, kolmikantaisen toimielimen tehtävät, arviointi näytöissä, ja muu arviointi, oppiminen ja arviointi näytöissä, todistus ja arvosanan antaminen, näyttötodistus, arvioijien valinta, arvioijan pätevyys, näyttöjen liittäminen opetussuunnitelmiin, mitä arvioidaan näytöissä eli osaamisen arvioinnin kohde, näyttöjen ja työssäoppimisen yhteensovittaminen, kansallisen ja paikallisen arvioinnin yhteensovittaminen ja kansallisen arvioinnin suhde näyttöjen kehittämiseen paikallisella tasolla ja opiskelijan arvioinnissa. Muistioista käy ilmi, miten kannanotot joihinkin aiheisiin pysyvät melko muuttumattomina vuodesta toiseen. Toisaalta näkemykset myös muuttuvat ja ne ovat toisinaan myös ristiriitaisia keskenään. Joistakin asioista tehdään päätöksiä ja toisista vain keskustellaan ilman, että aiheesta tehdään päätöstä.

Johtoryhmän keskustelut liittyivät pääasiassa näyttötoiminnan ohjaukseen. Kokouksissa keskusteltiin usein, miten paljon ja millä keinoin näyttöjen toteuttamista tulisi säädellä ja laatua varmistaa. Keskusteluissa pohdittiin, onko pääpaino valtakunnan tason ohjauksessa vai paikallisella tasolla ja miten pitkälle

näyttöjen toteuttamisessa tavoitellaan yhdenmukaisuutta. Luonnollisesti nämä pohdinnat olivat vilkkaimmillaan säädösvalmistelun yhteydessä vuosien 2003 ja 2004 kokouksissa. Sääntelyä, ohjausta ja laadunvarmennusta koskevaan keskusteluun liittyivät muun muassa pohdinnat minimilaatuvaatimuksista, kansallisten näyttöaineistojen sitovuudesta ja yhtenäisten näyttötehtävien käytön pakollisuudesta sekä kolmikantaisen toimielimen vastuusta ja valtuuksista.

Myös käsitteproblematiikka ja näytön tarkoituksen epäselvyys tulee esiin johtoryhmän pohtiessa, mikä näyttö on; arviointimenetelmä, oppimismenetelmä vai molempia vai onko se laadunvarmennuksen väline. Tähän kysymykseen liittyivät muun muassa keskustelut näytöistä osana oppimisprosessia, näyttöjen ja työssäoppimisen yhteensovittamisesta sekä pohdinnat ammattiosaamisen näyttöjen ja näyttötutkinnon välisistä eroista ja yhtäläisyyksistä. Kysymys näytön tehtävästä, tarkoituksesta tai ”roolista” osana oppimista ja arviointia oli esillä useissa kokouksissa. Keskustelua käytiin näyttöjen arvioinnin ja muun arvioinnin suhteesta sekä näyttöjen ja kansallisen tason arvioinnin yhdistämisestä. Kansallista arviointia koskivat myös keskustelut Opetushallituksen tehtävästä arviointien toteuttajana näyttöihin perustuvassa kansallisessa arvioinnissa. Tällaiset tarkastelut ovat osa näytön käsitelmäärittelyä ja pyrkimystä määrittää, millaisesta arvioinnista näytössä oikein on kysymys; formatiivisesta vai (ja) summatiivisesta ja miten arviointitietoa käytetään (arvioinnin funktio).

Vuoden 2000 kokouksissa oli esillä ammatillisiin perustutkintoihin kehitettävien näyttöjen ja näyttötutkintojen keskinäinen suhde ja yhteensovittaminen. Näyttöjen keskeisimmäksi tavoitteeksi määritettiin johtoryhmän keskusteluissa koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden parantaminen. Alusta lähtien korostettiin yhteistyötä työelämän edustajien kanssa jo kehittämisvaiheesta lähtien. Näyttöjen kehittämisessä pidettiin tärkeänä käytännönläheisyyttä ja niiden yhdistämistä työssäoppimiseen. Kansallisten näyttöaineistojen katsottiin tuovan yhteismitallisuutta tutkintoihin. Aineistojen kehittämisperiaatteiden laatiminen annettiin Opetushallitukselle. Aluksi nähtiin tarpeelliseksi perustaa kansallinen näyttöaineistopankki. Myös aineistojen mahdollista maksullisuutta pohdittiin. Myöhemmissä keskusteluissa pidettiin kuitenkin tärkeänä, että näyttöaineistojen tulee olla helposti kaikkien saatavissa, eikä niistä voi periä kuin mahdolliset materiaalikulut. Jo vuoden 2000 toisessa kokouksessa oli esillä oppimistulosten kansallisen arvioinnin ja näyttöjen kehittäminen yhdessä. Alusta lähtien näyttöjen johtoryhmässä suunniteltiin myös erilaisten selvitysten, tutkimusten ja kansainvälisten vertailujen liittämistä näyttöjen kehittämiseen. Tutkimusaiheina tuli esiin toimielimen toiminnan selvittäminen, koulutuksen ja työelämän väliset suhteet, näyttöjen arviointikäytännöt sekä näyttöaineistojen käyttö näyttöjen toteuttamisessa ja hyödyntäminen kansallisessa arvioinnissa. Myös näyttötoimintaan liittyvää eri osapuolten koulutusta suunniteltiin. Näyttöjen johtoryhmässä olivat esillä myös näyttöjen kustannusvaikutukset. (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2000.)

Vuonna 2001 käytiin ensimmäisen kerran näyttöjen johtoryhmässä keskustelua kolmikantaisen toimielimen roolista osana näyttöjen toteuttamista. Erilaisia näkemyksiä herätti aluksi muun muassa, tulisiko toimielimen olla koulutuksen järjestäjäkohtainen vai alueellinen ja tulisiko toimielimen toimintamalli määrittää tarkasti vai melko väljästi. (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2001.)

Useissa kokouksissa oli esityksiä myös näyttöjen kehittämisprojekteista (näyttöaineistoprojekteista ja näyttöpilottiprojekteista, jotka kehittävät näyttöjen toteuttamista), jolloin näyttöjen käytännön kehittäjät (lähinnä opettajat, jotka edustivat projektia) toivat esiin kehittämiseen liittyviä ongelmakohtia ja ratkaisuvaihtoehtoja. Muistioista käy ilmi, että huolimatta annetuista näyttöaineistojen kehittämistä koskevista ohjeista, olivat kehittämisprojektit kokeilleet ja kehittäneet näyttöaineistoja ja näyttöjen toteuttamistapoja (esimerkiksi kolmikantaisen toimielimen tai neuvottelukunnan toimintaa ja testanneet arviointikohteita ja kehittäneet arviointilomakkeita) varsin vapaasti ja projektikohtaisesti. (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2000–2001.)

Johtoryhmässä keskusteltiin, tulisiko näyttöjen olla selkeä oma tilanteensa, koska joissakin tapauksissa näyttö oli vaikea erottaa oppimisprosessista. Tässä yhteydessä viitattiin siihen, että näyttöryhmä oli pohtinut yhtenä vaihtoehtona erillisiä näyttökokeita, jolloin ne olisivat enemmän päättökokeen kaltaisia ja samantyyppisiä kuin näyttötutkinnoissa. Esillä keskusteluissa oli myös näyttöjen rooli tulevaisuudessa, jolloin pohdittiin, voisivatko näytöt liittyä ammattitaitokilpailuihin. (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2001.)

Opettajien kouluttaminen näyttöihin oli usein esillä. Opettajien näyttöosaamisen ja arviointiosaamisen kehittämisessä pidettiin tärkeänä osaamisen kehittämistä, eikä niinkään joidenkin virallisten kurssien tai diplomien suorittamista. Johtoryhmä korosti keskusteluissa, ettei kolmikantaisen arvioinnin tule olla itseisarvo näytöissä, vaan sen tarpeellisuutta voidaan arvioida suhteessa tavoitteisiin. Arvioijan jääviyskysymyksistä keskusteltaessa todettiin, että tärkeää on arvioinnin luotettavuus ja riippumattomuus eikä niinkään, kuka on arvioija. Jääviyskysymyksen korostamisen katsottiin olevan lähtöisin näyttötutkinnoista, joissa on tarkkaan määrätty, ettei tutkinnon suorittajan oma opettaja voi olla arvioijana. Tälle linjalle ei näytöissä haluttu mennä. (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2002.)

Keskusteluissa näyttöjen ja kansallisen oppimistulosten arvioinnin yhdistämisestä todettiin, että yhdistäminen on järkevää ja parhaimmillaan se palvelee sekä näyttöjä että kansallista oppimistulosten arviointia. Johtoryhmässä todettiin, että näyttöjä kehitettäessä on otettava huomioon kansallisen oppimistulosten arvioinnin vaatimukset, mutta näyttöaineistojen kehittämistyötä tulee ennen kaikkea ohjata opetusministeriön näyttöryhmän muistion linjaukset (näitä ei kuitenkaan yksilöity) ja näyttöaineistoille laaditut kehittämisperiaatteet. Johtoryhmässä keskusteltiin toistuvasti myös näyttöaineistojen laadunvarmistuksen tarpeellisuudesta, mutta laadunvarmennuksesta ei tehty päätöstä. Myös näyttöjen toteuttamista ohjaavasta näyttöoppaasta keskusteltiin ja todettiin, että sen tulee ehdottomasti olla linjassa opetussuunnitelman perusteiden kanssa. (Näyttöjen johtoryhmän muistioita 2001.)

Vuoden 2002 kokouksissa alkoi painottua näyttöjä koskevien kansallisten linjausten valmistelu säädösmuutoksia varten. Johtoryhmä nimittäin totesi, että näyttöjen toimeenpano edellyttää muutoksia lakiin, asetukseen ja opetussuunnitelman perusteisiin. Keskustelu painottui arvioinnin toteuttamiseen näytöissä. Paljon keskusteltiin, onko näytöissä mahdollista arvioida myös teoreettista osaamista vai kohdistuuko arviointi vain käytännön osaamiseen. Keskusteltiin myös, miten arvosanan korottaminen ja suorituksen uusiminen toteutetaan näy-

töissä. Näyttöympäristöjen määrittäminen yhdenmukaisiksi (oppilaitoksessa vai työpaikalla) ja arvioijalle asetettavat pätevyysvaatimukset olivat myös esillä. Myös ammatillisen peruskoulutuksen näyttöjen ja näyttötutkinnon näyttöjen suhteesta keskusteltiin linjausten yhteydessä. Erityisesti pohdittiin, miten paljon toimintatapoja tulisi yhdenmukaistaa. Kolmikantaiselle toimielimelle suunniteltiin vastaavaa roolia ammatillisen peruskoulutuksen näyttöjen ohjauksessa kuin on tutkintotoimikunnilla näyttötutkinnoissa. Johtoryhmässä keskusteltiin useampaan kertaan jopa mahdollisuudesta yhdistää toimielinten tehtävät siten, että tutkintotoimikunnat vastaisivat myös perustutkintojen näytöistä. Tällaista päätöstä ei kuitenkaan lopulta tehty. (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2002.)

Myös työelämän edustajien pätevyysvaatimuksista keskusteltiin melko paljon. Työelämän arvioitsijan tärkeimpänä vaatimuksena pidettiin alan ammattitaitoa, ja vasta myöhemmin vaatimuksena voisi sitten olla näyttöihin saatu arviointikoulutus. Ensisijaisena näyttöympäristönä pidettiin työpaikkaa, mutta tässä vaatimuksessa ei haluttu johtoryhmässä olla liian tiukkoja. (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2002.)

Vuoden 2003 kokouksissa painottui näyttöjen toteuttamiseen ja arviointiin liittyvä periaatteellinen linjauskeskustelu, joka koski käsitelmäärittelyn lisäksi osaamisen arvioinnin lähtökohtia, työelämän roolia arvioinnissa, vastuukysymyksiä ja näyttöaineistojen roolia. Vuoden lopussa valmistui tärkeä luonnos näyttölinjauksiksi näyttöjä koskevan lainsäädäntötyön pohjaksi. (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2003.)

Näyttöjen johtoryhmässä korostettiin, että linjauksissa tulee painottaa koulutuksen järjestäjän vastuuta näyttöjen toteuttamisesta, niiden kehittämisestä ja laadusta. Keskusteluissa todettiin usein, ettei kansallisten näyttöaineistojen roolia tulisi korostaa liikaa, vaan kansallisten aineistojen rinnalla tulisi sallia myös koulutuksen järjestäjien omat laadunvarmennetut näyttömateriaalit. Osaamisen arvioinnin lähtökohdat näytöissä katsottiin määritellyiksi nimenomaan opetus suunnitelman perusteissa, joissa koulutuksen tavoitteet asetetaan. Johtoryhmä pohti useassa kokouksessa työelämän edustajien vastuuta arvosanan antajina opiskelijalle. Keskusteluissa oletettiin muun muassa, etteivät työelämän edustajat halua välttämättä antaa arvosanaa, mutta he ovat valmiita arvioimaan näyttöä ja ammattitaidon saavuttamista. Tämän vuoksi johtoryhmän mielestä arvosanan antaminen ja arviointi tulisi erottaa käsitteinä toisistaan. Keskustelua ei kuitenkaan käyty siitä, miten erottelu käytännössä tapahtuisi. (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2003.)

Muistioista käy ilmi, että työelämän roolin määrittäminen jakoi mielipiteitä. Opettajajärjestön näkemys oli, ettei työelämän edustajien osallistuminen arviointiin tuo lisää laatua, sillä heillä ei ole riittävää arviointiosaamista. Sen sijaan heidän mukaansa parhaiten laatua varmistaisi, että työelämän edustajat olisivat mukana ”ylätasolla”. Tällä tarkoitettiin työelämän edustajien osallistumista näyttöjen suunnitteluun ja kolmikantaisen toimielimen toimintaan. Lisäksi työelämän edustajien osallistumisen pelättiin aiheuttavan lisäkustannuksia. Muut johtoryhmän jäsenet puolestaan painottivat kannanotoissaan, että alusta lähtien on korostettu työelämän mukana oloa ammattitaidon saavuttamisen arvioinnissa. Tästä näyttöjen kehittämisen keskeisestä periaatteesta tulisi pitää kiinni. Todettiin, että

työpaikalla tapahtuvan näytön luonteva arvioija on työelämän edustaja. Toisaalta samassa yhteydessä korostettiin, että vastuu arvioinnista on viime kädessä opettajalla. (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2003.)

Näytön määritelmästä keskusteltiin usein. Näytön määrittelyä todettiin muun muassa olevan liian teoreettinen vailla konkretiaa. Keskustelussa pohdittiin usein myös työssäoppimisen ja näytön suhdetta. Johtoryhmässä määritettiin työssäoppiminen oppimismenetelmäksi ja näyttö arviointitavaksi. Samalla kuitenkin korostettiin, ettei koko työssäoppimisjakso voi olla yhtä kuin näyttö, sillä opiskelijalla on oltava oikeus oppia ennen kuin hän näyttää osaamistaan. Tämä on arvioinnin formatiivinen funktio. Kiinnostava on myös tuo usein toistuva ajatus, että ennen näyttöä on opiskelijalle taattava mahdollisuus oppia – tämä sama ohje on myös Näyttöoppaassa (Opetushallitus 2006). Tällöin ikään kuin oppimista on ennen näyttöä ja näyttö on sitten oppimisen tuloksen arviointia eli summatiivista luonteeltaan. Toisaalta muistioihin on kirjattu myös, ettei nuorten kehittymisen arviointia ja ammatillisen osaamisen arviointia näytöissä tule sotkea keskenään. Keskustelu osoittaa, että näyttöjen tarkoituksen määrittely on hankalaa ja ristiriitaisakin. Näytöille annetaan samanaikaisesti erilaisia tehtäviä. (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2003.)

Näyttöjen kustannusvaikutuksista keskusteltiin paljon. Kustannuksista oli tiilattu myös erillinen selvitys. Näyttöjen katsottiin aiheuttavan lisäkustannuksia. Kustannusten selvittämistä pidettiin ongelmallisena, koska näyttöä ei tuotteena ollut määritetty täsmällisesti koulutuksen järjestäjien dokumenteissa. Tähän liittyi myös keskustelu siitä, voidaanko näytöillä korvata muuta aikaisempaa arviointia ja siten vähentää kustannuksia. (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2003.)

Vuoden 2003 alussa minut nimettiin näyttöjen johtoryhmän toiseksi sihteeriksi, koska kansallisen oppimistulosten arvioinnin liittäminen näyttöjärjestelmään oli käynnistynyt. Tuolloin myös ensimmäisen kerran esittelin johtoryhmälle kansallisen oppimistulosten arviointikokeilun ja sen kehittämisen periaatteet. Uuden järjestelmän kehittämistä käsiteltiin sen jälkeen useassa kokouksessa. Johtoryhmän keskustelussa korostettiin hyvin yksimielisesti, että uuden arviointijärjestelmän tavoitteena on tukea nimenomaan koulutuksen järjestäjien toiminnan kehittämistä. Paljon keskustelua herätti uuteen järjestelmään liitettävä laadunvarmennus. Usein keskusteluissa tuotiin esiin näyttöprosessin minimilaatuvuuden vaatimusten tarve riittävän vertailukelpoisuuden takaamiseksi. Laadunvarmuksen kannalta johtoryhmä piti tärkeänä myös, että jokaisen ammatillisen opintokokonaisuuden keskeinen ammatillinen osaaminen arvioidaan. Mainittakoon, että jo näyttöryhmä oli linjannut, että jokaiseen ammatilliseen opintokokonaisuuteen liitetään näyttö. Tämä on hyvin merkittävä periaate, joka siis tehtiin hyvin aikaisessa vaiheessa, koska se oli kirjattu jo näyttöryhmän muistioon 1999. Tämä periaate tekee näyttöjärjestelmästä hyvin kattavan ja näyttöjen osuuden merkittäväksi opiskelijan arvioinnissa. Samalla kuitenkin todetaan, että näyttöjä tulee voida yhdistää keskenään ja arvioida samassa näyttötilanteessa usean näytön osaamista. Monissa johtoryhmän muistiossa puolestaan on kirjattuna, että näyttöjärjestelmän tulee olla joustava. Joustavuutena pidetään, että minimilaatuvuudet määritetään kansallisesti, mutta niitä pitää voida täsmentää koulutuksen järjestäjäkohtaisesti ja soveltaa paikallisesti. Joustavuutta korostettiin siis melko

voimakkaasti, mutta joustavuuden vaikutuksia arvioinnin käytännön toteuttamiseen näytöissä ei tässä vaiheessa juuri mietitty. Kiinnostavaa on, että samaan aikaan johtoryhmän keskustelussa oli ehdotettu opetussuunnitelman perusteiden ja näyttöaineistojen yhdistämistä jatkossa. Tämä oli mielenkiintoinen ehdotus, koska opetussuunnitelman peruste on normi ja näyttöaineistoja oli luonnehdittu pääasiassa suosituksiksi ja vapaaehtoiseksi tukimateriaaliksi näyttöjen toteuttamisessa. Tällaista yhdistettyä asiakirjaa kutsuttaisiin sitten näytön perusteeksi. Tämä on vastakkainen linjaus paikallisen joustavuuden suhteen, sillä näytön peruste osana opetussuunnitelman perustetta on normi ja yhdenmukaistaa käytäntöjä. (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2003.)

Kansallisen arvioinnin liittämistä näyttöihin keskusteltiin erityisesti linjausten valmistelun yhteydessä. Vuoden 2003 viimeisessä kokouksessa määritettiin johtoryhmässä seuraavasti: ”Näyttöjärjestelmästä tulee järjestelmä, joka sisältää myös oppimistulosten arvioinnin tai ainakin tuo siihen selvän välineen sisältäen vähintään minimilaatuvaatimukset kansallista arviointia varten. Kansallinen arviointi ei ohjaa näyttöjärjestelmää, mutta se huomioidaan siinä niin, että järjestelmä mahdollistaa arvioinnin. Näyttöjärjestelmä kehittyy vähitellen järjestelmäksi, joka tuottaa tietoa kansallisen oppimistulosten arvioinnin pohjaksi.” (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2003.)

Säädösvalmistelua koskeva keskustelu näyttöjen linjauksista jatkui vuoden 2004 kokouksissa. Tuolloin sovittiin, että ammatillisiin perustutkintoihin liitettävistä näytöistä käytetään käsitettä ammattiosaamisen näyttö erotuksena näyttötutkintojen näytöistä. Toimielimestä, joka ohjaa näyttötoimintaa paikallisella tasolla, sovittiin käytettävän kolmikantainen toimielin -termiä. Linjauksiin kirjattiin myös, että näytöistä annetaan erillinen todistus, jolloin tutkintotodistus koostuu kahdesta osasta eli päättötodistuksesta ja näyttötodistuksesta. Mainittakoon, että näyttötodistuksessa on kysymys summatiivisesta arvioinnista, jota siis näin vahvistetaan linjauksessa. (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2004.)

Myös näyttöjen kustannuksista jatkettiin keskustelua ja oletettiin kustannusten pienenevän, kun näytöt vakiintuvat ja muuta arviointia korvataan näytöillä. Keskusteluissa todettiin, että näytöt voivat olla myös opintokokonaisuuden ainoa arviointi. Näytöille annettiin näin merkittävä osuus arvioinnissa. Johtoryhmässä oli vallalla käsitys, että näytöistä tulee lisäkustannuksia, joita aiheutuu muun muassa kolmikanta-arvioinnista ja työelämän osallistumisesta arviointiin. Keskusteluissa kuitenkin päädyttiin siihen, ettei työelämälle makseta erillistä korvausta, vaikka työelämän rooli on tärkeä ja ammatillinen koulutus on riippuvainen koulutuksen ja työelämän välisten suhteiden toimivuudesta. Tämän yhteistyön vahvistamiseksi näyttöjä koskeva tiedotus päätettiin hoitaa eri osapuolten yhteisviestintänä. (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2004.)

Viimeisteltäessä linjauksia keskusteltiin edelleen Opetushallituksen tehtävästä kansallisen oppimistulosten arvioinnissa. Tutkimukseni kannalta on mielenkiintoista, että linjauksiin Opetushallituksen tehtäväksi määritettiin ”Opetushallitus ylläpitää näyttöjärjestelmää kansallista oppimistulosten arviointia varten.” Opetushallitukselle ei siis annettu arvioijan roolia suoraan eikä määritetty, mitä tarkoittaa näyttöjärjestelmän ylläpitäminen. Kokouksissa keskusteltiin vielä näyttöaineistoista ja päätettiin käyttää niistä jatkossa käyttöä nimitystä näytön perus-

teet, jotka sisältävät normiluonteisena näytettävän osaamisen määrittämisen sekä arvioinnin kohteet ja kriteerit. Muilta osin ne olisivat ohjeita koskien näyttöympäristöä, näytön suunnittelua, toteuttamista ja arvioinnin dokumentointia. Yhteenvetona johtoryhmä korosti, että järjestelmästä pitää rakentaa joustava, ei liian tarkkoja eikä yksityiskohtaisia säädöksiä ja määräyksiä sisältävä järjestelmä, vaan toiminnan päälinjojen ja periaatteiden määrittely riittää. Johtoryhmä päätti, ettei kansalliseen oppimistulosten arvioinnin organisointiin tule ottaa kantaa, vaan riittää, että linjauksissa todetaan näytöistä saatavan aineiston olevan käytettävissä kansallisessa oppimistulosten arvioinnissa. Näyttöjen johtoryhmässä oli melko pitkään erilaisia näkemyksiä siitä, tulisiko kansallisesta oppimistulosten arvioinnista ylipäättänsä päättää näiden näyttöä koskevien linjausten yhteydessä vai ei. Lopulta hallituksen esitykseen esitettiin edellä mainittua ilmausta Opetushallituksen roolista näyttöjärjestelmän ylläpitäjänä kansallista arviointia varten. Samalla korostettiin, että monien eri tahojen tulee voida käyttää hyödyksi arvioinnin tuottamaa tietoa. Kansallisen arvioinnin asema ja tarkoitus jäivät kuitenkin vielä tarkemmin määrittämättä. Näyttölinjaukset, joka oli siis valmisteluasiakirja hallituksen esityksen ja sen perustelujen pohjaksi, esiteltiin opetusministerille helmikuussa 2004. Tämän jälkeenkin hallituksen esitysluonnosta käsiteltiin vielä monessa johtoryhmän kokouksessa. (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2004.)

Lopullisessa linjausesityksessä päädyttiin siihen, että näytön arvosanasta päättävät opettaja ja työelämän edustaja yhdessä tai jompikumpi yksin. Tämä muuttaa opettajan aiempaa roolia opiskelijan arvioinnissa, sillä aiemmin opettaja (tai opettajat yhdessä) vastasi opiskelijan arvioinnista ja päätti arvosanoista. Näyttöjen asemaa päätettiin vielä esittää vahvistettavaksi siten, että näyttöjen läpäisemisen on ehtona opintokokonaisuuden hyväksymiselle. Näyttöjen määrä ei kuitenkaan olisi automaattisesti sama kuin opintokokonaisuuksien määrä, vaikka näyttö annetaan kaikista ammatillisista opintokokonaisuuksista. Johtoryhmässä todettiin, että toimielimen rooli joudutaan vahvistamaan ja säätämään siitä lain tasolla. Säätäminen on tarpeen, koska toimielin käyttää julkista valtaa eli toimii virkavastuulla. Johtoryhmän mukaan uusien säädösten myötä toimielimelle tulisi valvova rooli. Lopulliseen hallituksen esitykseen toimielimen rooli vahvistui edelleen, kun sen tehtäväksi tuli myös arvioinnin oikaisuvaatimusten käsittely. Toimielimelle tulisi linjausten myötä vahva paikallinen laadunvalvojan asema. Johtoryhmässä todettiin, että uudet linjaukset aiheuttavat muutoksia myös nykyisiin opetussuunnitelman perusteisiin, erityisesti opiskelijan arviointiin. Näitä opetussuunnitelman perusteiden muutoksia ryhdyttiin valmistelemaan tämän jälkeen. Ohjausryhmässä käsiteltiin myös ne. Muutoksia ja tarkennuksia tehtiin lopulta runsaasti. Myös kansallisten näyttöaineistojen yhdenmukaistamisesta ja laadunvarmennuksesta sovittiin johtoryhmässä ja näyttöjen dokumentointiin päätettiin antaa valtakunnallisesti yhdenmukainen ohje. (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2004.)

Hallituksen esitysluonnoksen käsittelyn päätteeksi johtoryhmän muistioon oli kirjattu, että johtoryhmällä on päälinjoista yhteinen näkemys, vaikka kaikista yksityiskohdista ei ole täyttä yksimielisyyttä. Näyttöjen johtoryhmä oli pyytänyt lausunnot linjauksiin koulutustoimikunnilta. Lausunnoissa suhtauduttiin myön-

teisesti näyttöihin, mutta todettiin että erityisesti näyttöjen arviointia koskeva pykälä on epäselvä. (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2004.)

Vuoden 2005 kokouksissa käsiteltiin vielä hallituksen esitysluonnosta ja siihen tehtiin joitakin pieniä tarkennusehdotuksia. Uusi laki (601/2005) ja asetus (603/2007) vahvistettiin heinäkuussa, ja ne tulivat voimaan vuoden 2006 alussa, jolloin koulutuksen järjestäjien oli asettava kolmikantainen toimielin ja ottaa ammattiosaamisen näytöt käyttöön 1.8.2006 alkavasta koulutuksesta lähtien. Näyttöjen johtoryhmälle esiteltiin myös arviointikokeilun tulokset. Esityksen jälkeen keskusteltiin jälleen, missä määrin näyttöjä ja arviointia tulee yhdenmukaistaa huomioiden kuitenkin, ettei standardisointi kavenna näyttöjä liikaa. Näyttöjen johtoryhmä päätti myös kuudesta näyttöjen arviointikäytäntöjä kehittävistä projektista, jotka tulivat osaksi Koppi-hanketta. (Näyttöjen johtoryhmän muistiot 2005.)

Tuloksia

Näyttöjen tehtävän, funktion, määrittely jäi vielä epäselväksi sekä näyttöryhmän että näyttöjen johtoryhmän keskusteluissa. Näytöille asetettiin samanaikaisesti sekä formatiivisen että summatiivisen arvioinnin tavoitteita: Näyttöjen tulee edistää oppimista ja olla osa oppimisprosessia, jolloin niitä usein käytetään formatiivisesti. Näyttöjen dokumentointi on yhdenmukaista, ne on läpäistävä ja niistä annetaan erillinen todistus, mikä puolestaan on summatiiviseen arviointiin liittyvä piirre. Näytöillä tuli myös laadunvarmennukseen liittyvä tehtävä. Näyttöjen merkitys opiskelijan arvioinnissa tuli suureksi, koska ne ovat pakollisia ja jokaisen opintokokonaisuuden keskeinen osaaminen on arvioitava, mikä lisää kontrollia. Mutta toisaalta samanaikaisesti korostettiin paikallista ja koulutuksen järjestäjäkohtaista joustavuutta ja luotettiin koulutuksen järjestäjän omiin ratkaisuihin näyttöjen toteuttamisessa. Toisaalta suunnitelmat näytön perusteesta rajoittavat paikallista joustavuutta, koska näytön peruste osana opetussuunnitelman perustetta on normi, jonka tarkoituksena on yhdenmukaistaa käytäntöjä.

Vaikuttaa siltä, että näytöille annetaan monenlaisia tehtäviä ja näyttöjä halutaan käyttää hyvin erilaisissa tarkoituksissa. Keskustelun arvosanan antamisen ja arvioinnin välisestä erosta voi ymmärtää keskusteluksi arvioinnin erilaisista tarkoituksista, samoin erottelun oppimisen ja osaamisen arviointiin, jolloin ikään kuin erotetaan prosessin aikainen formatiivinen arviointi ja lopputuloksen summatiivinen arviointi. Näyttötodistus vahvistaa arvioinnin summatiivista puolta. Näyttöperusteiselle arvioinnille annettiin hyvin merkittävä, kokonaisvaltainen osuus opiskelijan arvioinnissa. Jokaisen opintokokonaisuuden keskeinen osaaminen tulee arvioida näytöllä, mikä on hyvin merkittävä periaate. Tämä periaate päätettiin aikaisessa vaiheessa kehittämistyötä, koska se oli kirjattu jo näyttöryhmän muistioon. Tämä tekee näyttöjärjestelmästä hyvin kattavan ja näyttöjen osuudesta merkittävän opiskelijan arvioinnissa. Nyt kehitteillä olevia näyttöjä päätettiin nimittää ammattiosaamisen näytöiksi erotuksena näyttötutkintojen näytöistä. Ammattiosaamisen näytöt ja näyttötutkinnot eivät tässä vaiheessa lähentyneet toisiaan.

Kansallisen arvioinnin tarkoitus ja arviointitiedon käyttö jäivät vielä selkeästi määrittämättä. Sekä näyttöryhmä että johtoryhmä toivat esiin arvioinnin yhdenmukaistamisen ja koulutuksen laadun varmistamisen tarpeen. Laadunvarmuuden tarve todettiin, mutta keinot jäivät vielä avoimiksi. Paikalliselle kolmi-kantaiselle toimielimelle annettiin kuitenkin ulkoisen laadunarvioijan rooli. Toi-saalta toimielin on koulutuksen järjestäjän nimittämä ja näin osana koulutuksen järjestäjän omaa toimintaa. Pohdinnat sisältävät jopa ristiriitaisuuksia, mikä saat-taa johtua siitä, että johtoryhmän linjausvalmistelussa haettiin tasapainoa paikal-lisen joustavuuden ja kansallisen ohjauksen välille sekä opiskelijan arvioinnin toteuttamisen ja kansallisen arvioinnin vaatimusten välille. Opetushallituksen tehtäväksi määritettiin näyttöjärjestelmän ylläpitäminen kansallista oppimistulos-ten arviointia varten. Opetushallitukselle ei annettu tässä vaiheessa aktiivista ar-viointitehtävää.

7.1.2 Lähtökohdaksi arvioinnin kohteiden ja kriteerien yhden-mukaistaminen näytöissä

Kehittämishankkeeseen perustettiin näyttöjen ja kansallisen arvioinnin yhteenso-vittamista varten myös ns. integraatioryhmä. Sen tehtävänä oli valmistella erilai-sia ratkaisuvaihtoehtoja ja käytännön sovellutuksia yhteensovittamisen toteutta-miseksi. Ryhmään kutsuttiin ensimmäiseen arviointikokeiluun valittujen alojen näyttöjä valmistelevista ryhmistä projektikoordinaattorit ja 3–4 asiantuntijaa, näiden alojen alakohtaiset asiantuntijat Opetushallituksesta sekä muita vaihtuvia asiantuntijoita opetusministeriöstä, yliopistoista ja tutkimuslaitoksista. Ryhmä kokoontui vuosina 2001–2003 yhteensä seitsemän kertaa ja se oli mukana koko arviointikokeilun ajan. Ryhmän muistiot antavat tietoa erityisesti järjestelmäta-son kehittamisestä sekä paikallisen ja kansallisen tason yhteensovittamisesta ai-heutuvista jännitteistä. Ryhmän jäsenet on esitelty liitteessä 2.

Integraatioryhmä pohti erityisesti, miten kansallinen arviointi ja paikallisen tason arviointi ja opiskelijan arviointi voidaan sovittaa yhteen. Integraatioryhmä kartoitti, miten yhteensovittaminen tulisi toteuttaa ja mitkä ovat yhteensovittami-sen vaikutukset tuleviin säädösmuutoksiin ja muuhun näyttötoimintaa koskevaan ohjaukseen sekä meneillään olevaan kehittämistyöhön ja arvioinnin käytännön ratkaisuihin. Ryhmässä mietittiin erityisesti, tulisiko näytöt ja kansallinen arvi-ointi liittää yhteen osittain, kokonaan vai jopa pitää ne täysin erillään. Samanai-kaisesti kansallisen arviointijärjestelmän kehittämisen kanssa laadittiin kansalli-sia näyttöaineistoja. Kansalliset näyttöaineistoprojektit kehittivät kuhunkin pe-rustutkintoon kirjallisia ohjeita näyttöjen toteuttamisen tueksi. Näyttöaineistoissa määritettiin muun muassa näyttöympäristövaihtoehdot, näytössä arvioitava osaaminen ja arvioinnin kriteerit tyydyttävän hyvän ja kiitettävän tasoille. Niistä oli siis tulossa merkittävä paikallisten näyttöjen toteuttamisen väline, joita mah-dollisesti voisi hyödyntää myös kansallisessa arvioinnissa. (Integraatioryhmän muistiot 2001–2003.)

Ryhmässä työstiin vaihtoehtoisia integrointimalleja ja pohdittiin, tulisiko arviointijärjestelmän kehittämisen liittää osaksi kansallisten näyttöaineistojen kehittämistä vai kehittää kansallista arviointia varten erilliset kokeet tai näytöt. Ryhmä ehdotti, että ryhdytään kehittämään ja testaamaan sellaista kansallisen arvioinnin järjestelmää, joka integroidaan kokonaan näyttöihin. Kansallista arviointia varten ei laadita erillisiä kokeita, vaan näyttöaineistojen pohjalta toteutettavat näytöt ovat myös kansallisen arvioinnin perustana. Näin päädyttiin siis opiskelijan arvioinnin ja kansallisen arvioinnin yhteensovittamiseen eli paikallisen ja valtakunnallisen tason integrointiin. (Integraatioryhmän muistiot 2001–2003.)

Näyttöaineistojen kehittämistyö oli jo alkanut, joten niitä koskevaan ohjeistukseen vaikuttamismahdollisuudet olivat melko vähäiset. Integraatioryhmän ehdotuksesta näyttöaineistoihin lisättiin uusi jäsenitys eli yhteiset arvioinnin kohteet kaikkiin tutkintoihin, joille laadittiin kuvaukset opintokokonaisuuksittain. Tätä voidaan pitää arvioinnin yhdenmukaistamisena ja minimistandardien asettamisena osaamiselle. Tätä pidettiin merkittävänä ratkaisuna, koska se yhdenmuksaisti eri tutkintojen ja opintokokonaisuuksien näyttöaineistoja ja laajensi kapealalaisia osaamiskuvauksia siten, että ne soveltuvat aikaisempaa useampaan näyttöympäristöön. Ongelmaksi nähtiin erityisesti osanäytöt, joissa arvioidaan pieniä asiakokonaisuuksia, joihin on laadittu omat kriteerit. Näyttöjä ja kansallista arviointia tulisi ryhmän mukaan kehittää mahdollisimman paljon rinnakkain, jotta voitaisiin luoda yhtenäinen järjestelmä ilman päällekkäisiä toimintoja. (Integraatioryhmän muistiot 2001–2003.)

Integraatioryhmän muistioista käy ilmi, että heti alkuvaiheessa oltiin huolissaan, miten varmistetaan arvioinnin luotettavuus ja riippumattomuus. Esillä keskusteluissa oli mahdollinen ulkoinen laadunvarmennusprosessi kansallista arviointia varten, jotta varmistettaisiin arviointitiedon käyttökelpoisuus kansallisessa arvioinnissa. Integraatioryhmä päätyi ehdottamaan yhteistä laadunvarmennusjärjestelmää näyttöihin ja kansalliseen arviointiin. Ryhmä korosti, että jonkinasteista vakiointia tarvitaan kansallista arviointia varten säilyttäen kuitenkin paikallisen tason joustavuus. Mainittakoon, että tuolloin ryhmässä vieraili englantilainen asiantuntijamme (peer evaluator). Hän kertoi näkemyksensä suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuksen arvioinnista. Hänen mielestään koulutus- ja arviointijärjestelmässämme korostuu kokonaisvaltainen lähestymistapa, jossa painottuu paikallisen arvioinnin toimivuus ja paikallisten opetussuunnitelmien tärkeys. Luonteenomaista hänen mukaansa on myös paikallinen ja ammatillinen autonomia soveltaa koulutuksen säädöksiä sekä pyrkimys auttaa opettajia ja sidosryhmiä ymmärtämään arvioinnin tuloksia ja soveltaa niitä koulutuksen kehittämisessä. Hänen mielestään koulutuksen arvioinnissa painotetaan Suomessa ennen kaikkea kehittämistavoitetta. Hänen mielestään tämä korostuu myös opiskelijan arvioinnissa. Arvioinnissa korostuu hänen mielestään opiskelijan persoonallisen ja sosiaalisen kehityksen tukeminen pikemminkin kuin työelämän vaatimusten korostaminen. Toisaalta järjestelmässämme edellytetään työelämän osallistumista koulutuksen toteuttamiseen ja opiskelijan arviointiin. Nämä hänen näkemyksensä on kirjattu myös projektin englanninkieliseen raporttiin (Räkköläinen & Ecclestone 2005, 22–26). Ryhmässä todettiin, että tärkeää on säilyttää suomalai-

sen koulutuksen arvokkaat piirteet kehitettäessä uutta arviointijärjestelmää. (Integraatioryhmän muistiot 2001–2003.)

Muistioista käy ilmi, että tuolla edellä mainitulla ”vakioinnilla” tarkoitetaan muun muassa arviointikriteerien määrittelyä ennalta, osaamisalueiden määrittelyä mahdollisimman yksiselitteisesti, huomion kiinnittämistä näyttöjen toteuttamisen laatuun. Laatuvaatimuksin mainittiin sisällön kattavuus, osaamisen syvällisyys, mittaamisen osuvuus, yleistettävyyys sekä ajan ja kontekstin huomioiminen. Näyttöjen tasamittaisuutta kaikille opiskelijoille riippumatta siitä, missä ne on suoritettu, pidettiin tärkeänä. Lähtökohdaksi otettiin arvioinnin kohteiden ja kriteerien yhdenmukaistaminen, ei näyttötehtävien standardisointi. Toisaalta usein tuotiin esiin, ettei näyttöaineistoista saa tehdä liian tarkkoja ohjeita, jotta niiden paikallinen soveltaminen on mahdollista. Usein esiintyi myös toive pitää järjestelmä mahdollisimman ”kevyenä” ja joustavana. Tässäkin ryhmässä pohdittiin, tulisiko näyttöaineistoja kutsua ”näytön perusteiksi”, jolloin ne liittyisivät läheisemmin opetussuunnitelman perusteisiin, jolloin ne olisivat ohjaavampia ja pakollisia. Tavoitteena pidettiin oppimistulosten ja prosessien laadun jatkuvaa parantamista ja tavoitteet järjestelmälle olivat moninaiset: tarkoituksenmukaisuus, jatkuvuus, nopeus, helppous, hyödyllisyys, kehittyvyys, oppiminen, alojen ja oppilaitosten vertailtavuus. Ryhmän mielestä oppimistulosten arviointijärjestelmä olisi yksi laadunvarmennusmenetelmä. Muistioista käy ilmi, että arvioinnin laatua ja luotettavuutta pohdittiin toistuvasti ja sen todettiin olevan haastava asia: Järjestelmän tulisi tuottaa luotettavaa tietoa opiskelijoiden osaamisen tasosta eri osapuolille. Mutta usein todettiin, että luotettavuusongelmat ovat suuria etenkin järjestelmän kehittämisen alkuvaiheessa, vaikkakin laadunvarmennuksen kehittyessä uskottiin ongelmien pienenevän. (Integraatioryhmän muistiot 2001–2003.)

Tuloksia

Integraatioryhmä pohti arvioinnin tarkoitusta ja tehtävää erityisesti kansallisen arvioinnin näkökulmasta ja toi esiin paikallisen ja kansallisen tason arvioinnin yhdistämiseen liittyviä näkökulmia, ja teki näin hyvin tärkeää työtä kehittämishankkeen toteuttamiseksi. Kansallinen oppimistulosten arviointi määritettiin ryhmässä laadunvarmennusmenetelmäksi. Merkittävä päätös oli opiskelijan arvioinnin standardisointi määrittämällä arvioinnin kohteet ja kriteerit opiskelijan arvioinnille näytöissä. Vaikka ryhmä korostikin arvioinnin kansallista yhdenmukaistamista ja näyttöjen vertailtavuuden lisäämistä, se samanaikaisesti painotti joustavuutta ja varoitti liiallisten laatuvaatimusten asettamisesta näytöille. Integraatioryhmässä ilmeni siis sama ambivalenssi sääntelyn (kontrollin) ja joustavuuden välillä kuin näyttöjen johtoryhmänkin pohdinnoissa. Integraatioryhmässä päädyttiin ehdottamaan järjestelmää, jossa arvioinnin eri tasot on liitetty toisiinsa. Ryhmä toi esiin luotettavuuden varmistamisen merkityksen, jotta arviointijärjestelmän tuottamaan tietoon voi luottaa. Ryhmässä todettiin arvioinnin luotettavuuteen liittyvät haasteet ja päädyttiin siihen, että näyttötoiminnan laadunvar-

mennus on välttämätöntä, jotta paikallisesti toteutetuista näytöistä voidaan saada kansallisen arvioinnin vaatimukset täyttävää arviointitietoa.

7.1.3 Näyttöjen laadunvarmennuksessa sääntelyä ja joustavuutta

Laadunvarmennusjärjestelmän, laatuvaatimusten ja standardien kehittämistä varten perustettiin valmisteluryhmä (ns. standardiryhmä), joka työskenteli Opetushallituksen arviointiryhmän asiantuntijoiden kanssa. Ryhmään kutsuttiin jokaiselta arvioitavalta alalta työelämän edustajia, jotka olivat perehtyneet omissa tehtävissään myös ammatilliseen koulutukseen. Ryhmään kutsuttiin myös oppilaitosten edustajia, lähinnä opettajia, jotka olivat olleet aktiivisesti mukana näyttöjärjestelmän ja näyttöaineistojen kehittämisessä. Liitteessä 2 on esitelty ryhmän jäsenet. Ryhmä kokoontui vuosina 2002–2003 yhteensä neljä kertaa ennen arviointikokeilujen aloittamista ja testauksen jälkeen vielä arvioimaan laadunvarmennusjärjestelmän toimivuutta. Jokaisesta ryhmän kokouksesta on laadittu keskustelumuistio. Tutkimuksen kannalta ryhmän pohdinnat laadusta ja arvioinnin luotettavuuden varmistamisesta ja linjaukset laatuvaatimuksiksi ovat kiinnostavia, koska ryhmän työ kohdistui erityisesti paikallisen tasoon ja opiskelijan arviointiin. Ryhmän jäsenet olivat käytännön toimijoita, kun taas näyttöjen johtoryhmä ja integraatioryhmä edustivat erityisesti järjestelmätasoa. Muistioista käy ilmi, että ryhmä piti laadunvarmennusta välttämättömänä arvioinnin luotettavuuden lisäämiseksi. Ryhmässä pohdittiin erityisesti, miten yksityiskohtaista, tarkkaa ja sitovaa laadunvarmennuksen tulisi olla ja mihin sen tulisi ensisijassa kohdistua. Ryhmässä kehitettiin yleiset näyttötoiminnan laatuvaatimukset ja laadunvarmennuksen malli sekä taustakysely, jota sitten arviointikokeilussa testattiin.

Ryhmässä käytiin paljon keskustelua siitä, missä määrin arviointia näytöissä ja näyttöjen toteuttamista tulisi yhdenmukaistaa. Mietittiin myös, miten voitaisiin varmistaa, ettei näytössä ole kysymys vain sattumasta. Ryhmää askarrutti myös, miten varmistetaan, että näyttöympäristö ja näyttötehtävät ovat tasamittaisia ja tasavertaisia kaikille opiskelijoille. Todettiin myös, että työelämän näkökulmasta näyttöjen tulisi varmistaa, että opiskelijat ”osaavat edes jotain” valmistuttuaan koulutuksesta. Ryhmässä päädyttiin siihen, että arviointikäytäntöjä pitää yhdenmukaistaa kansallista arviointia varten. (Standardiryhmän muistiot 2002–2003.)

Ryhmässä nimettiin näyttötoiminnalle asetetut yleiset laatuvaatimukset. Nämä laatuvaatimukset johdettiin näytöille asetetuista tavoitteista sekä näyttötoiminnan valtakunnalliseen ohjaukseen liittyvistä asiakirjoista, säädöksistä, ohjeista ja suosituksista. Yleisiksi laatuvaatimuksiksi nimettiin seuraavat (Räkköläinen 2005a):

- **Opetussuunnitelmaperusteisuus:**
Osaaminen, arvioinnin kohteet ja kriteerit vastaavat opetussuunnitelman perusteita.

- **Työelämälähtöisyys:**
Ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi toteutetaan oppilaitosten ja työpaikkojen yhteistyönä.
- **Tavoitelähtöinen ja kriteeriperusteinen opiskelijan arviointi:**
Näytön arvioinnille on asetettu ennalta arvioinnin kohteet ja kriteerit, jotka ovat kaikkien osapuolten tiedossa. Opiskelijan osaamista arvioidaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja kriteereihin.
- **Laaja-alaisen osaamisen arviointi:**
Näytöissä tulee arvioida laaja-alaista, toiminnallista, tiedollista, sosiaalista ja reflektiivistä osaamista.
- **Yhteisarviointi:**
Näyttöjen arviointiin osallistuvat opiskelija, opettaja ja työelämän edustaja.
- **Arviointitiedon tallentamisen yhdenmukaisuus ja läpinäkyvyys:**
Näyttöjen arviointitieto tallennetaan kaikissa tutkinnoissa yhdenmukaisella tavalla.

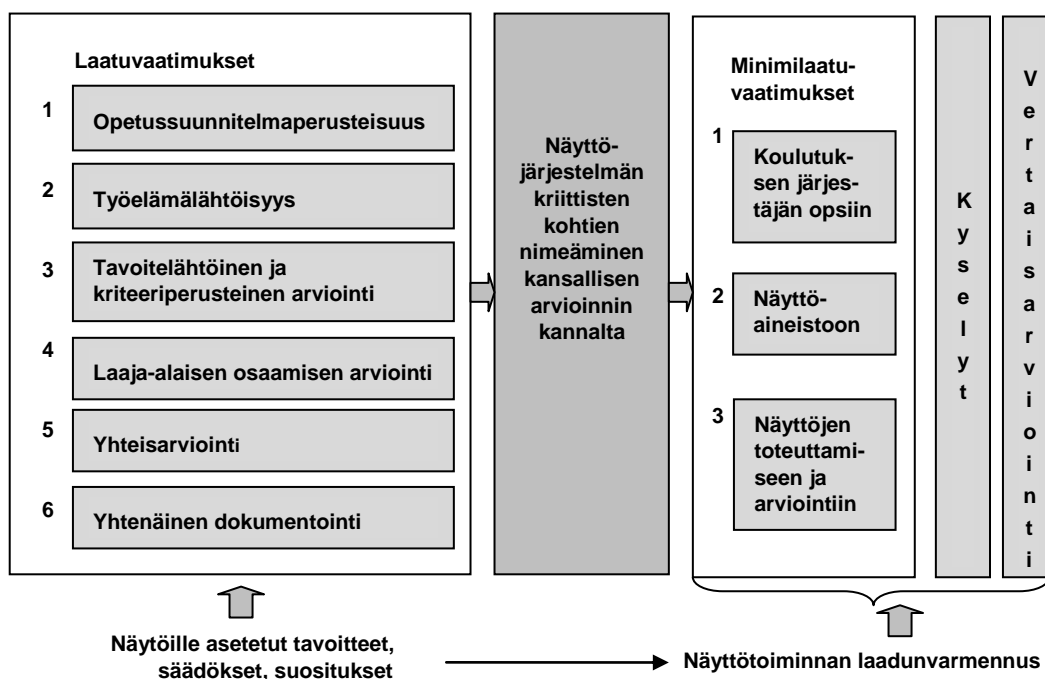
Ryhmä työsti eri osapuolten kokemusten pohjalta myös näyttöperusteisen arvioinnin kriittiset kohdat kansallisen arvioinnin kannalta. Ryhmä määritteli kriittisiksi kohdiksi ne näyttöjen toteuttamisprosessin (käytettiin myös nimitys näyttöprosessi) vaiheet, joiden riittävä yhdenmukainen toteutuminen tulisi varmistaa. Kriittisiksi kohdiksi todettiin opetussuunnitelman perusteet, näyttöaineisto, näytössä arvioitava osaaminen sekä arviointikriteerit, näytön suorituspaikka, näytön arvioinnin dokumentointi ja arviointikäytännöt. Kriittiset kohdat on kuvattu tarkemmin liitteessä 6. Näyttöjärjestelmän kriittisiin kohtiin laadittiin edellä esitettyjen yleisten laatuvaatimusten pohjalta tarkennetut laatuvaatimukset. (Standardiryhmän muistiot 2002–2003.) Näin siis päädyttiin yhdenmukaistamaan näyttötoimintaa ja näytön arviointikäytäntöjä opiskelijan arvioinnissa.

Arviointikäytäntöjen yhdenmukaistamisen haasteellisuudesta näytöissä keskusteltiin jokaisessa kokouksessa. Jäsenet pohtivat muun muassa, onko konsensusarviointi (opettaja, opiskelija ja työelämän edustaja) välttämätöntä joka näytön arvioinnissa ja mitä lisäarvoa konsensusarviointi tuo. Ryhmässä arveltiin, että muun muassa aikapulasta ja kustannuksista johtuen saattaa olla niin, ettei konsensusarviointia aina voida toteuttaa. Osa ryhmän jäsenistä oli sitä mieltä, ettei konsensusarviointi ole välttämätöntä kaikissa näytöissä. Opettajan roolia ja läsnäoloa näytöissä pidettiin tärkeänä, vaikkei hän olisikaan nähnyt opiskelijan koko näyttöprosessia. Tähän liittyen käytiin keskustelua siitä, voiko opettaja tällöin antaa arvioita opiskelijan osaamisesta, koska opettaja tekisi oman arviointinsa opiskelijan ja työpaikkaohjaajan perustelujen ja arviointikeskustelun pohjalta näkemättä itse lainkaan varsinaista näyttötilannetta. Kiinnostavaa keskustelua käytiin myös siitä, miten opiskelijan itsearviointi huomioidaan arvosanaa annettaessa ja onko opiskelija mukana konsensusarvioinnissa. Yksimielisesti oltiin sitä

mieltä, että opiskelijan tulee ainakin osallistua arviointikeskusteluun. (Standardiryhmän muistiot 2002–2003.)

Ryhmässä keskusteltiin, miten arvioinnin luotettavuutta voitaisiin lisätä. Eri-tyisesti uskottiin arvioinnin kohteiden ja kriteereiden yhteisen määrittelyn lisäävän arvioinnin luotettavuutta ja mahdollistavan alojen ja tutkintojen välisen vertailun. Osa oli sitä mieltä, että näytössä pitäisi arvioida vain teknisiä, ammatillisia perustaitoja, sillä ydinosaamisen ja yhteisten painotusten arviointi on epäluotettavaa tai ainakin niitä pitäisi arvioida vain pitkäkestoisissa näytöissä tai vain työssäoppimisjaksojen yhteydessä. Ryhmässä kyseenalaistettiin, voiko opiskelijan oma opettaja ylipäätensä toimia arvioijana vai vääristääkö se arviointia. (Standardiryhmän muistiot 2002–2003.)

Standardiryhmässä keskusteltiin myös oppilaitosten ja työpaikkojen välisestä yhteistyöstä näyttöjen toteuttamisessa. Todettiin, että molempien osapuolten roolit ja tehtävät pitäisi tarkemmin määrittellä. Ryhmässä ehdotettiin muun muassa, että opettaja ja työelämän edustaja voisivat muodostaa ”valmennusparin”, joka suunnittelisi yhdessä näyttöjä ja työssäoppimisjaksoja. (Standardiryhmän muistiot 2002–2003.)



Kuvio 11. Laadunvarmennusjärjestelmän kehittäminen näyttöperusteiseen arviointiin

Kuviossa 11 on kuvattuna kansallista arviointia varten ammattiosaamisen näyttöihin standardiryhmän ehdotusten pohjalta suunniteltu laadunvarmennusjärjestelmä. Ryhmässä laadittiin yleisten laatuvaatimusten pohjalta laatu- ja arviointikriteerit koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmalle, näyttöaineistolle ja näyttöjen toteuttamiselle. Laatuvaatimukset johdettiin näytöille asetetuista tavoitteista sekä näyttötoiminnan valtakunnalliseen ohjaukseen liittyvistä asiakirjoista,

säädöksistä, ohjeista ja suosituksista. Lähtökohtana olivat näyttöjen toteuttamisprosessin kriittiset kohdat (ks. liite 6). Laatuvaatimukset laadittiin koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmaan, näyttöaineistoihin ja näyttöjen käytännön toteuttamiseen ja arviointikäytäntöihin. Laatuvaatimukset olivat luonteeltaan minimilaatuvaatimuksia. Nämä on kuvattu tarkemmin seuraavassa arviointikokeilua koskevassa luvussa 7.2. Laadunvarmennuksen välineiksi, joilla näyttötoiminnalle asetettujen tavoitteiden ja nimettyjen laatuvaatimusten toteutumista seurattiin, kehitettiin työelämän edustajille, opettajille ja opiskelijoille suunnatut taustakyselylomakkeet ja hieman myöhemmin näyttötoiminnan vertaisarviointi arviointityövälineineen. Tällaista laadunvarmennusjärjestelmää testattiin arviointikokeiluissa. Ulkoinen laadunvarmennusprosessi arviointikokeilussa on kuvattu kokonaisuudessaan samassa luvussa 7.2.

Tuloksia

Lopulta siis päädyttiin luomaan näyttöjen toteuttamiseen yhteiset laatuvaatimukset, joilla varmistettaisiin näyttöjen ja arvioinnin riittävä yhdenmukaisuus. Myös laadunvarmennusryhmässä käytiin merkityksellistä pohdintaa arvioijan roolista ja siitä, miten voidaan varmistaa arvioinnin riippumattomuus, jota pidetään yhtenä arvioinnin laatuvaatimuksena. Samoin kuin näyttöjen johtoryhmässäkin, keskustelussa pohdittiin, voiko arvioijana olla opiskelijan oma opettaja. Tämä kysymys nousi molemmissa ryhmissä esiin pohdittaessa arvioinnin luotettavuutta, mutta asiaa ei kuitenkaan avata kovinkaan paljon eikä siihen esitetä ratkaisuehdotuksia. Voidaanko ajatella, että ko. rooliin liittyy epäily riippumattomuuden tai vertailtavuuden vaarantumisesta? Toisaalta, erityisesti formatiivista arviointia ajatellen, voisi olettaa että ”oma” opettaja tuntee opiskelijan parhaiten ja pääsee seuraaman osaamisen kehittymistä läheltä, mikä puolestaan voisi lisätä arvioinnin osuvuutta. Tällaiset vastakkaiset pohdinnat osoittavat, että arvioinnin laatuvaatimustenkin välillä on jännitettä. Opettajan roolin muuttumisesta arvioinnissa ei juurikaan keskusteltu. Opiskelijan itsearviointista ja sen merkityksestä lopullisessa näytön arvioinnissa ja arvosanan muodostamisessa ei käyty keskustelua kovin kattavasti eikä siitä tehty linjauksia.

7.1.4 Lopulliset näyttöjä koskevat lait, asetukset ja muut säädökset tasapainoilua jännitteiden välillä

Esittelen ja analysoin tässä luvussa yhteenvetona keskeisimmät ja tutkimuksen kannalta merkityksellisimmät näyttöjen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin liittyvät säädökset. Säädökset ovat tulleet voimaan vuoden 2006 alusta lähtien ja kuvaavat niitä ratkaisuja, joihin valtakunnallisen valmisteluyön tuloksena päädyttiin ja joilla näyttöjärjestelmää ohjataan ja seurataan

Näyttöjen johtoryhmä valmisteli näyttöjen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia koskevat valtakunnalliset linjaukset. Linjaukset ovat olleet lakiin (laki

ammattillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 601/2005), asetukseen (asetus ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen muuttamisesta 603/2005) ja muihin säädöksiin (lähinnä Opetushallituksen määräyksen opetussuunnitelman perusteista M 32/011/2005) tehtyjen muutosten perustana. Myös Opetushallituksen virkamiesten kirjoittama näyttöopas (Ammattiosaamisen näytöt käyttöön, Opetushallitus 2006) tuotettiin johtoryhmän aikana. Opas on tarkoitettu tukemaan näyttöjen käyttöönottoa ja suunnattu koulutuksen järjestäjille, opettajille ja työelämän edustajille.

Säädöksissä ammatiosaamisen näytön määritelmä muotoutui seuraavanlaiseksi: ”Ammattiosaamisen näyttö on koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhdessä suunnittelema, toteuttama ja arvioima työtilanne tai työprosessiksi, jossa opiskelija osoittaa osaamistaan ja työelämän edellyttämää ammattitaitoa tekemällä käytännön työtehtäviä työpaikalla tai oppilaitoksessa. Ammatiosaamisen näytöissä arvioidaan opetussuunnitelman perusteiden tavoitteissa määritettyä ammatillista osaamista. Ammatilliseen perustutkintoon johtavassa koulutuksessa ammatiosaamisen näytöt ovat osa koulutusta ja sijoittuvat koko koulutuksen ajalle. Ammatiosaamisen näytöt annetaan kaikista ammatillisten opintojen opintokokonaisuuksista”. (Laki L 601/2005 ja asetus A 603/2005 ammatillisesta koulutuksesta; Opetushallituksen määräys ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelman perusteista (M) 32/011/2005, 4.2., 4.3.) Opetushallituksen määräyksessä korostetaan erityisesti, että ammatiosaamisen näytöt on suunniteltava, toteutettava ja arvioitava oppilaitosten ja työpaikkojen yhteistyönä opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. (Opetushallituksen määräys M 32/011/2005, 4.3.)

Määritelmässä painotetaan näytön käytännönläheisyyttä. Säädöksissä ei kuitenkaan oteta yhtä kantaa näyttöympäristöön, vaan näyttö voidaan toteuttaa joko oppilaitoksessa tai työpaikalla. Näytöt eivät myöskään ole päättönäyttöjä eivätkä loppukokeen luonteisia, koska niitä toteutetaan koko koulutuksen ajan. Opetussuunnitelman perusteet on edelleen keskeinen asiakirja, koska näytöissä arvioitavan osaamisen tulee perustua niihin ja opiskelijan arviointi perustuu edelleen opetussuunnitelman perusteissa annettuihin määräyksiin. Kansalliset näyttöaineistot, jotka siis laadittiin näyttöaineistojen kehittämishankkeissa jokaiseen ammatilliseen perustutkintoon, jäivät suosituksiksi (Opetushallituksen määräys M 32/011/2005, 4.3.; ks. myös Näyttöopas, Opetushallitus 2006). Asetuksessa on kuitenkin pykälä ”näytön peruste” (A 603/2005, 10 §), jossa todetaan, että Opetushallitus antaa opetussuunnitelman perusteiden yhteydessä tarkemmat määräykset arvioinnin ja siihen sisältyvien ammatiosaamisen näyttöjen perusteista. Näitä ”näytön perusteita” ryhdyttiin kehittämään vasta opetussuunnitelmien uudistamisen yhteydessä jokaiseen ammatilliseen perustutkintoon vuosina 2006–2010.

Ammattiosaamisen näyttöjen tarkoituksesta ja tavoitteesta (funktiosta) todetaan seuraavasti: ”Ammattiosaamisen näyttöjen tavoitteena on tuoda työelämän edustajat entistä aktiivisemmin mukaan ammatillisen koulutuksen suunnitteluun, toteutukseen ja ammattitaidon arviointiin. Näyttöjärjestelmän tuottamaa tietoa on tarkoitus hyödyntää koulutuksen kehittämisessä sekä kansallisella että koulutuksen järjestäjän tasolla”. (L 601/2005; A 603/2005; Opetushallituksen määräys M 32/011/2005.) Näyttöoppaassa (Opetushallitus 2006) painotetaan, että näyttöjen

tarkoitus on tuoda tavoitteellisuutta ja käytännönläheisyyttä opetukseen sekä monipuolistaa arviointia.

Opetushallituksen näyttöoppaassa (2006) näyttöjen tarkoituksesta todetaan, että ammattiosaamisen näytöt otetaan käyttöön varmistamaan koulutuksen laatua, vahvistamaan työelämäyhteyksiä ja helpottamaan opiskelijoiden siirtymistä työelämään. Oppaassa on tarkasteltu näyttöjen merkitystä eri osapuolten kannalta: Opiskelijalle ne antavat mahdollisuuden näyttää ammatillinen osaaminen käytännössä. Koulutuksen järjestäjän ja opettajan näkökulmasta ne voivat tukea opetuksen ja opetussuunnitelmien kehittämistä. Työelämän näkökulmasta ammattiosaamisen näyttöjen tarkoitus on varmistaa alalle valmistuvien työntekijöiden ammatillista osaamista ja koulutuksen työelämävastaavuutta ja antaa mahdollisuus vaikuttaa koulutukseen. Oppaassa mainitaan myös, että ammattiosaamisen näyttöjen tarkoituksena on tuottaa tietoa oppimistulosten kansalliseen arviointiin. Säädöksissä ei siis mainita suoraan kansallista arviointia, vain näyttöoppaassa tuodaan esiin näytöt osana kansallista arviointitiedon tuottamista.

Opetushallituksen määräyksessä säädetään erityisesti opiskelijan arvioinnista ja näytöistä osana opiskelijan arviointia. Määräyksellä vahvistetaan entisestään näyttöjen merkitystä opiskelijan arvioinnissa painottamalla niiden toteuttamista koko opintojen ajan jokaisessa ammatillisten opintojen opintokokonaisuudessa ja laajentamalla näytöt myös ammatillisiin opintoihin sisältyviin muihin valinnaisiin opintoihin. Lisäksi koulutuksen järjestäjä voi päättää, että ammattiosaamisen näyttö annetaan myös vapaasti valittavista opinnoista, mikäli ne ovat ammatillisia. (Opetushallituksen määräys M 32/011/2005, 4.3.)

Määräyksessä todetaan, että ammattiosaamisen näytöt on ajoitettava koko koulutuksen ajalle niin, että opiskelijalla on ollut mahdollisuus oppia ammattiosaamisen näytössä arvioitava osaaminen ennen osaamisen näyttämistä. Opiskelijalla tulee olla myös mahdollisuus parantaa suoritustaan ammattiosaamisen näytöistä saadun palautteen perusteella. Lisäksi määräyksessä todetaan, että koulutuksen järjestäjän on huolehdittava siitä, että opiskelija saa riittävästi tukea ja ohjausta ammattiosaamisen näyttöjen suorittamiseen. Opiskelijaa tulee tukea ja ohjata ennen ammattiosaamisen näyttöjä, niiden aikana sekä ohjaavana palautteena niiden jälkeen. Näin siis selvästi korostetaan näyttöjä formatiivisena opiskelijan arviointina. (Opetushallituksen määräys M 32/011/2005, 4.3.) Toisaalta näytöistä tulee antaa erillinen todistus, joten tutkintotodistus sisältää sekä päättötodistuksen että näyttötodistuksen. Tutkintotodistuksesta säädetään asetuksessa (A 603/2005, 13 §) ja Opetushallituksen määräyksessä tarkennetaan todistusten sisällöt (M 32/011/2005, 4.10.). Näin siis vahvistettiin näytöt myös osaksi summatiivista arviointia. Lisäksi määräyksessä vahvistettiin, että näytöt on suoritettava hyväksytysti, jotta opintokokonaisuudesta voidaan antaa arvosana päättötodistukseen (M 32/011/2005, 4.7). Koska ammattiosaamisen näytöt ovat opiskelijan arviointia, niitä voidaan käyttää myös aikaisemmin suoritettujen opintojen ja muutoin hankitun osaamisen arvioimisessa ja tunnustamisessa. Tarvittaessa osaamisen vastaavuus on osoitettava, jolloin päätös osaamisen tunnustamisesta ennen mainittujen opintojen tai hyväksiluettava osaamista koskevan opintokokonaisuuden alkamista. (L 601/2005, 30 §.) Tällöin näyttöjä käytetään diagnosti-

sessä merkityksessä. Tästä näyttöjen tehtävästä ei juurikaan käyty keskustelua linjausten yhteydessä.

Ammattiosaamisen näyttöjen myötä tuli uusia velvoitteita paikalliselle tasolle. Säädösten mukaan ammattiosaamisen näytöt tulee suunnitella, toteuttaa ja arvioida oppilaitosten ja työelämän yhteistyönä. Koulutuksen järjestäjien tulee liittää näytöt osaksi omia opetussuunnitelmiaan. Koulutuksen järjestäjän on asetettava monijäseninen toimielin, joka ohjaa ja valvoo näyttöjen toteuttamista. Koulutuksen järjestäjän on laadittava näyttöjen toteuttamista ja arviointia koskeva suunnitelma, jonka hyväksyy toimielin. Opetussuunnitelman yleisen osan tulee sisältää opiskelijan arvioinnin ja ammattiosaamisen näyttöjen periaatteet. Lisäksi tutkinnoittain tulee tehdä suunnitelma opiskelijan arvioinnin toteuttamisesta siten, että se sisältää toimielimen hyväksymän suunnitelman ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamisesta ja arvioinnista. (L 601/25 §; Opetushallituksen määräys 32/011/2005/4.3, 6.) Tällainen kaikkia koulutuksen järjestäjiä koskeva sääntely ohjaa ja kontrolloi paikallisen tason toimijoita aiempaa enemmän.

Toisaalta voidaan ajatella, että paikalliselle tasolle tuli myös vaikutusmahdollisuuksia edellä mainittujen säädösten myötä. Säädösten mukaan paikallinen koulutuksen järjestäjän asettama toimielin nimittäin päättää myös arvioijista hyväksyessään näyttöjen toteuttamisen ja arvioinnin suunnitelmat. Tämä säädos tuo vastuun lisäksi myös valtaa. Lisäksi opiskelijan arvioinnin oikaisuvaatimusten käsittely siirtyi kokonaan koulutuksen järjestäjälle ja paikalliselle toimielimelle (L 601/2005, 25 c§; Opetushallituksen määräys M 32/011/2005/4.9.).

Arvioijien pätevyydestä säädetään melko väljästi sääöksissä (A 603/2005, 11 c §). Sääöksiin on kirjattu, että henkilöllä tulee olla alan osaaminen ja ammattitaito, jota voidaan pitää riittävänä ammattiosaamisen näyttöjen arvioinnissa. Näyttöjen johtoryhmää puhututtaneesta kysymyksestä, kuka voi päättää arvioinnista, säädettiin, että ammattiosaamisen näytön arvosanasta voi päättää toimielimen määräämät opettajat ja työelämän edustajat yhdessä tai erikseen (L 601/2005, 25 b §). Opetushallituksen määräyksessä todetaan vielä, että näyttötodistukseen annettavasta ammattiosaamisen näytön arvosanasta tulee opettajien ja työelämän edustajien pääsääntöisesti päättää yhdessä (M 32/2005, 4.7.). Arvioinnin on määräyksen mukaan perustuttava opiskelijan itsearviointiin ja arviointikeskusteluun (M 32/2005, 4.2.). Näin siis uusissa sääöksissä näyttöjen myötä arvioinnin vastuu ja velvollisuus ja toisaalta oikeuskin arviointiin jaetaan opettajien ja työelämän edustajien kesken uudella tavalla. Myös opiskelijan itsearviointia korostetaan. Arviointipäätöksessä on muun muassa huomioitava opiskelijan itsearviointi. (Opetushallituksen Näyttöopas 2006.) Tämä säädos muuttaa opettajan roolia arvioijana.

Myös ammattiosaamisen näytön dokumentointi yhdenmukaistettiin sääöksillä, joiden mukaan ammattiosaamisen näytön arvosana tulee tallentaa opintokokonaisuuksittain ja arvioinnin kohteittain. Ammattiosaamisen näytön arvosana on myös perusteltava arviointiaineistossa. Jos ammattiosaamisen näyttö kattaa vain osan opintokokonaisuutta, on kunkin osan arvioinnin perustana oleva aineisto tallennettava niin, että koko opintokokonaisuudesta on mahdollista antaa ammattiosaamisen näytön arvosana. Tutkintotodistus sisältää päättötodistuksen ja näyttötodistuksen. Ammattiosaamisen näyttöjen arvosanat tulee merkitä opin-

tokokonaisuuksittain näyttötodistukseen. Arvioinnin perusteena oleva aineisto on säilytettävä vähintään kuuden kuukauden ajan arvosanan antamisesta. (A 603/2005, 10 §, 11a §, 13 §; Opetushallituksen määräys M 32/011/2005/4.7.)

Näyttötoiminnan laatuvaatimuksista ei mainita säädöksissä erikseen, mutta Näyttöoppaassa (Opetushallitus 2006) annetaan suosituksia ammattiosaamisen näyttöjen laadunvarmistamiseksi osana koulutuksen järjestäjän laadunhallintaa sekä kuvataan yleisesti kansallinen oppimistulosten arviointi osana näyttöjä.

Tuloksia

Opiskelijan arviointia koskevat säädökset ja ohjeet lisääntyivät ammattiosaamisen näyttöjen myötä. Myös koulutuksen järjestäjille annettiin aiempaa enemmän uusia tehtäviä, ohjeita ja määräyksiä. Toisaalta velvollisuuksien rinnalla myös vaikutusmahdollisuuksia tuli enemmän paikalliselle tasolle esimerkiksi paikallisen toimielimen kautta. Näyttöjen toteuttamiseen liittyvät laatuvaatimukset jäivät pääasiassa suosituksiksi. Näytön arvioinnin kohteet ja kriteerit määritettiin kansallisissa näyttöaineistoissa, joiden käyttöä suositeltiin, mutta ei edellytetty. Tulvaisuudessa näytön perusteet saatetaan liittää osaksi opetussuunnitelman perusteita, jolloin ne ovat normi, joka voi yhdenmukaistaa arviointia. Näyttöympäristöä ei juurikaan säädelty eikä opiskelijan itsearvioinnin osuudesta näytön arvioinnissa säädetty erikseen. Kansallisesta näyttöperusteisesta arvioinnista ei säädetty selkeästi. Yhdeksi näyttöjen tehtäväksi voi lisätä myös diagnostisen arvioinnin, koska näyttöjä käytetään myös lähtötason tai aiemmin opitun osaamisen arvioinnissa ja asetetaan sen pohjalta tavoitteita oppimiselle ja oppimisen ohjaukselle (opetukselle). Ammattiosaamisen näyttöjä koskevassa laissa on säädetty, että osaamisen vastaavuus on osoitettava ja päätös osaamisen tunnustamisesta on tehtävä ennen opintojen tai opintokokonaisuuden alkamista. Tämä arvioinnin säädös ei aineistossa tule lainkaan esiin.

7.2 Oppimistulosten luotettavuus ja luottamus opettajien, työelämän edustajien ja opiskelijoiden kokemana arviointikokeiluissa

Tässä luvussa esittelen kehittämishankkeessa luodun arviointimallin, joka testattiin käytännössä kahdessa edellä mainitussa arviointikokeilussa. Arviointikokeilun tulokset oppimistuloksista ja näyttöjen toteuttamisesta sekä näyttöjärjestelmän laadunvarmennus liittyvät tutkimuksen kannalta olennaisiin kysymyksiin arvioinnin luotettavuudesta, sääntelystä (kontrollista) ja luottamuksesta sekä siitä, millaista arviointitietoa näytöt tuottavat. Arviointikokeilut johtivat vertaisarvioinnin kehittämiseen osaksi näyttötoiminnan laadunvarmennusta. Vertaisarviointi on vuorovaikutukseen ja luottamukseen perustuva laadunvarmennuksen ja arviointitiedon tuottamisen menetelmä. Vertaisarviointikokeilu täydensi arviointikokeiluissa näytöistä saatua tietoa. Lopuksi tarkastelen palautetta ja ulkoista

arviointia, joka on kohdistunut sekä kehittämishankkeen toteuttamiseen että näyttöperusteiseen arviointijärjestelmään.

Seuraavassa luvussa 7.2.1 on yhteenveto arviointimallista, jonka pohjalta arviointikokeilut toteutettiin. Olen esitellyt nämä periaatteet tiiviisti jo raportin alussa luvussa 2.4. Arviointimallia luotaessa huomioitiin sekä arvioinnin luotettavuuskriteerit että näyttöjä koskevat linjaukset ja myöhemmin voimaan tulleet säädökset. Tarkastelen sen jälkeen oppimistuloksia ja arviointikäytäntöjä näyttöissä. Tarkastelen myös eri osapuolten kokemuksia osallisuudesta näyttöjen toteuttamisessa sekä heidän kokemuksiaan näyttöperusteisen arvioinnin luotettavuudesta ja luottamuksesta arviointiin. Opettajat, opiskelijat ja työelämän edustajat ovat näyttöperusteisen arviointiprosessin osallisia ja toimijoita.

7.2.1 Arviointijärjestelmän testaaminen arviointikokeiluissa

Kansallisen arvioinnin integrointi paikallisiin näyttöihin

Testattavan mallin lähtökohtana oli kansallisen arvioinnin integrointi ammatillisten perustutkintojen näyttöihin. Tämä oli ministeriön näyttöryhmän ja myöhemmin näyttöjen johtoryhmänkin linjauksen mukaista, ja integraatioryhmässä se sinetöitiin käytännön tasolla. Mallissa kansallinen oppimistulosten arviointi pohjautuu opiskelijan osaamisen näyttöperusteiseen arviointiin. Arviointitieto saadaan suoraan paikallisista koulutuksen järjestäjän toteuttamista näytöistä. Keskeinen periaate on siis ollut, ettei erillisiä tehtäviä tai näyttöjä organisoida kansallista arviointia varten, vaan oppilaitokset toteuttavat näytöt osana omaa opetustaan ja aikataulujaan. Myöskään opetussuunnitelman perusteisiin ei kokoavaa jaksoa tai opintokokonaisuutta sisällytetä. Arviointitieto kootaan näytöistä opintokokonaisuuksittain ja opiskelijan koko opiskeluprosessin ajalta.

Lähtökohtana on myös ollut, että kansalliset tutkintokohtaiset näyttöaineistot ohjaavat ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamista ja arviointia ja siten korvaavat aikaisemmat yhtenevät tehtävät tai kokeet (eli aikaisemmissa kansallisissa arvioinneissa käytetyt ns. päättökokeet). Näyttöaineistot on laadittu ammatillisten perustutkintojen jokaiseen opintokokonaisuuteen. Periaatteena on, että arviointitieto näytöistä kootaan opintokokonaisuuksittain ja arvioinnin kohteittain. Arvioinnin kohteet ja kriteerit sekä arviointitiedon tallentaminen ovat yhtenevät kaikissa tutkinnoissa, mikä yhdenmukaistaa arviointia ja mahdollistaa vertailutiedon tuottamisen. Testattavassa mallissa suosituksena on ollut, että osaaminen arvioidaan yhteisarviointina eli näytön arvioivat opettaja, työelämän edustaja (työpaikkaohjaaja) ja opiskelija. Arvosana muodostuu yhteisen keskustelun tuloksena, jolloin myös opiskelijan itsearviointi on mahdollista huomioida näytön arvioinnissa.

Yksi keskeisimmistä periaatteista oli, että näyttöperusteinen oppimistulosten arviointi on tavoitelähtöistä ja kriteeriperusteista, jolloin arvioinnin kohteet (osaamisvaatimukset) ja kriteerit asetetaan ennalta, ja ne ovat kaikkien osapuol-

ten tiedossa ennen näytön toteuttamista ja arviointia. Osaamista arvioidaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin.

Yhtenä keskeisenä periaatteena oli, että arviointiin kuuluu aina myös palaute. Näyttöperusteiseen arviointijärjestelmään tulisi liittää palautejärjestelmä, joka säännöllisin väliajoin tuottaisi palautetietoa koulutuksen järjestäjän ja oppilaitosten kehittämistyön tueksi. Tavoitteeksi asetettiin myös, että arviointitiedon tulee olla hyödynnettävissä osana koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten itsearviointia. Palautejärjestelmän tulisi myös mahdollistaa seurantatietojen kerääminen sekä syväanalyysit arvioinnissa esiin tulevista kehittämiskohteista. Arviointikokeiluissa ei tällaista palautejärjestelmää vielä ollut, vaan sen kehittäminen tulee käynnistymään myöhemmin.

Näyttötoiminnan laadunvarmennus yhteensovittamisen välineenä

Testatussa mallissa kansallinen arviointi integroitiin ammattiosaamisen näyttöihin laadunvarmennusjärjestelmän avulla ottaen huomioon integraatio- ja standardiryhmien ehdotukset. Laadunvarmennusjärjestelmän tavoitteeksi asetettiin arvioinnin – sekä kansallisen että opiskelijan arvioinnin – luotettavuuden, vertailukelpoisuuden ja osuvuuden lisääminen. Laadunvarmennuksella haluttiin yhdenmukaistaa nimenomaan ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamisprosessia ja arviointikäytäntöjä näytöissä. Laadunvarmennuksen lähtökohtana pyrittiin pitämään ammattiosaamisen näyttöjen perimmäinen tarkoitus. Näyttöjä on kehitetty ammatillisen koulutuksen laadun varmistamiseksi ja työelämäyhteyksien kehittämiseksi. Näyttöjen tarkoitus on myös yhdenmukaistaa arviointia ja tuoda työelämän näkemys osaksi osaamisen arviointia. (Ks. luku 2; näyttötyöryhmän muistio 1999; Räcköläinen & Ecclestone 2005; Räcköläinen 2005a; ks. myös Mahlamäki-Kultanen 2006, 160–163.)

Laadunvarmennusta varten arviointikokeiluihin laadittiin yleisten laatuvaatimusten pohjalta laatukriteerit koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmalle, näyttöaineistolle ja näyttöjen toteuttamiselle standardiryhmän ehdotuksen mukaisesti (ks. kuvio 12).

NÄYTTÖTOIMINNAN LAATUVAATIMUKSET ARVIOINTIKOKEILUSSA

Oppilaitoksen aineistot	Näyttöaineistot	Näyttöjen toteuttaminen
<ul style="list-style-type: none">- Koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelma- Arvioinnin kohteet ja kriteerit- Arviointikäytäntö- Dokumentointi	<ul style="list-style-type: none">- Näyttöaineiston sisältö ja rakenne- Näyttöympäristö- Arvioinnin kohteet ja kriteerit- Arviointikäytäntö- Dokumentointi	<ul style="list-style-type: none">- Näyttöjen suunnittelu- Näyttöympäristö- Arvioinnin kohteet ja kriteerit- Arvioijat- Dokumentointi

Kuvio 12. Laatuvaatimusten kohteet näyttötoiminnan laadunvarmennuksessa (Räcköläinen 2005a, 34)

Osa näistä laatuvaatimuksista on sellaisia, että niiden toteutumista on mahdollista arvioida kirjallisen aineiston pohjalta, mutta osa edellyttää näyttöjen havainnointia myös käytännössä. Koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmaan, näyttöaineistoihin ja näyttöjen toteuttamiseen laaditut laatuvaatimukset ja -kriteerit on kuvattu tarkemmin liitteessä 7. Näitä laatuvaatimuksia ja -kriteereitä testattiin arviointikokeiluissa.

Ulkoisen laadunvarmennus arviointikokeiluissa kohdistui koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmaan, näyttöaineistoihin sekä näyttöjen käytännön toteuttamiseen ja arviointiin. Laadunvarmennusjärjestelmän kehittämistyön yhteydessä kehitettiin näyttöjen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia koskevat opettajan, opiskelijan ja työelämän edustajan taustakyselyt. Kyselyt laadittiin edellä kuvattujen laatuvaatimusten ja -kriteerien pohjalta. Tarkoituksena oli seurata laatuvaatimusten toteutumista ja saada tietoa näyttöjärjestelmän toimivuudesta käytännössä. Kyselyillä haluttiin tietoa muun muassa näyttöjen suunnittelusta ja toteuttamisesta, arvioinnin osuvuudesta ja yhdenmukaisuudesta, arviointikäytännöistä, näyttöjen liittämistä osaksi opetusta ja opetussuunnitelmia sekä ammattiosaimien näyttöjen merkityksestä oppimiselle. Kyselyt ovat olleet käytössä molemmissa kehittämishankkeen arviointikokeiluissa. Eri osapuolten kyselylomakkeet ovat liitteessä 8. Laadunvarmennuksen toteuttamisen ja sen tulokset (kyselyt ja vertaisarviointi) kuvaan tarkemmin seuraavissa testausta ja eri osapuolten kokemuksia käsittelevissä luvuissa 7.2.2 – 7.2.6.

Myös vertaisarviointia osana näyttöperusteisen arvioinnin laadunvarmennusta kehitettiin ja testattiin kehittämishankkeen aikana. Vertaisarvioinnin tavoitteena oli varmistaa näyttöjen ja arvioinnin laatua ja tuottaa palautetta arviointikäytäntöjen kehittämiseksi. Myös vertaisarvioinnissa käytettävä arviointilomake laadittiin edellä kuvattujen laatuvaatimusten ja -kriteerien pohjalta. Vertaisarvioinnissa näyttötoimintaa havainnointiin paikan päällä ja annettiin suullinen ja kirjallinen palaute vertaisarviointikäytien pohjalta. Vertaisarvioinnin kehittämistä ja kokeilujen tuloksia tarkastelen tarkemmin luvussa 7.2.7.

Laaja-alainen osaaminen ja kriteeriperusteinen arviointi

Suunniteltaessa arviointitiedon kokoamista kansalliseen arviointiin asetettiin tavoitteeksi, että arvioinnin tulee kohdistua laaja-alaisen osaamisen arviointiin. Sen tulee tuottaa tietoa siitä, miten opetussuunnitelman perusteissa asetetut tavoitteet ovat toteutuneet ja millaista osaamista koulutus tuottaa. Arvioinnin tulee olla tavoite- ja kriteeriperusteista. Jo aiemmissa kansallisissa arvioinneissa oli edetty kohti kriteeriperusteisuutta ja johdettu kansallisten tehtävien osaamisalueet opetussuunnitelman perusteista (ks. Nuotio, Backman, Pernu & Sisättö 2001, Matkailu-, ravitsemus- ja kotitalousalan koulutuksen oppimistulosten arviointi). Kriteeriperusteisen arvioinnin kehittämistä haluttiin jatkaa myös näyttöperusteisissa arviointikokeiluissa. (Räkköläinen 2005a; Räkköläinen & Ecclestone 2005.) Kansalliset näyttöaineistot laadittiin arvioinnin toteuttamisen tueksi. Näyttöaineistoissa lähtökohtana oli opetussuunnitelman perusteet, jotka näyttö-

aineistoprojekteissa analysoitiin työelämän ydinprosesseiksi kussakin opintokokonaisuudessa. (Mahlamäki-Kultanen 2006, 160–163.)

Määritelmän mukaan näytöt ovat käytännön työtehtäviä työpaikalla tai oppilaitoksessa ja näytössä arvioidaan opetussuunnitelman perusteissa määritettyä ammatillista osaamista. Näytöt ovat osa koulutusta ja sijoittuvat koko koulutuksen ajalle. Merkittävä linjaus kansallisenkin arvioinnin kannalta oli, että ammatiosaamisen näyttö annetaan kaikista ammatillisten opintojen opintokokonaisuuksista eli jokaisen opintokokonaisuuden keskeinen sisältö tulee arvioida näytöllä. Arviointia varten tulisi siis laatia yhtenevät arvioinnin kohteet ja määrittää arviointikriteerit opintokokonaisuuksien näyttöihin, jotta arviointitiedon tuottaminen jokaisesta näytöstä olisi mahdollista. Kansallisissa näyttöaineistoissa oli ohjeita näyttöjen toteuttamiseen ja arviointiin kussakin tutkinnossa.

Arviointikokeiluja varten kehitettiin teoreettinen malli, jossa kansallinen arviointitiedon tuottaminen yhdistetään osaamisen arviointiin näytöissä (ks. kuvio 13; Rökköläinen 2005a, 85). Mallin avulla haluttiin varmistaa laaja-alaisen osaamisen arviointi ja luoda opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin perustuva kriteeriperusteinen arviointi oppimistulosten tuottamiseksi näytöistä. Arviointivan osaamisen (arvioinnin kohteiden) kuvaukset ja kriteerit osaamisen tason arvioimiseksi johdettiin ensin opetussuunnitelman perusteiden tavoitteista. Tämän jälkeen analysoitiin aikaisemmin toteutettujen kansallisten arviointien tehtävien (ns. päättökokeiden) osaamisvaatimukset ja arviointikriteeristö. Opetussuunnitelmien ja päättökokeiden analyysin pohjalta laadittiin kaikkiin tutkintoihin sovellettavat osaamisvaatimukset ja arviointikriteerit. (Rökköläinen 2005a 31–32, 77–86; ks. myös Poikela & Rökköläinen 2006, 12–15.)

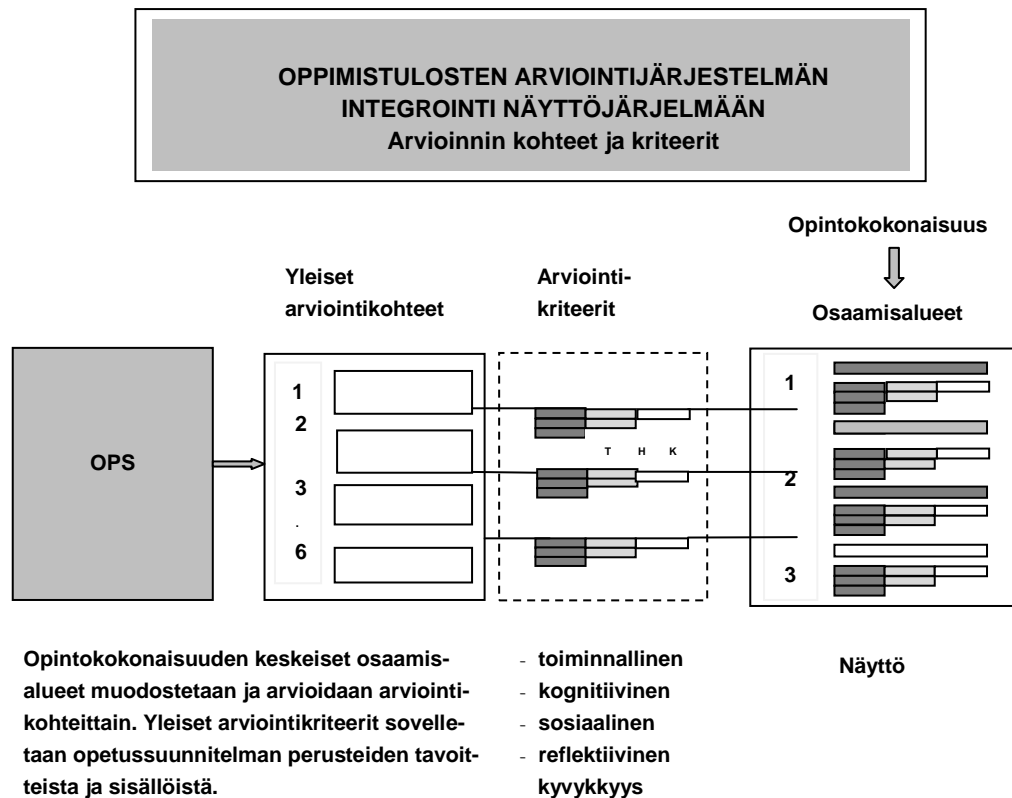
Kansallisen näyttöperusteisen oppimistulosten arvioinnin lähtökohdaksi otettiin työelämän edellyttämä laaja-alainen ammattitaito, jolloin oppimistulosten arvioinnin kohteiksi nimettiin opetussuunnitelman perusteiden ja aikaisempien kansallisten arviointien pohjalta laaja-alaisen ammatillisen osaamisen kohteet. Laaja-alainen osaaminen sisältää toiminnallisen, tiedollisen, sosiaalisen ja reflektiivisen osaamisen. Arvioinnin kohteeksi haluttiin valita sekä osaaminen että osaamista tuottavat prosessit. Toiminnallinen eli operatiivinen osaaminen ilmentää työtehtävien ja työtoiminnan hallintaa. Kognitiiviset eli tiedolliset prosessit osoittavat kykyä soveltaa teoreettista tietoa, tiedon hallintaa ja asioiden ja prosessien välisten yhteyksien ymmärtämistä sekä työn kokonaisuuden hahmottamiskykyä. Sosiaaliset eli yhteisölliset prosessit liittyvät kykyyn toimia sekä itsenäisesti että vuorovaikutuksessa muiden kanssa ryhmän jäsenenä tai johtajana. Reflektiiviset eli arvioivat ja kehittävät prosessit liittyvät kykyyn oppia ja kykyyn arvioida ja kehittää sekä omaa että ympäristön toimintaa. (Poikela 1998; Poikela 2002; Poikela & Rökköläinen 2006, 12–15; Rökköläinen 2005a, 31–32, 77–86.) Myös useimmat aiemmin toteutetut kansalliset arvioinnit perustuivat laaja-alaisen ammatillisen osaamisen arviointiin (esimerkiksi Koski, Nyholm, Pernu, Pietilä & Räsänen 2002, kaupan ja hallinnon alan koulutuksen arviointi).

Edellä kuvatut osaamisen ulottuvuudet saivat sisällön kunkin perustutkinnon opetussuunnitelman perusteiden yleisistä tavoitteista sekä opintokokonaisuuksien keskeisistä tavoitteista ja sisällöistä. Opetussuunnitelman perusteissa on kuvattu kunkin opintokokonaisuuden tavoitteet, keskeinen sisältö, osaamisen kiitettävä

taso sekä tyydyttävän osaamisen arviointikriteerit. Arviointitieto haluttiin kansallista arviointia varten koota niin, että jokaisesta edellä esitellystä osaamisen ulottuvuudesta olisi mahdollista saada tietoa. Korostettiin, että opiskelijan tulee voida osoittaa näytössä laaja-alaista ammatillista perusosaamista ja koulutusohjelmaopintoihin liittyvää erityisosaamista sekä kaikilla aloilla tarvittavaa ammattisivistystä ja kansalaisvalmiuksia (yhteiset painotukset) sekä yhteisiä valmiuksia (ydinosaamista). Näytössä opiskelijan tulisi yhdistää käytäntö- ja teorian tietoa ja soveltaa niitä työelämän toimintakokonaisuuksiin. (Räkköläinen 2005a, 31–32, 77–86.) Myös näyttöperusteista arviointia varten laadituissa kansallisissa näyttöaineistoissa oli lähtökohtana työelämän edellyttämän osaaminen ja sen analysointi opintokokonaisuuksissa. (Mahlamäki-Kultanen, 2006, 60–63.)

Opetussuunnitelman perusteissa tutkintojen arviointikriteeristö on kolmiporainen ja osaaminen kuvataan tyydyttävän – hyvän – kiitettävän tasoilla. Osaamisen tasot määritetään siten, että tyydyttävä taso kuvaa ammatillisen osaamisen vähimmäisvaatimusta, josta seuraavien hyvän ja kiitettävän osaamisen tasojen vaatimukset johdetaan. Osaaminen kumuloituu tasolta toiselle siirryttäessä. Hyvän tason kriteeristö sisältää automaattisesti kaiken sen osaamisen, mitä tyydyttävällä tasolla vaaditaan. Osaamisvaatimukset myös kasvavat ja laajenevat sisältöltään tasolta toiselle siirryttäessä. Arviointiasteikko on välillä 1–5. Tyydyttävä taso sisältää arvosanat 1 ja 2, ja taso hyvä sisältää arvosanat 3 ja 4. Tasokuvauksen korkeamman arvosanan saa, kun arvioitava osaaminen ylittää selvästi tasokuvauksen vähimmäisvaatimukset. Kiitettävän tason arvosana on 5. (Ks. tarkemmin Räkköläinen 2005a, 79–82.)

Opetussuunnitelmat olivat arviointikohteiden ja -kriteerien lähtökohtana, mutta niitä tarkennettiin arviointikokeiluja varten kehitetyn mallin avulla. Kuviossa 13 on kuvattu malli, joka testausvaiheessa ohjasi oppimistulosten arviointijärjestelmän integrointia näyttöjärjestelmään ja arvioinnin kohteiden ja kriteerien määrittämistä opintokokonaisuuksien näytöissä.



Kuvio 13. Arvioinnin kohteiden ja kriteerien määrittäminen opintokokonaisuuksien näytöissä arviointikokeiluissa (Räkköläinen 2005a, 32)

Keskeinen linjaus oli, että näyttöperusteisessa oppimistulosten arvioinnissa yleiset arvioinnin kohteet ja kriteerit pidetään kaikilla aloilla samoina ja että ne perustuvat kunkin tutkinnon opetussuunnitelman perusteisiin. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallituksen määräys 32/011/2005/4.4) on määrätty, että arviointi kohdistuu työtehtävän, työprosessin, työturvallisuuden ja työn perustana olevan tiedon hallintaan sekä yhteisten painotusten ja kaikille aloille yhteisen ydinosaamisen arviointiin. Yhteisiin painotuksiin sisältyvät kestävä kehitys, teknologian ja tietotekniikan hyödyntäminen, yrittäjäyys ja laadukas- ja asiakaslähettöinen palvelutoiminta. Ydinosaamiseen sisältyvät oppimaan oppimistaidot, ongelmanratkaisutaidot, vuorovaikutus- ja viestintätaidot, yhteistyötaidot ja eettiset ja esteettiset taidot. Määräyksessä on myös kuvattu tyydyttävän, hyvän ja kiitetävän osaamisen tasot, joiden pohjalta oppilaitoksissa tulee määritellä opintokokonaisuuksien arviointikriteerit. Nämä samat arvioinnin kohteet olivat olleet jo aiemmissa opetussuunnitelman perusteissa ennen näyttöjen liittämistä ammatillisiin perustutkintoihin. Opiskelijan osaamisen arviointi näytöillä eikä kansallisen arvioinnin liittämisen näyttöihin aiheuttanut opetussuunnitelman perusteisiin muutoksia tässä vaiheessa.

Ennen ensimmäisen arviointikokeilun (Pilotti I 2002–2003) käynnistymistä kansallista arviointia varten laadittiin kuitenkin edellä mainituille arvioinnin kohteille kuvaukset arvioitavasta osaamisesta sekä yleiset kolmiportaiset arviointi-

kriteerit ammatilliselle osaamiselle, ydinosaamiselle ja yhteisille painotuksille. Erityisen haastavaksi koettiin ydinosaamisen ja kaikille aloille yhteisten painotusten osaamiskuvausten ja kriteeristön laatiminen, koska ko. kohteita ei ole eritelty osaamisena opetussuunnitelman perusteissa. Tällaiset kuvaukset tehtiin siis ennen kuin lopullinen määräys näyttöjen arvioinnin kohteista ja kriteereistä tuli voimaan. Yhteneviä kuvauksia pidettiin kansallisen arvioinnin laadun kannalta välttämättöminä, jotta osaamisen arviointi saataisiin riittävän yhdenmukaiseksi. Lisäksi oppimistulosten arvioinnissa pidettiin tärkeänä, että arvioinnin kohde on kuvattu osaamisena, mikä ei toteudu opetussuunnitelman perusteissa systemaattisesti. Tämä aiheutti sen, että toisen arviointikokeilun aikana (Arviointikokeilu II 2004–2007) oli osaamisen arviointiin näytöissä kahdenlaisia ohjeita, joista toiset koskivat kansallisesta arviointia ja toiset yleisesti näyttöjen arviointia.

Kansallista arviointia varten laaditut yleiset arvioitavan osaamisen kuvaukset ja kriteerit on esitelty liitteessä 9 (myös Rökköläinen 2005a, 80–82). Näitä yleisiä osaamiskuvauksia ja kriteereitä ei kuitenkaan lopulta otettu ”virallisesti” käyttöön, koska näyttöaineistojen kehittämishankkeissa oli sovellettu erilaisia ohjeita. Näyttöaineistoissa käytettiin kyllä samoja opetussuunnitelman perusteista johdettuja osaamisen arvioinnin kohteita, mutta niiden ja arviointikriteerien sisällöt johdettiin tutkintokohtaisesti eri tavoin. Tässä kohtaa tavoite kansallisen arvioinnin ja näyttöjen yhteen sovittamisesta ei täysin toteutunut.

Toisessa arviointikokeilussa (Arviointikokeilu II) päätettiin, että kansallisessa oppimistulosten arvioinnissa ammattiosaamisen näyttöjen yleiset arvioinnin kohteet perustuvat opetussuunnitelman perusteisiin ja ammattiosaamisen näyttöaineistoihin. Kansallisissa tutkintokohtaisissa näyttöaineistoissa on määritetty arvioitava osaaminen ja arviointikriteerit kunkin opintokokonaisuuden näyttöön. Näyttöaineistossa kullekin arvioinnin kohteelle on laadittu osaamiskuvaus sekä arviointikriteerit tyydyttävälle, hyvälle ja kiitettävälle osaamiselle. Kansallinen näyttöaineisto oli tukimateriaalia, jota koulutuksen järjestäjät voivat käyttää ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelun ja toteuttamisen apuna. Ammattiosaamisen näyttöaineistossa on ohjeet näyttöjen toteuttamiseksi. Niissä on myös opintokokonaisuuksittain laaditut osiot, jotka sisältävät näytön kuvauksen, ammattiosaamisen näyttöympäristön kuvauksen ja näytön arvioinnin sekä esimerkkejä ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamisvaihtoehdoista. (Ks. esimerkiksi Mahlamäki-Kultanen 2006.)

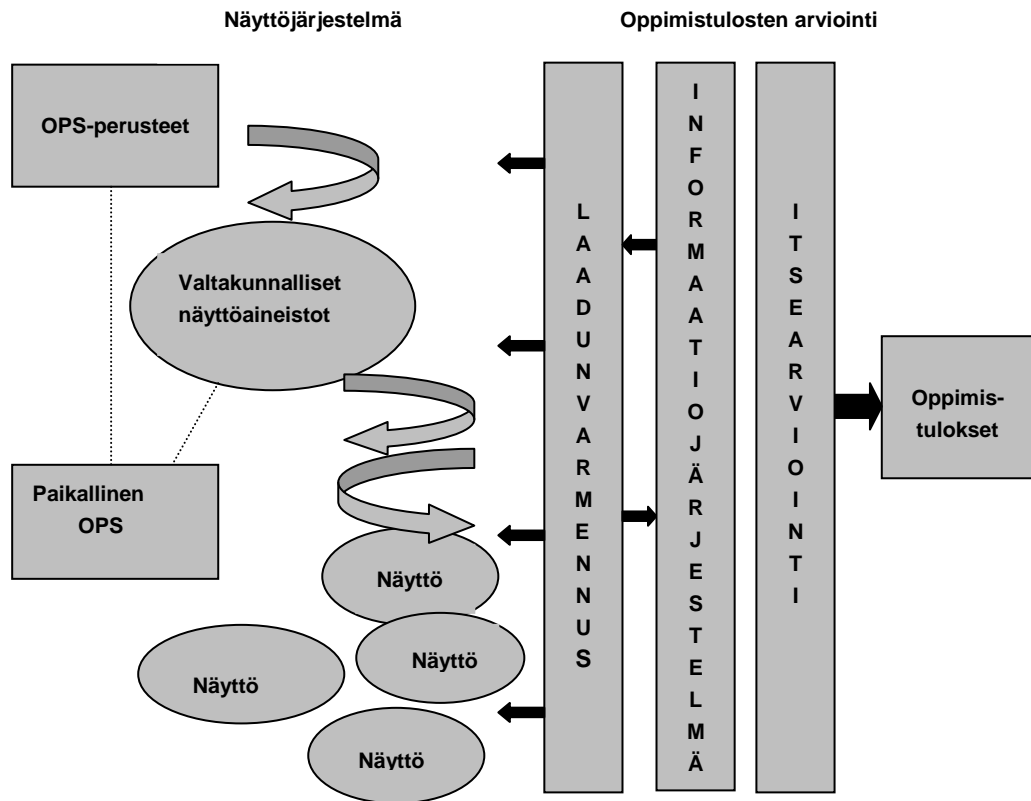
Alla on lueteltuna arvioinnin kohteet näytöissä:

1. **TYÖTEHTÄVÄN HALLINTA**
sisältää työmenetelmien, -välineiden ja materiaalin hallinnan
2. **TYÖPROSESSIN HALLINTA**
sisältää suunnittelu-, toteuttamis-, arviointi- ja kehittämisvalmiudet
3. **TYÖN PERUSTANA OLEVAN TIEDON HALLINTA**
sisältää teoreettisen tiedon soveltamisen ja tiedon hallinnan valmiudet

4. **TYÖTURVALLISUUDEN HALLINTA**
sisältää työturvallisuuden ja työoloihin ja työkykyyn liittyvän tiedon ja toiminnan hallinnan
5. **YDINOSAAMINEN**
sisältää opetussuunnitelman perusteissa määritetyn kaikille aloille yhteisen ydinosaamisen
 - oppimaan oppimisen taidot
 - ongelmanratkaisutaidot
 - vuorovaikutus- ja viestintätaidot
 - yhteistyötaidot
 - eettiset ja esteettiset/emotionaaliset taidot
6. **YHTEISET PAINOTUKSET**
sisältää opetussuunnitelman perusteissa määritetyt kaikille aloille yhteiset sisällölliset painotukset. Arvioidaan kaikilla aloilla tarvittavaa ammattisivistystä ja kansalaisvalmiuksia
 - kansainvälisyys
 - kestävä kehitys
 - teknologian ja tietotekniikan hyödyntäminen
 - yrittäjäyys
 - laadukas ja asiakaslähtöinen toiminta
 - palvelu- ja kuluttajaosaaminen
 - työsuojelusta ja terveydestä huolehtiminen.

Mainittakoon, että vuosina 2006–2010 toteutettavan opetussuunnitelmauudistuksen myötä arvioinnin kohteet tulevat vähenemään ja arvosana-asteikko muuttuu kolmiportaiseksi. Uudet opetussuunnitelman perusteet (myöhemmin tutkinon perusteet) sisältävät myös näytön perusteet, jotka korvaavat aiemmin käytetyt kansalliset näyttöaineistot

Kuviossa 14 on vielä havainnollistettu oppimistulosten arviointi osana ammattiosaamisen näyttöjärjestelmää. Näyttöjärjestelmällä tarkoitetaan tässä mallissa opetussuunnitelmaperusteisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa toteutettavia ammattiosaamisen näyttöjä ja niiden pohjalta tehtävää kansallista oppimistulosten arviointia.



Kuvio 14. Näyttöjärjestelmä (Räkköläinen 2005a, 29)

Yhteenveto arviointimallin periaatteista:

- Kansallinen arviointi integroidaan osaksi näyttöjärjestelmää
- Arviointitieto tuotetaan paikallisesti toteutetuista ammattiosaamisen näytöistä
- Osaamisen arviointi on kriteeriperusteista
- Arviointiin liittyy palautejärjestelmä, joka tukee oppilaitosten kehittämistä ja koulutuksen järjestäjän itsearviointia.

Peruslähdekohtana testatussa arviointimallissa oli, että arviointitieto näytöistä kootaan kaikissa tutkinnoissa yhdenmukaisella tavalla, jolloin yleisten arvioinnin kohteiden ja kriteerien lisäksi myös arviointitiedon tallentaminen on yhdenmukaista kaikilla aloilla. Tämän tarkoituksena oli yhdenmukaistaa arviointia ja mahdollistaa vertailutiedon tuottaminen. Mallissa ammattiosaamisen näyttöjen arvosanat tallennetaan opiskelija- ja oppilaitoskohtaisesti tutkinnoittain, opintokokonaisuuksittain ja arviointikohteittain. Näytön arviointi kirjataan yhtenäiselle opintokokonaisuuden näyttöarvosanan dokumentointilomakkeelle (ks. näytön arvosanan dokumentointilomake liitteessä 10).

Kehittämishankkeessa suunniteltiin erilaisia vaihtoehtoja kansallisen arviointitiedon kokoamiseksi näytöistä. Suunnitelmassa kansallisen näyttöperusteisen arviointitiedon keruu voi perustua otantaan, jolloin tutkinnot ja näytöt valitaan kansalliseen arviointiin etukäteen. Samoin voidaan valita, seurataanko samojen

opiskelijoiden oppimistuloksia koko opiskelun ajan vai kerätäänkö tieto kerta-luonteisesti. Arviointitieto voidaan koota myös kaikista tutkinnon näytöistä. (Ks. tiedonkeruun malleista myös Rökköläinen 2005a.)

Kehittämishankkeessa lähdettiin testaamaan kahta arviointitiedon keruumal-lia, niin sanottuja seuranta- ja poikkileikkausmalleja. Molemmat mallit ovat otospohjaisia. Tämä tarkoittaa, että arviointeihin valitaan etukäteen tietyt tutkin-not ja näytöt. Suunnitelman mukaan seurantamallissa kansalliseen arviointiin valitaan tutkinnoista vain parhaimmat ja edustavimmat näytöt. Näytön valinnan perusteiksi määritettiin, että ammattiosaamisen näyttö on riittävän kattava, se on mahdollista tehdä työpaikalla ja siinä arvioidaan ammatillisen osaamisen kannal-ta keskeisiä valmiuksia. Seurantamallin mukaan arviointitietoa kerätään samalta opiskelijalta koko hänen koulutuksensa ajalta. Arviointitiedon tuottaminen yksit-täisestä tutkinnosta kestää tällöin noin kolme vuotta.

Poikkileikkausmallissa kansalliseen arviointiin valitaan tutkinnoista vain par-haimmat ja edustavimmat näytöt opintojen alusta, opintojen keskivaiheilta ja opintojen lopusta. Oppilaitokset ovat samoja, mutta opiskelijat vaihtelevat näy-töittäin. Tässä tiedonkeruumallissa ei siis seurata yksittäisen opiskelijan osaami-sen kehittymistä, vaan se antaa yleistä tietoa oppimistuloksista tietyissä oppilai-toksissa ja tutkinnoissa. Tämä malli tuottaa arviointitiedon koko tutkinnosta no-peasti. Sekä poikkileikkaus- että seurantamallissa päätös arviointiin tulevista opintokokonaisuuksien näytöistä tehtäisiin yhteistyössä ko. alan asiantuntijoiden (opettajien, työelämän edustajien, ammatillisen koulutuksen kehittäjien) kanssa.

Valtakunnalliset oppimistulokset päätettiin raportoida tutkinnoittain, opinto-kokonaisuuksittain ja arvioinnin kohteittain, jolloin tutkintojen välinen vertailu on mahdollista. Oppilaitoksille päätettiin myös antaa aiempien kansallisten arvi-ointien tavoin oppilaitoskohtaiset tulokset, koska sen oletettiin tukevan oppilai-tosten itsearviointia. Niin ikään laadunvarmennusprosessin tuottama tieto päätet-tiin raportoida sekä oppilaitoskohtaisina raportteina että osana valtakunnallisia tuloksia. Ehdottomaksi periaatteeksi sovittiin, että kansallinen arviointitieto jul-kaistaan siten, ettei yksittäisten oppilaitosten tuloksia ole mahdollista tunnistaa.

Oppimistulosten kerääminen

Edellä esitettyä näyttöperusteista oppimistulosten arviointimallia ja kansallisen arvioinnin edellyttämää laadunvarmennusjärjestelmää testattiin arviointikokei-luissa. Arviointikokeiluissa seurattiin näytöille asetettujen laatuvaatimusten to-teutumista opiskelijan, opettajan ja työelämän edustajien taustakyselyillä. Arvi-ointikokeilun oppimistulosten ja taustakyselyn tulosten sekä laadunvarmennuk-sen havaintojen avulla tarkastelen tutkimuksessani, millaista arviointitietoa uusi arviointimalli tuottaa ja miten eri osapuolet (osalliset ja toimijat) kokevat näyttö-perusteisen arvioinnin luotettavuuden (arvioinnin osuvuus ja vertailukelpoisuus ja oikeudenmukaisuus) ja merkityksen sekä miten näytöille asetetut laatuvaati-mukset toteutuvat.

Molemmissa arviointikokeiluissa oli periaatteeltaan samanlainen arviointi-asetelma. Arviointikysymykset pyrittiin suunnittelemaan ja tiedonkeruu toteut-

tamaan mahdollisimman huolellisesti, jotta saataisiin perusteltua tietoa uuden järjestelmän toimivuudesta ja ongelmakohtista. Kehittämistyön ja teoreettisen jäsentelyn vuoropuhelu on ollut arviointikokeilun suunnittelun taustalla. Arviointikokeiluilla haluttiin saada tietoa siitä, millaista arviointitietoa näytöt tuottavat kansallista arviointia varten sekä millainen laadunvarmennusprosessi on tarkoituksenmukainen arviointitiedon luotettavuuden varmistamiseksi kansallisella ja paikallisella tasolla. Arviointikokeilussa selvitettiin myös, millaisia käytännön ongelmia integroidun mallin toteuttamiseen liittyy. (Räkköläinen & Ecclestone 2005; Räkköläinen 2005.) Arviointikokeilujen asetelma ja arviointikokeilujen keskeiset kysymykset on esitetty liitteessä 11.

Arviointikokeilun käytännön toteutuksesta vastasivat Koppi-hankkeen projektipäälliköt yhdessä yhteistyöoppilaitostensa kanssa. Opetushallituksessa laadittiin ohjeet näyttöjen toteuttamiseen ja arviointiin sekä arviointitiedon dokumentointiin. Näiden ohjeiden pohjalta hankkeiden projektipäälliköt perehdyttivät yhteistyöoppilaitoksensa arviointikokeiluun. Arviointikokeilua varten nimettiin yhdyshenkilö, joka vastasi kokeilusta ko. oppilaitoksessa. Oppilaitokset toteuttivat näytöt omien suunnitelmiensa ja aikataulujensa mukaan ja toimittavat arviointitiedot joko suoraan Opetushallitukseen tai projektipäällikölle, joka toimitti ne Opetushallitukseen. Opetushallituksen seuranta- ja arviointipalvelut -asiantuntijayksikkö ja minä Koppi-hankkeen projektipäällikkönä vastasimme tulosten analysoinnista ja raportoinnista.

Ensimmäinen arviointikokeilu toteutettiin vuosina 2002–2003 (Pilotti I) yhteistyössä näyttöaineisto- ja näyttöpilottiprojektissa mukana olevien oppilaitosten kanssa. Näyttöperusteista arviointimallia testattiin sosiaali- ja terveysalan, talotekniikan ja rakennusalan perustutkinnoissa. Kokeiluun osallistui 190 opiskelijaa ja seitsemän ammatillista oppilaitosta. Arviointitietoa saatiin 376 näytöstä. Tämän arviointikokeilun tulokset raportoitiin 2003 (Opetushallitus 2003) ja ne on julkaistu 2005 osana Koppi-projektin suomenkielistä raporttia (Räkköläinen 2005a).

Toinen arviointikokeilu toteutettiin vuosina 2004–2007 (Arviointikokeilu II) yhteistyössä arviointijärjestelmän kehittämisprojektien, Sote Järkevä-, Konsensus-, Arvo- ja Arvi-projektien ja niiden yhteistyöoppilaitosten kanssa. Arviointikokeilussa oli mukana 35 oppilaitosta, 2 346 opiskelijaa ja arviointitietoa saatiin 3 275 näytöstä 14 eri perustutkinnosta. Tämän arviointikokeilun tuloksista laadittiin raportti vuonna 2008 (Räkköläinen & Kilpeläinen 2008). Kaikki arviointikokeiluissa mukana olleet oppilaitokset saivat oppimistuloksista ja kyselyn tuloksista oppilaitoskohtaiset palauteraportit 2003, 2006 ja 2007.

Arviointikokeiluissa oppimistulosten arviointitieto koottiin arviointimallin periaatteiden mukaisesti suoraan koulutuksen järjestäjän organisoimista ammat-tiosaamisen näytöistä. Näyttöjen arvosanat kirjattiin opintokokonaisuuksittain ja arviointikohteittain. Myös näytön toteuttaminen ja arviointikäytäntö kirjattiin yhdenmukaisesti näyttöjen dokumentaatiolomakkeella (liite 10) ja toteutettiin eri osapuolten taustakyselyt (liite 8). Arviointikokeilu antoi tietoa oppimistuloksista tietyissä oppilaitoksissa ja tutkinnoissa. Arviointitietoa kerättiin opiskelijoiden näytöistä opintojen eri vaiheilta projektien ja oppilaitosten omien suunnitelmien

ja aikataulujen mukaan. Tässä tiedonkeruumallissa ei siis seurattu yksittäisen opiskelijan osaamisen kehittymistä.

Laadunvarmennus arviointikokeiluissa

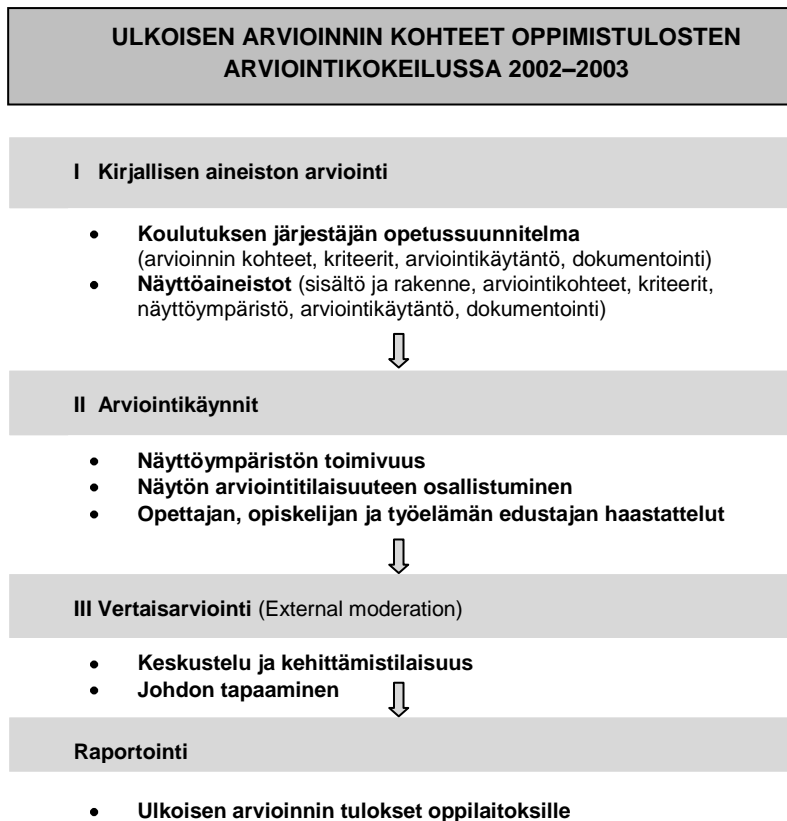
Arviointikokeiluissa testattiin myös edellä esiteltyä kansallisen arvioinnin edellyttämää laadunvarmennusjärjestelmää, jonka tavoitteena oli varmistaa arvioinnin luotettavuus, vertailukelpoisuus ja tarkoituksenmukaisuus sekä yhdenmuukaistaa näyttöjen toteuttamista ja arviointia arviointikokeiluissa. Molempien arviointikokeilujen laadunvarmennuksesta syntyi runsaasti materiaalia; kukin oppilaitos sai muun muassa kirjalliset palauteraportit varmennuskäynneiltä. Tutkimuksessani tämä materiaali on ennen kaikkea syventänyt taustakyselyiden tuloksia näyttöperusteisen arvioinnin toteutumisesta paikallisella tasolla. Osallistuin myös itse laadunvarmennuksen toteuttamiseen arvioimalla sekä kirjallisen aineiston että osallistumalla oppilaitoskäynteihin ja havainnoimalla näyttötilanteita.

Ensimmäisessä arviointikokeilussa kaikki mukana olleet oppilaitokset osallistuivat ulkoiseen laadunvarmennukseen. Ulkoinen laadunvarmennus toteutettiin luvussa 7.2.1 esitettyjen laatu- ja arviointikriteerien pohjalta. Laadunvarmennus kohdistui koko prosessiin opetussuunnitelmista ja näyttöaineistoista näyttöjen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Laadunvarmennusprosessi sisälsi kirjallisen aineiston (koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelma ja näyttöaineisto) arvioinnin, arviointikäynnit oppilaitoksen toteuttamiin näyttöihin, vertaisarviointitilaisuudet sekä arvioinnin raportoinnin. Ulkoisina arvioijina toimivat opetuksen ja ammatillisen koulutuksen sekä työelämän asiantuntijat, jotka valittiin alakohtaisen asiantuntemuksen mukaan.

Laadunvarmennukseen liittyvillä arviointikäynneillä ulkoiset arvioijat tutustuivat erilaisiin näyttöympäristöihin, osallistuivat näytön arviointitilaisuuteen sekä haastattelivat opiskelijoita, opettajia ja työelämän edustajia (työpaikkaohjaajia). Näyttöympäristön arvioinnissa kiinnitettiin huomiota muun muassa siihen, vastaako näyttöympäristö työelämän toimintaympäristöä ja opintokokonaisuuden tavoitteita sekä mahdollistaako näyttöympäristö laaja-alaisen ammatillisen osaamisen arvioinnin. Näytön arviointitilaisuudessa havainnoitiin muun muassa yhteisarvioinnin, opiskelijan itsearvioinnin ja kriteeriperusteisen arvioinnin toteutumista, arvioinnin osuvuutta ja näytön arvioinnin tallentamista. Näyttöympäristön ja arviointitilaisuuden havainnot syvennettiin ja tarkennettiin eri osapuolten haastatteluissa. Haastatteluissa tarkennettiin näyttöjen toteuttamiseen ja arviointiin liittyviä asioita tiedustelemalla eri osapuolilta, millaisia ongelmia arvosanan muodostamisessa mahdollisesti oli, miten arviointikriteerit toimivat ja miten ne ymmärrettiin sekä miten yhteisarviointi koettiin.

Kirjallisen aineiston arvioinnin ja arviointikäyntien lisäksi järjestettiin keskustelutilaisuuksia (external moderation), joissa saman alan eri oppilaitosten opettajat ja työelämän edustajat vertailivat arviointikokemuksia ja -tuloksia sekä vaihtoivat näkemyksiään näytön ja arvioinnin toteutumisesta. Tällaisia keskustelu- ja kehittämistilaisuuksia järjestettiin jokaisella koulutusalueella yksi tai kaksi.

Ulkoisen laadunvarmennusprosessin yhteydessä tavattiin myös oppilaitoksen johtoa, jonka kanssa keskusteltiin arviointikokeilun etenemisestä, näyttöjen toteuttamiseen ja arviointiin liittyvistä asioista ja mahdollisista ongelmakohtista sekä annettiin palautetta ulkoisesta arvioinnista. Laadunvarmennuksen jälkeen oppilaitokset saivat oppilaitoskohtaisen arviointipalautteen laadunvarmennuksesta. (Ks. tarkemmin Rökköläinen 2005a, 36–40.) Kuviossa 15 on laadunvarmennuksen toteuttaminen ensimmäisessä arviointikokeilussa.



Kuvio 15. Ulkoisen laadunvarmennuksen vaiheet ensimmäisessä arviointikokeilussa (Pilotti I) (Rökköläinen 2005a, 39)

Toisessa arviointikokeilussa (Arviointikokeilu II) laadunvarmennus pohjautui paikallisen tason vertaisarviointiin, arvioijien koulutukseen (ns. laatukoulutus) ja eri osapuolten taustakyselyihin. Näyttöjen yleiset laatuvaatimukset ja niistä johdetut näyttöjen minimilaatuvaatimukset olivat laadunvarmennuksen lähtökohtana. Minimilaatuvaatimuksia olivat näyttöjen yhtenäiset arvioinnin kohteet ja kriteerit sekä yhdenmukainen arviointitiedon tallentaminen kaikissa tutkinnoissa. Ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamista ja arviointia ohjattiin laadunvarmennetuilla kansallisilla näyttöaineistoilla. Toisessa arviointikokeilussa ryhdyttiin myös soveltamaan vertaisarviointia ensimmäistä kokeilua systemaattisemmin. Vertaisarviointi syvennettiin ja laajennettiin koskemaan koko näyttötoimintaa näytön suunnittelusta näytön toteuttamiseen ja arviointiin. Vertaisarvioinnin

päätteeksi oppilaitokselle annettiin sekä suullinen että myöhemmin kirjallinen palaute arvioinnista. Vertaisarviointi on esitelty tarkemmin luvussa 7.2.7.

Taustakyselyt

Molemmissa arviointikokeiluissa toteutettiin eri osapuolille eli opiskelijalle, opettajalle ja työelämän edustajalle tarkoitettu taustakysely koskien näyttöjen toteutusta, arviointia ja vaikuttavuutta (kyselylomake on liitteessä 8). Kyselyillä saatiin tietoa näyttöjen käytännön toteuttamisesta, arvioinnin osuvuudesta ja yhdenmukaisuudesta, kriteeriperusteisen arvioinnin toteutumisesta, arviointikäytännöistä ja näyttöjen vaikutuksista opiskelijan oppimiseen sekä oppilaitoksen ja työelämän väliseen yhteistyöhön.

Kyselyt koskivat kummassakin arviointikokeilussa samoja näyttöjä, joista oppimistulokset koottiin. Eri osapuolilta kysyttiin samoja asioita, mutta kysymykset oli muokattu niille sopiviksi. Kysely sisälsi Likert-asteikollisia väittämiä sekä muutamia avoimia kysymyksiä. Ensimmäisen ja toisen arviointikokeilun kyselylomakkeiden kysymykset poikkesivat hieman toisistaan, koska kysymyksiä muokattiin ensimmäisen kyselyn pohjalta, mutta pääteemat pysyivät samoina. Kyselyn pääteemat olivat: 1. Näytön toteuttaminen, 2. Näytön arviointi ja 3. Näytön vaikuttavuus.

Taustakysely oli toisessa arviointikokeilussa laajempi kuin ensimmäisessä arviointikokeilussa. Ensimmäisessä arviointikokeilussa (Pilotti I 2002–2003) palautettiin yhteensä 733 kyselylomaketta, joista opiskelijoiden vastauksia oli 343, opettajien vastauksia 247 ja työelämän edustajien vastauksia 143. Toisessa arviointikokeilussa (Arviointikokeilu II 2004–2007) saimme yhteensä 2 178 vastausta, joista opiskelijoiden 877, opettajien 696 ja työelämän edustajien vastauksia 605.

Tutkimuksessani kyselyn tulokset tuottivat tietoa paikalliselta tasolta, erityisesti yksilöiden (osalliset) ja toimijoiden (yhteisö) kokemuksista. Kyselyt antoivat tietoa muun muassa eri osapuolten osallistumisesta näyttöjen suunnitteluun ja toteuttamiseen, paikallisista arviointikäytännöistä näytöissä, eri osapuolten kokemuksista näyttöihin perustuvan arvioinnin osuvuudesta ja yhdenmukaisuudesta sekä näyttöjen merkityksestä ja hyödyllisyydestä eri osapuolten kokemana. Molempien taustakyselyiden tulokset ovat graafisina esityksinä liitteessä 12.

7.2.2 Oppimistulosten laatu ja arviointikäytännöt näytöissä

Kuten aiemmin olen todennut, ovat arviointikokeilut ja niiden tulokset oman tutkimukseni kannalta keskeistä tutkimusaineistoa ja olen valinnut niistä sen aineiston, joka on relevanttia tutkimusongelmien tarkastelussa. Esittelen seuraavassa tiivistetysti tutkimuksen kannalta olennaiset molempien arviointikokeilujen keskeiset johtopäätökset sekä tulokset oppimistuloksista ja kyselyn tuloksista. Molemmista kokeiluista on laadittu erilliset, laajat edellä mainitut tulosraportit. Nä-

mä raportit ovat: Kansallisen ammattiosaamisen näyttöperusteisen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen ammatillisiin perustutkintoihin. Arviointikokeilusta kohti käytäntöä ja sen liitteenä oleva Pilotti I arviointikokeilun 2002 – 2003 tulokset (Räkköläinen 2005a) sekä Arviointikokeilu II. Raportti oppimistuloksista ja kyselyn tuloksista 2004–2007 (Räkköläinen & Kilpeläinen 2008). Seuraavissa luvuissa esitettävä analyysi perustuu näiden raporttien aineistoihin ja tuloksiin. Nämä raportit sisältävät myös eri osapuolille (opettajat, opiskelijat ja työelämän edustajat) suunnatut kyselyt ja arviointikokeiluissa toteutetun laadunvarmennuksen tulokset. Arviointikokeilujen tuloksista on laadittu erilliset julkaisemattomat palauteraportit arviointikokeilussa mukana olleille oppilaitoksille vuosina 2003, 2006 ja 2007. Ensimmäisessä arviointikokeilussa annettiin myös laadunvarmennuksesta oppilaitoskohtaiset palauteraportit. Laadunvarmennuksen arviointikäynneiltä on myös havaintomuistinpäätökset. Myös nämä aineistot ovat analyysissä mukana. Viitaten ensimmäiseen arviointikokeiluun käytän Pilotti I -lähdeviittausta ja toisesta arviointikokeilusta Arviointikokeilu II -lähdeviittausta. Lisäksi viitataan erikseen laadunvarmennuksen oppilaitoskohtaisiin palauteraportteihin ja arviointikäyntien muistiinpanoihin.

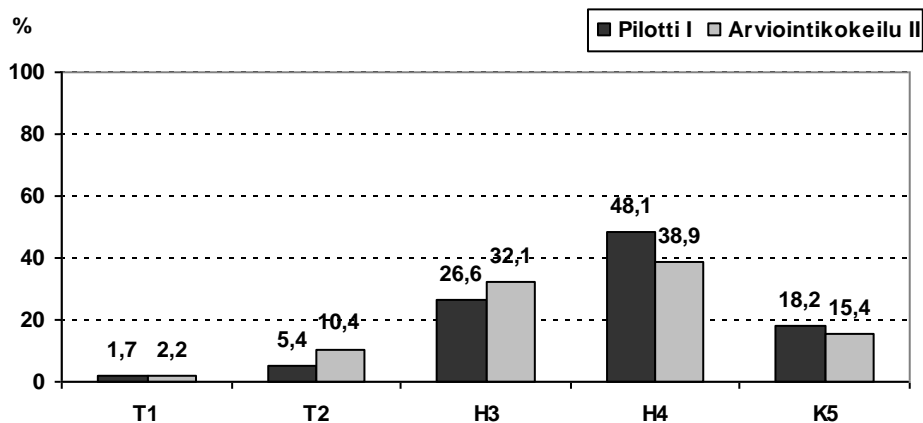
Taulukossa 3 on esitetty arviointikokeilujen aineisto. Taulukosta voi havaita, että toinen arviointikokeilu (Arviointikokeilu II) on ensimmäistä kokeilua (Pilotti I) huomattavasti laajempi. Seuraavassa esittelen rinnakkain molempien kokeilujen tuloksia ja joitakin tutkimuksen kannalta olennaisia tuloksia vain toisesta arviointikokeilusta. Tarkastelen muun muassa arvosanojen jakaumaa ja arvosanojen keskiarvoja kummassakin arviointikokeilussa. Toisen arviointikokeilun laaja ja systemaattinen tiedonkeruu mahdollisti monipuolisempien analyysien tekemisen aineistoon kuin ensimmäisen arviointikokeilun aineisto. Toisessa arviointikokeilussa oli mahdollista tarkastella muun muassa arvioinnin ja näyttöpaikan välistä yhteyttä. Toisessa arviointikokeilussa tehtiin myös vertailuja sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon ja tekniikan ja liikenteen alaan kuuluvien tutkintojen välillä.

Taulukko 3. Arviointikokeilujen aineisto arviointikokeiluissa 2002–2003 ja 2004–2007

Arviointiaineisto	Arviointikokeilu I 2002–2003 N	Arviointikokeilu II 2004–2007 N
Koulutuksen järjestäjä	7	32
Oppilaitoksia	7	35
Opiskelijoita	190	2 346
Perustutkintoja	3	14
Opintokokonaisuuksia	11	144
Näyttöjä	376	3 275
Opettajan vastauksia	247	696
Opiskelijan vastauksia	343	877
Työelämän edustajan vastauksia	143	605

Oppimistuloksissa huomio kiinnittyy erityisesti siihen, että molemmissa arviointikokeiluissa opiskelijalle annetut arvosanat olivat hyviä. Yleisin arvosana kaikilla arvioinnin kohteilla oli H4. Myös yleisin opintokokonaisuuden näytön arvosana (näytön lopullinen arvosana) oli H4. Ensimmäisessä arviointikokeilussa annettiin 297 opintokokonaisuuden näytön arvosanaa ja toisessa arviointikokeilussa 3 275 arvosanaa. Ensimmäisessä kokeilussa valtaosa opiskelijoista (noin 75 %) sai lopulliseksi opintokokonaisuuden näytön arvosanaksi hyvän arvosanan (joko H3 tai H4) ja noin 18 % näytöistä arvioitiin kiitettävän tasoiseksi (H5). Opiskelijoista noin 7 % sai arvosanaksi tyydyttävän (T1, T2). Myös toisessa arviointikokeilussa valtaosa opiskelijoista (71 %) sai lopulliseksi opintokokonaisuuden näytön arvosanaksi hyvän arvosanan ja noin 16 % opiskelijoista sai kiitettävän arvosanan. Näytöistä noin 13 % arvioitiin tyydyttävän tasoiseksi. (Pilotti I ja Arviointikokeilu II.)

Kuviossa 16 on esitetty opintokokonaisuuden näytöstä annettujen arvosanojen prosentuaalinen jakauma arviointikokeiluissa (Pilotti I ja Arviointikokeilu II).



Kuvio 16. Opintokokonaisuuden näytön arvosanojen prosentuaalinen jakauma arviointikokeiluissa (Pilotti I ja Arviointikokeilu II)

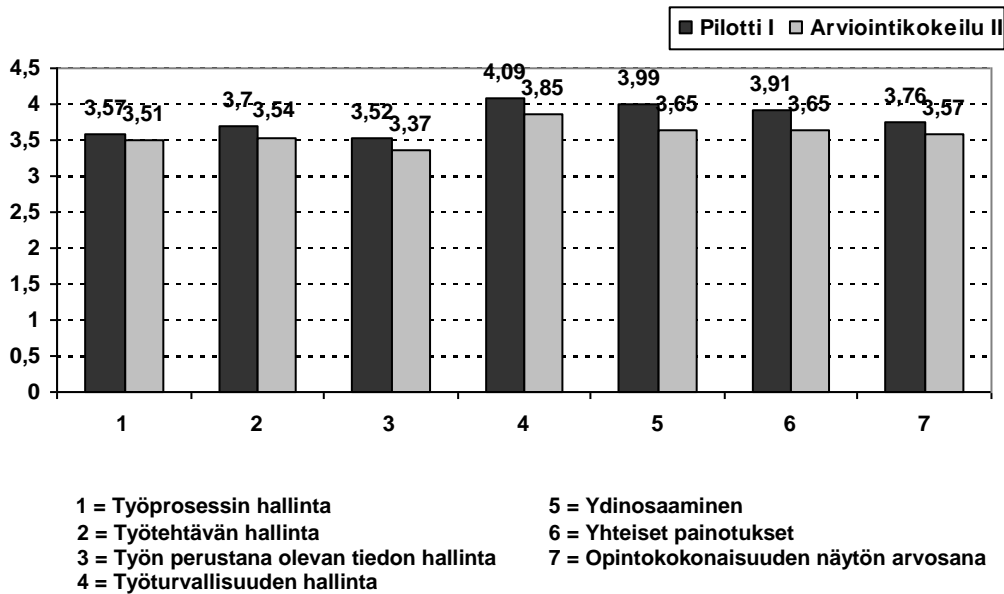
Arviointikohteittain tarkasteltuna opiskelijat saivat parhaimmat arvosanat molemmissa kokeiluissa työturvallisuuden hallinnassa, ydinosaamisessa ja yhteisissä painotuksissa. Heikoimmat arvosanat opiskelijat saivat työn perustana olevan tiedon ja työprosessin hallinnassa. Arviointikokeilujen yhteydessä tuloksista keskusteltiin paljon, mutta mitään yhtä yhteistä selitystä hyvälle arvosanoille ei löydetty.

On huomattava, ettei näissä oppimistuloksissa ole tietoja niistä opiskelijoista, jotka eivät pääse näyttöön tai joiden näyttö on hylätty. Laadunvarmennukseen liittyneiden oppilaitosvierailujen haastatteluissa kävi ilmi, että opettajat usein varmistavat ohjaus- ja tukitoimilla, että opiskelijalla on valmiudet selviytyä näytöstä ja läpäistä se. Yksittäisistä arvosanoista työturvallisuudesta annettiin kummassakin kokeilussa parhaimmat arvosanat. Laadunvarmennuksessa tuli ilmi, että monilla aloilla työturvallisuutta painotetaan ja siihen panostetaan opetukses-

sa. Tietyillä aloilla ja tietyissä oppilaitoksissa työturvallisuuteen liittyvät asiat on hallittava ennen kuin opiskelija voi lähteä työpaikalle työssäoppimisjaksolle ja osallistua näyttöön. Näyttöjä käytetään siis hyvin formatiivisesti paikallisella tasolla.

Kuten seuraavasta kuviosta 17 voi havaita, ovat arviointikohteiden arvosanat hieman laskeneet ensimmäisestä kokeilusta. Eniten arvosanat ovat laskeneet ydinosaamisessa ja yhteisissä painotuksissa. Ydinosaamisen ja yhteisten painotusten tulosten vertailtavuutta heikentää, että ensimmäisessä arviointikokeilussa ydinosaamisen ja yhteisten painotusten eri osaamisalueille laadittiin osaamis- ja kriteerikuvaukset ja niistä annettiin erilliset arvosanat, kun taas toisessa arviointikokeilussa ne yhdistettiin yhdeksi kokonaisuudeksi ja niistä annettiin yksi arvosana kummastakin. Osaamisalueiden yhdistämiseen yhdeksi kokonaisuudeksi ja arvosanaksi päädyttiin, koska ensimmäisessä arviointikokeilussa arvioijat kokivat näiden valmiuksien arvioinnin hankalaksi ja pirstaloivan arviointia. Laadunvarmennuksessa ilmeni, että arvioinnin hankaluus johtui suurelta osin opetus suunnitelman perusteista, joissa ko. valmiuksien sisältöjä ei ole määritelty ja avattu kovinkaan laajasti eikä niille ole laadittu arviointikriteereitä. Kriteeriperusteinen arviointi ei siten ollut mahdollista. Sama ongelma oli myös kansallisissa näyttöaineistoissa, joissa on kuvattu vain yleiset osaamis- ja kriteerikuvaukset ydinosaamiselle ja yhteisille painotuksille ja niistä annetaan yksi arvosana kummastakin. Ensimmäisessä arviointikokeilussa laadittuja ydinosaamisen ja yhteisten painotusten kuvauksia hyödynnettiin vasta myöhemmin opetussuunnitelmien perusteiden tarkistamisen yhteydessä. (Pilotti I, Arviointikokeilu II ja laadunvarmennuksen palauteraportit oppilaitoksille.)

Molemmissa arviointikokeiluissa havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja arvosanoissa tutkintojen ja oppilaitosten välillä. Oppimistulosten erojen syitä on tämän aineiston pohjalta vaikea määrittää. Ne voivat johtua esimerkiksi oppilaitosten erilaisesta arviointikulttuurista, arvioijien arviointitavoista ja arviointiosaamisesta, arviointikriteerien erilaisista tulkinnoista tai todellisista eroista opiskelijoiden osaamisessa. Laadunvarmennuksen havainnot tukevat käsitystä siitä, että eroja arviointikäytännöissä on paljon ja että arviointikriteereiden käyttö arvioinnin perustana vaihtelee. (Pilotti I ja Arviointikokeilu II.)



Kuvio 17. Arvosanojen keskiarvot arvioinnin eri kohteilla sekä opintokokonaisuuden näytön arvosanan keskiarvot arviointikokeiluissa (Pilotti I ja Arviointikokeilu II)

Arviointitulosten luotettavuuden (ennen kaikkea vertailtavuuden) kannalta merkittävä havainto on, että arviointikokeilut osoittivat, että näyttöjen toteuttamistavat, suorituspaikat ja arviointikäytännöt vaihtelevat paljon tutkinnoittain. Molemmassa arviointikokeiluissa yli puolet näytöistä (57 % Pilotti I, 58 % Arviointikokeilu II) toteutettiin oppilaitoksessa. Työpaikalla toteutettuja näyttöjä oli molemmassa kokeiluissa noin 42 % näytöistä. Alakohtaisesti tarkasteltuna näyttöpaikka jakautui jyrkästi: sosiaali- ja terveysalalla (sosiaali- ja terveysalan perustutkinto) lähes kaikki näytöt (noin 99 %) toteutettiin työpaikalla ja tekniikan ja liikenteen alan näytöistä noin 75 % tehtiin oppilaitoksessa. Näytön yhteisarviointi (opettaja, opiskelija ja työelämän edustaja) toteutui vajaassa puolessa (noin 45 %) arviointikokeilujen näytöissä. Ensimmäisessä kokeilussa noin kolmannes (30,3 %) ja toisessa kokeilussa noin 50 % näytöistä oli opettajan yksin arvioimia. (Pilotti I ja Arviointikokeilu II.)

Myös laadunvarmennuksen havainnot ovat samansuuntaisia edellä esitettyjen tulosten kanssa. Laadunvarmennus vahvisti arviointitiedon vertailtavuutta heikentävän myös sen, että näyttöpaikat ja näytöissä arvioitava osaaminen vaihtelevat paljon samassakin tutkinnossa eri opiskelijoiden ja oppilaitosten välillä. Samoin arviointikriteereitä sovelletaan ja ymmärretään arvioijasta riippuen hyvin eri tavoin, mikä tuli ilmi erityisesti arvioijien välisissä keskusteluissa (ks. edellä external moderation tilaisuudet). Sekä taustakyselyistä että laadunvarmennuksen haastatteluista käy ilmi, että kriteeriperusteinen arviointi koetaan pääsääntöisesti vaikeaksi. (Pilotti I, Arviointikokeilu II ja laadunvarmennuksen muistiinpanot ja palauteraportit oppilaitoksille.)

Arviointikokeilu II:ssa seurattiin myös, miten näyttöpaikka vaikuttaa näytön arviointiin. Työpaikalla toteutettujen näyttöjen arvosanoista päättivät useimmiten opettaja ja työelämän edustaja yhdessä (79 % Arviointikokeilu II:ssa). Sen si-

jaan, jos näyttö tehdään oppilaitoksessa, sen arvosanasta päättää usein opettaja yksin (76,9 % Arviointikokeilu II:ssa). Erityisesti tietyillä aloilla ovat työelämän edustajat mutkana myös työpaikoilla toteuttavien näyttöjen arvioinnissa. Näitä näyttöjä oli 21,4 % kaikista arviointikokeilun oppilaitosnäytöistä. Näyttöjen yhteisarviointi toteutuu parhaiten silloin, kun näyttö toteutetaan työpaikalla. (Arviointikokeilu II.)

Molemmat arviointikokeilut osoittivat, että eri osapuolten osallistumisessa arviointiin on selvästi tutkintokohtaisia eroja. Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnoissa on yhteisarvioinnin kulttuuri ja näytöt toteutetaan työpaikoilla miltei aina. Sen sijaan tekniikan ja liikenteen alan tutkinnoissa näytöt toteutetaan useammin oppilaitoksessa kuin työpaikoilla ja opettaja arvioi näytön useammin yksin kuin yhdessä työelämän edustajan kanssa. Kaikissa tutkinnoissa työelämän edustaja arvioi näytön erittäin harvoin yksin, vaikka se säästöjen mukaan olisi mahdollista. Myös laadunvarmennus toi esiin samansuuntaisia eroja näyttöjen arviointikäytännöissä ja tavoissa organisoida näyttöjä. (Pilotti I, Arviointikokeilu II, laadunvarmennuksen palauteraportit oppilaitoksille ja muistiinpanot arviointikäynneiltä.)

Arviointikokeilu II:ssa tarkasteltiin arvosanoja myös näyttöpaikan suhteen. Arvosanat ovat työpaikalla toteutettavissa näytöissä selvästi korkeampia kuin oppilaitoksessa toteutettavissa näytöissä. On huomattava, ettei sosiaali- ja terveystieteillä ollut mielekästä tehdä tällaista vertailua arvosanojen ja näyttöpaikan suhteen, koska miltei kaikki ko. alan näytöt (99,7 %) toteutettiin työpaikalla. Aineisto osoitti myös, että opettajien antamat arvosanat ovat työelämän antamia arvosanoja selvästi matalampia. Naiset saavat näytöissä miehiä parempia arvosanoja kaikissa arviointikohteissa. Nämä edellä esitetyt erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. (Arviointikokeilu II.)

Laaja-alaisen ammatillisen osaamisen eri ulottuvuudet eivät tule tasapuolisesti arvioitua näytöissä. Tarkasteltaessa arvosanoja arviointikohteittain havaittiin, että työtehtävän hallintaa, työprosessin hallintaa, työn perustana olevaa tiedon hallintaa ja työturvallisuutta arvioidaan näytöissä enemmän kuin ydinosaamista ja yhteisiä painotuksia. Laadunvarmennukseen liittyvissä haastatteluissa arvioijat, lähinnä opettajat, toivat esiin ydinosaamisen ja yhteisten painotusten arvioinnin hankaluuden. Syynä pidettiin muun muassa sitä, ettei opetussuunnitelman perusteissa niitä ole avattua eikä niille ole määritetty arviointikriteereitä näyttöaineistoissa. (Pilotti I, Arviointikokeilu II, laadunvarmennuksen palauteraportit oppilaitoksille ja muistiinpanot arviointikäynneiltä.)

Arvosanojen keskiarvot eri arvioinnin kohteilla ovat opintojen loppuvaiheessa (5. ja 6. lukukautena) korkeampia kuin opintojen alkuvaiheessa. Tilanne on tämän kaltainen sekä sosiaali- ja terveystieteillä että tekniikan ja liikenteen alalla. (Arviointikokeilu II). Havainto on mielenkiintoinen, koska opetussuunnitelman perusteisiin ei ole rakennettu ajatusta osaamisen kehittymisestä opintojen edetessä, vaan kukin opintokokonaisuus on oma erillinen kokonaisuutensa, joka arvioidaan erikseen näytöllä kunkin opintokokonaisuuden arvioinnin kohteiden ja kriteerien perusteella. Opintokokonaisuuksien järjestystä ei ole määrätty, vaan koulutuksenjärjestäjä voi toteuttaa opintokokonaisuudet haluamassaan järjestyksessä. Edellä esitettyjen tulosten lisäksi olisi tutkimuksen kannalta ollut mielenkiin-

toista vertailla erilaisten tiedonkeruumallien tuottamaa tietoa. Arviointikokeilussa ei kuitenkaan onnistuttu testaamaan suunniteltuja vaihtoehtoisia tiedonkeruumalleja riittävän systemaattisesti, jotta voitaisiin vertailla seuranta- ja poikkileikkausmallien tuottamaa tietoa.

7.2.3 Osallistuminen näytön toteuttamiseen ja arviointiin

Näytön toteuttamista koskevien kysymysten avulla haluttiin selvittää eri osapuolten kokemuksia näytön suunnittelun ja toteuttamisen onnistumisesta sekä näytön ohjeistuksesta ja perehdyttämisestä. Liitteessä 12 on kuvattu näytön toteuttamista koskevien väittämien keskiarvot graafisina kuvioina sekä ensimmäisessä arviointikokeilussa (liitteen kuvio 2) ja että toisessa arviointikokeilussa (liitteen kuvio 4) työelämän edustajan, opettajan ja opiskelijan arvioimina kaikissa tutkinnoissa.

Eri osapuolilta tiedusteltiin, kuinka aktiivisesti he olivat osallistuneet näytön suunnitteluun. Molemmissa arviointikokeiluissa eri osapuolet kokivat osallistuneensa näytön suunnitteluun kohtalaisen aktiivisesti. Aktiivisimmin näytön suunnitteluun kokivat osallistuneensa opettajat. Kummassakin kokeilussa yli puolet opettajista ilmoitti osallistuneensa näytön suunnitteluun aktiivisesti (Pilotti I 56,6 % ja Arviointikokeilu II 56,1 %). Ensimmäisessä kokeilussa sekä työelämän edustajat että opiskelijat pitivät mahdollisuuksiaan osallistua suunnitteluun jopa vähäisinä. Reilu kolmannes opiskelijoista (34 %) ei ollut osallistunut lainkaan oman näyttönsä suunnitteluun. Opiskelijoiden ja työelämän edustajien osallistuminen näytön suunnitteluun lisääntyi kuitenkin ensimmäisestä kokeilusta. Toisessa arviointikokeilussa nimittäin jo yli puolet opiskelijoista (55,8 %) ilmoitti osallistuneensa aktiivisesti oman näyttönsä suunnitteluun. Samoin 40 % työelämän edustajista koki toisessa arviointikokeilussa osallistuvansa aktiivisesti suunnitteluun. Näytöt siis mahdollistavat eri osapuolten osallistumisen arviointiin, mutta eri osapuolten kokemusten välillä on eroja. (Pilotti I ja Arviointikokeilu II.)

Toisen arviointikokeilun kyselystä kävi ilmi, että opettajien keskinäinen yhteistyö näyttöjen toteuttamisessa on vähäistä. Jopa 44 % opettajista ilmoitti, ettei ollut suunnitellut näyttöä juuri lainkaan toisen opettajakollegansa kanssa. Toisen arviointikokeilun kyselyssä opettajat kertoivat tekevänsä melko paljon yhteistyötä (35 %) näytön toteuttamisessa työelämän edustajien ja opiskelijoiden kanssa. Molemmissa kokeiluissa kaikki osapuolet pitivät näyttöjen tavoitteita ja ohjeita melko selkeinä. Opettajat hyödynsivät paljon kansallisia näyttöaineistoja näyttöjen suunnittelussa. (Pilotti I ja Arviointikokeilu II.)

7.2.4 Näytön arvioinnin osuvuus, vertailukelpoisuus ja oikeudenmukaisuus

Näytön arviointia koskevien väittämien ja kysymysten avulla selvitettiin muun muassa kriteeriperusteisen arvioinnin toteutumista, arvioinnin osuvuutta ja näyt-

töjen työelämävastaavuutta sekä sitä, miten arviointi ja arvosanojen muodostaminen koettiin. Tutkimuksen kannalta erityisen kiinnostavaa on, miten arvioinnin oikeudenmukaisuus ja vertailukelpoisuus näyttäytyvät arviointikokeilujen aineistoissa. Myös itsearviointin toteutuminen ja yhteisarviointiin suhtautuminen ovat kiinnostavia, koska ne liittyvät näyttöjen laatuvaatimukseen ja ovat samalla merkkejä osallisuudesta arvioinnissa. Liitteessä 12 on kuvattu näytön arviointia koskevien väittämien keskiarvot ensimmäisen arviointikokeilun (liitteen kuvio 1) ja toisen arviointikokeilun kyselyssä (liitteen kuvio 5) työelämän edustajan, opettajan ja opiskelijan arvioimina kaikissa arviointikokeilun tutkinnoissa.

Eri osapuolten mukaan arviointikokeiluissa toteutetut näytöt vastasivat hyvin työelämässä vaadittavaa osaamista. Ne mahdollistivat heidän mielestään hyvin myös laaja-alaisen ammatillisen osaamisen näyttämisen. Myös näytön tavoitteita eri osapuolet pitivät molemmissa kokeiluissa selkeinä ja näytöissä pystyi heidän mukaansa hyvin hyödyntämään työssäoppimisjaksolla opittuja asioita. Eri osapuolet pitivät opiskelijoille annettuja arvosanoja hyvinkin oikeudenmukaisina molemmissa kokeiluissa. (Pilotti I ja Arviointikokeilu II.)

Tarkastelen seuraavassa vielä tarkemmin eri osapuolten näkemyksiä näyttöperusteisen arvioinnin osuvuudesta. Tiedustelimme kyselyssä myös eri osapuolten kokemuksia arvioinnin oikeudenmukaisuudesta näytöissä. Taustalla oli ajatus, että kokemus oikeudenmukaisuudesta kuvaa myös sitä, miten osuvana arviointia pidettiin (toisin sanoen arvioitiin sitä, mitä pitikin). Kaiken kaikkiaan näyttöjä pidettiin hyvin osuvana arviointimenetelmänä ja arvosanoja oikeudenmukaisina. Pilotti I:ssä enemmistö työelämän edustajista (71,8 %) opettajista (89,9 %) ja opiskelijoista (70,5 %) arvioi kokeilussa toteutettujen näyttöjen vastaavan hyvin työelämässä vaadittavaa osaamista. Suurin osa opettajista (70,6 %) ja työelämän edustajista (64,4 %) koki myös, että näytöissä oli mahdollista osoittaa ja arvioida laaja-alaista ammatillista osaamista. Eri osapuolet pitivät opiskelijoille annettuja arvosanoja oikeudenmukaisina. Valtaosa opiskelijoista (84,2 %) ja työelämän edustajista (88,4 %) ja peräti 97 % opettajista piti opiskelijoille annettuja arvosanoja hyvinkin oikeudenmukaisina. Työelämän edustajat kokivat arvosanojen antamisen vaikeampana kuin opettajat. Yli kolme neljäsosaa opettajista (77 %) ja yli puolet (54,4 %) työelämän edustajista piti arvosanojen antamista helppona. Reilusti yli puolet opettajista (67,1 %) ja työelämän edustajista (61 %) piti näyttöjä myös vertailukelpoisina eri oppilaitosten kesken. Enemmistö opiskelijoista (63,3 %) piti yhteistä arviointikeskustelua ja itsearviointia hyödyllisenä, vaikkakin joka kymmenes (10 %) piti niitä melko hyödyttöminä. (Pilotti I.)

Vastaavasti myös Arviointikokeilu II:n kyselyssä eri osapuolet pitivät opiskelijoille annettuja arvosanoja oikeudenmukaisina. Itse asiassa valtaosa työelämän edustajista (89,9 %), opettajista (84,9 %) ja opiskelijoista (79 %) piti opiskelijoille annettuja arvosanoja erittäin oikeudenmukaisina. Opiskelijat kokivat arvosanojen antamisen omasta osaamisestaan vaikeampana kuin opettajat ja työelämän edustajat. Enemmistö opettajista (76,6 %), työelämän edustajista (59,9 %) ja opiskelijoistakin yli puolet (52 %) piti arvosanojen antamista helppona tai erittäin helppona. (Arviointikokeilu II.)

Kyselyssä selvitettiin myös kriteeriperusteisen arvioinnin toteutumista eri osapuolten kokemana. Kriteeriperusteisuus on keskeinen näyttöperusteiselle ar-

vioinnille asetettu laatuvaatimus, koska sitä pidetään perustana arvioinnin luotettavuudelle. Kyselyn tulosten mukaan näytössä arvioitava osaaminen ja arvioinnin kriteerit olivat hyvin tiedossa eri osapuolilla ennen näyttöä. Osapuolten kokemuksissa on kuitenkin eroja. Molemmissa kokeiluissa parhaiten ne olivat opettajien (Pilotti I 89 % ja Arviointikokeilu II 87,1 %) ja työelämän edustajien tiedossa (Pilotti I 63,1 % ja Arviointikokeilu II 71,5 %), heikoiten opiskelijoiden. Ensimmäisessä arviointikokeilussa vain vajaa puolet opiskelijoista (48,6 %) tiesi arviointikriteerit ennalta ja toisessa arviointikokeilussa hieman yli puolet (58,7 %). Laadukkaan kriteeriperusteisen arvioinnin keskeinen periaate on, että kriteerit ovat ennalta eri osapuolten tiedossa, jolloin ne lisäävät osallisuutta ja edistävät oppimista. (Pilotti I ja Arviointikokeilu II.)

Tiedustelimme kyselyssä myös näkemyksiä näyttöjen vertailtavuudesta. Eri osapuolet kokivat näyttöjen arvioinnin vertailtavuuden eri tavoin. Molemmissa arviointikokeiluissa erityisesti opettajat (Pilotti I 67,1 % ja Arviointikokeilu II 72,8 %) ja työelämän edustajat (Pilotti I 54,4 % ja Arviointikokeilu II 64,3 %) pitivät näyttöjä vertailukelpoisina eri opiskelijoiden ja oppilaitosten kesken. Ensimmäisessä arviointikokeilussa ei tätä tietoa ole lainkaan kysytty opiskelijoilta. Mutta toisessa kyselyssä vertailtavuutta kysyttiin myös opiskelijoilta. Opiskelijat kokivat arvosanojen vertailukelpoisuuden vain kohtalaiseksi (32,7 %) ja jopa yli viidennes (22,3 %) opiskelijoista koki, etteivät arvosanat ole kovinkaan vertailukelpoisia opiskelijoiden välillä. Kaikkien osapuolten mukaan näyttöjen arvosanojen vertailtavuutta heikentää erityisesti se, että näyttöpaikat ja näytöissä suoritettavat tehtävät vaihtelevat liian paljon opiskelijoiden välillä. (Pilotti I ja Arviointikokeilu II.)

Toisen arviointikokeilun kyselyssä eri osapuolia pyydettiin myös perustelemaan, miksi he pitivät näytön arvosanoja vertailukelpoisina tai vertailukelvottomina eri opiskelijoiden kesken. Eri osapuolet kokivat vertailtavuuteen vaikuttavat tekijät eri tavoin. Opettajat perustelivat näytön arvosanojen vertailukelpoisuutta enimmäkseen sillä, että opiskelijoiden työssäoppimis- ja näyttöpaikat olivat olleet hyvin samantasoisia. Heidän mukaan samankaltaiset näyttöpaikat lisäävät selvästi arvosanojen vertailukelpoisuutta. Osa opettajista kertoi, että tämä on otettu huomioon jo näyttöjä suunniteltaessa ja joissakin oppilaitoksissa näyttötöyt on valittu siten, että ne ovat suunnilleen samantasoisia. Kiinnostavaa on, että juuri näyttöpaikan vakioinnin nähdään lisäävän arvioinnin vertailtavuutta. Linjauksissahan juuri näyttöpaikka ja näyttötehtävät jätettiin mahdollisimman joustavasti valittaviksi, mutta korostettiin arvioinnin kriteeriperusteisuutta (joustavuus – kontrolli). (Arviointikokeilu II.)

”Näyttöpaikka, tilanne, ajankohta, tehtävät yms. ovat olleet koko opiskelijaryhmälle samat.” (opettaja)

”Kysymyksessä oli ryhmänäyttö, tehtävät olivat toisiaan vastaavia.” (opettaja)

”Tarvitaan mahdollisimman samankaltaisia töitä. Näytöt on suunniteltu niin, että ne ovat vertailukelpoisia ja vertailtavuutta lisätään ajankäytön suunnittelulla.” (opettaja)

Opettajat perustelivat arvioinnin vertailukelpoisuutta myös yhteisillä kansallisilla arviointikriteereillä. Vaikka opiskelijoilla olisikin erilaisia työssäoppimispaikkoja tai työkohteita, arvioidaan kaikkien työt arviointikriteerien pohjalta. Arvosanoja voidaankin opettajien mielestä verrata erityisesti silloin, kun pysytään arviointikriteereissä ja noudatetaan yhteisesti laadittuja ohjeita. Arvosanojen vertailukelpoisuutta lisää opettajien mielestä myös kaikkien osapuolten yhteinen keskustelu näytön arviointikriteereistä. Osa opettajista koki oman läsnäolon arviointitilanteessa tärkeäksi. Joissakin tapauksissa yhteinen keskustelu työpaikkaohjaajan kanssa on heidän mielestään selventänyt kriteereiden ymmärtämistä. Myös osapuolten yhteissuunnittelu ennen näytön toteuttamista lisää luotettavuutta arvosanojen vertailussa opettajien mielestä. (Arviointikokeilu II.)

”Arviointikriteereihin perehdyttäminen aloitettiin jo edellisellä lukukaudella, jolloin kaikki opiskelijat tunsivat ne.” (opettaja)

”Voidaan verrata, jos pysytään kriteereissä. Käytössä samat kriteerit, opettajilla koulutusta ollut kriteereistä, samalla lailla ymmärtämisestä.” (opettaja)

”Arviointikriteerit vaativat aina tarkennusta ja yhteistä keskustelua.” (opettaja)

Työelämän edustajat perustelivat arvosanojen vertailtavuutta useimmiten sillä, että heidän arvioimansa näytöt olivat olleet tarpeeksi vaativia. Vaativuudella he tarkoittivat usein sitä, että näytöt vastasivat aitoja työelämän tilanteita. Myös yhteiset kansalliset arviointikriteerit lisäävät työelämän edustajien mukaan arvosanojen vertailukelpoisuutta. (Arviointikokeilu II.)

”Opiskelija antoi näyttönsä vuodeosastollamme aivan normaalin työssäoppimisjakson jälkeen, normaalina työpäivänä, joka on hyvinkin kiireinen ja vaihteleva.” (työelämän edustaja)

”Näyttöpaikka tarjosi tarvittavat puitteet vaadittaviin kriteereihin ja tavoitteiden toteutukseen.” (työelämän edustaja)

”Kun kriteerit ovat samat niin mielestäni voi hyvin verrata.” (työelämän edustaja)

Opiskelijat puolestaan perustelivat arvosanojen vertailukelpoisuutta useimmiten samankaltaisilla näyttötöillä ja samoilla työssäoppimispaikoilla. Myös kriteeriperusteisuus tuotiin esiin. Yhteiset valtakunnalliset arviointikriteerit lisäävät opiskelijoiden mukaan vertailukelpoisuutta. (Arviointikokeilu II.)

”Samantyyppistä työtä teki kaikki, joten arvosanoja voi vertailla, muttei kuitenkaan täysin, koska erilaisia työtehtäviäkin oli.” (opiskelija)

”Esimerkiksi samalla osastolla olleen kanssa pystyi vertailemaan.” (opiskelija)

”Voidaan verrata, koska kaikilla oli samankaltainen työssäoppimispaikka ja tilanne.” (opiskelija)

”Vaikka näyttöpaikat (työssäoppimispaikat) olivat vähän erilaisia, niin kaikilla oli samat kriteerit ja samoilla oppitunneilla ollaan käyty.” (opiskelija)

Ne opettajat, jotka eivät pitäneet näytön arvosanoja kovinkaan vertailukelpoisina, perustelivat sitä useimmiten sillä, että opiskelijoiden työkohteet voivat olla hyvin erilaisia. Useiden opettajien mukaan opiskelijat suorittavat työssäoppimajaksonsa hyvin erilaisissa työpaikoissa. Heidän mielestään työpaikkojen erilaisuudesta johtuu, että joidenkin opiskelijoiden näytöt ovat huomattavasti vaativampia kuin toisten opiskelijoiden. Kaikissa näyttöpaikoissa ei opettajien mielestä ole ollut edes mahdollista toteuttaa kaikkia näytön osa-alueita. Opettajien mielestä arvosanojen vertailtavuutta heikentää myös se, että arviointikriteereitä ymmärretään ja sovelletaan eri tavoin. (Arviointikokeilu II.)

”Harva on tehnyt samantyyppisen näytön.” (opettaja)

”Näyttö oli erilainen kuin muulla ryhmällä, työ oli yksinkertaisempaa kuin muilla.” (opettaja)

”Samasta opintokokonaisuudesta toisilla on suppeampi ja toisilla laajempi tehtävä.” (opettaja)

”Työelämän kokemus kriteerien käytöstä ja ohjaajan oma osaaminen vaikuttaa siihen, miten ohjaa ja arvioi. Toiset ohjaajat voivat olla vähemmän vaativia kuin toiset johtuen tästä.” (opettaja)

Tämän kyselyn tulosten tarkastelun perusteella voi todeta, että eri osapuolet ovat yhtä mieltä siitä, että näyttötehtävien ja näyttöpaikkojen yhdenmukaistaminen lisää arviointien luotettavuutta. Reliabiliteetti varmistetaan tyypillisimmin siten, että arviointi standardisoidaan niin pitkälle, että se sopii monenlaisiin vaihteleviin tilanteisiin. Vastaavasti näyttöjen toteuttaminen erilaisissa olosuhteissa, erilaisilla työpaikoilla tai yksilöllisten suunnitelmien mukaan on riski arvioinnin vertailtavuudelle, reliabiliteetille (ks. esimerkiksi Stobart 2008).

Vaikka eri osapuolten mielestä kriteeriperusteisuus toteutuu melko hyvin (ks. edellä), tuo kyselyn aineisto esiin myös merkkejä siitä, ettei arviointi aina ole kriteeriperusteista eikä osaamista arvioida sovittujen kriteerien perusteella. Seuraavassa on tuloksia tästä puolesta.

Opiskelijat olivat opettajien kanssa hyvin paljon samaa mieltä siitä, että opiskelijoiden suorittamien näyttötehtävien vaatavuustason erilaisuus tekee arvosanojen vertailusta hyvin hankalaa. Saman opintokokonaisuuden näyttötehtävän vaatavuus vaihtelee opiskelijoiden mukaan eri työssäoppimispaikoissa huomattavasti. Opiskelijoiden kokemusten mukaan työpaikkaohjaajat voivat vaatia hyvin eritasoisia näyttötehtäviä ja he myös arvostavat eri asioita. Opiskelijoiden mielestä arvosanojen vertailu on hankalaa, koska kaikki opiskelijat ovat yksilöllisiä ja tekevät asioita hieman eri tavalla. Opiskelijoiden kokemusten mukaan näytön arvosanaan on lisäksi voinut vaikuttaa henkilökemiat. Nämä edellä esitetyt ovat merkkejä siitä, ettei arviointi ole kriteeriperusteista. ”Henkilökemian” vaikuttaminen arviointiin ei ole kriteeriperusteisen arvioinnin mukaista (ks. esimerkiksi Virta 1999; Wolf 1996).

”Kaikilla ei ollut mahdollisuutta näyttää asioita/tehtäviä samalla lailla.”
(opiskelija)

”Joillakin muilla oppilailta oli paljon vaativampi työssäoppimisympäristö, kun taas minulla oli ns. helppo, missä ei edes ollut vuodepotilaita.” (opiskelija)

”Työssäoppimisympäristöt olivat hyvin erilaisia ja näytön arvostelleet ihmiset ovat kukin yksilöitä, joiden arvosteluun vaikuttivat henkilökohtaiset ennakkokäsitykset ja mieltymykset, henkilökiinnitykset.” (opiskelija)

”Koska kaikilla on erilaiset ohjaajat ja vaativuusaste on erilainen.” (opiskelija)

”Ei sitä verrata muihin kuin omiin arvosanoihin. Ihmiset ovat erilaisia ja tekevät asiat erilailla.” (opiskelija)

Työelämän edustajat perustelivat vastauksia hyvin paljon samoilla syillä kuin opettajat ja opiskelijat. Näytön arvosanoja ei pidetty vertailukelpoisina usein siksi, että opiskelijoiden näyttötehtävät voivat vaihdella hyvinkin paljon. Työelämän edustajien mukaan arvosanojen vertailun tekee vaikeaksi myös, että opiskelijat ovat hyvin erilaisia ja tekevät työnsä eri tavoin. Lisäksi vastauksissa painotettiin, ettei ole vain yhtä oikeaa tapaa tehdä töitä. Myös työelämän edustajat olivat sitä mieltä, että opiskelijoiden ja arvioijien persoonallisuudet saattavat vaikuttavaa arviointiin. (Vrt. edellä, tämäkään ei ole kriteeriperusteisen arvioinnin määrittelyn mukaista.) (Arviointikokeilu II.)

”Mielestäni eri näyttötöitä ei voi oikein verrata, koska jokainen näyttötyö on kuitenkin aina oma ”juttunsa”. (työelämän edustaja)

”Eri työmailla eri olosuhteet.” (työelämän edustaja)

”Jokaisella omat tavoitteet, ovat omia yksilöitä – ei voi verrata keskenään opiskelijoita.” (työelämän edustaja)

”Eri ohjaajat antavat eri arvosanoja!” (työelämän edustaja)

”Jokainen opiskelija on yksilöllisesti arvioitava. Persoonallisuus esimerkiksi vaikuttaa.” (työelämän edustaja)

Kyselyssä tiedusteltiin eri osapuolten näkemyksiä yhteisarvioinnista, joka on yksi näyttöjen keskeisistä laatuvaatimuksista. Näytön arvosanasta päättämisestä on säädetty laissa ja opetussuunnitelman perusteissa on määrätty näyttöjen arvioinnin toteuttamisesta oppilaitosten ja työelämän yhteistyönä. Sekä arviointikeskustelun toteuttaminen yhdessä että opiskelijan itsearviointi ovat suosituksia. Kaikki osapuolet pitivät näytön yhteisarviointia erittäin tarpeellisena. Itsearviointi oli toteutunut hyvin toisen kyselyn mukaan. Toisessa kyselyssä enemmistö opiskelijoista (86 %) oli tehnyt itsearvioinnin näytön jälkeen ja reilu kymmenes (14 %) heistä ilmoitti, ettei ollut tehnyt itsearviointia lainkaan. Enemmistö opiskelijoista (61,4 %) koki myös, että itsearviointi otettiin hyvin tai erittäin hyvin huomioon näytön lopullisessa arvioinnissa. Kaikki osapuolet, erityisesti työelämän edustajat ja opettajat, pitivät näytön arviointia yhdessä eri osapuolten (opiskelijan, opettajan ja työelämän edustajan) kanssa erittäin tarpeellisena. Yhteisarvioinnin tarpeellisuutta opettajat ja työelämän edustajat perustelivat useimmiten sillä, että

yhteisarviointi tuo arviointiin laaja-alaisuutta ja monipuolisuutta. Heidän mukaan yhteisarvioinnilla varmistetaan myös arvioinnin kriteeriperusteisuus, luotettavuus ja oikeudenmukaisuus. He pitivät yhteistä arviointitilannetta myös hyvänä oppimistilanteena. (Pilotti I ja Arviointikokeilu II.)

Toisen arviointikokeilun kyselyssä pyydettiin vastaajilta myös perusteluja yhteisarviointia koskeviin kannanottoihin. Opettajat perustelivat työelämän edustajien osallistumista arviointikeskusteluun usein sillä, että työelämän edustajat (työpaikkaohjaajat) tuntevat hyvin erilaiset käytännön työtilanteet. Opettajien mielestä työelämän edustajilla on hallussaan todelliset tilannekuvaukset sekä töiden vaatima käytännön osaaminen. Oma osallistumistaan näytön arviointiin opettajat puolestaan perustelivat useimmiten sillä, että he tuntevat arviointikriteerit ja aihealueen teoriapohjan usein paremmin kuin työelämän edustajat. Ylipääntänsä yhteisarvioinnin katsottiin lisäävän arvioinnin luotettavuutta, ennen kaikkea osuvuutta. (Arviointikokeilu II.)

”Opettaja tarpeellinen näytön arviointikriteerien ’selventäjänä’ ja dokumentoijana.” (opettaja)

”Työelämän edustaja ja opiskelija taas antavat selkeää palautetta toisilleen – kehittävää!” (opettaja)

”Kaikki näkökohdat saadaan esille.” (opettaja)

”Kaikkien osapuolten näkemystä tarvitaan.” (opettaja)

”Lopullinen arviointi on mielekästä ja kehittävää kaikille tehdä yhdessä.” (työelämän edustaja)

”Kaikki yhdessä arvioidaan, niin tulee kokonaisvaltaisempi tulos.” (työelämän edustaja)

”Yhteistyössä toteutettu arviointi antaa opiskelijalle laajemman näkemyksen osaamisestaan.” (työelämän edustaja)

Osapuolten yhteistyö edistää opettajien mielestä myös kriteeriperusteisen, luotettavan ja oikeudenmukaisen arvioinnin toteutumista. Kriteeriperusteisuudessa korostettiin erityisesti opettajan aktiivista osallistumista arviointiin. Osa opettajista koki, että työpaikan edustaja on vaatinut opiskelijalta liikaa. Arvioinnin luotettavuuden opettajat yhdistivät arvioinnin kriteeriperusteisuuteen sekä eri näkökantojen huomioimiseen. Kaikkien osallistumisella arviointikeskusteluun estetään heidän mukaansa myös väärinymmärryksiä. Yhteistyössä toteutettu arviointi koetaan myös hyvin opettavaiseksi tilanteeksi. (Arviointikokeilu II.)

”Työelämän edustaja tuo arviointiin konkreettiset työelämän tilanteet. Opettaja tarkistaa, että kriteeriperusteinen arviointi toteutuu.” (opettaja)

”Tulee työnantajan näkökulma esille ja opettaja voi vielä avata kriteerejä arviointikeskustelussa.” (opettaja)

”Arviointitilanteessa voimme oppia toisilta erilaisia näkökulmia.” (opettaja)

”Yhteinen arviointitilaisuus on opiskelijaa kohtaan arvostettavaa, väärinkäsitysten ja jopa virheellisten arviointien oikaisua varten tai niiden laiminlyöntien varalta.” (työelämän edustaja)

”Mielestäni yhteinen linjaus oikeudenmukaisen numeron vuoksi on tärkeää.” (työelämän edustaja)

”Molemmat osapuolet oppivat uusia asioita ja on mahdollisuus kehittää itseään.” (työelämän edustaja)

Toisessa kyselyssä eri osapuolilta tiedusteltiin myös mielipidettä näyttötodistuksesta (joka on siis summatiivista arviointia). Erityisesti opiskelijat suhtautuvat erittäin myönteisesti näyttötodistukseen. Valtaosa opiskelijoista (91,9 %), työelämän edustajista (89,7 %) ja opettajista (84,5 %) piti hyvänä, että näytöstä annetaan näyttötodistus. Näyttötodistuksen tarpeellisuutta opiskelijat perustelivat useimmiten sillä, että siitä näkee oman osaamisen kehittymisen sekä sen, mitä osaa käytännössä. Opiskelijoiden mukaan näyttötodistuksesta on apua myös työnhaussa, koska työnantaja näkee siitä, mitä opiskelija osaa. (Arviointikokeilu II.)

”Siitä (näyttötodistuksesta) näkee kuinka opintokokonaisuus on omaksuttu. Ja hyvä, että sen saa uusia, mikäli näyttö menee pieleen.” (opiskelija)

”Se kertoo miten käytännössä osaat, muut kertoo teoriapuolen vaan. Tiedää millä jaksoilla on mennyt paremmin ja millä huonommin.” (opiskelija)

”Työnantaja saa helposti käsityksen itse työosaamisesta.” (opiskelija)

”Työnantaja saa heti hakutilanteessa viitettä siitä, miten on työelämässä suoriutunut.” (opiskelija)

Ensimmäisen arviointikokeilun kyselyssä tiedusteltiin arvioita näytön vaikeusasteesta vain opiskelijoilta. Lähes kaikki (95 %) mukana olleet opiskelijat pitivät suorittamiaan näyttöjä vaikeusasteeltaan sopivina, 2 % liian helppoina ja noin 3 % koki ne liian vaikeiksi. Toisen arviointikokeilun kyselyssä näytön vaikeusastetta tiedusteltiin kaikilta osapuolilta ja lähes kaikki arviointikokeilussa mukana olleet opiskelijat (91,9 %), työelämän edustajat (97,2 %) ja opettajat (93,9 %) pitivät näyttöjä vaikeusasteeltaan sopivina. (Pilotti I ja Arviointikokeilu II.)

7.2.5 Näytön merkitys oppimisessa ja vaikutukset oppilaitoksen ja työelämän väliseen yhteistyöhön

Näytön vaikuttavuutta koskevien kysymysten avulla selvitettiin näyttöperusteisen arvioinnin merkitystä ammattiin oppimisessa, näytön vaikutusta oppilaitoksen ja työelämän väliseen yhteistyöhön sekä eri osapuolten kokemuksia näytön hyödyllisyydestä. Tavoitteena oli saada tietoa, toimivatko näytöt siinä tarkoituksessa, johon ne olivat suunniteltukin. Kysymyksillä tiedusteltiin eri osapuolilta, edistävätkö näytöt ammattiin oppimista, yhteistyötä työelämän kanssa ja varmistavatko ne koulutuksen laatua. Tutkimukseen nämä kysymykset antoivat tietoa myös näyttöperusteisen arvioinnin seuraamuksista ja käyttökelpoisuudesta. Liitteessä 12 on kuvattu näytön vaikuttavuutta koskevien väittämien keskiarvot työelämän edustajan, opettajan ja opiskelijan arvioimina kaikissa arviointikokeilun

tutkinnoissa ensimmäisessä kyselyssä (liitteen kuvio 3) ja toisessa kyselyssä (liitteen kuvio 6).

Yhteenvedona tuloksista on, että kummassakin kokeilussa kaikkien osapuolten mielestä näytöt antoivat hyvin palautetta opiskelijoiden vahvuuksista ja kehittämistarpeista. Lisäksi niiden katsottiin tukevan hyvin opiskelijoiden oppimista ja ammatillista kasvua. Opiskelijat pitivät näyttöjä hyödyllisinä ja tarpeellisina. Työelämän edustajat ja erityisesti opettajat pitivät näyttöjä melko hyödyllisinä oman työn ja sen kehittämisen kannalta. Näyttöjen katsottiin myös edistäneen oppilaitoksen ja työelämän välistä yhteistyötä varsin hyvin.

Ensimmäisen kokeilun kyselyssä opiskelijat ilmoittivat ymmärtäneensä näytön arviointiperusteet melko hyvin. Enemmistö opiskelijoista (61,6 %) kertoi ymmärtävänsä ne hyvin tai erittäin hyvin ja vajaa kolmannes (29,4 %) ymmärsi ne kohtalaisesti. Kaikkien osapuolten mukaan näytöt antoivat palautetta opiskelijoiden vahvuuksista ja kehittämistarpeista ja niiden katsottiin tukevan opiskelijan oppimista ja ammatillista kasvua melko hyvin. Opiskelijat suhtautuivat näihin väittämiin kriittisimmin. Enemmistö opiskelijoista (58,8 %) koki näyttöjen tukevan hyvin oppimista ja noin 45 % heistä kertoi niiden lisänneen kiinnostusta opiskeltavaan alaan. Reilusti yli puolet opettajista (64,6 %) ja työelämän edustajista (53,2 %) piti näyttöä hyödyllisenä myös oman työn kannalta. (Pilotti I.)

Toisen kokeilun taustakyselyssä kysyttiin näytön vaikuttavuuteen liittyviä asioita laajemmin kuin ensimmäisessä kyselyssä sekä pyydettiin jälleen eri osapuolia perustelemaan kannanottojaan. Kyselyssä tiedusteltiin myös vaikutuksia työelämäyhteistyöhön, resurssien riittävyyttä, aiempaa kokemusta näytöistä ja kehittämiskohteita.

Myös toisen kokeilun kyselyssä kaikkien osapuolten mukaan näytöt antoivat varsin hyvin palautetta opiskelijoiden vahvuuksista ja kehittämistarpeista. Opiskelijat arvioivat oppineensa näytössä uusia asioita kohtalaisen paljon. Vajaa puolet (48,9 %) heistä kertoi oppineensa näytössä paljon tai erittäin paljon uusia asioita. Ylipäättään opiskelijat pitivät näyttöä tarpeellisena. Samoin opiskelijat kokivat arviointikeskustelun opettajan ja työelämän edustajan kanssa hyödyllisenä oppimistilanteena. Kun opiskelijan vastauksia tarkastellaan suhteessa näyttöpaikkaan, työpaikalla toteutettujen näyttöjen koettiin antavan oppilaitosnäyttöjä paremmin tietoa opiskelijan vahvuuksista ja kehittämistarpeista. Opiskelijat kokivat myös oppineensa työpaikalla järjestetyissä näytöissä uusia asioita enemmän kuin oppilaitoksessa toteutetuissa näytöissä. (Arviointikokeilu II.)

Opettajat ja työelämän edustajat pitivät näyttöä melko hyödyllisenä oman työn ja sen kehittämisen kannalta. Noin 43 % työelämän edustajista ja noin 45 % opettajista koki saaneensa näytöstä paljon tai erittäin paljon eväitä oman työn kehittämiseen. Työelämän edustajat pitivät näyttöä kohtalaisen hyödyllisenä myös koko työyhteisön kannalta. (Arviointikokeilu II.)

Etenkin työelämän edustajat ja opettajat arvioivat näytön edistäneen opiskelijan työelämäyhteyksiä. Sen sijaan opiskelijat itse suhtautuivat tähän kriittisemmin. Työelämän edustajista noin 62 %, opettajista 46 % ja opiskelijoista 33,5 % kertoi näytön edistäneen paljon tai erittäin paljon opiskelijan työelämäyhteyksiä. Peräti reilu kolmannes (35,8 %) opiskelijoista koki näytön edistävän vain vähän omia työelämäyhteyksiä. Kun eri osapuolten vastauksia tarkastellaan näyttöpai-

kan suhteen, kävi ilmi, että työpaikalla toteutettavien näyttöjen koetaan edistävän oppilaitosnäyttöjä selvästi enemmän opiskelijan ja työelämän sekä oppilaitoksen ja työelämän välistä yhteistyötä. (Arviointikokeilu II.)

Toisessa kyselyssä opettajilta ja työelämän edustajilta tiedusteltiin myös näytön toteuttamiseen liittyvää resursointia. Työelämän edustajat pitivät näyttöön varattua aikaa riittävänä ja opettajat kohtalaisen riittävänä. Yli puolet työelämän edustajista (56,7 %) ja opettajista noin 40 % koki, että näytön pystyi hyvin toteuttamaan normaalien työtehtävien ohessa. Reilu neljännes (25,3 %) opettajista piti näytön suunnitteluun varattua aikaa riittämättömänä. (Arviointikokeilu II.)

Jotta saimme tietää, millainen kokemus näytöistä vastaajilla on, tiedusteltiin toisessa arviointikokeilussa myös aikaisempaa kokemusta näyttöjen toteuttamisesta ja arvioinnista. Opiskelijoista noin 43 % ilmoitti, että heillä oli paljon tai erittäin paljon aikaisempaa kokemusta näytöistä. Reilulla kolmanneksella opiskelijoista (37,1 %) ei ollut juuri lainkaan aikaisempaa kokemusta näytön suorittamisesta ja arvioinnista. Sen sijaan enemmistöllä opettajista (68,2 %) oli paljon tai erittäin paljon kokemusta näytön arvioinnista. Opettajista vajaa viidennes (18,8 %) ilmoitti, ettei heillä ollut juuri lainkaan aikaisempaa kokemusta näytön suorittamisesta ja arvioinnista. Mielenkiintoista oli, ettei työelämän vastauksia voitu raportoida, koska he eivät juuri olleet vastanneet tähän kysymykseen. Tämä saattoi johtua mahdollisesti siitä, etteivät työelämän edustajat ymmärtäneet tämän kysymyksen koskevan myös heitä. Työelämän edustajille saattaa tulla myös satunnaisesti ja melko harvoin näytön arviointitehtävä, jolloin kokemusta niistä karttuu vähemmän kuin opettajille. Toisaalta vastaus tai oikeastaan vastaamattomuus voi kertoa siitä, että he kokevat riittämättömyyttä näytön arvioijina. Tätä tulkintaa vahvistaa arviointikäynneillä tehdyt havainnot ja haastattelut. (Arviointikokeilu II, laadunvarmennuksen palauteraportit oppilaitoksille ja muistiinpanot arviointikäynneiltä.)

Eri osapuolilta kysyttiin myös, miten he kehittäisivät näyttöjen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Näyttöjen keskeisimmäksi kehittämistarpeeksi eri osapuolet mainitsivat arviointikriteerien selkiyttämisen ja yksinkertaistamisen. Opiskelijat esittivät näyttöjen keskeisimmiksi kehittämistarpeiksi arviointikriteerien sanamuotojen selkeyttämisen ja yksinkertaistamisen sekä ajallisesti pitempikestoisempien näyttöjen toteuttamisen (jatkuva näyttö). Suuri osa opiskelijoista piti näytön arviointikriteerejä edelleen hyvin epäselvinä. Opiskelijat kertoivat vastauksissaan, että sekä työpaikkaohjaajilla että opiskelijoilla itsellään oli ollut vaikeuksia kriteerien ymmärtämisessä. (Arviointikokeilu II.)

”Enemmän selkokielelle vaatimuksia. Vaikeus tulkita niitä edelleen, ja se saattaa aiheuttaa virheellisiä tulkintoja ja vaikuttaa arvosanaan.” (opiskelija)

”Selkeämmät näyttöarvioinnin perusteet. Asiat, joita arvioidaan, on jotenkin tosi epäselvästi sanottu, eikä niitä kaikkia kohtia pysty välttämättä täyttämään työelämässä.” (opiskelija)

”Laittaisın vähän enemmän painoarvoa työssäoppimisjaksolle kokonaisuutena, kuin pelkälle näytölle. Ainakin siinä tapauksessa, että näyttö oli työssäoppimisen yhteydessä.” (opiskelija)

”Arviointia voisi kehittää sen verran, että koko työssäoppimisajalta saisi numeroarvosanan, joka olisi osa näytön arvosanasta.” (opiskelija)

Myös opettajat ja työelämän edustajat toivoivat selkeämpiä ja yksinkertaisempia arviointikriteereitä. Opettajat ja työelämän edustajat kaipasivat myös lisää resursseja (aikaa) opiskelijoiden ohjaukseen ja arviointiin sekä näytön suunnitteluun. (Arviointikokeilu II, myös Pilotti I:ssä samankaltaisia tuloksia.)

”Arviointilomake voisi olla vieläkin yksinkertaisempi, kun arvioidaan ammattitaitoa.” (opettaja)

”Arviointikohteita on liikaa, vain keskeisen osaamisen arviointi riittäisi.” (opettaja)

”Arviointikriteerien tekeminen vaikeaa – kansallisessa näyttöaineistossa-kaan ei löydy kriteerejä kaikkiin arviointikohtiin. Arviointikohtia voisi vähentää.” (opettaja)

”Helpommat ja yksinkertaisemmat arviointikriteerit.” (työelämän edustajat)

Arviointilomaketta ja tavoitteita voisi yksinkertaistaa. Lisää kirjoitustilaa!” (työelämän edustajat)

”Aikaresursseja enemmän erityisesti työpaikkaohjaajille ja tietoa enemmän kaikille.” (opettaja)

”Kaikki mitä antaa yksityisoppilaalle on potilaalta pois. Näyttöaineisto ok, samoin arviointilomake.” (työelämän edustaja)

”Mahdollinen rahallinen korvaus esimerkiksi henkilöstön virkistyskassaan, sillä paperityöt vievät omaa aikaa eikä sitä korvata.” (työelämän edustaja)

Opettajien ja työelämän edustajien mukaan yksi keskeinen kehittämistarve on myös koulutuksen ja perehdyttämisen lisääminen eri osapuolille. Tietopohjaa näyttöjen toteuttamisesta ja arvioinnista toivottiin nykyistä enemmän. (Arviointikokeilu II, myös Pilotti I:ssä samankaltainen tulos.)

”Arvioinnin luotettavuus tärkeää, eli koulutusta lisää.” (opettaja)

”Työpaikkaohjaajakoulutus auttaa omalta osaltaan tätä asiaa.” (opettaja)

”Tietopohjaa enemmän kaikille, arviointiin aikaa opettajalle ja työelämän edustajalle.” (opettaja)

”Näyttöjen oikeudenmukaiseen ja yhtenäiseen arviointiin tarvittaisiin koulutusta laajalti.” (työelämän edustaja)

”Työpaikkaohjaajakoulutuksen tarve on suuri!” (työelämän edustaja)

Opettajien vastauksissa korostui myös, että näyttöjen toteutuksessa ja arvioinnissa tulisi huomioida oppimisen prosessinomaisuus nykyistä paremmin. Prosessinomainen tai pidempiaikainen näyttö mielletään joissakin opintokokonaisuuksissa luotettavammaksi tavaksi arvioida opiskelijoiden osaamista kuin erilliset näyttötilaisuudet. (Arviointikokeilu II.) Tutkimuksissa prosessiarvioinnin (arviointia tehdään koko opintojen ajan osana oppimisprosessia) on todettu lisäävän motivaatiota ja parantavan oppimistuloksia. Prosessiarviointi kehittää ja monipuolistaa myös opetusta. (Esimerkiksi Poikela 2004, 2005a; Tang & Tiwari 2003.)

”Vaikea löytää kattavaa näyttöä. Koko työssäoppimisjakso voisi olla paras näyttö.” (opettaja)

”Näyttö ja työssäoppiminen kiinteämmin yhteen – ei mitään erillisiä näyttöpäiviä jakson loppuun.” (opettaja)

Osa työelämän edustajista toivoi, että opettajat osallistuisivat aktiivisemmin näyttöjen suunnitteluun. Näyttöjen suunnitteluun toivottiin enemmän yhteistyötä myös opiskelijoiden kanssa. (Arviointikokeilu II, myös Pilotti I:ssä samankaltainen tulos.)

”Näyttöjen suunnittelussa enemmän yhteistyötä koulun kanssa.” (työelämän edustaja)

”Nuorten näyttöjen suunnittelussa opettajat rooli saisi olla vahvempi. Opettajan olisi hyvä jotenkin työstää näyttösuunnitelmaa opiskelijan kanssa. Koen, että vastuuta suunnitelman luomiseksi on työpaikka ohjaajalla liikaa.” (työelämän edustaja)

Molemmissa kokeiluissa näyttöjen keskeisimmäksi kehittämistarpeeksi eri osapuolet mainitsivat siis arviointikriteerien selkiyttämisen ja yksinkertaistamisen. Opettajat ja opiskelijat toivoivat myös ajallisesti pidempikestoisempaa, ns. jatkuvaa näyttöä, jossa työssäoppiminen ja näyttö liittyisivät kiinteämmin yhteen, eikä erillisiä näyttöpäiviä tarvittaisi jakson loppuun.

Toisessa arviointikokeilun kyselyssä oli sen laajuuden vuoksi mahdollista tarkastella tarkemmin eri vastaajaryhmien välisiä eroja näissä arviointiin liittyvissä kysymyksissä. Eri osapuolilta kysytyjä samoja asioita koskevat kysymykset yhdistimme eri vastaajaryhmien tuloksia mittaaviksi summamuuttujiksi käyttäen pääkomponenttianalyysin tuloksia. (Summien laskennassa käytetyt muuttujat valittiin ensisijaisesti maksimoiden summien sisällöllinen validiteetti siten, että summiin valitut muuttujat kuuluivat käsitteellisesti yhteen.) Tuloksista löytyi neljä pääkomponenttia, joilla kuvataan sosiaalisten taitojen ja ammatillisen osaamisen arviointia, tavoite ja kriteeriperusteisuutta sekä työelämävastaavuutta. Liitteessä 12 olevassa kuviossa 7 on kuvattu, miten eri osapuolet kokivat, millaista osaamista näytöissä parhaiten pystytään arvioimaan, miten kriteeriperusteisuus toteutuu ja millainen on näyttöjen työelämävastaavuus (ts. arvioidaanko työelämässä edellytettävää laaja-alaista osaamista).

Sosiaalisten taitojen arvioinnin summamuuttujaan on yhdistetty kysymykset vuorovaikutus- ja viestintätaitojen, toisten huomioimisen ja ryhmässä työskentelyn osoittamisen mahdollisuuksista. Ammatillisen osaamisen arviointia kuvaa näkemykset väittämiin, joissa otetaan kantaa mahdollisuuksiin osoittaa laaja-alaista ammatillista osaamista, teorian tiedon hallintaa ja soveltamistaitoa, ongelmanratkaisutaitoja, työprosessin suunnittelutaitoja sekä mahdollisuus arvioida työmenetelmien-, välineiden ja materiaalien käyttötaitoja.

Työelämän edustajien ja opettajien mielestä näytöissä pystyi osoittamaan ja arvioimaan hyvin sekä sosiaalista että ammatillista osaamista. Opiskelijoiden

mielestä ko. taitoja pystyi osoittamaan näytössä kohtalaisen hyvin, ammatillista osaamista kuitenkin paremmin. (Arviointikokeilu II.)

Tavoite- ja kriteeriperusteisuutta osoittava summamuuttuja esittää vastaajien näkemykset näytön tavoitteiden sekä arviointikriteereiden selkeyteen ja tunnettavuuteen. Opettajat kokivat näyttöjen tavoite- ja kriteeriperusteisuuden toteutumisen varsin hyväksi verrattuna työelämän edustajien kokemuksiin. Opiskelijat kokivat sen alhaisimmaksi. (Arviointikokeilu II.)

Työelämävastaavuutta kuvaavissa kysymyksissä on arvioitu näyttötehtävien ja näyttöpaikan työelämävastaavuutta sekä näyttöpaikan vastaavuutta myös opintokokonaisuuden tavoitteiden kannalta. Kaikki osapuolet, erityisesti opettajat ja työelämän edustajat, arvioivat näyttöjen työelämävastaavuuden hyväksi (validiteetti). (Arviointikokeilu II.)

Tämän lisäksi tarkasteltiin toisen arviointikyselyn tuloksia myös koulutusaloin vertailemalla sosiaali- ja terveystieteiden tuloksia ja tekniikan- ja liikenteen alan tuloksia. Yleisesti voidaan todeta, että alojen välillä on eroja kaikissa kyselyn teemoissa ja kaikkien osapuolten kohdalla. Oppimistulosten vertailuun eri tutkintojen välillä sen sijaan on suhtauduttava kriittisesti ja pohdittava, onko vertailu tutkintojen välillä lainkaan mahdollista, koska näyttöjen toteuttamistavat eroavat niin paljon.

7.2.6 Arviointien palauteraportin hyödyllisyys ja luotettavuus

Arviointikokeilussa mukana olleet oppilaitokset saivat oppimistuloksista ja kyselyjen tuloksista oppilaitoskohtaiset palauteraportit keväällä 2003, syksyllä 2006 ja 2007. Ensimmäisessä kokeilussa oppilaitokset saivat oppimistulosten ja kyselyjen tulosten lisäksi palautteen myös ulkoisesta laadunvarmennuksesta, joka kohdistui kirjalliseen materiaaliin ja sisälsi auditointikäyntejä näyttö- ja arviointitilaisuuksiin (ks. laadunvarmennuksen kuvaus edellä luvussa 7.2.1 ja kuvio 15). Tutkimuksen kannalta palautekyselyt ovat kiinnostavia, sillä ne antavat tietoa siitä, miten uuden arviointijärjestelmän tuottamaa arviointitietoa (evaluointi) käytetään, luotetaanko arvioinnin tuloksiin ja millaisia seuraamuksia arvioinnilla on ollut paikallisella tasolla (osallisille ja toimijoille).

Palautekyselyitä tehtiin kaksi ja niistä laadittiin yhteenvedot, jotka myös toimitettiin oppilaitoksille. Ensimmäinen palautekysely tehtiin syksyllä 2003 ensimmäisen arviointikokeilun jälkeen oppilaitoksille, jotka olivat saaneet raportit omista tuloksistaan. Toinen palautekysely tehtiin 2006 toisen arviointikokeilun välitulosten lähettämisen jälkeen. Ensimmäisen arviointikokeilun jälkeen kokeilussa mukana olleilta kokeilun yhdyshenkilöinä toimineilta opettajilta, rehtoreilta ja näyttöaineistojen kehittäjiltä kerättiin palautetta arviointikokeilusta ja sen yhteydessä toteutetusta ulkoisesta laadunvarmennuksesta (kuvattu luvussa 7.2.1) sekä oppilaitoskohtaisista palauteraporteista (ns. pikapalautteet). Palautekyselyllä haluttiin saada tietoa siitä, miten arviointituloksia oli hyödynnetty ja miten arviointikokeilu ylipäättänsä otettiin vastaan. Toisen arviointikokeilun palautekysely

oli suunnattu erityisesti rehtoreille. Molempien palautekyselyiden lomakkeet ovat liitteenä, liitteessä 13 (Pilotti I) ja liitteessä 14 (Arviointikokeilu II).

Molemmissa palautekyselyissä opettajat ja oppilaitosten johto kokivat erityisesti oppilaitoskohtaiset palauteraportit kaikkein mielenkiintoisimpina ja hyödyllisimpinä oman työn kannalta. Myös laadunvarmennukseen liittyneet arviointikäynnit ja niistä saatu vuorovaikutteinen palaute olivat olleet hyödyllisiä. Arviointikokeilussa saatua palautetta aiottiin käyttää omien opetussuunnitelmien kehittämisesä, näyttöjen toteuttamisessa ja arviointikäytäntöjen kehittämisesä. Palautetta voitiin heidän mielestään hyödyntää myös osana oppilaitoksen laatu-järjestelmän ja henkilöstön kehittämistä. Opettajat kokivat saaneensa ulkoisesta laadunvarmennuksesta henkilökohtaisestikin hyötyä oman opetuksensa kehittämiseen.

*”Olemme poimineet keskeiset kehittämishaasteet palautteiden pohjalta.”
(rehtori, palautekysely 2003)*

”Oppilaitoksemme laatu-järjestelmän kehittämiseen saamme tästä kokeilusta vinkkejä, tuloksia ym. aineistoa.” (rehtori, palautekysely 2003)

”Oppilaitoksena koemme olevamme etuoikeutetussa asemassa saadesamme olla mukana tässä prosessissa. Tämä työ on avartanut ja kasvattanut meitä hyvin monella eri tavalla”. (rehtori, palautekysely 2003)

”Palaute arviointikeskusteluista: henkilökohtainen hyöty ainakin suuri; aika tarkkaan mietin omaa roolia sekä opiskelijan ja työelämäneustajan roolia arviointikeskustelussa. Konsensuksen tekeminen arvioinnista oli se juttu, jonka käytön oivalsin tässä kokeilussa.” (opettaja/yhdyshenkilö, palautekysely 2003)

”Palautteen pohjalta on lähdetty kehittämään oppilaitoksen opetussuunnitelmaa ja arviointikäytänteitä.” (opettaja/yhdyshenkilö, palautekysely 2003)

Myös toisessa arviointikokeilussa arviointikokeiluun osallistuneiden oppilaitosten johdolta pyydettiin palautetta oppilaitoskohtaisten palautteiden sisällöstä, käyttökelpoisuudesta, rakenteesta ja ulkoasusta. Lisäksi heiltä tiedusteltiin, millaisista asioista tietoa tulisi kerätä, jotta sitä voisi hyödyntää oppilaitoksen itsearviointi- ja muussa kehittämistyössä. Palaute oli tässäkin pääosin myönteistä, joskin selvästi kriittisempää kuin ensimmäisen kokeilun jälkeen. Tämä saattaa johtua siitä, että toinen kokeilu oli paljon laajempi kuin ensimmäinen. Myös kokeimusta näytöistä oli enemmän toisen arviointikokeilun aikana kuin toteutettaessa ensimmäistä pilottia. Palautteita hyödynnettiin etenkin opetussuunnitelmien, työssäoppimisen, näyttöjen, arviointikäytäntöjen ja henkilöstön kehittämisesä. Raporttia oli käsitelty johtotiimeissä, opettajakokouksissa, henkilöstöpalavereissa ja kehittämistilaisuuksissa.

Erityisesti oppilaitoskohtaiset tulokset oppimistuloksista ja kyselyjen tuloksista suhteutettuna kansalliseen tulokseen koettiin hyödyllisenä ja käyttökelpoisena. Saatua palautetta aiottiin hyödyntää muun muassa opiskelijoiden ohjauksen ja näyttöjen ohjeistuksen kehittämisesä, näyttöjen ja työssä oppimisen kehittämisesä sekä opetussuunnitelman, opetuksen ja arvioinnin kehittämisesä.

”Palautteen saaminen on ehdottoman tärkeää. Arviointitieto oli osittain odotettua, joten se ei yllättänyt. Palaute on sikäli luotettavaa, koska osallistujat ovat todennäköisesti vastanneet rehellisesti. Palaute tuli suoraan henkilökohtaisesti rehtorille, mikä lisäsi mielenkiintoa palautetta kohtaan.” (rehtori, palautekysely 2006)

”Mielenkiintoista tietoa näyttöjen toteutuksesta ja osaamisen tasosta. Eniten huomiotani herätti oppilaitoskohtaiset tulokset, joissa on vertailtu opettajan ja opiskelijan näkemyksiä näyttöjen toteutuksesta.” (rehtori, palautekysely 2006)

”Hyvä pohja mitata ja verrata ao. asioita valtakunnallisesti, saada tietoa, miten muualla.” (rehtori, palautekysely 2006)

”Vertailutieto valtakunnallisella tasolla antaa suuntaa oman oppilaitoksen toiminnasta ja kehittämishaasteista.” (rehtori, palautekysely 2006)

”Eri osapuolille tehtyjen kyselyjen perusteella on mahdollista löytää kehittämiskohteita oppilaitoksen näyttökäytänteisiin.” (rehtori, palautekysely 2006)

Tutkimukseni kannalta erityisen kiinnostavia ovat arviointitiedon luotettavuutta ja vertailtavuutta koskevat kommentit. Oppilaitoksen johto piti oppilaitoskohtaisia palautteita pääosin luotettavina, selkeinä ja hyödyllisinä. Tulosten luotettavuutta ja sen myötä vertailtavuutta epäiltiin kuitenkin jonkin verran, koska erityisesti arvioijien arviointiosaamisen ja arviointikriteerien tulkinnan ajateltiin vaihtelevan yksilöittäin. Myös mahdollisuuteen vertailla eri aloja ja tutkintoja keskenään suhtauduttiin epäilevästi. Myös arviointitiedon käyttökelpoisuutta epäiltiin juuri luotettavuusongelmien vuoksi. Niiden käyttöön nähtiin liittyvän jopa uhkaa. Kommentit ilmentävät siis myös epäluottamusta tuotettua tietoa kohtaan.

”Pikapalautteen perusteella on aika rohkeata tehdä mittavia korjausliikkeitä toiminnan suhteen. Tämä sen vuoksi, että sen informaatio on kuitenkin varsin irtonainen. Mutta kyllä se antaa perustellun syyn aloittaa pohdinnan, mitä pikapalautteen takana on. Näin silloin, kun arvot ovat alle vertailuryhmän.” (rehtori, palautekysely 2006)

”Ongelmana erityisesti arviointitiedon luotettavuus. Arvioijien arviointiosaaminen on merkityksellinen asia; Onko osattu arvioida arviointikriteerien mukaan; oletettavaa on, että arvioijien skaala tiukentuu, mitä parempi arviointiosaaminen heillä on. Tulosten vertailtavuus ongelmallista, koska kansallista kalibrointia ei ole tehty. Samojen koulutusalojen arviointitulosten luotettavuus paranee arviointikokemuksen lisääntyessä, jos tehdään yhteistyötä, mutta miten varmistetaan se, että eri koulutusaloilla H3 on H3? Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi ongelmallista; mittarit?” (rehtori, palautekysely 2006)

”Tulosten reliaabelius ja validius ovat kyseenalaisia, koska ei ollut mitään vakiointia arvioitsijoiden käyttämälle asteikolle.” (rehtori, palautekysely 2006)

”Vaikka opiskelijat saivat heikoimmat arvosanat työn perustana olevan tiedon ja työtehtävien hallinnasta; voi olla, että arvioinnin osuvuus ei ole ollut kohdallaan. Voi olla, että ammattiosaamisen näytöt suuntaavat liikaa opetusta. Opettaja voi ehkä tiedostamattaankin korostaa liikaa näytön

osuutta. Raportissa ei mainita näytössä hylätyistä yms.” (rehtori, palautekysely 2006)

”Julkaistun tiedon validiteetti. Voi olla suorastaan vaarallista julkaista tietoja, joiden vertailukelpoisuudelle ei ole vielä saatu mitään perusteluja.” (rehtori, palautekysely 2006)

”Näyttöaineistoissa opintokokonaisuuksittain ja arviointikohteittain esitetyt arviointikriteerit pitäisi selkeyttää. Tulevissa tutkinnon perusteissa tulisi pyrkiä yleisesti esitettyihin laadullisiin arviointikriteereihin. Tämä selkeyttäisi arviointitulannetta ja parantaisi arvioinnin luotettavuutta ja vertailukelpoisuutta. Haasteena työelämäohjaajien perehdyttäminen ja koulutus ammattiosaamisen näyttöihin ja yleisesti arviointiin.” (rehtori, palautekysely 2006)

”Raportoinnissa, pikapalautteissa yms. tulisi julkaista ainoastaan tutkittua tietoa, kuten esimerkiksi sitä, miltä osin näyttötutkinnoista annetut arviot ovat alakohtaisesti vertailtavissa ja miltä osin järjestetyt näyttötilanteet kattavat määrättyjen opintokokonaisuuksien valtakunnalliset tavoitteet.” (rehtori, palautekysely 2006)

Palautteissa tuli esille, että oppilaitosten johto kaipaa nopeaa ja systemaattista palaute- ja vertailutietoa kehittämistyön pohjaksi. Palaute tulisi saada sähköisessä muodossa tutkinto- ja opintokokonaisuuskohtaisesti. Varsinaisten tulosten lisäksi kaivataan myös analysoitua tietoa tulosten syistä sekä mahdollisuutta saada tutustua hyviin käytäntöihin. Yllättäen osassa vastauksista toivottiin myös oppilaitoskohtaisten tulosten julkistamista.

”Puuttuu vertailutiedot yksittäisiin oppilaitoksiin, joka tekee vertailun kehittämisen vaikeaksi tämän raportin avulla. Epäselväksi jää, mistä käydään katsomassa mallia hyvästä esimerkistä.” (rehtori, palautekysely 2006)

”Oppilaitoskohtaiset tulokset nähtäville vertailukehittämistä varten.” (rehtori, palautekysely 2006)

”Raportissa tulisi tuottaa tietoa, joka voisi toimia pohjana oppilaitoksissa noudatettavien näyttökäytänteiden yhdenmukaistamiselle, kuten esimerkiksi opintovaiheen vaikutus osaamisvaatimuksiin.” (rehtori, palautekysely 2006)

Oppimistulosten lisäksi palautetta tulisi johdon mukaan kerätä myös opiskelijoiden sijoittumisesta, koulutuksen läpäisystä, kansallisten näyttöaineistojen hyödynnettävyydestä. Palautteissa toivottiin myös vertailutietoa ja esimerkkejä eri oppilaitosten samaan opintokokonaisuuteen laatimista näyttötehtävistä, näyttöympäristövalinnoista sekä näyttöjen suorittamiseen ja seurantaan käytetystä ajasta.

7.2.7 Vertaisarviointi laadunvarmennuksena

Vertaisarvioinnin idea syntyi jo ensimmäisessä arviointikokeilussa 2002 ns. external moderation -tilaisuuksissa. Näissä tilaisuuksissa eri oppilaitosten opettajat ja työelämän edustajat vertailivat alakohtaisesti kokemuksiaan keskustellen näyttöjen toteuttamisesta ja arvioinnista. He pyrkivät kokemuksia vertailemalla yhdenmukaistamaan näyttöjen toteuttamista ja arviointikriteerejä sekä kohtuullistamaan arvosanoja. Kehittämishankkeen toisessa arviointikokeilussa (vuosina 2004–2007) ryhdyttiin laajemmin kehittämään neuvotteluun perustuvia ja eri osapuolten osallistumista tukevia laadunvarmennuksen menetelmiä. Koska arviointikokeilut olivat osoittaneet, että riittävän luotettavan ja käyttökelpoisen arviointitiedon tuottaminen edellyttää näyttötoiminnan laadun varmentamista, syvennettiin ja laajennettiin vertaisarviointi koskemaan koko näyttötoimintaa alkaen näytön suunnittelusta näytön toteuttamiseen ja arviointiin. Hyvät kokemukset vertaisarvioinnista ja näyttöjen laadunvarmennuksesta kannustivat toteuttamaan Koppi-hankkeessa aiempaa laajempi ja systemaattisempi vertaisarviointikokeilu vuonna 2005. Ensin kokeilu toteutettiin osana projektia ja sitten myöhemmin oppilaitosten toteuttamina omina hankkeina. Nämä kokeilut johtivat vertaisarvioinnin jatkohankkeeseen, jota koordinoitiin osana Koppi-projektia. Vertaisarvioinnin kehittämisessä olivat alusta pitäen mukana Koppi-projektiin kuuluvat projektipäälliköt. Jatkohankkeen tavoitteena oli selvittää, miten vertaisarvioinnin voisi tulevaisuudessa liittää osaksi näyttöjärjestelmää ja sen laadunvarmennusta. Vertaisarvioinnin kehittäminen ja vertaisarviointikokeilujen tulokset on raportoitu 2008 erillisessä julkaisussa (Räkköläinen & Stenvall 2008).

Vertaisarviointi on tutkimukseni kannalta kiinnostava arviointi- ja laadunvarmennusmenetelmä, koska se perustuu vuorovaikutukseen vertaisten välillä. Idea siitä kehitettiin yhdessä projektin toimijoiden kanssa, ja se sai erittäin hyvän vastaanoton erityisesti opettajien keskuudessa. Vertaisarvioinnin yleiseksi tavoitteeksi asetettiin näyttöjen ja arvioinnin laadun varmistaminen. Tavoitteena oli myös saada palautetta arviointikäytäntöjen kehittämiseksi. Tavoitteena oli myös, että koulutuksen järjestäjät toteuttaisivat tulevaisuudessa keskenään vertaisarviointia ja hyödyntäisivät toisilta opittuja hyviä käytäntöjä ammattiosaamisen näyttöjen järjestämisessä ja arvioinnissa. (Räkköläinen & Stenvall, 2008; ks. myös Koppi-hankkeen projektisuunnitelma ja lisärahoitushakemukset 22.3.2005 ja 15.6.2007.)

Vertaisarvioinnissa jo arvioinnin toteuttaminen kehittää toimintaa. Menetelmässä myös osallistumisen aste on korkea. Koppi-projektissa vertaisarvioinnilla tarkoitettiin saman tehtävän, ongelman tai haasteen parissa työskentelevien opettajien ja muiden opetus- ja ammattialan asiantuntijoiden työn ja oman osaamisen kehittämistä. Vertaisarvioinnin keskeisintä toimintaa on vertaisten tekemät järjestelmälliset ja kriittiset arviot toisten toiminnasta. Koppi-hankkeessa linjattiin, että vertaisarviointi tehdään aina ennalta sovittuihin toiminnan kohteisiin tai aihealueisiin, kuten ammattiosaamisen näyttötoimintaan ja opiskelijoiden työssäoppimiseen. Koppi-hankkeessa linjattiin, että vertaisarvioinnin on perustuttava ennalta sovittuihin kriteereihin sekä kokeneen kollegan tai muun asiantuntijan

ammattitaitoon. Koppi-hankkeessa laadittiin ja testattiin kriteerit vertaisarvioinnin arvioinnin kohteille. Vertaisarviointikäyntejä varten laadittiin arviointilomake, jossa on näyttötoiminnan arvioinnin kohteet ja kriteerit. Ne perustuivat arviointikokeilussa testatuille laatuvaatimuksille näyttöjen toteuttamisen eri vaiheissa. Tämä lomake on liitteessä 15. (Ks. myös Rökköläinen & Stenvall 2008, 7–13, 87–96.)

Projektissa keskusteltiin paljon siitä, miten ammattiosaamisen näyttöjärjestelmään kohdistuva vertaisarviointi tulisi toteuttaa ja mikä on sen tarkoitus. Lähtökohtana oli, että vertaisarvioinnin tulisi tukea ammattiosaamisen näyttöjärjestelmän kehittämistä. Koppi-hankkeessa luotiin vertaisarviointiin yhteinen toimintamalli ja sovittiin periaatteet vertaiskäynnille. Samalla määriteltiin edellä mainitut näyttötoiminnan arvioinnin kohteet. Arvioinnin perustaksi tehtiin arviointikriteerit koulutuksen järjestäjän näyttötoimintaa varten. Lisäksi kehitettiin palaute-raportti vertaisarvioinnin vastaanottavalle organisaatiolle. Koppi-projektin vertaisarviointikokeilussa sovittiin, että palautteen pitää olla sekä suullinen että kirjallinen. Vertaisarvioinnin palautteessa tulee antaa myös kehittämissuosituksia vertaiskumpanille näyttötoiminnan parantamiseksi.

Vertaisarvioinnin kehittämisessä olivat alusta lähtien mukana Koppi-projektiin kuuluvat projektipäälliköt. Mukana vertaisarvioinnissa oli useita oppilaitoksia, opettajia, työelämän edustajia, työpaikkoja ja opiskelijoita. Kehittämistyöhön osallistui aktiivisesti myös projektin kansainvälinen asiantuntija (peer evaluator), joka muun muassa haastatteli vertaisarviointikokeilussa toimineita opettajia. Tämä haastattelumateriaali on erityisesti kiinnostava tutkimuksen kannalta, koska se tuo esiin, millaisena laadunvarmennus- ja arviointimenetelmänä opettajat vertaisarviointia pitävät ja miten se varmistaa arvioinnin laatua näytöissä.

Vertaisarvioinnin raportissa (Rökköläinen & Stenvall 2008, 33–75) on esitelty oppilaitosten koordinoimien vertaisarviointikokeilujen kokemukset. Kokemukset vertaisarvioinnin kokeiluista olivat erittäin myönteisiä. Koppi-hankkeessa mukana olleet projektipäälliköt ja opettajat pitivät vertaisarviointia sopivana ja kehittämisen arvoisena työmenetelmänä ammattiosaamisen näyttötoiminnan arviointiin. Vertaisarvioinnin aikana oli heidän mielestään mahdollista tutustua näyttöihin vertaisorganisaatiossa ja samalla peilata työssäoppimisen käytännön järjestelyjä oman organisaation vastaaviin järjestelyihin. Vertaisarviointiin osallistuneiden mukaan vertaisarviointi tukee opettajan asiantuntijuutta ja oppimista. Vertaisarvioinnista saatu tieto sulautuu osaksi opettajan omaa kokemus- ja tietoperustaa ja oman organisaation toiminnan suunnittelua. Kokeiluun osallistuneiden mukaan vertaisarviointi parhaimmillaan jäsentää ja selkiyttää opettajan omaa työtä ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelussa ja arvioinnissa. Heidän kokemustensa mukaan vertaisarviointi tuo hyvin esille ammattiosaamisen näyttöjen sekä työssäoppimisen vahvuuksia ja kehittämistarpeita. Opettajat toivat esille, että parhaimmillaan vertaisarviointi kasvattaa opettajien arviointiosaamista. Arviointiryhmän jäsenenä opettaja saa nimittäin kokemuksia ulkopuolisesta arvioinnista, arvioijana toimimisesta ja palautteen antamisesta. Myös arvioinnin kohteena oleminen ja palautteen vastaanottaminen vahvistavat opettajan ammatillista osaamista. Suullisen ja kirjallisen palautteen yhteinen käsittely

koetaan hyödyllisenä koko työyhteisö (ks. Poikelan 2005b ajatukset yhteisön tasolla tapahtuvasta arvioinnista ja oppimisesta).

Mielenkiintoista on, että kaikissa vertaisarvioinnin kehittämissuunnitelmissa todetaan, että mikäli vertaisarvioinnista saatavia tietoja käytetään osana näyttöjärjestelmän laadunvarmennusta ja apuna ammattiosaamisen näyttöjen oppimistulostietojen tuottamisessa, tulee opetushallinnon vastata sen linjaamisesta, käyttötarkoituksesta ja ohjaamisesta valtakunnallisesti. (Räkköläinen & Stenvall 2008, 83–85). Vertaisarvioijien haastatteluissa tuli ilmi sekä myönteiset kokemukset vertaisarvioinnista että toive vertaisarvioinnin valtakunnallisesta ja viranomaisien toteuttamasta ohjauksesta ja valvonnasta. Haastateltavat uskoivat vertaisarvioinnin myös parantavan näyttöjen luotettavuutta pitkällä aikavälillä. Vertaisarviointia pidettiin ennen kaikkea kehittämismenetelmänä, jossa opettajilla on mahdollista saada palautetta ja oppia. Vertaisarviointi nähtiin jopa koulutusmenetelmänä pikemmin kuin arviointimenetelmänä. (Kathryn Ecclestonen tekemät haastattelut vertaisarviointikokeiluista vastaaville projektipäälliköille 25.5.2005 ja 7.2.2006).

”Vertaisarvioinnissa tärkeintä on oppia toisilta ja parantaa laatua. Saada palautetta, jotta voidaan parantaa ja kehittää koulutusta.” (vertaisarvioinnista vastaavan projektipäällikön haastattelu 25.5.2005)

”Opettajat saavat niin harvoin palautetta, uskon, että he kokivat palautteen hyödyllisenä.” (vertaisarvioinnista vastaavan projektipäällikön haastattelu 25.5.2005)

”Opetushallituksen pitää olla vastuussa koko prosessista. Kun on hyvät suunnitelmat, niin arvioijat voisivat olla alakohtaisia paikallisella tasolla.” (vertaisarvioinnista vastaavan projektipäällikön haastattelu 25.5.2005)

”Oppilaitokset voisivat vastata vertaisarvioinnin toteuttamisesta, mutta Opetushallituksen tulisi antaa kriteerit, jolla se tehdään.” (vertaisarvioinnista vastaavan projektipäällikön haastattelu 7.2.2006)

”Vertaisarvioinnin tulisi olla vapaaehtoista, mutta vertaisarvioijat tulisi kouluttaa valtakunnallisesti ja Opetushallituksen vastata koulutuksesta”. (vertaisarvioinnista vastaavan projektipäällikön haastattelu 7.2.2006)

7.3 Asiantuntijapalaute kansallisen näyttöperusteisen arvioinnin luotettavuudesta ja luottamuksesta oppimistuloksiin

Tutkimuksen aineistona on myös Koppi-hankkeen ulkoinen arviointi sekä kansainvälisen asiantuntijaryhmän antama palaute kehitteillä olevasta uudesta kansallisesta arviointijärjestelmästä sekä projektipäälliköiltä saatu palaute kehittämistyöstä. Sekä ulkoisen arvioinnin että kansainvälisen palautteen keskeisintä materiaalia ovat olleet Koppi-hankkeen kirjalliset raportit, jotka ovat tutkimussessanikin keskeisenä aineistona. Näin kehittämishankkeen ulkoisen arvioinnin ja palautteen käyttö osana tutkimuksen aineistoa on tarkoituksenmukaista ja tu-

kee aineiston analyysiä tutkimusta varten. Projektipäälliköt puolestaan ovat olleet kehittämishankkeen aktiivisia toimijoita. He ovat olleet omien projektien kautta yhteydessä oppilaitosmaailmaan ja toivat siten ajankohtaisimman (toimijoiden ja osallisten) palautteen kehittämistyöhön.

7.3.1 Kehittämishankkeen ulkoinen arviointi ja asiantuntijapalaute

Ensimmäinen palaute kansainväliseltä asiantuntijaryhmältä saatiin projektille vuonna 2005 ja toinen palaute keväällä 2008 juuri ennen projektin päättymistä. Asiantuntijat ovat jäseninä Lontoon yliopistossa (University of London) toimivassa ”Assessment reform group” -ryhmässä. Heidät on esitelty liitteessä 5. Asiantuntijaryhmä teki arvionsa Koppi-hankkeen kirjallisen materiaalin pohjalta ja antoi palautteensa suullisesti tapaamisissa vertaiskehittämiseen (peer review) liittyvien työskentelyjaksojen yhteydessä Englannissa. Osallistuin myös itse näihin tapaamisiin työskentelyjaksoilla. Arvioijat haastattelivat myös minua, joten sain mahdollisuuden tuoda esiin kehittämistyön kannalta keskeiset ongelmat, joihin toivoin palautetta. Tapaamisten jälkeen ryhmä laati kirjalliset lausunnot palautteista (Daugherty 2005; Ecclestone 2008). Näissä lausunnoissa on hyödynnetty myös tapaamisissamme käyty keskustelu. Seuraavassa esittelen palautteen antajien keskeiset havainnot tutkimukseni kannalta.

Kaikki ulkopuoliset asiantuntijat suhtautuvat myönteisesti näyttöperusteiseen arviointiin ja kansallisen arvioinnin kehittämishankkeen ideaan. Kaikki asiantuntijat myös pitivät arvioinnin keskeisenä ongelmana kansallisen tason arviointitiedon luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Toisaalta he pitivät hyvänä, että validiteetti- ja reliabiliteettikysymykset ja ongelmat on hankkeessa huomioitu ja tuotu avoimesti esille keskusteluissa. Luotettavuusproblematiikkaa on heidän mukaansa tarkasteltu monipuolisesti eri näkökulmista jo kehittämishankkeen aikana.

Näyttöperusteisen arviointitiedon luotettavuuteen ja käyttökelpoisuuteen englantilaiset asiantuntijat suhtautuivat hyvin kriittisesti. Erityisesti ensimmäisessä palautteessaan vuonna 2005 he olivat hyvin epäileviä, onko järjestelmää lainkaan mahdollista kehittää riittävän luotettavaksi. Samalla he varoittivat myös ylimitoitetusta laadunvarmennuksesta vastauksena luotettavuusongelmiin, erityisesti vertailtavuusongelmaan.

”There are lessons to be learned from UK experience about keeping the main features of any new system, including its quality assurance arrangements, as simple as possible, avoiding overelaboation.” (asiantuntijaryhmän palaute 2005)

Asiantuntijoiden mukaan uuden näyttöperusteisen arviointijärjestelmän suurin haaste on siinä, että se kohdistuu eri tasoihin: kansalliseen, alueelliseen, paikalliseen sekä koulutuksen järjestäjä- ja oppilaitostasoihin. Arvioijien mukaan tuotettu arviointitieto palvelee ennen kaikkea oppilaitoksia ja niiden oman toiminnan arviointia ja kehittämistä.

Heidän mukaansa seuraavaksi on ratkaistava, mikä on uuden näyttöperusteisen arviointijärjestelmän tarkoitus kansallisella ja paikallisella tasolla. Asiantuntijat painottivat, että ennen kaikkea on ratkaistava, miten arviointitietoa tullaan käyttämään, kuka tietoa käyttää ja kenelle arviointitieto on tarkoitettu.

Lisäksi on varmistettava, että arviointitieto johtaa kehittämiseen niin paikallisella kuin kansallisellakin tasolla. Asiantuntijoiden mukaan järjestelmä, jolla ei ole mitään seurauksia, on hyödytön.

“At present, it is not clear from the documents what the aims and purpose of the national evaluation are. One effect is that these unresolved questions about purposes mean that, because key elements of the new system are acknowledged as being unreliable, the focus of evaluation points in a multitude of conflicting and confusing directions and lead to an overload of purposes.” (asiantuntijaryhmän palaute 2008)

Arviointijärjestelmän kehittämisen painopisteen tulisi heidän mukaansa olla nykyistä enemmän alueellisella tasolla mukaan lukien elinkeinoelämää, yritykset, muut organisaatiot ja ammattiosaamisen näyttöjen kolmikantaisen toimielimen. Asiantuntijoiden mukaan työelämän edustajien rooli näyttöperusteisessa arviointijärjestelmässä vaikuttaa vielä hieman epäselvältä. Työelämän edustajien tehtävää näytön arvioinnissa tulisi heidän mukaansa korostaa sekä selkiyttää ja rajata olennaiseen (esimerkiksi näyttöjen valikointi, mukaan vain laajat holistiset näytöt).

Asiantuntijaryhmä painotti, että myös kolmikantaisen toimielimen tehtävää tulisi vahvistaa ja hyödyntää enemmän kansallisen arvioinnin toteuttamisessa ja näyttöjen laadunvarmennuksessa, sillä toimielimellä on paljon valtaa ja vastuuta. Arvioijien mukaan opettajien työmäärän kasvamista ja resursseja koskevaa keskustelua tulee seurata ja opiskelijoiden palautetta näyttöjärjestelmästä tulisi hankkia nykyistä enemmän.

Varsinainen ulkoinen arviointi toteutettiin vuonna 2007 Koppi-hankkeen kirjallisen materiaalin pohjalta. Tämän lisäksi ulkoista arviointia varten toteutettiin fokusryhmäkeskusteluita ja haastateltiin kehittämistyön avainhenkilöitä. Fokusryhmiin kutsuttiin kaikki projektipäälliköt, hankkeessa työskennelleet asiantuntijat, päätöksentekijät ja keskeisten sidosryhmien edustajat. Ulkoisen arvioinnin toteutti kilpailutuksen voittanut konsultti Timo Spangar. Ulkoisesta arvioinnista on laadittu erillinen raportti (Spangar 2008. Koppi – maaston raivaamisesta vertaisarviointiin). Tässä palautteessa pidetään vertaisarviointia yhtenä varteenotettavana ratkaisuna arvioinnin luotettavuusongelmiin, jotka tosin todetaan palaute-raportissa hyvin kompleksisiksi. Tämä kompleksisuus on ulkoisen arvioinnin raportissa nimetty ennen kaikkea ”sosiaalisesti kompleksisuudeksi”, jota on ratkottava eri tavoin kuin tavanomaisia ongelmia. Ulkoisen arvioinnin mukaan vertaisarviointi voisi olla mekanismi, jolla voidaan synnyttää eri toimijoiden jaettua yhteistä ymmärrystä siitä, mikä on toimivaa ja hyvää käytäntöä ammattiosaamisen arvioinnissa ja näin ratkoa monimutkaisia luotettavuusongelmia. Vertaisarvioinnin vahvuuksiksi todetaan raportissa toisilta oppiminen, dialogisuus, ”ulos katsominen” eli verkostoituminen ja kumppanuudet sekä johtamisen ja käytän-

nön työn tekijöiden samanaikainen läsnäolo. Arvioinnissa todetaan, että vertaisarviointi on erityisen hyvä mekanismi, jolla voidaan synnyttää eri toimijoiden jaettua ja yhteistä ymmärrystä siitä, mikä on toimivaa ja hyvää käytäntöä ammat-tiosaamisen arvioinnissa. Visiona raportissa tuodaan esiin ”hyvien käytäntöjen” seulominen ja todentaminen sekä ”tietopankkien” luominen hyödyntäen vuoro-vaikutteisia tietoteknisiä ratkaisuja. (Spangar 2008, 30–35.)

7.3.2 Projektipäälliköiden antama toimijapalaute

Myös Koppi-hankkeen projektipäälliköiltä pyydettiin palautetta kehittämistyön etenemisestä projektin aikana. Palaute koottiin keväällä 2005, keväällä ja syksyl-lä 2006 ja syksyllä 2007 eli yhteensä neljä kertaa. Projektipäälliköt arvioivat pa-lautteessaan projektin toteutusta sekä yhteisen kehittämistehtävän ja tuotosten työstämistä tuoden esiin vahvuuksia ja ongelmakohtia arviointijärjestelmän ke-hittämistyössä ja antamalla kehittämisehdotuksia. Palautteista laadittiin koosteet ja niitä hyödynnettiin kehittämistyössä.

Myös projektipäälliköt pitivät vertaisarviointikokeiluja merkittävinä avauksi-na. He olivat voineet soveltaa menetelmää omissa projekteissaan. Vertaisarvioin-tikokeilut olivat tukeneet projekteissa etenkin näyttöjen laadunvarmennusta ja lisänneet yhteistyötä kehittämisprojektien ja eri tutkintojen välillä.

”Kansallisen oppimistulosten arvioinnin kannalta näen vertaisarvioinnin idean tavalla tai toisella olevan oppimistulosten laadunvarmennuksen tue. Siksi pidän tärkeänä, että vertaisarviointiin liittyvää koulutusta tulisi edel-leen jatkaa ja kehittää.” (projektipäälliköiden palaute, kooste 2005)

”Jos tarjolle tulee Oph:n tarjoama riittävä ja kattava vertaisarvioijakoulu-tus – siihen olisi mielenkiintoista osallistua.” (projektipäälliköiden palau-te, kooste 2005)

”Vertaisarviointikoulutuksen ajoitus hyvä nyt kun huomiota pitää kiinnit-tää niin ao. näyttöjen kuin toiminnan kehittämiseen ja laatuun yleisemmin-kin.” (projektipäälliköiden palaute, kooste 2007)

”Vertaisarviointi toimintamallina nosti projektin kansallisen arviointimal-lin luomisen uudelle tasolle.” (projektipäälliköiden palaute, kooste 2006)

”Vertaisarviointikokeilu oli erittäin hyödyllinen sekä projektin kannalta et-tä oman oppimisen näkökulmasta.” (projektipäälliköiden palaute, kooste 2006)

”Vertaisarviointipäivät ovat antaneet omaan projektiin lisää näkökulmia ja tapoja toimia.” (projektipäälliköiden palaute, kooste 2006)

”On ollut mahdollisuus seurata näyttötoimintaa myös muissa perustutkin-toon johtavissa koulutuksissa.” (projektipäälliköiden palaute, kooste 2006)

Myös Koppi-hankkeessa sovellettu prosessikeskeinen ja vuorovaikutteinen toi-mintatapa sai myönteistä palautetta. Vahvuutena pidettiin aitoja vaikutusmahdol-lisuuksia uuden järjestelmän luomisessa.

”Yhdessä tekemällä oppiminen on auttanut eteenpäin.” (projektipäälliköiden palaute, kooste 2005)

”Kopin koulutusten yhteistoiminnallisuuden idea on mielestäni ollut omiaan auttamaan analysoimaan niin toimijoiden kuin projektinkin toimintaa.” (projektipäälliköiden palaute, kooste 2005)

”Yhteistyö Opetushallituksen kanssa on ollut tiivistä ja luontevaa.” (projektipäälliköiden palaute, kooste 2005)

”On ollut mielekästä päästä mukaan vähän syvemmälle kehitettävään asiaan, kuin jos vain olisi ollut testaamassa järjestelmää.” (projektipäälliköiden palaute, kooste 2005)

”Projektipäällikön ajatusmalli dialogisesta ja vuorovaikutteisesta toimintaprosessista heijastuu positiivisella tavalla koko projektin toimintaan.” (projektipäälliköiden palaute, kooste 2006)

”Koulutusten yhteistoiminnallisuuden idea on auttanut analysoimaan niin toimijoiden kuin projektinkin toimintaa.” (projektipäälliköiden palaute, kooste 2006)

”Jatketaan edelleen yhdessä materiaalien ja arviointivälineiden työstämistä; on tärkeää, että se tehdään yhteistyössä ja prosessimaisesti.” (projektipäälliköiden palaute, kooste 2006)

”Kohtuullisen avoin toiminta ja luottamus projektin toimijoihin niin, että esimerkiksi Opetushallituksessa olevista vasta käsittelyyn menevistä asioista ja mahdollisista tulevaisuuden suuntaviivoista uskalletaan keskustella.” (projektipäälliköiden palaute, kooste 2006)

”Yhteydenpito on ollut luontevaa ja tasa-arvoista projektipäälliköiden kesken sekä Opetushallituksen kanssa.” (projektipäälliköiden palaute, kooste 2006)

”Toimintaa on ohjattu ja johdettu pitkäjänteisesti ja systemaattisesti.” (projektipäälliköiden palaute, kooste 2007)

Palaute tuo esiin, että projektipäälliköt kokivat voineensa vaikuttaa järjestelmän kehittämiseen, mitä voi ilmeisesti pitää välttämättömänä lähtökohtana edelleen kehittämiseksi ja luottamuksen syntymiseksi. Projektipäälliköt ovat edustaneet myös toimijoita paikallisella tasolla. Aivan kuten ulkoisen arvioinnin palautteen antajat, myös projektipäälliköt kokivat kehittämistyön haastavaksi ja monitasoiseksi, mikä näyttäytyi projektissa muun muassa runsaana materiaalina ja tavoitteiden epäselvyytenä. Samoin koettiin, että yhteys muihin samaan aikaan toimiviin kehittämissuunnitelmiin olisi voinut olla tiiviimpi. Tämän tyyppiset kokemukset saattavat heijastella sitä, etteivät projektin eikä kehitettävän arviointijärjestelmän tavoitteet ja tarkoitus olleet selkeät eikä lopulta kehittämistyön integroinnissa valtakunnan tasolla täysin onnistuttu.

”Projektin painopistealueita tulisi vieläkin tarkemmin selkiyttää.” (projektipäälliköiden palaute 2005)

Materiaalia on saatavissa runsaasti. Ongelmana tuntuu vain olevan se, että runsaasta materiaalista ei aina ole helppo löytää sitä keskeisintä, ja se vaikuttaa suunnitelmien toteutettavuuteen, yksinkertainen ei aina olekaan niin yksinkertaista, tulkintavaraa on liikaa.” (projektipäälliköiden palaute 2005)

”Välillä tuntuu, että kaikkien projektissa tapahtuvien asioiden sulattamiseen tarvittaisiin rutkasti lisää aikaa.” (projektipäälliköiden palaute, kooste 2006)

”Materiaalia on jaossa erittäin paljon; runsauden keskeltä on joskus vaikea löytää ne olennaisimmat ja tärkeimmät asiat.” (projektipäälliköiden palaute, kooste 2006)

Projektipäälliköt laativat myös projektin johtamiseen liittyvistä kokemuksistaan oman raportin 2006 ”Projektipäällikön kuusipaikkamalli – ajatuksia ja kokemuksia projektin ohjaamisesta” (Räkköläinen, Kallionpää, Kilpeläinen, Koivusaari, Kotimäki & Salo 2006), jossa he arvioivat toimintaa Koppi-projektissa. Myös siinä heidän arvionsa osallisuudesta projektissa ovat myönteisiä. Projekti koettiin kuitenkin hyvin kompleksiseksi, etenkin arviointikokeilujen toteuttaminen ja arviointitiedon kokoaminen näytöistä käytännössä. Projektipäälliköt pohtivat erityisesti projektin vaikuttavuutta ja olivat huolissaan siitä, että projekti jää irralliseksi eikä juuru osaksi oppilaitosten vakiintunutta toimintaa.

7.4 Tuloksia näyttöperusteisen arvioinnin luotettavuudesta ja luottamuksesta arviointiin

Molemmissa arviointikokeiluissa opiskelijoille annetut arvosanat olivat erittäin hyviä. Arvosanat olivat jonkin verran laskeneet toisessa arviointikokeilussa. Joidenkin osaamisen arvioinnin kohteiden kriteerikuvausten puutteellisuus aiheutti hankaluutta; näin oli laita erityisesti ydinosaamisen ja yhteisten painotusten arvioinnissa. Molemmissa arviointikokeiluissa havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja arvosanoissa sekä tutkintojen että oppilaitosten välillä. Kokeilut ja niihin liitetty laadunvarmennus sekä näyttötilanteiden havainnointi osoittivat, että näyttöjen toteuttamistavat, suorituspaikat ja arviointikäytännöt näytöissä vaihtelivat paljon tutkinnoittain ja oppilaitoksittain. Sekä tutkintojen että oppilaitosten välillä oli eroja erityisesti siinä, toteutetaanko näytöt työpaikalla vai oppilaitoksessa. Eroja oli myös siinä, miten usein työelämän edustajat osallistuivat opiskelijan näytön suunnitteluun ja arviointiin. Myös opiskelijan osallistuminen oman näytön arviointiin vaihteli. Opettajien välinen yhteistyö näyttöjen suunnittelussa ja arvioinnissa vaihteli eri oppilaitoksissa, samoin yhteistyö työelämän kanssa. Myös opiskelijoiden osallistumisessa näyttöjen suunnitteluun ja arviointiin oli eroja. Aineisto tukee aiempien kansallisten arviointien tulosta oppilaitosten arviointikulttuurien välisistä eroista, vaikka tätä ei suoraan arviointikokeiluissa tutkittukaan.

Eri osapuolet pitivät pääsääntöisesti näyttöperusteista arviointia melko luotettavana ja hyödyllisenä arviointimenetelmänä, vaikka arvioinnin vertailukelpoisuudessa koettiin olevan ongelmia. Arvioijien erilaiset tulkinnat arviointikriteereistä ja puutteet arvioijien arviointiosaamisessa sekä vähäisen arviointikokemuksen katsottiin heikentävän arvioinnin vertailtavuutta. Osuvuutta heikensi aineiston mukaan erityisesti, ettei näyttö kata riittävästi opintokokonaisuuden ta-

voitteita ja se, että näyttö ohjaa liian paljon opetusta. Tulos sisältää mielenkiintoisen ristiriidan; arviointiin luotetaan, vaikka sen vertailukelpoisuutta epäillään. Merkittävä on myös huoli siitä, että näytöt (siis arviointimenetelmä) alkavat vaikuttaa opetukseen liian paljon. Aineiston mukaan luottamusta näyttöperusteiseen arviointiin voitaisiin lisätä perehdyttämällä ja kouluttamalla arvioijat arviointitehtävään entistä paremmin, selkiyttämällä arviointikriteereitä, vakiinnuttamalla arviointiasteikko ja vahvistamalla arvioijien yhtenevää käsitystä arvioinnin taasoista sekä antamalla muiden koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten tuloksista enemmän vertailutietoa ja taustatietoa tulosten tulkinnan tueksi.

Arviointikokeilujen perusteella voi todeta, että näytöissä on mahdollista arvioida laaja-alaista ammatillista osaamista, etenkin työpaikalla toteutettavissa, riittävän laajojen opintokokonaisuuksien (usein pitkäkestoisissa) näytöissä. Laajuudeltaan suppeissa opintokokonaisuuksissa ei kuitenkaan pystytty arvioimaan kaikkia yleisiä arvioinnin kohteita. Kokeiluissa tuli esiin, että kaikille aloille yhteisen ydinosaamisen arviointi sopii useimpiin ammatillisen osaamisen näyttöihin. Sen sijaan yhteisten painotusten arviointi on satunnaisempaa ja arvioinnin tulisi olla systemaattisempaa. Aineistosta voi päätellä, että arvioitavan osaamisen sisältöjä tulisi avata opetussuunnitelman perusteissa enemmän, jotta kansallisen vertailutiedon kokoaminen olisi niistä mahdollista. Myös ydinosaamisten sisältöjä tulisi avata enemmän opetussuunnitelman perusteissa, jotta niistä voisi saada luotettavaa arviointitietoa.

Arviointikokeilut osoittivat, että kaikille aloille yhteiset ja yleiset arvioinnin kohteet sekä yhdenmukainen näytön arvosanan dokumentaatiolomakkeen käyttö mahdollistavat tutkintojen välisten tulosten vertailun. Yhtenäinen dokumentaatio mahdollistaa myös tulosten tarkastelun ja vertailun opintokokonaisuuksittain, mikä tukee oppilaitoksia erityisesti opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämistä ja antaa mahdollisuuden edellä mainitun vertailutiedon tuottamiseen kansallisesti.

Nykyiset opetussuunnitelman perusteet eivät vielä tue riittävästi näyttöperusteista arviointia, siksi arviointiin vaikuttaa erityisesti, miten näytöt on liitetty osaksi koulutuksen järjestäjän omaa opetussuunnitelmaa. Tällä hetkellä opetussuunnitelman perusteet eivät myöskään anna mahdollisuutta seurata opiskelijan osaamisen kehittymistä opintojen edetessä (transfer). Kehittymisen seuraaminen on mahdollista vain hyvin yleisellä tasolla yleisten arviointikohteiden avulla. Johtopäätösten tekeminen oppimisen siirtovaikutuksesta on epävarmaa, koska opetussuunnitelman perusteita ei ole rakennettu tämän siirtovaikutusajattelun mukaisesti.

Yhteenvetona osallisten ja toimijoiden kokemuksista voisi todeta, että näyttöjen arviointiin luotetaan, mutta vertailukelpoisuutta epäillään. Aineiston analyysi toi esiin, ettei näyttöperusteisen kansallisen arvioinnin tarkoituksesta ja arviointitiedon käytöstä oltu vielä tehty selkeitä koulutuspoliittisia linjauksia kehittämistyön aikana. Kansallisen arvioinnin tarkoituksesta ei myöskään säädetty lopullisissa säädöksissä. Tämän vuoksi osallisten ja toimijoiden ei ollut mahdollista arvioida tuottamansa arviointitiedon merkitystä tai käyttöä, mikä on saattanut vaikuttaa heidän käsityksiinsä arviointitiedon luotettavuudesta ja luottamuksesta arviointituloksiin.

Myös ulkopuoliset asiantuntijat luottivat näyttöperusteisen arvioinnin ideaan sinällään, vaikka epäilivät sen käyttökelpoisuutta kansallisessa arvioinnissa. Kansallisen arvioinnin kannalta ongelmallista on, että näyttöjen toteuttaminen vaihtelee paljon tutkinnoittain ja eri koulutuksen järjestäjien oppilaitosten välillä ja jopa samassa oppilaitoksessa. Tällöin nousee esiin tarve näyttötoiminnan yhdenmukaistamiseen, mikä puolestaan edellyttää laadunvarmennusta ja standardisointia, jotka voidaan toteuttaa monella tavalla joko kontrollia tai joustavuutta painottaen.

8. Tutkimuksen tulosten kokoava tarkastelu: luotettavuus ja luottamus näyttöperusteisessa ammatillisen osaamisen arviointiprosessissa

Esitän tässä luvussa tutkimuksen päätulokset. Tutkimuskysymyksiä asetettiin kolme. Ensimmäinen tutkimuskysymys koskee kontrollin ja luottamuksen ilmenemistä näyttöperusteisessa arviointiprosessissa. Tämä tutkimuskysymys liittyy myös näyttöperusteisen arvioinnin taustalla olevaan arviointinäkemykseen ja arviointitraditioihin. Toinen tutkimuskysymys koskee sitä, millaista arviointitietoa näyttöperusteinen arviointiprosessi tuottaa näyttöperusteisen arviointiprosessin eri konteksteissa eli opiskelijan arvioinnin, paikallisten arviointikäytäntöjen ja järjestelmätason arvioinnin kannalta, erityisesti tarkasteltaessa arviointitiedon luotettavuutta. Kolmas tutkimus kysymys liittyy siihen, miten uudessa näyttöperusteisessa arviointijärjestelmässä varmistetaan arvioinnin luotettavuutta ja edistetään luottamusta sekä millainen yhteys näiden välillä mahdollisesti on.

8.1 Kontrollin ja luottamuksen ilmeneminen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa

Näyttöperusteisen arvioinnin kehittämisen haasteena on, miten samaa arvioinnin välinettä, ammattiosaamisen näyttöä käytetään eri tarkoituksissa. Näyttöjen johtoryhmässä ja hankkeen kehittämissäryhmissä käyty keskustelu tuo hyvin esiin, miten kontrollin ja luottamuksen, autonomian ja sääntelyn välille pyritään löytämään tasapainoa. Tällöin jouduttiin ennen kaikkea valitsemaan, onko pääpaino paikallisella vai valtakunnallisella tasolla varmistettaessa näyttöperusteisen arvioinnin luotettavuutta. Arvioinnin sääntelyn ja joustavuuden problematiikkaa käsiteltiin erityisesti näyttöjen johtoryhmässä, joka valmisti näyttöjä koskevia linjauksia ja säädöksiä (päättäjät, järjestelmä). Myös hankkeen kehittämissäryhmissä, integraatio- ja standardiryhmissä (toimijat, kehittäjät, yhteisö), joissa suunniteltiin arviointikokeiluja ja laadunvarmennusta, käytiin samaa keskustelua. Tämä perusjännite paikallisen ja järjestelmätason välillä vaikutti muun muassa kehitettäessä integroidun arviointijärjestelmän standardeja ja laatuvaatimuksia.

Tutkimus osoittaa, että näyttöperusteista arviointia koskevassa linjauskeskustelussa ja lopullisissa säädöksissä painottuvat sekä joustavuus että luottamus pai-

kalliseen tasoon. Vaikka arviointia koskevat säädökset ja paikallisen tason velvoitteet lisääntyivät, jätettiin paikalliselle tasolle kuitenkin huomattavasti päätösvaltaa ja valinnanmahdollisuuksia. Kolmikantaisen toimielimen roolia voidaan pitää tästä esimerkkinä; jokaisen koulutuksen järjestäjän on sellainen asetettava ja sen tehtävä on laissa määritetty. Vaikka toimielimestä tuli paikalliselle tasolle uusi valvova elin, sen organisoinnista ja toimintatavasta päättää koulutuksen järjestäjä itse. Samanlainen kompromissi tehtiin myös näyttöaineistojen suhteen; ne ovat tutkinnoittain valtakunnallisia suosituksia ja ohjeita, mutta eivät valtakunnallisia standardeja. Myös koulutuksen järjestäjän omat näyttöaineistot sallittiin. Toki paikalliselle tasolle säädettiin myös uusia velvoitteita: Koulutuksen järjestäjän tulee liittää näytöt omiin opetussuunnitelmiinsa ja laatia näyttöjen toteuttamisen ja arvioinnin suunnitelma, jonka hyväksyy paikallinen kolmikantainen toimielin. Näitä velvoitteita voidaan pitää paikalliseen tasoon kohdistuvana kontrollina.

Tilivelvollisuutta on, että koulutuksen järjestäjän on edelleen osallistuttava kansalliseen arviointiin, kansalliset tulokset raportoidaan ja julkistetaan ja näytöistä annetaan oppilaitoskohtainen palauteraportti. Nämä samat asiat edistävät toisaalta myös läpinäkyvyyttä ja siten toimijoiden ja osallisten mahdollisuutta vaikuttaa ja osallistua oman toiminnan kehittämiseen. Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden asema jäi edelleen vahvaksi ja säilytti järjestelmätason ohjauksen vahvana edelleen.

Kaiken kaikkiaan näytöille annettiin säädöksillä hyvin merkittävä osuus opiskelijan arvioinnissa. Näyttöjen tärkeyttä oppilaitoksissa lisää myös, että näytöt ovat kansallisen arvioinnin perusta. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet (esimerkiksi Crooks 2002, 2003; Gipps 2003; Ecclestone 2005, 1999; Kuusela 2003), että mitä enemmän arvioinnin tulokset vaikuttavat arvioitavan tulevaisuuteen, sitä kontrolloivammaksi arviointi koetaan, mikä puolestaan vähentää luottamusta. Tällaista kokemusta liiallisesta kontrollista ei kuitenkaan tutkimusaineistosta juurikaan noussut esiin. Tosin arviointikokeilussa esiin tuotu huoli siitä, että näytöt alkavat vaikuttaa liian paljon opetukseen, saattaa olla huolta kontrollin lisääntymisestä. Tutkimusten mukaan luottamusta heikentävät myös liiallinen ulkopuolinen sääntely ja ohjeistus sekä jatkuva seuranta tai arviointi (esimerkiksi Fetterman 1996; Saunders 2006a; O'Neil 2002). Näyttöjärjestelmään liitettiin organisaatioiden ja toimijoiden sisäisiin prosesseihin liittyvä laadunvarmennus sekä mahdollisuus vertaisarvioinnissa verrata omaa suoritusta muiden saman asian parissa toimivien suorituksiin. Näyttöjärjestelmään liitetyt laadunhallinnan keinot painottuvat enemmän laadunvarmennukseen kuin ulkopuoliseen laatukontrolliin. Näyttöjen laatua päädyttiin ohjaamaan enemmän ohjeilla ja suorituksilla kuin normeilla. Vertaisarviointikokeilut osoittivat, että vuorovaikutteisuus lisää selvästi arvioinnin kohteen mahdollisuuksia hyödyntää arviointeja. Ylipääntänsä osallisuuden kokemusta on ollut riittävästi, jotta luottamus on säilynyt, vaikka arviointia itsessään säädellään aiempaa enemmän. Tutkimuksen aineiston perusteella voi todeta, että eri osapuolten luottamus järjestelmää kohtaan on olemassa tai ainakin epäluottamuksesta on melko vähän merkkejä.

Luottamuksen ja kontrollin kannalta opiskelijan arvioinnin merkittävin linjaus on, kuka voi olla arvioija ja miten arvioinnista päätetään. Tutkimus osoittaa,

että luottamusta edistää yhteisarviointi, jossa osaamisen arviointi syntyy eri osapuolten neuvottelun tuloksena siten, että myös opiskelijan itsearviointi on osa yhteisarviointia. Yhteisarviointi sai miltei varauksettoman hyväksynnän eri osapuolilta: Se motivoi, edistää oppimista, varmistaa arvioinnin osuvuutta – yhteisarviointiin siis luotetaan.

Luottamuksen kannalta opiskelijan arviointia koskevista säädöksistä ristiriitaisempi on työelämän edustajan oikeus päättää näytön arvosanasta yksinkin ilman opettajaa. Vaikka arviointikokeilut osoittivat, etteivät työelämän arvioijat käytännössä juurikaan päättää yksin arvosanasta, tämä säädös tekee kuitenkin työelämän edustajasta tasavertaisen arvioijan opettajan kanssa. Tällöin työelämän arvioijalla on myös virallinen, säädöksiin perustuva vastuu arvioinnin oikeudenmukaisesta toteuttamisesta. Kehittämisvaiheessa tuli kuitenkin ilmi epäluottamus työelämän arvioijien kykyyn ja halukkuuteen toimia arvioijana ja ottaa vastuuta siitä. Opettajat puolestaan saattavat kokea tämän säädöksen epäluottamuksena ja kontrollina, joka kaventaa heidän aiempaa autonomiaansa arvioijina. Mutta tästä oletuksesta ei aineistossa ollut systemaattista näyttöä. Myös työelämän edustajat itse kokivat vastuunsa näytöissä suureksi ja he toivoivat arvioinnissa kiinteämpää yhteistyötä opettajien kanssa. Aineistosta ei käy ilmi, miksi työelämän edustajat päättävät niin harvoin yksin näytön arvosanasta. Syynä saattaa olla epäluottamus omaan arviointiosaamiseen tai opettajien epäilevä asenne työelämän edustajiin arvioijina.

Näyttöjärjestelmästä tuli lopulta myös hyvin kattava järjestelmä. Se kattaa kaikki ammatilliset perustutkinnot ja koskee jokaista koulutuksenjärjestäjää ja jokaista opiskelijaa. Näytöillä on seuraamuksia myös opiskelijalle, koska jokaisen opintokokonaisuuden keskeinen osaaminen osoitetaan näytöllä ja näytöistä annetaan erillinen todistus. Silloin kun arvioinnin tulokset vaikuttavat merkittävästi arvioitavan tulevaisuuteen, kutsutaan arviointia ”high-stake” -arvioinniksi (evaluoinniksi), joka liitetään pikemmin kontrolliin kuin joustavuuteen. ”High-stake” -arviointi ei perustu luottamukseen. Kaikki näytöt on läpäistävä, jotta opiskelija voi saada tutkintotodistuksen ja valmistua ammattiin. Tutkintotodistusta ei voi saada ilman todistusta suoritetuista näytöistä.

Oppimistuloksista annetut arvosanat olivat erittäin hyviä kaikissa tutkinnoissa. Arvosana-asteikon alimpia arvosanoja (T1–T2) ei juurikaan käytetty, vaan arvosanat painottuivat asteikon yläpäähän (H3–4 ja K5). Tämä oli yhteistä kaikille tutkinnoille. Tällaiset tulokset herättävät kysymyksen, miksi oppimistulokset ovat näin hyviä ja voidaanko oppimistuloksiin luottaa. Aineisto tuo esiin joidakin vastauksia. Näyttöjä käytetään formatiivisesti, mikä edistää hyviä oppimistuloksia. Arviointikokeilun aineistosta ilmenee, että opiskelijoita ohjataan ja valmennetaan näyttöön, jolloin heillä on mahdollisuus oppia ja heidän osaamisensa varmistetaan ennen näyttöä. Näyttöihin mennään siis hyvin valmentautuneina. Myös näytön toteuttaminen työssäoppimisjakson päätteeksi varmistaa oppimisen ennen suoritusta. Näyttöjä on myös useita oppimisprosessin aikana, jolloin näytöt tulevat tutuiksi ja myös niistä opitaan. Tavoite- ja kriteeriperusteisessa arvioinnissa opiskelijoilla on arviointikriteerit ennalta tiedossa, jolloin he voivat itsekkin valmentautua ja parantaa suoritustaan. Myös muut tutkimukset ovat antaneet samansuuntaisia tuloksia formatiivisen prosessiarvioinnin (esimerkiksi

Biggs & Tang 1996; Tang & Tiwari 2003) sekä tavoite- ja kriteeriperusteisen arvioinnin myönteisistä vaikutuksista oppimiseen ja osaamisen kehittymiseen (esimerkiksi Neil, Wadley & Phinn 1999; Wolf 1996). Kriteeriperusteinen arvioinnin on todettu lisäävän ennen kaikkea arvioinnin osuvuutta ja kokemusta arvioinnin oikeudenmukaisuudesta (esimerkiksi Ecclestone 1996, 2005; Wolf 1996). Myös tämä saattaa selittää, miksi näyttöperusteiseen arviointiin luotetaan huolimatta vertailtavuusongelmista.

Kriteeriperusteisen arvioinnin toteutumista myös epäiltiin. Opettajat, työelämän edustajat ja opiskelijat pitivät kriteerien epäselvyyttä ja kriteerien erilaista tulkintaa ongelmana. Tämä vähensi luottamusta arvosanoihin. Kriteeriperusteista arviointia pidettiin myös vaikeana. Tavoitelähtöiseen ja kriteeriperusteiseen arviointiin jäi epäselvyyttä osittain siksi, ettei uutta näyttöperusteista opiskelijan arviointia onnistuttu sovittamaan yhteen kansallisen arvioinnin kehittämisen kanssa ajallisesti eikä kansallisia opetussuunnitelman perusteita uudistettu samanaikaisesti näyttöjen käyttöönoton kanssa. Opetussuunnitelman perusteet jäivät edelleen hyvin keskeiseksi asiakirjaksi ja merkittävämmäksi kuin esimerkiksi kansalliset näyttöaineistot, jotka oli laadittu nimenomaan arvioinnin yhdenmukaisuuden varmistamista varten. Kansallisissa opetussuunnitelman perusteissa ei kuitenkaan ollut määritetty tavoitteita ja kriteereitä osaamisen arviointiin näytöissä. Näyttöaineistojen käyttökelpoisuutta puolestaan heikensi niiden käytön vapaaehtoisuus. Myös tottumattomuuden ja arviointiosaamisen puutteen koettiin vaikeuttavan kriteeriperusteisen arvioinnin toteutumista ja vähentävän siten luottamusta arvioinnin osuvuuteen ja vertailtavuuteen.

Arviointikokeilun taustakyselyistä käy ilmi, että arvosanojen luotettavuutta epäiltiin juuri vaihtelevien arviointikäytäntöjen, ennen kaikkea erilaisten näyttöympäristöjen ja erilaisten näyttötehtävien vuoksi. Tämä epäily oli yhteistä kaikille osapuolille. Sääöksissä ja ohjeissa juuri näyttöympäristöt ja näyttötehtävät jätettiin joustaviksi. Kriteerien käyttöä voi kontrolloida vain vähän, koska niiden soveltaminen tapahtuu paikallisella tasolla.

Merkittävää luottamuksen kannalta on, että käytännön toimijat, joiden toiminta oli arvioinnin kohteena (näyttöperusteisen arviointijärjestelmän osalliset ja toimijat), suhtautuivat kriittisesti arvioinnin luotettavuuteen näytöissä ja pitivät näyttöjen toteuttamisprosessin ja arviointikäytäntöjen yhdenmukaistamista välttämättömänä. Tämä epäily ilmeni muun muassa standardiryhmän keskusteluista, arviointikokeilun taustakyselyistä ja vertaisarviointikokeilujen palautteista. Arviointikokeiluun osallistuneet (yksilöt, osalliset, toimijat) olivat myös kriittisiä. Myös asiantuntijoiden antama palaute ja ulkoinen arviointi sisälsivät kritiikkiä. Kansainväliset arvioijat eivät pitäneet järjestelmää riittävän osallistavana, etenkin työelämän osuus arvioinnin eri vaiheissa jää heidän mukaansa vähäiseksi. Samansuuntainen tulos tulee myös arviointikokeilusta, joka osoitti, että tietyillä aloilla työelämän edustajat osallistuvat hyvin vähän näyttöjen arviointiin.

Tutkimus osoittaa, että näytöillä on paljon myönteisiä vaikutuksia. Näytöt lisäävät osallisuutta arvioinnissa, ne edistävät myös oppimista ja johtavat kehittämistyöhön. Myönteiset seuraamukset synnyttävät myös luottamusta järjestelmää kohtaan. Yhteisarviointi herättää voimakkaimmin luottamusta, samoin yhteistyö näyttöjen suunnittelussa ja toteuttamisessa eri osapuolten kesken. Yhteisarvioin-

nissa arviointivastuu jaetaan, mikä edistää osallisuutta ja vaikuttaa olevan luottamuksen perusta näyttöperusteisessa arvioinnissa. Samanlaista arviointivastuun jakamista on vertaisarviointiryhmässä.

Luottamus on yhteydessä myös arvioinnin seuraamuksiin ja kokemukseen arviointitiedon käyttökelpoisuudesta. Koulutuksenjärjestäjät ja oppilaitokset saivat palauteraportit omista tuloksistaan. Palautteen saaminen arvioinnin tuloksista koettiin erittäin tärkeäksi ja palautteen perusteella ryhdyttiin kehittämistoimenpiteisiin. Aineiston perusteella voi todeta, että luotettavuutta ja luottamusta näyttöihin ja oppimistuloksiin lisäisivät kriteerien selkeys, koulutus ja perehdytys, pitkäkestoiset näytöt, työpaikalla toteutettavat näytöt, yhteisarviointi sekä palaute omista tuloksista, mahdollisuus vertailla omia tuloksia muiden tuloksiin ja kokemus palautteen hyödyllisyydestä.

Arviointitulosten julkistamisen ja luottamukseen välillä on monimutkainen yhteys. Toisaalta julkisuus ja avoimuus voivat vahvistaa luottamusta mutta toisaalta liiallinen läpinäkyvyyden vaatimus saattaa jopa heikentää luottamusta (Crooks 2002, 2003; O'Neil 2002). Julkistaminen liittyy arvioinnin käyttötarkoitukseen. Arvioinnin (evaluaation) tulosten julkistamista käsiteltiin hyvin vähän kehittämistyön aikana. Näyttöperusteisen arvioinnin tulosten vertailukelpoisuutta epäiltiin erityisesti kansallisella tasolla. Epäily niiden käyttökelpoisuudesta kansallisessa arvioinnissa tuli esiin eri konteksteissa. Tulosten käytön vaaroista varoiteltiin, koska vertailukelpoisuutta ei ole varmistettu eikä tulosten taustalla olevia syitä ole selvitetty. Esiin tuli kuitenkin tarve saada tietää muiden oppilaitosten (vertaisten) tulokset vertailun mahdollistamiseksi.

Erityisesti vertaisarviointiin laadunvarmennuksessa suhtauduttiin hyvin myönteisesti, jopa niin, että siinä on tunnistettavissa voimaannuttavan arvioinnin piirteitä osallisuudesta ja asianajosta omassa asiassa (ks. esimerkiksi Fetterman 2001; Saunders 2005, 2006a). Opettajat luottivat vertaisilta saatuun palautteeseen. Merkkejä osallisuudesta ovat myös eri osapuolten myönteiset kokemukset näyttöjen hyödyllisyydestä. Vertaisarviointi tukee näyttöjen hyödyntämistä, erityisesti opettajan työn kehittämisessä. Vertaisarviointi antoi mahdollisuuden verrata omaa toimintaa ja omia tuloksia muiden toimintaan. Vertailun mahdollisuus lisää luottamusta järjestelmään ja omaan toimintaan.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kontrolli ja luottamus todella ovat jännitteisessä suhteessa toisiinsa, koska ne eivät voi olla täydellisesti voimassa yhtä aikaa. Kontrollin ja sääntelyn lisääminen tiettyyn pisteeseen (esimerkiksi arvioinnin kohteiden ja kriteerien määrittely) vaikuttaa myönteisesti luottamukseen, mutta kontrollin ja sääntelyn keskeneräisyys (esimerkiksi näyttöympäristön määrittelemättömyys) tai liiallinen joustavuus (esimerkiksi näyttöaineistojen vapaaehtoinen käyttö) heikentävät luottamusta.

Kontrollia ja luottamusta koskeva jännite on sekä opiskelijan arvioinnin että kansallisen arvioinnin kontekstissa yhteydessä pohdintoihin arvioinnin funktios- ta, sen tehtävästä ja tarkoituksesta. Näytöille asetetaan monenlaisia odotuksia ja niitä halutaan käyttää erilaisissa tarkoituksissa. Aineistosta käy ilmi, että näytöille asetetaan tavoitteita nimenomaan osana opetusta ja opiskelijan arviointia. Kansallisen arvioinnin tavoitteita ja tarkoitusta ei juurikaan linjattu työryhmissä eikä ohjeissa tai säädöksissä.

Tutkimus osoittaa, että uusi näyttöperusteinen arviointijärjestelmä on hyödyllinen erityisesti paikallisella tasolla (osallisten/yksilöiden ja toimijoiden/yhteisön konteksteissa), koska se tukee oppimista, lisää opiskelijoiden ohjausta ja tiivistää työelämäyhteistyötä. Nämä myönteiset seuraamukset lisäävät luottamusta näyttöperusteista arviointia kohtaan. Voidaan sanoa, että näyttöperusteisessa opiskelijan ammatillisen osaamisen arvioinnissa on löydetty tasapaino luottamuksen ja kontrollin välillä siten, että näytöille asetetut tavoitteet saavutetaan hyvin tai niitä kohti ollaan menossa. Sen sijaan järjestelmän käyttökelpoisuus kansallisessa näyttöperusteisessa osaamisen arvioinnissa (päättäjien/järjestelmän kontekstissa) on vielä puutteellista, koska luottamusta heikentää epäselvyys arvioinnin tarkoituksesta ja seuraamuksista.

Tutkimuksen perusteella voi todeta, että kaiken kaikkiaan näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittämisessä tehtiin kontrollin ja luottamuksen välillä sellaisia linjauksia, jotka ovat uusimpien arviointitraditioiden suuntaisia. Ainakin neljännen sukupolven arviointitradition piirteitä on löydettävissä erityisesti tarkasteltaessa eri osapuolten rooleja arvioinnin toteuttamisessa ja arviointitiedon tulkitsemisessa. Näyttöperusteinen arviointi muotoutui neuvotteluun pohjautuvaksi yhteisarvioinniksi, eikä pelkästään objektiiviseen mittaamiseen perustuvaksi ulkopuoliseksi arvioinniksi. Arvioijan ja arvioinnin kohteen välinen suhde on vuorovaikutteinen. Tämä tulos koski erityisesti opiskelijan arviointia. Sen sijaan kansallisen tason (järjestelmä) arvioinnissa vuorovaikutteisuus ei niin selvästi tule esiin. Myös osallistavaa arviointia edistäviä piirteitä on uudessa järjestelmässä, sillä linjauksissa ja käytännön ratkaisuisa painottuvat joustavuus, paikallisten olosuhteiden huomioiminen ja luottamus paikallisiin toimijoihin (toimijat, osalliset). Nämä piirteet viittaavat myös kontekstiperusteiseen arviointiin, ainakin opiskelijan arvioinnissa. Kontekstiperusteiselle arvioinnille on ominaista autenttisuus ja huomion kiinnittäminen olosuhteisiin, jossa arviointitieto muodostuu. Voimaannuttavaa arviointia edistäviä piirteitä on tunnistettavissa erityisesti näyttöperusteisen arvioinnin laadunvarmennusmenetelmäksi valitussa vertaisarvioinnissa. (ks. Cuba & Lincoln 1989; Fetterman 2001; Pawson & Tilley 1997a, 1997b.)

8.2 Näyttöperusteisen arvioinnin tuottama tieto eri konteksteissa ja arviointitiedon luotettavuus

Kansallisen arvioinnin kannalta keskeiset ratkaistavat yhteensovittamisen ongelmakohdat nimettiin kehittämisen alkuvaiheessa vertailtavuusongelmaksi, ajoitusongelmaksi ja päällekkäisyysongelmaksi (Räkköläinen 2005a). Jo ennen arviointikokeilujen toteuttamista oli kehittäjillä epäily siitä, että näyttöjen vertailemiseen liittyy ongelmia, koska ne toteutetaan eri tavoin eri oppilaitoksissa. Tällaisen joustavuuden ajateltiin olevan haaste vertailujen tekemiselle. Ajoitusongelmalla tarkoitettiin sitä, että näyttöjä toteutetaan kolmen vuoden ajan, jolloin tiedonkeruu kestää kauan. Oppilaitokset myös toteuttavat samaakin näyttöä eri

aikoina ja eri vaiheessa opiskelua. Ajoitusongelman arvioitiin olevan haaste nimenomaan valtakunnallisen arvioinnin tiedonkeruulle ja otosten valinnalle. Päällekkäisyysongelmalla tarkoitettiin sitä, että näyttöjen kehittämistyö oli jo käynnistynyt, ennen kuin oli päätetty kansallisen arvioinnin integroinnista niihin. Arveltiin, että yhteensovittaminen aiheuttaa päällekkäisiä ja ristiriitaisia vaatimuksia. Arviointikokeiluissa nämä ongelmakohdat olivat tarkastelun kohteena ja niihin pyrittiin löytämään ratkaisuja. Tutkimus puolestaan avasi näiden ongelmien taustalla olevia syitä ja lisäsi teoreettista ymmärrystä yhteensovittamisesta aiheutuviin jännitteisiin. Nämä kehittämisen alkuvaiheen ongelmakohdat näyttäytyvät myös tutkimuksen aineistossa. Tutkimus osoittaa, että nämä kehittämisen ongelmakohdat liittyvät arviointitiedon luotettavuuden varmistamiseen sekä arvioinnin erilaisiin funktioihin eri konteksteissa. Ratkaistavana on ollut, miten löydetään tasapaino kontrollin ja luottamuksen välille.

Tutkimuksen aineiston analyysi osoittaa, että kansallisen arvioinnin ja näyttöperusteisen opiskelijan arvioinnin yhteensovittamisen haasteena on, miten samaa arvioinnin välinettä, näyttöä, on mahdollista käyttää eri tarkoituksessa eli tuottaa luonteeltaan erilaista arviointitietoa. Aineisto osoittaa, että opiskelijan arvioinnin osana näyttöjä pidetään ohjaavana, formatiivisena arviointina, joka auttaa seuraamaan opiskelijan oppimisprosessia ja opettajaa kehittämään omaa opetustaan. Arviointi liittyy tällöin oppimisen ja opetuksen sisäisiin prosesseihin, eikä arviointitietoa ole tarkoitettu koottavaksi julkista tarkastelua varten.

Osana kansallista arviointia ammattiosaamisen näyttöjen tulee sen sijaan tuottaa kokoavaa opitun arviointitietoa, joka on luonteeltaan yleistettävää ja julkista. Arviointi on summatiivista myös silloin, kun opiskelijan näytöistä annetaan arvosana ja todistus. Tämä opiskelijan arvioinnin summatiivinen funktio ilmenee pääasiassa vain opiskelijan arviointia koskevissa säädöksissä, mutta eri toimijat eivät summatiivista funktiota juuri tuo esiin muussa tutkimuksen aineistossa. Kansallisen arvioinnin ja paikallisesti järjestettävien näyttöjen erilaiset vaatimukset tulevat esiin jo ministeriön näyttöryhmän muistiossa, jota voidaan pitää näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittämistyön lähtökohtana. Erilaisten vaatimusten yhteensovittaminen jatkui läpi säädösvalmistelun ja järjestelmän kehittämisen.

Jännite ilmenee yrityksenä sovittaa yhteen ja löytää tasapaino paikallisen (oppilaitokset/koulutuksen järjestäjät, työelämä) ja kansallisen tason (järjestelmä, hallinto) tuottaman arviointitiedon välillä. Tämä jännite paikallisen ja kansallisen sekä yksityisen ja julkisen välillä tulee esiin sekä näyttöperusteisen arviointijärjestelmän suunnittelussa ja ohjauksessa että arviointikokeilussa. Jännite on hyvin ilmeinen erityisesti näyttöjen johtoryhmän ja hankkeen kehittämisryhmien aineistossa (ks. luvut 7.1.1 ja 7.1.2). Jännite on vaikuttanut myös kehitettäessä integroidun arviointijärjestelmän laadunvarmennusta, standardeja ja laatuvaatimuksia (ks. luku 7.1.3). Lopulliset näyttöperusteista arviointia koskevat säädökset (laki, asetus, Opetushallituksen määräys ja opetussuunnitelman perusteiden muutokset) ja ohjeet (näyttöopas ja valtakunnalliset näyttöaineistot) ilmentävät muun muassa niitä jännitteiden ratkaisuja tai kompromisseja, joihin lopulta päädyttiin valmistelutyön pohjalta (ks. luku 7.1.4). Arviointikokeilussa testattu arvioin-

timalli on tulosta tästä kehittämistyöstä, jossa jännitteitä oli sovittettava yhteen käytännössä (ks. luku 7.2).

Kehitettäessä näyttöperusteisen arviointijärjestelmää pyrittiin samanaikaisesti varmistamaan arviointitiedon käyttökelpoisuus ja hyödyllisyys sekä opiskelijan arvioinnissa että kansallisessa arvioinnissa. Tämän lisäksi näytöistä saatavan arviointitiedon haluttiin tukevan koulutuksen järjestäjiä ja oppilaitoksia oman toiminnan kehittämisessä osana niiden toteuttamaa itsearviointia. Opiskelijan arviointi ja oppilaitosten oman toiminnan arviointi ovat sisäistä arviointia, joka tehdään kehittämistarkoituksessa. Sisäisen arvioinnin tarkoituksena on usein myös laadunvarmennus (QA), jolloin se yleensä on osallisten omaan käyttöön suunnattua itsearviointia tai se on käytössä yksilöllistä ja henkilökohtaista palautetta varten. Kansallinen oppimistulosten arviointi on ulkoista arviointia, joka puolestaan on julkista ja tehdään tilivelvollisuustarkoituksessa. Se on usein myös laatuksentrollin (QC) väline. (ks. Ecclestone 2005; Patton 2002; Saunders 2006a.)

Tutkimus osoittaa, että näyttöperusteisen arviointijärjestelmän konteksteissa integrointi on tarkoittanut yksityisen ja julkisen sekä yksilötason, yhteisötason ja järjestelmätasojen yhteensovittamista. Arviointimallin kehittämisessä on jouduttu sovittamaan yhteen erityisesti opiskelijan arvioinnin (yksityinen, yksilötaso, osalliset) ja kansallisen arvioinnin (julkinen, järjestelmä, omistajat, päättäjät) tarkoitus, tavoitteet ja erilaiset laatuvaatimukset. Ammattiosaamisen näyttöjen kehittämisperiaatteet vaikuttivat näyttöjen ja kansallisen arvioinnin yhteensovittamiseen. Samanaikaisesti näiden näyttöjen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin periaatteiden kanssa piti huomioida sekä kansallisen arvioinnin luotettavuuden ja vertailukelpoisuuden laatuvaatimukset että arvioinnin riippumattomuuden ja oikeudenmukaisuuden tavoitteet.

Näyttöjärjestelmästä itsessään tuli hyvin kattava ja siihen liitettiin uusia kontrolloivia elementtejä arvioinnin luotettavuuden varmistamiseksi. Erityisesti opiskelijan arviointia on standardisoitu aiempaa enemmän (muun muassa arvioinnin kohteet ja kriteerit määritellään ennalta, arvioijista ja arvioinnin dokumentoinnista annettiin uusia määräyksiä) ja paikalliselle kolmikantaiselle toimielimelle annettiin valvontatehtävä. Kaikkien koulutuksen järjestäjien on otettava näytöt käyttöön, niiden toteuttaminen ei siis ole vapaaehtoista. Näyttöjä koskevat uudet säädökset jättävät kuitenkin paikalliselle tasolle edelleen paljon joustavuutta näyttöjen käytännön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointikäytäntöihin.

Tarkasteltaessa syntynyttä järjestelmää eri toimijoiden näkökulmasta tutkimus osoittaa, että arvioinnin jännitteet pystyttiin ratkaisemaan siten, että käyttökelpoista arviointitietoa voidaan tuottaa sekä opiskelijan arviointia että opettajien ja työelämän oman toiminnan kehittämistä varten. Tämä tulee erityisesti ilmi arviointikokeilussa eri osapuolten myönteisinä kokemuksina näytöistä ja niiden hyödyllisyydestä. Opiskelijan arvioinnissa näyttöperusteista arviointia pidetään osuvana, validina, ja siksi käyttökelpoisena arviointitiedon tuottajana osaamisesta.

Kehittämistyössä esitettiin erilaisia vaihtoehtoja, miten kansallinen oppimistulosten arviointi ja näytöt voitaisiin liittää toisiinsa joko kokonaan, osittain tai kehittää erilliset järjestelmät. Erilaisia vaihtoehtoisia integrointimalleja analysoimalla päädyttiin tavoittelemaan näiden täydellistä integraatiota. Arviointi-

kokeilujen taustakyselyiden tulosten ja projektin saamien palautteiden perusteella voi todeta, että yhteensovittamisen idea on melko onnistunut, koska arviointitiedon tuottaminen paikallisista näytöistä onnistuu käytännössä ja siihen suhtaudutaan pääsääntöisesti melko myönteisesti. Toimijat pitävät arviointitietoa myös melko luotettavana ja oikeudenmukaisena sekä palautteiden mukaan myös melko käyttökelpoisena ja eri osapuolia motivoivana. Näytöille osana opiskelijan arviointia ja koulutuksenjärjestäjän ja oppilaitosten toimintaa asetetut yksilötason ja paikalliset tavoitteet saavutetaan paremmin kuin järjestelmätason tavoitteet. Tutkimuksen tulokset nimittäin osoittavat, että näytöt vahvistavat koulutuksen ja työelämän yhteistyötä, koska myös työelämän edustajien näkemys tulee osaksi ammatillisen osaamisen arviointia ja näyttöjä suunnitellaan yhdessä. Näytöt edistävät oppimista ja eri osapuolten mielestä niiden avulla voidaan osuvasti arvioida työelämässä vaadittavaa osaamista. Näytöt myös kehittävät opiskelijan arviointia ja arviointi koetaan hyödyllisenä.

Kansallisen arviointitiedon käyttökelpoisuudesta valtakunnallisen ohjauksen ja päätöksenteon perustana on aineistossa ristiriitaisempaa tietoa kuin näytöistä osana opiskelijan arviointia. Oppimistulosten luotettavuutta ja siten käyttökelpoisuutta kansallisessa arvioinnissa heikentää, etteivät kansallisen arvioinnin toteuttajat voi olla varmoja siitä, millaisia arvioinnin kohteita ja kriteereitä näytöissä on käytetty. Luotettavuutta heikentää myös, että näyttöjen toteuttaminen ja arviointikäytännöt vaihtelevat paljon. Myös osalliset (arvioinnin kohteena olevat) ja ulkoiset arvioijat epäilevät arviointitiedon luotettavuutta, etenkin vertailukelpoisuutta, ja sen myötä käyttökelpoisuutta kansallisessa arvioinnissa. Laadunvarmennus liitettiin osaksi kansallista arviointijärjestelmää, koska kaikki osapuolet totesivat näyttötoiminnan yhdenmukaistamisen tarpeellisuuden näyttöperusteisen arviointitiedon luotettavuuden lisäämiseksi. Näyttötoiminnan laatuvaatimuksista tuli kuitenkin pääasiassa suosituksia. Kansallisen näyttöperusteisen arvioinnin kehittämisen tavoitteena oli myös tuottaa arviointitietoa koulutuksen paikallisen kehittämisen tueksi. Tutkimus osoittaa, että luotettavuuteen liittyvistä epäilyistä huolimatta, kansallisen arvioinnin oppilaitoskohtainen palautetieto koettiin hyödyllisinä ja niitä käytettiin opetuksen ja näyttöjen kehittämisessä.

Näyttöperusteisessa arvioinnissa on etsitty tasapainoa arvioinnin laatuvaatimusten välille. Näyttöjä pidetään osuvana arviointimenetelmänä, vaikka oppimistulosten vertailukelpoisuudessa nähdään puutteita. Kuten Stobart (2008) on todennut, voidaan arviointiin luottaa edellä mainitun kaltaisesta ristiriidasta huolimatta, mikäli löydetään tiettyyn kontekstiin sopiva tasapaino valideetti- ja reliabiliteettivaatimusten välille. Näyttöperusteista arviointia kehitettäessä on pystytty ratkaisemaan valideetin ja reliabiliteetin välillä oleva jännite integroitaessa opiskelijan arviointia ja kansallista arviointia yhteen. Ratkaisuna on ollut reliabiliteettiriskien ottaminen ja valideetin painottaminen linjauksissa. Näytöissä arvioidaan laaja-alaista ammatillista osaamista, vaikka se hankaloittaa tulosten vertailemista kansallisessa oppimistulosten arvioinnissa. Reliabiliteetin painottaminen olisi kaventanut osaamisesta saatavaa arviointitietoa näytöissä.

Arvioinnin tehtävän, tavoitteiden ja tarkoituksen (funktion) käsittely jäi kehittämistyössä ja lopullisissa säädöksissä vielä keskeneräiseksi, mikä saattaa johduttaa siitä, että näyttöperusteinen arviointiprosessi osoittautui myös käytännössä

hyvin kompleksiseksi prosessiksi (ks. myös luku 7.2 arviointikokeiluista). Tämä siksi, että integroitavassa mallissa arviointia ja sen tarkoitusta oli tarkasteltava samanaikaisesti yksilön, yhteisöjen, organisaatioiden ja järjestelmän (koulutuspolitiikan, yhteiskunnan) konteksteissa. Kontekstilla vaikuttaisi olevan erityisesti merkitystä arvioinnin funktioihin; arviointitiedolla on eri konteksteissa eri käyttäjät, eri yleisö tai intressiryhmät, jotka myös antavat arvioinnille erilaisia tarkoituksia ja vaikuttavat tuotettavan arviointitiedon luonteeseen. Osana opiskelijan arviointia, yksilön tasolla, näyttöjä käytettiin pääasiassa formatiivisessa tarkoituksessa. Osana kansallista arviointia, järjestelmän tasolla, näytöillä puolestaan haluttiin saada summatiivista arviointitietoa oppimistuloksista tilivelvollisuuden merkeissä.

Näyttöoppaassa (Opetushallitus 2006) on kansallista arviointia koskeva oma lukunsa ja siinä kansallisen arvioinnin tavoitteeksi määritetään yleisesti koulutuksen laadun parantaminen ja oppimistulosten jatkuva kehittäminen. Kansallisen arvioinnin tavoitteeksi asetetaan myös koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen varmistaminen ja arviointitiedon käyttö koulutusta koskevassa ohjauksessa ja päätöksenteossa. Määrittely on siis miltei samanlainen kuin aikaisemmissa arvioinnin asiakirjoissa (ks. luku 1.4), mutta sitä ohjeistetaan vain oppaassa. Mutta muusta kehittämistyön tuottamasta aineistosta tai säädöstason asiakirjoista ei suoraan löydy vastausta siihen, missä tarkoituksessa näyttöperusteista kansallista arviointia tehdään. Arviointikokeilut osoittivat, että testattu arviointimalli tuottaa tietoa oppimistuloksista. Sen avulla on myös mahdollista seurata, miten ammatiosaamisen näyttöjä järjestetään ja miten näytöille asetetut laatuvaatimukset toteutuvat. Mutta mihin ja miten näitä tietoja käytetään, jää vielä epäselväksi. Arvioinnin seuraamuksista ei juuri käyty keskustelua kehittämistyön aikana. Kansallinen näyttöperusteinen arviointi ei saanut avoimesti ilmaistua tilivelvollisuus-evaluaation tehtävää. Tarkasteltaessa arviointitiedon luotettavuutta vain kansallisen arvioinnin kannalta jäivät kontrolli ja sääntely liian vähäisiksi.

Tarkastelin edellisessä luvussa tutkimuksen tuloksia kontrollin ja luottamuksen näkökulmasta. Näitä arvioinnin jännitteitä oli haasteellista erottaa toisistaan aineiston analyysissa, koska ne linkittyvät toisiinsa ja ilmenevät näyttöperusteisessa arviointiprosessissa eri tavoin eri konteksteissa. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen aineistosta käy ilmi, että arvioinnin ulottuvuudet ovat toisiinsa nähden jännitteisiä, eivätkä ne voi olla voimassa täysimääräisesti yhtä aikaa, vaan järjestelmässä on jouduttu etsimään tasapainoa niiden välille, varmistettaessa arviointitiedon luotettavuutta.

8.3 Arviointitiedon luotettavuuden varmistaminen ja luottamuksen edistäminen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa

Arvioinnin linjauksissa ja säädöksissä korostetaan enemmän joustavuutta ja ammattiosaamisen näyttöjen soveltamista aitoihin työelämän tilanteisiin kuin yhdenmukaista toteuttamistapaa. Saattaa olla, että juuri tämän vuoksi näytöt tuottavat osuvampaa ja ehkäpä myös merkityksellisempää arviointitietoa oppimistuloksista eri osapuolille kuin aikaisemmat, yhtenevät kansalliset kokeet. Sen sijaan paikallinen joustavuus aiheuttaa kansalliseen arviointiin enemmän vertailtavuusongelmia kuin aiemmat kontrolloidummat päättökokeet. Joustavuus vähentää myös näyttötodistusten vertailukelpoisuutta. Toisaalta ammattiosaamisen näyttöihin pohjautuva malli tuo joustavuuden ansiosta paikalliselta tasolta autenttisempaa arviointitietoa oppimisen ja opetuksen laadusta verrattuna yhdenmukaisiin kansallisiin kokeisiin.

Kansallisen arvioinnin kannalta ammattiosaamisen näyttöjen ongelmat liittyvät nimenomaan arvioinnin reliabiliteettiin. Kuten kehittämistyön aineisto osoittaa, näytöt suunniteltiin lisäämään ennen kaikkea arvioinnin osuvuutta ja relevanssia, niinkään ei korostettu niiden yhdenmukaisuutta ja toistettavuutta. Arviointikokeilut osoittivat, että näyttöjen organisointi- ja arviointikäytännöt vaihtelevat paljon tutkinnoittain, opintokokonaisuuksittain ja oppilaitoksittain. Osa laatuvaatimuksista, joilla pyrittiin yhdenmukaistamaan näyttöjen toteuttamista, toteutuivat heikosti. Puutteita ilmeni kaikissa laatuvaatimusten kohteissa (ks. kuvio 12). Näyttöjen tarkoituksena oli yhdenmukaistaa ja monipuolistaa arviointia sekä tuoda työelämän edustajien näkemys osaksi osaamisen arviointia (opetusministeriön työryhmien muistioita 14:1999). Arviointikokeilut osoittavat, että tämä tavoite ei toteudu. Opiskelijat eivät ole yhdenvertaisessa asemassa, koska näyttöjen laatuvaatimusten toteutuminen vaihtelee liian paljon. Osa opiskelijoista ei saa lainkaan palautetta työelämän edustajilta, koska näytöt toteutetaan oppilaitoksessa eivätkä työelämän edustajat osallistu arviointikeskusteluun. Myös kriteeriperusteisen arvioinnin toteutumisessa on puutteita. Näyttöjä ei systemaattisesti suunnitella opettajien ja työelämän edustajien yhteistyönä, mikä voi heikentää muun muassa näyttöjen arvioinnin osuvuutta. Opiskelijan itsearviointin toteutumisessa on myös vaihtelua.

Näyttöjen validiteettia, osuvuutta pidetään hyvänä. Eri osapuolten (yksilöt, osalliset ja toimijat) mielestä näytöissä on mahdollista arvioida laaja-alaista ammatillista osaamista, erityisesti työpaikoilla toteutettavissa näytöissä. Näyttöjen vertailukelpoisuutta kritisoidaan enemmän, mutta samalla kuitenkin luotetaan arviointiin, koska arvosanoja pidetään oikeudenmukaisina.

Arviointikokeilun taustakyselyn tulosten perusteella kaikki osapuolet (yksilöt, osalliset ja toimijat) pitivät näyttöpaikkojen ja näyttötehtävien yhdenmukaistamista tärkeimpänä asiana arvioinnin luotettavuuden, erityisesti vertailukelpoisuuden kannalta. Tämä eroaa järjestelmätasolla (omistajat, päättäjät, esimerkiksi näyttöjen johtoryhmä) ja yhteisötasolla (esimerkiksi standardiryhmä) tehdystä linjauksesta, jossa arvioinnin kohteiden ja kriteerien standardisoinnilla (arvioin-

nin kohteiden ja kriteerien määrittäminen ennalta) pyrittiin lisäämään reliabiliteettia. Perinteisesti reliabiliteettia pyritään vahvistamaan standardisoimalla arviointia niin, että se soveltuu samanlaisena erilaisiin tilanteisiin (esimerkiksi Chelmsky & Shadish 1997; Stern 2005a; Stobart 2008). Mikäli arviointitehtäviä ryhdytään yhdenmukaistamaan paljon, on vaarana kuitenkin arvioinnin kaventuminen ja validiteetin heikkeneminen.

Tutkimus osoittaa, että arvioinnin laatukriteerienkin välillä, etenkin reliabiliteetti- ja validiteettivaatimusten välillä, on jännite. Nämä vaatimukset eivät voi toteutua täysimääräisesti yhtä aikaa, vaan on valittava, halutaanko painottaa näyttöjen joustavuutta paikallisesta vai tuottaa vertailukelpoisempaa tietoa näytöistä summatiivista arviointia varten (näyttötodistukset ja kansallinen oppimistulosten arviointi). Validiteetin painottaminen mahdollistaa laaja-alaiset näytöt, kun taas vertailtavuuden korostaminen kaventaa näyttöjä, jolloin arviointi kohdistuu kapeampaan osaamiseen. Stobart (2008) korostaa, ettei validiteettia ja reliabiliteettia tulisi erottaa toisistaan liian jyrkästi. Hänen mukaansa arvioinnin autenttisuus on luotettavuuden kannalta merkittävintä ja se voidaan useimmiten saavuttaa painottamalla validiteettia. Yhteisarviointi, kriteeriperusteinen arviointi sekä näyttöjen suunnittelu oppilaitosten ja työpaikkojen yhteistyönä ovat laatuvaatimuksia, jotka nimenomaan lisäävät näyttöjen autenttisuutta ja siten validiteettia. Yhteisarviointi edistää myös eri osapuolten osallisuutta, mikä puolestaan vahvistaa luottamusta arvioinnin osuvuuteen.

Kaiken kaikkiaan arviointikokeilut osoittivat, että näytöt ovat osuvia (valideja) ja eri osapuolia motivoivia ammatillisen osaamisen arvioinnin välineitä. Arviointikokeilut toivat esiin, että näytöt lisäävät arvioinnin osuvuutta, relevanssia ja autenttisuutta. Aikaisemmassa yhteneviin päättökokeisiin perustuvassa mallissa korostettiin enemmän arviointitiedon reliabiliteettia eli vertailtavuutta kuin näyttöperusteisessa arvioinnissa, jossa painottuu enemmän validiteetti. Näyttöjen suunnittelu ja toteuttaminen oppilaitosten ja työpaikkojen yhteistyönä sekä yhteisarviointi lisäävät arvioinnin osuvuutta ja autenttisuutta. Näytöt mahdollistavat laaja-alaisen osaamisen arvioinnin, mikä siis vahvistaa nimenomaan arvioinnin validiteettia. Etenkin eri osapuolten (osallisten ja toimijoiden) mielestä näytöissä arvioidaan sitä, mitä pitääkin.

Taulukossa 4 on yhteenvetona näyttöperusteisen arvioinnin vahvuudet ja ongelmakohdat arvioinnin luotettavuuden, erityisesti osuvuuden ja vertailtavuuden kannalta.

Taulukko 4. Näyttöperusteisen arvioinnin vahvuudet ja ongelmakohdat arvioinnin luotettavuuden kannalta

Vahvuuksia	Ongelmakohtia
<ul style="list-style-type: none"> – Näytöt lisäävät arvioinnin osuvuutta, merkitystä ja autenttisuutta opiskelijan arvioinnissa (luotettavuus, aitous) – Näytöissä on mahdollista arvioida laaja-alaista ammatillista osaamista – Näytöt kehittävät opiskelijan arviointia ja mahdollistavat ammatillisen osaamisen yhteisarvioinnin – Näytöt lisäävät oppilaitosten ja työpaikojen paikallista yhteistyötä – Näyttöperusteinen arviointi koetaan hyödylliseksi ja motivoivaksi paikallisella tasolla 	<ul style="list-style-type: none"> – Näytöt eivät suoraan tuota vertailukelpoista tietoa kansallisella tasolla – Näytöt on suunniteltu ennen kaikkea lisäämään arvioinnin osuvuutta eikä yhdenmukaisuutta – Yhdenmukaistamisen vaarana on näyttöjen kaventuminen, arvioinnin osuvuuden ja autenttisuuden väheneminen – Näyttöjen organisointi ja arviointikäytännöt sekä arvioitava osaaminen vaihtelevat paljon – Näyttöperusteisen arvioinnin tarkoitus ja käyttö kansallisella tasolla on vielä epäselvä

Tulokset osoittavat, että opiskelijan arvioinnin luotettavuuden varmistaminen edellyttää laatuvaatimusten asettamista ja niiden toteutumisen seuranta. Laadunvarmennusta tarvitaan opiskelijoiden oikeudenmukaisen arvioinnin takaamiseksi sekä näyttötodistusten ja arvosanojen vertailukelpoisuuden kehittämiseksi. Myös kansallisen arvioinnin luotettavuuden ja käyttökelpoisuuden lisääminen edellyttää laadunvarmennusta. Laadunvarmennus puolestaan edellyttää tasapainon etsimistä valideetti- ja reliabiliteetti- ja reliabiliteetti- ja validiteetti-vaatimusten välillä sekä opiskelijan oppimistulosten arvioinnissa että kansallisessa oppimistulosten evaluoinnissa.

Vertaisarviointi nousi merkittäväksi menetelmäksi varmistettaessa arvioinnin laatua näytöissä. Kehittämishankkeessa toteutetussa vertaisarviointikokeilussa on piirteitä sekä laadunvarmennuksesta (QA), joka kohdistuu prosesseihin ja tapahtuu toiminnan aikana, että laadunkontrollista (QC), joka perustuu ennalta sovittuihin standardeihin. Vertaisarviointiryhmään kuului sekä ulkopuolisia arvioijia (järjestelmän edustajia) että henkilöitä, joiden toimintaa arvioidaan (osalliset, toimijat). Vertaisarvioinnissa laatu on kontekstiin, toimintaympäristöön sidottua ja se arvioidaan yhdessä toimijoiden kanssa. Arvioinnista annetaan sekä suullinen että kirjallinen palaute ennalta sovituista kohteista ja käyttäen ennalta määritettyjä kriteereitä. Vertaisarviointi selvästi edistää osallisuutta arvioinnissa ja siihen luotetaan. Merkittävää on, että huolimatta siitä, että vertaisarviointi on nimenomaan osallistavan arvioinnin menetelmä, osalliset itse toivoivat yhdenmukaisia standardeja sekä kansallista ohjausta ja ohjeita, mikäli vertaisarvioinnista saatavaa tietoa käytetään kansallisessa näyttöperusteisessa oppimistulosten arvioinnissa. Tämä edellyttää vähintään arvioinnin kohteiden ja kriteerien, mutta usein myös toteuttamistapojen yhdenmukaistamista.

Tulokset osoittavat, että vertaisarviointi on yksi mahdollisuus yhdistää arvioinnin luotettavuuskriteereitä ja löytää tasapainoa reliabiliteetti- ja valideetti-vaatimusten välille Stobartin (2008) esittämällä tavalla (ks. debendability-käsite luvussa 6.1.2). Hänen mukaansa arviointiasetelma tulee aina sovittaa paikallisiin olosuhteisiin ja määrittää arvioinnin tarkoitus selvästi. Arvioinnin tarkoitus puo-

lestaan vaikuttaa menetelmän valintaan. Vertaisarviointi voidaan suunnitella paikallisiin olosuhteisiin sopivaksi soveltaen luotettavuusvaatimuksia arvioinnin tarkoituksen mukaan. Pattonin (1997, 2002) mukaan ulkoisen ja sisäisen arvioinnin yhdistäminen on arvioinnin laadun kannalta toisinaan parempi ratkaisu kuin niiden erillään pitäminen. Arviointikokeilussa testatussa vertaisarvioinnissa sisäinen ja ulkoinen arviointi yhdistyvät. Se kohdistuu organisaation sisäisiin prosesseihin, mutta siinä on paljon ulkoisen arvioinnin piirteitä, kuten kriteerien laatiminen ennalta sekä ulkopuolisen tahon osallistuminen arviointiin ja palautteen antaminen.

Tutkimuksen aineisto osoittaa, että integrointi on onnistunut, koska eri osapuolten luottamus näyttöperusteiseen arviointijärjestelmään on olemassa ja järjestelmä tuottaa kansallisia oppimistulostietoja näytöistä suunnitelman mukaisesti. Integroinnissa on pystytty riittävästi ratkaisemaan reliabiliteetin ja validiteetin jännite näyttöjen kontekstissa. Ratkaisuna on ollut reliabiliteettiriskien ottaminen ja validiteetin painottaminen.

On huomattava, että puutteet laaja-alaisen osaamisen arvioinnissa ja kriteeri-perusteisen arvioinnin toteutumisessa heikentävät reliabiliteetin lisäksi myös näyttöperusteisen arvioinnin validiteettia, osuvuutta. Tämä tulos vaikuttaa ristiriitaiselta, eikä aineiston pohjalta voi päätellä, mitä sen taustalla on selityksenä. Voidaanko hyvät arvosanat tulkita ”luottamuslauseeksi” uudelle järjestelmälle ja olisiko arvioinnin osuvuuden ja oikeudenmukaisuuden kyseenalaistaminen arvioijan oman tai kollegan arviointitaidon kyseenalaistamista?

Uuden arviointimallin luominen vasta kehitteillä olevaan järjestelmään on antanut pohjan integroinnin onnistumiselle ja mahdollisuuden aidolle kehittämishankkeelle, jossa osallisten ja toimijoiden on ollut mahdollista luoda uutta. Arviointikokeilussa toimi aktiivisia näyttöjen kehittäjiä oppilaitoksista (osallisia, toimijoita), joten näytöistä saatuja käytännön kokemuksia on voitu hyödyntää alusta lähtien arviointikokeilun laadunvarmennuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Samanlaista osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuutta on koettu myös vertaisarviointikokeiluissa. Keskeinen tulos on, että tällainen osallistava toteuttamistapa lisää luottamusta järjestelmää kohtaan arvioinnin luotettavuusongelmista huolimatta.

8.4 Yhteenveto päätuloksista

Kontrollia ja luottamusta koskeva jännite on sekä opiskelijan arvioinnin että kansallisen arvioinnin kontekstissa yhteydessä arvioinnin funktioon eli arvioinnin tehtävään, tavoitteisiin ja tarkoitukseeseen. Opiskelijan näyttöperusteisessa arvioinnissa on löydetty tasapaino luottamuksen ja kontrollin välillä niin, että näytöille asetetut tavoitteet saavutetaan hyvin tai niitä kohti ollaan menossa. Tutkimus osoittaa, että arvioinnin jännitteet pystyttiin ratkaisemaan siten, että käyttökelpoista arviointitietoa voidaan tuottaa sekä opiskelijan arviointia että opettajien ja työelämän oman toiminnan kehittämistä varten. Opiskelijan arvioinnissa näyttöperusteista arviointia pidetään osuvana, validina, ja siksi käyttökelpoisena arvi-

ointitiedon tuottajana osaamisesta. Sen sijaan järjestelmän käyttökelpoisuus kansallisessa oppimistulosten näyttöperusteisessa arvioinnissa (päättäji-en/järjestelmän kontekstissa) on vielä puutteellista, koska luottamusta heikentää epäselvyys arvioinnin tarkoituksesta ja seuraamuksista. Arvioinnin sääntely ei myöskään ollut riittävää kansallisen oppimistulosten arvioinnin luotettavuuden kannalta. Ammattiosaamisen näytöt lisäävät arvioinnin osuvuutta, relevanssia ja autenttisuutta, mutta kansallisen oppimistulosten arvioinnin kannalta näyttöjen ongelmat liittyvät nimenomaan arvioinnin reliabiliteettiin. Tutkimus osoittaa, että arvioinnin laukriteerien, reliabiliteetti- ja validiteettivaatimusten, välillä on jännite. Nämä vaatimukset eivät voi toteutua täysimääräisesti yhtä aikaa, vaan laadunvarmennuksessa on valittava, halutaanko painottaa näyttöjen joustavuutta paikallisesti vai tuottaa vertailukelpoisempaa tietoa näytöistä summatiivista arviointia varten.

Näyttöperusteinen arviointi on kontekstiperusteista arviointia ja siksi luotettavuus ja luottamus merkitsevät eri asioita näyttöperusteisessa arviointiprosessissa. Näyttöperusteisen arvioinnin validiteetti on merkityksellisempää toimijoiden (yksilöt, toimijat, yhteisö) kannalta ja paikallisella tasolla verrattuna kansalliseen järjestelmään (poliittinen päätöksenteko, organisaatio/hallinto), jossa reliabiliteetin tärkeys on merkittävä luottamuksen kannalta. Tämä ero johtuu arvioinnin eri tarkoituksista. Osana opiskelijan arviointia, yksilön tasolla, näyttöjä käytettiin pääasiassa formatiivisessa tarkoituksessa. Osana kansallista arviointia, järjestelmän tasolla, näytöillä puolestaan haluttiin saada summatiivista arviointitietoa oppimistuloksista tilivelvollisuuden merkeissä.

Näyttöperusteisen arvioinnin myönteiset seuraamukset lisäävät eri osapuolten luottamusta näyttöperusteista arviointia kohtaan. Uuteen näyttöperusteiseen arviointijärjestelmään luotetaan, vaikka arviointitiedon vertailukelpoisuutta epäilläänkin. Näyttöperusteinen arviointi edellyttää kuitenkin laadunvarmennusta arvioinnin luotettavuuden ja käyttökelpoisuuden varmistamiseksi sekä opiskelijan arvioinnissa että kansallisessa oppimistulosten arvioinnissa. Merkittävimmiksi luottamusta edistäviksi asioiksi osoittautuvat samat laatuvaatimukset, joilla varmistetaan näyttöperusteisen arvioinnin luotettavuutta. Näyttöperusteisen arvioinnin luotettavuutta ja siten luottamusta lisäävät opiskelijan osaamisen yhteisarviointi, tavoite- ja kriteeriperusteinen arviointi, palautteen saaminen ja palautteen hyödyllisyys oman toiminnan kehittämisessä sekä vertaisarviointi näyttötoiminnan laadunvarmennuksessa. Tutkimus osoitti osallisuuden keskeisen merkityksen luottamuksen ilmenemisessä näyttöperusteisessa arvioinnissa.

Kaikien kaikkiaan näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittämisessä tehtiin kontrollin ja luottamuksen välillä sellaisia linjauksia, jotka ovat uusimpien vuorovaikutusta ja osallisuutta painottavien arviointitraditioiden suuntaisia. Ne perustuvat enemmän luottamukseen kuin kontrolliin ja ne jättävät myös mahdollisuuden osallisuuteen ja kontekstin huomioimiseen.

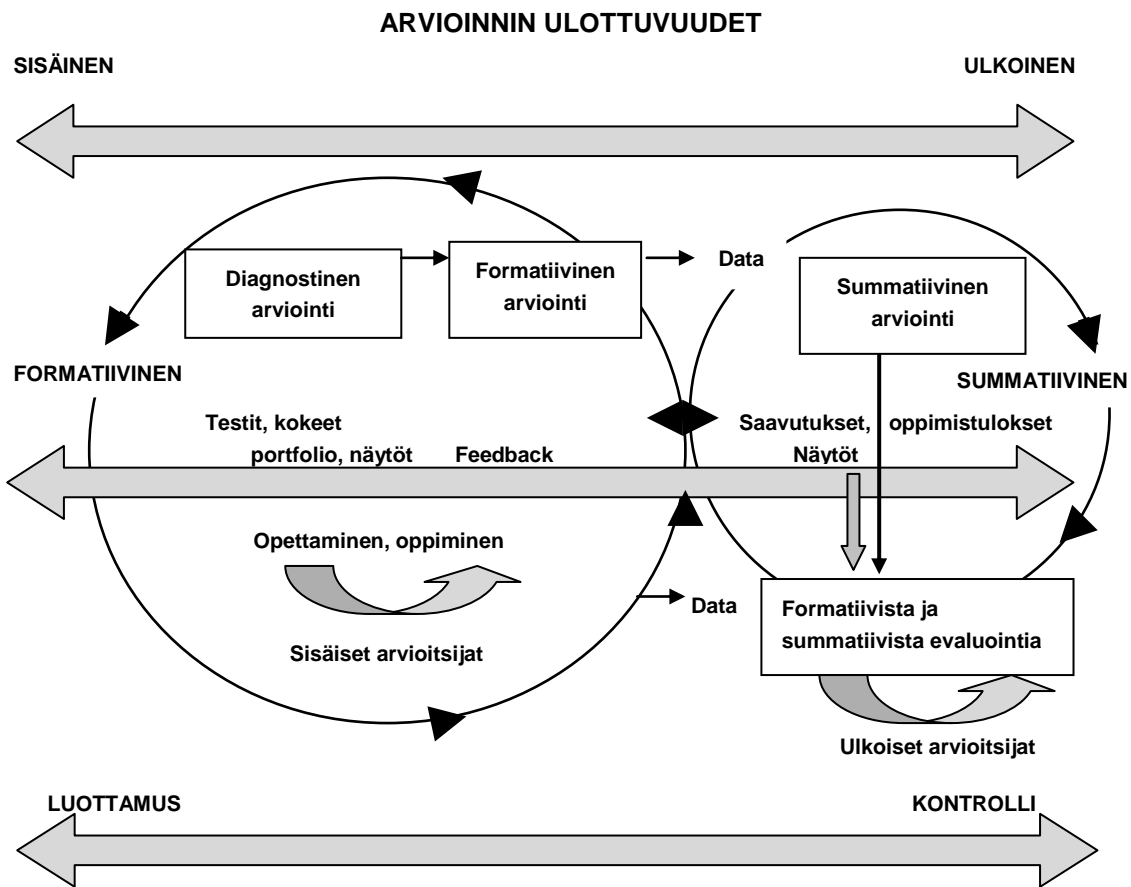
9. Johtopäätökset ja pohdinta

9.1 Luotettavuuden ja luottamuksen välinen yhteys näyttöperusteisessa arviointiprosessissa

Tutkimukseni osoittaa, ettei arvioinnin jännitteitä voi ratkaista ilman *arvioinnin tarkoituksen* määrittämistä. Arviointiteoreetikot korostavat, että arvioinnilla (evaluation) on aina jokin tarkoitus, joka tulee ilmi arviointikysymyksissä ja arviointiasetelmissa, menetelmien valinnassa ja lopulta arviointitiedon käytössä. Arviointia voidaan tehdä tilivelvollisuuden varmistamiseksi, toiminnan kehittämiseksi ja tiedon lisäämiseksi. Arviointitieto voidaan tuottaa sisäistä kehittämistä varten (formatiivinen evaluaatio) tai se voi olla tuotettu ulkopuolista mittaamista ja julkistamista varten (summatiivinen evaluaatio). (Chelimsky 1997b; Ecclestone 2005; Patton 2002; Saunders 2006b; Stern 2005b, 2006). Opiskelijan arvioinnissa erottelu tehdään karkeasti oppimista edistävän arvioinnin (assessment for learning) ja oppimisen saavutusten, oppimistulosten arvioinnin (assessment of learning) välillä. (Ecclestone 2005; Gardner 2006.) Osallistavan arvioinnin perusehtona pidetään tietoisuutta arvioinnin tarkoituksesta ja arviointikysymyksistä (Fetterman 2001; Saunders 2006a, 2006b). Vaikka arvioinnin jännitteitä ei voi lopullisesti ratkaista, niin arvioinnin tarkoituksen kirkastaminen edistää oikeudenmukaisen ja käyttökelpoisen tiedon tuottamista. Arvioinnin tarkoituksen ilmaiseminen lisää arvioinnin kohteen osallisuutta ja siten luottamusta arvioijan ja arvioinnin kohteen välillä.

Useita arviointimenetelmiä voidaan käyttää eri tarkoituksissa. Ero menetelmien välillä syntyy juuri siitä, missä tarkoituksessa arviointia tehdään. Tarkasteltaessa arvioinnin eri funktioita on tarkasteltava, kuka arviointitietoa käyttää ja tarvitsee. Arvioinneilla on eri ”yleisöt”. Eri käyttäjät tarvitsevat erilaista tietoa ja eri intressiryhmät ovat eri syistä kiinnostuneita arviointitiedosta (esimerkiksi Ecclestone 2005; Fetterman 1994; Saunders 2006a). Sekä opiskelijan arviointi kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa että näytön yhteisarviointi ja arviointikeskustelu ovat sisäistä arviointia ja usein formatiivista (joskus diagnostista), jolloin ”yleisönä” (audience) ovat opiskelijat, opettajat, työelämän edustajat, oppilaitokset ja työpaikat (yhteisöt). Näyttöperusteisessa arviointiprosessissa nämä tahot ovat osallisia ja toimijoita, jotka itse asiassa ovat sekä arviointitiedon tuottajia että käyttäjiä. Diagnostinen ja formatiivinen arviointi liittyvät oppimisen ja opetuksen sisäisiin prosesseihin. Näissä konteksteissa syntyvä arviointitieto on yleensä luonteeltaan yksityistä, ei julkistettavaa, ja sitä tehdään oppimisen edistämiseksi. Arviointi perustuu myös enemmän luottamukseen kuin kontrolliin.

Silloin kun arviointitietoa tai palautetta ryhdytään dokumentoimaan yhdenmukaisella tavalla ja antamaan suorituksesta todistuksia, siirrytään arvioinnin ulottuvuuden dimensiolla ulkoisen arvioinnin suuntaan. Samalla siirrytään kohti summatiivista ja julkistettavaa arviointia, kohti tilivelvollisuutta. Tällöin arvioidaan kansallisia oppimistuloksia. Tällaisen julkisen arviointitiedon intressitahoja ovat hallinto, toimeksiantajat, veronmaksajat, ”suuri yleisö”. Näyttöperusteisen arviointiprosessin kontekstissa ne ovat omistajia ja päättäjiä. Tuotettava tieto on evaluointia, saavutuksista ja tuloksista kertovaa tietoa, jota tosin voidaan käyttää myös formatiivisessa tarkoituksessa (kehittävä evaluointi, ks. Stern 2005b). Kuviossa 18 olen yhdistänyt edellä esitellyllä tavalla arvioinnin erilaiset tehtävät ja arvioinnin ulottuvuudet näyttöperusteisessa arvioinnissa.



Kuvio 18. Arvioinnin ulottuvuudet näyttöperusteisessa arviointiprosessissa

Arvioinnin tulosten julkistamisen (esimerkiksi oppilaitoskohtaiset tulosraportit) ja luottamuksen välinen yhteys on moninainen. Joidenkin näkemysten mukaan arviointitieto tulisi aina julkistaa silloin, kun arviointi (evaluaatio) kohdistuu julkiseen toimintaan tai on rahoitettu julkisin varoin (esimerkiksi O’Neil 2002; Saunders 2006a). Samanlainen ajattelu liittyy myös tilivelvollisuusevaluointiin, jonka tarkoitus on osoittaa, miten tavoitteet on saavutettu ja varoja käytetty. Tällöin on kysymys arvioinnin valvontatehtävästä ja kontrollista. Arvioin-

nin tulosten julkistamisen ajatellaan myös lisäävän luottamusta, koska se lisää toiminnan läpinäkyvyyttä ja siten kansalaisten ja arvioinnin kohteen osallistumismahdollisuuksia. (Chelimsky 1997; Fetterman 2001; Laukkanen 1998, 2002; Patton 2002; Saunders 2006a, 2006b.)

Toisaalta läpinäkyvyys voi olla myös uhka luottamukselle, jos siihen liittyy epärealistista standardisointia. Tällöin ei enää sallita luonnollista toimintaa eikä luoteta arvioinnin kohteeseen. Vaarana on, että arvioinnin kohde sopeuttaa tällöin toimintansa vastaamaan asetettuja laatuvaatimuksia, jolloin toiminta kaventuu. (Crooks 2002; O’Neil 2002.) Yhteys tulosten julkaisemisen ja luottamuksen välillä ei ole yksiselitteinen, vaan julkistamisella voi olla joko myönteisiä tai kielteisiä vaikutuksia arvioijan ja arvioinnin kohteen väliseen luottamukseen.

Tutkimuksen perusteella voin olettaa, että arvioinnin tulosten julkistamisen vaikutukset riippuvat sitä, missä kontekstissa ne julkistetaan. Oppilaitokset saivat omista tuloksistaan erillisen raportin, joka lähetettiin koulutuksen järjestäjän edustajalle. Tämä palaute koettiin kaikkein hyödyllisimmäksi. Samoin vertaisarviointien oppilaitoskohtaiset suulliset ja kirjalliset palautteet koettiin käyttökelpoisina oman toiminnan kehittämiseksi. Nämä omaa toimintaa koskevat palautteet koettiin luotettaviksi, vaikka tiedettiin taustalla olevat vertailtavuusongelmat. Myös vertailutietoa muiden oppilaitosten tuloksista toivottiin. Testatussa arviointimallissa vain valtakunnalliset tulokset ovat julkisia, mutta oppilaitoskohtaisia tuloksia ei julkisteta. Aiemmat säädökset arviointien julkistamisesta jäivät voimaa laadittaessa näyttöperusteisen arvioinnin linjauksia. Koulutuksen järjestäjän vastuulle jää omien tulosten käsittely ja julkaiseminen. Edelleen lain mukaan koulutuksen järjestäjän on julkistettava keskeiset arvioinnin tulokset.

Aiemmat selvitykset ovat osoittaneet, että kansallisia arviointeja hyödynnetään vähän ja koulutuksen järjestäjät tarvitsisivat enemmän tukea itsearviointien toteuttamisessa (Rajanen 2000; Löfström, Metsämuuronen, Niemi, Salmio & Stenvall 2005). Mikäli koulutuksen järjestäjän velvoitetta julkistaa omat keskeiset arviointituloksensa painotettaisiin enemmän, voisi tuloksilla olla enemmän paikallisia seuraamuksia muun muassa oppilaitosten ja työelämän väliseen yhteistyöhön. Kansallisessa arvioinnissa laatuvaatimukset, etenkin reliabiliteetti-vaatimukset, ovat tiukemmat kuin julkistettaessa tuloksia paikallisesti. Paikallisella tasolla sen sijaan voi arvioinnin validiteetti, osuvuus, olla painopisteenä. Mitä validimpia tulokset ovat, sitä hyödyllisempiä ne ovat paikallisesti. Arvioinnin laatuvaatimuksissa voitaisiin silloin siirtyä kohti ”dependability” -ajatusta, jolloin reliabiliteetti ja validiteetti-vaatimukset ovat tasapainossa eikä reliabiliteettia painoteta validiteetin kustannuksella. Vertaisarviointi sopii tämän vuoksi hyvin paikallisesti sovellettavaksi menetelmäksi. Vertaisarvioinnista saatavan tiedon käyttöä osana kansallista arviointia on kuitenkin harkittava tarkkaan, koska vertaisarvioinnissa muodostuva arviointitieto on hyvin kontekstisidonnaista, eikä sen vuoksi sovellu suoraan käytettäväksi kansallisessa vertailussa.

Arviointikokeilu osoitti, että integroitava arviointimalli on tarkoituksenmukainen sekä kansallisen arvioinnin että näyttöjen kehittämisen kannalta. Tutkimus osoittaa, että kansallinen arviointi (evaluointi) edellyttää kuitenkin näyttötoiminnan laadunvarmennusta arvioinnin luotettavuuden varmistamiseksi. Arviointitieto voidaan koota paikallisesti toteutettavista näytöistä, ja niillä voidaan

korvata aikaisemmat päättökokeet. Mutta tämä on mahdollista vain, jos näyttöjen toteuttamista ohjataan valtakunnallisesti ja näyttöprosessille asetetaan minimilaa-tuvaatimukset. Arviointiraporttien hyödyllisyyttä ja käyttökelpoisuutta koskeva palaute osoitti, että oppimistulosten arviointiin liittyvä laadunvarmennus kehittää myös koulutuksen järjestäjän arviointikäytäntöjä ja opiskelijan arviointia, mikä lisää näin luottamusta arvioinnin tuloksiin. Kysymys on myös oikeudenmukaisen opiskelijan arvioinnin varmistamisesta.

Miten sitten on mahdollista yhdistää paikallinen ja kansallinen taso? Näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittämisessä paikallisen ja kansallisen yhdistämistä pyrittiin edistämään luomalla muun muassa kummatkin arvioinnin tasot huomioon ottavia säädöksiä ja linjauksia sekä asettamalla laatukriteerit näyttöjen arviointikäytännöille ja näyttöjen toteuttamisprosessille. Kuten aiemmin olen todennut, Stobart (2008) näkee, että arviointi (assessment) voi olla paikallisesti toteutettua ja arviointisysteemiin (evaluation system) voidaan kehittää muita luotettavuutta lisääviä indikaattoreita siten, että päätavoitteena säilyy kuitenkin arviointi oppimista varten (assessment for learning). Tällöin joudutaan hänen mukaansa ottamaan reliabiliteettiriskejä. Tällaisia riskejä ovat esimerkiksi paikallinen joustavuus ja laaja-alaisen osaamisen arviointi. Stobart korostaa kuitenkin, että ilman selkeää systeemitason tavoitteen ja tarkoituksen määrittämistä on kaikissa arviointijärjestelmissä (evaluation) taipumus kerätä aina vain enemmän tietoa ilman, että tiedetään, miten sitä voidaan käyttää hyvään tarkoitukseen (for good purposes). (Stobart 2008, 110–115.)

Tutkimus osoitti, että laadunvarmennus ja luottamus ovat yhteydessä toisiinsa myönteisellä tavalla. Arviointikokeilussa testatussa näyttöperusteisessa arviointimallissa merkittäviksi luottamusta edistäviksi asioiksi osoittautuivat samat asiat, joita oli kehitetty myös näyttötoiminnan laadunvarmennusta varten. Luottamusta lisäävät *yhteisarviointi* (arviointikeskusteluun osallistuvat kaikki osapuolet ja arvosanasta muodostetaan konsensus), *tavoite- ja kriteeriperusteinen arviointi* (arvioinnin kohteet ja kriteerit asetetaan ennalta), *osallisuus näyttötoiminnan laadun arvioinnissa* (arviointikokeilujen laadunvarmennus, vertaisarviointikokeilut, näyttöjen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi eri osapuolten yhteistyönä) sekä *palautteen saaminen ja hyödyntäminen* (palauteraportit omasta toiminnasta).

Tutkimuksen tuloksiin nojaten väitän, että Stobartin (2008) esittämiä luottamusta heikentäviä riskejä saattaisi ilmaantua, jos näyttöperusteisessa arviointijärjestelmässä ryhdyttäisiin julkisesti vertailemaan koulutuksen järjestäjien tai oppilaitosten tuloksia tai yksittäisten opiskelijoiden saavutuksia toisiinsa. Johtopäätösten tekeminen suoraan yksittäisen koulutuksen järjestäjän tai oppilaitoksen opetuksen laadusta ja opettajien pätevyydestä oppimistulosten vertailujen perusteella olisi riski, koska arvioinnin luotettavuudesta on epäilystä. Sen sijaan näitä tuloksia voitaisiin hyödyntää kehittämistyön tukena ja perustana painottamalla tulosten käyttökelpoisuutta paikallisella tasolla ja tukemalla koulutuksen järjestäjien oman toiminnan seuranta ja itsearviointia (self-evaluation).

Näyttöperusteinen arviointijärjestelmä voi vahvistaa luottamusta myös opiskelijan arvioinnin laatuun, koska säädösten ja laadunvarmennuksen avulla näyttöjen arviointi tulee yhdenmukaisemmaksi ajan kuluessa. Erityisesti vertaisarvi-

ointi tukee alueellista ja alakohtaista kehittämistä. Vertaisarvioinnin menetelmää edelleen jalostamalla voitaisiin sen tuottama tieto mahdollisesti liittää osaksi kansallisen arvioinnin palautejärjestelmää ja näin lisätä arvioinnin läpinäkyvyyttä (esimerkiksi tunnistamalla ja levittämällä hyviä käytäntöjä) ja edistää toimijoiden osallisuutta. Näin järjestelmä kehittäisi arviointikulttuuria kohti viidennen sukupolven voimaannuttavia ja kontekstiperusteisia arviointeja.

Tutkimus osoitti, etteivät luottamus ja kontrolli ole niin vastakkaisia toisilleen kuin tutkimuksen alussa (ja kehittämishankeen alussa) oletin. Kontrolli ja luottamus linkittyvät toisiinsa ja ovat läsnä yhtäaikaisesti. Tutkimus osoitti, että ilman kontrollia ei arviointi ole luotettavaa. Arvioinnin laatuvaatimukset ovat luottamuksen ehto. Tutkimuksen aineistosta oli vaikeaa osoittaa, milloin arviointi perustuu luottamukselle ja milloin arviointi luo luottamusta. Esimerkiksi yhteisarviointi on näyttöperusteisen arvioinnin laatuvaatimus, joka sekä varmistaa arvioinnin luotettavuutta (ennen kaikkea validiteettia) ja on samalla osoitus siitä, että arvioijien arviointiosaamiseen luotetaan. Tämän lisäksi yhteisarviointiin siinä luotetaan, koska sen ajatellaan parantavan opiskelijan arvioinnin osuutta.

Arviointikokeilussa suunniteltiin erilaisia tiedonkeruun malleja, mutta niitä ei testattu systemaattisesti. Voi kuitenkin olettaa, että erilaiset tavat koota kansallista arviointitietoa näytöistä saattavat vaikuttaa eri tavoin integraatioon, luotettavuuskriteereihin tai luottamuksen kehittymiseen. Tämän vuoksi järjestelmän käyttöönottoon tulisi liittää erilaisten tiedonkeruun mallien vertailua ja arvioida niiden seuraamukset arvioinnin kohteelle.

9.2 Kohti uutta arviointiajattelua

9.2.1 Luotettavuuden varmistaminen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa

Tutkimus osoitti, että keskeinen haaste näyttöperusteisessa arvioinnissa on, miten opiskelijan arviointi ja tilivelvollisuusarviointi sovitetaan yhteen niin, että arviointitieto on luotettavaa, vertailukelpoista ja eri osapuolille hyödyllistä sekä luottamusta edistävää. Ratkaisun etsiminen edellyttää, että tunnistetaan koulutuksen arvioinnissa (evaluation) ja opiskelijan arvioinnissa (palaute, arviointi) niitä prosesseja ja rakenteita, jotka edistävät luottamuksen syntymistä ja tuottavat yksilön ja yhteisön oppimista. Arviointi, joka tuottaa oppimista, voi lisätä yksilöiden ja yhteisöjen sosiaalista pääomaa (ks. Poikela 2005b; Rökköläinen 2005b).

Näyttöperusteisessa arvioinnissa osaamista arvioidaan työelämän toimintayhteyksissä ja arvioijina ovat opettajat ja työelämän edustajat. Tilivelvollisuusarvioinnin kannalta tällainen kontekstiperusteinen arviointitieto on haastavaa, koska se muuttaa käsityksiä arviointitiedon luotettavuudesta ja arviointitulosten vertail-

tavuudesta ja siten myös arvioinnin käyttötarkoituksesta, funktioista. Toisaalta arviointitiedon tuottaminen ja dokumentointi tulosten julkista tarkastelua varten muuttaa opiskelijan arviointia varten toteutetut näytöt osaksi summatiivista, ko-koavaa ja julkista arviointia, jolloin arviointiin liitetään tarkempia luotettavuutta ja vertailukelpoisuutta koskevia laatuvaatimuksia kuin formatiivisessa arvioinnissa.

Tutkimus osoitti, että kansallisen arvioinnin kannalta ammattiosaamisen näyttöjen luotettavuusongelmat liittyvät nimenomaan arvioinnin reliabiliteettiin, koska näytöt suunniteltiin lisäämään ennen kaikkea arvioinnin osuvuutta ja relevanssia, eikä kehittämistyössä tai säädöksissä niinkään korostettu niiden yhdenmukaisuutta ja toistettavuutta. Opiskelijan arvioinnin luotettavuutta ja vertailukelpoisuutta on näytöissä pyritty lisäämään siirtymällä normiperusteisesta arvioinnista (norm-referenced) kriteeriperusteiseen arviointiin (criterion-referenced). Kriteeriperusteinen arviointi painottaa validiteettia, arvioinnin osuvuutta eli mahdollisimman oikeita päätelmiä arvioitavasta suorituksesta. Oppimistulosten kriteeriperusteisessa arvioinnissa suorituksia verrataan ennalta määrättyihin standardeihin, jolloin osaamista arvioidaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. (ks. Ecclestone 1996; Virta 1999, Wolf 1996.) Yhtenäisillä kriteereillä pyritään vähentämään arvioijista johtuvia eroja, jolloin arviointitietoon voidaan myös paremmin luottaa. Tosin arviointitiedon luonne muuttuu, kun se tuotetaan opettajien, työelämän ja opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa eikä ulkopuolisen mittaamisen tai koejärjestelyiden kautta. Tämäkin tuo arviointitiedon luotettavuudelle uusia haasteita.

Kuten tutkimukseni osoittaa, näytöt kehittävät opiskelijan arviointia lisäämällä sen osuvuutta ja autenttisuutta. Ne parantavat näin oppimistulosten arvioinnin validiteettia myös kansallisella tasolla. Näyttöjen ongelmat liittyvät nimenomaan vertailtavuuteen, koska näyttöjen suunnittelussa ei alun perin korostettu yhdenmukaisuutta tai toistettavuutta. Vertailtavuutta on mahdollista lisätä standardien avulla. Standardit lisäävät myös arvioinnin oikeudenmukaisuutta, mikäli ne ovat julkisia. Tarkoituksenmukainen, minimilaatuvaatimukseen perustuva yhdenmukaistaminen kehittää myös arvioinnin laatua. Yhdenmukaistamisen liiallinen korostaminen voi vähentää validiteettia. Standardisointi merkitsee myös kontrollia, joka on aina jollakin tavalla vaikuttaa luottamukseen joko heikentäen tai vahvistaen sitä. Stobart (2008, 108–110) korostaa, että arviointi tulisi pitää niin autenttisenä kuin vain mahdollista, jolloin se on kaikkien hyödyllisintä opetuksen ja oppimisen kannalta. Myös oman tutkimukseni tulokset vastaavat tätä näkemystä; näytöt ovat autenttista arviointia ja ne ovat hyödyllisiä oppimisen ja opettamisen kannalta. Stobartin mukaan liian standardisoidut testit etäännyttävät todellisesta tekemisestä ja todellisista taidoista. Hän toteaa vaarana olevan, että ennen pitkää testit alkavat elää omaa elämäänsä, jolloin tärkeämmäksi saattaa tulla (kynäpaperi) testin läpäiseminen kuin todellinen taidon hallinta. Stobart (2008, 112–115) näkee autenttisella arvioinnilla olevan myönteistä vaikutusta siihen, miten oikeudenmukaisena ja reiluna arviointi koetaan. Johtopäätöksenä tästä voisi todeta, että mikäli luottamusta pidetään tavoiteltava asiana, tulisi näytöt pitää mahdollisimman autenttisina jopa kansallisen vertailtavuuden kustannuksella.

Edelliseen liittyy kuitenkin haastava kysymys, millaiseen ja miten tuotettuun arviointitietoon luotetaan. Perinteiset arvioinnin luotettavuuteen liittyvät käsitteet kuten reliabiliteetti ja validiteetti ovat kehittämissä vaiheissa olleet keskeisiä näyttöjen toteuttamisen, näytöissä tapahtuvan opiskelijan arvioinnin ja etenkin kansallisten oppimistulosten kannalta. Kuten viimeaikaisessa arviointikirjallisuudessa on tuotu esiin, arviointinäkemysten muuttuessa ei arviointitiedon luotettavuuttakaan voi määrittää samoin kuin ennen, vaan luotettavuuskriteeristö ja -normit (reliabiliteetti- ja validiteettimääritykset) saavat uudenlaisia sisältöjä (esimerkiksi Fetterman 2001; Patton 2002; Rossi, Lipsey, Freeman 2004).

Laadullista ja tulkinnallista arviointitietoa tuottavassa autenttisisessa arvioinnissa, on mielekästä korvata tunnuslukuihin perustuvat reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet esimerkiksi relevanssin, aitouden, merkittävyyden ja siirrettävyyden käsitteillä. Myös luotettavuuskriteereiden, etenkin validiteetin, tulkintaa tulisi laajentaa. Validiteetin kriteereinä voisivat myös olla arvioinnin seuraamukset, sisällöllinen kattavuus ja merkitys oppimiselle. Toisaalta arvioinnin luotettavuuden peruskriteerit, reliabiliteetti, validiteetti ja oikeudenmukaisuus, tulee ottaa huomioon yhdenmukaisesti kaikessa arvioinnissa. Ne eivät nimittäin ole vain mittausperiaatteita, vaan sosiaalisia arvoja, joilla on merkitystä valintatilanteissa koulutuksen ja arviointitilanteen ulkopuolella. (Esimerkiksi Messick 1994, 13; Mäkelä 1990, 47–48; Virta 1999, 78–86.)

Stobartin (2008, 110–115) mukaan joissakin konteksteissa validiteetti on tärkeämpää kuin reliabiliteetti ja joissakin konteksteissa puolestaan reliabiliteettiä tulee korostaa. Tutkimukseni perusteella näyttöperusteisen arvioinnin validiteetti on merkityksellisempää toimijoiden (yksilöt, yhteisö) kannalta ja paikallisella tasolla, reliabiliteetin tärkeys puolestaan on suurempaa kansallisen järjestelmän (poliittinen päätöksenteko, hallinto) kannalta. Ero johtuu siitä, että arvioinnin funktiot ovat erilaisia ja näytöt ovat arviointivälineinä eri tarkoituksessa. Stobart (2008, 115) korostaa, että asetettaessa standardeja arvioinnille tulee aina samalla pohtia, tuotetaanko näin sellaista tietoa, jota tarvitaan (fitness -for -purpose) ja mitkä ovat arvioinnin seuraamukset opetuksessa ja oppimisessa.

Liiallisen yhdenmukaistamisen (reliabiliteetin painottaminen) vaarana on näyttöjen ja opetuksen kaventuminen; yhdenmukaisuuden korostaminen voi kaventaa näyttöjä yksittäisiksi tehtäviksi ja testeiksi. Tällöin ne eivät enää ole niin osuvia ammatillisen osaamiseen ”mittareita” jollaisiksi ne tutkimuksessa osoittautuivat. Vertailtavuuden korostaminen merkitsisi muun muassa, että joudutaan tinkimään laaja-alaisen ammatillisen osaamisen arvioinnista. Kansallisen vertailun ja ammattiosaamisen näyttöjen vertailtavuuden korostaminen voivat vaarantaa näyttöjen alkuperäisen tavoitteen, nimittäin ammatillisen koulutuksen laadun kehittämisen. Näin ollen on löydettävä käytännössäkin tasapaino reliabiliteetti- ja validiteettivaatimusten välillä, sillä arviointitiedon luonteeseen vaikuttaa, miten painotetaan arvioinnin osuvuutta (validiteettia) sekä vertailtavuutta ja johdonmukaisuutta (reliabiliteettia).

9.2.2 Arviointinäkemysten muotoutuminen ja luottamus näyttöperusteisessa arviointiprosessissa

Tutkimus osoitti, että opiskelijan näyttöperusteinen arviointi on kontekstiperusteista autenttista arviointia, usein myös prosessiarviointia, jonka tarkoituksena on tukea oppimista ja opiskelijan kehittymistä. Kontekstiperusteisen arvioinnin sanotaan olevan siirtymä kohti viidennen sukupolven realistista arviointiajattelua, jossa huomioidaan olosuhteet ja yhteiskunnalliset mekanismit muutosten yhteydessä (ks. Pawson & Tilley 1997a, 1997b; Pawson 2006; Stame 2004). Kontekstiperusteisessa arvioinnissa arvioija kiinnittää tietoista huomiota kontekstiin, jossa arviointi tuotetaan. Arvioinnissa myös huomioidaan ne tekijät, jotka tuottavat oppimista; huomio kiinnitetään koko toimintaprosessiin, sen toimijoihin, osallisiin ja prosessin omistajien ratkaisuihin. (Esimerkiksi Poikela 2005a, 2005b; Poikela 2006; Virta 1999, Wolff 1996.) Arvioinnin tehtävänä on myös tuoda esiin niitä koulutusjärjestelmän mekanismeja, joilla saadaan aikaan muutoksia tietyissä olosuhteissa (vrt. realistinen arviointi Pawson & Tilley 1997a, 1997b; Pawson 2006; Stame 2004b). Tutkimus osoitti, ettei pelkkä lopputuloksen arviointi (oppimistulosten arviointi) uudessa järjestelmässä riitä tuottamaan luotettavaa arviointitietoa opiskelijoiden osaamisesta ja opetukselle asetettujen tavoitteiden toteutumisesta, vaan tarvitaan tietoa myös hyviä tuloksia tuottavasta prosessista ja rakenteista. Kehittämisvaiheessa painopiste on vielä ollut menetelmän kehittämisessä eikä niinkään prosesseissa.

Kansallisen arvioinnin yhdistäminen paikallisiin näyttöihin, etenkin tiedon tuottaminen eri osapuolille suunnatulla kyselyllä, antaa tietoa myös kontekstista, paikallisista olosuhteista ja oppilaitosten toiminnasta. Tämä mahdollistaa relevantin palautetiedon tuottamisen ja konkreettisten kehittämis ehdotusten antamisen. Johtopäätösten tekeminen opettajien ja oppilaitosten toiminnan laadusta tulosten perusteella ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, koska arviointitiedon luotettavuuteen vaikuttaa, miten arvioinnissa on onnistuttu tarkastelemaan myös taustatekijöitä, kuten oppilaitosten erilaisia olosuhteita, opiskelijoiden aiempia oppimistuloksia tai sosioekonomista taustaa. Pelkkien testitulosten tai keskiarvojen vertailu saattaa olla epäoikeudenmukaista, sillä useinkaan ei ole erotettavissa oppilaitoksen ja opetuksen vaikutusta muista ei-oppilaitokseen liittyvistä tekijöistä. Mikäli oppilaitosten tuloksia tai opiskelijoiden saavutuksia vertaillaan julkisesti, tulee yhdenmukaistamisen paineita, jotta johtopäätökset olisivat oikeudenmukaisia. Yhdenmukaistaminen saattaa merkitä samalla arviointimenetelmien ja arvioinnin kohteiden kaventumista. Arviointitulosten julkistamisella on kahdensuuntaisia vaikutuksia. Julkistaminen saattaa lisätä luottamusta näyttöihin arviointimenetelmänä lisäämällä arviointikäytäntöjen läpinäkyvyyttä. Mutta mikäli näyttöjä ryhdytään liian paljon sopeuttamaan kansallista arviointia varten, vähenee luottamus näyttöjen arviointituloksiin.

Haasteellista arviointitiedon tuottamisen kannalta on, että uudessa järjestelmässä tulee yhdistää luottamus ja tilivelvollisuus ja toisaalta tunnistaa niitä prosesseja, jotka estävät tai mahdollistavat oppimista ja tulosten saavuttamista. Tutkimus toi esiin, että näyttöperusteisen kansallisen arvioinnin kriittisiä kohtia ovat

arvioinnin tarkoituksen selkeys ja avoimuus, arviointien hyödyntäminen eli kuka arviointitietoa käyttää, arvioinnin seuraamukset sekä arvioijan ja arvioinnin kohteen vuorovaikutuksellinen suhde. Luottamukseen pohjautuva arviointi edellyttää yhteistä arvopohdintaa eri intressitahojen kesken, ja tällainen keskustelu tulisi käynnistää myös kansallisen arvioinnin toimeenpanossa. Kansallisen arvioinnin tulee tuottaa tietoa, joka tukee eri toimijoiden itsearviointia sekä tuottaa uusia oppimisprosesseja ja osaamista toimintajärjestelmien ja yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Kansallista, julkista arviointia tarvitaan – tilivelvollisuutta siis – jotta koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin voivat osallistua monet eri intressiryhmät, kansalaiset ja ”suuri yleisö”. Tilivelvollisuusajattelun mukaan kansalaisilla on oikeus tietää, millaisia tuloksia ammatillinen koulutus tuottaa. Tilivelvollisuus edellyttää tiedon julkistamista ja jakamista, ja kuten edellä on todettu, tätä puolta ei uudessa järjestelmässä vielä ole riittävästi linjattu.

Luottamukselle pidetään uhkana liian kontrolloivaa järjestelmää sekä liian tiukkoja läpinäkyvyyden tai standardisoinnin vaatimuksia (O’Neil 2002; Crooks 2002; Stobart 2008). Luottamuksen voi tuhota myös joko käyttämällä arviointitietoa niin, että se vahingoittaa arvioinnin kohdetta tai sillä, ettei arvioinnilla ole mitään seuraamuksia. Myös osallisuuden puuttuminen ja ulkopuolisen kontrollin painottaminen ovat este luottamuksen syntymiselle. Luotettavuus edellyttää ennen kaikkea arviointijärjestelmän funktion kirkastamista; miksi järjestelmä on olemassa ja mihin tietoa käytetään. Vasta tämän jälkeen on mahdollista löytää tasapaino laatuvaatimusten välille. On kyettävä myös tekemään tietoisesti rohkeita valintoja arvioinnin jännitteiden välillä, jotta arvioinnin tarkoitus kirkastuu.

Voidaan myös pohtia, onko vertaileminen tarpeellista tai välttämätöntä. Mitä tapahtuisi, jos luovuttaisiin ulkoisesta arvioinnista ja oppilaitosten vertailemisesta valtakunnallisesti? Tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että valtakunnallista vertailua voi täydentää – jopa korvata - oppilaitosten ja paikallisten toimijoiden vertaisarviointilla sekä oppilaitosten itsearviointilla. Ne ovat vuorovaikutukseen ja luottamukseen pohjautuvia laadunvarmennusmenetelmiä, joissa hyödynnetään itse tuotettua tietoa. Vuorovaikutukseen pohjautuvan arviointitiedon käyttökelpoisuudesta on toistaiseksi vielä vähän kokemusta, koska se on arviointitraditiona melko nuorta (ks. Guba & Lincoln 1989). Onkin suhtauduttava kriittisesti siihen, onko vuorovaikutukseen perustuva arviointitieto riittävää, ja miten hyödyllistä tietoa se voi tuottaa koulutusjärjestelmän ohjausta ja koulutuspoliittista päätöksentekoa varten sekä pystyykö se lopulta takaamaan kaikkien osapuolten vaikutusmahdollisuudet ja osallisuuden. Myös arviointitoiminnan ja kehittämistyön ero on tunnistettava niin sanotussa realistisessa arvioinnissa. Arviointi voi johtaa kehittämiseen, mutta kehittämistyössä syntynyt aineisto ei välttämättä ole suoraan arviointiaineistoa. Arvioinnin laatuvaatimuksista on pidettävä myös vuorovaikutukseen perustuvissa menetelmissä huolta, jotta arviointi on oikeudenmukaista ja käyttökelpoista.

Yhtenevien kansallisten kokeiden ja testien avulla on tähän asti tuotettu julkista vertailutietoa oppimistuloksista, ja ne ovat olleet yksi tapa kontrolloida toiminnan laatua ja vaikuttavuutta. Uudessa järjestelmässä vastaavaa kontrollin mahdollisuutta ei enää ole, koska päävastuu näytöistä on koulutuksenjärjestäjillä ja näytöissä on paljon paikallista joustavuutta. Tällaisessa paikallista joustavuutta

painottavassa järjestelmässä sisäisen arvioinnin merkitys korostuu, mikäli halutaan saada aikaan oppimista, lisätä toimijoiden osallistumista ja kehittää itsearviointitaitoja. Nämä kaikki liittyvät myös osallistavaan ja luottamukseen perustuvaan arviointiin. Koulutuksen järjestäjän itsearvioinnin tukemisen kannalta keskeiseksi tehtäväksi nousee toimivien valtakunnallisten palautejärjestelmien suunnittelu ja ylläpito sekä säännöllisen palautetiedon tuottaminen suoraan toimijoille. Kansallinen arviointi voi olla kehittävää arviointia, jos määrällistä ja laadullista arviointitietoa käytetään rakentavasti ja rohkaistaan eri toimijoita parantamaan laatua tavalla, joka on paikallisesti tarkoituksenmukaista. Arvioinnin tarkoituksena voi olla vertailutiedon tuottaminen suorituksista tai tuloksista, mutta vertailutietoa voidaan käyttää myös kehittävässä merkityksessä tulosten parantamiseksi. Uudessa järjestelmässä kansallinen arviointi voi keskittyä ennalta sovitujen teemojen tai alojen arviointiin tai se voi olla kriteeriperusteista, jolloin valtakunnalliset kriteerit on joko määritetty ennalta tai ne asetetaan esimerkiksi oppilaitoksissa aikaisempien suoritusten perusteella.

Vaikka näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittäminen on vasta aluillaan, voidaan siinä nähdä kuitenkin merkkejä kehittävästä ja osallistavasta arvioinnista. Etenkin opiskelijan arvioinnin kontekstissa se tuntuu toteutuvan, mutta kansallisen arvioinnin tasolla olisi määritettävä, millainen osallistumisen aste edistää luottamusta. Realistisen arvioinnin suuntaan mentäessä tulisi yhä tietoisemmin tunnistaa kontekstiperusteinen arviointi ja tiedon käyttökelpoisuus eri konteksteissa.

Viisaassa arvioinnissa (intelligent accountability) (Crooks 2002, 2003; O’Neil 2002) korostuvat osallisuus, pitkäjänteisyys ja palautteen merkitys. Eri toimijoiden on oltava osallisina arviointiprosessissa ja heillä tulee olla kokemus vaikutusmahdollisuuksista; arvioinnissa korostuu oppiminen ja itsesäätely, palautteen ollessa osa arviointia ja ehto kehittämistyön käynnistymiselle. Nämä keskeiset elementit – toimijoiden osallisuus, pitkäjänteisyys ja palaute – ovat olemassa uudessa järjestelmässä ja antavat potentiaalisen mahdollisuuden kehittää järjestelmästä luottamusta edistävä, viisas arviointijärjestelmä. Erityinen piirre uudessa näyttöperusteisessa arviointijärjestelmässä on, että varsinaiset toimijat ovat samanaikaisesti myös arvioinnin toteuttajia ja dokumentoijia, jotka tuottavat tarvittavan tiedon kansallista arviointia varten.

Arvioinnin vieminen lähemmäksi toimijoita ja varsinaista arvioinnin kohdetta on lähempänä neljännen sukupolven konstruktivistista arviointinäkemystä kuin aiemmat erilliset koejärjestelyt. Näyttöperusteisen kansallisen arviointijärjestelmän kehittyminen riippuu paljon siitä, miten muotoutuu arvioijan ja arvioinnin kohteen välinen vuorovaikutus. Tutkimuksen tulosten perusteella etenkin työelämän arvioijien ja kolmikantaisen toimielimen ja opiskelijoiden osallisuus ei vielä toteudu riittävästi. Mitä useimmassa arviointiprosessin vaiheessa arvioinnin kohde on mukana, sitä osallistavampaa on arviointi. Osallistumista pidetään moderneissa arviointinäkemyksissä arvioinnin yhtenä keskeisimpänä tavoitteena ja laatuvaatimuksena. (Ks. esimerkiksi Bitel 2006; Guba & Lincoln 1989; Rossi, Lipsey & Freeman 2004, Stern 2006; Saunders 2006a.)

Uudessa näyttöperusteisessa arviointijärjestelmässä jätettiin paikallisille toimijoille (koulutuksen järjestäjille ja työpaikoille) paljon päätäntävaltaa ja samal-

la vastuuta arvioinnin toteuttamisessa. Opiskelijan arviointia normitettiin enemmän kuin kansallista arviointia. Suurin haaste on kehittää kontekstiperusteiseen arviointiin sopivaa laadunvarmennusta. Näyttöperusteinen arviointijärjestelmä tuottaa nyt runsaasti tietoa ammattiosaamisen näytöistä ja tietoa voidaan hyödyntää paikallisen toiminnan kehittämisessä. Arviointi tuotti tietoa myös ammattiosaamisen näytöille asetettujen tavoitteiden toteutumisesta ja oppimistuloksista. Tätä voidaan pitää tilivelvollisuusevaluaation mukaisena.

Palauteraporteissa tulokset kuvaillaan ja kehittämisehdotuksia esitetään hyvin vähän. Kuvailevakin raportti toi esiin sen, etteivät opiskelijat ole tasa-arvoisessa asemassa toteutettaessa näyttöjä. Kiinnostava kysymys tuleekin olemaan, miten arvioinnin tuloksia tullaan jatkossa tulkitsemaan ja kenen tehtävä se on: tuleeko arvioijan rooli olemaan aktiivinen vai jätetäänkö tulosten tulkinta pääasiassa arvioinnin kohteelle, oppilaitoksille ja työpaikoille? Kehittävä arviointi edellyttää tietoa, jotta osalliset voivat ottaa vastuuta ja kehittää omaa toimintaansa. Osallistavassa arvioinnissa arvioinnin kohteen tulisi osallistua sekä arviointiasetelmien suunniteluun että arviointitulosten tulkintaan. Voimaannuttava arviointi edellyttää laajaa ja syvää osallistumisen astetta sekä konkreettisten muutosten aikaansaamista. Voimaannuttavan arvioinnin ehtona on hyödyllisen arviointitiedon tuottaminen arvioinnin kohteelle. (Ks. Fetterman 2001; Rossi, Lipsey & Freeman 2004; Saunders 2006a.) Näyttöperusteisessa kansallisessa arvioinnissa tulee ratkaistavaksi osallistuminen ja arvioinnin riippumattomuus ja puolueettomuus. Mikäli halutaan painottaa kehittämistä ja osallistumista, tulisi osallisten ja toimijoiden (koulutuksen järjestäjien, opettajien, työelämän edustajien ja opiskelijoiden) ääntä kuulla myös määritettäessä näyttöperusteisen kansallisen arvioinnin arviointikysymyksiä ja suunniteltaessa arviointiasetelmia.

Arviointikokeilu osoitti, että eri osapuolet pitävät näyttöjä luotettavina ja aitoina osaamisen arvioinnin välineinä. Näytöissä on mahdollista arvioida laaja-alaista ammatillista osaamista erityisesti työpaikalla toteutettavissa näytöissä. Näytöt luovat pohjan yhteisarvioinnille, mikä motivoi opiskelijoita ja tekee arvioinnin kiinnostavaksi ja relevantiksi. Kaiken kaikkiaan näyttöperusteinen arviointi koetaan hyödylliseksi ja motivoivaksi, mikä on perusta luottamukselle.

9.3 Uusi näyttöperusteinen arviointijärjestelmä – päätelmiä ja näkökulmia tulevaisuuteen

Tutkimukseni perusteella voin todeta, että kansallinen arviointi on mahdollista integroida koulutuksen järjestäjän organisoimiin ammattiosaamisen näyttöihin. Kansallinen arviointitieto voidaan Käytännössä koota paikallisesti toteutettavista näytöistä ja ne voivat korvata aikaisemmat yhtenevät kokeet (päättökokeet). Osaksi oppimisprosessia liitettyjen paikallisesti joustavien näyttöjen ja opintojen lopuksi toteutettavat yhtenevien kokeiden taustalla olevat arviointinäkemykset ovat erilaiset. Niiden tuottaman arviointitiedon tarkoitus ja hyödyntäminen sekä laatuvaatimukset eroavat toisistaan. Integroitava arviointimalli on tarkoituksenmukainen ammattiosaamisen näyttöjen kehittämisen kannalta. Näytöistä saatua

arviointitietoa voidaan hyödyntää opetuksen kehittämisessä. Ne tuovat tietoa myös opiskelijan osaamisen arviointikäytännöistä ja tutkimuksen perusteella ne myös kehittävät opiskelijan arviointia. Verrattuna erillisiin päättökokeisiin ammattiosaamisen näyttöihin pohjautuva malli tuo paikalliselta tasolta uudenlaista arviointitietoa oppimisen ja opetuksen laadusta. Autenttisuutensa vuoksi näytöt voivat olla jopa mielekkäämpiä kuin aikaisemmat kansalliset kokeet, koska näytöt tuottavat tietoa todellisista arviointitilanteista, joita oppilaitokset järjestävät ilman ulkoista kansallista arviointivelvoitetta.

Tutkimuksen perusteella voi todeta, että kansallisen arvioinnin ja ammattiosaamisen näyttöjen integrointi edellyttää

- arvioinnin tarkoituksen kirkastamista
- linjausta siitä, mikä on hyväksyttävä taso sääntelyssä
- laadunvarmennuksen menetelmän valintaa
- arvioinnin hyödyllisyyden ja käyttökelpoisuuden varmistavaa palautejärjestelmän kehittämistä.

Tutkimukseni tuloksena on, että arviointinäkemyksessä **arvioinnin tarkoitus** on hyvin keskeinen. Arvioinnin tarkoitus on yhteydessä muun muassa arvioinnin laatuvaatimukseen sekä arvioijan ja arvioinnin kohteen väliseen suhteeseen. Kansallisen arvioinnin kannalta olisi erityisen tärkeää ratkaista, mikä on näyttöperusteisen arvioinnin tarkoitus sekä paikallisella että kansallisella tasolla ja miten järjestelmän tuottamaa tietoa voidaan käyttää eri tarkoitukseen eri tasoilla (kansallinen, alueellinen ja paikallinen) ja eri konteksteissa (järjestelmä/ päättäjät, yhteisö/ toimijat ja yksilöt/ osalliset).

Tutkimukseni osoitti, että syntyy jännitteitä käytettäessä ammattiosaamisen näyttöjä eri tarkoituksissa. Tutkimuksen perusteella vaikuttaisi siltä, että ammattiosaamisen näyttöihin ei ole syytä liittää liian monia tarkoituksia, jotta ne todella voivat toimia oppimisen arvioinnin ja kehittämisen välineinä menettämättä autenttisuuttaan. Arviointijärjestelmän kehittämisen kannalta olennainen kysymys on, miten arviointitietoa halutaan käyttää kansallisella tasolla. Liiallinen standardisointi lamaannuttaa arvioinnin kohteen ja heikentää luottamusta. Toisaalta luottamus edellyttää, että arvioinnilla on seuraamuksia ja tuotettu arviointitieto hyödynnetään, jolloin arviointi tukee toiminnan kehittämistä (evaluation for development). Tämä palautteen merkitys ja arvioinnin käyttökelpoisuus arvioinnin kohteelle tuli esille tutkimusaineistosta. Kansallisen näyttöperusteisen arviointijärjestelmän liittäminen tulosvastuuseen (evaluation for accountability), voisi olla tärkeää luottamuksen varmistamiseksi (ks. Patton 2002; Saunders 2006; Stern 2005b). Tavoitteeksi voisi asettaa viisaan arviointijärjestelmän kehittämisen (”intelligent accountability”, ks. Crooks 2002; O’Neil 2002), joka perustuu luottamukseen ja vahvistaa sitä sekä painottaa arvioinnin kohteen ja toimijoiden osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia arvioinnin toteuttamisessa ja tulosten tulkinnassa. Arviointi tiedon lisäämiseksi (evaluation for knowledge) voisi olla tarpeen esimerkiksi oppimistulosten taustalla vaikuttavien tekijöiden ymmärtämiseksi (ks. esimerkiksi Stern 2005b). Tällainen tietoon perustuvan arvioinnin tarkastelun laajentaminen ja ymmärryksen syventäminen voisi lisätä luottamusta

arviointituloksia kohtaan erityisesti kansallisessa oppimistulosten arviointijärjestelmässä.

Tutkimus toi ilmi, että luotettavan ja vertailukelpoisen kansallisen arviointitiedon saaminen edellyttää näyttötoiminnan laadunvarmennusta, sillä näyttöjen organisointi ja arviointikäytännöt vaihtelevat paljon tutkinnoittain ja opintokokonaisuuksittain. Tutkimus osoitti myös, että luotettavuuden ja luottamuksen välillä on yhteys; arvioinnin tulee täyttää tietyt vähimmäistason luotettavuuskriteerit, jotta tuloksiin voi luottaa. Laadunvarmennus edellyttäisikin näin rohkeutta valita sitovien normien ja suositusten välillä, jolloin määritettäisiin vähintään arvioinnin minimilaatuvaatimukset. Tällöin on kysymys myös linjanvedosta sääntelyn ja paikallisen joustavuuden välillä.

Tarvetta laadunvarmistamiselle on olemassa myös opiskelijoiden oikeudenmukaisen arvioinnin takaamiseksi (esimerkiksi näyttötodistusten luotettavuus) ja opiskelijan arvioinnin laadun kehittämiseksi, niin että kriteeriperusteisuus toteutuu systemaattisesti. Kriteeriperusteisuuden voisi varmistaa laatimalla vähintään yhdenmukaiset ammattiosaamisen näyttöjen yleiset arvioinnin kohteet ja yleiset arviointikriteerien tasokuvaukset kaikkiin ammatillisiin perustutkintoihin. Työelämän edustajat voisivat osallistua ammattiosaamisen laatuvaatimusten muokkaamiseen ja kirjoittamiseen, jolloin heidän osallisuutensa vahvistuisi. Integroimalla oppimistulosten arvioinnin edellyttämä laadunvarmistus osaksi ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia, saattaisi olla mahdollista kehittää ammatillisiin perustutkintoihin sisäänrakennettu laadunvarmennusmekanismi, joka yhdistää paikallisen ja kansallisen tason.

Tutkimukseni mukaan samat asiat, jotka varmistivat arvioinnin laatua, edistivät myös luottamuksen syntyä. Kansallinen arviointi voisi perustua näyttötoiminnan yleisiin laatuvaatimuksiin, jotka ovat samalla kansallisen arvioinnin minimilaatuvaatimuksia (yhteisarviointi, tavoite- ja kriteeriperusteinen arviointi ja eri osapuolten osallistuminen näyttöjen toteuttamiseen). Tutkimukseni perusteella ehdottaisin yleisten laatuvaatimusten lisäksi seuraavia **minimilaatuvaatimuksia** kansalliseen arviointiin:

- Näytöt tulee toteuttaa aidoissa työelämän tilanteissa työpaikalla. Työpaikalla toteutettavat näytöt mahdollistavat oppilaitosnäyttöjä paremmin laaja-alaisen ammatillisen osaamisen näyttämisen.
- Näytön arviointi tulee toteuttaa yhteisarviointina opettajan, opiskelijan ja työelämän edustajan kanssa. Yhteisarvioinnilla edistetään kriteeriperusteisen, luotettavan ja oikeudenmukaisen arvioinnin toteutumista.

Nämä minimilaatuvaatimukset liittyvät arvioinnin, erityisesti validiteetin vahvistamiseen. Edellä esittämiäni laatuvaatimusten käyttöönoton esteenä nykyisessä näyttöjärjestelmässä saattaa olla näyttöjen suuri määrä. Kehitettäessä näyttöperusteista arviointijärjestelmää voisi tarkastella, olisiko näyttöjen määrää mahdollista vähentää. Kansallinen arviointitieto voitaisiin esimerkiksi koota ennalta valikoiduista näytöistä. Mikäli näyttöjen määrä olisi pienempi, saattaisi olla mahdollista vähentää tutkimuksessa esiin tullut arvioinnin laadun vaihtelu näytöissä. Arvioinnin laadun kannalta kehittämiskohteeksi nousee erityisesti kritee-

riperusteinen arviointi. Kansallisella tasolla järjestelmä ei vielä tuota riittävän vertailukelpoista kansallista arviointitietoa oppimistuloksista. Tulosten luotettavuus saattaisi lisääntyä sitä mukaa, kun näytöt vakiintuvat ja yhdenmukaistuvat laadunvarmennuksen myötä.

Kehitettäessä edelleen kansallista näyttöperusteista arviointia voisi vertaisarviointia soveltaa näyttöperusteisen arvioinnin laadunvarmennuksessa. Tutkimus vahvisti, että vertaisarvioinnilla voidaan synnyttää eri toimijoiden jaettua ja yhteistä ymmärrystä siitä, mikä on toimivaa ja hyvää käytäntöä ammattiosaamisen arvioinnissa. Vertaisarviointi voisi tuoda kansalliseen arviointijärjestelmään vuorovaikutteisuutta ja osallisuutta ja siten ylläpitää eri osapuolten luottamusta uutta arviointijärjestelmää kohtaan. Tällöin ratkaistavaksi tulisi, miten määritetään vertaisarviointien kriteerit ja miten vertaisarvioinnin tuottamaa tietoa käytetään osana kansallista arviointia ja seuranta.

Jotta kansallisella arviointijärjestelmällä olisi vaikutusta ja merkitystä, sen tuottamaa tietoa pitäisi voida hyödyntää koulutuksen kehittämisessä ja ohjauksessa niin paikallisella kuin kansallisellakin tasolla. Tutkimukseni yksi keskeinen tulos oli, että nykyisellään näyttöperusteinen arviointijärjestelmä palvelee ennen kaikkea paikallista tasoa, koulutuksen järjestäjiä ja oppilaitoksia, jotka voivat hyödyntää arviointitietoa muun muassa opetussuunnitelman, työssäoppimisen, näyttöjen, ohjauksen, opetusmenetelmien ja työelämäyhteyksien kehittämisessä. Tämän vuoksi voisi kehittää järjestelmää edelleen niin, että koulutuksen järjestäjiä tuettaisiin systemaattisesti käyttämään näytöistä saatavaa tietoa oman toimintansa seurannassa ja itsearviointin tukena.

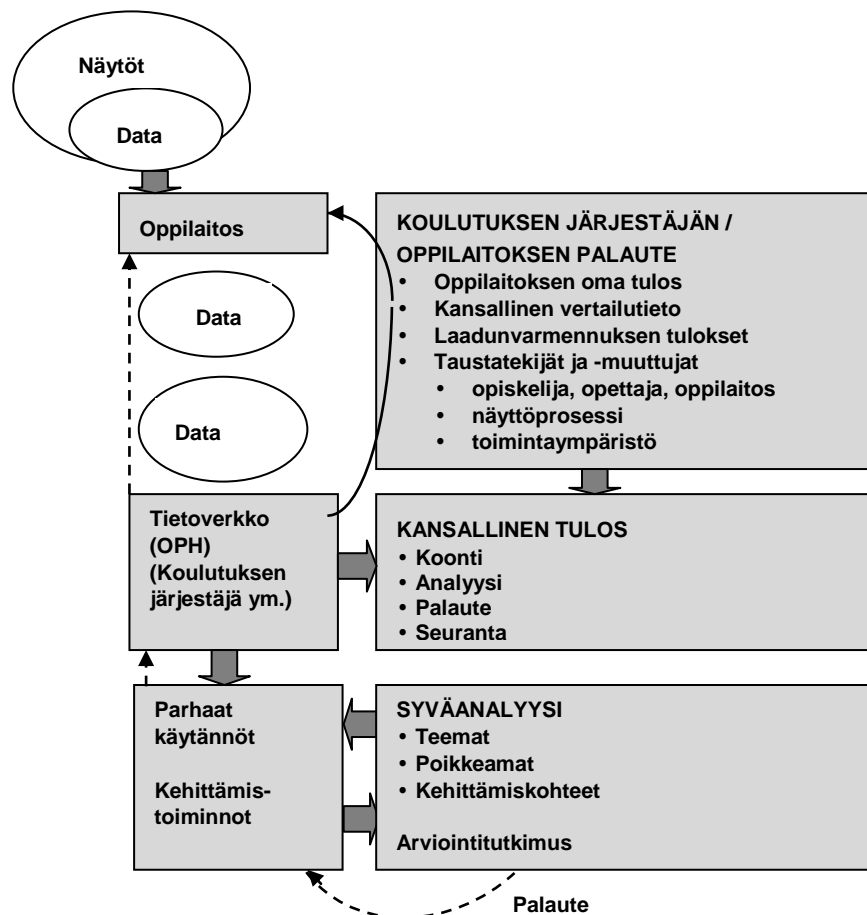
Arviointia ja tutkimusta ei tulisi pitää liian erillään toisistaan, sillä erilaisten tutkimusten toteuttaminen osana kansallista arviointia voisi lisätä arvioinnin merkitystä ja laajentaa arviointitulosten käyttökelpoisuutta.

Kuviossa 19 on kuvattu, miten oppimistulosten arviointitieto voitaisiin tuottaa paikallisesti, koota se järjestelmätasolla tietokantaan ja analysoida koulutuksenjärjestäjäkohtaista ja kansallista arviointia varten. Tämä ehdotus syntyi kehittämistyön tuloksena (ks. Rökköläinen 2005, 52–55). Tässä ehdotuksessa tuotetaan analysoidun oppimistulostiedon pohjalta raportteja, joista koulutuksen järjestäjät, kolmikantainen toimielin, Opetushallitus ja opetusministeriö voivat seurata ja kehittää näyttöjen ja yleisemmin ammatillisen koulutuksen laatua. Tämä edellyttää, että ammattiosaamisen näytön arviointi tallennetaan yhtenäisesti kaikissa tutkinnoissa. Järjestelmässä voisi syntyä kansallinen tietovaranto, johon voitaisiin tehdä syväanalyysseja ja jota voitaisiin käyttää tutkimuksen aineistona. Systemaattinen tiedonkeruu mahdollistaa myös erilaisten indikaattorien, kuten esimerkiksi työelämäyhteistyön laatua kuvaavan indikaattorin kehittämisen. Tutkimuksen tulokset kannustavat liittämään malliin vielä vertaisarvioinnin osaksi oppimistulostietojen tuottamista niihin tutkintoihin, jotka kulloinkin ovat mukana kansallisessa näyttöperusteisessa arvioinnissa. Vertaisarviointien tietoja voitaisiin hyödyntää syvennettäessä ymmärrystä oppimistulosten eroista ja tuettaessa osallisia ja toimijoita kehittämään omaa toimintaansa.

Tutkimuksen perusteella voi todeta, että kansallista arviointitietoa voitaisiin käyttää kehittävässä tarkoituksessa, jos koulutuksen järjestäjillä ja oppilaitoksilla on käytettävissään sekä kansalliset seuranta- ja vertailutiedot että omat tulokset.

Näin ollen tiedon tuottamiseen osallistuneille koulutuksen järjestäjille tulisi antaa palautetta omista tuloksista suhteessa kansalliseen tulokseen. Tällöin toimijat voisivat itse tunnistaa omia kehittämiskohteitaan ja hyödyntää palautetietoa oman toiminnan itsearvioinnissa ja kehittämisessä. Näyttöperusteiseen arviointijärjestelmään voisi liittää palaute- ja raportointijärjestelmän, josta tietoa voidaan tarkastella monipuolisesti usean eri toimijan näkökulmasta ja mahdollisimman reaaliaikaisesti. Näin vahvistettaisiin toimijoiden osallistumisen astetta arvioinnissa (ks. esimerkiksi Bitel 2006; Fetterman 2001; Stern 2005a).

Systemaattinen tiedonkeruu ja säännölliset palautteet mahdollistavat seurantatiedon tuottamisen, trendien seuraamisen ja pitkäjänteisen kehittämistyön. Pysyvän kansallisen palautejärjestelmän kehittäminen osaksi arviointia tuottaisi käyttökelpoisempaa tietoa pitkäjänteisen koulutuspoliittisen päätöksenteon ja koulutuksen ohjauksen käyttöön kuin kertaluonteiset kansalliset arvioinnit. Palautejärjestelmän tuottamaa tietoa voitaisiin hyödyntää ajankohtaisten arviointi-aiheiden määrittämisessä ja kansallisen arviointisuunnitelman laadinnassa. Tietoa voitaisiin hyödyntää myös ammattiosaamisen näyttöjen ja opetus suunnitelman perusteiden kehittämisessä sekä käynnistettäessä erilaisia ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeita. Koulutuksen järjestäjille tulisi mahdollisuus hyödyntää palautetietoa muun muassa näyttöjen, opetuksen ja opiskelijan arvioinnin kehittämisessä sekä yleisemmin oman toiminnan arvioinnissa liittämällä näyttöistä ja laadunvarmennuksesta saatu tieto osaksi omia arviointi- ja seurantajärjestelmiä.



Kuvio 19. Ehdotus näyttöperusteiseksi arviointijärjestelmäksi (Räkköläinen 2005a, 53)

Tutkimukseni osoitti, ettei pelkän näyttöistä saadun oppimistulostiedon pohjalta voida tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä koulutuksen tilasta kansallisella tasolla, sillä järjestelmään liittyy vielä paljon luotettavuusongelmia. Ylipäättään arviointitiedon käyttäjän tulisi tietää ja ymmärtää arviointitiedon luonteeseen ja luotettavuuteen vaikuttavat tekijät ja oltava huolellinen tiedon käytössä. Kansallisen arvioinnin sisältöä ja luotettavuutta voitaisiin arvioida aika ajoin ulkopuolisen tahon toimesta, kuten hankkeen ulkoisessa arvioinnin palautteessa suositellaan.

Arviointikokeilut osoittivat, että näyttöjen arvosanoissa on eroja oppilaitosten välillä. Erojen syitä on vaikea määrittää, mutta ne saattavat johtua muun muassa oppilaitosten erilaisista arviointikulttuureista, arvioijan arviointiosaamisesta tai todellisista eroista opiskelijoiden osaamisessa. Jatkossa tärkeää olisikin löytää ne näyttöperusteisen arvioinnin kannalta relevantit taustamuuttujat, jotka selittäisivät eroja arvosanoissa. Toisaalta tutkimus osoitti, että näyttö on autenttinen arviointimenetelmä, jossa korostuu enemmän validiteetti kuin reliabiliteetti. Näin ollen lisätieto oppilaitoksesta ja opiskelijasta eivät välttämättä tuo lisäarvoa tulosten tulkintaan ja ymmärtämiseen, vaan arvosanojen erot syntyvät itse arviointilanteesta (kriteerien tulkinta) ja näyttöpaikasta, mikä on ominaista kontekstiperusteiselle arvioinnille. Tämän vuoksi huomio laadunvarmennuksessa tulisikin olla näyttöjen toteuttamisprosessissa ja osallisten ja toimijoiden ratkaisuisissa. Ammatillisten perustutkintojen näytöt sijoittuvat koko oppimisprosessin ajalle, jolloin arvioinnissa voidaan kiinnittää huomio oppimista ja osaamista tuottaviin prosesseihin ja taustatekijöihin. Näin on mahdollista uudella tavalla tarkastella eri osapuolten tehtäviä ja toimintaa koulutuksessa, ammattiin oppimisessa ja osaamisen arvioinnissa. Osaamisen ja koulutuksen arvioinnin laadun kannalta on olennaista, millaisen merkityksen eri osapuolet (opettajat, opiskelijat, työelämä ja opetushallinto) antavat näyttöperusteiselle arvioinnille ja millaista yhteistoimintaa syntyy.

Mahdollisia ammatillisten perustutkintojen näyttöperusteisen arviointijärjestelmän tarkoituksia voisivat olla:

- Koulutuksen järjestäjän itsearviointin ja oman toiminnan seurannan tukeminen
- Opiskelijan arvioinnin kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa
- Luottamuksen lisääminen oppimistuloksiin
- Näyttötoiminnan yhdenmukaistaminen.

Luottamuksen kannalta tärkeää olisi käydä keskustelua arviointijärjestelmän tarkoituksesta ja tavoitteista eri osapuolten kesken. Arvioinnin tarkoituksen linjaaminen eksplisiittisesti osana koulutuspolitiikkaa on luottamuksen perusta.

10. Tutkimuksen itsearviointia ja aiheita jatkotutkimukselle

Tieteellisellä toiminnalla pyritään ”totuuteen” ja ”oikeaan tietoon”; perusteltu totuus on päämäärä, jota tiede yrittää lähestyä. Tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus (Anttila 1998, 2001, 2005b; Puolimatka 2007). Niiniluoto (1984) pitää tieteellisen tutkimuksen kriteereinä tiedon perusteltavuutta, julkisuutta ja totuudellisuutta. Uusitalo (1991) nostaa esiin tutkimuksen piirteinä kriittisyyden ja yleistettävyyden. Tällä hän tarkoittaa, että tieteelliseltä tiedolta vaaditaan perusteluja ja toisaalta on pystyttävä arvioimaan, missä olosuhteissa tulosten voidaan olettaa olevan päteviä.

Tutkimukseen liittyy aina jokin metodologinen oletus, tausta-ajatus, tutkijan esiyymmärrys sekä käsitys maailmasta ja siitä, miten ilmiöistä voi saada tietoa. Tärkeintä luotettavuuden kannalta on, että tutkija itse on tietoinen ja suhtautuu kriittisesti eri käsitteiden, teorioiden ja menetelmien taustalla vaikuttaviin oletuksiin eikä yhdistele niitä siten, että niiden välille syntyy keskenään ristiriitaisia oletuksia. Tutkijan onkin tuotava lukijoille ja arvioijille riittävän avoimesti ja selkeästi esiin oman tutkimuksensa lähtöoletukset. (Eskola & Suoranta 1998, 69–80; Silverman 2004, 35–37.) Olen tutkimusraportissani avannut sekä tieteenfilosofisia lähtökohtia että arvioinnin teoreettisia ja käsitteellisiä perusteita, jotka ovat ohjanneet tutkimustani. Erityisesti arvioinnin ja tutkimuksen välisen yhteyden tarkastelu oli tärkeää arviointikäsitteen määrittämiseksi. Opin itse arvioinnista paljon, kun peilasoin tutkimukseen arvioinnin käsitettä ja menetelmiä.

Erityisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla ajatellaan olevan melko paljon vapautta joustavaan tutkimuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Laadullista tutkimusta pidetään subjektiivisena tapana tuottaa tietoa. Laadullisissa tutkimuksissa on usein myös avoin tutkimussuunnitelma, joka elää tutkimushankkeen mukana. Tämä vuoksi yhtenä vaatimuksena laadullisissa tutkimuksissa on, että tutkijan tulee kertoa tutkimuksen lukijalle ratkaisuihistaan riittävän selkeästi ja avoimesti, jotta tutkimus on muiden arvioitavissa ja käytettävissä. Tutkijan on myös kirjattava havaintonsa systemaattisesti. (Esimerkiksi Eskola & Suoranta 1998, 20–22.) Tutkimukseni tutkimussuunnitelma pysyi avoimena ehkä liiankin pitkään, mikä hidasti tutkimuksen etenemistä etenkin siinä vaiheessa, kun tutkimusaineiston rajaaminen olisi ollut jo tarpeen tehdä. Onnekseni olimme kuitenkin ottaneet kehittämishankkeessa käytännöksi kirjata prosessin tapahtumat huolella sekä tuottaa materiaalia, raportteja, muistioita ja yhteenvetoja koko kehittämishankkeen ajan. Dokumentoitua aineistoa tuli tutkimuksen käyttööni runsaasti.

Laadullista tutkimusta käsittelevässä kirjallisuudessa tuodaan usein esiin, ettei tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja analyysivaihetta voida erottaa jyrkäs-

ti toisistaan. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeintä tutkimusprosessin luotettavuus, ja pääasiallisina luotettavuuden varmistajia on tutkija itse. Tutkija joutuu kaikissa valinnoissaan pohtimaan ratkaisujaan ja niiden luotettavuutta tutkimuksen kannalta. Tätä kutsutaan kirjallisuudessa ”järjestelmälliseksi epäilyksi”. On huomattava, että tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan laadullisessa tutkimuksessa sekä tutkimuksen tekijän että tutkimuksen lukijan näkökulmasta. Usein korostetaan sitä, että lukijan pitää voida seurata tutkijan päättelyä. Kriteerinä on tutkimuksen arvioitavuus ja toistettavuus. Luotettavuutta voidaan lisätä esimerkiksi käyttämällä useampia havaintokertoja ja useampia havainnoitsijoita. (Eskola & Suoranta 1998, 213–220; Grönfors 1982, 174–176; Mäkelä 1990, 47–48.)

Väitteiden uskottavuutta voi todentaa myös kuvaamalla riittävästi tutkimusolosuhteita ja käytettyjä menetelmiä, käsitteitä ja teoriataustaa. Usein suositellaan, että tutkijan kannattaa ottaa riittävä määrä autenttista aineistoa mukaan tutkimusraporttiinsa. Tutkimuksen teksti on viimekädessä osoitus tutkimuksen luotettavuudesta, vaikka harvoin tutkijat kuitenkaan kertovat epäonnistumisista (vrt. Grönfors 1982, 39). Eskola & Suoranta (1998, 220–223) korostavat, että tutkimuksella pitää olla riittävästi yleistä kiinnostavuutta ja käytännöllistäkin merkitystä. Tutkija joutuu aina myös puolustamaan aineistonsa tärkeyttä. Tällöin pohditaan muun muassa aineiston yhteiskunnallista painoarvoa. Tutkimuksen tulee tuottaa uusia näkökulmia ja uutta tietoa. Jos tutkimus johtaa uusiin tutkimusongelmiin, voidaan tutkimuksen ajatella olleen hedelmällinen.

Oman tutkimuksen luotettavuuden arviointi on vaativaa etenkin, kun on ollut osallisena kohteessa, jota tutkii. Tutkimuksen aineiston analyysin onnistumista pidän kaikkein tärkeimpänä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa – ja se on ehkä oman tutkimukseni kriittisin kohta (ja vaatii eniten ”tutkijaosaaamista”). Olen pyrkinyt kokoamaan aineiston systemaattisesti sekä kehittämishankkeessa että myöhemmin tutkimuksessa. Erittäin merkittävää oman toiminnan arvioinnissa on ollut mahdollisuus saada vertaisarvioijan, ”kriittisen ystävän”, palaute hankkeen aikana. Projektipäällikkönä olin vastuussa projektisuunnitelman laatimisesta ja arviointikokeilujen toteuttamisesta. Kehittämistyöhön laadittiin heti hankkeen alkaessa kattava projektisuunnitelma ja asetettiin tavoitteet projektin eri vaiheisiin. Arviointikokeilun asetelma, tiedonkeruu ja tulosten analysointi suunniteltiin huolella. Koko kehittämishankkeen ajan tiedonkeruu ja dokumentointi (muistiot, haastattelut, päiväkirjamerkinnot) on ollut systemaattista. Aineistoa on runsaasti ja sitä on pitänyt rajata tutkimusta varten. Yksi kysymys tutkimukseni luotettavuuden arvioinnissa onkin, onko rajaus perusteltu ja onnistunut tutkimuskysymysten kannalta. Toinen kysymys on, onko tulkintani aineistosta johdonmukaista ja perusteltua, ja esitänkö aineiston analyysin niin, että lukija voi seurata päättelyketjua tutkimuksessani.

Juuri edellä mainituista syistä olenkin antanut tutkimusprosessin kuvaamiselle paljon tilaa tutkimusraporttissani. Olen käyttänyt melko runsaasti myös suoria lainauksia, koska se antaa lukijalle mahdollisuuden tutustua alkuperäiseen aineistoon ja tuo tutkimuskohteen ”äänen” esiin. Olen valottanut tutkimuksen kulkua myös sen vuoksi, että tutkimustuloksiin pääseminen edellytti ilmiön jatkuvaa teoreettista jäsentämistä koko prosessin ajan, eikä tuloksia voinut tarkastella irrallaan tutkimusolosuhteista eli kehittämishankkeesta. Toisaalta tutkimuksen tu-

kena käyttämäni jäsenyydet ja pohdinnat tutkimuksen ja kehittämisen yhteensovittamisesta voivat olla hyödyllisiä myös muille projekteissa tutkimusta tai selviytyksiä tekeville ja käyttökelpoisia niiden ohjauksessa. Tutkimukseni kannalta yksi merkittävimmistä vaiheista oli kehittämishankkeen aineiston jäsentäminen niin, että tutkimuskysymysten tarkasteleminen tuli mahdolliseksi. Tätä ennen minun oli mallinnettava tutkittava ilmiö, näyttöperusteinen arviointiprosessi. Itse asiassa pidän tätä mallinnusta myös yhtenä tutkimukseni tuotoksena, jota voi hyödyntää jatkossakin näyttöjärjestelmän kehittämistyössä.

Tutkimukseni aineisto ja tutkimuskysymykset nousevat laajasta valtakunnallisesta kehittämishankkeesta, jonka projektipäällikkönä olin usean vuoden ajan. Olen laatinut hankkeen projekti- ja rahoitussuunnitelman, vastannut hankkeen organisoinnista ja ohjausjärjestelmästä, arviointikokeilujen asetelman suunnittelusta, tulosten analysoinnista ja raportoinnista ja yhteistyöstä kumppaneihin ja sidosryhmiin sekä johtanut ja ohjannut projektia. Tunnen tutkimuksen kohteen ja aineiston erittäin hyvin. Oma roolini on ollut sekä kehittämishankkeessa että tutkimuksessa hyvin aktiivinen. Kehittämisprosessin alussa olin ensin ulkopuolinen asiantuntija, jonka tehtävänä oli käynnistää kehittämishanke. Mutta myöhemmin suhde muihin toimijoihin (hankkeen projektipäälliköt ja muu projektihenkilöstö, opettajat, työelämän edustajat, muut sidosryhmät) muuttui yhteistyösuhteeksi, ja olen pyrkinyt kannustamaan toimijoita osallistumaan kehittämistyön eri vaiheisiin. Projektin edetessä olen huomannut, että ymmärryksen lisääminen edellyttää, että kaikki osallistujat reflektioivat omaa toimintaansa ja tuottavat näin syvällisempää aineistoa, joten tutkimuksen edetessä prosessimaisuus ja reflektiivisten foorumien merkitys painottuivat entisestään. Roolini muuttui muutosagentiksi ja tavoitteissa korostui yhä enemmän kriittisyys, muutoksen aikaansaaminen ja eri osapuolten osallistumisen varmistaminen (vrt. Huttunen & Heikkinen 1999, 169). Pidin projektin ohjauksessa yhä tärkeämpänä, että projektin toimijat oppivat ja näkevät oman mahdollisuutensa muutoksessa. Tutkimukseni toteuttamistapa on ollut vuorovaikutteinen ja tutkijana olen ollut osa kohdetta. (Esimerkiksi Eskola & Suoranta 1998; Kuula 1999; Mahlamäki-Kultanen 2004; Patton 2002, 224.) Kaikki edellä esitetty on toisaalta vahvuutena tutkimuksessa, mutta myös erittäin suurena haasteena. Oma roolini kehittämishankkeessa on voinut heikentää kykyä tarkastella kriittisesti tutkimusta jokaisessa sen vaiheessa. Valitsemani tapa kuvata tutkimusaineisto laajasti mahdollistaa, että lukija voi arvioida onnistumistani kriittisyyden säilyttämisessä. Tutkimuksen aineiston jäsentäminen taulukoksi näyttöperusteisen arviointiprosessi – mallin mukaan puolestaan varmisti analyysin kohdistamisen tutkimuskohteeseen ja toimi perusteluna aineiston rajaamiselle.

Vaikka tutkimukseni tarkoituksen ei ole ollut tuottaa tietoa siitä, miten itse kehittämishankkeen tavoitteet toteutuivat, on toki aineiston jäsentämisen ja analyysin myötä myös hankkeen onnistuminen tullut esiin ja ollut pohdittavana. Hankkeen päätavoite eli uuden näyttöperusteisen oppimistulosten arviointijärjestelmän luominen toteutui ja ensimmäinen varsinainen arviointi alkoi vuonna 2007 opetusministeriön päätöksellä. Ehdotus näyttöperusteisesta arviointijärjestelmästä oli tuolloin vielä osittain keskeneräinen, koska erilaisia arviointitiedonkeruun malleja ei onnistuttu testaamaan kehittämishankkeen aikana. Näin ei

myöskään saatu riittävästi tietoa erilaisten tiedonkeruun mallien seuraamuksista. Myös ehdotus näyttötoiminnan laadunvarmennukseksi jäi osittain kesken. Merkittävin puute oli, ettei kansallisen arvioinnin tarkoitusta linjattu riittävästi kehittämistyön aikana päättäjien kanssa. Hankkeen toteuttamistapa Koppi-projektissa sai myönteistä palautetta eri tahoilta. Projektipäälliköt kokivat osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia järjestelmän kehittämisessä, mitä edisti ennen kaikkea prosessikeskeinen kehittäminen. Tämän osallisuuden kokemuksen voi olettaa edistäneen uuden luomista ja luovien ratkaisujen löytymistä. Projektipäälliköillä oli tässä erittäin tärkeä rooli. Olen nimennyt tutkimukseni ”kriittiseksi kehittäväksi tutkimukseksi” (ks. luku 5.2.1.), koska yhtenä tarkoituksena on ollut saada aikaan muutosta. Tämä on edellyttänyt prosessikeskeisen avoimen ja joustavan kehittämistyön. Tutkimuksen kannalta prosessikeskeinen kehittäminen hankkeessa oli hankalaa, koska sen vuoksi myös tutkimuksen tavoitteiden asettaminen täsmällisesti riittävän ajoissa ja tutkimusaineiston rajaaminen oli hyvin vaikeaa.

Tutkimusaiheen liittyminen omaan työhön on ollut sekä tutkimustyön vahvuus että heikkous. Tutkimuksen liittyminen aitoon kehittämishankkeeseen, josta itse on vastuussa, on sekä innostanut että pitänyt motivaatiota yllä pitkän luovan prosessin aikana. Samalla jatkuvana haasteena on ollut ymmärtää ja hyväksyä tutkimuksen olevan eri asia kuin kehittäminen; tutkimuskohteena olevan ilmiön rajaaminen ja tutkimuskysymysten täsmentäminen ovat olleet pohdittavana miltei koko tutkimuksen ajan. Haasteena on ollut, että kykenen tarkastelemaan aineistoa ja tehtyjä päätöksiä riittävän etäältä, tutkijan näkökulmasta.

Haasteellisuudesta huolimatta on motivaatiotani pitänyt yllä halu oppia ja ottaa edes pieni osa arvioinnin ilmiöstä tieteellisen tutkimuksen ja omakohtaisen ymmärryksen avulla haltuun. Tavoitteena on ollut edistää luottamukseen perustuvaa viisasta arviointikulttuuria. Nyt seuraavaksi olisi aika soveltaa tutkimuksen tuloksia käytäntöön yhdessä osallisten kanssa, sillä tärkeintä on ylläpitää vuoropuhelua näyttöprosessin eri konteksteissa ja niiden välillä. Prosessikeskeistä kehittämisstrategiaa on hyvä soveltaa jatkossakin. Eräs kehittäjistä totesi tulevaisuuden visiota pohtiessamme: ”Iso juttu olisi, jos (arviointijärjestelmän tuottamia) tietoja ei käytetä millään tasolla väärin, rankingia ei tarvitse pelätä ja yhteistä kehittämistä on ilmassa”.

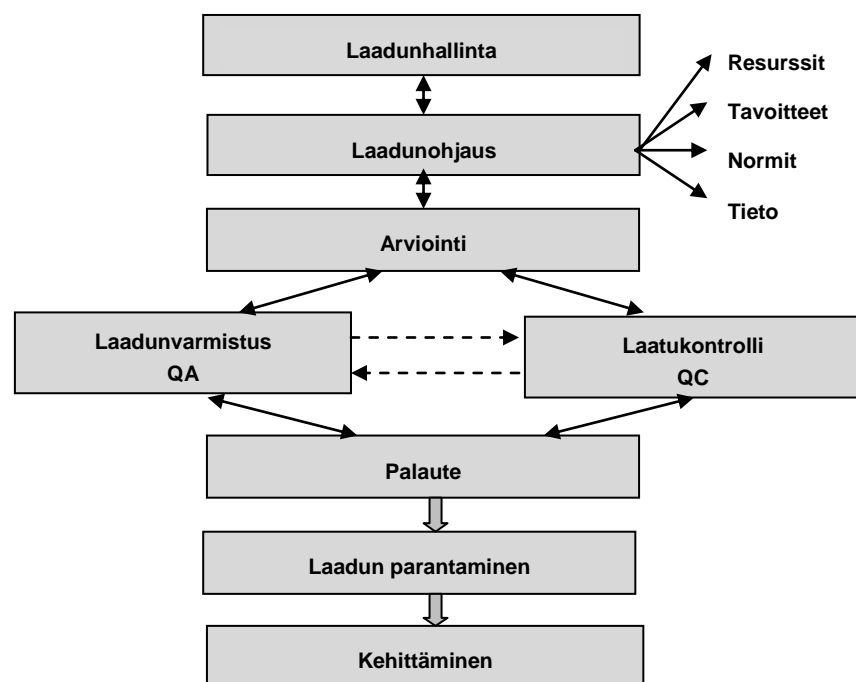
Tutkimuksen jälkeen jäi monia asioita vielä askarruttamaan. Erityisesti pohdin sitä, miten näyttöperusteinen kansallinen arviointi tulee osaksi ammatillisen koulutuksen kansallista ohjausjärjestelmää, jotta arviointitieto on mahdollista hyödyntää ammatillisen koulutuksen kehittämisessä ja laadun varmistamisessa.

Arviointitoiminnan yhdeksi yleiseksi tavoitteeksi määritetään koulutuksen laadun parantaminen tai kehittäminen. Jotta voisimme vastata kysymykseen, millainen arviointitieto on hyödyllistä, olisi tärkeää tuottaa tieteellistä tietoa siitä, miten arviointi ja kehittäminen ovat yhteydessä toisiinsa. Laadun arvioinnin ja kehittämisen yhteys on mielenkiintoinen. Kuviossa 20 olen yrittänyt paikantaa arvioinnin ja laadun parantamisen ja kehittämistoiminnan yhteyttä tutkimukseni myötä nousseiden ajatusten pohjalta. Laadunohjauksen välineitä ovat koulutuspoliittisten tavoitteiden asettaminen, resurssien kohdentaminen ja jakaminen, normien asettaminen ja tiedon tuottaminen eli informaatio-ohjaus. Arviointi on

laadunvarmennuksen tai laatukontrollin välityksellä yhteydessä laadunohjaukseen. Arvioinnin tuloksia hyödynnetään koulutuksen laadun parantamisessa ja koulutuksen kehittämisessä. Tätä kehittämisen, arvioinnin ja laadun välistä yhteyttä olisi mielenkiintoista tutkia enemmän. Tutkimus toisi lisää ymmärrystä siihen, miten arviointia ja kehittämistä voisi liittää toisiinsa, miten arviointi johtaa kehittämistoimenpiteisiin ja miten toisaalta kehittämisessä tarvittavaa arviointitietoa voisi tuottaa ja hyödyntää koulutuksen informaatio-ohjauksessa. Melko vähän on tietoa siitä, millaista kehittämistoimintaa koulutuksen järjestäjät toteuttavat, mitkä ovat sen perustelut ja miten koulutuksen kehittämistä ohjataan paikallisesti ja millaisia vaikutuksia kansallisella ohjauksella on. Tutkimustieto auttaisi näkemään ilmiön laajasti ja ymmärtämään, miten ja miksi hankkeita ja projekteja on syntynyt oppilaitoksiin ja mikä osuus on valtakunnallisella informaatio-ohjauksella.

Uuden näyttöperusteisen oppimistulosten arviointijärjestelmän – ja ylipäätään koulutuksen ulkopuolisen arvioinnin – sijoittaminen osaksi kansallista laadunhallinnan ohjausta on ajankohtaista. Nimittäin opetus- ja kulttuuriministeriön johdolla on juuri valmisteltu ammatillisen koulutuksen kansallinen laatustrategia, jonka tavoitteena on tukea koulutuksen järjestäjiä laadun jatkuvassa parantamisessa (Opetusministeriö 30/040/2010). Olen itse osallistunut tähän laatustrategiatyöhön. Myös koulutuksen kansallisen arvioinnin tarkoitus on tukea koulutuksen kehittämistä ja parantaa oppimisen edellytyksiä tuottamalla tietoa koulutuksen järjestäjille toiminnan kehittämiseksi. Strategiatyön tueksi olisi tutkittava, miten koulutuksen järjestäjät ja opetushallinto ovat hyödyntäneet kansallisten arviointien (evaluation) tuloksia. Arviointien vaikuttavuustutkimus antaisi tietoa myös arviointijärjestelmämme (evaluation system) kehittämiseksi.

LAATU & ARVIOINTI & KEHITTÄMINEN



Kuvio 20. Arvioinnin, laadun ja kehittämisen yhteys

Ammatillisen koulutuksen kehittämisen välineitä ovat muun muassa kehittämistoimintaan myönnettävät valtionavustukset, eri tavoin rahoitetut kehittämissankkeet, erilaiset kokeiluohjelmat, alakohtaiset kehittämissstrategiat sekä seurannat ja selvitykset ja koulutus (esimerkiksi työpaikkaohjaajien koulutus, opettajien työelämäosaamisen koulutusohjelma) sekä laatupalkintokilpailut. Kehittämishankkeilla tavoitellaan paikallista, alueellista tai valtakunnallista vaikuttavuutta. Kehittämishankkeissa tuotetaan esimerkiksi menetelmiä, malleja ja tuotteita sekä rakennetaan ja tuetaan verkostoja. Hankkeiden tehtäväksi kirjataan usein hyvien käytäntöjen luominen, mallintaminen ja levittäminen. Tavoitteeksi asetetaan laadullisia ja määrällisiä tulostavoitteita. Mutta vähän on tutkittu sitä, mikä oikeastaan on hanketoiminnan ”tulos” ja miten kehittämistyön tuloksellisuutta voi arvioida? Kehittämistyön tuloksena mainitaan usein ”hyvä käytäntö”. Tutkimuksen avulla voisi selvittää, mitkä ovat ”hyvän käytännön” tunnuspiirteet ja miten kehittämishankkeiden tulokset siirtyvät käytäntöön?

Tarkastelin omassa tutkimuksessani oppimistulosten arviointia ja arviointiprosessia vain kansallisessa kontekstissa, mutta tulevaisuudessa mitä todennäköisimmin ammatillisen koulutuksen laatua ja arviointia kehitetään yhä enemmän kansainvälisessä kontekstissa. Tällöin pyritään vertailemaan eri maiden koulutusjärjestelmien tuottamia tuloksia. Meneillään on jo pyrkimys luoda yhteistä eurooppalaista tutkintojärjestelmien viitekehystä (EQF), jossa tutkinnot ja niiden tuottama osaaminen luokitellaan kahdeksalle eri tasolle kansainvälistä vertailua varten. Eurooppalaisen opintosuoritusten siirtojärjestelmän (EQVET) kehittämisen tarkoituksena puolestaan on tukea ammatillisessa koulutuksessa olevien ja ammatillisen tutkinnon suorittaneiden liikkuvuutta ja osaamisen tunnistamista. Opintosuoritusten siirtojärjestelmä korostaa oppimistulosten merkitystä koulutuksen järjestämisessä. Liikkuvuuden lisäksi on tavoitteena ollut myös tutkintojen läpinäkyvyyden ja vertailtavuuden edistäminen. (Ks. opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24.) Myös ammatillisen koulutuksen laadunvarmennukseen on kehitetty eurooppalainen suositus (EQARF). Opetusministeriön hyväksymä ”Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus” pohjautuu eurooppalaiseen laadunvarmistuksen malliin (CQAF) (Opetushallitus 2008).

Ammatillisen osaamisen ja ammattitaidon analyttistä tarkastelua on tutkimuksessani vähän, koska se rajautui tutkimuksen kohteen ulkopuolelle. Arviointi kohdistuu osaamiseen, joka on määritetty opetussuunnitelman perusteissa (nykyisin ammatillisen perustutkinnon perusteissa, Opetushallituksen määräys M 5/011/2008). Kehitettäessä arviointia olisi paneuduttava tutkimuksen avulla myös, miten ammatillisen osaamisen määrittely muuttuu tai on muuttunut työelämälähtöisessä ammatillisessa koulutuksessa. Näin varmistetaan arvioinnin osuvuutta. Tämä on erityisen tärkeää, kun ryhdymme kehittämään omaa järjestelmäämme osana muita eurooppalaisia järjestelmiä. Osaamisen tason ja oppimistulosten vertaileminen osoittautui jo kansallisella tasolla monimutkaiseksi asiaksi. Pitäisinkin tärkeänä, että kansainväliseen kehittämistyöhön liitettäisiin heti alusta lähtien myös arvioinnin tutkimusta tukemaan kehittämistyötä ja varmistamaan vertailun luotettavuus ja käyttökelpoisuus. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia myös, millaisia seuraamuksia yhteisillä kansainvälisillä vertailun

välineillä (esimerkiksi edellä mainitut eurooppalainen tutkintojen viitekehys ja opintosuoritusten siirtojärjestelmä) on kunkin maan koulutusjärjestelmään sekä eri maiden väliseen yhteistyöhön ja liikkuvuuteen.

Ja lopuksi lempikirjailijani – Paulo Coelho – miettein:

”Unelman tekee mahdottomaksi
yksi ainoa asia, epäonnistumisen pelko.
Kun haluat jotain, koko maailmankaikkeus
auttaa sinua saavuttamaan sen.”

LÄHTEET

- Ahola, S., Kivinen O. & Rinne, R. 1991. Koulutuksesta työelämään. Koulutus- ja ammattirakenteiden kytkeytyminen. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Tutkimusraportteja 7. Turku.
- Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälaineet. Helsinki: Akatiimi oy.
- Anttila, P. 2005a. Ammatillinen tiedonmuodostus. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 7 (2), 7–17.
- Anttila, P. 2005b. Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi oy.
- Argyris, C. & Schön, D.A. 1978. Theory in Practice. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998. 812/6.11.1998.
- Asetus ammatillisesta koulutuksesta 1998. 811/6.11.1998.
- Asetus korkeakoulujen arvioinnista 1995. 1320/3.3.1995.
- Asetus koulutuksen arvioinnista 2003. 150/1.4.2003.
- Asetus ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen muuttamisesta 2005. 603/21.7.2005.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Tammi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino oy.
- Baethge, M. & Arends, L. 2009. Feasibility Study VET-LSA. A Comparative Analysis of Occupational Profiles and VET Programmes in 8 European countries. International Report. Vocational Training Research Volyme 8. Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI). Federal Ministry of Education and Research. Bielefeldt: W. Bertelsmann Verlag.
- Biggs, J. 1999. What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning. Higher Education Research and Development, 18 (1), 57–75.
- Biggs, J. & Tang, C. 1996. Enhancing Teaching through Constructive Alignment. Higher Education 32 (3), 347–364.
- Bitel, M. 2006. Participatory Evaluation: a Tool for Increasing Stakeholder Involvement or Just a Fad? Paper presented at the European Evaluation Society Conference (EES) Evaluation in Society: Critical Connections. Joint International Conference. Pre-Conference Training and Professional Development Workshops. Queen Elizabeth II Conference Centre 4.–6. 10. 2006. London.
- Black, P. & Wiliam, D. 2006. Developing a Theory of Formative Assesment. Teoksessa J. Gardner (toim.) Assessment and Learning. London: SAGE Publications, 81–100.
- Boud, D. 2000. Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. Studies in Continuing Education 22 (2), 151–167.

- Bredo, E. 1997. The Social Construction of Learning. Teoksessa G.D. Phye (toim.) *Handbook of Academic Learning: Construction of Knowledge*. San Diego, CA: Academic Press, 3–43.
- Bryk, A. (toim.) 1983. *Stakeholder-based Evaluation: New Directions for Programme Evaluation*, No. 17. San Francisco: Jossey-Bass.
- Campbell, D.T. 1969. Reforms as Experiments. *American Psychologist* 24 (4), 409–429.
- Campbell, D.T. 1984. Can We Be Scientific in Applied Science? Teoksessa R.F. Connor, D.G. Altman & C. Jackson (toim.) *Evaluation Studies Review Annual*. Newbury Park, CA: Sage, 24–48.
- Chelimsky, E. 1997a. Thoughts of New Evaluation Society. *Evaluation* 3 (1), 97–118.
- Chelimsky, E. 1997b. The Coming Transformations in Evaluation. Teoksessa E. Chelimsky & W.R. Shadish (toim.) *Evaluation for the 21st Century: A Handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1–26.
- Chen, H. & Rossi, P. 1989. Issues in the Theory-Driven Perspective. *Evaluation and Programme Planning* 12 (4), 299–306.
- Cousins, J. B., Donohue, J.J. & Bloom, G.A. 1996. Collaborative Evaluation in North America: Evaluators' Self-Reported Opinions, Practices and Consequences. *Evaluation Practice* 17 (3), 207–226.
- Cronbach, L. J. 1982. *Designing Evaluations of Educational and Social programs*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Crooks, T.J. 2002. Educational Assessment in New Zealand Schools. *Profiles of Educational Assessment Systems World-Wide*. *Assessment in Education* 9 (2), 237–253.
- Crooks, T.J. 2003. Some Criteria for Intelligent accountability Applied to Accountability in New Zealand. Paper presented at the AERA–conference. 22.4.2003. Chicago.
- Daugherty, R. 2005. Project Report: The Implications of Using Skills Tests as Basis for a National Evaluation System in Finland. Notes of a Meeting at the University of London Institute of Education 14.2.2005. (Julkaisematon).
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Suom. K. Kajava. Otavan filosofinen kirjasto 5. Helsinki: Otava.
- Dilthey, W. 2006. *The Hermeneutics of Human Sciences*. Teoksessa K. Mueller-Vollmer (toim.) *The Hermeneutics Reader*. New York: The Continuum Publishing Company, 148–164.
- Ecclestone, K. 1996. *How to Assess the Vocational Curriculum*. London: Kogan Page.
- Ecclestone, K. 1999. Empowering or Ensnaring? The Implications of Outcome-based Assessment in higher Education. *Higher Education Quarterly* 53 (1), 29–48.
- Ecclestone, K. 2005. *Understanding Assessment and Qualifications in Post-Compulsory Education and Training. Principles, Politics and Practice*. Leicester: NIACE (National Institute of Adult Continuing Education).

- Ecclestone, K. 2008. Clarifying Purposes, Roles and Responsibilities in an Evaluation System for Learning Results in Finnish Vocational Qualifications: External Evaluators' Report. (Julkaisematon).
- Engeström, Y. 1999. Innovative learning in Work Teams. Analyzing Cycles of Knowledge Creation in Practice. Teoksessa Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki R-L. (toim.) Perspectives on Activity Theory. Cambridge University press: New York, 377–405.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino, Gummerus.
- European Commission 1999. Evaluation Design and Management. MEANS Collection Volume 1. Luxemburg: European Commission.
- Fetterman, D. 1994. Empowerment Evaluation. Evaluation Practice. 15 (1), 1–15.
- Fetterman, D. 1996. Empowerment Evaluation: An Introduction to Theory and Practice. Teoksessa D. Fetterman, S. Kaftarian & A. Wandersman (toim.) Empowerment Evaluation. Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability. London: Sage Publications, 1–46.
- Fetterman, D. 1998. Empowerment Evaluation and Accreditation in Higher Education. Teoksessa E. Chelmsky and W. Shadish (toim.) Evaluation for the 21st century: A Handbook. Thousand Oaks, CA: Sage, 381–395.
- Fetterman, D. 2001. Foundations of Empowerment Evaluation. London: Sage Publications.
- Fliedner, D. 2001. Six Levels of Complexity; A Typology of Process and Systems. Journal of Artificial Societies and Social Simulation 4 (1). <<http://jasss.soc.surrey.ac.uk/4/1/4.html>>. Sivua luettu 28.11.2010.
- Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suom. Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gardner, J. 2006a. Assessment and Learning: An Introduction. Teoksessa J. Gardner (toim.) Assessment and Learning. London: SAGE Publications, 1–5.
- Gardner, J. 2006b. Assessment for Learning: A Compelling Conceptualization. Teoksessa J. Gardner (toim.) Assessment and learning. London: SAGE Publications, 197–204.
- Gipps, C.V., Educational Accountability in England: The Role of Assessment. Paper presented at the AERA-Conference. 22.4.2003. Chicago.
- Glaser, R. 1963. Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions. American Psychologist 18 (5), 519–521.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: Wsoy.
- Guba, G.E. (toim.) 1990. The Paradigm Dialog. Sage Publications: London.
- Guba, G.E. & Lincoln, Y.S. 1989. Fourth Generation Evaluation. Newbury Park, CA: Sage.
- Habermas, J. 1974. Theory and Practice. London: Haenemann.
- Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi ammatillisesta koulutuksesta annetun lain ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain 16 §:n muuttamisesta 23.3.2005.
- Harlen, W. 2000. Teaching, Learning and Assessing Science 5–12. 3. painos. London: Paul Chapman Publishing.

- Harlen, W. 2004. A Systematic Review of the Reliability and Validity of Assessment by Teachers Used for Summative Purposes. Research Evidence in Education Library Issue 1. London: Eppi-Centre, Social Sciences Research Unit. Institute of Education.
- Harlen, W. 2005. Teachers Summative Practices and Assessment for Learning: Tensions and Synergies. Curriculum Journal 16 (2), 207–23.
- Harlen, W. 2006. The Role of Assessment in Developing Motivation for Learning. Teoksessa Gardner (toim.) Assessment and Learning. London: Sage Publications, 61–80.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, R. Huttunen & L.T. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 25–62.
- Helsingin kommunikea. 2006. <www.minedu.fi/vet2006>. Sivluettu 2.11.2009.
- House, E.R. 1980. Evaluating with Validity. Beverly Hills: Sage.
- House, E.R. 1993. Professional Evaluation. Social Impact and Political Consequences. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- House, E.R. 1997. Ethics of Evaluation Studies. Teoksessa J.P. Keeves (toim.) Educational Research Methodology and Measurement: an International Handbook 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press, 257–261.
- House, E.R. 2004. Democracy and Evaluation. The keynote address at the European Evaluation Society (EES) –conference. 2.10.2004. Berlin.
- House, E.R. 2006. Democracy and Evaluation. Evaluation. The International Journal of Theory, Research and Practice 12 (1), 119–129.
- House, E.R. & Howe, K.R. 1999. Values in Evaluation and Social Research. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Husen, T. 1999. Research Paradigms in Education. Teoksessa J. P. Keeves and G. Lakomski (toim.) Issues in Educational Research. Amsterdam: Pergamon, 31–39.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. L.T. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, R. Huttunen & L.T. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 155–186.
- Isaac, S. & Michael, W.B. 1987. Handbook in Research and Evaluation. San Diego: EdITS publications.
- Jakku-Sihvonen, R. 1992. Tuloksellisuuden käsite koulutuksen suunnittelun ja kehittämisen näkökulmasta. Aikuiskasvatus 12 (3), 145–148.
- Jakku-Sihvonen, R. 1994. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Arviointi ja seuranta 2. Helsinki: Opetushallitus, 8–21.
- Jakku-Sihvonen, R. 2001. Arvioinnin kehittyminen osaksi julkishallintoa ja koulutuksen ohjausjärjestelmää. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. (toim.) Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Arviointi 2/2001. Helsinki: Opetushallitus, 9–20.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. (toim.) 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Arviointi 2/2001. Helsinki: Opetushallitus.

- James, M. 2006. Assessment, Teaching and Theories of Learning. Teoksessa J. Gardner (toim.) Assessment and Learning. London: Sage, 47–60.
- Jessup, G. 1991. Outcomes. NQVs and the Emerging Model of Education and Training. London: Falmer.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2001. Modelling Reflective and Contextual Learning at Work. *The Journal of Workplace Learning* 13 (7–8), 282–289.
- Kaarlejärvi, J. 2000. Realistinen arviointiteoria koulutuksen arvioinnin teoria- kentässä. Viitekehys kuntatason koulutuksen arviointiin. *Hallinnon tutkimus* 19 (4), 368–388.
- Kahssay, H. & Oakley, P. 1999. Community Involment in Health Development: a Review of the Concept and Practice. Geneva: World Health Organization (WHO).
- Kallioinen, O. 2001. Kadettien pedagoginen asiantuntijuus. Hermeneuttinen toimintatutkimus. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, NO 8. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Kallo, J. 2009. OECD Education Policy. A comparative and Historical Study Focusing on the Thematic Reviews of Tertiary Education. Turun yliopisto. Kasvatusalan tutkimuksia 45.
- Karjalainen, A. 2007. Koulutusorganisaation prosessit. Ammattikorkeakoulujen verkkolehti KeVer 2/2007. <<http://www.osaaja.fi/index.php/kever/article/viewArticle/1016/8>>. Luettu 28.11.2010.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory Action Research and the Study of Practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) Action Research in Practice. Partnerships for Social Justice in Education. London: Routledge.
- Kolb, D. 1984. Experiential Learning. Experiences as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kontinen, R. 1995. Arvostelusta näyttöön – koulutuksen arvioinnin kehitys- piirteitä Suomessa. *Kasvatus* 26 (1), 6–14.
- Koski, L., Nyholm, N., Pernu, M-L., Pietilä, U. & Räsänen, O. 2002. Kaupan ja hallinnon alan koulutuksen arviointi. Opetushallitus. Arviointi 12/2002.
- Koulutuksen arviointineuvosto. 2004. Koulutuksen arvioinnin uusi suunta. Arviointiohjelma 2004–2007. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 1. Jyväskylä.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2004. Koulutuksen määrälliset indikaattorit. Opetus- hallitus. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Kushner, S. 2005. The Limits of Constructivism in Evaluation. Teoksessa E. Stern (toim.) Evaluation Research Methods. Volume I. Sage Benchmarks in Social Research Methods. London: Sage Publications, 284–298.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino, TammerPaino.
- Kuusela, J. 2003. Koulujen paremmuusjärjestyksestä. Opetushallitus. *Moniste* 7/2993. Helsinki: Edita Prima Oy Ab.
- Kyrö, P. 2003. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

- Kööpenhamina prosessi ja ammatillisen koulutuksen eurooppalainen ulottuvuus, <http://ec.europa.eu/education/copenhagen/index_en.html>. Sivu luettu 2.11.2009.
- Laine, K. 1996 (toim.) Muutoksen liekit. Prosessikeskeinen kehittäminen työyhteisön arkipäivässä. Jyväskylän koulutuskeskus Oy. Jyväskylä: Gummerus.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998. 630/21.8.1998.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta. Muutos ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (630/1998) 13 §:n 2 momentti. 2003. 479/13.6.2003.
- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998. 631/21.8.1998.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 2005. 601/15.7.2005.
- Laki taiteen perusopetuksesta 1998. 633/21.8.1998.
- Laki vapaasta sivistystyöstä 1998. 633/21.8.1998.
- Laukkanen, R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 59. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Laukkanen, R. 1998. Opetustoimen keskushallinnon evaluaatioajattelun kehitys Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Tutkimuksia 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Laukkanen, R. 2002. Evaluaatio hallinnan välineenä. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Vammalan Kirjapaino Oy, 259–269.
- Laukkanen, R. 2004. Arvioinnin kolme osallista. Hallinnon Tutkimus 23 (2), 69–72.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leimu, K. 1997. Arvostelun kultista arviointikulttuuriin: arviointityön uusia näkymiä. Kasvatus 28 (2), 107–111.
- Lindqvist, T. 1999. Evaluaation uskottavuus. Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari & M. Rajavaara (toim.) Arviointi ja asiantuntijuus. Tampere: Yliopistokustannus Oy, Gaudeamus, 106–118.
- Linn, R.L. 2000. Assessments and Accountability. Educational Researcher 29 (2), 4–16.
- Linnakylä, P. 1998. Koulutuksen kansallisen ja kansainvälisen arvioinnin haasteita. Kasvatus 29 (2), 175–189.
- Linnakylä, P. 2002. Kansainvälisten ja kansallisten oppimistulosten arviointien välisestä suhteesta. Teoksessa E. Olkinuora, R. Jakku-Sihvonen & E. Mattila (toim.) Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia. Turku: Painosalama Oy, 31–51.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Kansainvälinen arviointiyhteistyö hyödyttämään kansallista arviointia. Teoksessa K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämisseuranta arvioinnissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 13–25.
- Lukiolaki 1998. 629/21.8.1998.

- Lyytinen, H.K. 2004. Arviointi yksilöiden ja yhteisöjen voimaantumista edistävänä tekijänä. Seminaariesitys. Kasvatuksen ja opetuksen kesäkongressi 2.–4.8.2004. Jyväskylän yliopisto.
- Lyytinen, H.K. & Räisänen, A. (toim.) 2005. Kehittämissuuntaa arvioinnissa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Löfstöm, E., Metsämuuronen, J., Niemi, E.K., Salmio, K. & Stenvall, K. 2004. Koulutuksen paikallinen arviointi vuonna 2004. Opetushallitus. Arviointi 2/2005. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 2004. Kvalitatiivisen tutkimuksen luennot ja luentomateriaali Helsingissä Opetushallituksen tutkijakoulutuksessa. 8.–9.10.2004. Helsinki. (Julkaisematon)
- Mahlamäki-Kultanen, S. 2006. Skills Demonstrations: a Possibility for Meaningful Co-Operation with Work-Life in Internationalizing Vocational Education. Teoksessa A. Fayolle & H. Klandt (toim). International Entrepreneurship Education. Issues and Newness. Cheltenham: Edward Elgar, 155–167.
- Maxwell, J.A. 1996. Qualitative Research Design. An Interactive Approach. London: Sage Publications.
- Messic, S. 1994. The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments. Educational Researcher 23 (2), 13–33.
- Mezirow, J. 1981. A Critical Theory of Adult Learning and Education. Adult Education 32(1), 3–24.
- Mezirow, J. 1991. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Fransisco: Jossey-Bass Inc.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Palmenia kustannus, 17–37.
- Mills, C.W. 1990. Sosiologinen mielikuvitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Murto, L. 1978. Asunnottomien alkoholistien elinolosuhteet ja elämäntapa sekä yhteiskunnan toimenpiteet. Forssa: Alkoholitutkimussäätiön julkaisuja.
- Murto, K. 1992. Prosessin johtaminen. Kohti prosessikeskeistä työyhteisön kehittämistä. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus oy.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 46–61.
- Mäkihalvari, P. & Rökköläinen, M. 2003. Oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen. Arviointikokeilu 2002–2003. LVI-ala, rakennusala ja sosiaali- ja terveysala. Opetushallitus 2003. (Julkaisematon).
- Mäntysaari, M. 1999. Arviointitutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari & M. Rajavaara (toim.) Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus, 54–68.
- Neil, D.T., Wadley, D.A. & Phinn, S.R. 1999. A Generic Framework for Criterion-Referenced Assessment of Undergraduate Essays. Journal of Geography in Higher Education, 23 (3), 303–325.

- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1984. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen ja teorian muodostus. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1989. Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsiteanalyysi. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, K.H. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. London: Oxford University Press.
- Nuotio, P., Backman, H., Pernu, M-L., & Sisättö, M. 2001. Matkailu-, ravitsemis-, ja talousalan koulutuksen arviointi. Opetushallitus. Arviointi 5/2001. Helsinki: Layout-Studio Oy.
- O'Donovan, B. Price, M & Rust, C. 2000. The Student Experience of Criterion-Referenced Assessment (Through the Introduction of a Common Criteria Assessment Grid). Innovations in Education and Teaching International 2000. UK: Taylor & Francis Ltd, 74–84.
- O'Neil O. 2002. A Question of Trust. The BBC Reith Lectures 2002. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neil. O. 2002. A Question of Trust. BBC Series of Reith Lectures 2002. <<http://www.bbc.co.uk/radio4/reith2002/>>. Sivu päivitetty 10/2006.
- O'Neil. O. 2002. <http://www.open2.net/trust/oneill_on_trust/oneill_on_trust1.htm>. Sivu luettu 28.11.2010.
- O'Neil. O. 2002. Spreading Suspicious. <<http://www.bbc.co.uk/radio4/reith2002/lecture1.shtml>>. Sivu luettu 28.11.2010.
- O'Neil. O. 2002. Trust and Terror. <<http://www.bbc.co.uk/radio4/reith2002/lecture2.shtml>>. Sivu luettu 28.11.2010
- O'Neil. O. 2002. Called to Account. <<http://www.bbc.co.uk/radio4/reith2002/lecture3.shtml>>. Sivu luettu 28.11.2010.
- O'Neil. O. 2002. Trust and Transparency. <<http://www.bbc.co.uk/radio4/reith2002/lecture4.shtml>>. Sivu luettu 28.11.2010.
- O'Neil. O. 2002. Licence to Deceive. <<http://www.bbc.co.uk/radio4/reith2002/lecture5.shtml>>. Sivu luettu 28.10.2010.
- O'Neil O. 2006. Making Accountability Intelligent. Key-note Presentation and paper presented at the European Evaluation Society Conference (EES) Evaluation in Society: Critical Connections. Joint International Conference. Queen Elizabeth II Conference Centre. 4–6.10.2006. London.
- Opetushallituksen määräys 2005. Ammatillisen koulutuksen opetus-suunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. M 32/011/2005/30.9.2005.
- Opetushallituksen näyttöopas. 2006. Ammattiosaamisen näytöt käyttöön. Vantaa: Dark oy.
- Opetushallitus. 1995. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Opetushallitus 9/1995. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus. 1998. Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä. Opetushallitus. Arviointi 4/1998. Helsinki: Layout Studio Oy.

- Opetushallitus. 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Opetushallitus 7/1998. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus. 1999. Ammatillisen koulutuksen laadunhallinta – suositus koulutuksen järjestäjille ja oppilaitoksille. Opetushallitus. Arviointi 9/1999. Helsinki: Layout Studio Oy.
- Opetushallitus. 2000. Näyttöaineistojen kehittämisperiaatteet näyttöaineistojen valmisteluprojekteissa. OPH:n näyttöaineistoprojektien sopimuksen liite 18.9.2000. (Julkaisematon).
- Opetushallitus. 2002. Koppi-hankkeen projektisuunnitelman täydennys 19.3.2002.
- Opetushallitus. 2002. Koppi-hankkeen projektisuunnitelma 10.6.2006.
- Opetushallitus. 2004. Koppi-hankkeen projektihakemus (ESR) 2.4.2004 ja päätös 5.4.2004.
- Opetushallitus. 2005. Jatkorahoitushakemus (ESR) 22.3.2005 – Jatkorahoituspäätös 2.5.2005.
- Opetushallitus. 2005. Jatko- ja lisärahoitushakemus (ESR) 22.3.2005 – Lisärahoituspäätös 30.8.2005.
- Opetushallitus 2006. Jatkorahoitushakemus (ESR) 13.6.2006 – Jatkorahoituspäätös 21.6.2006.
- Opetushallitus 2006. Jatkorahoitushakemus (ESR) 2.11.2006 – Jatkorahoituspäätös 17.11.2006.
- Opetushallitus 2006. Oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen. Arviointikokeilu II 2004–2007. Välitulosraportti oppimistuloksista ja kyselyn tuloksista 11.9.2006. (Julkaisematon)
- Opetushallitus. 2007. Jatkorahoitushakemus 15.6.2007 – Lisärahoituspäätös 20.6.2007.
- Opetushallitus 2008. Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallitus 2008. Näyttötietoa ammattiosaamisesta I. Kansallisen oppimistulostiedon tuottaminen ammattiosaamisen näytöistä sosiaali- ja terveystieteiden, hotelli- ja ravintola-alan, kone- ja metallialan sekä logistiikan perustutkinnoissa. Opetushallitus. Arviointi- ja seurantapalvelut 2008. (Julkaisematon).
- Opetusministeriö 1997. Koulutuksen arviointistrategia. Opetusministeriö 1997. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Opetusministeriö. 2004. Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Opetusministeriö. 2005. Näyttölinjaukset OPM/KTPO/AM 17.3.2005.
- Opetusministeriön ja Opetushallituksen esitys. 2004. Ammatillisen osaamisen näytöt ammatillisessa peruskoulutuksessa. Luonnos linjauksiksi 22.4.2004. (Julkaisematon).
- Opetusministeriön päätös (212/430/98) 23.6.1998 ammatillisten perustutkintojen kehittämisestä.
- Opetusministeriön päätös (5/11/1999) 31.3.1999 ammatillisista perustutkinnoista.

- Opetusministeriön päätös (3/502/2007) 12.2.2007. Ammattiosaamisen näyttöjen kehittäminen: oppimistulostiedon tuottaminen.
- Opetusministeriön työryhmien muistioita (14:1999) 3.6.1999. Ammatillisen peruskoulutuksen näyttöjen toteuttaminen.
- Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä (2009:24). Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys.
- Opetusministeriön päätös (39/040/2010) 16.3.2010. Ammatillisen koulutuksen laatustrategiatyöryhmän asettaminen.
- Patton, M.Q. 1990. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 2.painos. London: Sage Publications.
- Patton, M.Q. 1997. *Utilization – Focused Evaluation: The new Century Text*. 3.painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3.painos. London: Sage Publications.
- Pawson, R. 2006. *Evidence-based Policy. A Realist Perspective*. London: Sage Publications.
- Pawson, R. & Tilley, T. 1997a. *Realistic Evaluation*. London: Sage Publication.
- Pawson, R. & Tilley, T. 1997b. *An Introduction to Scientific Realist Evaluation*. Teoksessa E. Chelimsky & W. R. Shadish (toim.) *Evaluation for the 21st Century. A Handbook*. Thousands Oaks: Sage Publication, 405–418.
- Pellegrino, J.W., Baxter, G.P. & Glaser, R. 1999. Addressing the "Two Disciplines" Problem: Linking Theories of Cognition with Assessment and Instructional Practice. *Review of Research in Education* 24 (1), 307–353.
- Pellegrino, J.W., Chudowsky, N. & Glaser, R. 2001. *Knowing what Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, DC: National Academies Press.
- Perusopetuslaki 1998. 628/ 21.8.1998.
- Pettigrew, A.M. 1985. Contextualist Research: A Natural Way to Link Theory and Practice. Teoksessa E. Lawler (toim.) *Doing Research That Is Useful in Theory and Practice*. San Fransisco: Jossey Bass, 222–249.
- Pickford, R. & Brown, S. 2006. *Assessing Skills and Practice*. London: Routledge.
- Pohjolainen, L. & Vesaja, M. 2001. Näyttöjen kehittäminen ammatilliseen peruskoulutukseen. Näyttöpilottiprojektien kokemukset ja kehittämissuhteet. Moniste 15/2001. Opetushallitus.
- Poikela, E. 2002. Osaamisen arviointi. Teoksessa R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Vammalan Kirjapaino Oy. 229–245.
- Poikela, E. 2004. Developing Criteria for Knowing and Learning at Work: Towards Context-Based Assessment. *Journal of Workplace Learning* 16 (5), 267–274.
- Poikela, E. 2005a. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus*. Tampere: Tampere University Press, 21–41.

- Poikela, E. 2005b. Luottamusta luova kehityskeskustelu. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Oppiminen ja sosiaalinen pääoma*. Tampere: Tampereen yliopistopaino oy-Juvenes Print, 31–52.
- Poikela, E. 2006. Kontekstiperustaisen arvioinnin lähtökohtia. Seminaariesitelmä Opetushallituksen ”Osaaminen, arviointi ja työelämä” -seminaarissa. 8.2.2006. Helsinki.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1997. Conceptions of Learning and Knowledge – Impact of the Implementation of Problem Based Learning. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik – Austrian Journal for Higher Education* 21 (1), 8–22.
- Poikela, E. & Rökköläinen, M. 2006. ”Intelligent Accountability” – kontekstiperusteisen arvioinnin lähtökohtia. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 8 (2), 6–18.
- Poutanen, S. 2005. Kriittisen realismin metodologisesta otteesta yhteiskuntatieteissä. Teoksessa Räsänen, P., Anttila, P. & Melin, H. (toim.) *Tutkimus menetelmien pyörteissä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 181–197.
- Power, M. 1997. *The Audit Society. Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Puolimatka, T. 2007. Tieteenfilosofiset luennot ja luentomoniste ja Opetushallituksen tutkijakoulutuksessa. 25.–26.5.2007 ja 15.–16.6.2007. Helsinki. (Julkaisematon).
- Raivola, R. 1997. Vaikuttavuustutkimuksen ulkoiset ja sisäiset determinantit. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 54–70.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Juva: Wsoy.
- Raivola, R. 2002. Tavoitetaanko laatu standardeihin yltämällä? Teoksessa E. Olkinuora, R. Jakku-Sihvonen & E. Mattila (toim.) *Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 70. Turku: Painosalama Oy, 15–30.
- Rajanen, J. 2000. Selvitys koulutuksen paikallisen arvioinnin tilasta. Opetushallitus. Arviointi 11/2000. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Rajavaara, M. 2007. Vaikuttavuusyhteiskunta. Sosiaalisten olojen arvostelusta vaikutusten todentamiseen. *Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuksia* 84. Kelan tutkimusosasto Helsinki. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Rebien, C. 1996. Participatory Evaluation of Development Assistance. *Evaluation* 2 (2), 151–172.
- Rinne, R., Kallio, J. & Hokka, S. 2004. Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. *Kasvatus* 35 (1), 34–54.
- Robson, C. 1994. *Experiment, Design, and Statistics in Psychology*. 3. painos. Penguin: Harmondsworth.
- Robson, C. 2000. *Small-Scale Evaluation. Principles and Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Robson, C. 2001. Käytännön arvioinnin perusteet. Opas evaluaation tekijöille ja tilaajille. Suom. T. Lindqvist, M. Maaniittu, E. Niemi, P. Paasio & L. Pajja. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rossi, P.H. & Freeman H.E. 1979. *Evaluation. A Systematic Approach*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Rossi, P.H. & Freeman H.E. 1993. *Evaluation. A systematic approach*. 5. painos. New Pury Park: Sage Publications.
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W. & Freeman H.E. 2004. *Evaluation. A Systematic approach*. 7. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Räisänen, A. 1998. Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. *Opetushallitus. Arviointi 2*.
- Räisänen, A. 2002. Hoitotyöntekijöiksi valmistuvien osaaminen. Vertailututkimus opistoasteelta ja ammattikorkeakouluista valmistuvien hoitotyöntekijöiden hoitotyön toimintojen hallinnasta sekä opetuksen ja opiskelun painotuksista. Turun yliopiston julkaisuja sarja C osa 178. Turun yliopisto. Helsinki: Hakapaino oy.
- Räisänen, A. 2005. Kehittävään arviointiin. Teoksessa K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) *Kehittämissuuntaa arvioinnissa*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 109–127.
- Räisänen, A. & Frisk, T. 2002. Ammatillisen koulutuksen tila. Yhteenvedo vuosina 1995–2001 tehtyjen arviointien tuloksista ja arvioinnin kehitystyöstä. *Opetushallitus. Arviointi 9/2002*. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Räisänen, A. & Korpi, A. 2002. Euroopan laatupalkintomallin sovellus ammatilliseen koulutukseen. *Opas itsearviointiin ja ulkoiseen auditointiin*. *Opetushallitus. Arviointi 3/2002*.
- Räkköläinen, M. 2005a. Kansallisen näyttöperusteisen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen ammatillisiin perustutkintoihin. *Arviointikokeilusta kohti käytäntöä*. *Arviointi 3/2005*. *Opetushallitus*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Räkköläinen, M. 2005b. Kontrollista luottamukseen – tilivelvollisuus arvioinnissa. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Oppiminen ja sosiaalinen pääoma*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 71–100.
- Räkköläinen, M. & Ecclestone, K. 2005. *The Implications of Using Skills Tests as Basis for a National Evaluation System in Finland. Outcomes from a Pilot Evaluation in 2002–2003 in Finland*. *Evaluation 1/2005*. Finnish National Board of Education. Helsinki: Hakapaino Oy
- Räkköläinen, M., Kallionpää, P., Kilpeläinen, P., Koivusaari, P., Kotimäki, E. & Salo, K. 2006. Projektipäällikön kuusipaikkamalli – ajatuksia ja kokemuksia projektin ohjaamisesta. *Moniste 22/2006*. *Opetushallitus*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Räkköläinen, M., Mäki, M. & Kilpeläinen, P. 2006. Selvitys ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelusta ja toteuttamisesta vastaavasta toimielimestä. *Raportti kyselyn tuloksista*. *Moniste 20/2006*. *Opetushallitus/ Arviointi*. Helsinki: Edita Prima oy.
- Räkköläinen, M. & Kilpeläinen, P. 2008a. *Arviointikokeilu II 2004–2007*. *Yhteenvedo oppimistuloksista ja taustakyselyn tuloksista*. *Moniste 4/2008*. *Opetushallitus. Arviointi- ja seurantapalvelut*. Helsinki: Edita Oy.

- Räkköläinen, M. & Kilpeläinen, P. 2008b. Tuloksia ja johtopäätöksiä Koppinhankeesta 2002–2008. Loppuraportti. Moniste 5/2008. Opetushallitus. Arviointi- ja seurantapalvelut. Helsinki: Edita Oy.
- Räkköläinen, M. & Stenvall, K. 2008. Arvioi, opi ja kehity. Näyttötoiminnan laadunvarmennusta vertaisarvioinnilla. Opetushallitus 2008. Helsinki: Edita Prima oy.
- Rönholm, H. 2005. Arviointitiedot hyötykäyttöön. Teoksessa K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 59–76.
- Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Acta Universitatis Tamperensis 893. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, Juvenes Print.
- Salmio, K. 2004. Esimerkkejä peruskoulun valtakunnallisista arviointihankkeista kestäväen kehityksen didaktiikan näkökulmasta. Vuosien 1993–1995 valtakunnalliset kokeet ja vuoden 1998 luonnontieteiden oppimistulosten arviointi. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 98. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Satterly, D. 1994. Quality in External Assessment. Teoksessa W. Harlen (toim.) Enchancing Quality in Assessment. London: Paul Chapman, 53–70.
- Saunders, M. 2005. Beginning an Evaluation with RUFDATA: Theorizing a Practical Approach to Evaluation Planning. Teoksessa E. Stern (toim.) Evaluation Research Methods. Volume II. Sage Benchmarks in Social Research Methods. London: Sage Publications, 294–310.
- Saunders, M. 2006a. Do we Hear the Voices? The “Presence“ of Evaluation Theory and Practice in Social Development. Evaluation. The International Journal of Theory, Research and Practice 12 (2), 251–264.
- Saunders, M. 2006b. Being an Evaluator: Values, Ethics and Judgement. Paper presented at the European Evaluation Society (EES) Pre-Conference Training and Professional development workshops 3.10.2006. Evaluation in Society: Critical Connections. Joint International Conference. Queen Elizabeth II Conference Centre. 4.–6.10.2006. London.
- Schleiermacher, F.D.E. 2006. Foundations: General Theory and Art of Interpretation. Teoksessa K. Mueller-Vollmer (toim.) The Hermeneutics Reader. New York: The Continuum Publishing Company, 72–97.
- Scriven, M. 1967. The Methodology of Evaluation. Teoksessa R.W. Tyler (toim.) Perspectives of Curriculum Evaluation. Chicago: Rand McNally, 39–83.
- Scriven, M. 1977. The New Science of Evaluation. Evaluation as a Tool in the Development of Social Work Discourse. Paper presented at the Social work Conference. 24–26.4. 1997. Stockholm.
- Scriven, M. 1983. Evaluation Ideologies. Teoksessa G.E. Madaus ym. (toim.) Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff, 229–260.
- Serafini, F. 2000. Three Paradigms of Assessment: Measurement, Procedure, and Inquiry. The Reading Teacher 54 (4), 384–393.

- Shadish, R. Jr., Cook, T. & Leviton, L. 1995. Foundations of Program Evaluation. Theories of Practice. Newbury Park: Sage Publications.
- Shaw, I. & Lishman, J. 1999. (toim.) Evaluation and Social Practice. London: Sage Publications.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun Opettajankoulutuslaitos. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Scientific Rerum Socialium E 37. Oulu: Oulun yliopisto. <<http://herkules oulu.fi/isbn951425340X/>>. Sivua luettu 27.11.2010.
- Siitonen, J. & Robinson, H.A. 1998. Empowerment: Links to Teachers' Professional Growth. Teoksessa R. Erkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) Promoting Teachers' Personal and Professional Growth. University of Oulu. Department of Teacher Education. Acta Universitatis Ouluensis E 32. Oulu: Oulun yliopisto, 162–191.
- Silverman, D. 2004. Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. 2. painos. London: Sage Publications.
- Smith, M. & Glass, G. 1987. Research and Evaluation in the Social Sciences. New Jersey: Prentice Hall.
- Smith, E. & Tyler, R. 1946. Appraising and Recording Student Progress. New York: Harper & Row.
- Spangar, T. 2008. Koppi – maaston raivaamisesta vertaisarviointiin. Ammatillisen osaamisen kansallisen arviointijärjestelmän rakentaminen ammattiosaamisen näyttöihin perustuen. Opetushallitus. Arviointi 1/2008. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Stame, N. 2004a. Theory-based Evaluation and Types of Complexity. Evaluation. The International Journal of Theory, Research and Practice 10 (1), 58–76.
- Stame, N. 2004b. Governance, Democracy and Evaluation. Evaluation. The International Journal of Theory, Research and practice 12 (1), 7–16.
- Stenvall, K. 1999. Arvostaako ammatillinen koulutus tulevaisuuden työelämää? Teoksessa J. Lasonen (toim.) Ammatillisen koulutuksen arvostus Euroopassa ja Suomessa. Ammattiin ja jatko-opintoihin toiselta asteelta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 6, 223–235.
- Stern, E. (toim.) 2005a. Evaluation research methods. Volume I–IV. Sage Benchmarks in Social Research Methods. London: Sage Publications.
- Stern, E. 2005b. Editor's Introduction. Teoksessa E. Stern (toim.) Evaluation Research Methods. Volume I. Sage Benchmarks in Social Research Methods. London: Sage Publications Ltd. 21–42.
- Stern, E. 2006. Starting Frameworks in Evaluation: Purposes, Choosing Methods and Organisational Options. Paper presented at the European Evaluation Society (EES) Pre-Conference Training and professional development workshops 2.10.2006. Evaluation in Society: Critical Connections. Joint International Conference. Queen Elizabeth II Conference Centre. 4–6.10.2006. London.
- Stobart, G. 2008. Testing Times. The uses and abuses of assessment. Lontoo: Routledge.

- Stufflebeam, D.L. 1994. Empowerment Evaluation, Objectivist Evaluation and Evaluation Standards: Where the Future of Evaluation Should Not Go and Where It Needs to Go. *Evaluation Practice* 15 (3), 321–338.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastatteluiden analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Tang, C. & TiWari, A. 2003. From Process to Outcome: the Effect of Portfolio Assessment on Student Learning. *Nurse Education Today* 16 (4), 269–277.
- Temmes, M. 1998. Hallintouudistusten arviointi – uusi työkalu vai instituutio. *Hallinnon tutkimus* 17 (4), 316–323.
- Tesch, R. 1995. *Qualitative Research. Analysis Types & Software Tools*. New York: The Falmer Press.
- Uusikylä, P. 1999. Poliitiikan ja hallinnon arviointi. Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari & M. Rajavaara (toim.) *Arviointi ja asiantuntijuus*. Helsinki: Gaudeamus, 17–30.
- Uusitalo, H. 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma*. Juva: WSOY.
- Vaherva, T. 1983. *Koulutuksen vaikuttavuus*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteidenlaitoksen julkaisu A 1. Jyväskylä.
- Walberg, H. & Haertel, G. 1990. *the International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press.
- Van de Ven, A. & Poole, M. 1995. Explaining Development and Change in Organizations. *Academy of Management Review* 20 (3), 510–540.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vedung, E. 2003. Arviointitaito ja sen liikkeelle panevat voimat. *FinSoc –työpapereita 2. Stakes*.
- Vedung, E. 1997. *Public Policy and Program Evaluation*. New Brunsvik, NJ: Transaction Publishers.
- Weiss, C. 1995. Nothing as Practical as Good Theory: Exploring Theory-Based Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families. Teoksessa J.P. Connell, A.C. Kubisch, L.B. Schorr & C.H. Weiss (toim.) *New Approaches to Evaluation Community Initiatives: Volume 1, Concept, Methods, and Contexts*. Washington DC: The Aspen Institute
- Weiss, C. 1997. Theory-based Evaluation: Past, Presence and Future. Teoksessa D.J. (toim.) *Progress and Future Directions in Evaluation*. *New Directions for Evaluation* 76. San Fransisco, CA: Jossey-Bass, 41–55.
- Whitmore, E. (toim.) 1998. Understanding and Practicing Participatory Evaluation. *New Directions for Evaluation* 1998 (80).
- Whyte, W.F. 1990. *Participatory Action Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja B:65*. Turun opettajakoulutuslaitos. Turku: Painosalama Oy.
- Virtanen, P. 2007. Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Virtanen, P. & Wennberg, M. 2005. *Prosessijohtaminen julkishallinnossa*. Helsinki: Edita.
- Wolff, A. 1996. *Competence-based Assessment*. Buckingham: Open University Press.

- Vuorenmaa, M. 2001. Ikkunoita arvioinnin tuolla puolen. Uusia avauksia suomalaiseen koulutusta koskevaan evaluaatiokeskusteluun. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 176. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yin, R. 1987. *Case Study Research*. London: Sage.
- Zimmerman, M.A. & Rappaport, J. 1988. Citizen Participation, Perceived Control, and Psychological Empowerment. *American Journal of Community Psychology* 16 (5), 725–750.

LIITTEET

Liite 1 Opetusministeriön näyttötyöryhmä 1998

Opetusministeriö asetti 18.9.1998 työryhmän, jonka tehtävänä oli

- 1) tehdä ehdotus näyttöjen toteuttamisesta LVI, rakennus- ja maanmittausalan ja sosiaali- ja terveysalan perustutkinnoissa siten, että se voidaan ottaa huomioon opetussuunnitelmien perusteita laadittaessa,
- 2) selvittää alakohtaiset tarpeet huomioiden näyttöjen järjestämismalleja ja tehdä ehdotus uudistuksen toimeenpanemisesta ja
- 3) arvioida uudistuksen kustannukset.

Työryhmän puheenjohtajaksi opetusministeriö kutsui hallitusneuvos Timo Lankisen opetusministeriöstä ja jäseniksi opetusneuvos Risto Hakkaraisen Opetushallituksesta, koulutuspäällikkö Erkki Husun Toimihenkilökeskusjärjestö STTK:sta, puheenjohtaja Leena Joensivun Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:sta, erityisasiantuntija Erja Johanssonin Suomen Kuntaliitosta, opetusneuvos Kirsi Kangaspunnan opetusministeriöstä, opetusneuvos Sirkka-Liisa Kärjen Opetushallituksesta, kehittämisspäällikkö Arja Niittysen Suomen Lähi- ja Perushoitajaliitto SuPerista, koulutussihteeri Timo Näsäsen Liikealan ammattiliitosta, johtaja Martti Pallarin Suomen Yrittäjistä, opetusneuvos Anu Räisäsen Opetushallituksesta, koulutuspoliittinen asiamies Heikki Suomalaisen Teollisuuden ja Työnantajain Keskusliitosta, opetusneuvos Helena Taxellin Opetushallituksesta, asiamies Tarja Tuomisen Palvelutyönantajista sekä kenttäasiamies Jouko Viitalan Rakenusteollisuuden Keskusliitosta. Jäsenet Risto Hakkarainen, Kirsi Kangaspunta ja Sirkka-Liisa Kärki toimivat myös ryhmän sihteereinä. Ryhmän jäsenenä ja sihteerinä on lisäksi toiminut kehittämisspäällikkö Tarja Riihimäki opetusministeriöstä.

Ryhmän työhön ovat myös osallistuneet opetusneuvos Ritva Korte, yli-insinööri Arto Pekkala, opetusneuvos Aino Rikkinen ja opetusneuvos Elisa Rahikainen Opetushallituksesta.

Työryhmä otti nimekseen näyttöryhmä ja se kokoontui yhteensä kolmetoista kertaa. Työryhmä katsoi, että toimeksiannon kohdan yksi mukaisten alakohtaisten ehdotusten tekeminen edellyttää näyttöjen organisointia koskevien keskeisten kysymysten ratkaisemista. Tästä syystä työryhmä rajasi työnsä toimeksiannon kohtiin kaksi ja kolme. Kyseisten opetussuunnitelman perusteiden valmistelussa on mahdollisuuksien mukaan otettu huomioon näyttöjen sisällyttäminen tutkintoihin. Opetussuunnitelman perusteita tullaan myöhemmin tarvittavin osin täydentämään.

Saatuaan työnsä valmiiksi työryhmä luovuttaa yksimielisen muistionsa kunnioittavasti opetusministeriölle.

Helsingissä 3 päivänä kesäkuuta 1999.

Timo Lankinen

Risto Hakkarainen
Erkki Husu
Leena Joensivu
Erja Johansson
Kirsi Kangaspunta
Sirkka-Liisa Kärki
Arja Niittynen
Timo Näsänen
Martti Pallari
Tarja Riihimäki
Anu Räisänen
Heikki Suomalainen
Helena Taxell
Tarja Tuominen
Jouko Viitala

Liite 2 Kehittämisyhmien kokoonpanot

NÄYTTÖJEN JOHTORYHMÄ

Timo Lankinen, Opetusministeriö (puheenjohtaja)
Tarja Riihimäki, Opetusministeriö (varapuheenjohtaja)
Manu Altonen, Elinkeinoelämän Keskusliitto EK
Jorma Karjalainen, Helsingin tekniikan alan oppilaitos
Kati Kokkonen, Suomen Ammattiin Opiskelevien Keskusliitto - SAKKI ry
Merja Laamo, Opetusalan ammattijärjestö OAJ ry
Soili Nevala, Suomen lähi- ja perushoitajaliitto Super ry
Veli-Matti Lamppu, Suomen Yrittäjät
Saana Siekkinen, Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö SAK ry
Inkeri Toikka, Suomen Kuntaliitto Tarja Tuominen, Palvelutyönantajat ry
Seppo Hyppönen, Opetushallitus
Sirkka-Liisa Kärki, Opetushallitus
Seija Rasku, Opetushallitus (sihteeri)
Mari Rökköläinen, Opetushallitus (sihteeri)
Pentti Yrjölä, Opetushallitus

Lisäksi seuraavat henkilöt ovat osallistuneet aikaisemmin johtoryhmätyöskentelyyn:

Jorma Hahkala, Suomen Kuntaliitto
Erkki Husu, Toimihenkilökeskusjärjestö STTK ry
Leena Joensivu, Opetusalan ammattijärjestö OAJ ry
Petri Lempinen, Toimihenkilökeskusjärjestö STTK
Petri Mustakallio, Suomen Ammattiin Opiskelevien Keskusliitto - SAKKI ry
Timo Näsänen, Palvelualojen ammattiliitto
Marti Pallari, Suomen Yrittäjät
Risto Hakkarainen, Opetushallitus
Anu Räisänen, Opetushallitus

INTEGRAATIORYHMÄ

Projektipäällikkö Pentti Suursalmi, AEL
Projektikoordinaattori
Seppo Huhtiniemi, Pirkanmaan Taitokeskus
Projektikoordinaattori Väinö Nurmi, Kouvolan seudun ammattiopisto
Projektipäällikkö Erja Kotimäki, Oulun sosiaali- ja terveysalan oppilaitos
Koulutuspäällikkö Minna Vesaja, Lahden sosiaali- ja terveysalan oppilaitos
Opettaja Päivi Kukkonen, Oulaisten terveydenhuolto-oppilaitos
Ylitarkastaja Tarja Riihimäki, Opetusministeriö

Yliassistentti Esa Poikela, Tampereen yliopisto
Opettaja Leena Kulmala, Turun ammatti-instituutti
Koulutuslavastaava Esa Halminen, Porin Tekniikkaopisto
Opettaja Juha-Ville Mäkinen, Vantaan ammatillinen koulutuskeskus
Lehtori Eeva Kulmanen, Koulutuskeskus Tavastia
Opetusneuvos Sirkka-Liisa Kärki, Opetushallitus
Opetusneuvos Pirkko Laurila, Opetushallitus
Opetusneuvos Anu Räisänen, Opetushallitus
Yli-insinööri Arto Pekkala, Opetushallitus
Projektipäällikkö Seija Rasku, Opetushallitus
Erikoissuunnittelija Mari Rökköläinen, Opetushallitus
Opetusneuvos Aira Rajamäki, Opetushallitus
Erikoistutkija Jorma Kuusela, Opetushallitus
Projektisuunnittelija Paula Mäkihalvari, Opetushallitus

STANDARDIRYHMÄ

Projektipäällikkö Pentti Suursalmi, AEL
Projektipäällikkö Erja Kotimäki,
Oulun sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitos
Opettaja Juha-Ville Mäkinen, Vantaan ammatillinen koulutuskeskus
Koulutusjohtaja Juhani Pasanen, YIT-yhtymä
Tuotantojohtaja Arvo Ylönen, YIT-Huber Oy
Kehittämispäällikkö Arja Niittynen, Suomen lähi- ja perushoitajaliitto Super ry
Erikoistutkija Jorma Kuusela, Opetushallitus
Erikoissuunnittelija Mari Rökköläinen, Opetushallitus
Projektisuunnittelija Paula Mäkihalvari, Opetushallitus

Liite 3 Luettelo aikaisemmista ammatillisen koulutuksen arvioinneista

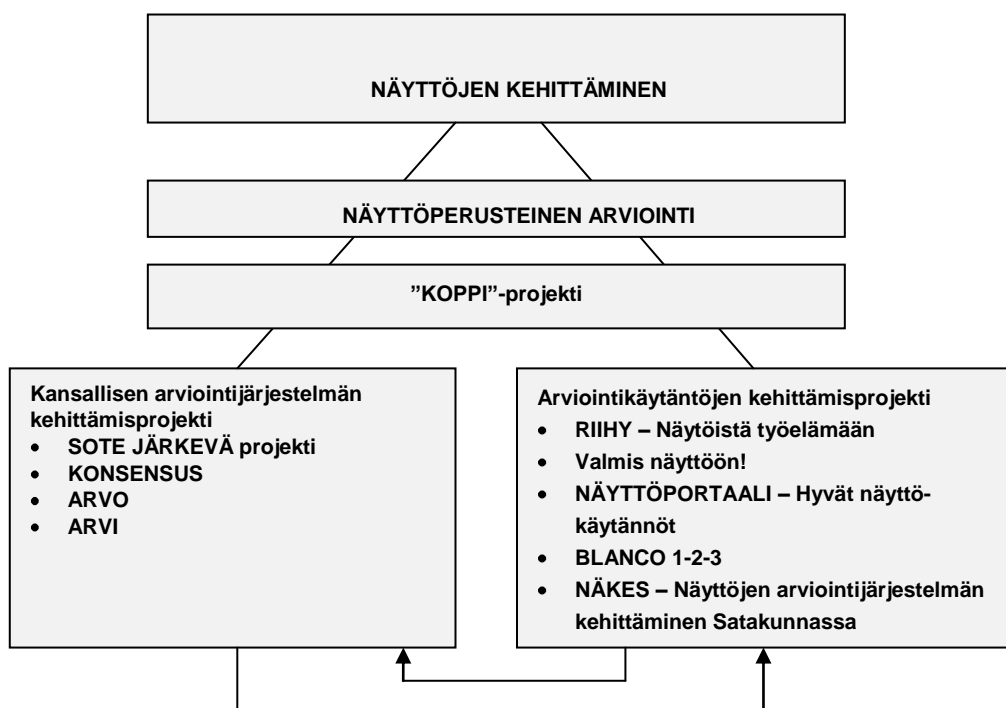
Sarja Nro	Ilmestyneet arviointijulkaisut 2004–1994 Tekijä/tekijät
Arviointi 4/2004	Opinto-ohjauksen tila aikuisoppilaitoksissa, <i>Ulla Numminen (toim.), Pentti Yrjölä, Tim Lamminranta, Esa Heikkinen</i>
Arviointi 4/2003	Opetusmaatilojen toimintaedellytykset, <i>Marja-Leena Pernu ja Anu Räisänen</i>
Arviointi 3/2003	Joustavuus, siirto-osaaminen ja liikkuvuus ammatillisessa koulutuksessa – Lähestymistapa ja arviointituloksia COST Action A 11, <i>Anu Räisänen ja Maritta Vuorenmaa</i>
Evaluation 2/2003	Quality Management of Apprenticeship Training Recommendation for Use in Apprenticeship Training
Utvärdering 1/2003	Kvalitetsledning i anslutning till läroavtalsutbildning Recommendation for läroavtalsutbildning 2002
Arviointi 12/2002	Kaupan ja hallinnon alan koulutuksen arviointi, <i>Leena Koski, Nina Nyholm, Marja-Leena Pernu, Ulla Pietilä, Olli Räsänen</i>
Arviointi 9/2002	Ammatillisen koulutuksen tila. Yhteenveto vuosina 1995–2001 tehtyjen arviointien tuloksista ja arvioinnin kehitystyöstä, <i>Anu Räisänen ja Tarja Frisk</i>
Arviointi 6/2002	Oppisopimuskoulutuksen laadunhallinta. Suositus oppisopimuskoulutukseen
Arviointi 5/2002	Tiivistelmä käsi- ja taideteollisuusalan koulutuksen arviointiraportista, <i>Marja Hollo (toim.)</i>
Arviointi 3/2002	Euroopan laatupalkintomallin sovellus ammatilliseen koulutukseen. Opas itsearviointiin ja ulkoiseen auditointiin, <i>Anu Räisänen ja Aila Korpi</i>
Arviointi 2/2003	Suomen laatupalkintomallin sovellus ammatilliseen koulutukseen. Opas itsearviointiin ja ulkoiseen auditointiin, <i>Anu Räisänen ja Aila Korpi</i>

Arviointi 10/2001	Perinteen ja nykyajan puristuksessa. Kansanopistotoiminnan arviointi, <i>Jukka Määttä, Pentti Yrjölä</i>
Arviointi 9/2001	Tiivistelmä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen arviointiraportista, <i>Pirjo Nuotio</i> (toim.)
Arviointi 6/2001	Käsi- ja taideteollisuusalan koulutuksen arviointi, <i>Marja Hollo, Heidi Backman, Riitta Hakulinen, Jukka Katajisto, Leena Koski, Marja-Leena Pernu</i>
Arviointi 5/2001	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen arviointi, <i>Pirjo Nuotio, Heidi Backman, Marja-Leena Pernu, Margareeta Sisättö</i>
Arviointi 12/2000	Näyttötutkintojärjestelmän kokonaisarviointi, <i>Pentti Yrjölä, Jaakko Ansaharju, Petri Haltia, Raimo Jaakkola, Anu Järvinen, Tim Lamminranta, Matti Taalas</i>
Arviointi 9/2000	Social and Healthcare Services Quality Standards and Criteria in the Education of Practical Nurses to serve as support material for self assessment, <i>Outi Ruishalme</i>
Utvärdering 8/2000	Kvalitetsledning för yrkesutbildningen. Rekommendation för utbildningsanordnare och läroanstalter, <i>Eeva Löfström</i>
Arviointi 4/2000	Quality Management in Vocational Education, Recommendation for providers of educational services and for educational institutions, <i>Eeva Löfström</i>
Urvärdering 1/2000	Kvalitetsstandarder och kriterer för närvårdutbildningen, grundexamen inom social och hälsovårdsbranchen, <i>Outi Ruishalme</i>
Oppimistulosten arviointi: 6/2000	Äidinkielen oppimistulokset ammatillisessa peruskoulutuksessa, <i>Pirjo Väyrynen</i>
Oppimistulosten arviointi 5/2000	Tekstiili- ja vaatetusalan oppimistulokset, Pukuompeijan perustutkinto, <i>Anne Pentikäinen</i>
Duplikat 13/2000	Inlärningsresultaten i modersmålet i slutskedet av den grundläggande yrkestutbildningen, <i>Pirjo Väyrynen</i>
Arviointi 11/1999	Sosiaali- ja terveystalouden perustutkinnon, lähihoitajakoulutuksen laatustandardit ja kriteerit itsearviointiin tueksi, <i>Outi Ruishalme</i>
Arviointi 9/1999	Ammatillisen koulutuksen laadunhallinta - Suositus koulutuksen järjestäjille, <i>Eeva Löfström</i>

Arviointi 8/1999	A Framework for Evaluating Educational Outcomes in Finland
Utvärdering 7/1999	Sjöfartsutbildningens kvalitets (STCW95) utvärdering, <i>Jouko Haavisto</i>
Arviointi 5/1999	KOMEETTA – Tiivistelmä kone- ja metalli- sekä sähköalan koulutuksen kokonaisarviointista, <i>Anu Räisänen</i> (toim.)
Arviointi 4/1999	KOMEETTA – Kone- ja metalli- sekä sähköalan koulutuksen kokonaisarviointi, <i>Anu Räisänen</i> (toim.)
Arviointi 2/1999	Merenkulkualan koulutuksen laatu (STCW95), <i>Jouko Haavisto</i>
Oppimistulosten arviointi 6/1999	Luonnontieteen oppimistulokset ammatillisissa perustutkinnoissa, <i>Tuomo Saloheimo</i>
Oppimistulosten arviointi 5/1999	Matematiikan oppimistulokset ammatillisissa perustutkinnoissa, <i>Hilkka Wuolijoki</i>
Duplikat 11/1999	Maskin, metall och el. En utvärdering av utbildning inom maskin- och metallbranschensamt elbranschen, <i>Backman, Heidi</i> (red.)
Arviointi 10/1998	Ammatillisen koulutuksen lisäkoulutuksen pedagogiikan arviointi, <i>Virve Remes, Pentti Yrjölä</i>
Arviointi 8/1998	Kieliäkö ammatissa? – Ammatillisten oppilaitosten kielten opetuksen nykytila ja kehittämistarpeet, <i>P. Väyrynen, A. Räisänen, E. Geber, L. Koski ja M.-L. Pernu</i>
Arviointi 2/1998	Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi, <i>Anu Räisänen</i> (toim.)
Evaluation Ei nro	Self-Evaluation. Process model for selfevaluation by schools, <i>Anu Räisänen</i> (toim.)
Arviointi 2/1997	Opetussuunnitelmaudistuksen seuranta. Toisen asteen ammatillinen koulutus, <i>Marja-Leena Stenström</i>
Arviointi 1/1997	Lähihoitajat työelämään. Lähihoitajakoulutuksen käynnistysvaiheen arviointi, <i>Maritta Vuorenmaa, Anu Räisänen</i>
Arviointi 15/1996	Koulutuksen ja työelämän yhteydet, kirjallisuuskatsaus, <i>Jukka Lehtinen</i>
Arviointi 12/1996	Etsi laatu itsestäsi – Itsearviointikäytäntöjä, <i>Anu Räisänen ja Leena Vainio</i>

Arviointi 10/1996	Metsä vastasi, Tiivistelmä metsä- ja puutalouden koulutuksen arvioinnista
Arviointi 9/1996	Metsä vastasi, Metsä- ja puutalouden koulutuksen arviointi
Arviointi 6/1996	Silta uuteen opiskelija-arviointiin/arviointia opiskelija-arvioinnista, <i>Anu Räisänen ja Tarja Frisk</i>
Arviointi 3/1996	Kansalaisopiston tila 1995, <i>Pentti Yrjölä</i>
Arviointi 4/1996	Sosiaali- ja terveystalouden perustutkinnon arviointia, <i>Anu Räisänen</i> (toim.)
Arviointi 10/1995	Itsenäisesti ammatin – Arviointia itsenäisestä opiskelusta peruskoulupohjaisessa kouluasteisessa ammatillisessa koulutuksessa, <i>Anu Räisänen ja Tarja Frisk</i>
Arviointi 7/1995	Ammatillinen koulutusjärjestelmä 1990-luvulla. Kehityspiirteitä ja arviointinäkökulmia <i>Veikko Autio ja Matti Kimari</i>
Arviointi 5/1995	Terveystalouden koulutuksen tuloksellisuus ja laatu, <i>Helena Leino-Kilpi, Maija Hukli, Anu Räisänen</i>
Arviointi 3/1995	Ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen yhteistoiminta. Vuosiraportti 1993, <i>Birgit Kilpinen ja Pirjo Väyrynen</i>
2/1994	Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille, <i>Ritva Jaku-Sihvonen, Anu Räisänen ja Pirjo Väyrynen</i>
1/1994	Itsenäinen opiskelu ammatillisissa oppilaitoksissa. Opetussuunnitelmuutosten arviointia, <i>Anu Räisänen ja Tarja Frisk</i>

Liite 4 Arviointijärjestelmän ja arviointikäytäntöjen kehittämiprojektit Koppi-hankkeessa



Kansallisen arviointijärjestelmän kehittämisprojektit

Kansallista näyttöperusteista oppimistulosten arviointijärjestelmää kehitetään neljässä projektissa, joiden käytännön toteuttamisesta vastaavat oppilaitokset. Projektit ajoittuvat vuosille 2004–2007 ja niissä on mukana 14 perustutkintoa, noin 23 koulutuksen järjestäjää ja 29 oppilaitosta.

Oppilaitosten koordinoimat projektit ovat: SOTE–JÄRKEVÄ -projekti (Oulun seudun ammattiopisto), KONSENSUS (AEL Oy), ARVO (Turun ammattiopistosäätiö), ARVI (Koulutuskeskus Tavastia).

Arviointijärjestelmän kehittämisprojektien tavoitteena on:

- I Näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittäminen
 - Selvitetään, miten kansalliset näyttöaineistot toimivat kansallisessa arvioinnissa
 - Luodaan kansallisen arvioinnin edellyttämä laadunvarmennusjärjestelmä
 - Suunnitellaan oppilaitosten itsearviointia tukeva palaute- ja informaatiojärjestelmä
 - Laaditaan ehdotus kansalliseksi oppimistulosten arviointijärjestelmäksi ammatillisissa perustutkinnoissa

- II Arviointijärjestelmän testaaminen ja oppimistulosten arviointi valituilla aloilla
- Oppimistulosten kokoaminen ja analysointi 14 perustutkinnosta
 - Laaditaan raportti oppimistuloksista
 - Tuotetaan analysoitua materiaalia oppimistulosten arvioinnin kehittämiseksi ja näyttöjärjestelmään integroimiseksi.

Koulutuksen järjestäjän arviointikäytäntöjä kehittävät projektit

Koulutuksen järjestäjän arviointikäytäntöjen kehittämisprojektien (6 kpl) avulla tuetaan ammattiosaamisen näyttöjen sisällyttämistä ammatillisiin perustutkintoihin sekä kansallista oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittämistyötä.

Koulutuksen järjestäjän arviointikäytäntöjen kehittämisprojekteissa on mukana noin 27 koulutuksen järjestäjää, 35 ammatillista oppilaitosta ja 34 perustutkintoa. Oppilaitosten koordinoimat projektit ovat: Riihy – Näytöistä työelämään (Riihimäen kauppaoppilaitos), Valmis näyttöön! (Keskuspuiston ammattiopisto), NÄYTTOPORTAALI – Hyvät näyttökäytännöt (Keski-Pohjanmaan koulutuskuntayhtymä), Blanco 1-2-3 (AEL Oy), Näkes – Näyttöjen arviointijärjestelmän kehittäminen Satakunnassa (Rauman ammattiopisto), Amy (Kotkan ammatillinen koulutuskeskus).

Koulutuksen järjestäjän arviointikäytäntöjen kehittämisprojektien tavoitteena on:

- Liittää ammattiosaamisen näytöt osaksi koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmaa seudullisessa yhteistyössä työelämän ja muiden koulutuksen järjestäjien kanssa
- Hyödyntää kansallisia näyttöaineistoja ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa
- Kehittää arviointikäytäntöjä
- Tuottaa oppimistulokset paikallisella tasolla
- Testata näyttöperusteista kansallista oppimistulosten arviointimallia
- Kouluttaa ja perehdyttää (koulutuksen järjestäjän edustajat), opettajat, opiskelijat ja työelämän edustajat omassa projektissaan näyttöperusteiseen ja kansalliseen arviointiin
- Hyödyntää ammattiosaamisen näytöistä saatua palautetta itsearvioinnissa ja toiminnan kehittämisessä
- Levittää projektin tulokset ja kokemukset.

Liite 5 Kooste Koppi-hankkeen tapahtumista ja tilaisuuksista vuosina 2002–2008

INTEGRAATIOTYÖRYHMÄN KOKOUKSET

- 19.11.2001
- 25.1.2002
- 2.5.2002
- 6.9.2002
- 18.11.2002
- 13.3.2003
- 3.9.2003

STANDARDITYÖRYHMÄN (LAADUNVARMENNUSJÄRJESTELMÄN) KOKOUKSET

- 29.5.2002
- 28.8.2002
- 28.11.2002
- 4.4.2003

ARVIOINTIJÄRJESTELMÄN KEHITTÄMISHANKKEIDEN PROJEKTIPÄÄLLIKKÖPALAVERIT

- 7.6.2004
- 7.9.2004
- 29.11.2004
- 28.2.2005
- 14.4.2005
- 5.9.2005
- 14.12.2005
- 2.3.2006
- 22.–23.5.2006
- 28.–29.8.2006
- 10.10.2006
- 1.12.2006
- 22.1.2007
- 2.3.2007
- 3.9.2007
- 26.9.2007
- 9.11.2007

KOULUTUKSEN JÄRJESTÄJÄN ARVIOINTIKÄYTÄNTÖJEN KEHITTÄMISHANKKEIDEN PROJEKTIPÄÄLLIKKÖPALAVERIT

- 19.10.2005
- 15.2.2006

- 21.9.2006
- 28.2.2007
- 31.10.2007

KATHRYN ECCLESTONIN TYÖSKENTELEYJAKSOT

- Huhtikuu 15.–19.2002 (Kathryn Ecclestone Suomessa)
- Kesäkuussa 17.–19.2002 (Kathryn Ecclestone Suomessa)
- Marraskuu 4.–8.11.2002 (Kathryn Ecclestone Suomessa)
- Helmikuu 5.–7.2003 (Mari Rökköläinen and Paula Mäkihalvari Englannissa)
- Joulukuu 1.–5.12.2003 (Kathryn Ecclestone Suomessa)
- Kesäkuu 14.–18.6.2004 (Kathryn Ecclestone Suomessa)
- Marraskuu 8.–12.11.2004 (Kathryn Ecclestone Suomessa)
- Helmikuu 13.–20.2.2005 (Mari Rökköläinen and Paula Mäkihalvari Englannissa)
- Toukokuu 23.–28.5.2005 (Kathryn Ecclestone Suomessa)
- Helmikuu 4.–9.2.2006 (Kathryn Ecclestone Suomessa)
- Kesä-heinäkuu 30.6–4.7.2006 (Kathryn Ecclestone Suomessa)
- Joulukuu 12.–16.12.2007 (Kathryn Ecclestone Suomessa)
- Helmikuu 4.–8.2.2008 (Kathryn Ecclestone Suomessa)
- Huhtikuu 22.–26.4.2008 (Mari Rökköläinen and Paula Kilpeläinen Englannissa)

LAATUKOULUTUS

- 27.9.2004
- 5.11.2004
- 30.11.2004

KOULUTUKSEN JÄRJESTÄJÄN ARVIOINTIKÄYTÄNTÖJEN KEHITTÄMIS- HANKKEIDEN KOULUTUSPÄIVÄT

- 30.11–1.12.2005
- 3.–4.4.2006
- 8.–9.11.2006

OSAAMINEN, ARVIOINTI JA TYÖELÄMÄ -SEMINAARI

- 8.2.2006

ARVIOINTI TÄNÄÄN JA HUOMENNA – Ammatillisen koulutuksen arvioinnin kehittämisseminaari

- 5.2.2008

PROJEKTIHENKILÖSTÖN KOULUTUS- JA KONSULTAATIO-OHJELMA (PRO4)

- 13.1.2005
- 18.2.2005
- 14.3.2005
- 3.–4.5.2005
- 6.6.2005
- 6.9.2005
- 14.2.2005

VERTAISARVIOINNIN KEHITTÄMINEN

- 17.5.2005 Vertaisarviointikokeilu I (Vertaisarviointikäynti oppilaitokseen)
- 29.11.2005 Vertaisarviointikokeilu II (Vertaisarviointikäynti oppilaitokseen)
- 13.3.2006 Vertaisarvioinnin kehittämispäivä
- 4.–5.6.2007 Vertaisarvioinnin työseminaari
- 21.–22.8.2007 Vertaisarvioinnin koulutuspäivät
- 17.9.2007 Vertaisarvioinnin kehittämistyöryhmän kokous
- 6.11.2007 Vertaisarvioinnin kehittämistyöryhmän kokous
- 13.12.2007 Vertaisarvioinnin kehittämistyöryhmän kokous
- 14.12.2007 Vertaisarvioinnin julkaisupalaveri
- 6.2.2008 Vertaisarvioinnin kehittämistyöryhmän kokous
- 26.–28.9.2008 Vertaisarvioinnin työseminaari

KOPPI-HANKKEEN ULKOINEN ARVIOINTI

- 16.3.2007 Ulkoisen arvioinnin foorumi
- 20.–21.3.2007 Ulkoisen arvioinnin työpaja ja sisäiset kehittämistyöpäivät
- 15.5.2007 Ulkoisen arvioinnin työseminaari
- 12.12.2007 KOPPI-PROJEKTIN LOPUN ALKU - Ulkoisen arvioinnin tuloksista kansallisen arvioinnin tulevaisuuteen -seminaari

NÄYTÖISTÄ OPPIMISEEN -Koppi-hankkeen loppuseminaari

- 21.4.2008

ULKOISET ARVIOIJAT

- Richard Daugherty, Professor , the University of London Institute of Education
- Tom Leney, QCA (*Qualifications and Curriculum Authority*), 28 Bolton Street, London WCI, leneyt@qca.org.uk
- Paul Newton, *Head of Research for Assessment in the Regulation and Standards Division of the QCA*, QCA, 28 Bolton Street, London WCI, newtonp@qca.org.uk
- Gordon Stobart, Professor, *Educational Assessment, Institute of Education, University of London*, Institute of Education, 20 Bedford Way, London WCIH OHH, g.stobart@ioe.ac.uk.
- Peter Goff, 65 Longmead, *Independent consultant in vocational qualifications*, Letchworth, Herts UK, SG6 4HR, peter.goff@ntlworld.com

Arvioijat ovat Lontoon yliopiston “The assessment reform group” -jäseniä

Liite 6 Yhteensovittamisen ”kriittiset pisteet”

Laadunvarmennusjärjestelmän kehittämispalaveri 29.5.2002 / Mari Räkköläinen

KRIITTISET KOHDAT KANSALLISEN ARVIOINNIN KANNALTA Yhteenvetoa Erja Kotimäen, Juha-Ville Mäkisen ja Pertti Suursalmen alustusten pohjalta

1. NÄYTTÖAINEISTO

- Sisältö, rajaus, taso
- Laadunvarmennus
- Käyttö pakollista/vapaaehtoista?
- Oppilaitoksen omat aineistot
- Alakohtaiset erot

On ratkaistava, miten paljon näyttöaineistojen rakennetta ja sisältöä on rajattava ja ohjeistettava kansallista oppimistulosten arviointia varten. On myös päätettävä, onko kansallisten aineistojen käyttö pakollista silloin, kun ala on arvioinnin kohteena ja millä ehdoin koulutuksen järjestäjän omia aineistoja voi käyttää. Otetaanko aineistoissa huomioon alakohtaiset erityisvaatimukset vai laaditaanko aineistot niin yleisellä tasolla, etteivät alakohtaiset erot tällä tasolla vaikuta aineistojen sisältöön?

2. ARVIOINNIN KOHDE (OSAAMINEN)

- Kansallinen oppimistulos/paikallinen kiinnostus
- Prosessiarviointi (siirtovaikutus)/suoritusarviointi
- Olennainen osaaminen
- Teoreettinen osaaminen – miten näytetään?

Osaaminen on määriteltävä konkreettisella tasolla, jotta näyttöjen tuottamasta tiedosta on hyötyä. Yhtä tärkeää on arvioinnin kohteen valinta eli löytää se osaamisalue, joka kuvaa alan olennaista ammattitaitovaatimusta ja joka vastaa opetussuunnitelman perusteiden vaatimuksia. Osaaminen kehittyy koko koulutuksen ajan, joten arvioinnissa olisi ainakin opiskelijan ja oppilaitoksenkin kannalta mielekäästä saada esiin tämä siirtovaikutus. Työelämän kannalta ehkä arvokkainta on tieto siitä, mikä on lopputulos eli mitä opiskelija osaa, kun hän siirtyy työelämään. Toisaalta kansallisen arvioinnin (ja näyttötodistuksenkin) kannalta on pohdittava, voiko jostakin osaamisalueesta tehdä johtopäätöksiä vain yhden näytön perusteella. Osaamisalueen määrittämiseen liittyy myös kysymys siitä, millaista osaamista on mahdollista näytöissä osoittaa ja mitata: näytetäänkö vain puhtaasti ammatillisia (tekniisiä) valmiuksia vai onko mahdollista saada mukaan myös ydinosaamisalueita tai miten osoitetaan(ko?) työtoiminnan taustalla oleva teoreettinen osaaminen. Tällä halutaan varmistaa myös, ettei näytössä ole kysymys vain sattumasta. Ongelma vaikuttaa olevan myös se, että arvioinnin kohteita on erittäin runsaasti ja jokaisessa näytössä testataan erilaista osaamista – prosessimaisuus ei juurikaan tule esille. Keskeisen osaamisen määrittämiseksi on katsottava koko ops läpi ja tarkasteltava opsia myös kokonaisuutena.

3. ARVIOINTIKRITEERIT

- Yleinen kansallinen taso/paikallinen taso
- Yhtenevät/vaihtelevat kriteerit ja arviointiasteikot
- Yleiset/konkreettiset kriteerit

Jotta näytöt olisivat yhteismitallisia, arviointiasteikot eivät voi vaihdella eri puolilla maata. Aikaisemmat kansalliset arvoinnit ovat osoittaneet, että kriteereitä tulkitaan hyvin eri tavoin, joten arvioitsijasta johtuvat erot voivat olla merkittäviä.

4. NÄYTTÖPAIKKA (-YMPÄRISTÖ)

- Työpaikka/oppilaitos/muut mahdollisuudet
- Vapaasti valittavissa vai määritelläänkö näyttöaineistossa?

Mielenkiintoinen kysymys on, vaikuttaako näyttöympäristö siihen millaisia oppimistuloksia saadaan. On päätettävä, otetaanko näyttöaineistoissa tai silloin, kun kerätään kansallista arviointitietoa, kantaa siihen, mikä voi olla näyttöpaikka (työpaikka, oppilaitos tai laboratoriotilanne). Paikalliset olosuhteet voivat olla sellaiset, ettei tarjolla ole työpaikkoja, joissa olennaisen osaamisen näyttäminen on mahdollista. Toisaalta vaarana voi olla, että oppilaitos näyttöpaikkana ohjaa näyttämään vain sitä mitä osataan ja mitä on opetettu.

5. NÄYTTÖ

- Vaihtelu/yhdenmukaisuus paikallisella tasolla
- Lukumäärä – määritetäänkö?
- Laajuus – otetaanko kantaa? – Näyttötodistus
- TYÖSSÄOPPIMINEN JA NÄYTTÖ

Onko kansallisten oppimistulosten arvoinnin kannalta määriteltävä paikallisesti toteutettavien näyttöjen määrä ja näyttöjen laajuus? Tähän liittyy myös kysymys siitä, miten näytöt ja työssäoppimisjaksot yhdistetään. Voiko työssäoppimisjakso = näyttö? Mitä vaikuttaa arviointiin se, näytetäänkö osaaminen kertaluontoisesti yhdessä näytössä vai esimerkiksi koko työssäoppimisjakson ajalla? Arvioidaanko työssäoppiminen ja näyttö erikseen (ja eri kriteerein)? Miten näyttötodistuksen arvosana silloin määräytyy? Tämän ongelman ratkaisuun vaikuttaa erityisesti, miten näyttö määritellään.

6. ARVIOINTIKÄYTÄNTÖ

- Kuka arvioi?
- Milloin arvioidaan?
- Yhteys työssäoppimiseen
- DOKUMENTOINTI

Arviointikäytännöt vaikuttavat siihen, millaista arviointitietoa saadaan kansallista arviointia varten. Arviointikäytännöt vaihtelevat paikallisesti: osa oppilaitoksista noudattaa kolmikantaperiaatetta ihan käytännön tasolla ja osa katsoo kolmikantaperiaatteen toteutuvan, kun työelämä on osallistunut näyttöjen suunnitteluun. Ns. kolmikantaperiaatetta tulkitaan eri tavoin ja onkin sen vuoksi kansallista arviointia

varten määritettävä, mitä tällä termillä tarkoitetaan ja miten sitä on sovellettava arviointikäytännöissä. Osassa oppilaitoksista oma opettaja ei toimi näyttöjen vastaanottajana, mutta osa ei tee eroa tämän kysymyksen suhteen. Arviointikäytännöt vaihtelevat myös sen mukaan, onko kysymyksessä erillinen näyttö vai työssäoppimisyksikköön liittyvä näyttö; onko työssäoppimisyksikön ohjaaja myös näytön vastaanottaja? Arviointikäytäntöön liittyy olennaisesti arvioinnin dokumentointi. Arvioitsijoiden määrä on myös kustannuskysymys.

7. OPETUSSUUNNITELMAT

- Työelämälähtöisyys
- Ajantasaisuus
- Opetussuunnitelman tavoitteet<-> arvioinnin kohteet ja kriteerit paikallisella tasolla
- Oppimisprosessin (transfer -ilmiö) opetussuunnitelmissa? (oppimisenäkemys)

Näytöissä on tarkoitus osoittaa opintokokonaisuuden keskeinen osaaminen, joka johdetaan näyttöaineistoihin opetussuunnitelmista. Laadunvarmennukseen liittyviä kysymyksiä ovat: onko näyttöaineistoihin valittu keskeinen osaaminen ja vastaako se opetussuunnitelman tavoitteita? Toisaalta voidaan myös arvioida, vastaavatko opetussuunnitelmat työelämän muutoksia ja alan keskeisiä ammattitaitovaatimuksia. Ovatko opit siis ajan tasalla? Onko opseihin ylipäättänsä rakennettu sisään prosessimaisuus eli se että osaaminen kehittyy opiskelun kuluessa? Millainen oppimisenäkemys opetussuunnitelmissa on?

8. KOULUTUS

- Arvioitsijoiden koulutus
- Auditoijien koulutus

Laadunvarmennuksessa huomioidaan, miten arvioitsijat ja mahdolliset ulkopuoliset auditoijat on koulutettu tehtäväänsä. Koulutus lisää arvioinnin luotettavuutta

9. KÄSITEMÄÄRITTELY

- Yhteinen kieli
- Termit

Sekä näyttöjärjestelmän ja oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittämistyö että laadunvarmennus oppimistulosten arviointia varten edellyttävät keskeisten käsitteiden määrittelyä.

Liite 7 Laatuvaatimusten kohteet näyttötoiminnan laadunvarmennuksessa arviointikokeiluissa

I Koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelma

1 Opetussuunnitelman sisältö ja rakenne

- Vastaavuus valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan
- Vastaavuus työelämän tarpeisiin
- Näyttöperusteisen arvioinnin huomioiminen
- Kriteeriperusteisen arvioinnin huomioiminen
- Vastaavuus kansallisiin näyttöaineistoihin

2 Arvioinnin kohteet (osaaminen)

- Vastaavuus valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan
- Vastaavuus alan ammattitaitovaatimukseen
- Ydinosaamisen ja yhteisten painotusten huomioiminen
- Vastaavuus kansallisen arvioinnin yleisiin arvioinnin kohteisiin

3 Arviointikriteerit

- Arviointikriteerit kolmiportaiset (T–H–K)
- Vastaavuus työelämän vaatimustasoon
- Arviointiasteikko 1–5
- Arviointikriteerien johdonmukaisuus ja erottelukyky
- Kriteerien ammatillisen osaamisen laaja-alaisuus
- Vastaavuus kansallisen arvioinnin yleisiin arviointikriteereihin

4 Arviointikäytäntö

- Arvioijien kouluttaminen
- Opiskelijoiden perehdyttäminen
- Yhteistyö työelämän kanssa
- Kriteeriperusteisen arvioinnin toteutuminen
- Näyttöperusteisen arvioinnin toteutuminen
- Oppimisen ja ammatillisen kasvun tukeminen

5 Dokumentointi

- Dokumentoinnin selkeys ja yksiselitteisyys
- Dokumentoinnin välineet

II Näyttöaineistot

1 Näyttöaineiston sisältö ja rakenne

- Vastaavuus näyttöjen kehittämisperiaatteisiin
- Vastaavuus valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan
- Keskeisen osaamisen ja alan erityisvaatimusten huomioiminen
- Aineiston selkeys ja käyttökelpoisuus
- Käsitteiden ja määritelmien johdonmukaisuus
- Soveltamismahdollisuudet paikallisiin olosuhteisiin

2 Näyttöympäristö

- Näyttöympäristön kuvauksen sisältö
- Vastaavuus työelämän toimintaympäristöön
- Monipuolisuus ja vaihtoehdot
- Vastaavuus opintokokonaisuuden tavoitteisiin
- Laaja-alaisen ammatillisen osaamisen arvioinnin mahdollistaminen
- Oppimistilanteen toteutuminen

3 Arvioinnin kohteet

- Vastaavuus valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan
- Vastaavuus työelämän toimintaympäristöön
- Laaja-alaisen ammatillisen osaamisen arvioinnin toteutuminen
- Olennaisen ammattitaitovaatimuksen kuvaus
- Vastaavuus kansallisen arvioinnin yleisiin arvioinnin kohteisiin
- Ydinosaamisen ja yhteisten painotusten huomioiminen.

III Näyttöjen toteuttaminen (arviointikäynnit)

1 Näyttöympäristön arviointi

- Miten näyttöympäristö vastaa työelämän toimintaympäristöä?
- Miten näyttöympäristö vastaa opintokokonaisuuden tavoitteita?
- Miten näyttöympäristö mahdollistaa laaja-alaisen ammatillisen osaamisen osoittamisen ja arvioinnin?
- Miten näytöt ja työssäoppimisjakso yhdistetään?
- Miten näyttöympäristössä toteutetut näytöt ovat vertailukelpoisia eri oppilaitosten organisoimien näyttöjen kanssa?

2 Näytön arviointitilaisuuteen osallistuminen

- Yhteisarvioinnin toteutuminen
 - Opiskelijan itsearvioinnin toteutuminen
 - Arviointikriteerien käyttö ja toimivuus
 - Arvioinnin kohteiden osuvuus
 - Arviointi oppimistilanteena
 - Dokumentointi
-

-
- Arvioinnin vertailtavuus ja luotettavuus
 - Yhteisarvioinnin merkitys eri osapuolille

3 Opettajien, opiskelijoiden ja työelämän edustajien haastattelut

- Miten yhteinen näkemys arvostuksesta syntyy?
 - Millaisia ongelmia arvostuksen muodostamisessa mahdollisesti oli (esimerkiksi ristiriitatilanteet)?
 - Miten dokumentaatio tehtiin?
 - Miten standardeja ja kriteerejä käytettiin?
 - Millä ”tasolla” opiskelijan näyttö arvioitiin?
 - Miten kriteerit ymmärrettiin ja mitä mahdollisia ongelmia oli?
 - Millainen merkitys näytöillä on eri osapuolille?
 - Miten eri osapuolet kokevat yhteisarvioinnin?
 - Toimivatko näytöt siinä tarkoituksessa, johon ne on tarkoitettu (formatiivinen ja summatiivinen arviointi, oppiminen, ammatillinen kasvu, työelämäyhteys)?
 - Miten ulkoiseen vertaisarviointiin suhtaudutaan?
 - Millaisia ajatuksia eri osapuolilla on näyttöjen ja niiden arvioinnin vertailukelpoisuudesta?
-

Liite 8 Eri osapuolten taustakyselyt arviointi- kokeiluissa



OPETUSHALLITUS
UTBILDINGSSTYRELSEN

KANSALLINEN NÄYTTÖPERUSTEINEN
OPPIMISTULOSTEN ARVIINTIKOKEILU
2004-2007



OPETTAJAN KYSELY

TAUSTATIEDOT

Opiskelijan nimi (jonka näyttöä vastauksesi koskee) _____

Oppilaitos _____

Minkä opintokokonaisuuden näyttöä vastauksesi koskee? _____

Tutkinto, johon näyttö sisältyy _____

Näyttöpaikan nimi _____ Näytön arviointipäivä _____

Valitse väittämistä asteikolla 1-5 tai vastausvaihtoehdoista se, joka parhaiten vastaa mielipidettäsi ko. asiasta. Kirjoita perustelut erikseen pyydettyihin kohtiin.

Mustatkaa soikio näin (ei rastiteta):



I NÄYTÖN TOTEUTTAMINEN

1. Näyttö oli (tarvittaessa voit valita useamman vaihtoehdon)
- Työskentelyä työpaikalla
 - Käytännön työtehtäviä oppilaitoksessa
 - Portfolio, projektityö tms.
 - Kirjallinen koe
 - Suullinen koe
 - Jokin muu, mikä? _____

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 2. Olen osallistunut tämän näytön toteutuksen suunnitteluun | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Suunnittelin näyttöä yhdessä opettajakollegoiden kanssa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Suunnittelin näyttöä yhdessä työelämän kanssa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Suunnittelin näyttöä yhdessä opiskelijan kanssa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Sain näytön toteuttamiseksi ohjeita | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Näytön tavoitteet olivat selkeät | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Käytin kansallista näyttöaineistoa näytön suunnittelussa ja toteutuksessa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Kansallisesta näyttöaineistosta oli hyötyä näytön toteuttamisessa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Ohjasin opiskelijaa näytön suunnittelussa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Ohjasin opiskelijaa näytön aikana | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Perehdyin työelämän edustajan näytön tavoitteisiin ja sisältöön | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Toteutettiinko näyttö työssäoppimisjakson yhteydessä? | | | | | |
| <input type="radio"/> Kyllä <input type="radio"/> Ei | | | | | |

Huom! Mikäli vastasit Ei, siirry suoraan kohtaan 15.

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon
--

	1	2	3	4	5
14. Näytössä pystyi hyödyntämään työssäoppimisjaksolla opittuja asioita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

II NÄYTÖN ARVIOINTI

	1	2	3	4	5
15. Näyttöpaikka vastasi aitoa työelämän tilannetta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Näyttöpaikka oli sopiva opintokokonaisuuden tavoitteisiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Näytössä oli mahdollista hyödyntää opintokokonaisuuden opetuksessa käsiteltyjä asioita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Näyttö vastasi työelämässä vaadittavaa osaamista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Näytössä oli mahdollista osoittaa laaja-alaista ammatillista osaamista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Näytössä oli mahdollista osoittaa ja arvioida					
20.1 työmenetelmien, -välineiden ja materiaalien käyttötaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.2 työprosessin suunnittelu-, toteuttamis- ja arviointitaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.3 työssä tarvittavan teorian hallintaa ja sen soveltamis- kykyä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.4 kykyä noudattaa työturvallisuusohjeita ja -määräyksiä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Näytössä oli mahdollista osoittaa ja (arvioida)					
21.1 vuorovaikutus- ja viestintätaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.2 ryhmässä työskentelyn taitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.3 kykyä ratkaista ongelmia ja tehdä valintoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.4 kykyä huomioida toisia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.5 kykyä arvioida omaa työtään ja itseään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Tiesin näytön arviointikohteet ennen näyttöä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Tiesin näytön arviointikriteerit ennen näyttöä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Näytön arviointikriteerit olivat selkeät ja ymmärrettävät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Näytön arviointikriteerit olivat käyttökelpoiset näytön arviointitilanteessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Opiskelijalle näytöstä annettu arvosana oli mielestäni oikeuden- mukainen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Opiskelijan itsearviointi otettiin huomioon arvosanaa muodostettaessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Näytön arvosanan muodostaminen oli helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Koin, että minulla oli riittävä ammattitaito tämän näytön arviointiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Näyttö vastasi vaatimuudeltaan muille saman ryhmän opiskelijoille järjestettyjä näyttöjä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Näytön arvosanaa voidaan verrata toisten opiskelijoiden vastaaviin arvosanoihin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perustele vastauksesi

	1	2	3	4	5
32. Näytön ja muun arvioinnin yhteensovittaminen onnistuu tässä opintokokonaisuudessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Tämä näyttö riittää opintokokonaisuuden keskeisen osaamisen arviointiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Millainen näyttö oli vaikeusasteeltaan?

- Liian helppo
 Sopiva
 Liian vaikea

35. Luotettavan arvioinnin tekeminen opintokokonaisuudesta edellyttää myös muuta arviointia tämän näytön lisäksi

- Kyllä Ei

Jos vastasit kyllä, mitä muuta esim.

36. Osallistuitko näytön arviointikeskusteluun

- Kyllä En

37. Näytön arviointikeskusteluun osallistuivat (valitse vain yksi vaihtoehto)

- Opiskelija ja opettaja
 Opiskelija ja työelämän edustaja
 Opiskelija, opettaja ja työelämän edustaja
 Opettaja ja työelämän edustaja
 Arviointikeskustelua ei pidetty

Huom! Vastaa kysymyksiin 38-40 vain siinä tapauksessa, mikäli työelämän edustaja osallistui näytön arviointiin. Muutoin siirry kohtaan 41.

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon

	1	2	3	4	5
38. Työelämän edustajan asiantuntemus sopi tämän näytön arviointiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Työelämän edustajan arviointi oli luotettavaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Työelämän edustaja arvioi näyttöä arviointikriteereiden mukaisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Näytön arviointi yhdessä opiskelijan, opettajan ja työelämän edustajan kanssa on mielestäni tarpeellista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perustele vastauksesi

	1	2	3	4	5
42. Opintokokonaisuuden näyttöarvosanan dokumentointilomake oli käyttökelpoinen näytön arvioinnissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. Näyttö dokumentoitiin opintokokonaisuuksittain

- Kyllä Ei

44. Näyttö dokumentoitiin arviointikohteittain

- Kyllä Ei

45. On hyvä, että näytöstä tulee arvosana myös näyttötodistukseen

- Kyllä Ei

46. Näyttö on liitetty osaksi oppilaitoksemme omaan opetussuunnitelmaan

- Kyllä Ei

III NÄYTÖN VAIKUTTAUVUUS

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon

	1	2	3	4	5
47. Sain tietoa näytön avulla opiskelijan vahvuuksista ja kehittämistarpeista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Näyttö edisti opiskelijan ammatillista kasvua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Näyttö lisäsi opiskelijan sitoutumista opiskeltavaan alaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Näyttö motivoi opiskelijaa oppimimaan uusia asioita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Näyttö edisti opiskelijan työelämäyhteyksiä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Näyttö edisti oppilaitoksen ja työelämän välistä yhteistyötä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Näyttö oli hyödyllinen oman työni kannalta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Näyttö antoi eväitä opetustyöni kehittämiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Minulle oli varattu resursseja tämän näytön toteuttamiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Minulla on aikaisempaa kokemusta ammattiosaamisen näytön arvioinnista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

57. Miten kehittäisit näyttöjen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia?

KIITOS VASTAUKSESTASI!



TAUSTATIEDOT

Opiskelijan nimi (jonka näyttöä vastauksesi koskee) _____

Oppilaitos _____

Minkä opintokokonaisuuden näyttöä vastauksesi koskee? _____

Tutkinto, johon näyttö sisältyy _____

Näyttöpaikan nimi _____ Näytön arviointipäivä _____

Valitse väittämistä asteikolla 1-5 tai vastausvaihtoehdoista se, joka parhaiten vastaa mielipidettäsi ko. asiasta.
Kirjoita perustelut erikseen pyydettyihin kohtiin.

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon

Mustatkaa soikio näin (ei rastiteta):



I NÄYTÖN TOTEUTTAMINEN

1. Näyttö oli (tarvittaessa voit valita useamman vaihtoehdon)

- Työskentelyä työpaikalla
 Käytännön työtehtäviä oppilaitoksessa
 Portfolio, projektityö tms.
 Kirjallinen koe
 Suullinen koe
 Jokin muu, mikä? _____

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon

	1	2	3	4	5
2. Osallistuin tämän näytön toteutuksen suunnitteluun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Sain näytön toteuttamiseksi ohjeita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Minut perehdytettiin näytön tavoitteisiin ja sisältöön	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Näytön tavoitteet olivat selkeät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Minut perehdytettiin näytön arviointiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ohjasin opiskelijaa näytön suunnittelussa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ohjasin opiskelijaa näytön aikana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Toteutettiinko näyttö työssäoppimisjakson yhteydessä?					
<input type="radio"/> Kyllä <input type="radio"/> Ei					

Huom! Mikäli vastasit Ei, siirry suoraan kohtaan 11.

	1	2	3	4	5
10. Näytössä pystyi hyödyntämään työssäoppimisjaksolla opittuja asioita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

II NÄYTÖN ARVIOINTI

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon
--

	1	2	3	4	5
11. Näyttöpaikka vastasi aitoa työelämän tilannetta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Näyttöpaikka oli sopiva opintokokonaisuuden tavoitteiden kannalta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Näyttö vastasi työelämässä vaadittavaa osaamista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Näytössä oli mahdollista osoittaa laaja-alaista ammatillista osaamista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Näytössä oli mahdollista osoittaa ja arvioida					
15.1 työmenetelmien, -välineiden ja materiaalien käyttötaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.2 työprosessin suunnittelu-, toteuttamis- ja arviointitaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.3 työssä tarvittavan teorian hallintaa ja sen soveltamiskykyä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.4 kykyä noudattaa työturvallisuusohjeita ja -määräyksiä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Näytössä oli mahdollista osoittaa ja arvioida					
16.1 vuorovaikutus- ja viestintätaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.2 ryhmässä työskentelyn taitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.3 kykyä ratkaista ongelmia ja tehdä valintoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.4 kykyä huomioida toisia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.5 kykyä arvioida omaa työtään ja itseään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Tiesin etukäteen millaista osaamista näytössä arvioidaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Tiesin näytön arviointikriteerit ennen näyttöä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Näytön arviointikriteerit olivat selkeät ja ymmärrettävät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Näytön arviointikriteerit olivat käyttökelpoiset näytön arviointitilanteessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Näytön arvosanan muodostaminen oli helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Näytöstä opiskelijalle annettu arvosana oli mielestäni oikeudenmukainen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Näytön arvosanaa voidaan verrata toisten opiskelijoiden vastaaviin arvosanoihin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perustele vastauksesi

	1	2	3	4	5
24. Koin, että minulla oli riittävä ammattitaito tämän näytön arviointiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Näytön arviointi yhdessä opiskelijan, opettajan ja työelämän edustajan kanssa on mielestäni tarpeellista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perustele vastauksesi

26. On hyvä, että näytöstä tulee arvosana myös näyttötodistukseen

 Kyllä Ei

27. Osallistuisitko näytön arviointikeskusteluun?
 Kyllä En
28. Näytön arviointikeskusteluun osallistuivat (valitse yksi vaihtoehdoista)
 Opiskelija ja opettaja
 Opiskelija ja työelämän edustaja
 Opiskelija, opettaja ja työelämän edustaja
 Opettaja ja työelämän edustaja
 Arviointikeskustelua ei pidetty
29. Millainen näyttö oli vaikeusasteeltaan
 Liian helppo
 Sopiva
 Liian vaikea

III NÄYTÖN VAIKUTTAVUUS

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 30. Sain tietoa näytön avulla opiskelijan vahvuuksista ja kehittämistarpeista | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. Näyttö motivoi opiskelijaa oppimaan uusia asioita | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. Näyttö edisti opiskelijan ammatillista kasvua | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33. Näyttö lisäsi opiskelijan sitoutumista opiskeltavaan ammattiin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. Näyttö edisti opiskelijan työelämäyhteyksiä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. Näyttö oli hyödyllinen oman työni kannalta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. Näyttö oli hyödyllinen myös työyhteisön kannalta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37. Näyttö antoi eväitä oman työni kehittämiseen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38. Näytön toteutus oli mahdollista työtehtävieni ohessa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39. Näyttö edisti oppilaitoksen ja työelämän välistä yhteistyötä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40. Minulla on aikaisempaa kokemusta ammattiosaamisen (nuorten) näytön arvioinnista
<input type="radio"/> Kyllä <input type="radio"/> Ei | | | | | |

- *****
41. Miten kehittäisit näyttöjen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia?

KIITOS VASTAUKSESTASI!



OPISKELIJAN KYSELY

TAUSTATIEDOT

Nimi _____
 Oppilaitos _____
 Minkä opintokokonaisuuden näyttöä vastauksesi koskee? _____
 Perustutkinto, johon näyttö sisältyy _____
 Näyttöpaikan nimi _____ Näytön arviointipäivä _____

Valitse väittämistä asteikolla 1-5 tai vastausvaihtoehdoista se, joka parhaiten vastaa mielipidettäsi ko. asiasta.
 Kirjoita perustelut erikseen pyydettyihin kohtiin.

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon

Mustatkaa soikio näin (ei rastiteta):



I NÄYTÖN TOTEUTTAMINEN

- Näyttö oli (tarvittaessa voit valita useamman vaihtoehdon)
 - Työskentelyä työpaikalla
 - Käytännön työtehtäviä oppilaitoksessa
 - Portfolio, projektiyö tms.
 - Kirjallinen koe
 - Suullinen koe
 - Jokin muu, mikä? _____

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 2. Osallistuin tämän näytön toteutuksen suunnitteluun | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Sain näytöstä ohjeita | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Näytön tavoitteet olivat selkeät | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Teitkö näytön työssäoppimisjakson yhteydessä? | | | | | |
| <input type="radio"/> Kyllä <input type="radio"/> En | | | | | |
| Huom! Mikäli vastasit En, siirry suoraan kohtaan 7. | | | | | |
| 6. Pystyin näytössä hyödyntämään työssäoppimisjaksolla oppimiani asioita | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Työelämän edustaja ohjasi minua näytön toteutuksen suunnittelussa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Työelämän edustaja ohjasi minua näytön aikana | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Opettaja ohjasi minua näytön toteutuksen suunnittelussa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Opettaja ohjasi minua näytön aikana | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

II NÄYTÖN ARVIOINTI

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon
--

	1	2	3	4	5
11. Näyttöpaikka vastasi aitoa työelämän tilannetta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Näyttöpaikka oli sopiva opintokokonaisuuden tavoitteiden kannalta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Näytössä oli mahdollista hyödyntää opetuksessa käsitellyjä asioita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Näyttö vastasi työelämässä vaadittavaa osaamista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Näytössä oli mahdollista osoittaa laaja-alaista ammatillista osaamista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Näytössä oli mahdollista osoittaa ja arvioida					
16.1 työmenetelmien, -välineiden ja materiaalien käyttötaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.2 työprosessin suunnittelu-, toteuttamis- ja arviointitaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.3 työssä tarvittavan teorian hallintaa ja se soveltamis- kykyä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.4 kykyä noudattaa työturvallisuusohjeita ja -määräyksiä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Näytössä oli mahdollista osoittaa ja (arvioida)					
17.1 vuorovaikutus- ja viestintätaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.2 ryhmässä työskentelyn taitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.3 kykyä ratkaista ongelmia ja tehdä valintoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.4 kykyä huomioida toisia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.5 kykyä arvioida omaa työtään ja itseään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Tiesin etukäteen, millaista osaamista näytössä arvioidaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Tiesin näytön arviointikriteerit ennen näyttöä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Näytön arviointikriteerit olivat selkeät ja ymmärrettävät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Näytön arviointikeskusteluun osallistuivat (valitse vain yksi vaihtoehdoista)					
<input type="radio"/> Opiskelija ja opettaja					
<input type="radio"/> Opiskelija ja työelämän edustaja					
<input type="radio"/> Opiskelija, opettaja ja työelämän edustaja					
<input type="radio"/> Opettaja ja työelämän edustaja					
<input type="radio"/> Arviointikeskustelua ei pidetty					
22. Teitkö näytön jälkeen itsearvioinnin?					
<input type="radio"/> Kyllä <input type="radio"/> En					

Huom! Mikäli vastasit En, siirry suoraan kohtaan 24.

	1	2	3	4	5
23. Itsearviointini otettiin huomioon näytön arvioinnissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Näytön arvosanan muodostaminen oli helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Näytöstä minulle annettu arvosana oli mielestäni oikeuden- mukainen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Minulle järjestetty näyttö vastasi vaativuudeltaan muille saman ryhmän opiskelijoille järjestettyjä näyttöjä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Minulta vaadittiin näytössä enemmän suorituksia kuin muilta saman ryhmän opiskelijoilta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon
--

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 28. Näytön arvosanaani voidaan verrata toisten opiskelijoiden vastaaviin arvosanoihin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Perustele vastauksesi

- | | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 29. Näytön arviointi yhdessä opiskelijan, opettajan ja työelämän edustajan kanssa on mielestäni tarpeellista | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

30. Millainen näyttö oli vaikeusasteeltaan?

- Liian helppo
 Sopiva
 Liian vaikea

31. Tämä näyttö on mielestäni riittävä koko opintokokonaisuuden arviointiin

- Kyllä Ei

Perustele vastauksesi

32. On hyvä, että näytöstä tulee arvosana näyttötodistukseen

- Kyllä Ei

Perustele vastauksesi

III NÄYTÖN VAIKUTTAVUUS

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon
--

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 33. Sain tietoa näytön avulla omista vahvuksistani ja kehittämistarpeistani | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. Opin näytössä uusia asioita | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. Näyttö oli tarpeellinen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. Arviointikeskustelu oli hyödyllinen oppimistilanne | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37. Näyttö lisäsi kiinnostustani valitsemaani alaan | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38. Näyttö edisti omia työelämäyhteyksiäni | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39. Minulla on aikaisempaa kokemusta näytön suorituksesta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

40. Miten kehittäisit näyttöjen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia?

KIITOS VASTAUKSESTASI!



**TYÖELÄMÄN EDUSTAJAN
KYSELY**

TAUSTATIEDOT

Opiskelijan nimi (jonka näyttöä vastauksesi koskee) _____
 Oppilaitos _____
 Minkä opintokokonaisuuden näyttöä vastauksesi koskee? _____
 Tutkinto, johon näyttö sisältyy _____
 Näyttöpaikan nimi _____ Näytön arviointipäivä _____

Valitse väittämistä asteikolla 1-5 tai vastausvaihtoehdoista se, joka parhaiten vastaa mielipidettäsi ko. asiasta.
 Kirjoita perustelut erikseen pyydettyihin kohtiin.

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon

Mustatkaa soikio näin (ei rastiteta):



I NÄYTÖN TOTEUTTAMINEN

1. Näyttö oli (tarvittaessa voit valita useamman vaihtoehdon)
- Työskentelyä työpaikalla
 - Käytännön työtehtäviä oppilaitoksessa
 - Portfolio, projektityö tms.
 - Kirjallinen koe
 - Suullinen koe
 - Jokin muu, mikä? _____

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 2. Osallistuin tämän näytön toteutuksen suunnitteluun | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Sain näytön toteuttamiseksi ohjeita | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Minut perehdyttiin näytön tavoitteisiin ja sisältöön | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Näytön tavoitteet olivat selkeät | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Minut perehdyttiin näytön arviointiin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Ohjasin opiskelijaa näytön suunnittelussa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Ohjasin opiskelijaa näytön aikana | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Toteutettiin näyttö työssäoppimisjakson yhteydessä? | | | | | |
| | <input type="radio"/> Kyllä | <input type="radio"/> Ei | | | |

Huom! Mikäli vastasit Ei, siirry suoraan kohtaan 11.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 10. Näytössä pystyi hyödyntämään työssäoppimisjaksolla opittuja asioita | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

II NÄYTÖN ARVIOINTI

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon
--

	1	2	3	4	5
11. Näyttöpaikka vastasi aitoa työelämän tilannetta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Näyttöpaikka oli sopiva opintokokonaisuuden tavoitteiden kannalta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Näyttö vastasi työelämässä vaadittavaa osaamista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Näytössä oli mahdollista osoittaa laaja-alaista ammatillista osaamista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Näytössä oli mahdollista osoittaa ja arvioida					
15.1 työmenetelmien, -välineiden ja materiaalien käyttötaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.2 työprosessin suunnittelu-, toteuttamis- ja arviointitaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.3 työssä tarvittavan teorian hallintaa ja sen soveltamis- kykyä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.4 kykyä noudattaa työturvallisuusohjeita ja -määräyksiä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Näytössä oli mahdollista osoittaa ja arvioida					
16.1 vuorovaikutus- ja viestintätaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.2 ryhmässä työskentelyn taitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.3 kykyä ratkaista ongelmia ja tehdä valintoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.4 kykyä huomioida toisia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.5 kykyä arvioida omaa työtään ja itseään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Tiesin etukäteen millaista osaamista näytössä arvioidaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Tiesin näytön arviointikriteerit ennen näyttöä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Näytön arviointikriteerit olivat selkeät ja ymmärrettävät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Näytön arviointikriteerit olivat käyttökelpoiset näytön arviointitilanteessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Näytön arvosanan muodostaminen oli helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Näytöstä opiskelijalle annettu arvosana oli mielestäni oikeudenmukainen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Näytön arvosanaa voidaan verrata toisten opiskelijoiden vastaaviin arvosanoihin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perustele vastauksesi

	1	2	3	4	5
24. Koin, että minulla oli riittävä ammattitaito tämän näytön arviointiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Näytön arviointi yhdessä opiskelijan, opettajan ja työelämän edustajan kanssa on mielestäni tarpeellista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perustele vastauksesi

26. On hyvä, että näytöstä tulee arvosana myös näyttötodistukseen

 Kyllä Ei

27. Osallistuisitko näytön arviointikeskusteluun?
 Kyllä En
28. Näytön arviointikeskusteluun osallistuivat (valitse yksi vaihtoehdoista)
 Opiskelija ja opettaja
 Opiskelija ja työelämän edustaja
 Opiskelija, opettaja ja työelämän edustaja
 Opettaja ja työelämän edustaja
 Arviointikeskustelua ei pidetty
29. Millainen näyttö oli vaikeusasteeltaan
 Liian helppo
 Sopiva
 Liian vaikea

III NÄYTÖN VAIKUTTAUVUUS

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 30. Sain tietoa näytön avulla opiskelijan vahvuuksista ja kehittämis-
tarpeista | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. Näyttö motivoi opiskelijaa oppimaan uusia asioita | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. Näyttö edisti opiskelijan ammatillista kasvua | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33. Näyttö lisäsi opiskelijan sitoutumista opiskeltavaan ammattiin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. Näyttö edisti opiskelijan työelämäyhteyksiä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. Näyttö oli hyödyllinen oman työni kannalta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. Näyttö oli hyödyllinen myös työyhteisön kannalta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37. Näyttö antoi eväitä oman työni kehittämiseen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38. Näytön toteutus oli mahdollista työtehtävieni ohessa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39. Näyttö edisti oppilaitoksen ja työelämän välistä yhteistyötä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40. Minulla on aikaisempaa kokemusta ammattiosaamisen (nuorten)
näytön arvioinnista | | | | | |
| | <input type="radio"/> Kyllä | <input type="radio"/> Ei | | | |

41. Miten kehittäisit näyttöjen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia?

KIITOS VASTAUKSESTASI!

OPISKELIJAN KYSELY

TAUSTATIEDOT

Nimi _____

Oppilaitos _____

Minkä opintokokonaisuuden näyttöä vastauksesi koskee? _____

Perustutkinto, johon näyttö sisältyy _____

Näyttöpaikan nimi _____ Näytön arviointipäivä _____

Valitse väittämistä asteikolla 1-5 tai vastausvaihtoehdoista se, joka parhaiten vastaa mielipidettäsi ko. asiasta.
Kirjoita perustelut erikseen pyydettyihin kohtiin.

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon

Mustatkaa soikio näin (ei rastiteta):



I NÄYTÖN TOTEUTTAMINEN

1. Näyttö oli (tarvittaessa voit valita useamman vaihtoehdon)

- Työskentelyä työpaikalla
- Käytännön työtehtäviä oppilaitoksessa
- Portfolio, projektityö tms.
- Kirjallinen koe
- Suullinen koe
- Jokin muu, mikä? _____

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon

	1	2	3	4	5
2. Osallistuin tämän näytön toteutuksen suunnitteluun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Sain näytöstä ohjeita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Näytön tavoitteet olivat selkeät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Teitkö näytön työssäoppimisjakson yhteydessä?					
<input type="radio"/> Kyllä <input type="radio"/> En					
Huom! Mikäli vastasit En, siirry suoraan kohtaan 7.					
6. Pystyin näytössä hyödyntämään työssäoppimisjaksolla oppimiani asioita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Työelämän edustaja ohjasi minua näytön toteutuksen suunnittelussa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Työelämän edustaja ohjasi minua näytön aikana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Opettaja ohjasi minua näytön toteutuksen suunnittelussa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Opettaja ohjasi minua näytön aikana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

II NÄYTÖN ARVIOINTI

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon
--

	1	2	3	4	5
11. Näyttöpaikka vastasi aitoa työelämän tilannetta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Näyttöpaikka oli sopiva opintokokonaisuuden tavoitteiden kannalta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Näytössä oli mahdollista hyödyntää opetuksessa käsiteltyjä asioita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Näyttö vastasi työelämässä vaadittavaa osaamista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Näytössä oli mahdollista osoittaa laaja-alaista ammatillista osaamista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Näytössä oli mahdollista osoittaa ja arvioida					
16.1 työmenetelmien, -välineiden ja materiaalien käyttötaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.2 työprosessin suunnittelu-, toteuttamis- ja arviointitaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.3 työssä tarvittavan teorian hallintaa ja se soveltamis- kykyä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.4 kykyä noudattaa työturvallisuusohjeita ja -määräyksiä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Näytössä oli mahdollista osoittaa ja (arvioida)					
17.1 vuorovaikutus- ja viestintätaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.2 ryhmässä työskentelyn taitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.3 kykyä ratkaista ongelmia ja tehdä valintoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.4 kykyä huomioida toisia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.5 kykyä arvioida omaa työtään ja itseään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Tiesin etukäteen, millaista osaamista näytössä arvioidaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Tiesin näytön arviointikriteerit ennen näyttöä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Näytön arviointikriteerit olivat selkeät ja ymmärrettävät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Näytön arviointikeskusteluun osallistuivat (valitse vain yksi vaihtoehdoista)					
<input type="radio"/> Opiskelija ja opettaja					
<input type="radio"/> Opiskelija ja työelämän edustaja					
<input type="radio"/> Opiskelija, opettaja ja työelämän edustaja					
<input type="radio"/> Opettaja ja työelämän edustaja					
<input type="radio"/> Arviointikeskustelua ei pidetty					
22. Teitkö näytön jälkeen itsearvioinnin?					
<input type="radio"/> Kyllä <input type="radio"/> En					
Huom! Mikäli vastasit En, siirry suoraan kohtaan 24.					
	1	2	3	4	5
23. Itsearviointini otettiin huomioon näytön arvioinnissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Näytön arvosanan muodostaminen oli helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Näytöstä minulle annettu arvosana oli mielestäni oikeuden- mukainen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Minulle järjestetty näyttö vastasi vaatimukseltaan muille saman ryhmän opiskelijoille järjestettyjä näyttöjä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Minulta vaadittiin näytössä enemmän suorituksia kuin muilta saman ryhmän opiskelijoilta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon
--

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 28. Näytön arvosanaani voidaan verrata toisten opiskelijoiden vastaaviin arvosanoihin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Perustele vastauksesi | <hr/> <hr/> <hr/> | | | | |
| 29. Näytön arviointi yhdessä opiskelijan, opettajan ja työelämän edustajan kanssa on mielestäni tarpeellista | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. Millainen näyttö oli vaikeusasteeltaan? | | | | | |
| <input type="radio"/> Liian helppo | | | | | |
| <input type="radio"/> Sopiva | | | | | |
| <input type="radio"/> Liian vaikea | | | | | |
| 31. Tämä näyttö on mielestäni riittävä koko opintokokonaisuuden arviointiin | | | | | |
| <input type="radio"/> Kyllä <input type="radio"/> Ei | | | | | |
| Perustele vastauksesi | <hr/> <hr/> <hr/> | | | | |
| 32. On hyvä, että näytöstä tulee arvosana näyttötodistukseen | | | | | |
| <input type="radio"/> Kyllä <input type="radio"/> Ei | | | | | |
| Perustele vastauksesi | <hr/> <hr/> <hr/> | | | | |

III NÄYTÖN VAIKUTTAUVUUS

1 = ei ollenkaan, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin/paljon, 5 = erittäin hyvin/paljon
--

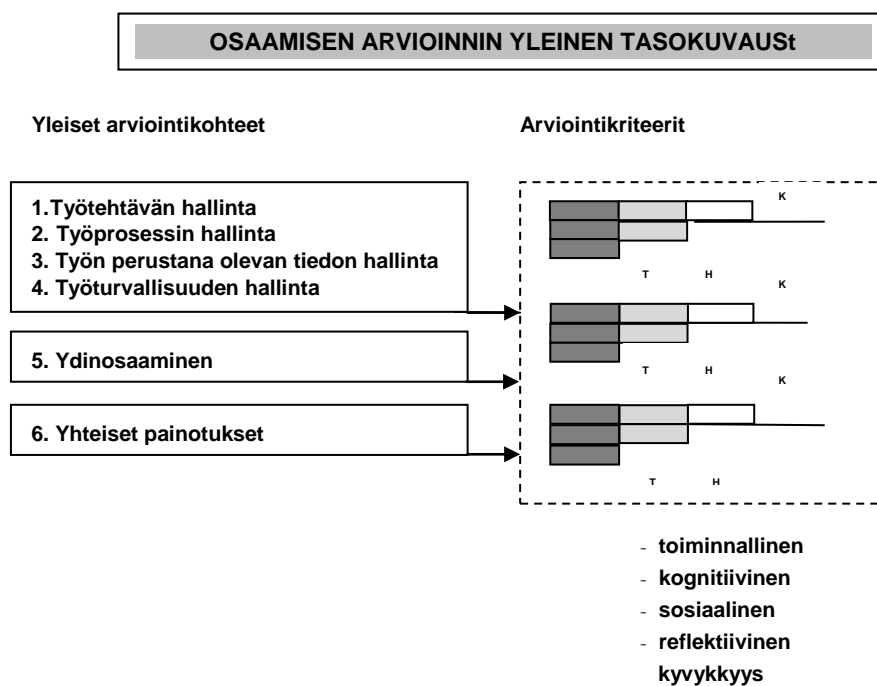
- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 33. Sain tietoa näytön avulla omista vahvuksistani ja kehittämistarpeistani | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. Opin näytössä uusia asioita | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. Näyttö oli tarpeellinen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. Arviointikeskustelu oli hyödyllinen oppimistilanne | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37. Näyttö lisäsi kiinnostustani valitsemaani alaan | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38. Näyttö edisti omia työelämäyhteyksiäni | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39. Minulla on aikaisempaa kokemusta näytön suorituksesta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

40. Miten kehittäisit näyttöjen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia?

KIITOS VASTAUKSESTASI!

Liite 9 Näyttöjen arvioinnin kohteet ja kriteerit arviointikokeilussa

Yleisten arviointikohteiden pohjalta määritetään eri ammatillisiin perustutkintoihin **keskeinen arvioitava osaaminen** opintokokonaisuuksittain. Yleisiä arviointikriteereitä noudattaen annetaan sisällöt tutkintojen arviointikriteereille opintokokonaisuuksittain.



KUVIO 1 Osaamisen arvioinnin yleinen tasokuvaus

TAULUKKO 1. Yleisten arviointikohteiden ja kriteerien kuvaukset kansallisessa oppimistulosten arvioinnissa.

ARVIOINTIKOHDE	TYYDYTTÄVÄ	HYVÄ	KIITETTÄVÄ
<p>1. Työtehtävän hallinta Työmenetelmien, -välineiden ja materiaalien hallinta. Arvioinnin kohteena on työtehtävään ja työympäristöön soveltuvan työmenetelmän ja työvälineiden sekä materiaalin valinta sekä kyky soveltaa ja käyttää niitä oikein ja hallita työtehtävä erilaisissa toimintaympäristöissä.</p>			
<p>2. Työprosessin hallinta Työprosessin suunnittelu-, toteuttamis-, arviointi- ja kehittämisvalmiudet Arvioinnin kohteena on kyky suunnitella omaa työtä, toteuttaa työsuorituksia tarkoituksenmukaisessa järjestyksessä, valmiudet arvioida työsuorituksen laatua ja kehittää omaa toimintaansa.</p>	<p>TYYDYTTÄVÄ</p> <p>Opiskelija suoriutuu ammatin perustehtävistä. Hän muistaa, tunnistaa, toteaa ja toistaa ilmiöihin liittyviä käsitteitä ja sisältöjä. Toimissaan työtehtävissä hän toistaa aiemmin opittuja tekniikoita ja malleja. Hän noudattaa sääntöjä ja ohjeita. Opiskelija suunnittelee työtään, mutta uusissa tilanteissa tai työympäristön muuttuessa hän tarvitsee ohjausta. Opiskelija osaa työskennellä turvallisesti.</p>	<p>HYVÄ</p> <p>Opiskelija hallitsee tiedon jäsentelyä, luokittelua, vertailua, muokkaamista ja asioiden perustelua. Hän hallitsee alan ydinsällöt ja pystyy toimimaan ja laatimaan suunnitelmia itsenäisesti alan laajoissa tehtäväkokonaisuuksissa. Hän selviytyy uusista ja muuttuvista tilanteista oma-aloitteisesti. Opiskelija noudattaa itsenäisesti työturvallisuusohjeita ja tuntee yleisimmät työturvallisuusmääräykset.</p>	<p>KIITETTÄVÄ</p> <p>Opiskelija selviytyy itsenäisesti alan ydintehtävistä ja perustelee toimintaansa. Hänellä on kriittinen suhtautuminen tietoon ja toimintaan. Hän suunnittelee tietoisesti ja itsenäisesti omaa työtään ja asioiden yhdistely, kehittäminen ja uuden luominen onnistuu uusissa tilanteissa. Hän toimii oma-aloitteisesti ja hankkii lisätietoa. Opiskelija noudattaa itsenäisesti työturvallisuusohjeita ja huomio koko työympäristön turvallisuuden aktiivisesti.</p>
<p>3. Työn perustana olevan tiedon hallinta Arvioinnin kohteena on työssä tarvittavan teoria-tiedon hallinta ja sen soveltamiskyky erilaisiin tehtäviin ja toimintaympäristöihin sekä kyky jäsentää ja perustella valintoja.</p>			
<p>4. Työturvallisuuden hallinta Arvioidaan kykyä noudattaa työturvallisuusohjeita ja -määräyksiä sekä soveltaa niitä erilaisissa tehtävissä ja toimintaympäristöissä sekä valmiuksia ylläpitää työkykyä.</p>			

ARVIOINTIKOHDE	TYYDYTTÄVÄ	HYVÄ	KIITETTÄVÄ
<p>5.Ydinsaaminen Oppimaan oppimistaidot Arvioinnin kohteena on valmiudet ja motivaatio arvioida itseään ja työtään, kyky kehittää työskentelytapoja ja toimia opiskelussa ja työelämässä itseään kehittäen. Kyky hankkia, jäsentää ja arvioida tietoa sekä kyky soveltaa aiemmin opittua muuttuvissa tilanteissa.</p>			
<p>Ongelmanratkaisutaidot Arvioinnin kohteena on kyky toimia uusissa tilanteissa ja eteen tulevilla ongelmilla ja tehdä perusteltuja valintoja. Kyky toimia ja ajatella luovasti ja innovatiivisesti.</p>	<p>TYYDYTTÄVÄ Opiskelija osaa ohjattuna arvioida itseään ja omaa työtään.</p>	<p>HYVÄ Opiskelija tunnistaa omat vahvuutensa ja kehittämistarpeensa ja tekee kehittämiseen tähtäviä ratkaisuja.</p>	<p>KIITETTÄVÄ Opiskelija arvioi itseään ja omaa toimintaansa monipuolisesti myös työn aikana. Hän kehittää oman työsuorituksensa laatua perustellusti ja luovasti.</p>
<p>Vuorovaikutus- ja viestintätaidot Arvioinnin kohteena on kyky esittää ja raportoida tieto suullisesti ja kirjallisesti ja käyttää nykyikäistä viestintätekniikkaa sekä kielitaito.</p>	<p>Opiskelijan huomio on työn yksityiskohdissa ja erillisissä asioissa. Toiminta perustuu sääntöihin ja ohjeisiin tiukasti.</p> <p>Opiskelija pystyy toimimaan ryhmässä, selviytyy tutuissa vuorovaikutustilanteissa ja osaa tarvittaessa tukeutua muihin.</p> <p>Hän tunnistaa oman tehtävänsä työyhteisössä ja tuntee sen arvot, tavoitteet ja toimintaohjeet ja noudattaa pääsääntöisesti sovittuja aikatauluja. Hän noudattaa työnsään ammattietiikkaa</p>	<p>Opiskelija osaa soveltaa sääntöjä ja ohjeita erilaisissa tilanteissa. Hän hahmottaa työnsä kokonaisuutena. Hän luokittelee, vertaa ja jäsentää hankkimaansa tietoa ja muokkaa sitä käyttökelpoiseksi.</p> <p>Hän on aktiivinen ja vastuullinen ryhmän jäsen, joka pystyy hyödyntämään yhteisöllistä osaamista.</p> <p>Hän osaa toiminnassaan huomioida työyhteisön arvot, tavoitteet ja toimintaohjeet ja toimii ammattieettisesti oikein</p>	<p>Opiskelija osaa käyttää ja soveltaa omaksumiaan tietoja ja taitoja ja löytää uusia ratkaisuja erilaisissa tilanteissa. Hän perustelee omia ratkaisujaan. Opiskelija hahmottaa työnsä osaksi koko työpaikan ja toimintaympäristön kokonaisuutta. Opiskelija muokkaa hankkimaansa tietoa käyttökelpoiseksi ja tekee siitä johtopäätöksiä.</p>
<p>Yhteistyötaidot Arvioinnin kohteena on opiskelijan valmiudet toimia erilaisten ihmisten ja ryhmien kanssa työyhteisön jäsenenä.</p>			
<p>Eettiset ja esteettiset/emotionaaliset taidot Arvioinnin kohteena on kyky sitoutua työhön, työskennellä vastuullisesti ja oikeudenmukaisesti sekä kyky käsitellä ja ratkaista moraalisia ja eettisiä ongelmia ja kyky toimia ammattieettisesti oikein. Kyky ottaa huomioon kulttuuriin ja omaan persoonallisuuteen pohjautuvat kauneusarvot ja taito ottaa nämä huomioon työssä.</p>			

ARVIOINTIKOHDE	TYDYTTÄVÄ	HYVÄ	KIITETTÄVÄ
<p>6. Yhteiset painotukset</p> <p>Kansainvälisyys Arvioidaan kielitaitoon ja suvaitsevaisuuteen liittyviä valmiuksia sekä valmiudet toimia monikulttuurisessa ympäristössä ja huomioida asiakkaan kulttuuriin liittyviä arvoja.</p>			<p>KIITETTÄVÄ Opiskelija soveltaa itsenäisesti ja omaaloitteisesti yhteisiin sisällöllisiin painotuksiin liittyviä valmiuksia, tietoja ja taitoja työssään ja osaa soveltaa ohjeita ja määräyksiä työtehtäviinsä ja perustelee niiden merkitystä ja omia valintojaan.</p>
<p>Kestävä kehitys Arvioidaan kykyä soveltaa kestävän kehityksen periaatteita ja kykyä tunnistaa ympäristöriskit ja noudattaa työpaikan ympäristömääräyksiä.</p>		<p>HYVÄ Opiskelija soveltaa itsenäisesti ja omaaloitteisesti yhteisiin sisällöllisiin painotuksiin liittyviä valmiuksia, tietoja ja taitoja työssään ja osaa soveltaa ohjeita ja määräyksiä työtehtäviinsä</p>	
<p>Yrittäjyys Arvioidaan kykyä hallita talouden peruskäsitteet ja toimia yrittäjämäisesti ja kehittyä oma-aloitteiseksi, tunnolliseksi ja työtään arvostavaksi työntekijäksi tai ammatinharjoittajaksi.</p>	<p>TYDYTTÄVÄ Opiskelija osoittaa ja käyttää omassa toiminnassaan yhteisiin painotuksiin liittyviä valmiuksia ja noudattaa tärkeimpiä ohjeita ja määräyksiä työtehtävissä. Opiskelija tarvitsee ohjausta.</p>		
<p>Teknologian ja tietotekniikan hyödyntäminen Arvioidaan kykyä käyttää tieto- ja viestintätekniikkaa sekä teknologiaa omalla alalla sekä kehittää ja hyödyntää tietoja ja taitoja monipuolisesti työtehtävissä.</p>			
<p>Laadukas ja asiakaslähtöinen toiminta Arvioidaan kykyä toimia asiakaslähtöisesti ja huomioida asiakkaan tarpeet ja odotukset</p>			
<p>Palvelu- ja kuluttajaosaaminen Arvioidaan valmiuksia huomioida kuluttajalainsäädännön velvoitteet ja toimia työssään kuluttajan oikeuksien, velvollisuuksien ja vastuun mukaisesti.</p>			
<p>Työsuojelusta ja terveydestä huolehtiminen Arvioidaan kykyä edistää hyvinvointia ja tunnistaa turvallisuusriskit alalla ja omissa työtehtävissään sekä kykyä ylläpitää ja kehittää työkykyä ja työoloja</p>			

Liite 10 Näyttöjen dokumentaatiolomake



KANSALLINEN NÄYTTÖPERUSTEINEN
OPPIMISTULOSTEN ARVIOINTI 2004-2007



OPINTOKOKONAISUUDEN NÄYTTÖARVOSANAN DOKUMENTOINTILOMAKE

1. Opintokokonaisuus _____ 2. Koulutuksen järjestäjä _____
 3. Oppilaitos _____
 4. Opiskelija _____ 5. Sukupuoli 1. nainen 2. mies 6. Ikä
 7. Tutkinto/Koulutusohjelma _____

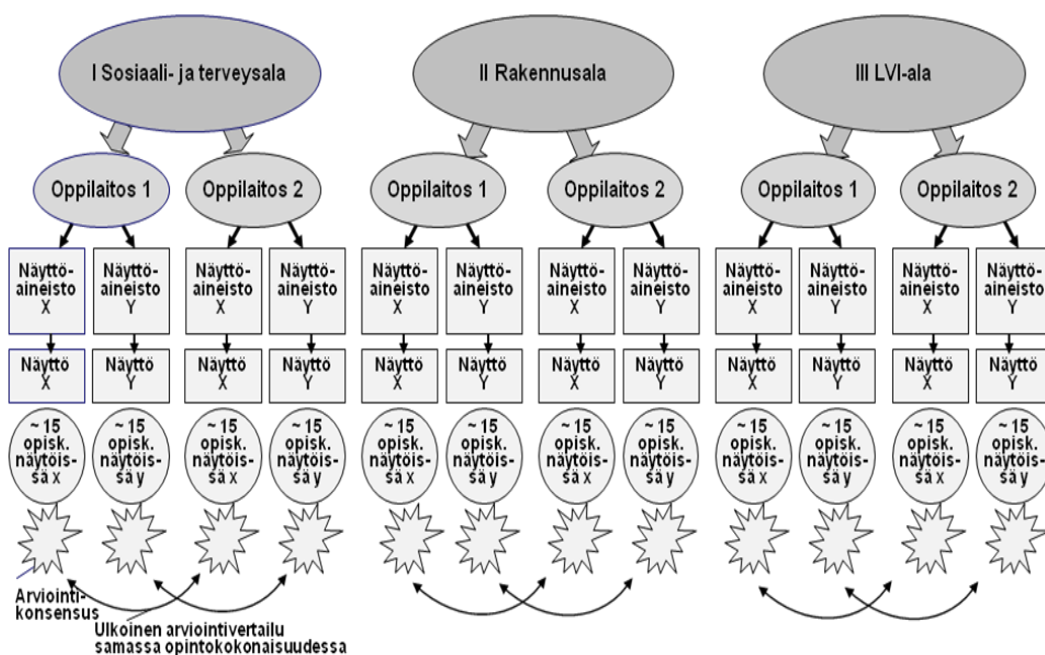
8. Näytön kuvaus

9. Arvioinnin kohteet	Osanäytön 1 arviointi (T1-K5)	Osanäytön 2 arviointi (T1-K5)	Osanäytön 3 arviointi (T1-K5)	Osanäytön 4 arviointi (T1-K5)	Opintokokonaisuuden koko näyttö/kokonaisarviointi
1. Työprosessin hallinta	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Työtehtävien hallinta	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Työn perustana olevan tiedon hallinta	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. Työturvallisuuden hallinta	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. Ydinosaaminen	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. Yhteiset painotukset	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
10. OPINTOKOKONAISUUDEN NÄYTTÖARVOSANA (T1-K5)					<input type="text"/>
11. Näytön suoritusajankohta					
12. Näytön suorituspaikka (huom. mustaa oikea vaihtoehto)	<input type="radio"/> työpaikka työssä-oppimisjaksolla <input type="radio"/> muu työpaikka <input type="radio"/> oppilaitos	<input type="radio"/> työpaikka työssä-oppimisjaksolla <input type="radio"/> muu työpaikka <input type="radio"/> oppilaitos	<input type="radio"/> työpaikka työssä-oppimisjaksolla <input type="radio"/> muu työpaikka <input type="radio"/> oppilaitos	<input type="radio"/> työpaikka työssä-oppimisjaksolla <input type="radio"/> muu työpaikka <input type="radio"/> oppilaitos	<input type="radio"/> työpaikka työssä-oppimisjaksolla <input type="radio"/> muu työpaikka <input type="radio"/> oppilaitos
13. Näyttöpaikka (nimi)					
14. Näytön arvosanasta päätti					<input type="radio"/> opettaja <input type="radio"/> työelämän edustaja <input type="radio"/> opettaja ja työelämän edustaja
15. Arviointikeskusteluun osallistuvat					<input type="radio"/> opiskelija <input type="radio"/> opettaja <input type="radio"/> työelämän edustaja

Paikka ja aika _____ / _____ Tiedot antoi _____

Liite 11 Arviointikokeilujen asetelma (esimerkki Pilotti I)

OPPIMISTULOSTEN ARVIINTIJÄRJESTELMÄ PILOTTIPROJEKTI



Arviointikokeilun (Pilotti I) kysymykset

- I) Mikä on ammattiosaamisen näyttöjen rooli kansallisessa oppimistulosten arviointijärjestelmässä?
 Millaista tietoa oppimistuloksista ammattiosaamisen näyttöperusteinen arviointi tuottaa?
 Voiko näytöistä saatavaa tietoa käyttää kansallisessa oppimistulosten arvioinnissa?
 Mitä vaikutuksia kansalliseen järjestelmään on opintokokonaisuuksittain toteutettavilla näytöillä?
 Perustuvatko näytöt opetussuunnitelman perusteisiin?
 Mitkä eri sidosryhmät voivat hyödyntää näytöistä saatavaa oppimistulosten arviointitietoa?
 Mitkä ovat ammattiosaamisen näyttöjen vahvuudet ja heikkoudet kansallisen oppimistulosten arviointijärjestelmän perustana?

- II) Millainen laadunvarmennus tarvitaan kansallista oppimistulosten arviointia varten?
Millaisia standardeja ja kriteerejä tarvitaan laadunvarmennusta ja laatukontrollia varten?
Millaisia vaikutuksia on yhteisarvioinnilla (internal moderation) oppimistulosten arvioinnin luotettavuuteen?
Millaisia vaikutuksia on vertaisarvioinnilla (external moderation) oppimistulosten arvioinnin luotettavuuteen?
Millaista koulutusta ja muuta tukea arvioitsijat oppilaitoksissa ja työelämässä tarvitsevat?
Millaista dokumentointia laadunvarmennus ja laatukontrolli edellyttävät?
Mikä osuus oppilaitosten itsearvioinnilla on laadunvarmennusjärjestelmässä?
Mikä on Opetushallituksen tehtävä laadunvarmennuksen ja laatukontrollin toteuttamisessa?
Mikä on eri sidosryhmien tehtävä laadunvarmennuksen ja laatukontrollin toteuttamisessa?
Tarvitaanko jatkossa ”kevyt” akkreditointiprosessi osana laadunvarmennusta?
- III) Millaisia käytännön ongelmia liittyy valitun oppimistulosten arviointimallin toteuttamiseen?
Millaisiksi laadunvarmennuksen ”kriittiset kohdat” osoittautuvat arviointikokeilun aikana ja millaisia uusia käytännön ongelmia niihin mahdollisesti liittyy?
Millaista uutta tietoa integrointiin liittyvistä käytännön ongelmista saadaan kokeilun aikana?
– Vertailtavuusongelma käytännössä
– Ajoitusongelma käytännössä
– Pääallekkäisyysongelma käytännössä
Millaisia ratkaisuja voi löytää ongelma-kohtiin?
(Räkköläinen & Ecclestone 2005; Räkköläinen 2005.)

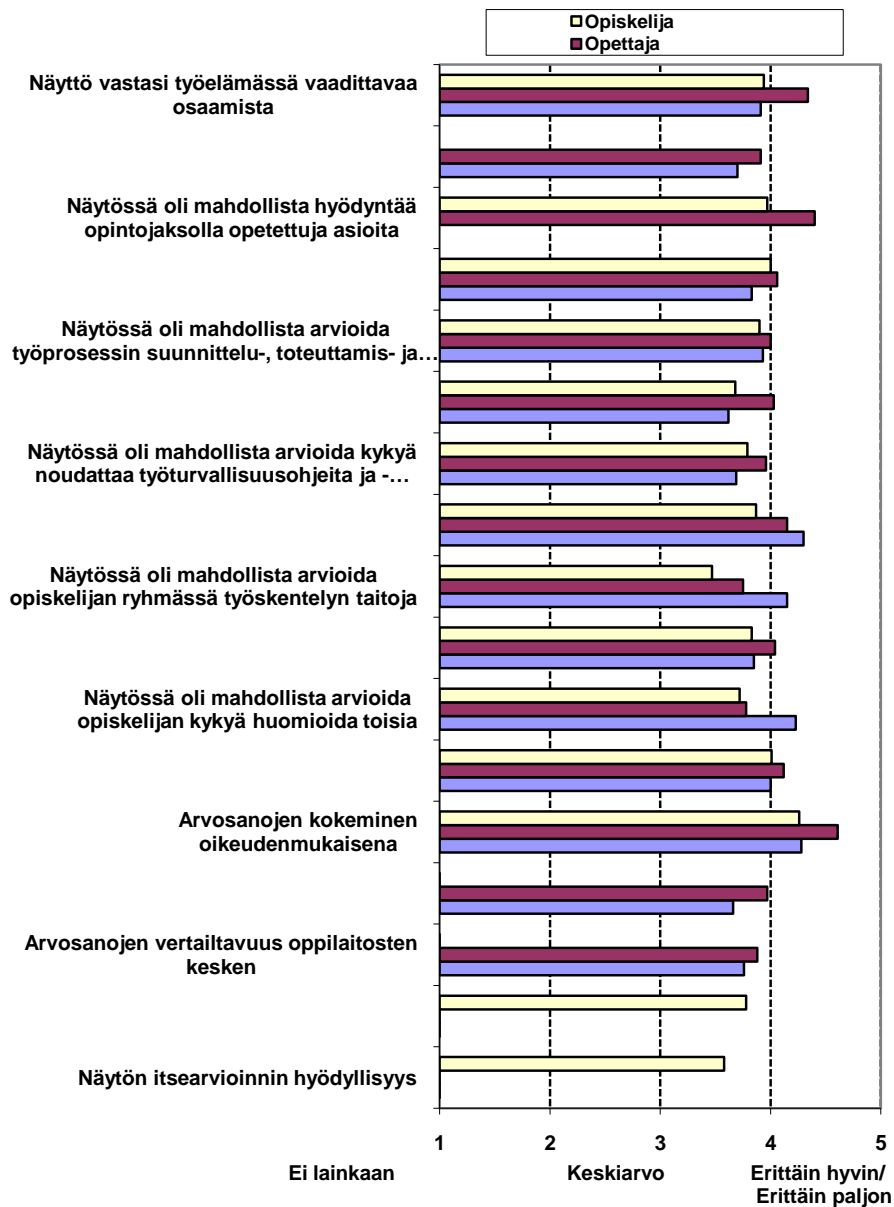
Liite 12 Taustakyselyn tulokset Koppi-hankkeen arviointikokeilussa Pilotti I ja Arviointikokeilu II

Pilotti I (2002–2003)

Opiskelijan kyselylomakkeita palautettiin 343, opettajan lomakkeita 247 ja työelämän edustajien lomakkeita 143. Kysely oli kolmiosainen: 1. Näytön vastaavuus opintojakson tavoitteisiin, 2. Näytön organisointi ja 3. Näytöt ja oppiminen. Kysely koski samoja näyttöjä, joista arviointitieto koottiin. Kyselyssä arvioitiin väittämää asteikolla 1–5 siten, että 1 = ei lainkaan, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon/hyvin.

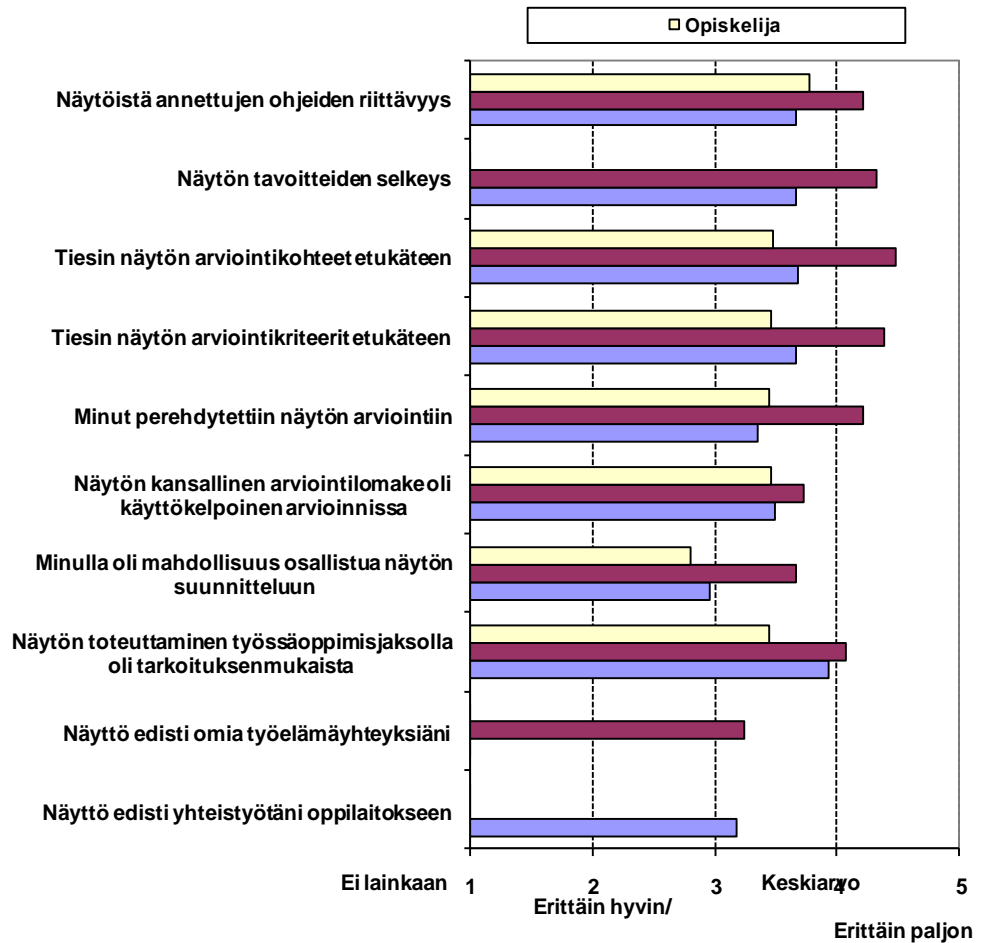
NÄYTÖN VASTAAVUUS OPINTOJAKSON TAVOITTEISIIN TYÖELÄMÄN EDUSTAJAN, OPETTAJAN JA OPISKELIJAN ARVIOIMANA

NÄYTÖN VASTAAVUUS OPINTOJAKSON TAVOITTEISIIN
 TYÖELÄMÄN EDUSTAJAN, OPETTAJAN JA OPISKELIJAN
 ARVIOIMANA



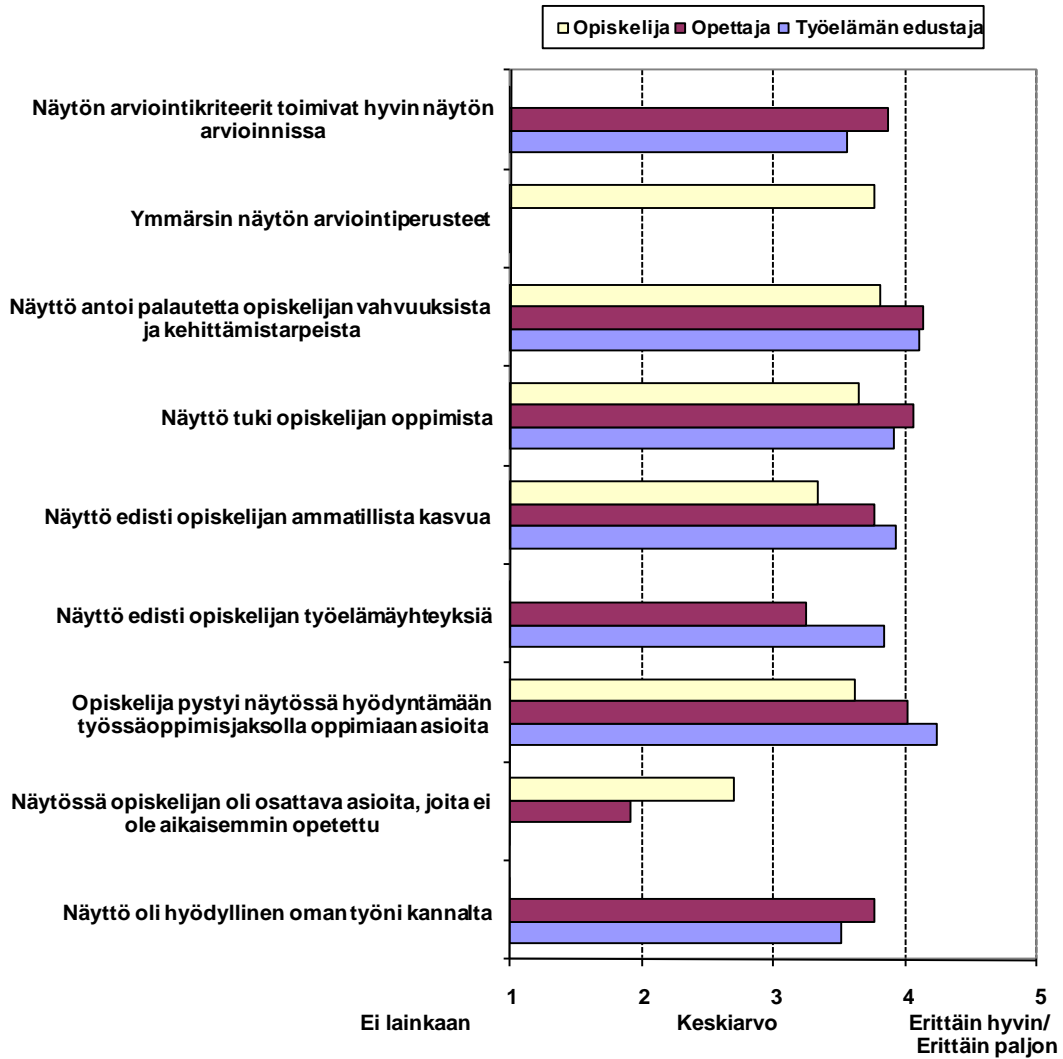
Kuvio 1 Näytön vastaavuus opintojakson tavoitteisiin työelämän edustajan, opettajan ja opiskelijan arvioimana

NÄYTÖN ORGANISOINTI TYÖELÄMÄN EDUSTAJAN, OPETTAJAN JA OPISKELIJAN ARVIOIMANA



Kuvio 2 Näytön organisointi työelämän edustajan, opettajan ja opiskelijan arvioimana

NÄYTÖT JA OPPIMINEN TYÖELÄMÄN EDUSTAJAN, OPETTAJAN JA OPISKELIJAN ARVIOIMANA



Kuvio 3 Näytöt ja oppiminen työelämän edustajan, opettajan ja opiskelijan arvioimana

Arviointikokeilu II (2004–2007)

Opiskelijan kyselylomakkeita palautui 877, opettajan lomakkeita 696 ja työelämän edustajien lomakkeita 605. Väittämien numeeriset arvot on raportoitu seuraavasti: 1-2 = ei lainkaan tai heikosti, 3=kohtalaisesti, melko ja 4-5=paljon, erittäin/hyvin paljon. Avoinmet vastaukset luokiteltiin sisällöllisesti ja niistä ei ole tehty määrällisiä yhteenvetoja.

Kysely sisälsi Likert -asteikollisia väittämiä sekä muutamia avoimia kysymyksiä. Kysely koski samoja näyttöjä, joista arviointitieto koottiin. Kyselyn teemat ovat: 1. Näytön toteuttaminen, 2. Näytön arviointi ja 3. Näytön vaikuttavuus.

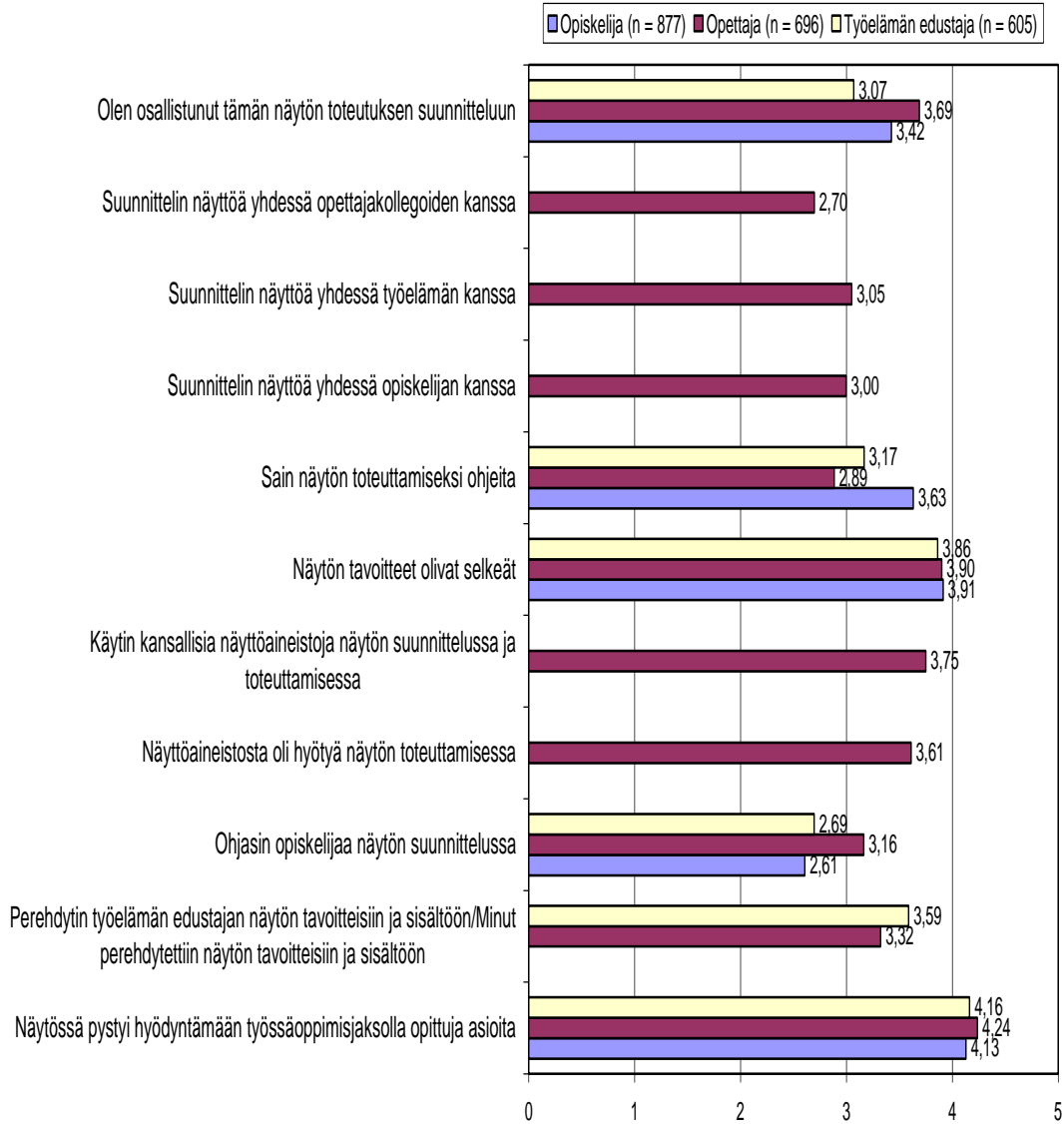
Kyselyn tuloksia tarkastellaan vastaajaryhmittäin niin, että tuloksiin on yhdistetty kaikkien arviointikokeilun 14 perustutkinnon tulokset opiskelijoiden, opettajien ja työelämän edustajien arvioimana. Vastausten määrä eri ryhmien välillä vaihtelee suuresti sekä tutkinnon sisällä että niiden välillä.

Taulukko 1 Opettajien, opiskelijoiden ja työelämän edustajien kyselylomakkeiden määrät tutkinnoittain

TUTKINTO	Opettaja (n=)	Työelämä (n=)	Opiskelija (n=)
Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto	352	276	331
Talotekniikan perustutkinto	7	31	47
Rakennusalan perustutkinto	53	65	68
Pintakäsittelyalan perustutkinto	56	42	52
Puualan perustutkinto	4	1	35
Logistiikan perustutkinto	36	15	48
Kone- ja metallialan perustutkinto	31	32	52
Sähköalan perustutkinto	42	30	110
Suunnitteluassistentin perustutkinto	21	17	31
Veneenrakennuksen perustutkinto	8	9	9
Verhoilualan perustutkinto	56	43	48
Maanmittausalan perustutkinto	2	2	3
Paperiteollisuuden perustutkinto	0	0	0
Autoalan perustutkinto	28	42	43
YHTEENSÄ	696	605	877

NÄYTÖN TOTEUTTAMINEN TYÖELÄMÄN EDUSTAJAN, OPETTAJAN JA OPISKELIJAN ARVIOIMANA

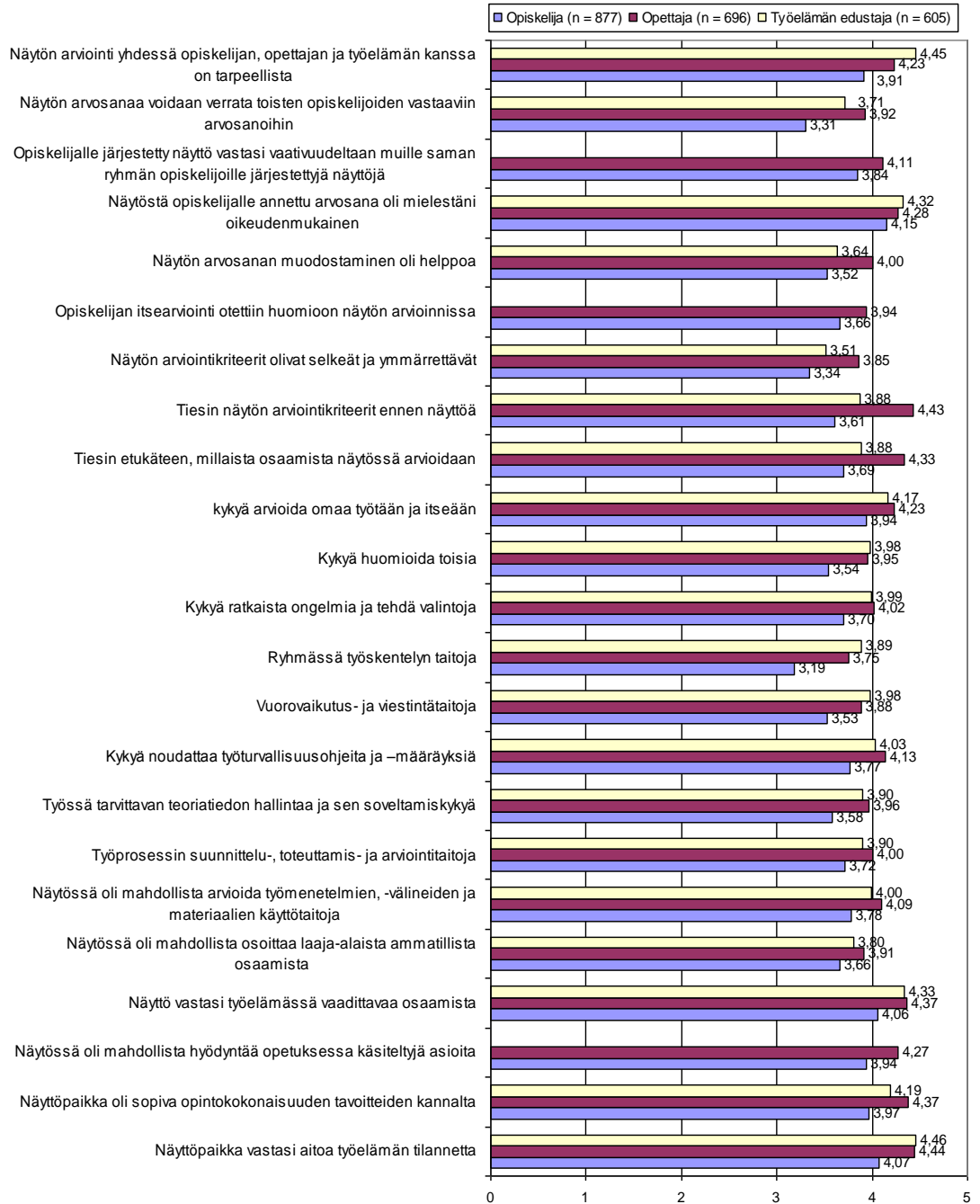
NÄYTÖN TOTEUTTAMINEN



Kuvio 4 Näytön toteuttaminen työelämän edustajan, opettajan ja opiskelijan arvioimana

NÄYTÖN ARVIOINTI TYÖELÄMÄN EDUSTAJAN, OPETTAJAN JA OPISKELIJAN KOKEMANA

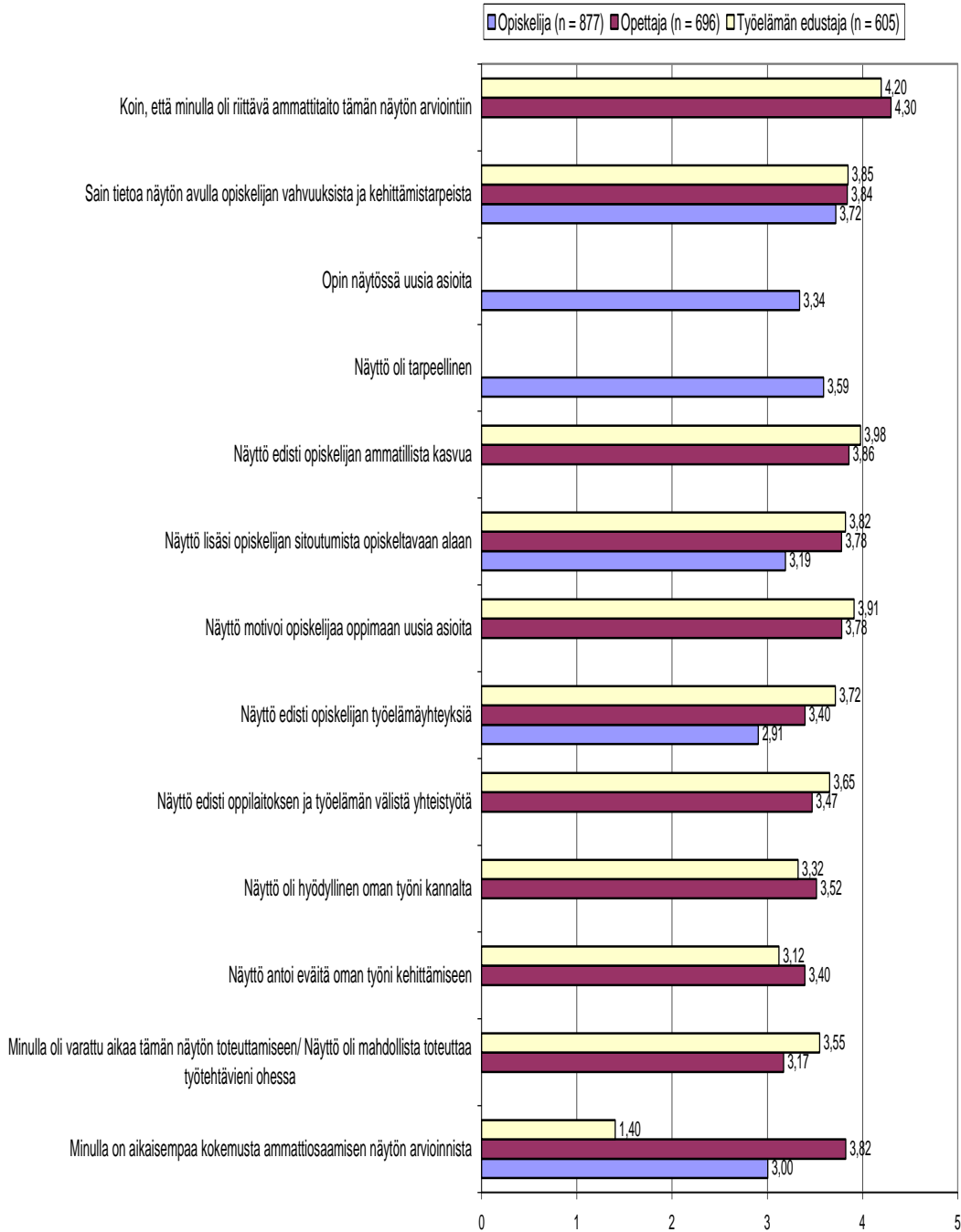
NÄYTÖN ARVIOINTI



Kuvio 5 Näytön arviointi työelämän edustajan, opettajan ja opiskelijan arvioimana

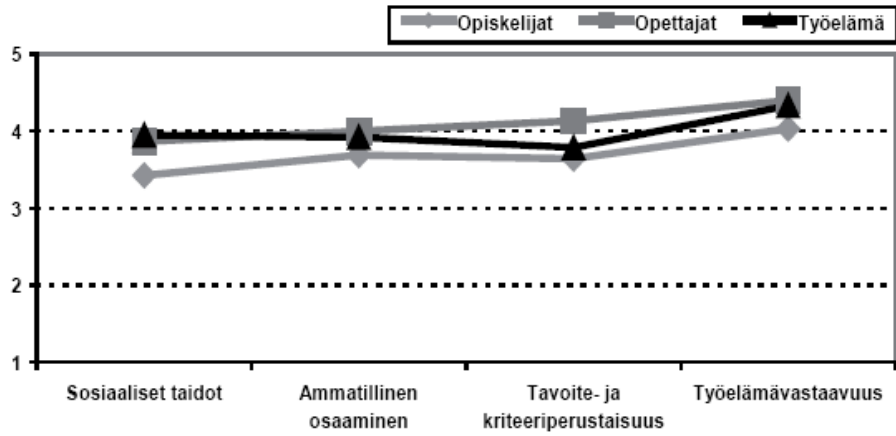
NÄYTÖN VAIKUTTAUVUUS TYÖELÄMÄN EDUSTAJAN, OPETTAJAN JA OPISKELIJAN ARVIOIMANA

NÄYTÖN VAIKUTTAUVUUS



Kuvio 6 Näytön vaikuttavuus työelämän edustajan, opettajan ja opiskelijan arvioimana

KYSELYJEN TULOKSET



Kuvio 7 Sosiaaliset taidot, ammatillinen osaaminen, tavoite- ja kriteeriperusteisuus ja työelämävastaavuus näytöissä työelämän edustajan, opettajan ja opiskelijan arvioimana

Liite 13 Pilotti I:n kysely palautteen hyödyllisyydestä

KANSALLINEN OPPIMISTULOSTEN ARVIOINTIKOKEILU PALAUTE RAPORTEISTA JA ARVIOINTIKOKEILUSTA

Arvoisa rehtori/arviointikokeilun yhdyshenkilö

Oppilaitoksenne on ollut mukana ammatillisen koulutuksen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittämistyössä ja olette nyt saaneet arviointikokeiluun liittyen oppilaitoskohtaisen auditointiraportin, näyttöaineistojen palauteraportit sekä pikapalautteen oppimistuloksista ja näyttöjen yhteydessä toteutetusta kyselystä. Pyydämme Teitä nyt antamaan vuorostanne palautetta meille oheisen arviointilomakkeiston avulla sekä palauteraporteista että koko arviointikokeilusta. Pyydämme teitä vastaamaan henkilökohtaisesti lomakkeisiin. Palaute käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja sitä hyödynnetään yleisellä tasolla järjestelmän kehittämistyössä niin, ettei yksittäisen henkilön vastaus ole tunnistettavissa.

Tulemme haastattelemaan ja tapaamaan Teitä henkilökohtaisesti oppilaitokseenne koskien arviointi- ja palautejärjestelmän kehittämistä. Otamme yhteyttä käyntien ajankohtien sopimiseksi lokakuun aikana.

Pyydämme ystävällisesti vastaamaan lomakkeeseen joko sähköisesti tai palauttamaan se postitse 24.10.2003 mennessä Opetushallitukseen Paula Mäkihalvarille sähköpostiosoitteeseen paula.makihalvari@oph.fi tai postiosoitteeseen Opetushallitus PL 380, (Hakaniemenkatu 2), 00531 Helsinki
















Kiitos hyvästä yhteistyöstä.

Mari Rökköläinen
Erikoissuunnittelija
Opetushallitus
PL 380 (Hakaniemenkatu 2)00531 HELSINKI
Puhelin (09) 7747 7293, gsm 040 8375409
Telefax (09) 7747 7117
E-mail: mari.rakkolainen@oph.fi

PALAUTELOMAKKEET RAPORTEISTA JA ARVIOINTI-KOKEILUSTA










I PALAUTERAPORTTIEN SISÄLTÖ

Valitkaa ruksaamalla (X) mielipidettänne ja kokemustanne parhaiten kuvaava vaihtoehto / symboli ja kirjoittakaa perustelunne kommentit -sarakkeeseen




	Kommentit
Selkeys ja ymmärrettävyys  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	
Hyödyllisyys ja käyttökelpoisuus  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	
Luotettavuus  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	
Osuuus (onko arvioitu olennaisia asioita)  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	
Asiantuntijoiden käyttö auditoinnissa (valinta, asiantuntemus, yhteistyö)  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	

II PALAUTERAPORTTIEN ULKOASU

Valitkaa ruksaamalla (X) mielipidettänne ja kokemustanne parhaiten kuvaava vaihtoehto / symboli ja kirjoittakaa perustelunne kommentit -sarakeeseen

	Kommentit
Luettavuus ja selkeys  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	
Tulosten raportointitapa (taulukot, kuvat, teksti)  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	
Raportin kieli  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	

III PALAUTE ARVIOINTIKOKEILUSTA Valitkaa ruksaamalla (X) mielipidettänne ja kokemustanne parhaiten kuvaava vaihtoehto / symboli ja kirjoittakaa perustelunne kommentit -sarakeeseen

Kokeilun ohjaus (ohjeet, informaatio, tiedotus, perehdyttäminen)  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	

<p>Arviointikokeilun aikataulu</p> <p>😊 <input type="checkbox"/></p> <p>😐 <input type="checkbox"/></p> <p>☹️ <input type="checkbox"/></p>	
<p>Yhteistyö Opetushallituksen kanssa</p> <p>😊 <input type="checkbox"/></p> <p>😐 <input type="checkbox"/></p> <p>☹️ <input type="checkbox"/></p>	
<p>Ulkoisten auditoijien pätevyys ja uskottavuus</p> <p>😊 <input type="checkbox"/></p> <p>😐 <input type="checkbox"/></p> <p>☹️ <input type="checkbox"/></p>	
<p>Yleisarvio arviointikokeilusta</p> <p>😊 <input type="checkbox"/></p> <p>😐 <input type="checkbox"/></p> <p>☹️ <input type="checkbox"/></p>	

Miten hyödynnätte palauteraporttien tuloksia?

Muu palautteesi ja kehittämisideat arviointijärjestelmän kehittämiseen jatkossa:

Liite 14 Arviointikokeilu II:n kysely palautteen hyödyllisyydestä



Kirjaa pikapalauteraportin sisällön keskeiset vahvuudet, ongelmakohdat ja kehittämisehdotukset alla oleviin laatikoihin

I PIKAPALAUTERAPORTIN SISÄLTÖ (esim. arviointitiedon hyödyllisyys, osuvuus, luotavuus, mielenkiintoisuus, laadukkuus, relevanttisuus)

VAHVUUDET

ONGELMAKOHDAT

KEHITTÄMISEHDOTUKSET

Kirjaa pikapalauteraportin käyttökelpoisuuden keskeiset vahvuudet, ongelmakohdat ja

kehittämisehdotukset alla oleviin laatikoihin

II PIKAPALAUTERAPORTIN KÄYTTÖKELPOISUUS (esim. tietojen hyödyntäminen
opetuksen kehittämisessä ja muussa kehittämistyössä)

VAHVUUDET



ONGELMAKOHDAT



KEHITTÄMISEHDOTUKSET



Kirjaa pikapalauteraportin ulkoasun keskeiset vahvuudet, ongelmakohdat ja kehittämisehdotukset alla oleviin laatikoihin

III PIKAPALAUTERAPORTIN ULKOASU (esim. luettavuus, selkeys, ymmärrettävyys,

VAHVUUDET



ONGELMAKOHDAT

KEHITTÄMISEHDOTUKSET

Miten aiotte hyödyntää pikapalautteen tuloksia?

Millaisista asioista tietoa tulisi kerätä, jotta sitä voisi hyödyntää oppilaitoksen itsearvionti- ja muussa kehittämistyössä?

Muuta palautetta

Liite 15 Arviointilomake vertaisarviointi-
kokeilussa



**KANSALLISEN NÄYTTÖPERUSTEISEN OPPIMISTULOSTEN
ARVIOINTIJÄRJESTELMÄN KEHITTÄMINEN
2004–2007**

***”ARVIOINTITYÖKALU” SOTE JÄRKEVÄ -PROJEKTIN NÄYTTÖ-
TOIMINNAN VERTAISARVIOINTI-KOKEILUSSA***

***ARVIOINNIN KOHTEET JA KRITÉERIT VERTAISARVIOINTI-
KÄYNNILLÄ***

***AMMATTIOSAAMISEN NÄYTTÖJEN SUUNNITTELU JA
TOTEUTTAMINEN, ARVIOINTI SEKÄ VAIKUTTAVUUS***

Päivämäärä:
Oppilaitos:
Näyttöpaikka:
Arvioija:

Sote Järkevä -projektin koordinoitimi: Erja Kotimäki, Päivi Kukkonen, Annukka Kurki, Teija Lehtiniemi, Tuija Puutio ja Minna Vesaja. Pohjana on käytetty Opetushallituksen KOPPI-projektin vertaisarviointikokeilussa käytettyä työvälinettä.

ARVIOINTITYÖKALUN TARKOITUS JA RAKENNE

Tällä työkalulla arvioidaan koulutuksen järjestäjän toteuttamien ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelua, toteuttamista, niiden arviointikäytäntöjä ja näyttöjen vaikuttavuutta oppimiseen ja opetukseen. Arvioinnin kohteet ja kriteerit on laadittu kansallisen arvioinnin edellyttämien laatuvaatimusten ja ammatillisesta koulutuksesta ja opiskelijan arvioinnista annetun lain sekä opetussuunnitelman perusteiden pohjalta.

Arviointityökalu jakautuu viiteen arviointiteemaan: ensimmäisessä osassa arvioidaan koulutuksen järjestäjän näyttötoiminnan yleistä suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Toisessa osassa arvioidaan havainnoinnin kohteena olevan näytön suunnittelua ja toteuttamista ja kolmannessa osassa näyttöympäristöä ja näytössä arvioitavaa osaamista. Arviointityökalun neljännessä osassa arvioidaan kriteeriperusteisen arvioinnin toteutumista ja arvioinnin dokumentointia ja viimeisessä osassa näytön vaikuttavuutta.

OHJE TYÖKALUN KÄYTTÖÖN

Arvioi oppilaitoksen näyttötoimintaa käymällä läpi kuvatut arvioinnin kohteet ja kriteerit. Lue arvioinnin kohteiden ja kriteerien kuvaukset ja arvioi se taso, jota toiminta mielestäsi vastaa. Ympyröi arviotasi koskeva numero. 1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu. Kirjaa myös arvioinnin perustelut sille varattuun tilaan. Oppilaitokselle annettava palauteraportti laaditaan tämän työkalun pohjalta yhteistyössä vertaisarvioijien kanssa.

		Perustelut / muistiinpanot / havainnot
I NÄYTTÖTOIMINNAN YLEINEN SUUNNITTELU, TOTEUTTAMINEN JA ARVIOINTI		Tukikysymyksiä haastattelua varten: Miten käytännössä toteutetaan ko. asioita? Miten on koettu, mikä sujuu, mikä hankalaa? Kehittämisaatuksia?
1.1 Koulutuksen järjestäjän opetus-suunnitelman yhteinen osa sisältää opiskelijan arvioinnin ja näyttöjen toteuttamisen periaatteet.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
1.2 Opiskelija-arvioinnin toteuttamissuunnitelma sisältää menettelyn arvioinnin oikaisusta, josta on tiedotettu opiskelijoille, työelämän edustajille ja opettajille.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
1.3 Opiskelijan arvioinnin toteuttamisesta on tehty tutkintokohtainen suunnitelma siten, että se sisältää toimielimen hyväksymän suunnitelman ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamisesta ja arvioinnista.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
1.4 Koulutuksen järjestäjän opetus-suunnitelman yhteinen osa on laadittu yhteistyössä opettajien kanssa.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
1.5 Tutkintokohtainen opetussuunnitelma on laadittu yhteistyössä opettajien kanssa.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
1.6 Koulutuksen järjestäjän opetus-suunnitelman yhteinen osa on laadittu yhteistyössä työelämän edustajien kanssa.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
1.7 Tutkintokohtainen opetussuunnitelma on laadittu yhteistyössä työelämän edustajien kanssa.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
1.8 Koulutuksen järjestäjällä on ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelua ja toteuttamista valvova toimielin.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
1.10 Ammattiosaamisen näytöt suunnitellaan ja toteutetaan oppilaitoksen ja työpaikkojen yhteistyönä.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
1.11 Koulutuksen järjestäjällä on suunnitelma työelämän edustajien kouluttamiseksi ja perehdyttämiseksi ammattiosaamisen näyttöihin.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
1.12 Koulutuksen järjestäjällä on suunnitelma opiskelijoiden perehdyttämiseksi ammattiosaamisen näyttöihin.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	

		Perustelut / muistiinpanot / havainnot
1.13 Koulutuksen järjestäjällä on suunnitelma opettajien kouluttamiseksi ja perehdyttämiseksi ammattiosaamisen näyttöihin.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
1.14 Ammattiosaamisen näytöt toteutetaan aitoina työelämän toimintakokonaisuuksina oppilaitoksessa tai työpaikoilla.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
1.15 Ammattiosaamisen näyttöihin liittyvät tutkintodistukseen vaadittavat tiedot tallennetaan opiskelijahallintorekisteriin.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
1.16 Ammattiosaamisen näytöistä kerätään suunnitelmallisesti palautetta ja sitä hyödynnetään työelämäyhteistyön kehittämisessä	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
II AMMATTIOSAAMISEN NÄYTÖN SUUNNITTELU JA TOTEUTTAMINEN (Havainnoitava näytön arviointitilanne)		Tukikysymyksiä haastattelua varten: Miten käytännössä toteutetaan ko. asioita? Miten on koettu, mikä sujuu, mikä hankalaa? Kehittämisajatuksia?
2.1 Tämä näyttö on suunniteltu opettajan, opiskelijan ja työelämän edustajan yhteistyönä.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
2.2 Opiskelija on laatinut henkilökohtaisen suunnitelman ammattiosaamisen näyttöön	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
2.3 Opettaja(t) on koulutettu ja perehdytetty ammattiosaamisen näyttöön/ näyttöihin.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
2.4 Työelämän edustaja(t) on koulutettu ja perehdytetty ammattiosaamisen näyttöön/näyttöihin.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
2.6 Näytön suunnittelussa ja toteutuksessa on hyödynnetty tutkinto-kohtaista kansallista näyttöaineistoa.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
2.7 Näyttöympäristö vastaa opintokokonaisuuden tavoitteita.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
2.8 Näyttöympäristössä on mahdollista arvioida laaja-alaista ammatillista osaamista.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
2.9 Näyttöympäristö vastaa työelämän toimintaympäristöä.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
2.10 Opiskelija sai tukea ja ohjausta näytön suorittamiseen.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	

		Perustelut / muistiinpanot / havainnot
III AMMATTIOSAAMISEN NÄYTÖN ARVIOINTI: näyttöympäristö ja arvioitava osaaminen (Havainnoitava näytön arviointi-tilanne)		Tukikysymyksiä haastattelua varten: Miten käytännössä toteutetaan ko. asioita? Miten on koettu, mikä sujuu, mikä hankalaa? Kehittämisaikajatuksia?
3.1 Tässä näytössä arvioinnin kohteena on opintokokonaisuuden keskeinen sisältö.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
3.2 Tämä näyttö vastaa työelämässä vaadittavaa osaamista.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
3.3 Tässä näytössä arvioinnin kohteet ja kriteerit ovat kansallisen näyttöaineiston mukaiset.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
3.4 Tässä näytössä arvioidaan työtehtävän hallintaa.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
3.5 Tässä näytössä arvioidaan työprosessin hallintaa.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
3.6 Tässä näytössä arvioidaan työn perustana olevan tiedon hallintaa	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
3.7 Tässä näytössä arvioidaan työturvallisuuden hallintaa.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
3.8 Tässä näytössä arvioidaan ydinosaamista (oppimistaidot, ongelmanratkaisutaidot, vuorovaikutus- ja viestintätaidot, yhteistyötaidot, eettiset ja esteettiset taidot).	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
3.9 Tässä näytössä arvioidaan yhteisiä painotuksia (kansainvälisyys, kestävä kehitys, teknologian ja tietotekniikan hyödyntäminen, yrittäjäyys, laadukas ja asiakaslähtöinen toiminta, palvelu- ja kuluttajaosaaminen, työsuojelusta ja terveydestä huolehtiminen).	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
IV NÄYTÖN ARVIOINTI: arviointikriteerit ja dokumentointi (Havainnoitava näytön arviointi-tilanne)		Tukikysymyksiä haastattelua varten: Miten käytännössä toteutetaan ko. asioita? Miten on koettu, mikä sujuu, mikä hankalaa? Kehittämisaikajatuksia?
4.1 Näytön arviointikeskusteluun osallistui opiskelija, opettaja ja työelämän edustaja.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
4.2 Arviointikriteerit olivat käytössä opettajalla, työelämän edustajalla ja opiskelijalla.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	

		Perustelut / muistiinpanot / havainnot
4.3 Ammattiosaamisen näyttö arvioitiin arvioinnin kohteittain.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
4.4 Arviointi toteutettiin arviointikriteereiden mukaisesti.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
4.5 Opiskelija teki itsearvioinnin.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
4.6 Opiskelija perusteli antamansa arvioinnin.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
4.7 Työelämän edustaja perusteli antamansa arvioinnin.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
4.8 Opettaja perusteli antamansa arvioinnin.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
4.9 Näytön arviointi perustui opiskelijan itsearviointiin ja arviointikeskusteluun.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
4.10 Työelämän edustaja ja opettaja päättivät yhdessä arvosanasta.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
4.11 Opettaja oli ammattialan asiantuntija ja hänellä oli ammattitaito näytön arviointiin.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
4.12 Työelämän edustajalla oli ammattialan osaaminen ja riittävä ammattitaito näytön arviointiin.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
4.13 Arviointikeskustelu dokumentoitiin/kirjattiin.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
4.14 Näyttöarvosana dokumentoitiin arviointikohteittain.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
4.15 Arviointikohteiden arvosanojen perustella muodostettiin opintokokonaisuuden näytön arvosana, joka dokumentoitiin.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
V NÄYTÖN VAIKUTTAVUUS (Kokemukset havainnoitavasta näytön arviointitilanteesta)		Tukikysymyksiä haastattelua varten: Miten käytännössä toteutetaan ko. asioita? Miten on koettu, mikä sujuu, mikä hankalaa? Kehittämisaatuksia?
5.1 Ammattiosaamisen näyttö motivoi opiskelijaa oppimaan uusia asioita.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
5.2 Ammattiosaamisen näytön avulla sai tietoa opiskelijan vahvuuksista ja kehittämistarpeista.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	

		Perustelut / muistiinpanot / havainnot
5.3 Näyttö edisti opiskelijan työelämäyhteyksiä.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
5.4 Näyttö edisti oppilaitoksen ja työelämän välistä yhteistyötä.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
5.5 Näyttö oli hyödyllinen opettajan työn kannalta.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	
5.6 Näyttö oli hyödyllinen työelämän edustajan työn kannalta.	1. Toteutuu hyvin 2. Toteutuu kohtalaisesti 3. Ei toteudu	

MUISTIINPANOJA