



EVA MARIA RAUDASOJA

Koulutuksen paikallisen arvioinnin  
kehittämisprosessi Oulun kaupungissa  
1997–2001



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Oulun yliopiston  
Saalastinsalissa, Pentti Kaiteran katu 1, Oulu.  
10. päivänä kesäkuuta 2005 klo 12.

English abstract

*Acta Universitatis Tampereensis 1081*

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos

Myynti  
Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto

Kannen suunnittelu  
Juha Siro

Taitto  
Sirpa Randell

Painettu väitöskirja  
Acta Universitatis Tamperensis 1081  
ISBN 951-44-6301-3  
ISSN 1455-1616

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print  
Tampere 2005

Puh. (03) 3551 6055  
Fax (03) 3551 7685  
taju@uta.fi  
www.uta.fi/taju  
<http://granum.uta.fi>

Sähköinen väitöskirja  
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 438  
ISBN 951-44-6302-1  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>

# ESIPUHE

Tavatessani professori Leena Syrjälän syksyllä 1996 silloisen työpaikkani Oulun Normaalikoulun ala-asteen käytävällä en arvannut, mihin tapaamisemme johtaisi. Sattumoisin keskustelumme eteni kohti arvioinnin kehityssuuntia, ja kerroin olevani kiinnostunut opettajien arviointia koskevista käsityksistä, joista olin parhaillaan työstämässä pienimuotoista tapaustutkimusta professori Rauni Räsäsen ja KT Vappu Sunnarin tutkimusryhmässä (Raudasoja 1997). Samassa yhteydessä kävi ilmi, että Oulun kaupungin opetusviraston ja Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen yhteiseen vuonna 1995 alkaneeseen evaluaatioprojektiin tarvittiin koordinaattoria ja arviointitutkijaa viimeisen toimintavuoden 1997–1998 ajaksi. Siitä kaikki alkoi.

Rehtori Hannu Hämäläisen myötävaikutuksella sain virkavapaata Nuottasaaren koulun luokanopettajan virastani. Nyt takana on kahdeksan vuoden mittainen kasvun prosessi ihmisenä ja arvioijana. Jälkikäteen arvioituna sain melko vähäisin meriitein itselleni mielenkiintoisen haasteen, jonka tavoitteena oli kehittää koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli silloin volyymiltään 60 miljoonan euron käyttötalousbudjetin laajuiseen organisaatioon yhteistyössä organisaation jäsenten kanssa. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin kehittäminen opettajia ja hallintoa osallistavana demokraattisena yhteistyö- ja kehittämisprosessina oli riviluokanopettajalle melkoinen hyppy tuntemattomaan. Koin opettajan työssä hankkimani tietoperustan melko vaatimattomaksi lähtökohdaksi alkaessani kehittää opetustoimen strategiaan ja taloussuunnitteluun kytkeytyvää paikallisen tason arviointia, jonka lainalaisuudet muotoutuivat myös liiketaloudellisen ajattelun periaatteille. Tämä tutkimus innoitti minut opiskelemaan taloustieteitä laajemminkin.

Opinnäytetyöni on muotoutunut käytännön kehittämistyön ohessa, eikä ajatuksia ole tahtonut saada irti prosessista kolmen äitiysvapaankaan aikana. Nyt muutama vuosi vanhempana ja monta arviointikokemusta ja ristiriitatilannetta rikkaampana haluan lämpimästi kiittää kaikkia sekä Oulun kaupungin opetustoimen paikallisen arvioinnin kehittämisprosessin että väitöskirjatyöni kannalta keskeisiä henkilöitä, joiden merkitys vuorovaikutteisena yhteistyönä toteutetussa kehittämis- ja tutki-

mushankkeessa on ollut tärkeä. Arvioinnin kehittämiseen liittyvistä ponnisteluista ja niihin käytetystä ajasta kiitän oululaisia opettajia ja rehtoreita, joita ilman paikallisen arvioinnin kehittäminen ei olisi onnistunut. Opetustoimen arvioinnin ohjausryhmää haluan kiittää pitkäjänteisestä ja antoisasta yhteistyöstä sekä paneutumisesta Oulun opetustoimen arvioinnin kehittämiseen. Arvioinnin kehittämisprosessiin osallistuneita opetustoimen atk-asiantuntijoita kiitän asiantuntevasta yhteistyöstä, jonka ansiosta koulujen arviointitiedot saatiin vuosittain koottua sähköiseen muotoon. Syvällisistä arviointipohdinnoista ja itsensä likoon laittamisesta kiitän seitsemän opettajan muodostamaa intensiiviryhmää, jonka keskusteluista muodostui yksi tutkimukseni aineisto. Oulun kaupungin silloista toimialajohtajaa, opetusneuvos Matti Rossia ja opetuspäällikköä Ulla Pikkujämsää sekä hallintopäällikköä Sirkka-Liisa Nopasta kiitän työtäni kohtaan osoitetusta luottamuksesta. Stakesin tutkimusprofessoria Matti Rimpelää kiitän Oulun arviointimallin kommentoinnista lasten ja nuorten hyvinvoinnin näkökulmasta. Kiitos avusta myös yliassistentti Veli-Matti Ulviselle, joka toimi prosessissa ulkopuolisena asiantuntijana. Dosentti Ritva Jakkusihvosta haluan kiittää yhteistyöstä sekä arvioinnin tutkimis- ja kehittämistyöhön saamastani kannustuksesta. Kiitos myös Helsingin kaupungin silloiselle opetuspäällikölle, opetusneuvos Irmeli Haliselle koulutuksen tuloksellisuutta pohtivista keskusteluista ja esimerkeistä.

Tutkimusprosessin aikana olen arviointikouluttajana toimiessani käynyt useita avartavia koulutuksen arviointiin liittyviä ajankohtaisia keskusteluita opetus- ja kasvatusalan ammattilaisten kanssa. Rehtori, KT Arto Willmania kiitän antoisista koulun arviointiin ja johtamiseen liittyvistä keskustelutuokioista sekä pitkäaikaisesta kouluttajayhteistyöstä. Sivistystoimen arviointiin liittyvistä ajankohtaisista näkemyksistä ja yhteistyöstä kiitän lääninsivistysneuvos Pertti Kokkosta sekä pääsihteeri Heikki K. Lyytistä. Väitöskirjatyön parin viimeisen vuoden aikana uusia näkökulmia koulutuksen paikalliseen, seudulliseen ja alueelliseen arviointiin ja kehittämiseen olen saanut olla oppimassa Oulun yliopiston Pohjois-Suomen Kompassi-hankkeessa hankkeen johtoryhmän sekä Oulun, Oulunkaaren sekä Koillismaan seutukuntien edustajien kanssa. Kiitos myös nykyiselle työnantajalleni Oulun yliopiston kasvatus-tieteiden tiedekunnalle joustavista työjärjestelyistä, jotka mahdollistivat väitöskirjatyön loppuunsaattamisen.

Erityiskiitokseni osoitan työni ohjaajille, joiden suhteen olen ollut onnekas. Professori Leena Syrjälää kiitän useista keskusteluhetkistä ja rohkaisevista sanoista sekä rinnalla kulkemisesta. Professori Reijo Raivolaa haluan kiittää asiantuntevasta ja päämäärätietoisesta ohjauksesta, jota ilman työni olisi vielä kesken.

Ohjaajieni kärsivällinen suhtautuminen aloittelevan tutkijan ensimmäisiin haparoihiin kirjoituksiin on jäänyt lähtemättömästi mieleen. Lämmin kiitos myös valtakunnalliselle kasvatusalan tutkijakoululle (KASVA:lle), joka mahdollisti väitöskirja-

työhön keskittymisen päätoimisena tutkijana sekä tutkimusta koskevien ajatusten koetteluun kasvatustieteiden tutkijoiden yhteisissä tapaamisissa. Kiitos FM Jari Päkikilälle, joka auttoi minua pääkomponenttianalyysiin liittyvissä kysymyksissä. Väitöskirjatyön tarkastajien dosentti Pentti Nikkasan ja dosentti Reijo Laukkasen erinomaiset kommentit ja huomautukset auttoivat merkittävästi työn viimeistelemissä painatuskuntoon. Sydämellinen kiitos Oili Kurttilalle, joka auttoi tutkimukseni kieliasun korjaamisessa. Julkaisusihteeri Sirpa Randellia kiitän lämpimästi ammattitaitoisesta taittotyöstä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaa ja kasvatustieteiden laitosta kiitän miellyttävästä yhteistyöstä.

Ei käy kieltäminen, ettei tuulikaapissamme aina silloin tällöin olisi käynyt kova kuhina. Ystävien tuki on ollut tärkeä, sukulaisten tuki korvaamaton. Ilman isovanhempia, varamummaa ja -vaaria, isotätejä ja -enoja, enoa ja tätejä, perheeltä saamaani suurenmoista tukea unohtamatta, tämän väitöskirjatyön tekeminen olisi ollut melkein mahdotonta. Tutkimustyön haasteet ovat pysyneet sopivissa mittasuhteissa, sillä Julia, Frans ja Matias ovat pitäneet äidin tukevasti ja välillä vauhdikkaastikin arjessa kiinni. Miestäni Jukkaa kiitän kriittisistä kommentteista, kannustuksesta ja pitkämielisyydestä sekä peräänantamattomasta uskosta siihen, että tämä työ valmistuu vielä jonain päivänä. Matka on päättynyt. Uusi voi alkaa.

Oulussa, 8. huhtikuuta 2005

Eva Maria Raudasoja



# TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen kohteena on Oulun opetustoimen paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi vuosina 1997–2001. Lähtökohtana oli koulutuksen arviointia koskeva informaatio-ohjauksen hengen ja julkisilta palveluilta edellytettävän tilivelvollisuuden periaatteiden mukainen vuonna 1999 voimaanastunut lakiuudistus, joka velvoittaa koulutuksen järjestäjät ja ylläpitäjät arvioimaan oman toimintansa tuloksellisuutta. Tutkimuksen tehtävä oli kehittää opetustoimen päätöksenteossa hyödynnettävää arviointitietoa tuottava koulutuksen paikallinen arviointimalli, käynnistää mallin mukainen arviointi sekä arvioida kehittämisprosessia. Tutkimuksessa analysoitiin opettajien arviointia koskevia käsityksiä ja kuvattiin arviointiprosessin muotoutuminen, onnistumiset ja epäonnistumiset.

Tutkimusta voidaan luonnehtia konstruktivistisen evaluaatiotutkimuksen ja emansipatorisen toimintatutkimuksen rajapinnassa liikkuvaksi laadullista tutkimusparadigmaa pääasiallisesti noudattavaksi osallistavaksi toimintatutkimukseksi. Tutkimuksen evaluaatio lähenee luonteeltaan ohjelma-arviointia, joka pyrkii parantamaan olemassa olevia käytänteitä ja koulutuspolitiikkaa sekä tuottamaan päätöksenteossa hyödynnettävää arviointitietoa. Tutkimus kertoo yrityksestä soveltaa neljännen sukupolven evaluaatiomallia julkisen sektorin arviointimallin kehittämisessä. Demokraattisen etenemisen periaatetta noudattavassa kehittämisprosessissa olivat mukana kaikki Oulun opetustoimen alaiset peruskoulut ja päivälukiot eli yhteensä 54 koulua. Oman haasteensa koko kehittämisprosessille antoivat vuonna 1998 Oulun kaupungissa käynnistetty talouden tasapainotusohjelma sekä kaupungin johtamisjärjestelmän uudistaminen. Myös arvioinnin kehittämisprosessissa mukana olleet avainhenkilöt vaihtuivat useasti. Kaksivaiheisen kehittämisprosessin suunnitteluvaiheessa kehitettiin arviointimalli ja toteutuksessa tarvittavat aineistot. Toteutusvaiheessa koulut arvioivat toimintaansa elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten näkökulmasta kahtena peräkkäisenä lukuvuotena. Tutkimusaineisto koostuu ryhmähaastatteluista, asiakirja- ja keskustelumuistioista, kyselyaineistoista sekä tutkimuspäiväkirjasta. Analyysimenetelminä on käytetty laa-

dullista, aineistolähtöistä sisällönanalyysiä sekä kyselyaineistossa pääkomponentti-analyysiä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että Oulun opetustoimeen saatiin tutkimustehävän mukaisesti kehitettyä kaikille kouluille yhteinen arviointikehys. Oulun prosessissa arviointia kehitettiin hallinnon ja opettajien yhteistyönä. Prosessissa kehitetty arviointimalli mahdollisti opettajien ja rehtoreiden kuulemisen ja kuuntelemisen päätöksenteon kaikilla tasoilla. Prosessin tuloksena syntyneen arviointimallin mukainen arviointi ohjasi toimintaa ja päätöksentekoa haluttuun, yhteisesti määritellyn vision suuntaan. Opettajien ja rehtoreiden mukaan ottaminen koulun kehittämishankkeisiin on tärkeää, jotta suunnitelmista tulisi toteuttamiskelpoisia, organisaation jäsenille merkityksellisiä koulun toimintaa ohjaavia asiakirjoja. Yhteenvetona voidaan todeta, että suuressa kaupungissa toteutettu koulutuksen paikallisen arvioinnin kehittäminen on kompleksinen, moni-ilmeinen ja ristiriitainen prosessi.

*Asiasanat:* arviointi, paikallinen arviointi, päätöksenteko, johtaminen, kehittäminen, koulutus, tuloksellisuus, ohjaus, kvalitatiivinen tutkimus, kysely



# ABSTRACT

The process of developing local evaluation in the educational division of the City of Oulu in 1997–2001 was studied. The research was motivated by the amendment of the law enforced in 1999, which obliges those responsible for the organisation and maintenance education to evaluate the efficiency of their activities in line with the spirit of information-based practices and the principles of accountability applicable to public services. The study aimed to produce a local evaluation model that would generate evaluatory data and could be used in decision-making in the educational division, to initiate evaluation consistent with the model and to evaluate the process of development and implementation. Teachers' views of this evaluation were analysed, and the evolution, successful aspects and failures of the evaluatory process were described.

The study can be labelled as participatory action research primarily compatible with the qualitative research paradigm, which operates at the interface of constructive evaluation research and emancipatory action research. The evaluation done in the course of the research project approached programme assessment, which aims to improve the existing practices and educational policies and to produce evaluatory data that can be utilised in decision-making. The study is a report of an attempt to apply a fourth-generation evaluatory model to the development of evaluation in the public sector. In line with the principle of democratic progress, the development process involved all primary and junior secondary schools and the senior secondary schools that provided daytime education managed by the educational division of the City of Oulu, i.e. a total of 54 schools. A special challenge was posed to the development process by the economic stabilisation programme launched in the City of Oulu in 1998 and the renewal of the system of urban management. There was also marked turnover of the key persons who participated in the development of evaluation. At the planning stage of the two-stage development process, an evaluatory model was outlined and the data needed for its implementation were collected. At the implementation stage, the schools evaluated their operation in terms of their ability to

support life control and the requirements of pupil welfare services during two successive academic years. The research data consisted of group interviews, documentary and discussion memoranda, questionnaire surveys and a research diary. Qualitative data-based content analysis was used, and principal component analysis was applied to the questionnaire data.

According to the results, an evaluatory framework shared by all schools was developed for the educational division of the City of Oulu, which had been the aim of the study. In the course of the process, evaluation was developed co-operatively by administrators and teachers. The evaluatory model developed in the course of the process enabled both formal and actual hearing of teachers and principals at all levels. Evaluation accordant with the evaluatory model produced in the course of the process oriented activities and decision-making towards the desired, jointly defined vision. It is important to involve teachers and principals in school development projects in order to make the plans implementable documents that are significant for the members of the organisation. To sum up, the development of local evaluation of education in a fairly big city is a complex, variable and contradictory process.

*Key words:* evaluation, local evaluation, local educational policy, decision-making, management, leadership, development, activities control, steering, education, educational outcomes, performance, qualitative research, questionnaire survey

# SISÄLTÖ

1	TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS .....	19
2	KOULUTUKSEN UUDISTUNUT OHJAUS .....	27
2.1	Normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen.....	27
2.2	Arvioinnista ohjauksen väline .....	34
2.3	Paikallisen tason erityispiirteitä.....	39
2.4	Koulu ohjauksen ytimessä .....	45
3	ARVIOINNIN KEHITTYVÄ KENTTÄ .....	50
3.1	Arviointi eli evaluaatio .....	50
3.2	Arvioinnin aikakaudet, paradigmat ja mallit .....	57
3.3	Itsearviointi koulun kehittämisen välineenä .....	67
3.4	Opettaja arvioinnin uudistajana.....	74
4	ARVIOINTI JA PÄÄTÖKSENTEKO OPETUSTOIMESSA.....	79
4.1	Kunnallinen päätöksenteko .....	79
4.2	Strateginen johtaminen .....	87
4.3	Arviointi koulutuksen johtamisen ja kehittämisen välineenä.....	95
4.4	Koulutuspalveluiden tuloksellisuus .....	98
5	ARVIOINNIN KEHITTÄMISEN JA TUTKIMISEN LÄHTÖKOHTIA .....	108
5.1	Oulun opetustoimi arvioinnin kehittämisen kenttänä .....	108
5.2	Tutkimustehtävät ja -ongelmat .....	121
5.3	Tutkimuksen luonne .....	122
5.4	Tutkijan rooli .....	125
5.5	Tutkimuksen aineisto, aineiston keruu ja analysointi .....	128
5.6	Tutkimuksen toteutus.....	136
5.7	Tutkimuksen uskottavuus.....	143

6	ARVIOINTIPROSESSIN TOTEUTUMINEN OULUN KAUPUNGISSA 1997–2001 .....	147
6.1	Arviointi opettajien puheessa ja kerronnassa.....	147
6.1.1	Aineiston muotoutuminen.....	147
6.1.2	Miksi lähdin mukaan? .....	151
6.1.3	Mitä arviointi on? .....	153
6.1.4	Tiivistelmä .....	164
6.2	Arviointimallin kehittämisessä tehdyt valinnat .....	166
6.2.1	Arviointikohteiden valinta ja perustelut .....	168
6.2.2	Arviointikriteereiden valinta ja perustelut .....	172
6.2.3	Arviointimenetelmien valinta ja perustelut .....	176
6.2.4	Prosessissa toistuneet diskurssit .....	181
6.2.5	Tiivistelmä .....	186
6.3	Opettajien käsityksiä arvioinnin kehittämisprosessista.....	192
6.3.1	Tutkimus- ja vastaajajoukko .....	192
6.3.2	Avointen vastausten analyysi .....	194
6.3.3	Pääkomponenttianalyysi.....	204
6.3.4	Tiivistelmä .....	216
6.4	Arvioinnin kehittämisprosessi ja tiedon hyödyntäminen Oulun opetustoimessa .....	218
6.4.1	Arviointi osaksi opetustoimen päätöksentekoa .....	218
6.4.2	Arviointi osaksi opetustoimen suunnittelua .....	235
6.4.3	Tiivistelmä .....	248
7	POHDINTA.....	251
	LÄHTEET ....☒	265
	LIITTEET .....☒	291

# Luettelo kuvioista ja taulukoista

## Kuviot

KUVIO 1. Suomalaisen julkisen johtamisen muutoksen ja liikkeenjohtamisen välinen ero .....	30
KUVIO 2. Koulutuksen ohjausvälineet .....	32
KUVIO 3. Koulutuksen ulkoinen arviointi Suomessa.....	37
KUVIO 4. Koulutuksen arvioinnin hallinnolliset tasot ja yhteydet.....	38
KUVIO 5. Koulu keskellä näkyviä ja näkymättömiä ohjausvirtoja .....	46
KUVIO 6. Koulutuksen ja oppimisen tulosten syntyprosessi .....	49
KUVIO 7. Arvioinnin lajeja Opetushallituksen (1998) luokittelun mukaan.....	53
KUVIO 8. Koulun kehittämisen kontekstuaaliset tekijät .....	67
KUVIO 9. Itsearviointiprosessi osana organisaation strategista kehittämissuunnitelmaa .....	71
KUVIO 10. Kunnalliseen päätöksentekoon johtava prosessi.....	80
KUVIO 11. Poliitiikan kysymys evaluaation vastauksena .....	81
KUVIO 12. Kunnallisen päätöksentekojärjestelmän rakenne.....	83
KUVIO 13. Carol Weissin neljän i:n malli .....	84
KUVIO 14. Opetustoimen luottamushenkilö intressien, ideologioiden ja informaation verkostossa.....	85
KUVIO 15. Strategian eri muodot .....	90
KUVIO 16. Strategian johtamisen prosessit.....	93
KUVIO 17. Tasapainotettu mittaristo .....	94
KUVIO 18. Arviointi koulutuksen johtamisen ja kehittämisen välineenä .....	97
KUVIO 19. The Audit Commissionin kolmen E:n (economy, efficiency, effectiveness) malli .....	99
KUVIO 20. Tuloksellisuuden muodostuminen .....	100
KUVIO 21. Valtionhallinnon malli toiminnan tuloksellisuuden arvioimiseksi.....	100
KUVIO 22. Vaikuttavuuden kahtiajako.....	101
KUVIO 23. Tuloksellisuuskäsite Opetushallituksen mukaan .....	103
KUVIO 24. Oulun koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin kehittämisen viitekehys.....	107

KUVIO 25. Oulun yliopiston vetämän evaluaatioprojektin ja Oulun kaupungin paikallisen arvioinnin kehittämisen prosessin yhdistäminen syksyllä 1997.....	111
KUVIO 26. Prosessissa olleet tiedonintressit ja konstruktiot, joista arviointimalli ja sen mukaisen arvioinnin toimeenpano ovat muotoutuneet.....	124
KUVIO 27. Tutkijan rooli Oulun paikallisen arvioinnin kehittämisen prosessin aikana 1997–2001.....	127
KUVIO 28. Sisällön analyysin vaiheet tässä tutkimuksessa.....	135
KUVIO 29. Tutkimuksen toteutus rinnakkaisina toisiinsa kietoutuneina prosesseina.....	136
KUVIO 30. Paikallisen arvioinnin kehittämisen organisaatio Oulun opetustoimessa.....	143
KUVIO 31. Arviointi-käsite intensiiviryhmän opettajien määrittelemänä 1997–1998.....	165
KUVIO 32. Arviointi-iltapäivissä tapahtuneen arvioinnin kehittämisen ja dokumentoinnin muotoutuminen.....	167
KUVIO 33. Paikallisen arviointitiedon kerääminen Oulun opetustoimessa.....	180
KUVIO 34. Cattellin Scree -testi. Pääkomponenttien ominaisarvot suuruusjärjestyksessä.....	207
KUVIO 35. Boxplot-kuva. Summamuuuttujien 2–5 jakaumat ja niiden vaihtelu kouluasteiden välillä.....	214
KUVIO 36. Arvioinnin ohjausryhmän esittämä käsittekartta arviointi-käsitteistön selkiyttämiseksi.....	241

## Taulukot

TAULUKKO 1. Johtaminen.....	92
TAULUKKO 2. Oulun opetustoimen kehittämisen painopistealueet 1997–2000.....	109
TAULUKKO 3. Oulun opetustoimen arvioinnin avainhenkilöiden vaihtuvuus lukuvuosina 1997–2001 .....	120
TAULUKKO 4. Tutkimusongelmat, aineisto ja analyysi .....	130
TAULUKKO 5. Tutkimuksen kohteena olleen Oulun opetustoimen arvioinnin kehittämisprosessin vaiheet lukuvuosina 1997–2001 .....	137
TAULUKKO 6. Intensiiviryhmässä toteutuneet ja suunnitellut keskusteluteemat seitsemän keskustelukerran aikana 1997–1998 .....	149
TAULUKKO 7. Opettajien perustelut intensiiviryhmään osallistumiselle .....	152
TAULUKKO 8. Intensiiviryhmän opettajien arviointikäsitusten sisällölliset (1–5) sekä esitystavalle tunnusomaiset piirteet (6–8) arviointikeskusteluissa 1997–1998 .....	154
TAULUKKO 9. Esimerkki arviointi-iltapäivän työryhmätyöskentelyn tuotoksista .....	171
TAULUKKO 10. Elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten arviointimalli.....	189
TAULUKKO 11. Verkostoyhteistyön arviointimalli .....	190
TAULUKKO 12. Henkilöstön jaksamisen arviointimalli .....	191
TAULUKKO 13. Vastaajajoukon yhtäläisyys tutkimusjoukon kanssa.....	193
TAULUKKO 14. Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä Oulun opetustoimen paikallisen arvioinnin hyödyistä ja haitoista vuosina 1997–2001 .....	196
TAULUKKO 15. Väittämät, joista yli 60 % vastaajista oli samaa tai täysin samaa mieltä en osaa sanoa -vastausprosentin ollessa alle 30 % .....	205
TAULUKKO 16. Neljän pääkomponentin ominaisarvot ja selitysosuudet.....	208
TAULUKKO 17. Muuttujista x5–x43 muodostetut pääkomponentit 2–5 .....	208
TAULUKKO 18. Pääkomponenttianalyysi. Varimax-rotatio. Rotatoitu komponenttimatriisi muuttujista x5–x43.....	209
TAULUKKO 19. Summamuuttujat 1–5.....	210
TAULUKKO 20. Yhteenveto eri vastaajaryhmien keskiarvopistemäärien erojen tilastollisesta merkitsevyydestä viiden summamuuttujan suhteen. *) ++ (p<0,05).....	211
TAULUKKO 21. Yhteenveto eri kouluasteryhmien keskiarvopistemäärien erojen tilastollisesta merkitsevyydestä viiden summamuuttujan suhteen .....	213
TAULUKKO 22. Poikkeavia havaintoja antaneet vastaajat kouluasteittain .....	215

TAULUKKO 23. Opetustoimen toiminnan ja talouden toteutuksen, suunnittelun, päätöksenteon ja arvioinnin eriaikaisten prosessien nivelyminen arvioinnin kehittämisessä .....	235
TAULUKKO 24. Oulun koulun arviointisuunnitelmaa soveltavia toimenpiteitä kouluissa lukuvuonna 1999–2000 .....	242
TAULUKKO 25. Koulun elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotietojen arviointitietojen kokoamisen vaiheet yhteisen ohjeistuksen mukaisesti lukuvuonna 1999–2000 .....	244
TAULUKKO 26. Paikallisen arvioinnin toimenpiteet Oulun kouluissa lukuvuonna 2000–2001 ja toimenpiteiden muutokset edelliseen lukuvuoteen verrattuna koulujen arviointisuunnitelmien perusteella .....	247
TAULUKKO 27. Oulun koulujen arviointisuunnitelmien päivittäminen ja oppilashuoltotyön käsitteiden käyttö lukuvuonna 2000–2001 .....	248
TAULUKKO 28. Arviointitiedon hyödyntäminen Oulun opetustoimen päätöksenteossa .....	250



## Käytetyt lyhenteet

Kv (15.12.1997 § 165)	Oulun kaupunginvaltuuston kokouspöytäkirja, pvm, pykälä
Maip 061097	Opetustoimen arviointi-iltapäivän muistio, pvm
Maor 230198	Arvioinnin ohjausryhmän kokousmuistio, pvm
Matk 170999	ATK-vastaavien kanssa pidetyn palaverin muistio, pvm
Mero 111199	Erityiskoulujen ja -luokkien edustajien kanssa pidetyn palaverin muistio
Mopvi 161297	Opetusviraston johdon kanssa pidetyn palaverin muistio, pvm
Opltk (22.9.99 § 298)	Oulun opetuslautakunnan kokouspöytäkirja, pvm, pykälä
Ops (1–52)	Oulun opetustoimen alaisten koulujen opetussuunnitelmat vuosina 1997–1998, juokseva numerointi 1–52
Sp 260398	Sähköpostiviesti, pvm
TATS 2000–2002	Oulun opetustoimen talousarvio ja -suunnitelma taloussuunnittelu- kaudelle, vuosiluvut
TkPk 11/97	Tutkimuspäiväkirja, kuukausi/vuosi



# 1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Arviointia kehittävään tutkimukseen kohdistuu paljon odotuksia. Arviointitutkimukselle oman merkittävän haasteensa tuo nopeasti muuttuva, vaikeasti ennustettavissa oleva toimintaympäristö, joka kaipaa on-line-tietoa toiminnan ohjaukseen. Miten tuottaa luotettavaa ja hyödyntämiskelpoista arviointitietoa arvioinnin tarvisijoiden edellyttämässä tempossa? Tässä mielessä evaluaation jälkijättöisyys eli reaktiivisuus kehittämisen ja tulevaisuuden ennakoinnin näkökulmista tarkasteluna on vaikeasti ratkaistavissa oleva seikka (vrt. Chelimsky 1987a, 355–370; 1987d, 26).

Muuttuva toimintaympäristö, koulutusta koskevan valtakunnallisen sääntelyn, ohjelmallisten asiakirjojen ja kehittämissuunnitelmien vaatimukset sekä konkreettiset käytännön tasolla koulutuksen järjestämiseen vaikuttavat tekijät asettavat omat haasteensa eri intressejä palvelevalle ja päätöksenteossa hyödynnettävälle koulutuksen arvioinnille. Arvioinnilta odotetaan myös ennakoinnissa hyödynnettäviä tietoja ja linjauksia. Koulutuksen järjestäjältä ja ylläpitäjältä sekä koulutuksen toteuttajilta eli opettajilta ja kouluttajilta edellytetään strategista ajattelua ja organisaation strategisen valmiuden kehittämistä, sillä koulujen ja oppilaitosten kansainväliset yhteydet lisääntyvät, työelämän ja elinkeinoelämän vaatimukset muuttuvat jatkuvasti, tietotekniikkaa hyödynnetään yhä enemmän ja koulun ja kodin välistä yhteistyötä pyritään tehostamaan. Myös vaatimukset verkostoitumiselle eri sidosryhmien kanssa ovat lisääntyneet.

Suomessa opettajien asema erilaisissa kehittämis- ja arviointiprojekteissa on voimistunut viimeisen parin vuosikymmenen aikana. Vallitsevan näkemyksen mukaan uskotaan, että uudistukset etenevät parhaiten, ”kun osallistujat kokevat ne omakseen ja kun ne on luotu paikallisella tasolla” (Syrjälä, Annala & Willman 1997, 13; vrt. myös Konttinen 1995, 10–15). Toisaalta taas kokeilu ja arviointi saattavat jäädä merkityksettömiksi, elleivät ne aikaansaa tulosten mukaisia vaikutuksia. Arviointi heijastaakin koulutuksen uudistamista koskevien muutosten taustalla olevia laajempia kompleksisia asiayhteyksiä. Yksittäinen yksinkertaiselta tuntuva muutos saattaa aiheuttaa väärinkäsityksiä, hämmennystä ja ristiriitatilanteita kentällä. Koulutusta

koskevien uudistusten kompleksisuuden vuoksi kokeilujen arvioinnille ja ohjelma-arvioinnille on asetettu tulosten ja tavoitteen saavuttamisen välisen vertailun lisäksi odotuksia seuraavien kysymysten lisävalaisuun: Mikä oli tulos?, Mitä tulos tarkoittaa?, Mistä hankkeesta ja sen arvioinnissa olikaan kysymys?

Näyttää siltä, että koulutuksen arviointi ja arviointitutkimus etsivät yhä ratkaisuja vuonna 1995 Konttisen esittämiin haasteisiin. Tuolloin järjestelmätason arvioinnin haasteena pidettiin yhtenäisen näkemyksen muodostamisen yksittäistä koulua tai kuntaa suurempien koulutusyksiköiden tai koko maata koskevan arvioinnin toteutuksesta. Paikallisen tason arvioinnin haasteiksi nimettiin mm. arviointivalmiuksien parantaminen tietojen dokumentoinnin, toiminnan perustelujen, toiminnan tuloksista tiedottamisen osalta sekä eri koulutuksen osapuolien sitominen koulutusta koskevaan avoimeen keskusteluun. Kolmanneksi haasteeksi asetettiin arviointiajattelun ja arviointikulttuurin tutkimus. Esimerkiksi yliopiston arviointihankkeiden yhteydessä käyty keskustelu on osoittanut, että arviointia toteuttavien, siihen osallistuvien ja johtopäätöksiä tekevien arviointia koskevat käsitykset poikkeavat merkittävästi toisistaan. Arviointihankkeista tiedetään yleensä niihin kirjatut puitteet ja vain vähän asianosaisten arviointia koskevista käsityksistä tai vuorovaikutuksesta itse arvioinnin yhteydessä. (Konttinen 1995, 16–18.)

Myös arviointitiedon hyödyntämisessä päätöksenteossa näyttää olevan puutteita. Alun perin arviointitutkimuksen tavoitteena oli tuottaa päätöksenteossa sovellettavaa tietoa, mutta useiden tutkimusten mukaan (Lampinen 1992, 38–42; Lindblom & Cohen 1979, 5–6; Norris 1990, 38; Weiss 1991, 218–221) odotukset tutkimustiedon hyödyntämisestä ovat saattaneet olla ylimitoitettuja. Laukkanen (1998b) nostaa tässä yhteydessä esiin poliittisen päätöksentekoprosessin luonteen, jonka aikana pyritään eri intressitahoja tyydyttävään mahdollisimman optimaaliseen ratkaisuun ja jossa tavoite voi prosessin aikana muuttua (Ham & Hill 1993, 87–90; Lindblom & Cohen 1979; ks. Laukkanen 1998b, 47). Kyseisten tekijöiden takia evaluaatio joutuu kilpailemaan monien muiden perustelujen ja päätösmotiivien rinnalla pyrkien osaltaan vaikuttamaan päätöksentekoon. (Laukkanen 1998b, 47.)

Nykyisen koulutusjärjestelmän joustamiskyky nyky-yhteiskunnan työelämä- ja yksilötarpeiden mukaan on todettu riittämättömäksi (ks. esim. Euroopan komissio 2002; Jaku-Sihvonen & Rajanen 2002; Temmes, Ahonen & Ojala 2002, 122–123). Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuus -ohjelman loppuraportin esipuheessa todetaankin, että entistä tarkemmin kohdennettu koulutuksen resurssointi, paikallisen praktisen tiedon ja evaluaatiotutkimuksen huomioon ottaminen suunnittelussa sekä formaalin koulutuksen ja yhteiskunnan tarpeiden yhdistämisen taito ovat tulevaisuuden haasteita (Raivola 2000a).

Nykyilainsäädäntö velvoittaa koulutuksen järjestäjää itse arvioimaan ”antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta” sekä osallistumaan ”myös ulkopuoliseen toimin-

tansa arviointiin” (Hämäläinen & Lyytinen 2004, 1). Koululakiuudistuksen jälkeen myös koulutuksen arviointijärjestelmä on uudistunut erityisesti kansallista koulutusta koskevan ulkoisen arvioinnin osalta. Aikaisemmin Opetushallituksen alaisuudessa toteutettu koulutuksen kansallinen arviointi siirrettiin opetusministeriön alaisen Koulutuksen arviointineuvoston tehtäväksi (Opetusministeriö 1998). Uuden toimintatavan käynnistämisen näkökulmasta tilanne on haastava, sillä jo vanhanmallisen koulutuksen arvioinnin toteutuksen aikana todettiin, että lakisääteinen koulutuksen arviointi ei ole koulutuksen paikallisen tason arvioinnin tilaa arvioineen selvityksen mukaan toteutunut lainsäädännön edellyttämällä tavalla.

Opetushallituksen selvityksen (Rajanan 2000) mukaan ”koulutuksen arviointi ei perustu arviointijärjestelmään eikä ole vielä riittävän systemaattista suurien kaupunkien lukuun ottamatta”. Keskeisiä paikallisen tason arvioinnissa ilmenneitä ongelmia olivat ”tiedon keräämisen ja käsittelyn ongelmat, arviointitaidon puutteellisuus sekä taloudellisten voimavarojen riittämättömyys”. Tuloksissa todettiin myös, että ”koulutuksen järjestäjät ja ylläpitäjät eivät vielä ole riittävästi tiedostaneet koulutuksen arvioinnin merkitystä” (Rajanan 2000, 1–4). Mitä ilmeisimmin joissakin kunnissa nukutaan ”Ruusun unta”, Grimmin veljeksiä lainaten, tai on tehty näennäissuunnitelma paikallisen arvioinnin toteutuksesta.

Näyttää siltä, että paikallisen tason arvioinnissa riittää haasteita edistettäessä yhteiskunnallista uusiutumista ja elinikäistä oppimista, sillä arviointikulttuuri muuttuu hitaasti erityisesti yleissivistävässä koulutuksessa. Perinteisestä keskushallintopainotteisesta toiminnanohjauksesta on pitkä matka omaehtoiseen toiminnan kehittämiseen ja arviointiin. ”Tällä hetkellä kunnilta puuttuu yhteinen arvioinnin (kansallisen tason) keskustelufoorumi, jossa voitaisiin vaihtaa mielipiteitä siitä, miten arviointiasioiden pitäisi edistyä. Keskustelu on lähinnä yksisuuntaista ja satunnaista. Yksittäiset kuntien edustajat ottavat yhteyttä Opetushallitukseen, mutta laajempaa ja syvällisempää arviointikeskustelua useamman kunnan edustajan kanssa ei tällä hetkellä ole laajemmalti käynnissä” (Jakku-Sihvonen 2000, 87). Monissa kunnissa tunnetaan edelleen suurta epävarmuutta koulutuksen arvioinnin toteutukseen nähden, sillä paikallisarvioinnilta edellytetään ainoastaan systemaattisuutta ja säännöllisyyttä.

Koulutuksen järjestäjä vastaa paikallisen arvioinnin toteutuksesta, jota ei ole haluttu ohjeistaa velvoittamalla koulutuksen järjestäjiä noudattamaan tiettyä yhtenäistä mallia. On mielenkiintoista seurata, mihin suuntaan ja millä tempolla koulutuksen arviointikulttuuri Suomessa toteutuu ja kuinka hyvin toteutuneet strategiat vastaavat aiottuja kansallisen Koulutuksen arviointineuvoston strategioita tämän vuosikymmenen loppupuolella (vrt. Hämäläinen & Lyytinen 2004, 6–7). Sitä odotellessa kuntapäätäjät, hallinnon edustajat ja koulut joutuvat pohtimaan seuraavia kysymyksiä: Miten löytää omaan kuntaan sopiva koulutusta koskeva arviointiratkaisu, joka va-

kiinnuttaisi asemansa myös paikallisessa päätöksenteossa?, Miten välttyä keksimästä pyörää uudestaan?, Riittävätkö kunnan resurssit paikallisen arvioinnin kehittämiseen tai yleensä koulutuksen ylläpitämiseen?, Mitä opettaja ajattelee arvioinnista?, Millainen arviointitoiminta tukee koulujen ja opettajien työtä oppilaan oppimisen tukemisessa?, Mihin tietoihin kuntapäätätjä luottaa päätöksentekovaiheessa?, Tuottaako paikallisella tasolla toteutettu arviointi riittävää ja luotettavaa tietoa paikallisen tason koulutuspalveluista? Nämä kysymykset ovat olleet tämän tutkimuksen taustalla.

Itse kiinnostuin arvioinnista jo opiskeluaikana, jolloin sain opinnäytetyön yhteydessä yhdessä kurssikaverini kanssa mahdollisuuden kehittää sanallista oppilasarviointia kodin ja koulun yhteistyönä (Perä & Pirttilahti 1991). Jo tuolloin arviointikulttuurin muutos pelkästään numeroarvostelusta sanalliseen arviointiin siirtäessä synnytti muutosvastarintaa joissakin vanhemmissa, oppilaissa ja opettajissa. Yleissivistävän koulutuksen muuttumattomuuden myytti alkoi kiinnostaa. Toinen seikka, joka syytti minut arvioinnin kehittämistyöhön, oli omakohtainen kokemus vuorovaikutteisen arvioinnin voimasta, joka näkyi oppilaiden avautumisena ja heidän itseohjautuvuutensa vahvistumisena. Oli palkitsevaa huomata, miten omaa toimintaansa analysoiva oppilas kehittyi omassa itsetuntemuksessaan sekä oppijana. Jo oppilaan arvioinnin kehittämisen prosessin aikana kävi selväksi, että vuorovaikutteinen arviointi ja sen kehittäminen vaativat viitseliäisyyttä. Ensimmäinen gradun jälkeinen pienimuotoinen case-tutkimukseni kohdistui opettajien oppilasarviointia koskevaan ajatteluun (Raudasoja 1997). Tutkimuksen tulokset osoittivat, että arviointiajattelu saattaa olla hyvin ristiriitaista. Myöhemmin luokanopettajana toimiessani havaitsin, että pelkkä oppilasarvioinnin tuntemus ei ollut riittävää koulun kehittämisessä, vaan tarvittiin laajempaa näkemystä koulusta yhteiskunnallisena toimijana ja uudistajana. Muutaman työssäolovuoden jälkeen Oulussa käytiin läpi ankarat säästötoimet, joiden takia myös opettajat lomautettiin. Tällöin koulutusta koskeva ohjaus ja päätöksenteko sekä tuloksellisuusajattelun taustalla olevat ilmiöt alkoivat kiinnostaa.

Tutkimuksen kohteena on Oulun opetustoimen paikallisen arvioinnin kehittämis- ja toteuttamisprosessi vuosina 1997–2001. Tutkimus käsittää sekä käytännön kehittämisprosessin että itse tutkimusprosessin. Tutkimukseen sisältyvät sekä koulutuksen paikallisen arviointimallin kehittämistehtävät että arviointimallin kehittämisprosessiin liittyvät tutkimustehtävät. Arvioinnin kehittämisprosessissa tavoitteena on kehittää Oulun opetustoimeen koulutuksen paikallisen arvioinnin arviointisuunnitelma, käynnistää arvioinnin toteuttaminen ja kehittää arviointisuunnitelmaa edelleen. Tutkimuksen tehtävänä on kuvata paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi ja siihen liittyviä ilmiöitä. Tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään syvällisesti, millainen on paikallisen tason arvioinnin kehittämisprosessi suuressa kaupungissa.

Tutkimus on luonteeltaan toimintatutkimuksen ja evaluaatiotutkimuksen rajapinnassa liikkuva tapaustutkimus, jossa kehitetään arviointia päättäjien, hallinnon, tutkijoiden sekä opettajien vapaaehtoiseen osallistumiseen perustuvassa vuorovaikutteisessa yhteistyössä. Keskeinen kehittämisen väline on ollut pedagoginen keskustelu (vrt. Nikkanen 1996, 21). Tutkimukseni kuvaa arvioinnin kehittämisprosessin moniäänisyyttä sekä yhteisesti koulujen ja hallinnon konstruoiman arviointistrategian mukaisen arvioinnin implementoinnin haasteellisuutta. Tutkimuksen teoriakehitys on monitieteinen ja se rakentuu ohjauksen, arvioinnin ja johtamisen näkökulmia painottaen kuitenkin niin, että tutkimusote ja metodologinen viitekehys korostavat yhdessä oppimisen ja vuorovaikutteisen arvioinnin tärkeyttä osana kehittämistä ja johtamista.

Tutkimus osuu ajallisesti mielenkiintoiseen tilanteeseen. Toisaalta ajankohta lähteä vetämään mittavaa paikallisen tason arvioinnin kehittämisprosessia oli otollinen, sillä prosessia edelsi opettajien ja koulujen arviointiajattelua ja -osaamista tukeva kolmivuotinen evaluaatioprojekti, jossa jo lähes puolet (22/54) opetustoimen alaisista kouluista oli mukana. Toisaalta taas samaan aikaan käynnistyi Oulun kaupungin talouden tasapainotusohjelma, joka asetti omat reunaehdonsa ja paineet myös tuloksellisuuden arvioinnille: opetustoimen käyttötalouteen kohdistettiin pysyviä leikkauksia ja etsittiin rakenteellisia säästökeinoja muun muassa talouden tasapainottamisohjelmaan kuuluneen kouluverkkoselvityksen avulla. Samanaikaisesti kaupungin oppilasmäärä oli kovassa kasvussa, koska Oulu oli muuttovoittokunta. Myös koko kaupungin strategiaa alettiin uudistaa.

Tutkimuskysymykset saivat lopullisen muotonsa vähitellen tutkimuksen aikana. Arvioinnin kehittämisprosessin aikana tutkimuksen painopistealueeksi nousivat paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi ja siihen liittyvät ilmiöt, kun alkuvaiheessa ensisijaiseksi tutkimuskohteeksi olin määritellyt opettajien arviointia koskevat käsitykset. Tutkimus on siis ollut tutkittavaan ilmiöön tutustumista, matkalla oloa, minä aikana sekä tutkimustehtävä että -kysymykset ovat tarkentuneet. Tutkimuksen tavoitteena on kertoa, millainen on paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi suuren kaupungin opetustoimessa.

Miten Oulun arvioinnin malli ja mallin soveltaminen arvioinnin toteutuksessa voidaan perustella? Koko hankkeen toteutustapaan eli toimintatutkimukselliseen oppimisprosessiin liittyy mielenkiintoisia juonteita ja lukematon määrä keskusteluja sekä ihmisten kohtaamisia. Käsillä oleva tutkimus koostuu seitsemästä pääluvusta: koulutuksen ohjauksen, arvioinnin ja johtamisen kirjallisuuskatsauksista ja keskeiskäsitteistä sekä tutkimuksen empiirisestä osasta, jossa kuvataan kehittämisprosessin eri vaiheet sekä tutkimustulokset. Lopuksi arvioidaan koko tutkimusta, sen tuloksia ja esitetään jatkotutkimustarpeita.

Tämä tutkimus nostaa esiin ilmiön, josta Simola on kritisoinut opettajien koulutusta 1990-luvulta lähtien. Tämän päivän opettajien, jotka ovat valmistuneet 1970–1990-luvulla, on ilmeisen vaikea nähdä opettaja–oppilas-suhdetta ja luokkahuonetta laajempaa koulun yhteisö- tai instituutioluonnetta. Opettajien koulutus lienee kapeutunut liikaa pedagogis-didaktisten haasteiden ympärille, mitä näkemystä tukevat Simolan tutkimukset, joiden mukaan opettajien koulutuksessa ei ole opetusvirkoja, joihin edellytettäisiin kasvatussosiologiaan, kasvatuksen historialliseen tai koulun yhteisö- tai instituutioluonteeseen perehtynyttä oppineisuutta (ks. esim. Simola 2002, 66). Tässä tutkimuksessa kyseinen ilmiö näkyy kielteisenä tai välinpitämättömänä suhtautumisena koulutuksen paikalliseen arviointiin ja sen merkitykseen osana koulutussuunnittelua ja päätöksentekoa. Koulutuksen asiantuntijoiden ja koulutuksen kohteena olevien oppilaiden tarpeista lähtevän arvioinnin kehittäminen nähdään ylimääräiseksi työksi, joka ei kuulu opettajan tehtäviin. Arviointi hukkuu koulun hanke- ja projektiviidakkoihin, eikä sitä arvoteta kehittämisen välineenä. Toinen selittävä tekijä on ymmärrettävästi arvioinnin lanseerauksen ajankohta, jolloin suomalaisessa yhteiskunnassa arviointi ja kehittäminen tarkoittivat monessa tapauksessa resurssien supistamista ja toiminnan sopeuttamista. Arviointi leimautui 1990-luvun laman aikoihin näennäistyökaluksi, jonka varjolla ikäviä päätöksiä oli hyvä perustella. Arviointi on siis myös inflatorisoitunut käsite.

Kolmas opettajien hidasta arviointiin syttymistä selittävä tekijä on epävarmuus tulevasta. Hyvä arviointi tuottaa aina yllätyksiä, joita ei pysty ennalta ennakoimaan. Koska on kyse haastavasta oppimisprosessista, tulee mukaan lähtijöiden eli kanssoppijoiden olla valmiita oppimaan uutta, poisoppimaan vanhaa ja kohtaamaan kritiikkiä. Arviointi vaatii uskallusta ja rohkeutta ottaa hyppy tuntemattomaan. Tämä taito opettajilta usein puuttuu. Epäonnistumista, kasvojen menettämistä ja kritiikkiä pelätään. Peiliin ei uskalleta katsoa. Liian usein vielä halutaan, että joku toinen sanoisi, mitä kouluissa tulisi haluta tai tehdä. Toisin sanoen, koulutuksen arviointikulttuuri on vasta muotoutumassa jatkuvan oppimisen ja kehittämisen prosessia korostavaksi toiminnaksi, jonka kehittymistä varjostaa koulutuksen keskusjohtoisen hallinnon jäänteet ja muistot. Monet yhteiskunnalliset rakenteet ja reunaehdot, joista keskeisimmät lienevät poliittinen päätöksenteko, julkishallinnon heikko arviointiosaamisen taso ja arviointiin käytettävissä olevat taloudelliset resurssit, eivät tue systemaattisen koulutuksen paikallisen tason itsearviointin kehittämistä saatikka arvioinnin merkitystä osana kunnallista ja alueellista koulutuksen suunnittelu- ja päätöksentekojärjestelmää. Ympyrä sulkeutuu. Jos opettajia ei saada mukaan systemaattiseen arviointiin perustuvaan koulun toiminnan ydinprosessien kehittämiseen, koulun toimintatavat eivät muutu.

Tämä tutkimus osoittaa, että mikäli opettajat kokevat olevansa asiantuntija-asemassa kehittämässä yhteistyössä opetustoimen hallinnon kanssa tasavertaisina kes-



kustelijoina ja vaikuttajina koulutuksen arviointia, arviointiin suhtaudutaan vakavasti koulussa ja arviointi ohjaa toimintaa halutun tavoitteen suuntaan. Paikallinen arviointi voi vesittyä erityisesti silloin, jos hallinnon ja koulujen yhteistyö ei ole aitoa tai toinen osapuoli ei koe arviointia merkitykselliseksi. Tutkimuksessa opetustoimen hallinnon edustajat eli opetusviraston johto ja opetuslautakunnan jäsenet suhtautuivat myönteisesti vuosina 1997–2001 kehitettyyn ja toteutettuun paikallisen tason arviointiin, mikä tarkoittaa, että arvioinnin tulokset otettiin huomioon toiminnan ja talouden suunnittelussa ja koulujen toiminnan resurssoinnissa.

Tämä tutkimus on kannanotto yleissivistävän koulutuksen arvostuksen lisäämisen ja opettajien paikallista asiantuntemusta arvostavan johtamisen puolesta. On vaarallista tuudittautua ajatukseen, että Suomella menee hyvin koulutussektorilla. Valtakunnallisten arviointien mukaan Suomen koulutusjärjestelmä ei enää tuota tasa-arvoisia koulutuspalveluja. Koulutuksen kehittämisen näkyvin indikaattori lehtiartikkeleiden lukumäärän perusteella lienee lakkautettujen koulujen määrä. Kansainvälisten vertailevien koulutustutkimusten mukaan Suomi menestyy hyvin oppimistulosten perusteella, vaikka jo viidesosalla peruskoulunsa päättävistä opiskelijoista ei ole riittäviä valmiuksia jatko-opintoihin eli toisin sanoen heillä on selkeitä oppimisvaikeuksia. Perusopetuksessa on Suomen tulevaisuus. Perusopetuksen merkitystä Suomen tulevaisuuden ja elinvoimaisuuden kivijalkana ei tunnisteta aluekehityksen näkökulmasta monissakaan merkittävässä koulutusta koskevissa suunnitelmissa ja strategioissa. Perusopetus, jonka vaikutukset ovat näkyvissä aikaisintaan 10–15 vuoden aikajänteellä, hukkuu kunnalliset peruspalvelut -käsitteen alle, samalla kun sosiaali- ja terveystoimen paisuvat ongelmat ovat kunnallisten päättäjien ja lehtikirjoitusten päällimmäisenä kohteena. (Ks. Raudasoja & Mannermaa 2004.) Yhä nopeammin muuttuvassa ja vaikeasti ennustettavassa toimintaympäristössä tarvitaan myös koulutuksen toimialan tuntemusta, muutossuuntien ennakoitukykyä sekä opettajien ja hallinnon yhteistä tulkintaa koulutuksen kehittämisen painopistealueista.

Tutkimusaihe on ajankohtainen. Se tuottaa tietoa paikallisen tason arvioinnin kehittamisestä sekä opettajien arviointia koskevista käsityksistä. Tutkimus havahduttaa huomaamaan, kuinka vaikeaa koulutuksen tuloksellisuuden arviointikäsitteistön sisäistäminen, soveltaminen ja vakiinnuttaminen voi olla, vaikka se toteutettaisiin yhteisöllisen oppimiskulttuurin periaatteita noudattaen. Tutkimukseni on puheenvuoro oppivan yhteiskunnan ja sitä tukevan strategisen julkisjohtamisen puolesta kohti avoimempaa ja kaikkia organisaation jäseniä osallistavaa toimintaa. Tutkimus on samalla myös kannanotto opettajien hiljaista tietoa ja osaamispääomaa hyödyntävän päätöksentekokulttuurin puolesta. Käsillä olevan tutkimuksen tulosten mukaan opettajien ja hallinnon yhteistyönä vuorovaikutteisessa keskustelussa muodostettu näkemys koulutuksen tulevaisuuden tavoitteista ja keskeisistä kehittämisalueista on

merkittävä koulun toimintaa ohjaava voima, joka mahdollisimman hyvin kunnallisen päätöksentekojärjestelmän aikatauluihin ja rakenteisiin sulautettuna tulee hyödynnetyksi myös päätöksenteossa. Toisaalta arvioinnin kehittämisprosessi vaatii ammattimaista projektin johtamista ja tietoista hankkeen byrokratisoitumisen välttämistä, joissa tämän tutkimuksen toteutuksessa ei kaikilta osin onnistuttu. Prosessin syvällisen kuvauksen ja analysoinnin avulla on mahdollisuus oppia tässä hankkeessa tehdyistä virheistä sekä ymmärtää paikallisen arvioinnin kehittämisprosessin pulonkauloja opetus- ja kasvatusalalla.

## 2 KOULUTUKSEN UUDISTUNUT OHJAUS

### 2.1 Normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen

Nykyisen koulutuksen ohjausjärjestelmän taustalla olevaa 1990-luvulle pääosin ajoittuvaa hallintoreformia ja sen mukanaan tuomaa arvioinnin uutta nousukautta voidaan tarkastella eri tieteenalojen paradigmojen tai ”silmälasien” läpi. Tässä tutkimuksessa pyritään kasvatustieteellisen tutkimuskirjallisuuden lisäksi valikoiden poimimaan näkökulmia hallintotieteiden, yhteiskuntatieteiden ja sosiologian sekä liiketaloustieteen kirjallisuudesta. Monitieteistä otetta puolustaa havainto siitä, että koulutuksen ja koulutuksen arvioinnin kieleen on kotiutunut pysyvästi monia eri tieteenalojen käsitteitä, joiden avulla kirjallisuudessa pyritään selittämään ja kuvaamaan yhä turbulentimmassa globaalissa ympäristössä toimivaa koulujärjestelmää ja sen toimijoita. Seuraavassa esimerkki koulutuksen määrittämisestä osittain myös liiketaloustieteen termin: ”Suomesta rakennetaan yhteiskunta, jossa tieto ja osaaminen ovat osa sivistystä ja keskeisin tuotannontekijä ja samalla huolehditaan monipuolisesti yhteiskunnan ja työelämän koulutustarpeista” (Hallitusohjelma 2002).

Suomessa koulutus yhtenä yhteiskunnan keskeisenä instituutiona on voimakkaan sääntelyn kohteena hallintoreformin myötä toteutuneesta sääntelyjärjestelmän purkamisesta (dereguloinnista) ja hallinnon hajautuksesta (desentralisoinnista) huolimatta. Keskeisiä ohjauksen välineitä ovat lait ja asetukset, taloudelliset reunaehdot, koulutuksen tavoitteet ja sisällöt sekä koulutuksen toteutuksesta saatava informaatio. Nykyisen uudistuneen koulutuksen suunnittelu- ja ohjausjärjestelmän tehtävänä on välittää yhteiskunnan sivistyspoliittiset tahdon ilmaukset opetushallinnon toimijoille. Kuntatasolla koulutuksen ylläpitäjällä ja järjestäjällä on lähes autonomia koulutuspalvelujen järjestämisessä. Tällä hetkellä koulutuksen järjestäjä käytännössä vastaa kansallisten koulutuspoliittisten tavoitteiden saavuttamisesta. Tilanne on mielenkiintoinen. Marssivatko koulutuksen ohjaus ja järjestäminen samassa tahdissa?

Kaikkea koulutusta ei keskitetyistä sääntelypyrkimyksistä huolimatta voida säädellä. Koulutuksen ohjaus on tahdonalaista toimintaa, jossa esiintyy toimintahäiriöitä. Koulutukseen liittyy vaikeasti ennustettavissa olevia ei-intentionaalisia muutoksia tai yhteiskunnallisia ja ulkovaltiollisia ilmiöitä kuten muuttoliike, työttömyys,

taloudellinen ja kulttuurinen integraatiokehitys. Vaikka koulutusjärjestelmän ohjauksvälineitä on helppo luetella, koulutusjärjestelmän ohjaukskentän hahmottaminen selkeänä kokonaisuutena on silti vaikeaa.

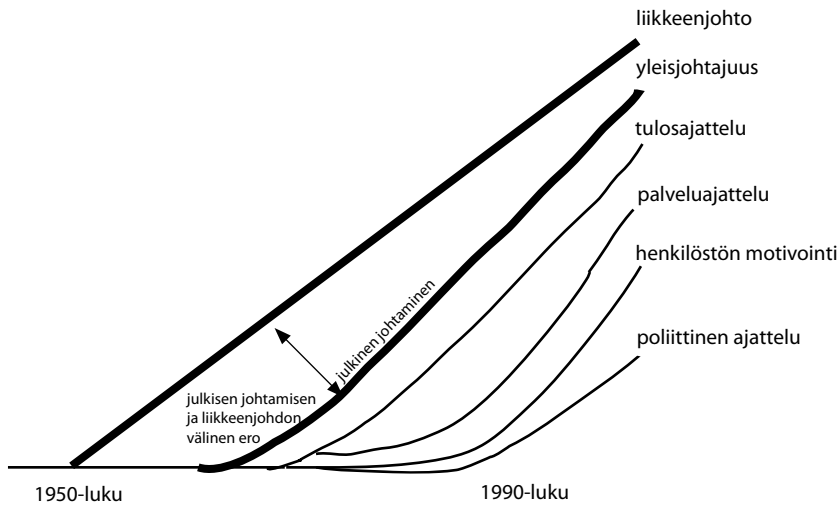
Koulutussosiologiassa koulutusjärjestelmiä tarkastellaan mieluummin kenttinä tai valtaverkkoina, ei pelkästään mekanistisina järjestelminä ja niiden osajärjestelminä tai koneistoina. Bourdieu (1987, 105–110; 1998, 44–46) kuvaa koulutusta tais-telukentiksi, joita rajoittavat omat lait ja joille pääsyä ts. kilpailua yritetään rajoittaa. Kivinen ja Rinne (1995, 230) ovat kuvanneet kentän rakennetta ”kentällä toimivien ja siellä kamppailevien agenttien ja instituutioiden välisten voimasuhteiden tilana”. Mann puolestaan (1986, 1–32) kuvaa yhteiskunnan olevan erilaisten toisiinsa kie-toutuneiden ja osittain päällekkäisten sosiaalisten valtaverkkojen muodostama koko-naisuus. Laitilan (1999) mukaan järjestelmien ja sosiaalisen toiminnan erottamista toisistaan on kritisoitu, koska viralliset hierarkkisesti toimivat järjestelmät ja kol-lektiiviset organisaatiot ovat intentionaalisen toiminnan tuloksia. Reaalimaailmassa hallintokoneistojen ja korporaatioiden lisäksi on useita vallankäyttäjiä, jotka vaikut-tavat koulutuksen ohjaukskentässä. Koulutuksen ohjauksen tutkimuksessa erotetaan tarkastelun kohteiksi toimijat ja intressitahot. ”Toimijat toimivat paitsi itseintressinsä ja omien tarkoitustensa mukaisesti myös eri intressitahojen enemmän tai vähemmän legitiimeinä edustajina. Erityisesti poliittis-hallinnollinen järjestelmä määrittää toi-minnallaan myös muiden tahojen asemia” (Laitila 1999, 11–17).

Moderni koulutuspolitiikka sai alkunsa toisen maailmansodan jälkeisenä aikana, jolloin alettiin systemaattisesti rakentaa eri maihin jälleenrakennuksen ja itsenäisty-misprosessien tueksi koulutusjärjestelmiä. Koulutus nousi uudelleen tärkeäksi kehi-tystekijäksi 1980-luvulla. Maailmanpankki, OECD ja 1990-luvulla Euroopan unioni alkoivat korostaa koulutuksen merkitystä ja laatia toimenpideohjelmia sekä koulu-tusta käsitteleviä ohjelmajulistuksia. Uudelleen virinneen koulutususkon myötä Suo-messakin koulutussektorille myönnettiin lisäresursseja ilman tarkempia etukäteen laadittuja pitemmän aikavälin kustannusvaikutusarviointeja. Tyytymättömyyttä koulutuksen tuloksiin alkoi esiintyä erityisesti elinkeinoelämän taholla, koska koulu-tettujen työttömien määrä kasvoi samanaikaisesti kuin uusilla työsektoreilla esiintyi työvoimapulaa. 90-luvun syvän lamakauden vauhdittamana siirryttiin uudenlaiseen tulosvastuujattelua ja tulosohjausta korostavaan ohjauksideologiaan, joka perustui intensiiviseen kasvuun: vähemmällä oli saatava aikaan enemmän. Julkisen sektorin toiminnan laajentaminen lisäresursseihin turvautumalla ei enää ollut valtiontalou-den kannalta mahdollista. Koulutussuunnittelukieleen vakiintuivat käsitteet fitness for purpose (tarkoitukseen soveltuva), value added (lisäarvoa tuottava) ja value for money (rahalle vastiketta). (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 1997, 5; vrt. myös Leh-tisalo & Raivola 2000, 100–128.)

Hyvinvointivaltioiden kriisin myötä jouduttiin turvautumaan voimakkaaseen markkina- ja liiketaloudelliseen ajatteluun perustuvaan hallintoreformiin. Pohjoismaisen hyvinvointivaltion koulutukseen vaikuttavat eurooppalaisesta yhteiskunnasta tuttu arvojen välineellisyys ja pääarvona talouden korostuneisuus. Rinteen (2002) mukaan kyse on uudeltaisesta poliittisesta diskurssista, jossa hyvinvointivaltion tavoitteet on nähty negatiivisina ilmiöinä, kuten valtion holhouksena, julkisten varojen tuhlauksena sekä kansalaisen oma-aloitteisuuden ja omavastuisuuden tuhoamisena. ”Doing more with less” on innoittanut uudistajia, jotka ovat purkaneet laajoja ja tehottomiksi nähtyjä valtion koneistoja (emt., 100). Lääkkeinä raskaan hallintokoneiston purkamisessa eli debyrokratisoimisessa on käytetty toimintojen kaupallistamista, korporatisoimista ja yksityistämistä sekä hallinnon keventämishjelmia, joista osan on kritisoitu tuoneen vain kosmeettisia uudistuksia. Niin Suomessa kuin muissakin Pohjoismaissa ongelmaksi managerismin eli koviin taloudellisiin tunnuslukuihin perustuvan liikkeenjohtamisen läpimurtovaiheessa muodostui julkishallinnon ominaispiirteiden säilyttäminen samalla, kun pyritään sovittamaan yhteen managerismi, suunnitteluteknokratia ja julkishallinnon arvot. On helppo yhtyä seuraavaan Temmeksen metaforaan hyvinvointiyhteiskunnasta. ”Kehittynyt hyvinvointiyhteiskunta on pitkän kehityksen tuloksena syntynyt mutkikas kokonaisuus. Se on kuin vanhan hyvän ajan vedettävä kello. Helppo purkaa, mutta vaikea koota” (Temmes 1994, 291).

Kymmenen vuotta hallintokoneiston purkuun, kokoamiseen ja uudelleen rasvaukseen on lyhyt aika. 1990-luvulla alkaneet hallintoreformiuudistukset ja toiminnan uudelleen järjestelyt jatkuvat yhä tai ovat joissakin yhteisöissä vasta alkamassa. Yhdeksi haasteeksi ja/tai pullonkaulaksi julkisten toimintojen kaupallistamisessa ja virastojen muuttamisessa liiketoimintayksiköiksi sekä uudistusten sisäistymisen esteeksi on ennustettu hallinnon johtavien virkamiesten, virastopäälliköiden tai ministeriöiden edustajien tietotason parantaminen. Temmes (1994) kuvaa asiaa seuraavasti: johtavassa asemassa olevat henkilöt joutuvat ”käsittämään heille tähän asti vieraita liiketoiminnan strategioihin, omistajuuteen ja johtamiseen liittyviä kysymyksiä puutteellisin tiedoin kunnes uudistuva henkilöstöpolitiikka ja virkamieskoulutus ovat korjanneet tilanteen” (Temmes 1994, 296).

Julkinen johtaminen on avainasemassa, kun pohditaan, miten yhdistetään onnistuneesti nykyaikainen poliittinen ohjaus, moderni suunnitteluteknokratia sekä asiakastarpeet ja poliittiset tarpeet tasapuolisesti huomioon ottava julkinen johtaminen. Nykyaikaisessa julkisessa johtajuudessa pitäisi edellisten lisäksi pystyä vielä panostamaan palvelujen johtamiseen, asiantuntijajohtamiseen sekä henkilöstön ja talouden johtamiseen.



KUVIO 1. Suomalaisen julkisen johtamisen muutoksen ja liikkeenjohtamisen välinen ero. (Vrt. Temmes 1991, 115.)

”Koulutuksen ohjaus on monitahoinen ilmiö” (Laitila 1999), sillä se tapahtuu kentällä, jossa sitä pyritään suuntaamaan monien järjestelmien, toimijoiden sekä intressitahojen ja käytyjen valtataistelujen kautta. Laitila määrittelee koulutuksen ohjauksen ”intentionaaliseksi toiminnaksi, jolla pyritään vaikuttamaan koulutuspalvelujen tuottamiseen ja hyväksikäyttöön (kuluttamiseen). Koulutuksen ohjauksen tutkimus tarkastelee yleensä keskeisiä intressitahoja, niiden vaikuttamismahdollisuuksia ja asemaa koulutuksen ohjausjärjestelmässä. Laajasti tulkiten koulutuksen ohjaus koostuu eri tahojen tarkoituksellisesta vaikuttamiseen pyrkivästä toiminnasta, jotka voidaan luokitella seuraavasti:

- 1) koulutusjärjestelmän rakenneratkaisut ja niiden taustalla olevat periaatteet
- 2) koulutuksen ideologinen ja sisällöllinen ohjaus
- 3) koulutuksen resurssointi
- 4) koulutuksen ”etulinjassa” tapahtuvan toteutuksen ohjaus
- 5) koulutusorganisaatiot sekä niiden johtamis- ja osallistumisjärjestelmät ja
- 6) koulutusjärjestelmän asiakkaiden oikeudet ja velvollisuudet” (Laitila 1999, 11).

Koulutuksen tuloksellisuuden edellytys hallintokulttuurin ja -reformien kehittymisen myötä on nostanut tiedolla ohjauksen merkittäväksi ohjausvälineeksi toiminnan perusteita sääntelevien lakien ja asetusten, taloudellisten ja muiden resurssinormien

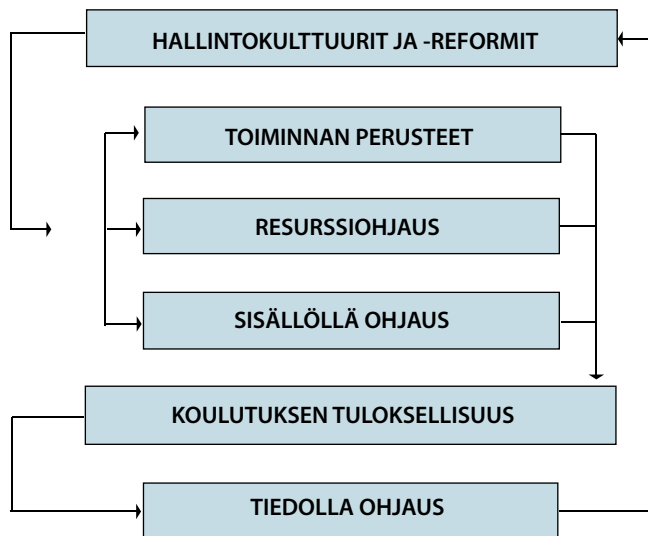
sekä koulutuksen sisällöllisen eli lähinnä opetussuunnitelmaohjauksen rinnalle. Suomessa koulutuspolitiikka sai ensimmäiset yhtenäiset koko koulutusjärjestelmää koskevat raaminsa vuosille 1991–1996 valmistuneen valtakunnallisen opetusministeriön hallinnonalan koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelman (KESU:n) myötä (Opetusministeriö 1989c). Koulutuksen uudistaminen oli vuosikymmenien ajan tapahtunut koulutusjärjestelmässämme osaluueittain, minkä vuoksi kokonaiskuva koulutusjärjestelmästä sekä sen kehittämisestä oli jäänyt vaillinaiseksi ja jopa pilkkoutuneeksi. Samanaikaisesti luovuttiin erillisistä korkeakoululaitoksen ja keskiasteen koulutuksen kehittämissuunnitelmista. (Vrt. Virtanen 2002, 82.)

Valtakunnallinen koulutuksen kehittämissuunnitelma kattaa koko koulutusjärjestelmän koskien perusopetusta, toisen asteen opetusta (lukio- ja ammatillista perusopetusta), korkeakouluopetusta (yliopisto- ja ammattikorkeakouluopetusta) sekä aikuiskoulutusta. Tämä valtioneuvoston joka neljäs vuosi hyväksymä asiakirja luetaan painoarvoltaan yhdeksi koulutusjärjestelmämme kehittämisen, ohjannan ja seurannan tärkeimmäksi välineeksi, jossa pääpaino asetetaan koulutusjärjestelmien kehittämisen keskeisiin tavoitteisiin ja toimintalinjoihin, toimintaedellytysten kehittämiseen sekä toiminnan tuloksellisuuden seurantaan ja arviointiin ja joka jäsentää ja yhteen sovittaa nykyistä suunnittelua sekä hajauttaa kehittämisvastuuta ja päätösvaltaa. (Vrt. Opetusministeriö 1989a, 22–25; 1989b, 3; Opetusministeriö 1999; Virtanen 2002, 82.)

Suomalainen koulutuksen ohjausjärjestelmä perustuu juridis-organisatoriselle ohjaukselle, jonka välineitä ovat rakenneratkaisut, lupakäytännöt ja niihin kytkeytyvä määrällinen sääntely mm. koulutuksen järjestäjän autonomian suhteen (kuntalaki, koulutusta koskeva lainsäädäntö). Jakku-Sihvonen ja Rajanen (2002) kuvaavat neljä koulutuksen julkishallinnollista ohjausvälinettä hierarkkisessa järjestyksessä seuraavasti (ks. myös kuvio 2):

- 1) toiminnan perusteiden ohjaus lainsäädännön avulla
- 2) resurssiohjaus talous-, henkilöstö-, tuntijako- ja aloituspaikka- ym. päätöksillä
- 3) sisältöohjaus opetussuunnitelmien ja tutkintovaatimusten avulla
- 4) koulutuksen tuloksellisuutta ja ohjausjärjestelmän toimivuutta (koulutuksen arviointia, jatko- ja täydennyskoulutusta, ohjeistusta, tutkintojärjestelmää) koskevalla tiedolla ohjaaminen (emt. 2002, 305).

Ohjausvälineet ja niiden kehittyminen pohjautuu edellä kuvattuihin hallintokulttuurissa tapahtuneisiin muutoksiin ja yleisiin hallinnon uudistuksiin. Toiminnan, resursien ja sisältöjen ohjauksella pyritään luomaan edellytykset tuloksellisen koulutuksen



KUVIO 2. Koulutuksen ohjausvälineet. (Vrt. Jakku-Sihvonen ja Rajanen 2002.)

järjestämiselle, mitä koulutuksen järjestäjä ja valtiovalta arvioivat. Arvioinnilla saadun tiedon perusteella on tarkoitus edelleen kehittää koulutuksen ohjausvälineitä.

Jakku-Sihvosen mukaan (2002a, 61) nykyistä koulutusjärjestelmää voidaan tarkastella kuudesta eri osajärjestelmästä koostuvana kokonaisuutena seuraavasti:

- 1) ohjausjärjestelmä
- 2) suunnittelujärjestelmä
- 3) rahoitusjärjestelmä
- 4) tuotantojärjestelmä
- 5) tutkintojärjestelmä
- 6) arviointijärjestelmä.

Ohjausjärjestelmä on Jakku-Sihvosen mukaan oma erillinen koulutusjärjestelmän osajärjestelmä, kun taas toisissa yhteyksissä koulutuksen ohjaus- ja suunnittelujärjestelmä nähdään yhdeksi kaiken ohjaustoiminnan kattavaksi kokonaisuudeksi. Jos koulutusjärjestelmää käsitellään erillisten järjestelmien muodostamana kokonaisuutena, saattaa kukin järjestelmä alkaa elää omaa elämäänsä ilman että kenelläkään on kokonaiskuvaa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja sen toiminnasta (vrt. Habermas 1987, 171–172; Niemi 1997, 164–165). Rohkenen väittää, että näin on jo osittain



käynyt, sillä koulutusta ohjataan valtionvarainministeriön, opetusministeriön ja työvoimaministeriön sekä joissain tapauksissa myös sosiaali- ja terveysministeriön sekä kauppaja- ja teollisuusministeriön tahoilta ikään kuin koulutus olisi kaikkien edellä kuvattujen toimijoiden substanssialaa, mutta yhdelläkään yksittäisellä toimijalla ei ole selkeää kokonaiskuvaa kuinka saumattomasti edellä kuvatut kuusi osajärjestelmää toimivat yhdessä ja kuinka hyvin ne ohjaavat koulutusta valtiovallan haluamaan suuntaan.

Samansuuntaisesti on todettu Suomen koulutusjärjestelmän hallinnon tilaa koskevassa arvioinnissa, jonka mukaan koulutusjärjestelmän hallinnossa on ongelmia erityisesti muiden hallinnonalojen kanssa tehtävän suunnittelun koordinoinnin osalta (Temmes ym. 2002, 122). Kyseisessä selvityksessä todetaan, että nykyistä koulutuksen ohjausjärjestelmää tulee kehittää. Tutkimuksessa esitetään 40 suosituksen lista toimenpiteistä, joihin opetusministeriössä tulisi ryhtyä. Ensimmäisen viiden suosituksen joukossa kiinnitetään huomiota koulutuksen koordinoinnin parantamiseen, ennakkoinnin ja pitkän aikavälin suunnittelun kehittämistarpeisiin, koulutuksen seurantatietojärjestelmän haasteisiin, koulutuksen EU-rahoituksen muuttumiseen valmistautumiseen sekä peruskoulun päättäneiden alhaisiin oppimistuloksiin sekä ammatillisen peruskoulun opiskelijoiden suureen keskeyttämisprosenttiin. (Temmes ym. 2002, 123; vrt. myös Raudasoja & Mannermaa 2004.)

Se, miten koulutuksen ohjausjärjestelmän nykytilaa arvioidaan, riippuu tarkastelunäkökulmasta ja ajattelutavan taustalla olevista arvoista. Monissa kriittisesti koulutusmarkkinoiden syntyyn suhtautuvissa kansainvälisissä tutkimuksissa koulutusmarkkinoiden ja perheiden vapaan kouluvalinnan on tulkittu huonontavan sosiaalisia eroja sekä lisäävän koulutuksellista erilaisuutta (esim. Ball 1993; Gewirtz 1996; Lauder, Hughes, Watson, Waslander, Thrupp, Strathdee, Simiyu, Duputs, McGlenn & Hamlin 1999; Teelken 1998, 272). Koulutuspolitiikassa korostuneesti esillä ollut uusliberalistisen hengen mukainen valinnaisuuden ja yksilöllisyyden toteuttaminen on johtanut koulutusmarkkinoiden syntyyn (Rinne 2000; 2001; 2002, 102–107; 2003; Seppänen 2003a, 182–184; 2003b, 338–340; 2003c, 2004; Volanen & Mäkinen 1997, 253–254). Samansuuntaisesti vuonna 1997 Kivirauma (1997, 261) ennakoit tutkimuksessaan, että kysynnän ja tarjonnan lakeihin perustuvan koulutuksen tehokkuuden ja laadun yksipuolinen tavoittelu muodostuu uhkaksi koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiselle. Kivirauman arvio näyttää nyt osittain jo toteutuneen.

Häiriöt koulutuksen ohjauksessa ja ennen kaikkea tasa-arvon toteutumisessa ovat lisääntyneet, mikäli mahdollisuuksien tasa-arvolla tarkoitetaan sitä, että ”koulutusjärjestelmä takaa kaikille tasa-arvoiset mahdollisuudet kouluttautumiseen ja siihen, että koulutusjärjestelmän tulee toimia niin tehokkaasti, että järjestelmä itsessään ei aiheuta eriarvoisuutta” (Jakku-Sihvonen & Rajanen 2002, 302–303; vrt. esim. Hämäläinen 1988, 86). Toisaalta taas yhdenvertaisuus ja koulutuksellinen tasa-arvo voivat

uuden uusliberalistisen tulkinnan mukaan tarkoittaa jokaisen oppilaan yksilökohtaista mahdollisuutta tyydyttää sivistyksellisiä tarpeitaan eli ”jokainen toteuttaa omat mahdollisuutensa” (Volanen 2001, 183). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna voidaan karrikoiden sanoa koulutuksellisen tasa-arvon toteutuneen, jos Helsingin heikoimpien koulujen heikoimmat työt ovat saaneet tarpeitaan vastaavan menestyksen koulutuksessa (vrt. esim. Jakku-Sihvonen 2002b, 11–25; Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002).

Tässä tutkimuksessa käytetään ohjaus- ja suunnittelujärjestelmä -käsitettä kuvaamaan koulutusta koskevaa kokonaisuohjausta. Uusin ohjaus- ja suunnittelujärjestelmän ”osatulokas” on kansallinen arviointijärjestelmä, joka vakiintui 1999 voimaanastuneen lainsäädännön myötä. Vaikka suomalainen koulutuksen ohjaus on hajaantunut useamman tahon toiminnan alaisuuteen ja siinä voidaan tarkastelunäkökulman mukaan erottaa useita eri järjestelmiä, voitaneen todeta, että koulutusjärjestelmän rationalisointihankkeen myötä syntyi yksi iso lakisääteinen koulutuksen suunnittelu- ja ohjausjärjestelmä, jonka pyrkimyksenä on ”turvata eri opiskelumuotojen tarkoituksenmukainen niveltyminen niin, että opiskelijat voivat joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti edetä opinnoissaan ja että heidän koulutuksensa vastaa myös yhteiskunnan ja työelämän tarpeita” (Opetusministeriö 1989a, 23).

Viimeisen kymmenen vuoden aikana suomalaisessa opetushallinnossa on siirrytty tulos- ja kysyntäpainotteiseen toiminnanohjaukseen, kunta- ja oppilaitoskeskeiseen hallintoon, kunta- ja oppilaitoskeskeiseen rahoitukseen sekä oppilaitoskeskeiseen opetuksen kehittämiseen (vrt. Opetusministeriö 1992, 3). Tehokkuutta, taloudellisuutta, vapautta ja valinnaisuutta korostava julkinen hallintoreformi ja ohjausideologia ovat useiden haasteiden edessä.

## 2.2 Arvioinnista ohjauksen väline

Normiohjauksesta luopuminen on korostanut lakisääteisen arviointijärjestelmän keskeiseksi opetus- ja kasvatustoimintaa ohjaavaksi välineeksi. Arviointijärjestelmän avulla pyritään ottamaan haltuun viimeaikaiset hallinnolliset, taloudelliset ja toiminnalliset muutokset siten, että kansallinen koulutusjärjestelmämme toimisi asetettujen kehittämissuunnitelmien mukaisesti ja riittävän ajoissa pystyttäisiin tuottamaan tietoa mahdollisesti tarvittavien korjaavien liikkeiden aikaansaamiseksi. Hallintokulttuurin muutoksesta johtuvaa keskushallinnon hajautusta esitetään yhdeksi keskeiseksi evaluaation nousun taustalla olevaksi tekijäksi (ks. esim. Volanen 1990, 78–79). Laukkasen (1998b) mielestä evaluaation ajankohtaistumisen syiksi voidaan

edellä esitetystä poiketen moniin tutkimuksiin pohjautuen nimetä seuraavat viisi seikkaa: 1) anglosaksisten maiden koulutuspolitiikassa 1990-luvulla esiin nousut evaluaatiomuoti, 2) evaluaation käyttö toimivana koulutusjärjestelmän kontrollikeinona, 3) talouskriisissä olevan keskushallinnon toimenpiteiden uuslegimointi evaluaation avulla (Ahonen 1998; Delpérée 1994; Laukkanen 1998a, 131; Lundgren 1990, 28–30; Weiler 1990a, 16–17; 1990b, 54; Weiss 1991, 218–221), 4) evaluaatio nähdään osana suunnittelurationalismia (Lundgren 1990, 34) sekä 5) evaluaatio julkishallinnolta edellytettävän avoimuuden ja läpinäkyvyyden todentajana (Laukkanen 1998a; OECD 1997). (Laukkanen 1998b, 44–45.)

Toisin sanoen arvioinnin avulla pyritään varmistamaan koulutusta koskevan lainsäädännön ja opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen sekä koulutusjärjestelmän suunnitelmallinen kehittäminen. Keskeisesti koulutuksen taloudelliseen sääntelyjärjestelmään vaikuttivat valtionosuusuudistus (L1147/1996) sekä muutokset opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksessa (L635/1998). Kyseiset lakiuudistukset lisäsivät samalla arvioinnin vaatimusta. Näiden uudistusten myötä luovuttiin ns. koulutukseen korvamerkitystä rahasta ja kuntien kantokykyluokituksesta sekä otettiin käyttöön verotuloihin perustuvan valtionosuuden tasausjärjestelmä. Tarkoituksena on ollut lisätä kuntien toimivaltaa ja korostaa paikallisen tason vastuuta taloudesta sekä systemaattisen arvioinnin merkitystä taloudellisen toimintaympäristön kehittämisessä. Taloudelliseen sääntelyyn liittyy myös tilivelvollisuuden ja hallinnon läpinäkyvyyden vaatimus. (Vrt. Lehtisalo & Raivola 2000, 119–121.)

Arviointijärjestelmä kehitettiin tuottamaan tietoa kansallisella, alueellisella ja paikallisella tasolla tehtävästä opetustyöstä sekä sen kehittämistarpeista (vrt. Koulutuksen arviointineuvosto 2004, 5–8). Valtioneuvoston asetuksen 3 §:n mukaan arvioinnin on oltava monipuolista, avointa, vertailukelpoista, luotettavaa ja oikeudenmukaista (Valtioneuvosto 2003). Suomessa koulutuksen ohjausmalli perustuu tulosopimuksiin ja niissä sovittujen tavoitteiden saavuttamisen arviointiin. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna arvioinnin ydinkysymys on, vastaako aikaansaatu tulos sen tuottamiseen käytettyjä panoksia. Uudistuneen ohjausideologian hengen mukaisesti arviointi on noussut ja nostettu varteenotettavaksi menetelmäksi, jonka tulisi tarjota työkaluja muutokseen valmistautumiseen, ennakointiin ja tarvittavien koulutuksen suuntaa ja sisältöä korjaavien liikkeiden tekemiseen kansallisella ja paikallisella tasolla. (Raivola 2000b, 7–18.) Toiminnan kehittämisen lisäksi arvioinnilla on yhä merkittävämpi tehtävä tuottaa arviointitietoa siitä, kuinka koulutukseen osoitettuja julkisia varoja on käytetty, minkälaisia tuloksia on saatu aikaan ja kuinka oikeutettua julkisten varojen käyttö on ollut. (Ks. Laukkanen 1995b, 41–42; 1998b, 45; Rajanen 2000, 16–17.)

Koulutuksen järjestäjät ja ylläpitäjät koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla ovat kiinnostuneita koulutuksen tuloksellisuudesta ja alueellisesta vaikuttavuudesta. Lai-

tila (1999, 53) mainitsee arviointijärjestelmien kehittämisen yhdeksi motiiviksi paikallisen tason sosiaalisen demokratian, mm. yhtäläisten koulutusmahdollisuuksien sekä alueellisen ja sosiaalisen tasa-arvon toteutumisen kontrollointitarpeen. Hallinnon hajautuksen sekä uusien koulutuspoliittisten linjausten jälkeen keskushallinnon tehtäväksi on jäänyt opetustyön kehittäminen ja opetussuunnitelman perusteiden antaminen. (Jakku-Sihvonen 2002a, 62–63.)

Kansallinen koulutuksen arviointijärjestelmä on uudistunut erityisesti koulutusta koskevan ulkoisen arvioinnin osalta. Nykylainsäädäntö velvoittaa koulutuksen järjestäjää paikallistason itsearvioinnin toteutuksen lisäksi osallistumaan myös antamansa koulutuksen ulkoiseen arviointiin. Aikaisemmin Opetushallituksen alaisuudessa toteutettu koulutuksen kansallinen arviointi siirrettiin opetusministeriön alaiseen Koulutuksen arviointineuvostoon. Näin pyrittiin lisäämään koulutuksen arvioinnin riippumattomuutta siirtämällä arviointitehtävä pois koulutustoimintaa sääntelevästä ja valvovasta Opetushallituksesta. Nykymallin mukaan Koulutuksen arviointineuvosto vastaa kaiken Suomessa annettavan koulutuksen arvioinnin toteutuksesta lukuun ottamatta korkeakoulutusta, jota arvioi korkeakoulujen arviointineuvosto.

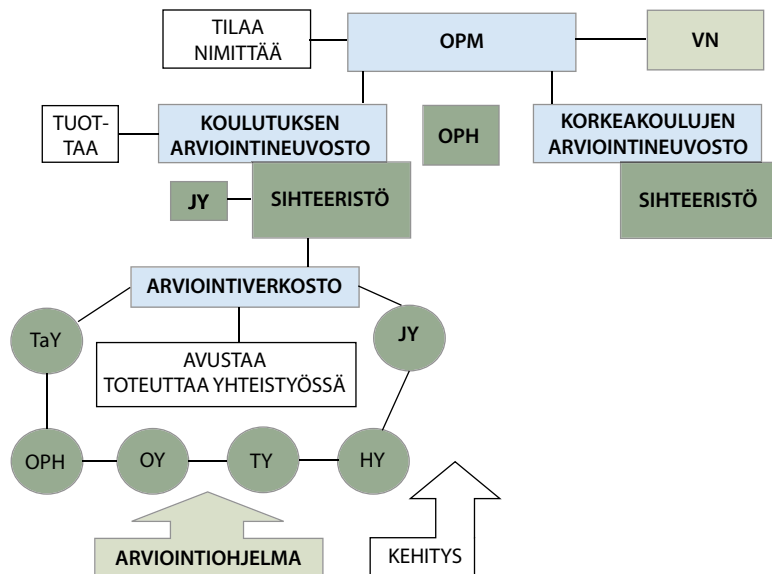
Tällä hetkellä Koulutuksen arviointineuvosto toimii opetusministeriön alaisena arviointi-instituutiona, joka aloitti ensimmäisen nelivuotiskautensa 1.4.2003 (Koulutuksen arviointineuvosto 2004). Neuvoston arviointisihteeristö toimii erillISRahoituksen turvin Jyväskylän yliopiston erillisyksikkönä, jonka toimintaa johtaa pääsihteeri. Pääsihteerin apuna toimii kaikkia suomalaisia koulutuslinjoja kuten yleissivistävää, ammatillista, aikuis- ja ruotsinkielistä koulutusta edustava koulutuksen asiantuntijoista koostuva sihteeristö, jonka tehtävänä on organisoida yhteistyössä Koulutuksen arviointineuvoston ja yliopistojen sekä Opetushallituksen muodostaman arviointiverkoston kanssa koulutuksen ulkoinen arviointi Suomessa. Maamme yliopistoista arviointiverkostoon on ehdotettu Jyväskylän, Oulun, Turun, Tampereen ja Helsingin yliopistoja (Visakorpi 2002). Parhailaan Koulutuksen arviointineuvostossa on menossa toiminnan käynnistämisvaihe, minkä tuloksena on määritelty koulutuksen arvioinnin strategisia linjauksia, joiden pohjalta aletaan toteuttaa sykleittäin etenevää temaattista arviointiohjelmaa (Lyytinen 2004). Opetusministeriön yhteydessä toimivaan Koulutuksen arviointineuvostoon kutsutaan neljäksi vuodeksi kerrallaan enintään 14 jäsentä, jotka edustavat opetushallintoa, koulutuksen järjestäjiä, opetus-toimen henkilöstöä, opiskelijoita sekä työelämää siten, että edustettuina ovat eri koulutusmuodot ja molemmat kieliryhmät (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 259).

Koulutuksen kansallisen arvioinnin kehittämisalueiksi on linjattu kymmenen strategiaa, joiden avulla pyritään kehittämään uudenlaista ja dynaamista kansallista arviointipolitiikkaa arvioinnin asiantuntijaverkostossa: arvioinnin ohjelmastrategiat, arvioinnin yhteistyö- ja verkostostrategiat, arviointimetodologian kehittämisstrategiat, ulkoisen tuen strategiat, arvioinnin kansainvälisyysstrategiat, arvioinnin laa-

tustrategiat, arvioinnin hyödyntämisstrategiat, arvioinnin julkisuus- ja tiedotusstrategiat, arvioinnin tietostrategiat sekä arvioinnin voimavarastrategiat (Hämäläinen & Lyytinen 2004, 6–7).

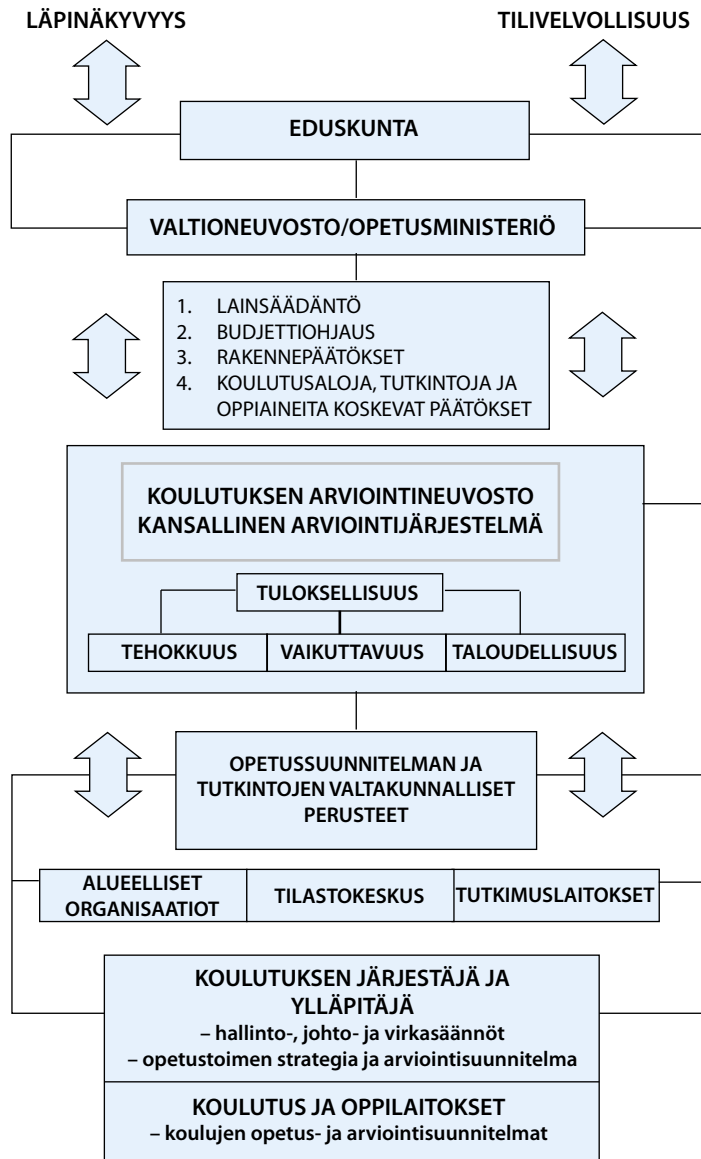
Uudistunut hallintoajattelu nostaa esiin koulutuksen arvioinnin yhteiskunnallisia funktioita ja niissä tapahtuneita muutoksia. Kasvatuksen ja koulutuksen evaluaatio on laajentunut oppilasarvioinnista koskemaan myös oppimistulosten yhteiskunnallisia ja yksilöllisiä vaikutuksia (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 1997, 5). Nykyään koulutuksen arviointia tarvitaan hajautetussa koulutuspoliittisessa järjestelmässämme yhä enemmän

- 1) päätöksenteko- ja ohjausjärjestelmän sekä
- 2) taloudellisen sääntelyjärjestelmän tueksi,
- 3) opetuksen ja koulutuksen kehittämiseen tarvittavan tietoperustan luomiseen,
- 4) työelämän ammattitaitovaatimusten ylläpitoon,
- 5) tilivelvollisuuden todentamiseen,
- 6) ja läpinäkyvyyden lisäämiseksi hallinnossa (Rajanen 2000, 15).



KUVIO 3. Koulutuksen ulkoinen arviointi Suomessa. (Vrt. Visakorpi 2002.)

Koulutuksen arvioinnin hallinnollisia tasoja ja niiden välisiä yhteyksiä voidaan kuvata myös hierarkkisena rakenteena, jossa yhdistyvät valtakunnallinen koulutusta koskeva hallinnointimalli sekä siihen kytketty lakisääteinen koulutuksen arviointijärjestelmä (ks. kuvio 4, vrt. Rajanen 2000). ”Koulutuksen järjestäjän tulee pyynnöstä toimittaa valtion opetushallintoviranomaisille niiden määräämät koulutuksen arvioinnin,



KUVIO 4. Koulutuksen arvioinnin hallinnolliset tasot ja yhteydet. (Vrt. Rajanen 2000, 21.)

kehittämisen, tilastoinnin ja seurannan edellyttämät tiedot. Toisaalta koulutuksen järjestäjällä on oikeus saada valtion ja kunnan viranomaiselta koulutuksen suunnittelun ja järjestämisen edellyttämät tilastotiedot ja muut vastaavat tiedot” (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 253). (Ks. myös Koulutuksen arviointineuvosto 2004.)

Arviointijärjestelmän keskeiseksi tehtäväksi näyttää kohoavan tilivelvollisuuden todentaminen ja toiminnan läpinäkyvyyden lisääminen. Kuvioista voidaan havaita, että käytännön kasvatus- ja opetustyön toteuttajat toimivat melko etäällä usean tason erottamana varsinaisesta koulutuksen kehittämislinjausten laatijasta eli eduskunnasta, valtioneuvostosta sekä opetusministeriöstä. Koulutuksen arviointia tarkastellaan käsitteellisesti koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin suosituksen (Opetushallitus 1995; 1998) mukaisesti. Kuvioista 4 käy selkeästi ilmi jo edellä kuvattu koulutuksen arvioinnin monitasoisuus ja -tahoisuus, sillä koulutuksen arviointiin osallistuvat myös aluetason toimijat kuten esimerkiksi lääninhallitukset, tilastokeskus, Stakes, sosiaalialan osaamiskeskukset, TE-keskukset, maakuntaliitot sekä seutukunnat tuottaen informaatiota koulutuksen alueellisesta tilasta. (Vrt. myös Helakorpi 2001, 11.)

Kuvio 4 antaa pelkistetyyn kuvan koulutusta koskevasta ohjaus- ja hallintajärjestelmästä suhteessa koulutuksen ylläpitäjien ja järjestäjien sekä koulujen ja oppilaitosten kentällä kohtaamaan tilanteeseen. Viitteitä kuntatason kehittymässä olevasta paikallisen arvioinnin tilasta antaa Opetushallituksen teettämän selvityksen (2000) alhainen vastausprosentti sekä sen tulkinta, jonka mukaan ”vastaamatta jättäminen viestii siitä, että koulutuksen järjestäjät ja ylläpitäjät eivät ole tiedostaneet, että heillä on velvollisuus osallistua opetusministeriön ja Opetushallituksen tai niiden toimeksiannosta suoritettaviin arviointeihin” (Rajanan 2000, 1).

## 2.3 Paikallisen tason erityispiirteitä

Paikallisella tasolla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan kuntatasoa, joka suuren kunnan osalta voi tarkoittaa volyymiltään merkittävää ja maantieteellisesti hyvin laajaa aluetta. Paikallista tasoa voidaan luonnehtia samantyyppisten tunnuspiirteiden avulla kuin mitä käytetään alueiden luokittelussa. Näitä tunnuspiirteitä ovat esimerkiksi poliittinen autonomia, vahva taloudellinen identiteetti, maaseutu- tai kaupunki-identiteetti sekä historiallinen ja kulttuurinen identiteetti (vrt. Euroopan komissio 2002, 22). Opetusministeriön (1990) määritelmä paikallisen koulutuksen arviointia koskevista ominaispiirteistä on lähellä Euroopan komission paikallisen tason määritelmää. Paikallisella tasolla on otettava huomioon sekä yleiset koulutuspoliittiset ke-

hittämislinjaukset että alueelliset koulutuksen kehittämiseksi asetettavat ja asetetut reunaehdot. Arvioinnissa ja kehittämisessä korostuvat avoimuus ja eri toimijoiden laaja osallistumismahdollisuus. Olennaista koulutuksen arvioinnin näkökulmasta on se, että ”arvioitavaa koulutusta voidaan kehittää yhtenä kokonaisuutena ylläpitäjien ja muun paikallisen hallinnon yhteistyönä” (Opetusministeriö 1990, 58).

Aikoinaan Konttinen (1995, 16) ennakoiki koulutusjärjestelmän ja hallinnon muutoksen tuovan uudenlaista näkemystä myös toiminnan kehittämiseen. Ennakollisen sääntelyn vähentyminen ja siirtyminen koulutuksen tavoitteiden ja toimintaan perustuvan lainsäädännön käyttöön mahdollistaa päätöksenteon tarkoituksenmukaisuuden, läpinäkyvyyden ja tilivelvollisuuden korostamisen alemmilla opetushallinnon tasoilla entistä paremmin. Toiminnan kehittämisessä tämä antaa mahdollisuuden käyttää paikallista asiantuntemusta sekä jakaa kehittämistyö päätöksenteon kaikille tasoille. Hirvi (1996) ei tuolloin nähnyt tilannetta yhtä ideaalisena, vaan hänen mukaansa koulutuksen kehittämisessä joudutaan yhä enemmän turvautumaan päättäjien koulutusta ja sivistystä kohtaan tuntemaan kiinnostukseen. Kyse on arvovalinnoista. Delegointia edistävät uudistukset yhdessä lama- ja säästövuosien kanssa on ollut hankala yhdistelmä kunnallisessa päätöksenteossa, vaikka pyrkimyksenä on ollut sivistyksellisten ja koulutuksellisten voimavarojen parempi hyödyntäminen. (Hirvi 1996, 12–13; 43–44; ks. myös Virtanen 2002, 89–90.)

Koulutuspolitiikan ja valtion keskushallinnon uudistuksen taustalla oleva manageristinen tulosjohtamista ja tulosohtaja korostava ohjausideologia edellyttää evaluaatiota. Tyypillistä on, että mikromanagerismiin eli paikallisen tason johtamiseen ei puututa muuten kuin seuraamalla toiminnan avulla aikaansaatuja tuotoksia ja tuloksia. Keskeiseksi julkisen tilivelvollisuuden todentamisen ja koulutuspolitiikan ohjauksen välineeksi nousi evaluaatio. (Laukkanen 1998b, 45.) Arvioinnin eli evaluaation yhteydessä tilivelvollisuuden käsitteen pohtiminen ohjaa tarkastelemaan paikallistason toimintaan liittyviä vastuu- ja valtakysymyksiä: ”kuka on vastuussa toiminnasta ja kenelle” (Laukkanen 1995b, 41; ks. myös Raivola 2000b, 9). Manageristinen ohjausideologia ei kuitenkaan Möttösen (1997, 372–374) ja Laukkasen (1997a, 355) mukaan toteudu puhtaana, sillä se puuttuu paikallistason johtamisen asioihin eli prosesseihin.

Laukkanen (1995b) sisällyttää tilivelvollisuuskäsitteeseen kolme eri dimensiota: vastuu julkisin varoin saaduista tuloksista (tulosvastuullisuuden dimensio), velvollisuuden toimittaa tietoja (kommunikoinnin tai informoinnin dimensio) ja seuraamukset (laillisen seuraamuksen dimensio). Tilivelvollisuusrakenteiden analysointi hyödyttää evaluaatiotoimintaa monella tapaa: tilivelvollisuusrakenteet osana evaluaation kontekstia auttavat ymmärtämään, miksi evaluaatiota tehdään tiettyä menettelytapaa noudattaen, mikä puolestaan auttaa välttämään evaluaatiotoimintaa itsetarkoituksena, ohjaa tarkastelemaan kriittisesti kansainvälisiä muoti-ilmiöitä sekä



luo perustaa kansallisen evaluaatiopolitiikan muodostamiseksi. Tilivelvollisuusra-  
kenteiden analysoinnin avulla lienee mahdollista myös pohtia evaluaatioiden vielä  
parempaa hyödynnettävyyttä päätöksenteossa koulutuksen eri osapuolten tarpeita  
ajatellen. (Laukkanen 1995b, 41; vrt. myös Laukkanen 1994, 69–77.)

Tilivelvollisuutta voidaan tarkastella myös liike-elämässä käytetyn yhteiskunnal-  
lisen tilivelvollisuuden käsitteen näkökulmasta. Yhteiskunnallinen tilivelvollisuus  
voidaan nähdä julkisella sektorilla hallinnon julkisuuden periaatteena. Välineenä  
käytetään yhteiskunnallista raportointia (social reporting, corporate reporting),  
mikä tarkoittaa tilivelvollisen organisaation julkisuuteen toimittamia tietoja toimin-  
tansa yhteiskunnallisista vaikutuksista. Tällainen raportointi on samalla sekä ole-  
massaolon ja toiminnan oikeutuksen perustelua että suhdetoimintaa tietoisuuden  
lisäämiseksi toiminnasta. Mikäli tällainen raportointi alkaa saada manipulatiivisen  
vaikuttamisen piirteitä, se voi johtaa viranomaisten uskottavuuskriisiin tai suojaus-  
mekanismien rakentamiseen. (Laukkanen 1995b, 41–42.)

Tilivelvollisuuden normatiiviset mallit jaotellaan usein kolmeen ryhmään: jul-  
kiseen/poliittiseen, professionaaliseen ja kuluttajiin suuntautuvaan malliin (Kogan  
1986; Lundgren 1990; ks. House 1993, 35–38; Laukkanen 1994, 73–77; Laukkanen  
1997b, 53; Laukkanen 1998a, 125–128). Julkisessa tilivelvollisuudessa kontrolli to-  
teutetaan ylhäältä alaspäin ja tilivelvollisuus alhaalta ylöspäin. Tällöin evaluaatio-  
tietoa odotetaan koulutusjärjestelmän tuloksista, tulosten ja odotusten keskinäisen  
vastaavuuden vertailusta, odotusten mukaisen toiminnan edellytyksistä ja hallinnon  
tehokkuudesta. Julkiseen tilivelvollisuuteen viittaavat myös Nikkanen ja Lyytinen  
(1996) puhuessaan koulutuksen laajemmista yhteiskunnallisista tuotoksista, joilla he  
tarkoittavat mittavia pitkäkestoisia vaikutuksia. He rinnastavat julkisen tilivelvoli-  
suuden englanninkieliseen termiin outcomes, joiden hyödyllisyydestä ja joihin käy-  
tettyjen resurssien käytöstä koulutuksen järjestäjätaho on vastuussa (emt. 103–104).

Professionaalisisessa tilivelvollisuudessa kontrolli on horisontaalista. Tilivelvoli-  
suus perustuu profession itsensä toteuttamaan toiminnan kontrolliin sekä sisäisiin  
ja eettisiin normeihin. Ulkopuolista arviointia vierastetaan ja päätäntävällän hajaut-  
tamista kannatetaan. Tunnuspiirteisiin luetaan myös suojautumisyrittäminen muita  
professioita kohtaan sekä konfliktien pelko muiden professioiden kanssa (Ståhlberg  
1992, 12–15; ks. Laukkanen 1995b, 43). Laukkanen (1995b) mukaan opetusalan pro-  
fessioon voidaan opetushenkilöstön lisäksi lukea mukaan viranomaisten edustajat  
siinä tapauksessa, kun toiminnan ohjauksessa ei voida käyttää pakottavia strate-  
gioita. Tällöin viranomaisten edustajat toimivat tasavertaisina keskustelijoina pro-  
fession edustajien kanssa. Todellisuudessa puhdas professionaalinen tilivelvollisuus  
ei toteudu, sillä koulujen toimintaa ohjaavat lainsäädännön ja valtiovallan normituk-  
set. Yleensä aina on myös sellaisia sidosryhmiä, jotka jossain muodossa vaikuttavat  
koulun toimintaan. (Laukkanen 1995b, 43.) Esimerkkinä koulutason epäpuhtaasta

professionaalista tilivelvollisuudesta voitaneen mainita viimeisin meneillään oleva koulujen opetus- ja arviointisuunnitelmien uudistus- ja päivitysprosessi, jossa valtakunnan taholta linjattiin hyvin tarkasti opetus- ja kasvatustyön tavoitteita ja sisältöjä sekä arviointia.

Päätävävallan hajauttamisen ydinajatus on paikallisen itsearvioinnin toteuttaminen, jota voidaan osittain rinnastaa professionaaliseen tilivelvollisuuteen. Tällöin evaluaatio perustuu paikalliseen tietoon ja johtaa mahdollisesti paikallisen tason päätöksiin, mistä syystä evaluaatiolle ei aseteta odotuksia valtakunnallisista normiratkaisuista, vaan pikemminkin sen odotetaan herättävän keskustelua paikallisesti ja kansallisesti. Paikallisesti tuotetun evaluaatiohavaintojen uskottavuuden arviointi tapahtuu myös paikallisesti. Paikallisesta itsearviointista on vielä vähän tietoa, koska informaatio-ohjauksen arviointiperiaatteita on noudatettu vasta muutaman vuoden ajan. Paikallisesti tehtävä koulutuksen arviointi tarjoaa uusia näköaloja myös arvioijalle: mahdollisuudet hyödyntää laajasti evaluaation lähestymistapoja ja metodeja ovat monet. Itsearviointilla ja koulujen itsearviointivalmiuksien kehittämällä on keskeinen rooli kehitettäessä informaatio-ohjausta ja paikallista itsesääätelyä korostavaa koulutuspolitiikkaa. Koulujen itsearviointimenettelyjä voisi arvioida ja kehittää esimerkiksi vertaisarviointia hyödyntämällä, mikä edellyttää samanaikaisesti myös koulujen arviointitoiminnan kehittämistä palvelevan toiminnan järjestämistä.

Kolmas tilivelvollisuusmalli korostaa tilivelvollisuutta organisaatiosta ulospäin suuntautuvana informaationa. Tällöin kouluopetuksessa korostetaan esimerkiksi huoltajien roolia ja mahdollisuutta kontrolloida julkisin varoin ylläpidettävää koulutusta. Koulun ja kodin välisen yhteistyön lisäksi kuluttajastrategioihin voidaan lukea valinnaisuuden lisääminen koulujen opetussuunnitelmiin. Kuluttajakontrollin lisääminen ja palvelujen käyttäjien valistaminen voivat johtaa eettisesti arveluttaviin evaluaatietietojen julkistamiseen koulutusmarkkina-ajattelun hengessä. Toisaalta taas kuluttajaorientaation puolesta puhuu teknokratismien ja professionalismin kritiikki. Kuluttajat halutaan yhä enemmän mukaan legitimoimaan (validoimaan) koulutusta koskevia suunnitelmia. Yhä enemmän koulut tekevät asiakasarviointeja, joista saatujen tulosten perusteella oppilaat ja huoltajat kutsutaan mukaan pohtimaan koulun toiminnan kehittämistä koskevia kysymyksiä. (Ks. Laukkanen 1995b, 44–45.)

Edellä kuvattujen tilivelvollisuusvaateiden lisäksi paikallisen tason arvioinnille on asetettu asiantuntijatiedolta vaadittavia kriteereitä eli siltä edellytetään paikallisen tiedon systemaattista dokumentointia ja hyödyntämistä osana paikallista toiminnan ohjausta. Luonteeltaan sosiaalisesti rakentuva paikallinen tieto on peruskäsite pyrittäessä ymmärtämään sosiaalisten yhteisöjen luonnetta ja toimintatapoja. Paikallisen tiedon merkitystä ja sen suhdetta asiantuntijatietoon on pohdittu laajemmin esimerkiksi kulttuurin tutkimuksen kirjallisuudessa (Geertz 1993). Geertzin mukaan paikallisyhteisöt tulkitsevat tapahtumia, mikä puolestaan muokkaa sosiaalista

todellisuutta. Myös globaalit ilmiöt saavat merkityksensä ihmisten elämismaailmassa paikallisen vuorovaikutusprosessin kautta. Nadasdyn (1999) mukaan tieto syntyy sosiaalisissa yhteisöissä ja verkostoissa, joiden kautta muotoutuu myös tiedon uskottavuus (ks. Ponnikas 2003, 63). Länsimaisessa kulttuurissa ja positivistisessa tutkimusparadigmassa asiantuntijatieto on perinteisesti arvotettu ylimmäksi tiedolliseksi auktoriteetiksi ja paikallisen tiedon on katsottu olevan epäluotettavaa (McKechnie 1996, 136).

Konstruktivistisessa tutkimusparadigmassa paikallinen tieto voidaan arvottaa samanarvoiseksi asiantuntijatiedon kanssa. Paikallista tietoa tuottavat käytännön toimijat eli koulutuksen toimialalla lähinnä kasvatusta ja opetustyötä tekevät opettajat ja kanssoppijat eli oppilaat. Paikallinen tieto syntyy ja elää sosiaalisissa yhteisöissä ja siirtyy puhuttuna tietona yhteisön jäseneltä toiselle. Koska elämälle merkitykselliset ilmiöt muotoutuvat arjen kanssakäymisissä, asiantuntijatieto ja tiede voivat tuntua merkityksettömiltä paikallisille toimijoille. Asiantuntijatieto on systemaattisesti dokumentoitua, tieteellisesti argumentoitua, jatkuvasti kehittyvää, tutkimukseen perustuvaa tietoa. Asiantuntijavetoiselle päätöksenteolle on Eräsaaren (1999, 162) mukaan tyyppillistä aloitteiden kulkeminen ylhäältä alas eli asiantuntijat ovat laatineet kansalaisia koskevia ratkaisumalleja.

Paikallisen tiedon merkitys on tärkeä, sillä sen avulla on mahdollista tunnistaa rajapintoja, miten käytännön toimijat ajattelevat ja toimivat. Uudistusten aikaansaaminen Ellenin ja Harrisin (2000, 19) mukaan edellyttää paikallisen tiedon huomioon ottamista, jotta uudistukset olisivat paikallisen kulttuurin kanssa yhteensopivia ja paikallisten toimijoiden taholta hyväksyttäviä sekä noudattamiskelpoisia (ks. Ponnikas 2003, 64). Päätöksenteossa paikallinen kulttuurikonteksti on otettava huomioon sekä suunnittelussa ja päätöksenteossa että päätöksentekoa seuraavien tuloksia arvioitaessa. Toisin sanoen paikallisen tason käytännön toimijat on otettava mukaan päätöksentekoprosesseihin, joissa tehdään heidän elämäänsä koskevia ratkaisuja. (Vrt. Ponnikas 2003, 64–65.) Samansuuntaisesti toteaa Harisalo (1995), jonka mukaan paikallisia valintoja tehtäessä kysymys on pohjimmiltaan ”ajattelutavoista, mielen rakenteista ja henkisistä prosesseista, jotka kokoavat, välittävät ja muuttavat perinteitä, käsityksiä, tapoja ja uskomuksia. Hallinnolliset ratkaisut, palvelut, erilaiset järjestelyt jne. ovat näiden prosessien seurauksia” (1995,14). Tutkijat Park ja Burgess ovatkin määrittäneet ihmisen olevan päätöksentekoprosessien elintärkeä ja keskeinen elementti, joka tulee ottaa huomioon. He kuvaavat asiaa seuraavasti: ”It is involved in the vital processes of the people who compose it; it is a product of nature and particularly of human nature” (1984, 1).

Opetusta ja koulutusta koskevan tietoperustan rakentamisessa ja ohjauksen kehittämisessä paikallinen taso ja paikallisella tasolla toteutettu arviointi ovat avainasemassa, sillä paikallisen tason arviointiin kohdistuu merkittäviä odotuksia. Tavoitteen-

na on, että paikallisella tasolla toteutettavan arvioinnin myötä pystyttäisiin konstroimaan kehittämisenäkemyksiä, analysoimaan systemaattisesti toimintaa, muodostamaan kehittämisen painopistealueisiin perustuvaa tietopohjaa, havaitsemaan riittävällä herkkyydellä paikallisia kehittämissignaaleja, suuntaamaan koulutuksen resursseja tuloksellisesti, kehittämään yhteistyötä ja tyytyväisyyttä, julkistamaan keskeisimpiä arviointituloksia sekä jakamaan hyviä arviointikäytäntöjä (sharing best practices). (Rajanen 2000, 18.)

Paikallinen tieto, kansalaiskeskustelut ja kontekstisidonnainen tulkinta ovat nousemassa virallisen koulutuksen ohjaus- ja arviointijärjestelmän tuottaman informaation rinnalle. Keskusteluja käydään yhä enemmän sekä kuntarajoja ylittävillä että eri yhteiskuntasektoreita yhdistävillä foorumeilla. Paikallisen ja alueellisen päätöksenteon tueksi tarvitaan paikalliset erityispiirteet huomioon ottavaa, strategisesti tärkeää arviointitietoa sekä koulutuksen ylläpitäjien ja toteuttajien yhteistä tulkintaa koulutuksen ja osaamisen keskeisistä haasteista. Arviointi verkottuu. Merkittäviä valtakunnallisia, alueellisia ja paikallisia koulutuksen ennakoitua ja arviointia edistäviä hankkeita on lukuisia. Valtakunnallisista tunnetuimpia lienee Teollisuuden ja Työntantajien sekä Tulevaisuuden tutkimuskeskuksen Tulevaisuusluotain ja sen jatkohanke Education Intelligence. Esimerkkeinä koulutussektoria koskevista tämän hetken pohjoissuomalaisista alue- paikallistason ennakoitua ja arviointitoiminnan kehittämishankkeista voidaan mainita Kainuun liiton organisoima Kainuun seuranta- ja ennakoitua järjestelmä, Koulutustarve 2008 -hankkeen maakunnallinen MITENNA, Pohjois-Pohjanmaan eEnnakoitua -hanke, Lapin yliopiston Pohjois-Suomen ennakoitua ja arviointikeskuksen hankkeet, Oulun yliopiston organisoima Pohjois-Suomen Kompassi -hanke ja sen yhteydessä vuonna 2003 alkanut Oppiva Pohjois-Suomi -verkoston toiminta, Oulun yliopiston ja Oulun seudun ammattikorkeakoulun yhteisen maakuntakorkeakouluhankkeen alaisuudessa toteutettava Sosiaalisten innovaatioiden tietoyhteisö (Noodi) -hanke sekä Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen alueellisia hyvinvointistrategioita selvittävät hankkeet. Arviointi hankkeistuu.

Tässä tutkimuksessa paikallisen tason valintoja ja päätöksentekoa koskevia erityispiirteitä tarkastellaan arvioinnin ja ennakoinnin näkökulmasta. Paikallisen tason erityispiirteisiin luetaan kuuluvaksi seuraavat viisi olennaista elementtiä:

- jäsennetty tiedonhankinta pitkän aikavälin kehityskuluista ja tarpeista,
- vuorovaikutteiset ja osallistavat menetelmät, joiden avulla käydään keskustelua edellä mainituista kehityskuluista ja tarpeista sekä tutkitaan ja analysoidaan niitä ja joihin osallistuvat erilaiset toimijat asiantuntijoiden lisäksi,
- vuorovaikutteisissa lähestymistavoissa luodaan uusia sosiaalisia verkostoja, joiden luominen ja kehittäminen on itsessään yhtä tärkeä ellei tärkeämpi saavutus kuin niiden avulla synnytetty tuotokset,

- tuotosten avulla laaditaan ohjaavia strategisia visioita, joihin on yhteisesti sitouduttu (mikä saavutetaan osittain verkostoitumisen avulla),
- yksilöidään ja selvitetään täsmällisesti, mitä visiot merkitsevät tämänhetkisten päätösten ja toimenpiteiden kannalta. (Vrt. Euroopan komissio 2002, 60–61.)

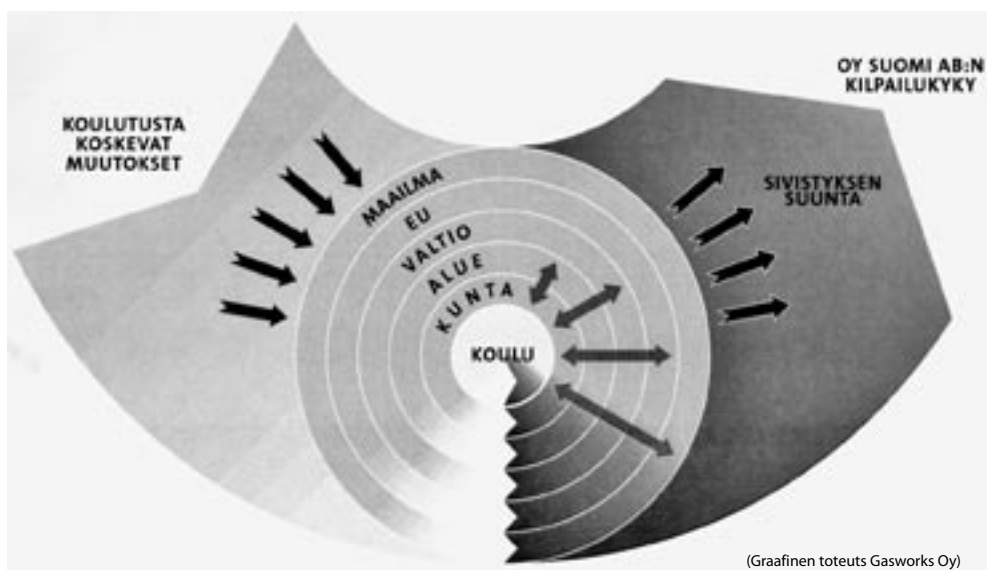
## 2.4 Koulu ohjauksen ytimessä

Mihin koulu on menossa? Näin kysyy Lahden ja Keinosen (1989, 11) toimittama keskusteluteos, jossa luodaan katsaus 1970- ja 1980-lukujen yhteiskunnallisiin ja koulu-yhteisössä tapahtuneisiin muutoksiin. Kirjassa painotetaan koulun kasvatustehtävää ja tarkastellaan kasvatusjärjestelmän toimivuutta sekä kasvatustavoitteiden yhden-suuntaisuutta. Sama kysymys on yhä ajankohtainen, vaikka tarkastelunäkökulmaa laajennetaan koskemaan koulutuksen ohjausta ja siihen liittyviä muutoksia ja muutosten vaikutuksia koulun tasolla.

Koulun nykyroolia on mielenkiintoista peilata myös Antikaisen (1986) esittämiin koulutuksen tulevaisuuden vaihtoehtoihin ja haasteisiin, joiden suuntaisesti suomalainen kouluhallinto on viime vuosikymmeninä muuttunut. Koulutuksen joustavuus on lisääntynyt, elinikäisen oppimisen periaatetta pyritään korostamaan työelämän ja koulutuksen jaksoja sopivasti vuorotellen sekä työssäoppimista edistämällä, opetussuunnitelmia uudistetaan jatkuvasti vastaamaan paremmin oppimisyhteiskunnan vaatimuksia ja oppijan yksilöllistä kasvua ja oppimista pyritään tukemaan mm. laatimalla henkilökohtaisia opintosuunnitelmia kaikilla koulutuksen tasoilla. Toisin sanoen oppimismahdollisuuksia on pyritty lisäämään kaikilla elämänalueilla (Heiskanen 2002, 40).

Opettajat ovat avainhenkilöitä, kun puhutaan sivistysvaltion lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin sisällytettyjen arvojen ja tavoitteiden käytännön toteutuksesta sekä Suomen kilpailukyvyyn ylläpitämisestä ja kehittämisestä kansainvälisesti, sillä kouluissa viime kädessä rakennetaan yhteiskunnan sivistykselle perustaa. Kuten aiemmin jo todettiin, koulutuksen ohjausjärjestelmä toimii, kun yhteiskunnan sivistyspoliittiset linjaukset pystytään välittämään opetushallinnon toimijoille (Jakku-Sihvonen & Rajanen 2002, 302). Linjausten vastaanottaminen ja toteuttaminen on kuitenkin paikallisen tason, viime kädessä koulujen ja opettajien vastuulla.

Opetushallituksen selvityksen mukaan vain muutamissa kunnissa on lähdetty systemaattisesti kehittämään arviointia osana opetustoimen toiminnan ja talouden suunnittelua ja kehittämistä eli toiminnan ohjausta (Rajanen 2000; vrt. Raudasoja & Mannermaa 2004, 40–43). Yksi syy tähän voi olla se, että Opetushallituksen kou-



KUVIO 5. Koulu keskellä näkyviä ja näkymättömiä ohjausvirtoja.

lutuksen tuloksellisuuden arviointimallin (1998) lisäksi tarjolla on useita erilaisia lähestymistapoja korostavia arviointiratkaisuja. Nykyisillä ”arviointimarkkinoilla” kouluille ja opettajille tarjotaan valmiita malleja laatujärjestelmistä ja arviointistrategioista sekä ostopalveluna toteutettavia konsulttitöitä. Koulut ovat valinnan edessä.

Paikallisella tasolla vaaditaan kollektiivisia toimintoja, organisaatioilta kykyä kasvaa oppivana verkostona, uudistusvoimaa ja tietoista valikointia keskeisten ongelmien uudistamisessa sekä arviointitiedon tietoista ja systemaattista hyödyntämistä osana toiminnan ja talouden suunnittelua, kehittämistä ja strategista johtamista (ks. esim. Raudasoja & Mannermaa 2004). Kyky kohdata muutoksia vaatii epävarmuuden sietämistä. Muutos edellyttää myös turvallisuudentunteesta luopumista, joskus jopa vanhan poisoppimista ja hyppää tuntemattomaan, mikä ei ole ongelmatonta. Luukkainen (2000, 111) linjaa muutosprosessissa onnistumisen kriteeriksi tavoitetietoisuuden tarkoittaen, että koulujen ja opettajien tulee itse määrittää ja päättää suunta, johon ollaan menossa. Koulun muutos on luonteeltaan kulttuurinen ilmiö, jossa ratkaiseva tekijä on yksilön kyky oppia ja toimia kollektiivisesti osana oppivaa yhteisöä. Tästä näkökulmasta kyseistä ilmiötä ovat tarkastelleet myös Sahlberg (1996a), Simola (1995) ja Helakorpi (1996; 2001, 8–16) sekä Helakorpi ja Mäntylä (2001a). Vaaditaan uutta opettajuutta, uudenlaista ammatillista kulttuuria sekä asiantuntemusta (ks. esim. Willman 2001, 18–32).

Arvioinnin tulisi ohjata koulun toimintaa usealla eri tasolla: koulun toiminnan arviointina, koulun opettajien oman toiminnan itsearviointina sekä oppilaan oppi-

mistulosten, kasvun ja kehityksen arviointina että oppilaan oman toiminnan itse-  
arviointina. Tällä hetkellä koulut ja oppilaitokset vastaanottavat hyvin paljon niiden  
ulkopuolelta tulevia arviointisignaaleja. Lääninhallitus, seutukunta, tilastokeskus,  
opetusministeriö, opetusvirasto, Stakes, kunnan tarkastuslautakunta, Opetushalli-  
tus, EU, Kuntaliitto, opinnäytetyön tekijät, oppilaita vastaanottavat koulut ja oppilai-  
tokset, koulujen eri sidosryhmät – kaikki tahoja, jotka lähestyvät kuntia, kouluja tai  
opettajia erilaisilla arviointikyselyillä ja arviointia määrittävillä käsitteillä. Koulun  
toimintaympäristö muuttuu nopeasti ja on yhä riippuvaisempi globaaleista kehityst-  
rendeistä (vrt. Helakorpi 2001, 37–50; Virtanen 2002, 64).

Viime aikoina on esitetty, että tarvitaan uudenlaista koulutuksen vaikuttavuuden  
arvioinnin tutkimusta ja lisää prosessi-indikaattoreita, jotka kuvaavat laajemmin  
koulutuksen tuotantofunktiota painottaen prosesseja kuin pelkästään panos–tuot-  
tos-suhteen välistä tarkastelua. (Raivola 2000b.) Niemi puolestaan korostaa koulun  
roolia sivistysinstituutiona, millä perusteella myös koulutuksen vaikuttavuuden ar-  
vioinnissa tulisi ”korostua enemmän inhimillisen kasvun tukeminen ja oppimisen ja  
osaamisen laatu kuin ulkoinen tulosten mitattavuus ja markkinavoimien säätelämä  
toimintakulttuuri” (Niemi 2000, 189). Niemi ei tarkemmin määrittele tulosten ul-  
koisen mitattavuuden -käsitettä, vaan puhuu ulkoisen vaikuttavuuden arvioinnista,  
jonka toteuttavat koulutuksen ulkopuoliset tahot ”eli ne, joihin opettajien toimin-  
ta kohdistuu sekä ne tahot, jotka asettavat odotuksia koulun toiminnalle maamme  
taloudellisia ja kulttuurisia päämääriä ajatellen” (Niemi 2000, 174).

Yksittäiseen kouluun kohdistuu paljon yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön odo-  
tuksia. Koulutusta arvioitaessa on pohdittava, kenen näkökulmasta (yksilön, orga-  
nisaation, yhteisön vai yhteiskunnan) koulutusta tarkastellaan. Koulutuksen eri osa-  
puolilla ja sen sidosryhmillä on erilaiset koulutukseen liittyvät arvot, arvostukset ja  
tavoitteet. Koulun ansioita ja puutteita arvioitaessa onkin tärkeää analysoida, mihin  
asioihin se todella voi vaikuttaa. Kouluja ja oppilaitoksia vaaditaan yhä yleisemmin  
tilille tekemisistään. Julkiset paremmuuslistat tai ylioppilaskirjoitusten tulosten jul-  
kistaminen lukioittain kertovat vain osatotuuden koulutuksen laadusta, joka perus-  
tuu yhden indikaattorin varaan laadittuun arvoasetelmaan. Paremmuuslistat unoh-  
tavat tulkinnastaan pois koulutuksen oppimiselle tuottaman lisäarvon kuten myös  
yhteiskunnan, kodin ja koulutuksen tarjoamat mahdollisuudet, oppimisympäristön,  
oppijan ominaisuudet, hänen oppimishistoriansa sekä taloudelliset, sosiaaliset ja  
koulutukselliset resurssit; eräänlaiset koulutuksen panokset, jotka joko edistävät tai  
jarruttavat oppimista.

Koulutuksen odotetaan luovan mahdollisuuksia. Koulutus voidaan määritellä  
myös oppimisen halun herättäjänä ja vaalimisena. Se sisältää tietojen ja taitojen opet-  
tamista, mutta myös hyväksi ihmiseksi kasvattamista ja ohjaamista. Varhaisimpien  
kouluajan oppimiskokemusten on todettu muokkaavan ihmisten pysyviä oppimiskä-

sityksiä (Antikainen, Houtsonen, Kauppila, Komonen, Koski & Käyhkö 2000, 244). Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä kyseiset oppimiskokemukset syntyvät esi- ja perusopetuksen aikana eli yleissivistävän koulutuksen aikana. Toisin sanoen koulutus rakentaa identiteettiä ja kulttuuria. Se on merkittävimpiä ihmisen arkielämän ja elämänhistorian muotoutumiseen ja osaamisen syntyyn vaikuttavia tekijöitä.

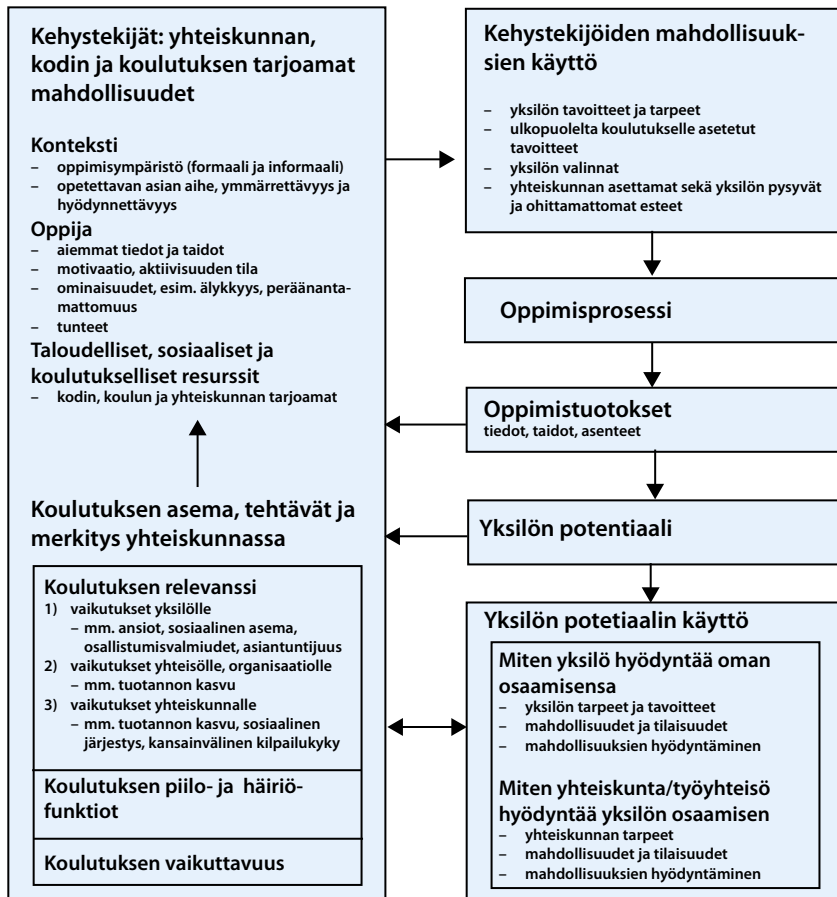
Koulutuksen lisäksi osaaminen muotoutuu muistakin kuin koulutuksen yhteydessä opituista asioista, taidoista tai kokemuksista. Osaaminen rakentuu jatkuvasti kaikissa ihmiselämän osa-alueissa ja vaiheissa. Osaaminen määritellään tavallisesti työtehtävistä suoriutumiseksi, kyvyksi kehittyä ja oppia uutta. Oppimista ja osaamista voidaan tarkastella erilaisista teoreettisista näkökulmista ja tarkastelu voidaan jakaa karkeasti yksilö- ja yhteisötasoihin. Osaamiseen liitetään usein potentiaali käsitellä ja yhdistellä tietoja, taitoja, asenteita sekä kokemuksia työ- ja elämäntilanteissa (ks. esim. Hämäläinen 1996, 27–28). Tässä tutkimuksessa osaaminen nähdään jatkuvana osallistavan oppimisen ja kehittymisen prosessina (ks. esim. Järvinen, Koivisto, Poikela & Valkama 2000, 125–140).

Koulun opetus- ja kasvatustyö ei kuitenkaan automaattisesti johda oppimiseen tai osaamisen lisääntymiseen, sillä koulutuksen ja oppimisen prosessiin liittyy vaikeasti ennakoitavia piilo- ja häiriötekijöitä. (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000; ks. myös Raudasoja & Mannermaa 2004.) Koulun toimintaympäristössä on paljon ns. annettuja tekijöitä (lait, asetukset, normit, niukat resurssit, yksilön soveltumattomuus alalle, yksilön elämäntilanne), joihin se ei voi vaikuttaa. Seuraava koulutuksen ja oppimisen tulosten syntyprosessia kuvaava malli (ks. kuvio 6) pyrkii valpastuttamaan ja ohjaa tarkastelemaan koulutusta ja koulua niiden monivivahteisesta yhteiskunnallisesta ja sosiaalisesta viitekehyksestä käsin. (Raivola ym. 2000, 16–17.)

Koulutuksen vaikuttavuus, tuloksellisuus, taloudellisuus, laatu, tehokkuus, tuottavuus ovat käsitteitä, joiden avulla koulutuksen tilaa punnitaan sekä paikallisella, kansallisella että kansainvälisellä tasolla. Kyseiset koulutuksen arviointiin liittyvät käsitteet saattavat tuntua rinnasteisilta ja sisällöltään etäisiltä, eikä niiden koeta läheisesti liittyvän käytännön opetus- ja kasvatustyöhön. Usein myös arviointikyselyihin vastaamisaikaa annetaan vain muutama viikko ja laajoja aineistoja käsittelevien arviointitutkimusten tulokset valmistuvat muutaman vuoden viiveellä, kun niillä ei enää ole toimintaympäristön muuttumisen vuoksi merkitystä vastaajalle. Liian usein toistuvana, koulun arkipäivän toimintaa ylikuormittavana hitaana ilmiönä arviointi uhkaa menettää merkityksensä ohjauksen välineenä. Koulut toimivat samanaikaisesti sekä lokaalissa että globaalissa toimintaympäristössä, jossa tapahtuvia muutoksia on yhä vaikeampi ennakoita. Hidas ja sekavalta tuntuva arviointi yhdistettynä usean toimijan taholta tapahtuvaan intentionaaliseen poliittis-hallinnolliseen ohjaukseen ei ole hedelmällinen koulun toiminnan ohjauksen ja suuntaamisen lähtökohta, kun



rakennetaan kivijalkaa Oy Suomi Ab:n kilpailukyvyille (Raudasoja & Mannermaa 2004).



KUVIO 6. Koulutuksen ja oppimisen tulosten syntyprosessi. (Vrt. Raivola ym. 2000, 16.)

## 3 ARVIOINNIN KEHITTYVÄ KENTTÄ

Koulutus on sijoittamista tulevaisuuteen. Se on keskeinen yhteiskunnallinen instituutio, jolle osoitetut yhteiskunnalliset tehtävät ja niiden toteutuminen kiinnostavat. Koulutuspoliittinen kenttä ei kuitenkaan ole helppo tutkimuksen kohde. Tutkimus ei ole aina pystynyt kiistattomasti osoittamaan, mikä toimii ja mikä ei koulutuksessa. Tutkimus ja evaluaatio ovat avainasemassa antamassa vastausta kysymykseen, miten nykyisellä tavalla organisoitu koulutus selviää tehtävästään. Kuten kansallisen koulutusjärjestelmän tasolla niin myös yksittäisen oppilaitoksen tasolla joudutaan pohtimaan useita kysymyksiä. Tehdäänkö oikeita asioita oikein? Onko toimintamme tehokasta? Mikä on toimintamme asiakkaalle tuottama lisäarvo? Informatiivisen arvioinnin lisääntyessä ja arviointijärjestelmien kehittyessä yhä suurempi merkitys on koulutuksen vaikuttavuuden ja tehokkuuden tutkimuksella. Arviointitoiminnalle asetetaan yhä tiukempia vaatimuksia ja siihen suhtaudutaan kriittisesti. Arviointi on noussut ohjauksen välineeksi valvonnan ja tarkistuksen rinnalle. Sen pääasiallinen tehtävä on edistää julkisen hallinnon taloudellisuutta, tuloksellisuutta, vaikuttavuutta ja tehokkuutta. Arviointia pidetään myös laadun kehittämisen välineenä.

### 3.1 Arviointi eli evaluaatio

Arviointia kuvaava käsitteistö on laajentunut ja se uudistuu jatkuvasti. On jopa todettu, että arviointikäsitteistö on vakiintumaton. Arviointia koskevassa keskustelussa arviointikäsitteeseen liitetään mm. arvioinnin lähestymistapaa, toteuttamismuotoja ja arvioinnin lajeja kuvaavia termejä, joiden jaottelu kirjallisuudessa vaihtelee tieteen- tai hallinnonalan mukaan. Myös käytännön puhekielessä ja arviointitoiminnassa arviointiin liittyvät termit limittyvät keskenään. Arviointikäsitteen määrittelyyn liittyy aina arvioinnin taustalla olevia tarkoituseriä ja arvoja, jotka välittyvät

arviointia kuvaavissa käsitteissä. Käsitteiden vastaavuuden tarkistaminen muussa kuin suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytettyihin käsitteisiin vaatii lukijalta tarkkaavaisuutta, sillä kaikkea arviointitermistöä ei pystytä täsmällisesti suomen kielellä edes ilmaisemaan. Arviointi-käsitteen määrittelyä vaikeuttaa suomen kielen yksipuolisuus (ks. Laukkanen 1998b, 32; Näsänen 1998, 8; Sinkkonen & Kinnunen 1994, 54–58) sekä käsitteen monimerkityksellisyys ja laajuus (esim. Korpinen 1997, 12).

”Arviointi on osa koulutuspolitiikkaa” (Laukkanen 1998b, 40; ks. myös Laukkanen 1996, 11–14). Arviointikäsitteistö heijastaa yhteiskunnan yleisiä trendejä ja koulutuspolitiikan pyrkimyksiä. Eri vuosikymmenet ovat antaneet omat yhteiskunnan tarpeisiin pohjautuvat vaatimukset evaluaatiolle, jota ei voi käsitellä irrallisesti tarkastelematta siihen läheisesti liittyviä käsitteitä, kuten koulua, koulutusta, opetusta ja kasvatusta. Se, millaista palautetta ja arviointia koulussamme käytetään, perustuu mm. taustalla olevan kasvatuksen ihmiskäsitykseen, arvopäämääriin, kasvatustavoitteisiin, yhteiskuntapolitiikan ja kasvatuksen välisiin ilmiöihin, yhteiskunnallisiin ja yksilöllisiin tarpeisiin. (Laukkanen 1998b, 34–40.) Koulutuspolitiikka säätelee kasvatusta, jonka yhteiskunnallinen määräytyminen on hyvin laajaa. Tässä tutkimuksessa kasvatusta nähdään yläkäsitteenä, jonka olennaisia osia ovat koulutus ja opetus (Turunen 1989, 1; Sarjala 1981, 12).

Arviointiterminologian muutostrendi heijastelee arvioinnin merkityksen muuttumista. Arvioinnin merkityksen kasvulle voidaan luetella useita syitä: julkisen talouden rahoitusongelmat, päätösvallan hajauttaminen, informaatio-ohjauksen eri muodot, tulosohjauksen uudet vaatimukset, vaatimukset julkisen toiminnan läpinäkyvyydelle ja kansainväliset vertailut (Vuorela 1997, 10). Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä arviointi eli evaluaatio. Lähtökohtana tutkittaessa suomalaista koulutukseen liittyvää evaluaatiokäsitteistöä voidaan pitää vuoden 1973 oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintöä, jonka mukaan: Arvioinnilla eli evaluaatiolla tarkoitetaan ”kaikkea toimintaa, jonka tarkoituksena on verrata koululaitoksen toimintojen tuloksia niihin tavoitteisiin, joita yhteiskunta on koululaitokselle asettanut. Arviointi on siten yläkäsite, jonka alaan kuuluvat kaikki yksittäiset osatoiminnot, kohdistuvat ne sitten koululaitoksen kokonaistuloksiin, opetussuunnitelmallisiin ratkaisuihin tai opettajien ja oppilaiden työhön” (Oppilasarvostelun ... 1973, 39).

Vaherva (1983) on tiivistänyt koulutusta koskevan arvioinnin luonteesta käytyä keskustelua jakamalla arviointia koskevat näkemykset kolmeen ryhmään, jota yhä voidaan pitää käyttökelpoisena, tosin arvioinnin moninaista käsitteistöä pelkistävänä, arviointia luokittelevana perusmääritelmänä seuraavasti:

1. Perinteinen näkemys: arviointi on oppilaisiin kohdistuvaa arviointitoimintaa.
2. Laajempi tulkinta: arviointi on tulosten arvon määrittämistä, kasvatusta ja opetustoiminnan taustatekijöiden sekä opetusprosessin luonteen ja merkityksen arviointia.

3. Laajin tulkinta: arviointi on tutkimustoimintaa, joka kohdistuu laajojen kokeilujen ja toimintojen vaikutusten sekä koulutusjärjestelmän tuloksellisuuden selvittämiseen. (Vaherva 1983, 39–40.)

Vastaavanlainen pelkistetty arvioinnin arkimääritelmä löytyy Opetusalan ammattijärjestön ja Suomen Vanhempainliiton julkaisemasta Koulukielen sanastosta (2003), jossa arviointi määritellään seuraavasti: ”Arvioinnin tehtävänä on antaa tietoa siitä, miten tavoitteet on saavutettu ja miten ne voitaisiin saavuttaa vielä paremmin. Arviointi voi olla valtakunnallista, kunnan tasolla tapahtuvaa tai koulukohtaista koulun toiminnan arviointia tai oppilaan arviointia. Vanhemmat voivat olla mukana koulun toiminnan arvioinnissa sekä oman lapsensa kehityksen arvioinnissa” (Koulukielen sanasto 2003, 7). Lähtökohtana tässä määritelmässä ovat arvioinnin tehtävät, arvioinnin toteutuksen tasot sekä vanhempien rooli koulua ja lasta koskevassa arvioinnissa.

Arvioinnin käsitteistä voidaan nostaa esiin neljä keskeistä käsitettä (arviointi, akkreditointi, auditointi ja arvostelu), jotka ovat vakiintuneet OECD:n kielenkäyttöön toisilleen hierarkkisinä arviointikäsitteinä. Yläkäsitteenä on arviointi (evaluation). Akkreditoinnissa (accreditation) arvioidaan, vastaako arvioitava kohde ja sen toiminta sille asetettuja tai yleisiä standardeja. Auditoinnissa (audit) on kyse ulkoisesta vertaisarviointista, joka perustuu pääasiallisesti arvioitavan kohteen laatiin itsearviointiraportteihin. Arviointi keskittyy prosesseihin ja rakenteisiin, joiden uskotaan tuottavan laatua. Auditointi voi kohdistua myös arvioinnin kohteena olevan yksikön laatujärjestelmään. Arvostelu (assessment) on edellä kuvatuista käsitteistä kapea-alaisinta arviointia kohteenaan esimerkiksi yksittäinen tutkimus tai opiskelijasuoritus, jonka tulos raportoidaan järjestyksen ilmaisevina arvosanoina tai arvoselminä. (Raivola 2000b, 52–53.)

Arviointia määritettäessä erotetaan yleensä ulkoinen ja sisäinen arviointi toisistaan. Ulkoista arviointia suorittava arvioija voi olla joko arvioitavan toiminnan ja/tai arvioitavan organisaation ulkopuolella. Riippumaton ulkoinen arviointi edellyttää arvioijalta taloudellista ja hallinnollista riippumattomuutta arvioitavasta kohteesta. Tietyn toimialan sisällä, esimerkiksi samassa hallintokunnassa, voidaan toimittaa toimialan sisäistä ulkopuolisen suorittamaa ulkoista arviointia. Tällöin arvioija ei saa osallistua toiminnan johtamiseen eikä olla vastuussa toiminnasta, mutta hän voi edustaa samaa toimialaa. Ulkoisessa arvioinnissa arviointia suoritetaan ennalta määriteltyjen kriteereiden perusteella.

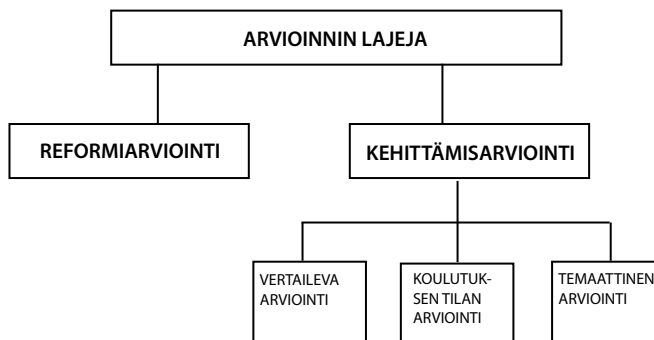
Ulkoista auditointia suorittaa tavallisesti valtuutettu arvioija, joka selvittää, miten hyvin organisaation toimintatavat vastaavat laatujärjestelmässä sille määritettyjä tavoitteita. Auditointia käytetään yleensä systemaattisen laadunvarmistamisen tukena. Sertifiointi tarkoittaa riippumattoman arvioijan antamaa todistusta toiminnan

laadusta. Arvioija on tällöin valtuutettu sertifioija. Sertifiointiin liittyvät määräykset vaihtelevat maittain. Monitoroinnista (monitoring) puhutaan, kun kyse on seurannasta tai tarkastuksesta, jonka päämääränä on selvittää, kuinka hyvin toiminta vastaa tavoitteita. Monitoroinnin voi suorittaa kuka tahansa eikä siihen liity erityisiä normituksia.

Sisäisessä arvioinnissa arvioinnin tekijä on arvioitavan organisaation jäsen ja osallistuu sen toimintaan (ks. esim. Koulutuksen arviointineuvosto 2004, 54). Itsearviointi on sisäistä arviointia, jolle ominaista on se, että organisaatio ja sen jäsenet pyrkivät arvioimaan omaa toimintaansa eli tekevät ”oman toiminnan tulkinallista analyysia” (Koulutuksen arviointineuvosto 2004, 52). Itsearviointia suorittava organisaatio päättää kaikista arviointiin liittyvistä seikoista: mitä, miten, milloin ja miksi arvioidaan. Itsearviointia voidaan suorittaa myös ennalta määrättyjen kriteereiden perusteella. Itsearviointissa pyritään tietoisuutta syventävään oman toiminnan ymmärtämiseen, jossa yksilö on toimintaa arvioiva subjekti.

Vertaisarviointi on puolestaan ”samalla tasolla olevien yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden” välistä arviointia, jossa arvioitavat kohteet sovitaan yhteisesti ja arviointia suoritetaan vastavuoroisesti (Koulutuksen arviointineuvosto 2004, 55). Yksi vertaisarviointin muoto on benchmarking-arviointi (vertailukehittäminen), jossa hyödynnetään arvioinnin kautta hankittuja kokemuksia oman toiminnan kehittämisessä. Kuten benchmarking-arviointi, niin myös auditointi liitetään käsitteinä lähinnä laatujärjestelmien toimivuuden ja yleensä laadun arviointiin. (Opetushallitus 1998, 14–15; vrt. myös Karjalainen, Kuortti & Niinikoski 2002.)

Arviointia voidaan tarkastella myös luokittelemalla arviointia eri arvioinnin lajeihin. Reformiarviointi on luonteeltaan kertaluontoista ja se kohdistuu tavallisesti hallinnossa toimeenpantuun uudistukseen. Arviointi, jonka tavoitteena on kehittää toimintaa, kohdistuu yleensä kansalliseen ja kansainväliseen vertailevaan arviointiin, koulutuksen tilaa koskevaan koulutusala- tai oppilaitosmuotokohtaiseen arviointiin



KUVIO 7. Arvioinnin lajeja Opetushallituksen (1998) luokittelun mukaan.

sekä temaattiseen, esimerkiksi oppiainekohtaiseen opetuksen tilanearviointiin. Ero arvioinnin lajien välillä on häilyvä. Käytännössä eri arvioinnin lajeja hyödynnetään rinnakkain. (Opetushallitus 1998, 16.)

Kansallista koulutusta koskevan viimeisimmän arviointiuudistuksen (Opetusministeriö 1998) myötä kansalliset arvoinnit luokitellaan järjestelmä-, tila- ja teema-arviointeihin. Järjestelmäarviointi kohdistuu koko koulutusjärjestelmään, sen jonkin osan toimivuuteen tai koulutuspolitiikkaan ja sen toimeenpanoon. Sisällöllisiä kokonaisuuksia arvioitaessa puhutaan teema-arvioinnista. Tila-arviointi puolestaan kohdistuu tiettyyn koulutussektoriin (esim. ammatillinen koulutus) tai oppilaitosmuotoon (esim. lukiot). Kansallisesta arvioinnista erotetaan oppimistulosten arviointi, joka painottuu oppiaineiden ja oppimaan oppimisen valmiuksien arviointiin. (Koulutuksen arviointineuvosto 2004, 42, 52, 54.)

Arvioinnin eli evaluaation tämänhetkinen, ns. virallinen kansallinen määritelmä korostaa ”tarkasteltavan kohteen tai toiminnan arvon määrittämistä, arvottavaa tulkinnallista analyysia. Keskeisessä asemassa ovat tavoitteet, vaatimukset ja kriteerit, joihin arvioitavaa asiaa verrataan. Arviointi tuottaa monipuolista tietoa toiminnan arvosta, vahvuuksista ja parantamisalueista, ja sen tavoitteena on toiminnan kehittäminen” (Koulutuksen arviointineuvosto 2004, 52). Kyseiseen määritelmään on tullut vahvemmin esille kytkentä koulutuksen ohjaukseen, päätöksentekoon ja kehittämiseen, mikä puuttui aiemmasta virallisesta kansallisesta määritelmästä, jonka mukaan ”arviointilla tarkoitetaan yleensä tarkasteltavan kohteen tai toiminnan tulkinnallista analyysia ja toiminnan tuottaman hyödyn tai arvon määrittämistä. Arviointi voi koskea kaikkea inhimillistä toimintaa, yksilöistä organisaatioihin” (Opetushallitus 1998, 8; ks. myös Hardie 1995, 12; Jakku-Sihvonen 1996, 55; Opetushallitus 1995, 8).

Evaluaatiossa on siis pohjimmiltaan kysymys arvon antamisesta. ”Ilman toiminnan ansioiden tai arvon määrittämistä ei ole evaluaatiota” (Brinkerhoff, Brethower, Hluchyj & Nowakowskil 1983b, 10; Eisner 1985, 3; ks. Raivola 1995, 22; ks. myös Brinkerhoff & Dressler 1983a, 10–12). Arviointi liitetään usein myös päätöksentekoon, sillä arviointi vaikuttaa vallan ja resurssien jakoon. Eräänä arvioinnin päämääränä voidaan pitää toiminnan kehittämistä palvelevan tiedon tuottamista, mikä on korostunut suomalaisessa opetushallinnossa 1.1.1999 voimaanastuneen, koulutusta koskevaan lainsäädäntöön kirjatun arviointivelvoitteen myötä. Suomen koulutuksen ohjausjärjestelmä korostaa koulutuksen kehittämistä sekä oppimisen edellytysten parantamista, mutta myös velvoittaa julkistamaan keskeiset arvoinnin avulla saadut tulokset.

”Koulutuksen arvoinnin tarkoituksena on turvata tämän lain tarkoituksen toteuttamista ja tukea koulutuksen kehittämistä ja parantaa oppimisen edellytyksiä. Opetuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua 3 momentin mukaiseen ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Opetushal-

litus huolehtii asianomaisen ministeriön päättämien perusteiden mukaisesti arvioinnin kehittamisestä ja ulkopuolisten arviointien toimeenpanosta. Ministeriö voi antaa yksittäisen arvioinnin suorittamisen myös muun kuin Opetushallituksen tehtäväksi. Arvioinnin keskeiset tulokset tulee julkistaa” (esim. perusopetuslaki 5 luku 21§).

”Arvioinnilla tuetaan koulutuksen jatkuvaa kehittämistä yhä paremmin oppimista edistäväksi ja kussakin laissa asetettujen opetus- ja oppimistavoitteiden toetutumista. Valiokunta painottaa, että arvioinnilla on myös tärkeä yhteiskuntapoliittinen tehtävä edistää tasa-arvon toteutumista suomalaisessa koulutusjärjestelmässä” (Sivistysvaliokunnan mietintö 3/1998 vp – HE 86/1997 vp).

Arvioinnin avulla kontrolloidaan ja ohjataan koulutuksen tuloksellisuutta ja laatua. Normien noudattamiseen ja informaation hyödyntämiseen perustuvassa hajautetun hallinnon ohjausjärjestelmässä arviointi nähdään mahdollisuudeksi, joka vakavasti harjoitettuna toimintana voi saada uuden, merkittävän roolin yhteiskunnallisessa ohjauksessa. House (1993) kuvaakin arvioinnin roolia seuraavasti ”an attempt to use the authority of science to legitimate and inform government actions in societies in which the traditional institutes have lost much of the legitimating power” (1993, 12). Magnen (1991) korostaa tarkkailun ja evaluaation eroa suhteessa valvontaan. Arviointimuotona valvonta pyrkii lähinnä todentamaan toimenpiteiden lainmukaisuutta julkishallinnossa, kun taas evaluaation ja tarkkailun tavoitteena on arvioida toimintoja ja toiminnan tulosta. Evaluaatioon ja tarkkailuun läheisesti liittyvä käsite on seuranta, jonka funktio on selvittää toiminnan vaikutuksia seuraamalla tapahtumia. Seurannan systematisoimiseksi on kehitetty asiain ”ominaisuutta, tilaa tai siinä tapahtuvia muutoksia” osoittavia koulutusindikaattoreita (Koulutuksen arviointineuvosto 2004, 52). Pitkäaikaisena tuotannontekijänä koulutuksen vaikuttavuuden arviointi edellyttää viivästettyä arviointia, jotta koulutuksen toiminnan todellisia tuloksia eli vaikuttavuutta voitaisiin arvioida. (Vrt. Vaherva 1983, 38–39; 55–63.)

Viime vuosina arviointia koskeva keskustelu on laajentunut tarkastelemaan evaluaation ja evaluaatiotutkimuksen välisiä eroja (Jakku-Sihvonen 1996, 55–56). Kaikki evaluaatiotutkimus on evaluaatiota, mutta kaikki evaluaatio ei ole tutkimusta. Evaluaatiotutkimus eroaa tutkimuksen yleisestä käsitteestä esimerkiksi siten, että evaluaatiotutkimus arvottaa asioita jollakin perusteella (Koulutuksen arviointineuvosto 2004, 52). Laukkasen (1998b) mukaan evaluaatio tai arviointi eivät kuitenkaan itsessään kerro sitä, miten arvottaminen tehdään. Hän viittaa yhteiskuntatieteiden näkemykseen, jossa arviointi nähdään tiedonkeruuta, analyysia ja arvottamista sisältävänä prosessina. Evaluaatiotutkimukselta edellytetään myös tieteellisten menetelmien käyttöä. Tässä yhteydessä Laukkanen määrittelee evaluaation seuraavasti: ”evaluaatio on systemaattiseen tiedonkeruuseen ja analyysiin perustuvaa ilmiön tai asian hyödyn ja/tai arvon määrittämistä” (Laukkanen 1998b, 32).

Evaluaatiotutkimus voidaan luokitella soveltavaksi tutkimukseksi, jonka tavoitteena on tuottaa uutta tietoa ja saavuttaa spesifejä käytännöllisiä tavoitteita. Se tavoittelee käytännöllisiä hyötyjä. (Laukkanen 1998b, 33.) Esimerkiksi Patton korostaa arvioinnin ja käytännön välistä läheistä yhteyttä ja puhuu *knowledge in action*-arviointitiedosta (Patton 1986, 15). Patton erottaa ohjelman arvioinnin, samoin kuin Laukkanen evaluaatiotutkimuksen, perustutkimuksesta. Ohjelman arviointi on Pattonin mukaan systemaattista informaation keräämistä ohjelman toiminnoista, ominaispiirteistä ja tuloksista. Ohjelman arvioinnin avulla saadaan tietoa päätöksentekoon, selkeytetään vaihtoehtoja, tunnistetaan parannuksia ja tarjotaan tietoa ohjelmista ja toimintasuunnitelmista tietyn ympäristön ajan, paikan ja arvojen politiikan muodostamassa viitekehyksessä (Patton 1997, 23–25).

Laajimmillaan evaluaatiota voidaan siis pitää osana yhteiskunnallisten ohjelmien hallintaa, jolloin evaluaatio kohdistuu sosiaalisen toiminnan arviointiin (esim. Rossi & Freeman 1989). Tavoitteena on toiminnan kehittäminen, tosin arvioinnin avulla saatava tieto kehittämisvaatimuksista saadaan yleensä jälkijättöisesti. Pelkistäen voidaan sanoa, että evaluaation tehtävänä on parantaa ja tehostaa toimintoja. Tutkimuksen ja evaluaation yhteinen tehtävä on levittää tietoa ja nostaa ongelmia asianosaisten tietoisuuteen (Stufflebeam & Shinkfield 1985, 1–8). Myös arvioinnin tekijöiden eli evaluoijien merkitys on muuttunut. Evaluoijia ei enää nähdä niinkään arvioinnin teknikkoina vaan osallisina arviointiprosessissa (ks. esim. House 1993). Arvioinnin tekijöiden työ on arvosidonnaista, sillä ”arvioitujen ohjelmien taustalla olevat arvot jakavat yhteiskunnallista hyvää eri määrin eri tahoille” (Laukkanen 1998b, 11).

Vallitsevan virallisen nykynäkemyksen mukaan arvioinnista on kehittymässä merkittävä koulutuksen kehittämisen menetelmä. Raivola (1995) kuvaa koulutuksen uudistuneen ohjausjärjestelmän hengen mukaisesti arviointia, sen luonnetta ja päämääriä seuraavasti: ”Evaluaatio pyrkii parantamaan ja tehostamaan toimintoja. Se palvelee käytäntöä ja siihen on sisäänrakennettu muutoksen vaatimus. Evaluaatio on sosiaalinen ja poliittinen prosessi, koska se käsittelee muutostarvetta ja ihmisten tarpeista johdettuja toiminnan tavoitteita. Se on pitkäaikaiseen osapuolten interaktioon perustuva oppimis/opettamisprosessi. Se on avointa, jatkuvaa ja toistuvaa toimintaa, joka sallii odottamattomankin informaation päästä esiin” (Raivola 1995, 21; vrt. House 1993, 86–87).



## 3.2 Arvioinnin aikakaudet, paradigmat ja mallit

Arviointiin valittu lähestymistapa heijastaa arvioinnin tarkoitusta sekä arvioinnin taustalla olevia arvoja. Eri tutkijat ovat luokitelleet arvioinnin lähestymistapoja seuraavasti: MacDonaldin (1987) käyttämän evaluaation poliittisen luokittelun mukaan arviointi voidaan jakaa toimeksiantajan ehdoilla toteutettavaan byrokraattiseen, viranomaisten toimeksiannosta tutkimusyhteisössä toteutettavaan autokraattiseen ja eri toimijoiden näkemyksiä korostavaan, keskustelua herättävään demokraattiseen evaluaatioon. Habermaslaisittain arviointia lähestyvät Werner (1978) ja Norris (1990, 102–104), jotka tarkastelevat arviointia teknisen, käytännöllisen ja emansipatorisen tiedonintressin näkökulmasta. House (1980) puolestaan on jaotellut arvioinnin utilitaristisiin ja intuitiivis-pluralistisiin lähestymistapoihin. Toisaalta taas monet tutkijat korostavat arvioinnin inhimillisiä ja kommunikatiivisia piirteitä eli sitä, että arviointi koskettaa aina ihmisiä ja se liittyy oleellisesti kaikkeen ihmisten väliseen vuorovaikutukseen (Fetterman 1994; Guba & Lincoln 1989; Kemmis 1986; Patton 1997; Proppé 1995; ks. Syrjälä 1996, 44). Edellä kuvatut luokittelut ja evaluaatiopainotukset antavat viitteitä siitä, että lähestymistapojen taustalla olevat arvot ja käytettävät metodit ovat yhteydessä arvioinnin toimeksiantoon ja tehtävään. Useat tutkijat linjaavatkin evaluaation poliittiseksi prosessiksi, jossa toimeksiannon myötä tehdyt arvo- ja metodi-valinnat väistämättä suuntaavat arvioinnin esiin nostamia asioita (esim. Weiss 1973; Chelimsky 1985b, 488; 1987b, 5–21; 1987c, 199–213; 1987d, 24–32 sekä Laukkanen 1994, 35–38, 54–55; 1997a, 355–356; ks. Laukkanen 1998b, 38). Arvioinnilla on monet kasvot (esim. Farr 1992, 29; ks. Linnakylä 1994, 30–32).

Erilaisia lähestymistapoja on vaikea selkeästi liittää johonkin tiettyyn arviointimenettelyyn, sillä yksi ja sama arviointimenettely saattaa sisältää piirteitä useista eri lähestymistavoista. Arviointi onkin kehittynyt yksipuolisesta metodologisesta totalitarismista kohti metodologista pluralismia, joka hyväksyy erilaiset lähestymistavat ja tutkimusmenetelmät yhdistäen laadullista ja määrällistä tutkimusta (Albaek 1995, 14–15). Nykyään arvioinnin merkitys korostuu mm. päätöksenteon tukemisessa, opetussuunnitelmien arvioinneissa sekä ohjelma-arvioinneissa. Arvioinnista on tullut viimeisen parinkymmenen vuoden aikana olennainen osa koulutusta ja koulutuspolitiikkaa. Muutamien tutkijoiden mukaan arviointi on kehittymässä kokonaan omaksi tieteenalaksi (ks. Scriven 1994; House 1995). Esimerkiksi Pawson ja Tilley (1997) ovat luokitelleet neljä erilaista arviointitutkimuksen perusvaihtoehtoa, jotka eroavat toisistaan arviointitutkimuksen tehtävien sekä käytettävien työvälineiden eli tiedonhankintamenetelmien suhteen. Näitä ovat positivistinen koeasetelmaan perustuva tutkimus, pragmaattinen tutkimus, (sosiaalinen) konstruktivismi sekä teolliseen realismiin perustuva arviointitutkimus (ks. myös Rostila 2000, 10–12).

Koulutuksen eri tasojen ja toimijatahojen arviointikulttuurin kehittymiseen ovat voimakkaasti vaikuttaneet koulutusta koskevat uudistukset, arviointitutkimusten kautta saatu tieto sekä yleisen pedagogisen ajattelun kehittyminen. Koulutuksen arviointi on saanut yhä enemmän vaikutteita myös muilla tieteen- ja hallinnonaloilla toteutetuista arvioinneista. Esimerkiksi koulun kehittämisen traditiot voidaan karkeasti jakaa organisaation kehittämisen (organisation development, OD), tuloksellisen koulun (effective school), strategisen kehittämisen sekä laatujohtamisen (TQM) malleihin (Hämäläinen 1994, 55–59).

Vaikka arviointi saatetaan kokea uudeksi haasteeksi tai muotiasiaksi, arviointi on esiintynyt mm. jo 1800-luvun loppupuolella suomalaisessa kirjallisuudessa. Kansainvälisesti tarkasteltuna arvioinnin historia on jo 4000 vuotta vanha. Merriamin (1970, 145–148) mukaan yhdysvaltalaiset yhteiskuntatieteilijät pohtivat jo 1920-luvulla, miten kansalaisten hyvinvointia voitaisiin lisätä poliittisen järjestelmän toimintaa vakauttamalla ja tehostamalla. Systemaattisesti toteutetun arvioinnin aikakauden on todettu alkaneen 1930-luvulla (ks. esim. Stufflebeam & Shinkfield 1990, 16). Lyhyt viime vuosisadan arvioinnin kansainvälinen ja kansallinen historiantarkastelu paljastaa, että arvioinnissa on edetty yksipuolisesta suoritusten mittaamisesta kohti laajempaa julkishallinnon toiminnan arviointia. Ralph Tyler aloitti 1930-luvulla oppilaiden oppimistulosten arvioinnin, joka edustaa erästä perinteisintä koulutuksen arvioinnin muotoa. Arviointi nähtiin pitkän aikaa tyleriläisen tavoitearvioinnin mukaisesti oppimissaavutusten mittaamisena. Yhdysvalloissa 1940- ja 1950-lukuja pidettiin arvioinnin suhteen päämäärättömän arviointitoiminnan aikakautena, jolloin arviointi oli pääosin paikallisen tason kiinnostuksen ja arviointiosaamisen varassa. Vallalla oli monenlaisia arviointivirtauksia, sillä yhteiskunnalla ei ollut kiinnostusta ohjata koulutuspalveluita. (Stufflebeam & Shinkfield 1990, 17–19.)

1960-lukua voidaan luonnehtia positivistisen ihanteen mukaisten koeasetelmiin perustuvan tutkimuksen aikakaudeksi. Tutkimuksen ulkopuolelle rajattiin arvot ja arvottaminen. Tieteellinen positivismi ja rationaalinen organisaatioteoria olivat tyypillisiä tutkimuksessa käytettyjä paradigmoja. Kyseisen lähestymistavan mukaan päättäjät antavat kansalaisille tutkimustulosten mukaisia säädöksiä ylhäältä alas -periaatteen mukaisesti. Vähitellen paljastui, että tutkimustietojen suunnitelmallinen hyödyntäminen päätöksenteossa oli vähäistä, minkä vuoksi arviointia yritettiin kehittää paremmin päätöksenteossa hyödynnettäväksi esimerkiksi Cronbachin (1963) toimesta. (Stufflebeam & Shinkfield 1990, 20; Albaek 1995, 5–6; Pawson & Tilley 1997, 4–6; Rajavaara 1999, 43–46.)

1970-luvulla arviointitutkimus alkoi kehittyä yhä pragmaattisemmaksi, sillä huomattiin arviointitutkimuksen olevan poliittista. Poliittisilla päätöksillä valittiin arviointikohteet, mutta tulokset jätettiin hyödyntämättä poliittisessa päätöksenteossa. Tämä johti siihen, että tutkijat joutuivat ottamaan huomioon poliittisen toimin-

taympäristön. Kyseisen havainnon myötä vuorovaikutus lisääntyi tutkijoiden ja tiedon hyödyntäjien välillä. (Rajavaara 1999, 44–49.) Samoihin periaatteisiin perustui ohjelmien arvioinnissa konsultoivan arviointitutkimuksen kehittyminen, mikä pyrki mahdollisimman pitkälle ottamaan huomioon arvioinnin tulosten hyödyntäjien toiveet ja intressit (Barkdoll 1980, 174–179; Patton 1982; 56, 67, 268). Stufflebeam ja Shinkfield (1990) luonnehtivat 1970-lukua myös professionaalisen arvioinnin aikakaudeksi, jolloin Yhdysvalloissa perustettiin useita koulutuksen evaluaatiota käsitteleviä tieteellisiä julkaisuja sekä kehitettiin koulutuksen evaluaatiolle standardit käytännön evaluaatiotyön avuksi (Stufflebeam & Shinkfield 1990, 22–24).

1970- ja 80-luvun vaihteessa määriteltiin kriteerit tehokkaalle, asiantuntevalle ja laadukkaalle arviointitoiminnalle. Kyseisten kriteereiden mukaan arvioinnissa tulee kiinnittää huomiota arvioinnin hyödyllisyyteen, käyttökelpoisuuteen ja soveltuvuuteen, oikeuden ja kohtuuden periaatteen huomioon ottamiseen sekä informaation tekniseen laatuun ja luotettavuuteen. OECD:n julkishallinnon kehittämisprojekti PUMA on asettanut arvioinnille kolme tehtävää: tuottaa luotettavaa ja ajantasaista informaatiota päätöksenteon tueksi, tehostaa voimavarojen käyttöä sekä kantaa hallinnon tulostavuuksia. (Vrt. Stufflebeam & Shinkfield 1990, 9–15; Valtonen 1997, 12; Raivola 2000b, 90–92.)

Konttisen mukaan (1995) Suomessa on tehty laajempaa koulutuksen arviointia aina 1940- ja 1950-lukujen taitekohdasta lähtien, jolloin alettiin tehdä pohtivaa arviointitutkimusta. 1960-luvulla maassamme tiedostettiin aikaisempaa paremmin koulutuksen ja yhteiskuntapolitiikan suhteita. Traditionaalisen arviointinäkömyksen mukaan koulutus oli nähty sarjana panoksia ja tuotoksia, jotka voitiin kvantifioida ja muuntaa arvosanoiksi tai todistuksiksi. 1960-luvulla alkoi evaluaation metodologinen kehittäminen, jossa painottuivat tapahtumien kulun havainnointi ja selittäminen. (Jokinen 1988, 50). Vähitellen tavoitteiden suuntaan etenevän toiminnan arviointia korostava prosessiarviointi yleistyi (Hayman & Napier 1975; ks. Jokinen 1988, 51).

Kyseisen vuosikymmenen lopulla selkiintyi kasvatusvaluaatio-käsite (Syrjälä 1980, 10) ja evaluaation tehtävänä nähtiin ennemminkin pyrkimys parantaa kasvatustoimintaa kuin osoittaa tehtyjä virheitä jälkeenpäin. Arviointia hyödynnettiin yhä enemmän myös päätöksenteon tukena. Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tutkimuslaitokseen perustettiin erillinen evaluaatioyksikkö yleissivistävän koulun hankkeiden arviointia varten. Vastaavasti korkeakoulujen hallinnon- ja tutkinnon uudistusten seuranta varten perustettiin korkeakouluyksikkö. Arviointi ja päätöksenteko sekä tutkijat ja virkamiehet olivat 1960-luvulla kiinteässä yhteydessä toisiinsa. (Ks. Leimu & Saari, 1976; Olkinuora 1977; Stufflebeam 1971; Konttinen 1995, 11.)

1970-lukua voidaan luonnehtia Suomessa tiukan keskusjohtoisuuden aikakaudeksi. Tuolloin koulutuspoliittisessa ajattelussa korostettiin peruskoulu-uudistukses-

ta lähtien koulutuksen, erityisesti koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa (vrt. esim. Varmola 2002, 121). Koulutuksen vaikuttavuustutkimus alkoi kehittyä 1970-luvulla, jolloin se oli lähinnä koulusaavutusten ja oppimistuotosten mittaamista. Vielä 1980-luvullakin kouluissa keskityttiin kvantitatiivisen ajattelun ja behavioristisen opetus- ja oppimiskäsityksen mukaiseen suoritusten mittaamiseen ja niistä raportointiin, mikä kuitenkin samalla edisti suomalaisen arvioinnin kehittymistä erityisesti opetussuunnitelmien arvioinnissa. Samoihin aikoihin alettiin tutkia myös oppilaitosten oppimista edistäviä ominaisuuksia sekä verrata hyviä ja huonoja oppilaitoksia keskenään. Effective school -suuntauksen näkemys oli, että hyvä koulu tuottaa yksilötasolla hyviä oppimistuloksia ja yhteisötasolla koulun toiminta on tuloksellista. Tämä synnytti kentälle knoppilistoja, joita tarjottiin heikoimmille kouluille ikään kuin reseptinä toiminnan tuloksellisuuden kehittämiseksi. (Valtonen 1997, 10–11.)

Suomalainen koulutuksen arviointi ja sen kehittäminen ovat rytmittyneet koulutusta koskevien uudistusten mukaan. Näissä uudistuksissa on hallinnollisten uudistusten lisäksi on ollut kyse myös merkittävistä pedagogisen ajattelutavan muutoksista (Yrjönsuuri 1995, 43). Laukkasen (1998b) mukaan ”arviointi on laajentunut saaden erilaisia lähestymistapoja ja ilmenemismuotoja” sekä ”vaatimukset arvioinnin tekemiseen ovat kasvaneet”. Hän jakaa arvioinnin lähestymistavat systeemianalyysiksi, tavoitearviointiksi, päätöksentekomalliksi, tavoitevapaaksi arvioinniksi, taidekriittiseksi, asiantuntijamalliksi, kvasioikeudelliseksi malliksi ja tapaustutkimusmalliksi. Kukin lähestymistapa eroaa toisistaan kysymysten, kohdeyleisön, metodologian ja oletettujen tuotosten nähdessä. (Laukkanen 1994, 22–34.) Vuorela tyypittelee arviointia suomalaisen arviointitoiminnan arviointikohteiden perusteella. Arviointikohte puolestaan määrittää erilaiset menetelmät ja lähestymistavat. Vuorelan mukaan erilaisia kohteen mukaisia arviointeja ovat mm: 1. Toimintapolitiikan ja lainsäädännön uudistusten arvioinnit, 2. Tehtävien ja toimintajärjestelmien arvioinnit, 3. Virastojen ja laitosten arvioinnit sekä 4. Ohjelma- ja hankearviointit (Vuorela 1997, 15–21).

Opetushallituksen mukaan (1998) erilaisia arvioinnin lähestymistapoja voidaan luokitella seuraavasti:

- Humanistinen lähestymistapa korostaa yksilökeskeistä näkökulmaa, jota lähellä on myös hermeneuttinen tarkastelutapa.
- Emansipatorinen arviointi on kriittistä tavoitteiden ja toiminnan tarkastelua, jossa arvioijalla on on vapaus määrittää tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja kriteerit. Perustuu usein arviointitutkimukseen.
- Taloudellisuutta korostava arviointi pyrkii resurssien käytön tehostamiseen tai koulutusresurssien minimoimiseen. Painopisteenä tällöin ovat aikaansaadut tulokset.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi pyrkii tuottamaan tietoa koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla. Utilitaristinen lähestymistapa korostaa koulutuksen yhteiskunnalle tuottamaa arvoa ja hyötyä, pluralistinen eri osapuolten tulkintoja tavoitteista.

- Kriteeriperustainen arviointi vertaa toiminnan laatua ja tuloksia yhdessä sovittuihin kriteereihin, mikä edellyttää demokraattista päätöksentekoa tavoitteista ja kriteerien tulkinnasta.
- Suhteellinen arviointi on tavallinen arvioinnin lähestymistapa koulutuksessa. Siinä arviointitietoja suhteutetaan toisiinsa. Mm. OECD-indikaattorivertailut ja koulujen keskinäiset vertailut ovat esimerkkejä suhteellista lähestymistapaa käyttävästä arvioinnista. (Opetushallitus 1998, 12–13.)

Vuorela (1990) on jaotellut arviointitutkimuksen erilaisia lähestymistapoja tarkastellessaan toiminnan arvioinnin tutkimusotteiden kehitystä suhteessa arvioinnin kontekstin laajentumiseen. Arvioinnin konteksti on laajentunut yksittäisen päätöksen tai panoksen seurannasta toiminnan vuorovaikutussuhteiden ja kehityksen arviointiin. Tämän tarkastelun mukaan arvioinnin erilaiset lähestymistavat voidaan jakaa seuraavasti:

- 1) panos–tuotos-arviointi: operaation analyysi, kustannus–hyöty-analyysi, kustannus–vaikuttavuus-analyysi, moniulottuvuus-analyysi
- 2) tavoite–keino-suhdetta painottava arviointi: luotettavuusseuranta, tavoiteperusteinen arviointi, tavoitteista riippumaton arviointi, arvioitavuuden arviointi, teoriaperusteinen arviointi, tarveperusteinen arviointi
- 3) päätöksentekijään kytkeytyvä arviointi: luotettavuusseuranta, päätöksentekoperusteinen arviointi, käyttäjäkeskeinen arviointi, toimeenpanon arviointi, osallistuva tai monitoimija-arviointi.

Varsinaiseksi koulutuksen vaikuttavuuden tutkimukseksi voidaan Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimusohjelman linjausten mukaan luokitella koulutukselle asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tuotosten ja vaikutusten vastaavuuksien tutkiminen (ks. Vaherva 1983, 12, 16). Tällainen tavoitelähestymistapa pyrkii tuottamaan tietoa korkean tason päättäjille päätöksenteon tueksi. Arvioinnin lähtökohta on utilitaristinen. (Valtonen 1997, 9–12; Raivola 2000b, 75.) Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi kohdistuu usein opetukseen eli opettajien toimintaan. Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa Niemi (1997, 170) painottaa hermeneuttista näkemystä sekä koulutuksen ja opetuksen tarkastelua käytännöllisenä tieteenä, ”jossa korostuu opettajien oma tutkijanasetus ja heidän työhönsä liittyvä toimintatutkimus”. Hän näkee tärkeänä erityisesti toiminnan situationaalisen ymmärtämisen: tilanteen kokonaisuuden hahmottamisen ja arvojen ohjaamana toimimisen. Kun opettaja nähdään oman työnsä kehittäjänä, puhutaan usein myös opettajien uudesta professionaalisuudesta. Vaikuttavuuden arviointi kohdistuu tällöin opettajan ja koulun valmiuksiin kehittää omaa työtään ja toimintaansa. (Elliot 1993, 19; Niemi 1997, 168–171.)

Suomessa 1980-luvun puolivälissä alkaneen hallinnonhajautuksen myötä ohjelma-arviointi alkoi voimistua. Ohjelma-arvioinnin ongelmaksi on nimetty usein se, että tuotettua evaluaatiotietoa käytetään vain silloin, mikäli päätöksentekijät todella haluavat tietoa. Näin kävi esimerkiksi koulu-uudistuksia koskevien kokeilujen arvioinnissa, joissa toistuvana ongelmana oli se, että päätökset tehtiin ennen kokeilusta saatuja kokemuksia. Arviointi ei tällaisissa tapauksissa ohjannut päätöksentekoa, vaan sen luonne oli informatiivinen; se lähinnä informoi uudistusten toteuttajia. (Konttinen 1995, 13.) Useiden tutkijoiden mukaan keskeinen ongelma ei ole ollut evaluaatiotiedon hyödyntämättömyys poliittisessa päätöksenteossa vaan se, että arviointitutkimukset eivät tuottaneet sellaista arviointitietoa, jota päätöksentekijät olisivat voineet hyödyntää (Chelimsky 1987b, 5–7; Cronbach, Ambron, Dornbusch, Hess, Hornik, Phillips, Walker & Weiner 1980; Weiss 1973, 38, 40). Toisin sanoen evaluoijat eivät ole riittävästi tunteneet poliittista päätöksentekokenttää. Joidenkin näkemysten mukaan evaluoijasta on kehittynyt täsmätiedon välittäjä, jonka tulee tarkastella annettua politiikan ongelmaa myös muiden kuin tilaajan tarpeista katsottuna. Sitten ohjelma-arvioinnin luonne on muuttunut formatiivisemmaksi ja keskusjohtoisen ohjelma-arvioinnin tilalle on kehittynyt toimintatutkimusta muistuttavia arviointitutkimuksia. (Konttinen 1994; ks. Syrjälä ym. 1997, 13.)

Greene (1994) on luokitellut laadullista ohjelma-arviointia käsittelevässä teoksessaan neljä filosofisilta taustaoletuksiltaan erilaista ohjelma-arvioinnin lähestymistapaa (postpositivism, pragmatism, interpretivism, critical, normative science), jotka perustuvat postpositivistiseen, pragmatistiseen, tulkitsevaan sekä kriittiseen, normatiiviseen tieteen paradigmaan ja siten ideologiselta viitekehykseltään ja taustarvoiltaan erilaisiin näkemyksiin. Luokittelu perustuu näkemykseen, jonka mukaan arvioinnin avainhenkilöt käyttäisivät oman asemansa perusteella erilaisiin paradigmoihin perustuvaa evaluaatiotietoa. Korkean tason johtotehtävissä toimivat (poliittiset) päätöksentekijät preferoivat Greenen esityksen mukaan kvantitatiivisia testituloksia ja syy–seuraus-mallien avulla tuotettuja kustannus–hyöty-analyyseja, joiden avulla pyritään selvittämään, onko evaluoitu ohjelma kaikkein tehokkain käytössä oleva toteutusmuoto. Hallinnon edustajat ja keskitason johtotehtävissä työskentelevät puolestaan arvostavat Greenen mukaan valikoivaa, strukturoitujen ja strukturoimattomien kyselyjen, haastattelujen ja havainnointien perusteella tuotettua käytännön johtamisessa ja laadun kontrolloinnissa hyödynnettävää arviointitietoa, jonka avulla saadaan vastaus ohjelman toimivuudesta ja kehittämisalueista sekä ohjelman vaikuttavuudesta suhteessa asetettuihin tavoitteisiin nähden. Tulkitseva lähestymistapa palvelee parhaiten ohjelman vastuullisia vetäjiä, henkilökuntaa sekä edunsaajia, joiden kokemuksia toteutetusta ohjelmasta selvitetään laadullisten tapaustutkimusten, haastattelujen, havainnointien ja asiakirjakatsausten perusteella. Neljäs eli kriittinen näkökulma painottaa osallistuvaa evaluaatiota eli arvioinnin eri osapuolten osallis-

tumista monin eri metodein toteutettavaan evaluaatioon. Evaluaation keskeiset kysymykset kohdistuvat ohjelman lähtökohtiin, tavoitteisiin sekä toimintaan, joka ylläpitää vallan- ja resurssienkäytön epätasapainoa yhteiskunnassa. (Greene 1994, 532.)

Guban ja Lincolnin (1989) termejä käyttäen arvioinnin alueella voidaan puhua neljän eri arviointisukupolven muodostamasta kokonaisuudesta eli arvioinnin lähestymistapoja voidaan tarkastella toisiaan seuraavien ajanjaksojen muodostamina kehitysvaiheina, joiden kaikkien tunnusomaisia piirteitä voidaan yhä tunnistaa olevan olemassa. Ensimmäinen evaluaatiosukupolvi edustaa näkemystä, jossa painotetaan kvantitatiivista ajattelua sekä behavioristista opetus- ja oppimiskäsitystä. Tällöin evaluaatio kohdistuu oppimisen määrään – ei laatuun eli esimerkiksi opitun tiedon soveltamisen arviointiin. Tyypillistä tälle evaluaationäkemykselle ovat testien ja kokeiden käyttö, oppilaiden laittaminen paremmuusjärjestykseen ja parhaiten menestyneiden palkitseminen. Kyseistä sukupolvea kirjoittajat ovat nimittäneet osuvasti mittaamisen sukupolveksi (measurement generation), jonka näkemyksiä yhä vaalitaan monissa kouluissa ja oppilaitoksissa. (Guba & Lincoln 1989, 26.)

Toisen evaluaatiosukupolven mukainen näkemys voidaan rinnastaa tavoite- ja ohjelma-arviointeihin, sillä se korostaa tavoitteiden saavuttamisen arviointia tietyn ohjelman kehittämiseksi. Koska mittaamiseen perustuva evaluaatio ei antanut riittävästi informaatiota opetussuunnitelmien kehittämistyöhön, ohjelma-arviointi alkoi vähitellen kehittyä. Evaluaatiossa oltiin kiinnostuneita, oliko toivotut oppimistulokset eli oppimiselle asetetut tavoitteet saavutettu. Toiselle evaluaatiosukupolvelle oli tyypillistä kuvailla ohjelman heikkouksia ja vahvuuksia suhteessa asetettuihin tavoitteisiin nähden. Evaluoijan rooli oli toimia lähinnä asiain tilan kuvaajana, jolle mittaaminen oli vain yksi väline – ei itseisarvo arvioinnin toteutuksessa. (Guba & Lincoln 1989, 27–28.)

Kolmannen evaluaatiosukupolven näkemyksen mukaan evaluaatio tuottaa ”tuomion” asian tilasta ja antaa selkeän ratkaisun, miten toimitaan jatkossa. Toisen evaluaatiosukupolven edustaman evaluaation ongelmana oli se, että se tuotti käyttökelpoista arviointitietoa vasta, kun koko ohjelma oli toteutettu alusta loppuun. Tähän saakka toteutetun evaluaation avulla ei saatu riittävän ajoissa tietoa, miten ohjelmaa tulisi parantaa jo toteutusvaiheessa. Evaluaatiolle asetettiin vaativa rooli vastata kysymyksiin, onko nykyisen tavan mukainen toiminta tuloksellista ja onko toiminnalle asetetut tavoitteet saavutettu vai tulisiko toiminta organisoida toisin tai lopettaa kokonaan. Kolmatta evaluaatiosukupolvea edustavat useat päätöksentekoon orientoituneet vuoden 1967 jälkeen syntyneet evaluaatiomallit, joista esimerkkinä mainittakoon Stufflebeamin kehittämä koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin soveltuva CIPP-malli. (Stufflebeam 1971; Stufflebeam, Foley, Gephart, Guba, Hammond, Merriam & Provus 1971; ks. Guba & Lincoln 1989, 29–31.)

Stufflebeam'n kehittämässä vuonna 1966 ensimmäisen kerran julkistetussa CIPP-mallissa (context, input, process ja product) evaluaatio kohdistuu neljään arvioitavaan alueeseen eli evaluaatioprosessin tulee tuottaa neljänlaista informaatiota. Konteksti tarkoittaa koulutuksen toimintaympäristöä, johon kuuluu vallitseva koulutuspolitiikka, koulutukselle asetetut yhteiskunnalliset tavoitteet, työelämän ja opiskelijoiden koulutustarpeet sekä työvoimapolitiittinen tilanne. Panostekijöitä arvioitaessa arviointi kohdistuu asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen tarvittavien resurssien, välineiden, keinojen ja menetelmien arviointiin, joita ovat esimerkiksi oppilaskohtaiset koulutuksen kustannukset, opettajien kelpoisuusaste tai vuosiviikkotuntimäärät kouluastetta kohden. Tavoitteena on löytää vielä tehokkaampia tapoja tuottaa koulutuspalveluita. Prosessien evaluaatiolla tarkoitetaan oppilaan oppimiselle lisäarvoa tuottavan opetus- ja oppimistapahtumien arviointia, mikä voi oppimisen ohjausprosessien lisäksi käsittää myös ohjaus- ja hallintoprosessien arviointia. Stufflebeam erottaa sekä formatiivisen että summatiivisen arvioinnin, joista formatiivisella on toimintaa ohjaava luonne ja summatiivinen dokumentoi ja arvioi ohjelman julkilauttuvia linjauksia, suunnitelmia sekä käytännön toimintoja. Tuotosten arvioinnilla tarkoitetaan opiskelijan saavuttamia tietoja, taitoja ja asenteita sekä saavutettujen tutkintojen ja työelämään sijoittumisen arviointia. Toisin sanoen tavoitteena on arvioida koulutusjärjestelmän vaikuttavuutta ja tuloksellisuutta. (Stufflebeam 1966, Stufflebeam 1971; Stufflebeam 1995, 330–332; ks. myös Korpinen 1992, 28–30; Nikkanen & Lyytinen 1996, 103.)

Guban ja Lincolnin edustama arvioinnin neljäs sukupolvi painottaa osallistujien subjektiivisia kokemuksia ja niiden kuvaamista. He tiivistävät oman evaluaationäkemysensä seuraavasti: "Evaluation is an investment in people and in progress". Tätä konstruktivistista arviointisuuntausta voidaan pitää merkittävänä ensimmäisenä yrityksenä kehittää systemaattista kvalitatiivista evaluaatiotutkimusta. Näkemyksen mukaan arvioija kuvaa arvioitavan ohjelman toimintaympäristöä ja kontekstia sekä keskittyy yksittäisiin tapauksiin, joita hän sitten kuvaa laadullisen tutkimusaineiston pohjalta. Tällainen osallistavaksi luonnehdittu evaluaatio (responsive evaluation) hyväksyy arvopluralismin, joka koostuu asianosaisten erilaisista näkökannoista arviointiin kohdistuviin huoliin, odotuksiin ja vaatimuksiin. Tavoitteena on kehittää koulutusta arvioinnin avulla siten, että löydetään kaikkia asianosaisia tyydyttävä ratkaisu yhteiseksi koulutukseksi. Neljännen sukupolven mallissa yksilö osallistuu arviointiin eli toimii arviointia suorittavana osapuolena edustaen omia intressejään, huoliaan, kysymyksiään sekä tarpeitaan arviointiprosessissa. (Guba & Lincoln 1989, 40–41; Syrjälä 1996, 36–37; Valtonen 1997, 13–14.)

Samansuuntaisesti neljännen sukupolven näkemyksen kanssa evaluoijan rooli nähdään oleellisena myös viime aikoina kiinnostusta herättäneen empowerment evaluation -käsitteen yhteydessä. Empowerment evaluation pyrkii auttamaan ihmisiä



ja parantamaan heidän käyttämiään ohjelmia itsearviointin ja reflektoinnin kautta (Siitonen & Antola-Robinson 1998, 183–184). Tätä luonteeltaan ns. valtuuttavaksi tai voimaannuttavaksi kuvattua arviointia voidaan soveltaa ohjelmien arvioinnin lisäksi yksilöihin, organisaatioihin, yhteisöihin, yhteiskuntiin ja kulttuureihin (ks. myös Rostila & Mäntysaari 1997, 10–11). Monien tutkijoiden mukaan jatkuvassa muutoksessa eläminen edellyttää, että kaikkien koulutuksen eri osapuolten äänet saadaan kuuluviin. Suomessa käytetty kommunikatiivinen evaluaatio -termi on nimitys arvioinnille, joka korostaa evaluaation kehittävästä ja yhteistyötä lisäävää piirrettä. Taustalla on Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teorian ihanne, jonka mukaan kommunikaation ja vuorovaikutuksen kautta voidaan pyrkiä johonkin parempaan. Kommunikatiivinen evaluaatio on siis luonteeltaan emansipatorista. Arviointi saavuttaa aina vain osan tiedoista, se on rajallista ja siihen vaikuttavat valittujen näkökulmien kapeus. Kommunikatiivinen evaluaatio pyrkii edistämään erilaisten äänien (voices) kuulemistä ja näin mahdollistamaan monipuolisemman arviointitiedon saavuttamista. Kommunikatiivinen evaluaatio korostaa eri osapuolten tietoisuutta arviointia varten kerätyn informaation syistä ja arvioinnin mahdollisista seurauksista, koska arviointi liittyy aina vallan ja resurssien jakoon. Kommunikatiivisen evaluaation tarpeellisuutta on perusteltu sillä, että koulutuksen arvioinnissa tarvitaan yhä enemmän sellaista tietoa, joka kertoo, miksi jotain on saavutettu ja jotain on jäänyt saavuttamatta. (Syrjälä 1996; Niemi 1997, 171; Niemi 2000, 169–174.)

Guban ja Lincolnin sekä Niemen ja Syrjälän kanssa samansuuntaisesti arviointia hahmottelee MacDonaldin (1971, 1987, 45–47) muotoilema ja Elliotin (1991a) edelleen kehittämä demokraattisen arvioinnin malli, joka korostaa byrokraattiselle arvioinnille vastakkaista näkemystä. Kyseisen mallin mukaan arvioinnin on palveltava koko osallistuvaa yhteisöä tai kenttää. Evaluoija on neuvottelija, joka välittää eri näkemyksiä ja samanaikaisesti toimii ohjelman edistämisen puolesta. Näkemyksen mukaan arviointi ei saa edetä pelkästään viranomaisten asettamien ehtojen pohjalta, kuten autokraattinen arviointi, joka on tietyssä määrin alistainen viranomaisille ja tilataan vahvistamaan oikeutus tietyille toimintapolitiikalle. (Syrjälä 1996, 37; Syrjälä ym. 1997, 14.)

Pelkistetysti koulutuksen arviointiparadigmat voidaan myös jakaa tuottaja–kuluttaja-ideologiaa sekä opettajien ammattikäsitystä korostaviin paradigmoihin (Niemi 1997, 170). Kouluun ja sen opettajiin kohdistuvien arviointikäytäntöjen kautta paljastuu koulun rooli oppimisyhteiskunnassa. Onko koulu tasavertainen koulutuksen arvioinnin dialogiin osallistuva kumppani vai alistettu ulkoisen arvioinnin kasvoton kohde? Englantilaisessa koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa on havaittu ongelmia tarkasteltaessa opetusta ja opettajien toimintaa suorituspohjaisen (competence based) lähestymistavan mukaan. Norris (1995, 33) puhuu arvioinnista tavoitteiden mittaamisena eli suoritustason arvioinnista ennalta asetettuun standardiin verrat-

tuna. Tavoitteiden saavuttamista selvittävään evaluaatiomalliin liittyy näkemyksiä liikemaailman ideologiasta ja managerismista. Järjestelmä perustuu ajatukseen, että opetuksessa olevat puutteet pystytään korjaamaan noudattamalla tiettyä kapeaa näkemystä opetuksesta ja että opetuksen ulkopuoliset henkilöt tietävät parhaiten kuinka opettajien tulee toimia puutteiden korjaamiseksi. Kyseisillä Englannissa toteutetuilla kansallisilla testausohjelmilla on havaittu olevan negatiivisia vaikutuksia: ihmiset alkavat käyttäytyä laskelmoivina ja rationaalisina taloudellisina olentoina, sellaisina kuin heitä testausohjelmissa käsitellään. Tutkijat Hartnett ja Carr (1995, 41) korostavat ulkokohtaisen suoritusten arvioinnin ongelmaksi sitä, että opettaja ei pedagogisena toimijana pääse päättämään oman professionsa tärkeitä arviointikohteita (ks. Niemi 1997, 169).

Norrisin (1995) mukaan onnistunut arviointi perustuuakin yhteistyökykyisiin eri toimijoiden välisiin suhteisiin. Tasapuolisen ja luotettavan tiedon vaihto edellyttää kolmea asiaa: vapaata tiedon vaihtoa ja luottamuksellisia suhteita, kaikkien arvioinnin osapuolten yhteisesti hyväksymiä arvioinnin suorittamisen periaatteita sekä arviointia varten tuotetun tiedon ja arviointitulosten luotettavuutta. Centre for Applied Research in Education, CARE, on kehittänyt eksplisiittisille periaatteille pohjautuvaa arviointiotetta. Tämä arviointiotte pyrki maksimoimaan avoimuutta ja totuudellisuutta sekä minimoimaan arvioinnin haitallisia vaikutuksia, erityisesti yksilöiden kannalta. CARE soveltaa ohjelmia koskevissa arvioinneissaan seuraavia perusarvoja: 1) kohtuullisuutta/harkitsevuutta, 2) yksilöiden kunnioittamista, 3) poliittista vastuuta julkisten varojen käytöstä, 4) yleisön oikeutta tietää julkisista toimintaohjelmista ja -politiikasta. Toimintaperiaatteinaan kyseinen arviointiotte korostaa eri arvioinnin osapuolten tasasuhteisia ja molemminpuolisia suhteita, avoimuutta, pakottamattomuutta, riippumattomuutta, puolueettomuutta, neuvotteluperiaatetta, luottamuksellisuutta sekä hyödyllisyyttä. (Norris 1995, 33–38.)

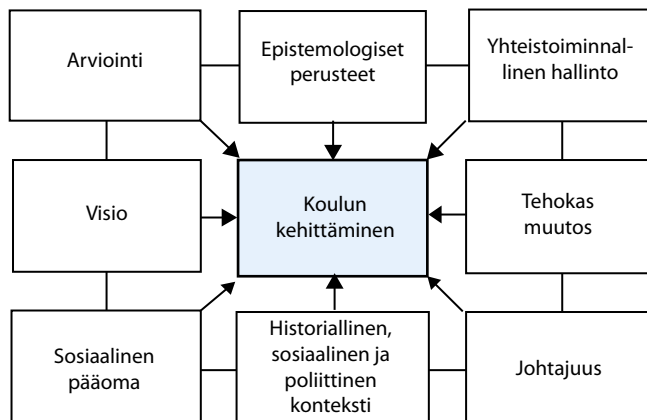
Edellä kuvatun perusteella voidaan todeta arvioinnin kentän olevan kirjava. Tämän tutkimuksen edustama evaluaatio lähestyy luonteeltaan sosiaalista konstruktivismia, jossa Guban ja Lincolnin neljännen sukupolven evaluaatioperiaatteita sovelletaan poliittiseen päätöksentekoon orientoituneessa ohjelma-arvioinnissa (vrt. Chelimsky 1987a–d). Evaluaatio perustuu eri toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön ottaen huomioon toimintaympäristön. Evaluaatio nähdään kehittämisen ja johtamisen välineenä. Yhteinen evaluaationäkemys arvoista, arviointikohteista sekä arviointimenetelmistä syntyy kriittisen keskustelun ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena. Pyrkimyksenä on saada aikaan eri toimijoiden yhteistyössä tuottama ja arvottama vastaus koulutuksen tuloksellisuudesta sekä koulutuksen kehittämisalueilta. Tavoitteena on tuottaa päätöksenteossa hyödyntämiskelpoista, opettajien merkitykselliseksi kokemaa arviointitietoa, joka mahdollistaa arviointitulosten tulkinnan,

toiminnan ohjauksen, toimintatapojen kehittämisen sekä kehittämiskokemusten ja uusien ideoiden jakamisen koulutuksen eri tasoilla. (Vrt. Syrjälä 1996, 40–46.)

### 3.3 Itsearviointi koulun kehittämisen välineenä

Kontekstuaalisesta näkökulmasta koulun kehittämisen kokonaiskuva ovat pyrkineet hahmottamaan mm. Fullan (1990), Ramsay & Clark (1990) sekä Hargreaves (1994b) (ks. Sahlberg 1996b, 64–65). Alla kuvattu koulun kehittämisen kontekstuaalinen viitekehys tarjoaa lähtökohdan koulun kehittämisen kontekstuaalisten tekijöiden muodostaman kokonaisuuden ymmärtämiseen. Koulun kehittämisessä kokonaisvaltainen paikallisten ja laajempien realiteettien hahmottaminen ja huomioon ottaminen on tärkeää. Koulun kehittäminen (kuten esim. opetussuunnitelman, johtajuuden tai kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittäminen) ja tehokas muutos edellyttävät koulun kehittämisen taloudellisen, sosiaalisen ja poliittisen kontekstin ymmärtämistä (vrt. myös Helakorpi & Mäntylä 2001b, 87–110). Seuraavassa koulun kehittämisen kontekstuaalisista osa-alueista tarkastellaan lähemmin arviointia erityisesti jatkuvan itsearvioinnin näkökulmasta.

Itsearviointi nähdään yhtenä merkittävänä koulun kehittämisen kontekstuaalisena muutoksen mahdollistavana osa-alueena. Lisääntynyt tiedontuotanto, tiedon nopea uusiutuminen ja tiedon hyödyntäminen suunnittelun ja päätöksenteon tuke-



KUVIO 8. Koulun kehittämisen kontekstuaaliset tekijät. (Ramsay & Clark 1990, 15; ks. Sahlberg 1996b, 64.)

na ovat haasteita, joihin itsearvioinnilla pyritään vastaamaan. Muita postmodernille ajalle tyyppillisiin ilmiöihin liittyviä itsearvioinnin perusteluita ovat oppilaitosten yllätyksellisesti muuttuva toimintaympäristö, tulevaisuuden heikko ennustettavuus sekä muutoksen ymmärtäminen ja hallinta (vrt. Aronowitz & Giroux 1991; Giddens 1991; Hargreaves 1994a). Edellä kuvatut ilmiöt edellyttävät arviointitietoa ja sen hyödyntämistä tulevaisuuden ennakkoinnissa sekä opetus- ja kasvatustoiminnan kehittämisessä.

Millainen arviointitieto on tärkeää koulun kehittämisessä? Millaista tietoa ja millaisiin tarkoituksiin tietoa aiotaan käyttää, ovat kysymyksiä, joihin tiedonintressi vastaa. Habermasin tiedonintressi-tyypittelyn mukaisesti itsearvioinnin erilaisia tarkoituksia voidaan tarkastella kolmen erilaisen tiedonintressin näkökulmasta. Voidaan puhua teknisestä, hermeneuttisesta ja emansipatorisesta tiedonintressistä. Tekninen näkökulma korostaa tietoa, jota tuottamalla voidaan hallita ja manipuloida suuremman tehokkuuden aikaansaamiseksi. Baconilainen tieto on valtaa -ajattelutapa liitetään usein luonnontieteisiin (Helenius 1990; Niiniluoto 1984). Esimerkiksi tulosjohtamistarkoituksiin tuotetun tiedon keräämisen ja sen avulla syy-seuraus-suhteiden selittämisen voidaan sanoa edustavan teknistä tiedonintressiä. Hermeneuttinen tiedonintressi puolestaan pyrkii tulkitsemaan organisaation toimintaan liittyviä käytännön havaintoja ja ymmärtämään niiden merkitystä asiantuntijayhteisössä. Tavoitteena on lisätä organisaation toimintaan liittyvien tekijöiden ymmärtämistä. Emansipatorisen tiedonintressin mukaiset pyrkimykset korostavat tietoisuuden lisäämistä, harhaluulojen poistamista sekä organisaation kulttuurimuutoksen aikaansaamista. Tässä tutkimuksessa emansipatorinen tiedonintressi käsitetään laajemmin kuin pelkästään kriittisen ideologiatason tutkimukseen liittyvänä tiedonintressinä.

Postmoderni aika korostaa kokemuksellista epistemologiaa, jossa henkilökohtaiset kokemukset ja niiden kautta muotoutuvat subjektiiviset merkitykset ovat tietämisen kriteereitä (Bruner 1986). Tälle epistemologiselle lähestymistavalle tyyppillisiä piirteitä ovat vuorovaikutus ja dialogi, joiden kautta tietoa luodaan. Tiedon hankkimisen menetelminä korostuvat neuvottelut ja kertominen todistamisen sijaan. (Sahlberg 1996b, 65–66.) Tietoisuutta syventävässä itsearvioinnissa yksilö on subjekti, joka arvioi omaa tai työyhteisönsä toimintaa. Itsearvioinnin avulla arvioija tulee tietoiseksi omista kokemuksistaan, toimintatavoistaan sekä toiminnan tuloksista. Prosessissa yhdistyvät oma toiminta sekä kriittinen ajattelu ja ymmärtäminen. Tunnusomaisia piirteitä ovat etäisyyden ottaminen omaa toimintaa ja ajattelua tarkkailemalla sekä älyllinen vastuunotto oman toiminnan ja ajattelun laadusta.

Suomalaisen ohjausideologian mukaisesti oppilaitokset ovat itsenäisiä tulosityksiköitä, joilta edellytetään ajantasaista itseohjautuvuutta. Itseohjautuvuus edellyttää puolestaan yksilön ja yhteisön rationaalisia pyrkimyksiä laajentaa ja syventää omaa tietoisuuttaan arvioinnin avulla. Yhteisötasolla itsearvioinnilla on keskeinen rooli

oppilaitoksen johtamisessa ja kehittämisessä. Yksilötasolla on kyse ammatillisesta kasvusta. Opettajan kyky reflektoida oman toiminnan taustalla olevia arvoja, tarkoitusta ja seurauksia edistää ammatillista kasvuprosessia. Oppilaitosta ylemmällä koulutuksen toimialatasolla voidaan puhua strategisesti merkittävän arviointitiedon tuottamisen tärkeydestä koulutus suunnittelun ja ennakkoinnin tueksi. Itsearviointiin tulisi tuottaa opettajan, oppilaitoksen ja toimialan toiminnan linjaa luovaa strategista tietoa, jonka avulla pystytään tuottamaan entistä jäsenyeneempi kuvaus koulutuksen tilasta sekä eri tasojen sisäisistä ja ulkoisista riippuvuussuhteista osana yhteiskunnallisia muutoksia. Itsearviointilla on myös vankka koulutuspoliittinen tuki, sillä koulutuksen tuloksellisuuden arviointia korostetaan ja arviointimenetelmien ja tuloksellisuusmittareiden kehittämiseen suhtaudutaan myönteisesti. (Ks. esim. Jokinen 1989, 4–6.) Wilcoxia (1982) mukaillen voidaan todeta, että itsearviointikäsitteeseen liittyy kaksi näkökulmaa: 1) se on prosessi, jossa tietoa dokumentoidaan siten, että toiminnan arviointi on mahdollista; 2) siihen liittyy oletus koulun toiminnalle asetettujen päämäärien arviointista suhteessa toteutuneeseen toimintaan.

Habeshaw (1980) on määritellyt koulun itsearviointiin periaatteita seuraavasti: arvioinnin kohteeksi valitaan joko kaikki tai osa koulun toiminnoista; arvioinnin tarkoituksena on koulun kehittäminen koulun omista lähtökohdista käsin; hallinto pyrkii tukemaan itsearviointiprosessia, jossa opettajien rooli on keskeinen; kyseessä on eri toimijoita osallistava yhteistyöhanke. Toisin sanoen itsearviointilla tarkoitetaan ”koko koulun, koko työyhteisön tai sen yksittäisen ryhmän/jäsenen omaan toimintaansa, tavoitteisiinsa, toimintaedellytyksiinsä ja toimintansa tuloksellisuuteen kohdentamaa arviointia” (ks. Lyytinen 1996, 94). Arviointikohteena voi olla toimintaympäristö, kokonaistoimivuus, opetuskäytännöt ja/tai oppilaan oppimista koskevat seikat. Itsearviointissa voidaan erottaa sekä yksilö- että organisaatiotasot. Itsearviointiin kriteereinä ovat usein henkilö- ja ryhmäkohtaiset käsitykset ja arvostukset arviointikohteiden toimivuudesta. Arvioinnin muoto voi vaihdella valistuneesta kehityskeskustelusta systemaattiseen mittariin, joka mahdollistaa esimerkiksi omassa työyhteisössä koetun tilan vertaamisen käytettävissä olevaan vertailukelpoiseen, yleispätevällä aineistolla tuotettuun arviointitietoon.

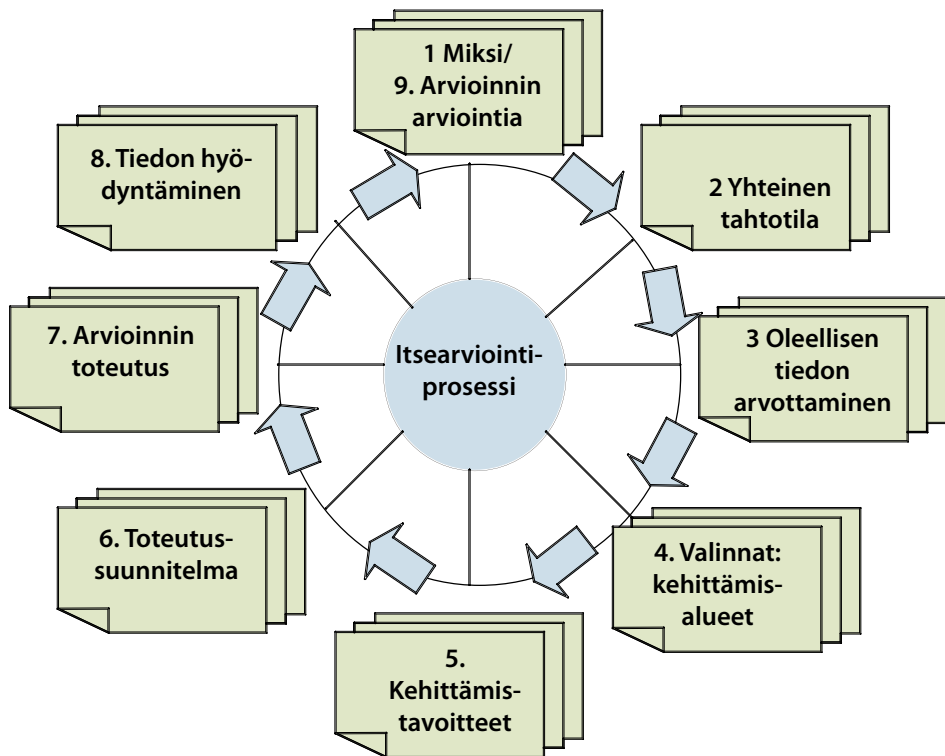
Oppilaitos on kompleksinen ja moniulotteinen kokonaisuus, minkä vuoksi itsearviointissa yksityiskohtien ja kokonaisuuden väliset suhteet on hyvä jäsentää, ettei arviointi eriydy irrallisten yksityiskohtaisten seikkojen arvioimiseen. Itsearviointiin kuuluu oppilaitoksen sisäisten asioiden lisäksi myös oppilaitoksen toimintaympäristön arviointi. Lisäksi toteutetulla arvioinnilla tulisi olla selkeä yhteys oppimiseen. Tuloksellinen itsearviointi edellyttää sitoutumista eli yksilöllistä tai yhteisöllistä intressiä arvioinnin toteuttamiseksi. Alkuvaiheessa itsearviointiin toteutuksen kannalta tärkeitä pohdittavia seikkoja ovat:

- arviointikohteet ja niiden perustelut,
- arviointitiedon käyttäjät,
- tarvittavan arviointitiedon luonne ja käyttötarkoitus,
- arviointitiedon koontitavat,
- valmiiden arviointimenetelmien ja -mallien hyödyntäminen,
- käytettävissä olevat resurssit (esim. aika-, henkilö-, taloudelliset resurssit),
- arviointitiedon raportointiin liittyvät kysymykset,
- arviointitiedon hyödyntäminen.

Itsearviointilla pyritään tukemaan sekä yksilö- että yhteisötason oppimista, kehittämistä ja kokeilutoimintaa. Kehittämisprosessin yhteydessä samanaikaisesti tuotettu itsearviointitieto prosessin etenemisestä sekä sen tarkoitetuista tai yllätyksellisistä seurauksista palvelee myös muutoksen johtamista. Itsearviointia voidaan hyödyntää myös kehittämisen uudelleensuuntaamisessa tai suunnan tarkistamisen toteuttamisessa. Itsearviointin avulla on mahdollista edistää kehittämiseen sitoutumista ja tukea kehittämistä koskevaa päätöksentekoa. Reaaliaikaista itsearviointitietoa edellytetään esimerkiksi oppilaitoskohtaisissa suunnittelu-, resurssointi- ja toimintapäätöksissä. Itsearviointia voidaan tarkastella yhteisö- ja yksilötason oppimisen ja kasvun prosessina. Yhteisötasolla on kysymys koulun johtamisesta ja kehittämisestä, kun taas organisaatiotasolla itsearviointin rooli on enemmänkin strategisen johtamisen kautta muotoutuvaa strategista ajattelua ja koulutuksen tulevaisuuslinjausten tekemistä (Lyytinen 1996, 96).

Syklisesti toteutuvan itsearviointiprosessin myötä pyritään ymmärtämään ja selittämään kasvatus- ja opetusprosessien taustalla olevia ilmiöitä osana laajempaa koulutusta koskevaa ohjaus- ja päätöksentekojärjestelmää. Syklisyys ja systemaattisuus tuovat koulun toiminnan itsearviointiin pitkäjänteisyyden ulottuvuuden. Alla olevassa kuviossa (ks. kuvio 9) koulun itsearviointin sykli nähdään osana laajempaa opetustoimen kehittämissykliä.

Vuoden 1996 peruskoulun oppilasarviointityöryhmän oppilasarviointin uudistussuunnitelmia käsittelevässä muistiossa ei osattu ennakoida laajemman koulutuksen ohjauksessa tapahtuvia muutoksia eikä koulukohtaisen toiminnan itsearviointin merkityksen korostumista osana laajempaa koulutuksen yhteiskunnallista ohjausta. Raportissa korostettiin itsearviointin olevan osa koulun toiminnan kehittämissykliä, palautteen perusteella tehtäviä toiminnan muutoksia ja jatkuvaa opetussuunnitelman kehittämistä, mutta koulun itsearviointi nähtiin hyvin koulukeskeiseksi toiminnaksi, eikä sitä linkitetty osaksi kunnallista päätöksentekoa tai toiminnan ja talouden suunnittelusykliä (1996, 6). Kehittämisen näkökulmasta tarkasteltuna itse-



KUVIO 9. Itsearviointiprosessi osana organisaation strategista kehittämisprosessia. (Vrt. Lyytinen 1992a, 46.)

arvioinnin funktiot on jaettu kirjallisuudessa (ks. Lyytinen 1992b, 116–117; 1996, 96) seuraavasti:

1. Formatiivinen funktio tarkoittaa, että itsearvioinnin avulla pyritään ohjaamaan kehitysprosessia siten, että ”korjausliikkeet” tapahtuvat automaattisesti saadun palautteen perusteella.
2. Summatiivinen funktio painottaa itsearvioinnin tilivelvollisuustarvetta. Lyytisen mukaan puhutaan tuotosarvioinnista eli oppilaitokset ovat velvollisia kertomaan kehittämisen seurauksista oppilaille ja heidän huoltajilleen. Lisäksi voidaan erottaa ammattieettinen ja yhteiskunnallinen tilivelvollisuus, joista ensimmäinen tarkoittaa työyhteisön sisäistä arviointia siitä, miten kehittäminen on edistänyt oppilaitoksen perustehtävää tai sen jäsenten ammatillista uusiutumista, ja jälkimmäinen julkisin varoin toteutetun toiminnan yhteiskunnallisia kehitystuotoksia. Edellä kuvatun summatiivisen arvioinnin tulosten perusteella päätetään, rajataanko, laajennetaanko vai jatketaanko kehittämistä.

3. Sosiaalinen funktio itsearviointilla on silloin, kun se lisää yhteenkuuluvuutta tai edistää sosiaalista sitoutumista kehittämisprosessiin. Itsearviointi voi tässä merkityksessään olla myös oman työn motivaation lähde.

Itsearviointi on kehittämisen mahdollistaja. Itsearvioinnin avulla voidaan tunnistaa omia kehittämissaavutuksia, luoda pohjaa kehittämiskeskusteluille, tuottaa pitemmältä aikaväliltä systemaattisesti kerättyyn tietoon perustuvaa käsitystä organisaation nykytilasta, kehittämistarpeista sekä toiminnan tuloksellisuudesta, linjata kehittämisstrategiaa ja tehdä niitä koskevia valintoja, tukea yhteistoiminnallista organisaatiokulttuuria, lisätä koulutusta koskevaa toimialatietoisuutta sekä kykyä erottaa strategisesti olennaista tietoa epäoleellisesta tiedosta ja siten herkkyyttä havaita kehittämissignaaleja. Kehittämisen toteutuksen ja arvioinnin toisiinsa saumattomasti integroiva itsearviointi voi lisätä muutoksen hallittavuutta ja epävarmuuden sietokykyä. Parhaimmillaan itsearviointi on kehittämistä ylläpitävä voima ja toimintaa selittävien tekijöiden syväluotain. (Vrt. Lyytinen 1996, 96–97.)

Tillerin (1990) mukaan koulun suorittama itsearviointi on ”systemaattinen ja pitkäkestoinen koulu yhteisön analyysi, jossa tarkoituksena on evaluoida pedagogisen ja ainekohtaisen työn tuloksia, sosiaalista ympäristöä, organisatorisia ja hallinnollisia suhteita sekä koulun ja muun yhteiskunnan välisiä suhteita” (Tiller 1990). Tiller korostaa kokonaisnäkemyksen tärkeyttä koulun itsearvioinnin yhteydessä. Toisaalta hän tarkoittaa laajaa evaluointia, joka kohdistuu muuhunkin kuin pelkästään oppilaiden taitojen ja tietojen arviointiin, toisaalta hän korostaa kaikkien koulun kanssa sidoksissa olevien toimijaryhmien olevan sekä evaluoinnin kohteita että myös siihen osallistujia (Tiller 1990; ks. myös Lund & Tiller 1991, 9–17). Monipuolisen arviointiedon keruu vaatii ponnisteluja. Tässä työssä opettajat ja oppilaat ovat avainasemassa. Opettajien itsensä suorittamaa arviointia pidetään tärkeänä koulun sisäisen kehittämisen kannalta. Åhlbergin (1992, 1) mukaan arvioinnin tulisi kohdistua sekä omaan opetukseen että koko paikalliseen koulutusjärjestelmään. Oman toiminnan ja toimintaympäristön arviointi tukee samalla myös opettajan ammatillista kehittymistä eli opetuksen professionalistumista.

Itsearviointiin on kohdistettu myös kritiikkiä. Scriven (1991) nostaa esiin itsearvioinnin virhemahdollisuudet ja jopa arviointituotosten väärentämisen. Hänen mielestään korkeasti koulutetun ihmisen asiantuntemus ei takaa kompetenssin säilymistä eikä kukaan ole hyvä omien asioidensa arvioija. Arviointiin liittyy aina arvoja ja vallankäyttöä, minkä vuoksi itsearviointi vaatii vahvaa itsekontrollia ja eettistä vastuuta. Vaarana on, että itsearviointi voi ajautua yksipuolisesti värittyneitä tuloksia tuottavaksi toiminnaksi, koska arvioija on itse prosessissa mukana. Itsearviointi on aina subjektiivista tulkintaa, jonka taustalla on monimutkainen sosiaalisten suhteiden



den verkko. Subjektiivisuuden luonne voi vääristää itsearvioinnin tuloksia joko liian myönteiseen tai ylikorostuneeseen kielteiseen suuntaan. Toisaalta taas, mikäli arviointi on hyvin kriittistä, se ei välttämättä johda kehittävään ja oppimista edistävään keskusteluun. Muiksi vaaroiksi Jokinen nimeää Shipmania (1983) mukaillen itsearvioinnin näkemisen sinällään tavoitteena, itsearvioinnin jäämisen koulun arkipäivästä irralliseksi toiminnaksi, itsearvioinnin näennäisen toteuttamisen, itsearvioinnin jäämisen käytännön tasolle ilman että sitä hyödynnettäisiin koulutuksen ylemmillä tasoilla sekä itsearvioinnin vajavaisen määrittelyn (ks. Jokinen 1988, 58; 1989, 8).

Itsearvioinnilla saattaa olla suurempi merkitys kuin organisaation ulkopuolisten tekemillä arvioinneilla. Seuraava Polakin ajatelma korostaa itsearvioinnin voimaannuttavaa (empowerment) luonnetta. ”Meidän on ymmärrettävä puutteellisia näkemyksiämme, jotta voisimme tietää, mitä niistä on hylättävä ja mitä hyväksyttävä. Kaikki tutkimuksemme on kuitenkin vain alustavan tilan raivaamista sille kiireelliselle näkemykselliselle työskentelylle, jolla luodaan huomispäivää. Itsearvioinnilla on merkitystä vain, jos se vapauttaa meidät valitsemaan oman kohtalomme.” (Polak 1973; ks. Lyytinen 1996, 94.) Itsearvioinnissa on kyse reflektiivisestä, oppimista syventävästä prosessista. Se muotoutuu oman kokemuksen jäsentämisestä ja käsitteellistämistä, havaintoihin perustuvan tiedon kokoamisesta, tavoitesuuntautuneesta toiminnasta, tulkinnasta ja tarvittavien johtopäätösten tekemisestä. (Jokinen 1995, 18; Linnakylä 1993, 11, 20-22; Lyytinen 1996, 93.)

Laitinen linjaa itsearvioinnin olevan lähestymistavaltaan osallistavaa arviointia (participatory evaluation), jossa ”perusnormeina ovat tiedon tuotannon ja käytön demokratisointi, eettisesti rehellinen ja avoin suhteutuminen tiedosta ja sen levittämisestä mahdollisesti saataviin hyötyihin, ekologian huomiointi kaikessa yhteiskunnallisessa toiminnassa, kaikkien ihmisten reflektoinnin, oppimisen ja muutoksen kykyjen arvostaminen sekä sitoutuminen rauhanomaiseen muutokseen” (Laitinen 2000, 26). Kokemuksellisen tiedon jakaminen edistää arviointitiedon hyödyntämistä ja yhdessä oppimista, minkä vuoksi kasvatus- ja opetustyön kompleksisuuden yhteinen pohdinta on tärkeää. Systemaattisesti hankittu arviointitieto ja sen yhteinen pohtiminen kollegoiden välisissä keskusteluissa jäntevöittää itsearviointiprosessia. Oleellista itsearviointiprosessissa on, että arviointitulosten perusteella tehdään tulkintoja organisaation kaikilla tasoilla, keskustellaan ja päätetään tarvittavista toimenpiteistä ja myös toteutetaan ne. Itsearviointi ei siis ole ”koulun keino lisätä rationaalista tietoisuutta omasta toiminnastaan, vaan myös keino selkiyttää sitä, mitä se toiminnallaan tahtoo ja miksi” (Lyytinen, Jokinen & Rask 1989, 113). Itsearviointi on kehittyneimmillään toimintatutkimuksellinen pohdintaan ja reflektioon perustuva prosessi, joka lisää kollektiivista tietoisuutta ja antaa opettajalle mahdollisuuden ammatilliseen kehittymiseen vuorovaikutuksessa muiden opettajien kanssa (Elliot 1990; 1991b).

### 3.4 Opettaja arvioinnin uudistajana

Reilut 20 vuotta pienen keskisuomalaisen kunnan palveluksessa työskennellyt opettaja totesi (2001) koulua sivunneessa keskustelussamme, että ”nykyään ei enää ole kuin muistot jäljellä eri kouluasteiden ja koulujen välisestä me-hengestä, sillä kunnamme tiukka taloudellinen tilanne on johtanut tilanteeseen, jossa opettajat ja koulut on keskenään laitettu ratkaisemaan niukkenevien oppilasmäärien ja opetustuntimäärien mahdotonta yhtälöä: täällä tapellaan siitä, kenelle riittää töitä. Kun on kyse omasta palkasta eli rahasta, ei ole helppoa luottaa enää kehenkään. Aineenopettajat haluaisivat tunteja perusopetuksen alimmilta luokilta, mikä keventäisi luokanopettajien palkkapussia ja myös päinvastoin. Koulut kilpailevat keskenään ja opettajat kyräilevät toisiaan. Kaikki opetustyöhön suunnattava raha sekä normitukset mm. opetustuntien ja luokkien oppilasmäärien osalta olisi ehdottomasti saatava uudelleen lakisääteiseksi. Silloin kunnalliselta politiikkapeliltä ja opettajia kohtaan suunnatulta kateudelta saataisiin katkaistua siivet ja opettajat saisivat rauhassa keskittyä päätehtäväänsä eli opetus- ja kasvatustyöhön.” (TkPk 2/2001.)

Kyseinen puheenvuoro on pisara meressä, yksi konstruktio koulutuksen paikallisen tason yleissivistävän koulutuksen tilanteesta, eikä sitä voi yleistää. Se antaa kuitenkin vihjeen, että paikallisen tason koulutusta koskevat linjaukset eivät ilmeisesti joka kunnassa noudata yleisiä suosituksia. Tai sitten on niin, että osa opettajista ei ymmärrä hyvinvointivaltion kunnalliseen palvelujärjestelmään kohdistuvia sopeuttamis- ja säästötarpeita tai heillä ei ole valmiuksia käsitellä näin laajoja yhteiskunnallisia ilmiöitä saatikka niiden vaikutuksia koulun kasvatus- ja opetustyön reunaehtoihin (vrt. esim. Fullan 1994, 161; Helakorpi 1994, 19–22; 1996, 1–22; Huusko 1999, 84–89; Järvinen 2002, 271; Kohonen & Leppilampi 1994,11).

Opettajuus voidaan määritellä opettajan työn sisältämien osa-alueiden perusteella sosiaalisesti toiminnaksi, joka kietoutuu yhteisössä valitseviin arvoihin ja merkitykseen. Se voidaan nähdä myös narratiivisena identiteettinä, jossa ammatillisen identiteetin rakentuminen muotoutuu itseä koskeviin kysymyksiin vastausten etsimisestä ja löytämisestä. Opettajaksi kasvaminen on toisin sanoen hermeneuttisen itsemääräyksen kautta tapahtuvaa persoonallisen, kollektiivisen sekä ammatillisen identiteetin jatkuvaa prosessoimista ja itsereflektointia. (Heikkinen 2002, 275–285; ks. myös Fredrikson 1997, 47–58; Korpinen & Hyvärinen 2003, 3; Ojanen 1996, 51–61.)

Opettajan professioon eli ammatillisuuteen kohdistuu useita haasteita (Laine 2000, 191–192; Niemi 1999, 10; OECD 2001, 140). Mittakaavamuutos pedagogis-didaktisesta oppilas–opettaja-suhteesta osaksi laajoja ja kompleksisia yhteiskunnallisia, koulun hallintoon ja rakenteeseen kohdistuvia muutoksia on pakottanut opettajat pohtimaan omaa professiotaan uudelleen oman työnsä ja sen kehittämisen sekä

niihin liittyvien arvojen ja käytänteiden näkökulmista (Patrikainen 1997, 89). Yksi merkittävä muutos on arvioinnin laajentuminen perinteisestä oppilasarvioinnista koulun toiminnan ja kunnan tarjoamien koulutuspalveluiden tuloksellisuuden arviointiin.

Opettaja on sekä kulttuurin uusintaja (siirtämisprosessi) että yhteiskunnan uudistaja, muutosagentti (ks. esim. Heikkinen 2002, 286). Opettajien rooli on osoittautunut merkittäväksi koulua koskevien uudistusten toteutuksessa. On myös havaittu, että mikäli opettajat eivät koe kouluun kohdistuvia muutospaineita merkityksellisiksi, eivät he myöskään aidosti sitoudu uudistusten toteutukseen ja oman toimintansa kehittämiseen. Yksittäisten opettajien hyvinvointi, työtyytyväisyys sekä opetus- ja kasvatustyön arkiset kysymykset ovat oleellisia koulutuksen arvioinnin kehittämisessä huomioon otettavia asioita.

Opettajan uudistumis- ja uudistamiskykyä ja -halua kohtaan esitetään myös vahvoja epäilyjä. Koulun ongelma näyttää olevan muuttumattomuus, jota ylläpitävät pitkät perinteet ja niihin liittyvät alakulttuurit (Niemi 1995, 20–22; ks. myös Ruohotie 1996, 207). Yksinpuurtaminen ja yhteistyötaitojen puute on nähty avoimen keskustelun ja koulun kehittämisen esteiksi (Syrjäläinen 1995, 34–37). Monet tutkimukset osoittavat, että opettaja voi olla myös sitkein muuttumattomuuden ylläpitäjä ja säilyttäjä, sillä perinteistä yksin tekemistä ylläpitävät opettajakulttuurit ja yhteiskunnan rakenteet ovat hitaita muuttumaan (esim. Broady 1985 ja Cuban 1984, 6; ks. Miittinen 1990; Fullan 1994; Fullan & Stieglebauer 1991; Hargreaves 1994b, 425; Joyce, Wolf & Calhoun 1993). Toisin sanoen opettajaa voidaan pitää myös muutoksen jarruna (ks. esim. Raivola 1993, 10–16).

Opettajilta edellytetään aktiivista otetta arviointiin sekä tietoista pyrkimystä määritellä tavoitteet ja missiot sekä kykyä perustella toimintatavat ja niiden tulokset omassa toimintaympäristössään (Carr & Kemmis 1986; Floden & Clark 1988; Lahdes 1989; Liston & Zeichner 1987; ks. Niemi 1992, 20–23). Paikallisen tason ja koulujen arvioinnin kehittämisessä ei ole kysymys pelkästään tietyn hallintotason tehtävien muutoksesta, vaan kysymys on ennemminkin uudenlaisesta vuorovaikutuksesta ja arviointikulttuurista, joka koskee kouluja, opettajia, kuntia ja keskushallintoa. Vuorovaikutus on sekä kulttuurinen ilmiö että kommunikointitekniikka. ”Jokainen arviointiin liittyvä puheenvuoro siis osaltaan muokkaa myös arviointikulttuuria, tukee ja rajaa puhumisen ja ajattelun tapaa” (Konttinen, 1995, 17). Arvioinnin kehittämisen ohessa tulee huolehtia siitä, että tarjotaan riittävästi välineitä ja resursseja muutosten aikaansaamiseksi sekä tuetaan opettajien yhteistyökulttuuria ja -käytäntöjä (Raudasoja, Syrjälä & Willman 2000; vrt. myös Tirri 1992, 65; Willman, Syrjälä & Raudasoja, 2002).

Arviointi itsessään ei kuitenkaan saa aikaan muutoksia, vaan koulun uudistamispyrkimyksissä on valmistauduttava kohtaamaan koulun ja paikallisen tason koulu-

tuksen järjestäjän perinteiset kehittämishaasteet. Koulutuksen ohjausta sosiologisesta näkökulmasta tarkasteleva näkemys nostaa poliittis-hallinnollisen järjestelmän rinnalle eri toimijoiden väliset suhteet sekä ei-hallinnolliset vaikutusmekanismit (ks. Laitila 1999, 9). Julkishallintolähtöisen ohjauksen rinnalla on tärkeää nähdä koulujen rehtorit ja opettajat keskeisinä koulutuspalvelujen tuottajina sekä kodit koulutuspalvelujen kuluttajina. Samansuuntaisesti asian näkee myös Niemi (1996) luonnehtiessaan opettajien ja koulun olevan yhteiskunnan kehityksen resursseja. Hänen mukaansa yksi opettajan professionaalisuuden tunnusmerkki on opettajien halu ja valmius kommunikoida aktiivisesti yhteiskunnan eri yhteistyökumppaneiden kanssa (Niemi 1996, 31, 36).

Opettajien ajattelua ja erityisesti arviointia koskevaa ajattelua koskeva tutkimus on suhteellisen nuorta. Opettajan ajattelua käsittelevä amerikkalainen kasvatuspsykologian tutkimus on suuntautunut ajatteluun yleensä, kun suomalainen tutkimus on kiinnostunut ”opettajan ajattelun kasvatuksellisesta seuraamuksesta”, jossa ajattelun sisällölliseen tarkasteluun ”on otettu mukaan pedagogiset teemat ja ajattelumallit” (Kansanen 1996, 45). Tässä tutkimuksessa käytettävissä olleen tutkimuskirjallisuuden perusteella on vaikea arvioida laajemmin, miten opettajat näkevät arvioinnin omassa työssään ja miten he hahmottavat arviointia. Suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa esiintyy joitakin tutkimuksia, joissa on pyritty selvittämään, miten opettajat määrittelevät arviointia ja miten he näkevät sen osana omaa työtään (ks. esim. Syrjälä 1981).

Uudistuvuus myös arviointiajattelussa edellyttää opettajalta jatkuvaa oman toiminnan reflektointia sekä ihmisenä ja omaleimaisena persoonana kasvua (vrt. esim. Pirttilä-Backman 1997, 218–224). Itsereflektoinnin ja kokemuksellisen oppimisen kautta voidaan vaikuttaa inhimillisiä toimintoja ohjaavaan mentaaliseen karttaan, orientaatioon tai mielenmaisemaan, jotka muodostuvat kokemuksista, käsityksistä, uskomuksista, tiedoista ja ihanteista. Ne ovat yksilön todellisuuden tulkinnan ja käyttäytymisen ohjautumisen taustalla olevia periaatteita. Sahlbergin ja Leppilammen (1994) siteeraama Sergiovannin näkemys kuvaa ihmisen toiminnan ja ajattelun taustalla olevaa mielenmaisemaa seuraavasti: ”Mielenmaisemat ovat älyllisiä ja psyykkisiä heijastumia todellisuudesta, jotka asettavat rationaaliselle toiminnalle kehykset. Ne auttavat meitä ymmärtämään ja jäsentämään todellisuutta. Mielenmaisemat ovat toisaalta järjellisiä suojapeitteitä ja toisaalta karttoja, jotka ohjaavat kulkemaan tuntemattomassa.” (Sergiovanni 1992, suom. Sahlberg & Leppilampi 1994, 16.)

Opettajan ammatillista kasvua voidaan tarkastella myös organisaation oppimisen ja kehittämisen näkökulmasta. Viime aikoina koulun yhteisöluonne ja yhteistyön toteutuminen edellyttävät opettajalta poisoppimista ns. perinteisestä yksin tekemisen kulttuurista. Ammattitaitoinen opettaja reflektoi ja arvioi jatkuvasti omaa työtään pyrkien kehittämään omaa työtään. Uudistuva opettajan ammattikulttuuri edellyt-

tää lisäksi kykyä tehdä yhteistyötä, mikä esimerkiksi Laurialan (1997, 1998) tutkimusten mukaan ei ole helppoa. Samansuuntaisesti myös Senge (1999) kuvaa useita organisaation oppimisen esteitä, joista merkittävin on yksilön kyky olla omaksumatta uusia asioita eli olla oppimatta uutta. Yksittäisen organisaation jäsenen oppiminen ei automaattisesti johda organisaation oppimiseen, mutta ilman sitä organisaatiotaan oppimista ei tapahdu (Senge 1999, 139). Yksilöiden oppimisen ja organisaation oppimista on kuvattu molemminpuoliseksi riippuvuussuhteeksi myös kouluorganisaation yhteydessä. Ilman opettajan ammatillista kehittymistä ei ole institutionaalista kehittymistä eikä ammatillista kehittymistä ole ilman koulun institutionaalista kehittymistä (Hargreaves 1994b, 435–436; Hopkins 1993, 218–220.) Yksilön oppimisen mahdollistuminen vaatii jatkuvaa prosessointia ja reflektointia, sillä toiminnan ja oppimisen rajat ovat Sengen (1999, 139–232) mukaan mielen ja ajattelun rajoja. Senge lähestyy näkemyksessään yhteisöllisen oppimisen periaatteita, jossa kokemusten jakaminen ja niistä keskustelu kollegoiden kanssa edistää ja syventää oppimista sekä mahdollistaa poisoppimista (Senge 1999, 233–269).

Sahlberg ja Leppilampi (1994) ennakoivat monien muiden tutkijoiden tapaan (ks. esim. Drucker 1989; Hargreaves 1994a, 23) jatkuvaa ”mielenmaisemien muutosta”, joka edellyttää elinikäisen oppimisen sekä monipuolisten ajattelutaitojen ja ongelmanratkaisun menetelmien hallintaa. Samalla tavalla kuin kyseisiä taitoja vaaditaan oppilailta, myös opettajien tulisi kehittää ajatteluaan ja sosiaalisia taitojaan eli kykyä käsitellä tietoa ja toimia yhteistyössä toisten kanssa (1994, 16–20). Useissa yhteisöllistä oppimista käsitelleissä tutkimuksissa (Cohen 1986; Cohen, Lotan, Whitcomb, Balderra, Cossey & Swanson 1994; Johnson & Johnson 1989, 57–76; Joyce, Weil & Showers 1992; Slavin 1990) on todettu pienissä ryhmissä tapahtuvan keskustelun, kokemusten jakamisen sekä toisten ”opettamisen” olevan tehokkain oppimisen muoto. Ryhmässä oppimisen tai yhdessä oppimisen periaatteita voidaan soveltaa myös koulutuksen paikallisen arvioinnin kehittämisessä ja uudenlaisen opettajia osallistavan arviointikulttuurin omaksumisessa. Samansuuntaisesti asian näkevät myös Cousins ja Earl (1992), joiden mukaan oppiminen ja asioiden uudelleen jäsentyminen tapahtuvat oppijan ehdoilla ja hänen kielellään.

Muutoksen mahdollistavassa koulun arviointikulttuurissa arvioinnin kehittäminen on yhteisöllinen oppimisprosessi, jossa Ellströmiä (1984, 19–25) mukaillen korostuvat seuraavat neljännen sukupolven evaluaatiolle tyypilliset (vrt. Guba & Lincoln 1989) piirteet:

- mahdollisimman moni yhteisön jäsen osallistuu prosessin kehittämis- ja toteutusvaiheisiin,
- prosessissa korostuvat yksilöiden välinen sosiaalinen vuorovaikutus sekä ristiriidat ja neuvottelut, joissa nousevat esiin erilaiset uskomukset, intressit ja ideologiat,
- muutosprosessi on läheisessä yhteydessä koulun jokapäiväiseen toimintaan,

- tavoitteena on synnyttää kapasiteettia jatkuvaan ongelmanratkaisuun ja itsearviointiin sekä kehittää tietoista toimintaa ympäristön ja sen muuttamisen suhteen,
- nähdään yksilö, ryhmä tai organisaatio kykeneväksi muuttamaan omaa käyttäytymistään sekä siihen vaikuttavia sosiaalisia, kulttuurisia ja materiaalisia olosuhteita. (Ks. myös Jokinen & Rask 1989, 11–12.)

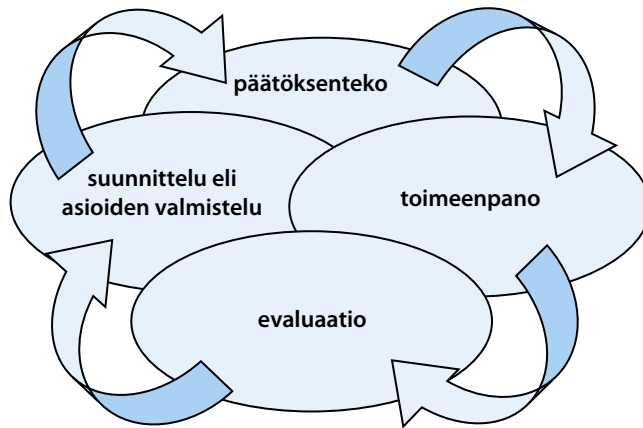
## 4 ARVIOINTI JA PÄÄTÖKSENTEKO OPETUSTOIMESSA

### 4.1 Kunnallinen päätöksenteko

Harisalon (1995, 14) mukaan ”kunta on jatkuvasti elävä ja muuttuva sosiaalinen instituutio, jonka puitteissa ihmiset voivat tehdä heitä itseään ja yhteisöään koskevia paikallisia valintoja”. Kunnat ovat paikallisen valinnan välineitä (Stewart 1986, 46–47), jotka myös asettavat itsenäisesti tavoitteita ja pyrkivät saavuttamaan ne. Kunta voidaan pitää itsenäisenä yhteiskunnan kasvamisen ja kehittymisen kivijalkana. Lindroosin (1999) mukaan sivistystoimen keskeisenä haasteena on luoda perustaa kaikenikäisten kuntalaisten hyvinvoinnille sekä tukea vanhempia kasvatustyössä yhdessä muiden kunnallisten palvelujen kanssa. Sivistyspalvelujen järjestäjän omavastuu korostuu. Toimintaa arvioidaan paikallisella tasolla osana kunnan muuta toimintaa sekä koko yhteiskunnallista kenttää. Paikalliset toimijat ratkaisevat omilla valinnoillaan, mikä on sivistystoimen tulos ja onnistuminen sekä vaikutukset. Oman toiminnan arviointi on yhteinen asia. Se kuuluu yksittäisille viranhaltijoille, luottamushenkilöille sekä työyhteisöille. ”Kunta huolehtii sivistysvastuustaan päättämällä valtuustossa sivistyspoliittisista tavoitteistaan ja niiden tarvitsemista voimavaroista sekä arvioimalla palveluiden toteutumista. Kunnan rooli on laaja. Se toimii samaan aikaan palvelujen järjestäjänä, omistajana ja työnantajana. Kunta on siten merkittävä yritysten, yhteisöjen ja muidenkin kuin kuntalaisten edunvalvoja” (Lindroos 1999, 3; ks. myös Salmio & Lindroos-Himberg 1995, 1–3).

Kunnalliseen päätöksentekoon johtava prosessi voidaan esittää pelkistetysti neljän eri toiminnon muodostamana syklinä. Päätöksenteko on osa hallinnollista toimintakokonaisuutta, johon kuuluu toiminnan vaikutusten pitemmän aikavälin arviointi eli evaluaatio (ks. kuvio 10).

Aikanaan Vaherva (1983) totesi, että systemaattisen koulutussuunnittelun ja arvioinnin ja seurannan osalta suomalaisessa keskusjohtoisessa koulutushallinnossa ja käytännön toiminnoissa on kehittämisen varaa. 1970-luvun selvityksissä päätöksentekoa tukevan arvioinnin ongelmiksi nimetään kaksi seikkaa: tiedot kouluhallinnon toimenpiteiden vaikutuksista ovat hajanaisia ja niistä puuttuu kokonaisnäkemys niiden käyttötarkoituksesta (Vaherva 1983, 55). Nyt reilut kaksikymmentä vuotta myö-



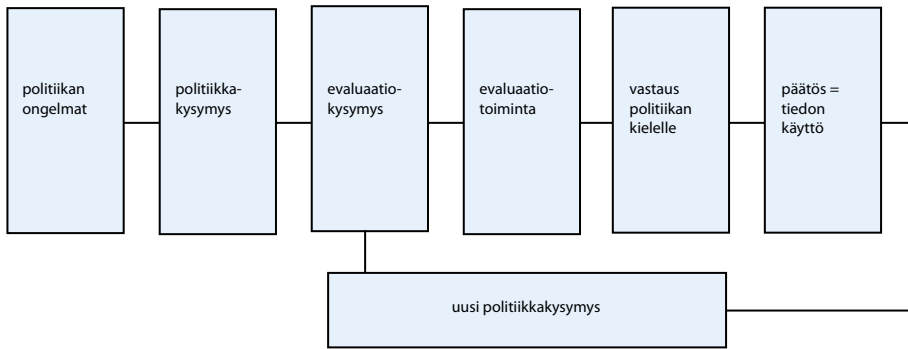
KUVIO 10. Kunnalliseen päätöksentekoon johtava prosessi. (Vrt. Vaherva 1983, 55; ks. myös Aalto-Setälä 2001, 74.)

hemmin hajautetun hallinnon ja informaatio-ohjauksen aikakaudella voidaan todeta arvioinnin eli evaluaation haasteiden olevan samansuuntaisia (vrt. Weiss 1991). Esimerkiksi Norrisin (1990, 16–38) mukaan evaluaatiotutkimus ei ole selkeyttänyt koulutuspoliittisia päätöksentekoprosesseja. (Ks. Laukkanen 1995a, 314–315.) Evaluaation tarkastelu päätöksenteossa on ajankohtaista. Laukkasen mukaan oleellista on tarkastella, ”miten evaluaatiota tulisi tehdä, jotta se olisi mahdollisimman vaikuttavaa päätöksenteossa” (1995a, 315). On vaara, että evaluaatiosta muodostuu Laukkasta lainaten turhia odotuksia luova ”pilvilinna”, joka joutuu kilpailemaan roolistaan ja merkityksestään muiden kunnalliseen päätöksentekoon vaikuttavien ilmiöiden ja tekijöiden rinnalla. Näitä seikkoja kuvataan seuraavassa tarkemmin.

Päätöksentekoa tukemaan pyrkivän evaluaation tulee varautua käänösprosessiin, jota Chelimsky (1987c, ks. myös Raivola 2000b) on kuvannut alla olevan kuvion 11 mukaisena eri vaiheista koostuvana prosessina. Käänösprosessi koskee koulutuksen evaluaation ja koulutuspolitiikan ongelmia ja siihen liittyviä arvoja. Poliitikko odottaa täsmätietoa ja vastauksia politiikan ongelmiin. Evaluaatiolta odotetaan reagoitiherkkyyttä ja harhattoman informaation tuottamista. Vaiheittain muotoutuva päätösprosessi on sarja valintoja, joihin vaikuttavat prosessissa olevat asianosaiset ja evaluoija. Tässä tutkimuksessa evaluoija nähdään yhtenä todellisuuden rakentajana, joka muokkaa arvioitavan asian tilaa, ansiota ja arvoa. (Chelimsky 1987d, 25; Raivola 2000b, 82–86.)

MacDonaldin (1987, 43) mukaan evaluoija vaikuttaa omalta osaltaan politiikan valtakenttään muuttamalla valtasuhteita. Perinteisen evaluaatiotutkimuksen poliittisen luokittelun mukaisesti demokraattinen evaluaatio pyrkii edistämään julkista





KUVIO 11. Poliitiikan kysymys evaluaation vastauksena. (Vrt. Chelimsky 1987c, 202–213; Raivola 2000b.)

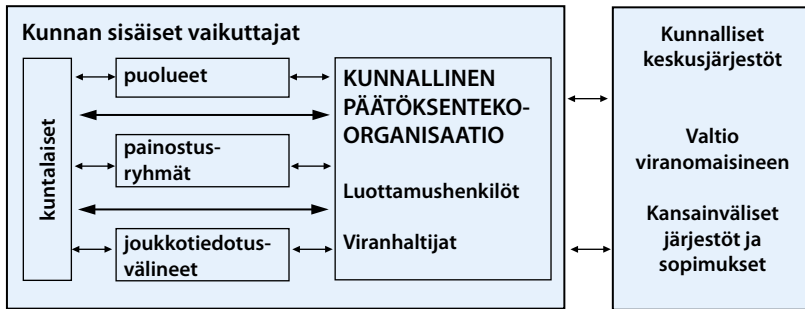
keskustelua ja nostamaan esille erilaisia näkemyksiä evaluaation kohteena olevasta ilmiöstä. Tällöin evaluaatio nähdään julkisena palveluna (evaluation as public service), joka pyrkii antamaan mahdollisuuden tehdä paikallistasolla johtopäätöksiä koulutuksen tilasta. Perimmiltään evaluaatiossa on kyse vakuuttelutoimenpiteestä (Hou- se 1980,73), jossa korostuvat yhteiskunnallisen hyödyn osoittaminen ja uskottavuus. Uskottavuus syntyy koulutuksen kaikilla tasoilla (opettajien, koulujen, hallinnon, päättäjien) toteutetun evaluaatiotulosten pätevyuden arvioinnin kautta. Toisin sanoen Cronbachin (1980) ja Housen (1991, 8) ajattelua mukaillen, ”evaluaation tulokset pitää aina suhteuttaa uudelleen siihen toimintaympäristöön, jossa niitä tulkitaan” (ks. Laukkanen 1995a, 325).

Kunnallinen päätöksentekijä joutuu punnitsemaan päätöksiä tehdessään, ”mikä on paikallisen koordinoitumisen tuloksena universaalien verovaroin ja yhtäläisesti alueen väestölle tuotettavien palveluiden osuus ja rooli ja mikä on kustannusvastaavasti hinnoiteltujen ja markkinaperusteisten palveluiden rooli” (Aronen 1994, 16). Päätöksenteossa ja arvokeskusteluissa on vastakkain kaksi ääripäätä: rationaalinen talous vai ideologia ja politiikka. Vanhaan keskusjohtoiseen palvelumalliin palaaminen ei ole mahdollista, vaan ennemminkin voitaneen puhua Arosta (1994) lainaten kovasta hyvinvointiyhteiskunnasta, joka tuottaa tehokkaasti väestön tarvitsemia hyviä palveluita. Heikkisen mukaan valtiolla ei enää ole samanlaista vastuuta ja oikeutta yhteiskunnan ja talouden kansalliseen kehittämiseen kuin aikaisemmin, vaan ennemminkin valtion tehtävä on olla Suomessa toimivien yritysten markkinaorganisaatio. Valtiollisen keskushallinnon muutos vaikuttaa myös alue- ja paikallishallinnon rooliin. Kehittämiskeskukset ja markkinaperiaatteita noudattavat liikelaitokset ovat korvanneet hallintovirastot. Kunnan rooli on vaihdellut hallinto- ja toimialoitain, mutta peruspalveluiden osalta tuo rooli on tullut yhä merkittävämmäksi. Kunta

on yritys, joka tuottaa paikallisia ja alueellisia palveluita asiakkaille. Kunnan palvelurakenne on muotoutumassa markkinataloudellisin perustein. (Vrt. Heikkinen 1999, 41.)

Markkinatalouden lisäksi kansainvälistyminen on vaikuttanut julkisten hallintokoneistojen toimintaan (Temmes 1994). Esimerkiksi EU-integraatio on vaikuttanut pääkaupunkien ja joidenkin suurimpien aluekeskusten rooleihin, sillä kunnat ja valtiolliset organisaatiot osallistuvat EU:n aluepolitiikan valmisteluun ja toteutukseen. Alueelliset kehittämishankkeet koordinoituvat lähinnä maakuntien liittojen kautta lisäten kuntien välisen yhteistyötarvetta. (Vrt. Temmes 1995, 228.) Tällaisesta näkökulmasta käsin on helppo ymmärtää kuntien tasapainoisen onnistumisen strategioita, tilaaja–tuottaja-malleja sekä tuotannollisiin ja taloudellisiin perusteisiin pohjautuvia päätöksiä. Julkishallinnossa tapahtuneet muutokset ovat moni-ilmeisiä. Harisalon (1995) mukaan kunnallishallinnon yhdenmukaistuminen viime vuosikymmenten aikana on ollut seurausta laajasta yhteiskunnallisesta kehitystrendistä, hyvinvointivaltion rakentamisesta. ”Hyvinvointivaltion tavoitteet, kuten esimerkiksi tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus, ammatillinen erikoistuminen, suurtuotannon edut, valtakunnalliset kehitysohjelmat ja keskustelu kuntien optimikoosta, ovat kuntien yhdenmukaistumista selittäviä tekijöitä” (Harisalo 1995, 12). Toisaalta taas julkisia asiantuntijaorganisaatioita tutkineen Temmeksen (1992, 22) mukaan julkishallinnolle tyypillinen yhdenmukainen hallinnollis-juridinen muoto on murtunut 1990-luvulla tulosjohtamisen ja palveluajattelun myötä ja byrokraattiselle johtamiselle on alettu etsiä vaihtoehtoja.

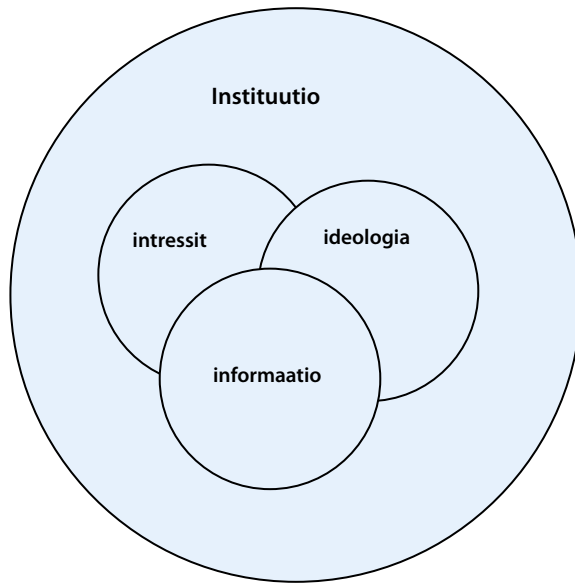
Oulasvirta (1996) linjaa kunnan tärkeimmäksi tehtäväksi palveluiden järjestämisen asukkailleen. Kunnan tehtävät voidaan jaotella palvelu-, viranomais- sekä poliittisiin tehtäviin, joiden päämääränä on taata kunnassa asuvien hyvinvointi (Kuntalaki 365/95 § 1). Demokraattinen päätöksentekoaareena pyrkii sovittelemaan ja muuntamaan erilaiset eturistiriidat kaikkia kansalaisia sitoviksi poliittisiksi päätöksiksi. (Oulasvirta 1996, 5.) Kunta järjestää itsehallintoperiaatteen mukaisesti oman toimintansa lakien asettamissa puitteissa. Ylintä poliittista päätöksentekovaltaa käyttää valtuusto, joka valitsee tärkeimmät virkamiehet ja nimittää kunnan luottamuselinten jäsenet. Viranhaltijoiden tehtävänä on valmistella ja panna täytäntöön luottamuselinten päätökset. Pelkistetysti kunnallisen demokratian malli voidaan kuvata kuntalaisten ja luottamushenkilöiden välisenä suhteena, jossa kuntalaiset antavat tukensa luottamushenkilöille ja asettavat heidän toiminnalleen myös vaatimuksia. Luottamushenkilöiden tekemät kunnalliset päätökset vaikuttavat aikanaan kuntalaisten arkipäivään. Kunnallisdemokratiassa korostetaan myös kansalaisten aktiivista osallistumista eli ns. välitöntä demokratiaa vaalien väliaikoina. (Oulasvirta 1996, 22; vrt. myös Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 263–272.)



KUVIO 12. Kunnallisen päätöksentekojärjestelmän rakenne. (Oulasvirta 1996, 23.)

Todellisuudessa kunnallinen päätöksentekojärjestelmä on moni-ilmeisempi ja ongelmallisempi kuin mitä edellä kuvattiin. Edustuksellisen demokratian lisäksi kunnan päätöksentekoprosesseihin kuntalaisten lisäksi vaikuttavat erilaiset painostusryhmät sekä joukkotiedotusvälineet. Kunnallisen päätöksenteon uskottavuutta horjuttavat ilmiöt, joissa kunnallinen päätöksenteko-organisaatio tekee päätöksiä kunnallistaloutta ylläpitävän yksittäisen ryhmän tai laajaa kansalaismielipidettä edustavan yhteisön vaikutusvallan johdosta. Esimerkiksi vuonna 1992 29,1 % ja vuonna 1996 38,9 % suomalaisista jätti äänestämättä kunnallisvaaleissa, mikä enteilee yhteiskunnasta syrjäytyneiden ja kunnallispolitiikkaan uskonsa menettäneiden määrän kasvua myös tulevaisuudessa. Äänestämättä jättäneiden osuus näyttää vakiintuneen n. 40 % tasolle. Kuntaorganisaation ulkopuolisia merkittäviä vaikuttajia ovat kunnallisjärjestöt, jotka yhdistyivät Suomen Kuntaliitoksi (Finlands Kommunförbund) vuonna 1993. Keskusjärjestöjen lisäksi valtion sekä kansainväliset järjestöt ja sopimukset ohjaavat kunnallista päätöksentekoa, joka on monilta osin hyvin autonominen. (Oulasvirta 1996, 38–39.)

Weiss (1996) on pyrkinyt havainnollistamaan yksittäisen päätöksentekijän asemaa ja sidoksia siihen toimintaympäristöön, jossa hän osallistuu päätöksentekoprosesseihin. Weussin näkökulma soveltuu hyvin paikallisen koulutuksen arviointiprosessin kontekstuaalisuuden ja siihen liittyvien ilmiöiden kuvaamiseen (vrt. Weiss 1998, 180–182). Weiss tarkastelee päätöksentekoa hierarkkisesti ja rakenteellisesti eri tasoilla tapahtuvana toimintana ja tulkitsee sitä neljän i:n (interests, ideology, information, institution) mallin avulla. Weussin malli (ks. kuvio 13) soveltuu hyvin myös kunnallisessa päätöksenteko-organisaatiossa tapahtuvan päätöksenteon tarkasteluun. Intresseillä Weiss tarkoittaa oman edun tavoittelua ja julkisen vallankäytönsä säilyttämistä: opettaja haluaa autonomiaansa kunnioitettavan, hallintovirkamies haluaa säilyttää ja laajentaa omaa organisaatiotaan sekä poliitikko haluaa tulla uudelleen valituksi. Ideologialla mallissa tarkoitetaan yleistä ihmisiin ja



KUVIO 13. Carol Weissin neljän i:n malli. (Weiss 1996, 575.)

yhteiskuntaan kohdistuvia asenteita, arvoja ja toimintaperiaatteita, joissa samanaikaisesti on läsnä moraalinen, eettinen ja normatiivinen aspekti.

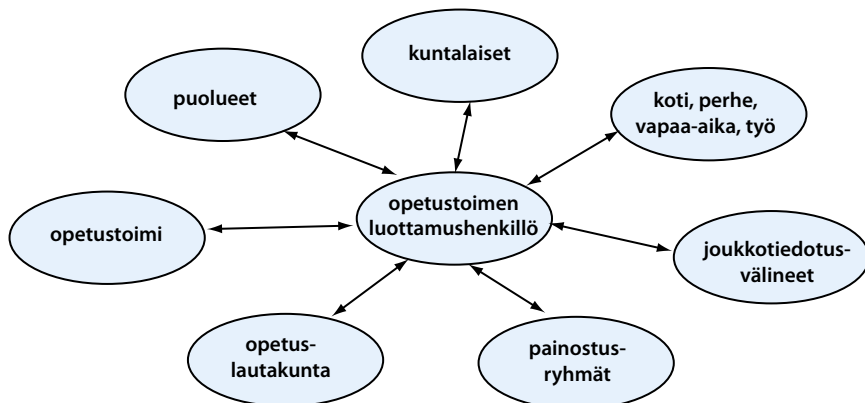
Informaation Weiss määrittelee tiedoiksi, uskomuksiksi ja ideoiksi, joista ihminen kokee saavansa apua päätöksenteossa ja käytännön toiminnoissa. Käytettävä tieto ei välttämättä ole oikeaa tai tarkkaa, vaan se voi olla esitulkittua jokamiehen teoriaan, filosofiaan tai ideologiaan perustuvaa. Instituutio vaikuttaa päätöksentekoon oman rakenteensa, kulttuurinsa, toiminta- ja päätöksentekokäytänteidensä kautta. Organisaation toimintaympäristö vaikuttaa päätöksentekoon osallistuvien tulkintaan omista intresseistä, ideologioista ja käytettävissä olevista tiedoista. Toisin sanoen päätökset syntyvät toimintaympäristön muovaamina, sillä mm. organisaation johtamiskulttuuri, hierarkia, säännöt ja työnjako luovat puitteet päätöksentekoprosesseille ja sille, mikä on mahdollista. (Ks. Raivola 2000b, 177.)

Weissin teorian mukaan kukin yksilö tulkitsee toimintaympäristössä tuotettua ja käytössä olevaa informaatiota oman ideologisen viitekehityksensä mukaan ja määrittelee intressinsä oman tietopääomansa perusteella. Ideologiat muotoillaan tai valitaan oman edun edistämisen mukaisiksi. Weissin kuvaamat institutionaalisen päätöksenteon elementit ovat osittain tiedostamattomia ja ilmenevät yksilöllisinä ratkaisuinä eri tilanteissa. (Weiss 1996, Raivola 2000b, 178.)

Käytännössä kunnan luottamushenkilö tasapainoilee erilaisten roolien, intressien ja paineiden välissä. Oulasvirta (1996) on kuvannut samansuuntaisesti Weissin näkemysten mukaan luottamushenkilön suhdetta toimintaympäristöönsä sekä vaiku-

tusmahdollisuuksia, jotka riippuvat kyseisen henkilön tiedollisista valmiuksista ja asemasta omassa ryhmässään sekä hänen kyvystään vaikuttaa ryhmässä tehtäviin päätöksiin ja kannanottoihin. Seuraavassa kuviossa (ks. kuvio 14) luottamushenkilön suhdetta erilaisten intressien, ideologioiden ja informaation verkostossa on kuvattu opetustoimen näkökulmasta. Kuviossa opetustoimi nähdään koulujen, opetus- ja hallintohenkilökunnan sekä oppilaiden eli käytännön toimijoiden muodostamana hallinnollisena kokonaisuutena, josta poliittinen päätöksenteko eli opetuslautakunta poliittisena 4-vuotiskausittain toimivana päätöksenteko-organisaationa on erillään.

Yksittäisellä opettajalla saattaa olla kyseisessä intressien, ideologioiden ja informaation verkostossa useita rooleja. Sen lisäksi, että hänen omat lapsensa voivat käydä kunnan opetustoimen alaista koulua, hän itse voi toimia koulutuksen toteuttajana ja arvioijana samaisessa opetustoimessa, hänellä voi olla luottamustehtäviä ja/tai hän voi toimia opetuslautakunnan jäsenenä eli päättää omaa hallintokuntaansa ja työtään koskevista poliittisista linjauksista. Toisaalta hän voi toimia aktiivisesti myös painostusryhmässä ja olla mukana esimerkiksi ammattijärjestönsä toiminnassa. Vaikka opettaja on keskeinen opetus- ja kasvatusalan toimija, rehtorilla on kuitenkin paremmat mahdollisuudet vaikuttaa koulutusta koskevaan päätöksentekoon kuin riviopettajalla. Mitä useampia tarttumapintoja rehtorilla on yllä kuvatussa verkostossa, sitä merkittävämpi yhteiskunnallinen vaikuttaja hän on tulosityksikkönsä vastuullisena vetäjänä sekä hallinnollisena ja pedagogisena johtajana. Opetustoimessa rehtorin keskeisiä yhteistyö- ja verkostokumppaneita ovat toiset rehtorit ja opetustoimen hallintovirkamiehet. Myös yhteistyö kuntalaisten, lähinnä vanhempien, kanssa on tärkeää.



KUVIO 14. Opetustoimen luottamushenkilö intressien, ideologioiden ja informaation verkostossa. (Vrt. Oulasvirta 1996, 32.)

Perinteisen kunnallisen päätöksentekojärjestelmän rinnalle ovat nousseet seutuistumisen myötä seutuvaltuustot ja niissä tehtävä kuntien yhteinen suunnittelutyö ja päätöksenteko. Seutuistuminen yhteiskunnan alueellista järjestystä muokkaavina prosesseina on 1990-luvulla esiin nostettu ilmiö, jota ovat tutkineet mm. Schulman (1995), Siirilä (1993) ja Vartiainen (1991, 1992). Seutuistumisessa on kyse samanaikaisesti sekä keskittymisestä että hajautumisesta, jota tapahtuu osana monimutkaisia yhdyskuntarakenteellisia muutoksia (Schulman 1995, 90). Siihen liitetään myös erilaisia integraatioprosesseja, joita Haverin ja Majoinen mukaan voidaan luokitella sosiaaliseen, taloudelliseen sekä hallinnolliseen integraatioon. (Haveri & Majoinen 1997, 16–18.) Vartiainen (1992, 7) mukaan seutu on ”keskeinen kansalaisten, yritysten ja yhteiskunnallisten organisaatioiden päivittäisen toiminnan piiri: työssäkäyntialue, asuntomarkkina-alue, palvelusten hankinta- ja tuottamisalue, innovaatioympäristö jne.”. Yleisesti seutuja pidetään yksittäistä kuntaa vahvempana paikallisen kehittämisen lähtökohtana, joka samalla on maakuntaa välittömämpi asukkaiden ja yritysten toiminta-alue (Vartiainen 1992).

Seutukuntayhteistyö ei voi olla vaikuttamatta kunnalliseen päätöksentekoon ja kunnalliseen suunnitteluun, sillä seutukuntien välinen kilpailu ja alueellinen kehittäminen edellyttävät sitoutumista seudun yhteiseen kehittämiseen. Huolimatta siitä, että seutukuntien seutustrategioissa ja kehittämisohjelmissa on linjattu mm. elinkeinopolitiikkaan, maankäytön suunnitteluun, palvelutuotantoon, seudullisen palvelutuotannon yhteishankintaan ja -tuotantoon sekä eritasoisten ja eri ajankohtina laadittujen kuntien välisiin sopimuksiin liittyviä seudun toimintaa yhdenmukaistavia toimintaperiaatteita, kuntien vaikuttaa olevan vaikea uusintaa palveluiden tarjontaa, mikä johtuu usein yksittäisen kunnan henkilöstön intresseistä. (Vrt. Aronen 1994, 104; Haveri & Majoinen 1997, 20–21; Määttä & Ojala 1999, 12.) Seutuistumisessa korostuvat epäviralliset keskustelu- ja vallankäyttöfoorumit, jotka eivät välttämättä ole hierarkkisessa suhteessa keskenään. Toiminnan ja päätöksenteon rajat muuttuvat joustavammiksi tai jopa hämärtyvät (Siirilä 1993, 25–26).

Yhteenvetona voidaan todeta, että kunnallinen päätöksenteko on seutuistunut, alueellistunut ja kansainvälistynyt. Päätöksenteon kohteena olevat asiat liittyvät samanaikaisesti usein sekä lokaaleihin että globaaleihin ilmiöihin. Arosen (1994, 104) mukaan seutuistuminen voi aiheuttaa myös ongelmia kunnallisten palvelu- ja itenäisyysstrategioiden välisistä mahdollisista eturistiriitojen takia. Alueellisen yhteisön vaikutus näkyy kunnallisessa päätöksenteossa ja johtamisessa, joilta vaaditaan päämäärätietoisuutta ja rohkeutta oivaltaa uusia mahdollisuuksia muutoksen jännitteessä toimittaessa. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että perinteisen hierarkkisesti toimivien organisaatioiden eli kuntien on ollut vaikea muuttaa toimintatapojaan joustavasti ympäristöönsä verkottuvien organisaatioiden suuntaan (vrt. Majoinen 1995, 20; Raudasoja & Mannermaa 2004, 62–70). Kuntien välinen yhteistyö ja siihen liittyvä

päätöksenteko on sekä kansallisesti että kansainvälisesti tunnustettu ongelma, johon tutkimus etsii yhä ratkaisumalleja (Hoikka, Kallio & Ryyänen 1996, 16).

## 4.2 Strateginen johtaminen

Päätösten tekeminen on johtamista (Lillrank 1990, 89). Johtaminen vaatii muutoksen ymmärtämistä ja jatkuvassa muutoksessa johtamista, sillä toimintaympäristö muuttuu ennalta arvaamattomalla tavalla. Tämän ajan muutokselle tyypillisiä piirteitä ovat nopeatempoisuus, epäselvyys ja huonosti strukturoitavuus, ainutkertaisuus ja useiden tekijöiden samanaikainen muuttuminen (Stacey 1990; Mannermaa 1992). Lisääntyneet epävarmuustekijät edellyttävät organisaatioilta systemaattista toimintaympäristönsä yhteiskunnallisten muutosten ennakointia ja strategisesti tärkeän tiedon arviointia. Organisaation menestys perustuu toimintaympäristön muutosten ennakointikykyyn sekä kykyyn reagoida nopeasti uusiin asiakkaiden tarpeisiin. Nyky-yhteiskunta edellyttää organisaation toimintakulttuuria uudistavaa arviointia sekä yhdessä oppimista ja johtamista, mikä joidenkin tutkijoiden mukaan on ristiriidassa julkishallinnon ja johtamisen kulttuurin rationaalista toimintaa ja mekanistista ihmiskäsitystä edustavan tavoite- ja tulosjohtamisen kanssa (vrt. Juuti 2001, 261–262; Temmes 1992, 22). Tässä luvussa esitellään lyhyesti pääosin liiketaloustieteen kirjallisuuden valossa liikkeenjohdon teorioiden keskeisiä näkökulmia ja käsitteitä, joita esiintyy julkisen sektorin koulutuksen ohjausta ja arviointia koskevassa keskustelussa ja käytännön toiminnassa.

Johtamista voidaan luonnehtia hallinnollista johtamista (administration), asioiden johtamista (management) tai ihmisten johtamista (leadership) näkökulmia painottavana ilmiönä (ks. Fidler 1997, 25; Hersey & Blanchard 1988; Johnson 1993, 53–60). Heurun (2000) mukaan suomalaisten kuntien tavoite- ja tulosohjaukseen perustuvassa johtamisjärjestelmässä painottuu manageristinen johtaminen pehmeämpiä arvoja ja ihmisten johtamista korostavan leadership-johtamisen jäädessä taustalle.

1900-lukua voidaan pitää tieteellisen liikkeenjohdon kehittymisen valtakautena. Johtamisen teoriat ja käytännön suuntauksat voidaan karkeasti luokitella kolmeen toisiaan seuranneeseen aaltoon: tavoite- ja tulosjohtamiseen, laatujohtamiseen ja prosessijohtamiseen. Tavoitejohtamisen (MBO = management by objectives) tarkoituksena on kehittää johdon antamien käskyjen tunnontarkan noudattamisen sijaan organisaation jäsenten kykyä asettaa itse tavoitteita, joiden saavuttamista seurataan. Tavoitejohtamisen jälkeen kehittyi tulosjohtaminen (MBR = management by results), jonka Lumijärvi (1989) määrittelee yksilöiden ja yksiköiden tulosvastuuseen perustu-

vaksi johtamisjärjestelmäksi. Yhdysvalloissa kyseisestä tulosjohtamisesta käytetään nimitystä performance oriented management ja tulosten arvioinnista performance evaluation -käsitettä. Tavoitejohtamisessa suoritusten mittaamisella on keskeinen sija. Olennainen ero kyseisten johtamisjärjestelmien kesken on se, että tavoitejohtamisessa painopiste on koko organisaation tavoitteiden ja ohjelmien saavuttamisessa, kun taas tulosjohtamisessa puolestaan keskitytään organisaatioon tulosvastuullisiin yksiköihin sekä resurssien käytön kontrolliin ja taloudellisuuteen. Tulos- ja tavoitejohtamisella on paljon yhteisiä piirteitä, vaikka kirjallisuudessa eri lähteet antavatkin kyseisille käsitteille eri merkityksiä. (Drucker 1992; Kunnallinen työmarkkinalaitos 2000; Lumijärvi 1989; Nikki 1993; Opetusministeriö 1990; Pitkänen 1986; Santalainen, Voutilainen & Porenne 1988; Taipale 1988.)

Yhdysvalloissa ja Japanissa syntyneen laatujohtamisen tavoitteena on palvelun suorituskyvyn analysointi ja jatkuva parantaminen. Johtamisen kohteina ovat laatustrategian lisäksi laatuoperaatiot, joiden avulla pyritään varmistamaan, että tuotteet tai palvelut tehdään oikein. Laatujohtaminen on kehittynyt virheiden etsimisestä ja seulonnasta tilastollisen laadunvalvonnan kautta kokonaisvaltaiseen laadunohjaukseen (TQC = total quality control) ja myöhemmin kokonaisvaltaiseen laadun johtamiseen (TQM = total quality management), missä laatu määritellään kyvyksi täyttää asiakkaan tarpeet ja odotukset (vrt. Juran 1979, 1981, 1988; Crosby 1980, 1986; Lumijärvi & Jylhäsaari 2000, 20–30). Liikemaailmassa laatu koetaan yhdeksi merkittävimmäksi organisaation kilpailukyvyn osatekijäksi. Amerikkalaisen PIMS-tutkimuksen tulosten mukaan korkea laatu on suoraan verrannollinen korkeaan pääoman tuottoasteeseen ja nettotulokseen, markkinaosuus kasvaa laadun kehittämisen ansiosta sekä toiminnan ja tuotteiden laadun ylläpitäminen yhdistettynä keskimääräistä alhaisempaan hintaan on paras tapa kasvattaa markkinaosuutta (Silén 1998, 5–6).

Laatujohtamisen työkaluja ovat mm. laatutarina, Demingin ympyrä (plan-do-check-action), aivoriihet, tarkistuslistat ja laadun talo (quality function deployment). Laatupiirien toiminta fokuoitetuu ongelmien ratkaisemiseen. Laatupiirityöskentely huipentuu laatupiirikonferenssiin, jossa jaetaan tietoa ja kokemuksia onnistuneista kehittämisprojekteista sekä innostetaan ihmisiä entistä tuloksekkaampaan laadun kehittämistyöhön (Lillrank 1990, 87; 109, 116–117, 124–145, 154–157). Laadun kehittäminen tapahtuu pienten askelten periaatetta noudattaen. Laatujohtamisella pyritään luomaan organisaatioon laatu- ja asiakaskeskeinen ajattelu- ja toimintatapa, jossa tuotantoprosessien hallinnan tavoitteena on tehokkuus ja virheitä pyritään ehkäisemään ennakolta. Laatu arvioitaessa ja mitattaessa keskitytään kaikkeen organisaation toimintaan, mistä syystä laadunkehittämisohjelmat saattavat olla massiivisia. Kansallisesti ja kansainvälisesti järjestetään lautupalkintokilpailuja, joissa laadun arvioinnissa käytetään erilaisia arviointimenettelyjä kuten esimerkiksi Euroopan lautupalkintoa (EFQM), Japanin Deming-lautupalkintoa tai USA:n Malcolm Baldrige



National Quality Award -laatupalkintoa. (Silén 1998, 39, 63, 47, 23; vrt. Åhlberg 1996, 103–104.)

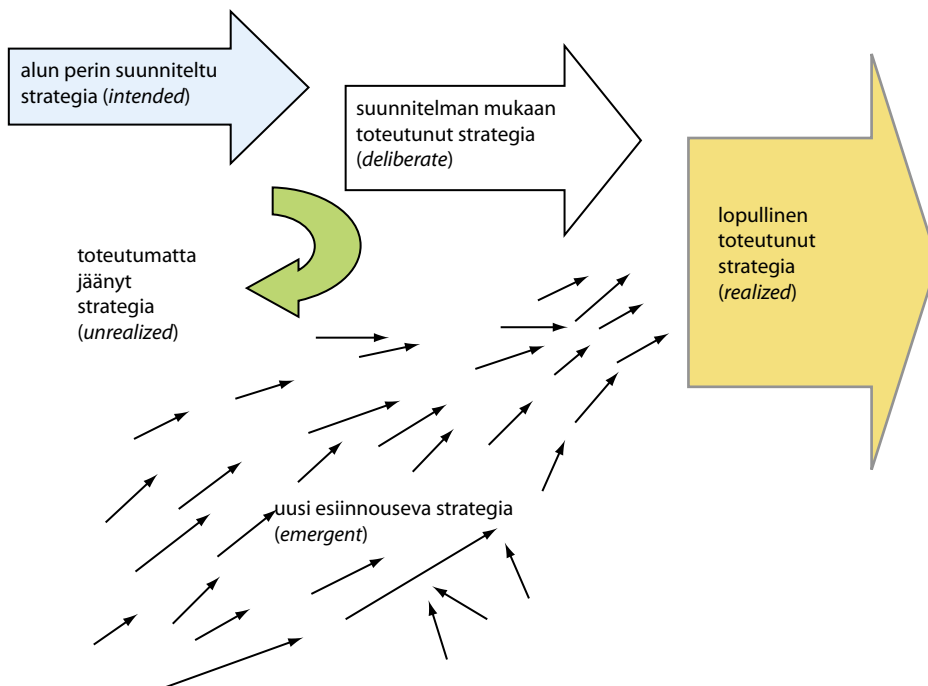
Prosessijohtaminen (BPR = business process re-engineering) sai alkunsa Yhdysvalloissa 1980-luvun alussa. Hammer ja Champy luetaan prosessijohtamisen uranuurtajiksi. He määrittelevät prosessin sarjaksi toimintoja, jotka yhdessä tuottavat lisäarvoa asiakkaalle (Hammer & Champy 1993, 35). Prosessijohtamisessa tavoitteena on parantaa organisaation kustannusrakennetta, laatua, palvelua, nopeutta organisaation prosesseissa. Kvistin, Arhomaan, Järvelinin ja Räikkösen (1995) mukaan prosessijohtamisen etu verrattuna laatujohtamiseen on siinä, että prosessijohtamisessa pystytään ratkaisemaan laatuongelmat paremmin kuin funktionaalisesti johdetussa organisaatiossa, koska yleensä laatuongelmia syntyy eri osastojen välillä ja prosessijohtamisessa kiinnitetään huomiota myös osastojen väliseen vuorovaikutukseen. Prosessijohtamisessa funktionaalisen vastuudimension korvaa horisontaalinen vastuu organisaation ydinprosesseista, joita voivat olla esimerkiksi asiakaskannan hallintaprosessi tai asiakaspalvelu-prosessi. Jokaisella prosessilla on prosessinomistaja, joka vastaa prosessin kehittämisestä. Johtaminen korostaa organisaatiokaavioiden laatikoiden läpäiseviä ydinprosesseja, joiden suorituskyky määräytyy sen heikoimman lenkin mukaisesti. Suorituskyvyllä tarkoitetaan organisaation kykyä toimia sidosryhmien odotusten mukaisesti. Avainsidosryhmiä omistajien lisäksi ovat asiakkaat ja henkilöstö. Toiminnan ohjauksessa olennainen lähtökohta ovat asiakkaan tarpeet. Organisaatiossa tunnistettujen ydinprosessien keskeinen tehtävä on tuottaa lisäarvoa asiakkaille sekä etsiä tietoisesti innovatiivisia toimintamalleja lisäarvon tuottamiseksi. (Hannus 1995, 28, 30–32; Kelemen 2003, 110–111, 119.)

Johtamisen strateginen ulottuvuus on kehittynyt vähitellen ja painottunut eri tavoin johtamisen eri koulukunnissa. Strategisen ajattelun kehittyminen on kytkeytynyt toimintaympäristöön ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin. Strategian käsite periytyy sotaterminologiasta, jota esimerkiksi eurooppalainen kenraali von Clausewitz käytti jo 1800-luvulla (ks. Bassford 1994). Johtamiskirjallisuudessa strategia-käsitteen käyttö alkoi vakiintua 1950-luvulta alkaen, jolloin alettiin suunnitella strategioita (strategy formulation and planning). Toinen vaihe strategisen ajattelun kehittämisessä ajoittui 1970-luvulle, jolloin huomattiin strategisen muutoksen edellyttävän myös organisaation sisäisten toimintojen uudelleen järjestelyä (capability planning). 1970-luvun lopulla kehitettiin tekniikoita, joiden avulla pystyttäisiin reagoimaan reaalijassassa toimintaympäristön muutoksiin (issue management). 1980-luvulta alkaen on yhä enemmän pyritty ottamaan huomioon monimutkaisten organisaatioiden psykologisia, sosiologisia, poliittisia ja systemisiä tekijöitä (management of discontinuous change). Strategiaan liittyy oleellisesti visio, joka voidaan määritellä innostavaksi mielikuvaksi tai näyksi siitä, mitä organisaatio haluaa olla ja mitä se haluaa tehdä. Vi-

sio voi kuvata myös organisaation yleistavoitteet. Sotahuutokin voi olla visio. Parhaat visiot koostuvat muutamasta sanasta tai yhdestä lauseesta. (Lillrank 1990, 87–88.)

Epäjatkua ja turbulenti toimintaympäristö edellyttää organisaatiolta yhä lisääntyvää joustavuutta, avoimuutta ja reagoitakykyä sekä sen rakenteissa että toimintamalleissa. Tulevaisuussuunnittelun tärkeyttä on perusteltu myös organisaation toimintojen koordinoinnin, tulevaisuuteen valmistautumisen, organisaation toiminnan rationaalisuuden ja kontrolloinnin vaatimuksen näkökulmista. Strategisen johtamisen koulukuntia on useita. Tässä tutkimuksessa strateginen johtaminen perustuu lähtökohtaisesti Henry Mintzbergin tapaan lähestyä strategiaa. Mintzberg painottaa strategian jatkuvasti kehittyvää ja muuttuvaa luonnetta sekä strategian kahta ulottuvuutta, jonka ääripäiden väliin mahtuu useita erilaisia strategian muotoja. Useimmiten aiottu strategia (*intended strategy*) on täysin tai osittain erilainen kuin mitä on toteutunut strategia (*realized strategy*). Väljää eri strategioiden muodot kattavaa strategiaa kutsutaan sateenvarjostrategiaksi (*umbrella*), joka jättää tilaa ottaa huomioon uusia esiin nousevia ja toteutumatta jääneitä strategioita.

Strategian käsitettä voidaan määritellä eri tavoin. Strategia-sana tulee kreikan kielestä *strategos*, joka tarkoittaa armeijan kenraalia (Evered 1980, 3; ks. Mintzberg,



KUVIO 15. Strategian eri muodot. (Mintzberg 1994, 24; Mintzberg, Quinn & Ghoshal 1995, 15.)

Quinn & Ghoshal 1995, 4, 14). Mintzberg et al. (1995) määrittelevät strategian viiden P:n avulla suunnitelmaksi (plan), joka antaa toiminnalle tulevaisuuden suunnan. Se voi olla myös tekosyy, ei tietoisesti asetettu päämäärä, jonkin toisen asian ajamisen puolesta (ploy). Se voidaan määritellä myös malliksi (pattern), joka kuvaa vakiintuneita toiminta- ja käyttäytymistapoja ja niiden muodostamaa toisiinsa linkittyntä tapahtumien ketjua. Strategian neljäs määritelmä liittyy organisaation asemointiin toimintaympäristössään eli strategia on asema (position). Viidennen määritelmän mukaan strategia voidaan nähdä näkökulmana (perspective) maailmaan eli strategian avulla organisaatio samalla määrittelee myös oman maailmankatsomuksensa. (Mintzberg 1994, 23–25; Mintzberg, Quinn & Ghoshal 1995, 14–21.)

Strategia voidaan myös määritellä kokoelmaksi päätöksentekoa koskevia ohjeita ja reunaehdoja, joilla ohjataan organisaation käyttäytymistä haluttuun suuntaan. Ansoff ja McDonnell (1990, 44) erottavat neljä erityyppistä sääntöä, joita ovat välietappien ja tavoitteiden saavuttaminen, reunaehdot organisaation ulkopuolisten sidosryhmien kanssa toimimiselle sekä organisaation sisäisen ja operatiivisen toiminnan periaatteet. Strategia on johtamisen ja ohjauksen väline. Tulevaisuuteen orientoituneelle strategiselle suunnittelulle (planning) esiintyy kirjallisuudessa useita määritelmiä ja näkökulmia, jotka painottavat seuraavia seikkoja: suunnittelu ohjaa ajattelemaan tulevaisuutta, suunnittelu on tulevaisuuden kontrollointia, suunnittelu on päätöksentekoa, suunnittelu on integroitunut päätöksentekoon, suunnittelu on virallinen kooste halutusta tuloksesta ja siihen liittyvistä päätöksistä (Mintzberg 1994, 3–14). Strategisen suunnitelman avulla henkilökunta on mahdollista saada tietoiseksi vastualueistaan, jotka ovat osana laajempaa järjestelmää ja pystyä ohjaamaan toimintaa haluttuun suuntaan yhteisesti sovittujen toimenpiteiden avulla. Suunnitelma mahdollistaa myös laadun varmistamisen, virheettömyyden ja täydellisyyden tavoittelun. Strategisen suunnitelman avulla pyritään saamaan organisaation jäsenet toimimaan kohti yhteistä päämäärää, joka koostuu pienistä erillisistä asia- ja toimintokokonaisuuksista. (Mintzberg 1994, 15–20.)

Strategiseen suunnitteluun liittyy kaksi erilaista johtamisprosessia; strateginen johtaminen ja operatiivinen johtaminen (Jelinek 1979; Mintzberg 1994). Strategisessa johtamisessa kiinnitetään huomiota siihen, että organisaatiossa tehdään pitkällä aikavälillä oikeita asioita. Operatiivisessa johtamisessa pääpaino on asioiden oikein tekemisessä ja lyhyen aikavälin työskentelyssä (Drucker 1970). Organisaation suorituskyky on optimaalinen silloin, kun ulkoinen strategia ja strategian mukainen sisäinen osaaminen ja kyvykkyys ovat sopusoinnussa organisaation toimintaympäristön muutosvaatimusten kanssa (vrt. Ansoff & McDonnell 1990). Valmis strateginen suunnitelma ei kuitenkaan takaa, että organisaatio automaattisesti toimisi strategian mukaisesti. Johtamisen eettiset, moraaliset, poliittiset, sosiaaliset ja organisaatioteoreettiset kysymykset ovat nousseet ja ne on nostettu esiin johtamiskirjallisuudessa.

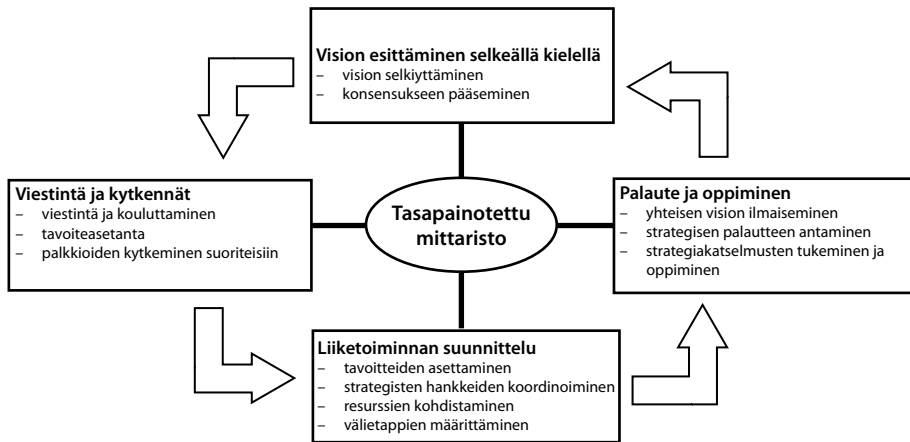
Strateginen epäjatkuvuus ja implementoinnin dysfunktiot voivat johtua joko ihmisten käyttäytymisessä esiintyvistä muutosvastarinnasta, järjestelmän ja systeemin kautta syntyvistä strategian toteutusta estävistä tai hidastavista häiritsejäistä. (Ks. Kelemen 2003, 153–156; Lillrank 1990, 122–123.)

Strateginen johtaminen on systemaattinen lähestymistapa, jonka avulla pyritään aikaan saamaan strateginen muutos seuraavilla johtamisen osa-alueilla: organisaation positiointi strategian ja organisaation sisäisen kyvykkyyden nähden, reaaliaikainen strateginen reagointi asiajohtamisen keinoin sekä systemaattinen vastustuksen johtaminen strategian implementoinnin avulla. (Ansoff & McDonnell 1990, 403.) Yhteenvedon voidaan todeta, että strateginen johtaminen tarkoittaa pitemmän ja lyhyen aikavälin valintoja organisaation toimintalinjauksissa, päätöksiä ja toimintaa tehtyjen valintojen suunnassa sekä sitoutumista päätöksiin. Organisaation johtajan vastuulla on strateginen johtaminen sekä operatiivisten toimintojen eli varsinaisten strategian tavoitteiden saavuttamista edistävien tekojen johtaminen. Johtamisen ja strategisen ajattelun keskeiset käsitteet voidaan pelkistää esittäen eri johtamisteorioiden näkökulmasta seuraavasti (ks. taulukko 1).

Liikemaailmassa organisaation toiminnan ohjauksen yhteydessä puhutaan suoritusten mittaamisesta, jonka avulla kerätty mittaustieto kertoo, mihin saavutuksiin toiminnalla on päästy ja onko toiminta edennyt halutun tavoitteen eli strategisten linjausten suuntaan. Mittaamisen avulla eri asioista kerättyä tietoa voidaan tiivistää ymmärrettävään muotoon päätöksentekijöille. Yksi julkisessa johtamisessa suosituksi noussut näkemys strategisesta johtamisesta perustuu alun perin yritysmailmaan suunniteltuun Kaplanin ja Nortonin (1992, 1996a, 1996b) kehittämän tasapainotetun mittariston teoreettiseen malliin (BSC, balanced scorecard, tasapainotettu tuloskortti). Julkisten palvelujen arvioinnin yhteydessä mallista on käytetty myös ni-

TAULUKKO 1. Johtaminen. (Vrt. Lillrank 1990, 87.)

Johtamisen komponentit	Tavoitejohtamisen tehtävät	Tulosjohtamisen tehtävät	Laatujoh-tamisen tehtävät	Prosessi-johtamisen tehtävät	Toiminto	Kysymys
Tahtoo tehdä	Tavoitteen ymmärtäminen	Tuloksen ymmärtäminen	Laadun ymmärtäminen	Prosessin ymmärtäminen	Visio	Mihin mennään?
Tietää mitä tehdä	Tavoitteen kohdentaminen	Tuloksen kohdentaminen	Laadun kohdentaminen	Prosessin kohdentaminen	Strategia	Mitä tehdään?
Osa tehdä	Tavoitteen koordinaointi	Tuloksen koordinaointi	Laadun koordinaointi	Prosessin koordinaointi	Operaatiot	Miten tehdään?



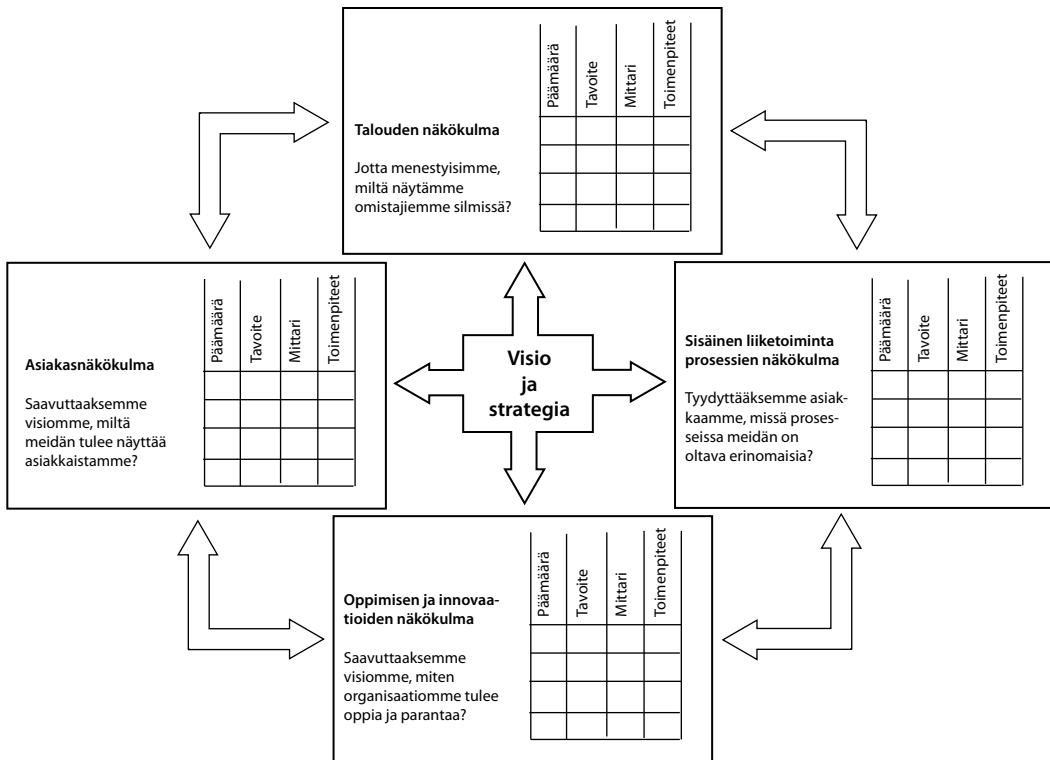
KUVIO 16. Strategian johtamisen prosessit. (Vrt. Kaplan & Norton 1996b, 11; Kaplan & Norton 1996a.)

mitystä tasapainotetun arvioinnin malli tai tasapainoisen onnistumisen malli. (Vrt. Kunnallinen työmarkkinalaitos 2000; Lumijärvi 1997, 2000; vrt. myös Lumijärvi, Virta & Kujanpää 2001, 12.)

Tasapainotetun mittariston arvo on siinä, että se pyrkii yhdistämään johtamisen strategiset ja operatiiviset ulottuvuudet. Kyseisen mallin avulla on helppo esittää yksinkertaistettu kuva organisaation keskeisistä johtamisen ja päätöksenteon alueista (ks. kuvio 16). Talouskysymysten lisäksi malli ohjaa arvioimaan ja johtamaan organisaation toiminnan muita tärkeitä alueita. Kunnallisen palvelutuotannon ja laadukkaiden palvelujen näkökulmasta on tärkeää tuottaa määrällisten tulos- ja taselaskelmätietojen lisäksi talouden ja toiminnan suunnittelussa hyödyntämiskelpoista laadullista vaikuttavuuteen, asiakkaisiin ja henkilöstön aikaansaannoskykyyn liittyvää arviointitietoa, jonka perusteella voidaan kehittää sekä strategisia linjauksia että operatiivisia lyhyen aikavälin toimintoja.

Operatiivisen ulottuvuutensa vuoksi malli soveltuu hyvin myös julkisen sektorin toiminnan ja talouden suunnitteluun sekä arviointiin, koska arviointitietoa pyritään tuottamaan kunnallisen päätöksenteon ja strategian uudelleen suuntaamisen tueksi. Malli tuo arviointiin strategisen ulottuvuuden. Se yhdistää organisaation pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet ja toimenpiteet. Tasapainotettua mittaristoa voidaan hyödyntää johtamisessa, sillä se nostaa esiin neljä strategisen johtamisen prosessia (ks. kuvio 17). Strategisen johtamisen prosessit Kaplania ja Nortonia soveltaen ovat:

- vision esittäminen konkreettisella kielellä (mitä visio tarkoittaa?)
- viestintä ja kytkennät (miten viestimme strategiasta organisaation joka tasolle?)
- (liike)toiminnan suunnittelu (miten ja miksi toimimme?)
- palaute ja oppiminen (mitkä ovat kriittiset menestystekijämme tulevaisuudessa?).



KUVIO 17. Tasapainotettu mittaristo. (Vrt. Kaplan & Norton 1992; 1996b, 9.)

Mitä et voi mitata, sitä et voi myöskään johtaa (Kaplan & Norton 1996b, 21). Tasapainotetun mittarin idea perustuu toiminnan arviointiin, joka kohdistuu taloudellisten tekijöiden lisäksi asiakastytyvyyteen, sisäisiin prosesseihin sekä henkilöstön oppimiseen ja innovatiivisuuteen. Näistä tekijöistä saatujen arviointitietojen avulla pyritään kertomaan päätöksentekijöille mm. organisaation kilpailukyvyistä eli kyvystä selviytyä tulevaisuudessa tai julkisella sektorilla kunnallisen palvelutoiminnan tuoksellisuudesta (ks. kuvio 17).

Lumijärvi (1997) puhuu myös tasapainotetun mallin neljästä näkökulmasta, joiksi hän julkisen sektorin toiminnan arvioinnissa nimittää vaikuttavuusnäkökulman (kustannusvaikuttavuuden ja kannattavuuden), prosessinäkökulman, asiakasnäkökulman (asiakaspalvelun ja sidosryhmäsuhteiden näkökulman) sekä henkilöstön aikaansaannoskyvyn näkökulman. Menestymisen, tavoitteiden saavuttamisen ja asiakastarpeen tyydyttämisen sijaan hän käyttää julkissektorille paremmin soveltuvaa termiä onnistuminen. Kaplanin ja Nortonin malli ohjaa tunnistamaan organisaation kriittiset menestystekijät neljästä eri näkökulmasta tarkasteltuna ja antaa viitekehyksen niiden selkeälle esittämistavalle päämäärän, tavoitteen, mittarin ja toimenpitei-

den muodossa. Tasapainotettu mittaristo pakottaa tekemään valintoja eli linjaamaan organisaation kriittiset menestystekijät, jotka strategisessa ja operatiivisessa johtamisessa on otettava huomioon. Toisin sanoen mittariston avulla organisaatio fokusoi organisaation menestymisen kannalta tärkeät asiat, jotta päivittäinen päätöksenteko olisi helppoa. Pelkistetysti esitettynä tasapainotettu mittaristo ohjaa organisaatiota pohtimaan ja tekemään valintoja seuraavien kysymysten avulla:

- 1) Mitä mieltä omistajat ovat?(taloudellinen näkökulma)
- 2) Missä meidän on tultava hyviksi? (prosessinäkökulma)
- 3) Miten voimme jatkaa kehittymistämme tulevaisuudessa? (innovatiivisuuden ja oppimisen näkökulma)
- 4) Miten asiakas kokee meidät? (asiakasnäkökulma).

Tässä tutkimuksessa strategista johtamista tarkastellaan Mintzbergin sekä Kaplanin ja Nortonin teorioiden pohjalta.

### 4.3 Arviointi koulutuksen johtamisen ja kehittämisen välineenä

”Arvioinnin on aina johdettava johonkin. Arviointi ei ole tilastointia, vaan arvottavaa analyysia koulutuksen vaikuttavuudesta, tehokkuudesta, taloudellisuudesta” (Sarjala 2002, 12). Arvioinnin arvo ja onnistuneisuus määräytyy sen hyödynnettävyyden ja uskottavuuden perusteella. Arviointi on strategisen ja operatiivisen johtamisen ja päätöksenteon väline. Se ohjaa toimintaa haluttuun suuntaan. Samalla se linjaa myös uusien poliittisten ohjelmien muotoutumista, tuottaa tietoa voimassa olevan politiikan onnistuneisuudesta ja tuloksellisuudesta. Mikäli arvioinnin tulokset eivät johda mihinkään eli arvioinnin tuomaa tietoa ei hyödynnetä päätöksenteossa ja johtamisessa, arviointi menettää merkityksensä koulutuksen kehittämisessä. (Vrt. esim. Chelimsky 1987b, 17–20.)

Arviointi on koulutuksen kehittämisen ja ohjauksen väline, joka tuottaa tietoa koulutuksen tuloksista asetettuihin tavoitteisiin nähden, sillä ”koulutuksen arvioinnin tarkoituksena on turvata koulutuspalvelujen laatu ja valtakunnallinen vertailukelpoisuus” (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 73). Valtioneuvoston (2003) asetuksen 2 §:n (VNA koulutuksen arvioinnista) mukaan arvioinnin avulla tulee hankkia ja analysoida tietoa sekä valtakunnallisen että paikallisen koulutuspoliittisen päätöksenteon ja koulutuksen kehittämisen pohjaksi. Tämän lisäksi arvioinnin tulee tu-

kea ”opiskelijoiden oppimista, opetustoimen henkilöstön työtä ja oppilaitosten kehittämistä” (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 73). Tiivistetysti paikallisen arvioinnin yleiset funktiot eli tehtävät voidaan jakaa seuraavasti: 1) diagnostinen funktio, joka tuottaa tietoa päätöksentekijälle toiminnan kehittämisalueilta ja tarvittavista korjaustoimenpiteistä, 2) motivointifunktio, joka antaa palautetta ja kuvaa realistisesti toiminnan tuloksellisuutta, 3) prognostinen eli ennakoiva funktio, joka tuottaa tietoa tulevaisuudessa tarvittavista ratkaisuista sekä 4) ohjaava funktio, joka tuottaa tietoa voimavarojen kohdentamistarpeista (Sarjala 2002, 12).

Koulutuksen alueellinen ja kansallinen kehittäminen tulevaisuuden haasteiden suuntaan edellyttää koulutuksen toimialan tuntemusta, tietoisuutta toimialan kriittisistä menestystekijöistä sekä kykyä reagoida nopeasti ja joustavasti toimintaympäristössä esiin nouseviin haasteisiin. Koulutusta koskevat kehittämis- ja muutospaineet syntyvät useiden vaikutusten alla. Alueiden erilaistuminen ja eriarvoistuminen, koulutuspalvelujen saatavuudessa tapahtuneet muutokset sekä väestöryhmien koulutustason väliset erot aiheuttavat tällä hetkellä ristiriitoja koulutuksen järjestäjän ja kansalaisen näkökulmasta tarkasteltaessa. (Vrt. Euroopan komissio 2002, 4–7.)

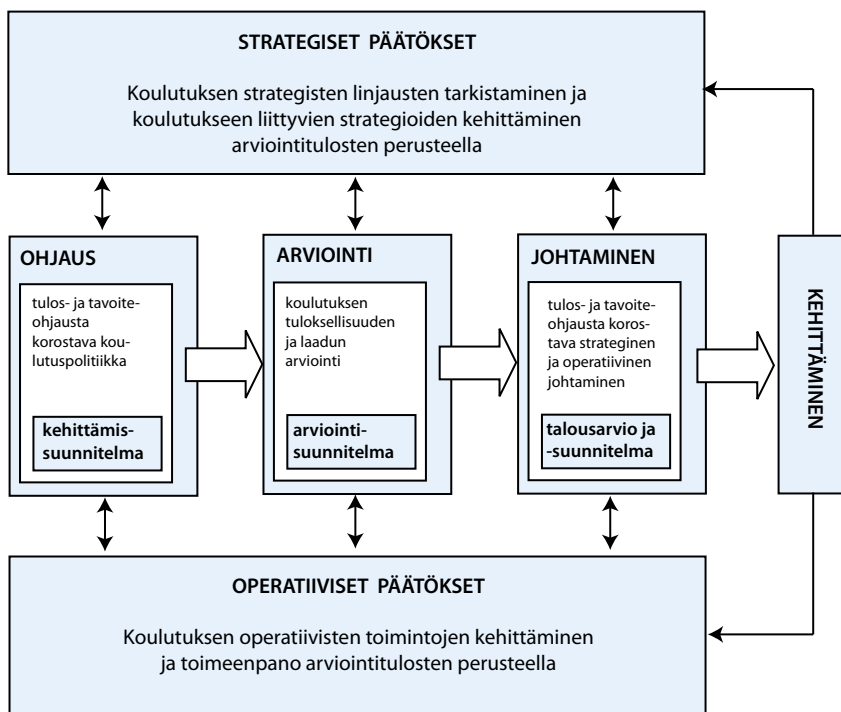
Seuraavassa esitetään lyhyt yhteenveto teoriaosan päälukujen keskeisistä käsitteistä ja niiden keskinäisestä suhteesta niin, kuin se tässä tutkimuksessa ymmärretään. Koulutuksen tavoite- ja tulosohtausmalli perustuu lakeihin ja asetuksiin, sisältöohjaukseen, taloudelliseen ohjaukseen sekä informaatio-ohjaukseen. Opetustoimessa tavoitteiden asettamisessa tulee ottaa huomioon useita eri näkökohtia: lainsäädännöllä asetetut tavoitteet, valtioneuvoston tuntijakopäätöksen määrittelemät tavoitteet, opetussuunnitelmien perusteiden määrittelemät oppiainekohtaiset tavoitteet sekä tutkintotavoitteet (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 73). Ohjauksen linjaukset muotoutuvat harjoitetun koulutuspolitiikan myötä. Keskeisin koulutuksen strategisia linjauksia ohjaava asiakirja on valtioneuvoston viisivuotiskaudeksi hyväksymä valtakunnallinen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma (KESU), joka voidaan laatia myös alueellisella ja paikallisella tasolla. Uudistunut sääntelyjärjestelmän purkamiseen ja hallinnon hajautukseen perustuva ohjausjärjestelmä edellyttää koulutussektorin julkisten varojen käytön arviointia ja seurantaa kansallisella ja paikallisella tasolla. Systemaattisesti toteutettava arviointi puolestaan edellyttää arvioinnilta suunnitelmallisuutta, joka kuvataan koulutuksen arviointisuunnitelmassa (ARSU). Arviointisuunnitelman yläkäsitteenä voidaan pitää arviointistrategiaa, jonka kansallisella tasolla laatii Koulutuksen arviointineuvosto ja paikallisella tasolla kunta. Eri hallintokuntien arviointisuunnitelmat johdetaan kuntatasolla arviointistrategiasta.

Arviointi voidaan jakaa karkeasti ulkoiseen ja sisäiseen arviointiin, joista ulkoinen arviointi tuottaa tietoa siitä, tehdäänkö opetus- ja kasvatusalalla oikeita asioita ja saavutetaanko toiminnalle asetetut tavoitteet. Sisäinen arviointi vastaa operatiivisen tason kysymykseen, tehdäänkö valittuja asioita oikein. Johtaminen on avainasemas-



sa, kun ulkoisen arvioinnin tulosten perusteella tehdään päätelmiä pitkän aikavälin linjauksia sekä koulutuksen kehittämiseen ja ohjaukseen liittyvistä muutosten ja säätöjen tarpeesta ja luonteesta. Johtaminen on myös avainasemassa, kun sisäisen arvioinnin tulosten perusteella tehdään päätelmiä lyhyen aikavälin operatiivisella tasolla tarvittavista toimenpiteistä, joiden avulla toimintaa voidaan kehittää haluttuun suuntaan. Lyhyen aikavälin päätökset dokumentoidaan toiminta- ja taloussuunnitelmaan (TATS), mutta ne toteutuvat vasta suunnitelmia sovellettaessa.

Kuviossa 18 kuvattu sisäisen arvioinnin sykli ohjaus–arviointi–johtaminen–kehittäminen–operatiiviset päätökset rakentuu oletukselle, että paikallisen tason julkishallinnossa suunnittelun päälinjaukset dokumentoidaan arviointisuunnitelmaan sekä talousarvioon ja taloussuunnitelmaan. Toinen oletus on, että suunnitteluasiakirjoissa tehdyt linjaukset otetaan huomioon arkipäivän toiminnoissa ja päätöksenteossa. Tässä tutkimuksessa toteutettu paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi fokuoituu sisäisen arvioinnin kehittämiseen, joka pyritään nivouttamaan osaksi kunnallista päätöksenteko- ja johtamisjärjestelmää. Opetustoimessa keskeinen operatiivista johtamista linjaava päätöksentekoasiakirja on kolmivuotiskaudelle laadittava strategiaan perustuva talousarvio ja taloussuunnitelma sekä koulutuksen paikallisen



KUVIO 18. Arviointi koulutuksen johtamisen ja kehittämisen välineenä.

arvioinnin johtamista linjaava asiakirja, joka on tämän tutkimuksen välituotokse-  
na syntynyt Oulun koulun arviointisuunnitelma 1999–2001 (käytössä lukuvuoden  
2004–2005 loppuun).

#### 4.4 Koulutuspalveluiden tuloksellisuus

Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi on vaikeaa, sillä tuloksellisuutta ilmaiseva  
käsitteistö on osittain kouluille ja opettajille vierasta, ja koulutuksen tuloksellisuutta  
voidaan arvioida monista eri tieteenalan näkökulmista käsin. On puhuttu jopa tu-  
losajattelun umpikujasta, joka ei johda toimintaa kehittävän arviointitiedon syntyyn  
(Valkama & Vuorela 1995, 99–101). Käytännön toiminnassa määrittelyn vaikeus saa-  
tetaan ohittaa joko pelkistämällä käsite tai toimia ikään kuin tiedettäisiin käsitteiden  
sisältö ja merkitys. Käsitteistön kieli koetaan usein byrokraattis-tekniiseksi, minkä  
vuoksi opettajat ja opetustoimen hallintoihmiset voisivat muutamien tutkijoiden  
mukaan luoda jopa oman viitekehýksensä siitä, mitä koulutuksen tuloksellisuuden  
arviointi oikein tarkoittaa. (Vrt. Aronowitz & Giroux 1991; Collins 1991; Lyotard  
1985; Rorty 1991; ks. Onnismaa 1994, 21; vrt. Lyotard 1984; Rorty 1982; ks. Ellis &  
Bochner 2000, 735; Collins 1990, ks. Lincoln & Denzin 2000, 1053.)

Suomalaisessa kasvatustieteiden tutkimuksessa koulutuksen tuloksellisuuden käsit-  
teistöä ovat 1990-luvulla pohtineet Jakku-Sihvonen (1993; 1994; 1996), Lehtisalo  
(1992), Raivola (1992a, 1992b; 1995; 1997; 1998; 2000b), Vuorela (1993). Aikuiskou-  
lutuksen näkökulmasta tuloksellisuutta ovat tarkastelleet esimerkiksi Peltonen, Lai-  
tinen ja Juuti (1992) sekä Hämäläinen (1993a; 1993b; 1994) ja Hämäläinen ym. (1994;  
1995a; 1995b). Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimusohjelmassa  
erityisesti tutkijat Raivola, Valtonen ja Vuorensyrjä (1997; 2000) ovat paneutuneet  
koulutuksen tehokkuuden ja vaikuttavuuden arvioinnin käsitteisiin, malleihin ja in-  
dikaattoreihin.

Nikki (1993) nostaa koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohdaksi Len-  
ningin ym. (1978) käsitteellisen viitekehýksen, joka perustuu koulutustuotos-käsit-  
teeseen. Aiemmin myös Vaherva (1983, 17–20) pohjasi oman selvityksensä koulutuk-  
sen tuloksellisuuteen liittyvistä käsitteistä, erityisesti vaikuttavuudesta, samaiseen  
Lenningin ym. (1978) työhön. Hän määritteli koulutuksellinen tuotos -käsitteen  
(outcome) muodostuvan välittömistä ensikäden tuotoksista (output) ja viivästyneesti  
kasautuvista varsinaisista koulutusvaikutuksista (impact). Suomalaisessa kasvatustie-  
teen kirjallisuudessa koulutuksen vaikuttavuutta on tarkasteltu usein pelkästään op-  
pimistavoitteiden ja oppimistulosten välisenä vastaavuutena. Tällainen määritelmä

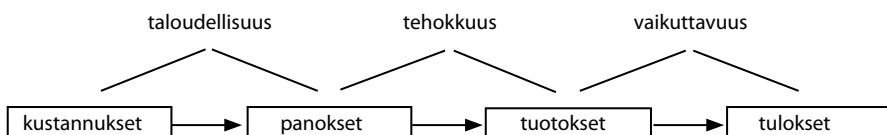
viittaa tavoitteiden ja niiden toteutumisen väliseen suhteeseen, mitä on pidetty yksipuolisena näkemyksenä vaikuttavuudesta. ”Koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan useimmiten toiminnalla tavoiteltavaa, positiivista koulutuksen onnistumista ja sen tavoitteiden ja tehtävien (funktioiden) täyttymistä” (Raivola ym. 2000, 12).

Ongelmia koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa on aiheutunut mm. siitä, että oppimistuloksia saadaan aikaan, vaikka koulutukselle asetetut tavoitteet eivät täyty. Toisaalta taas on ilmennyt, että tavoitteet ovat voineet olla huonosti määriteltyjä, jopa ristiriitaisia. Vaikuttavuudessa on olennaista erottaa toisistaan tuotokset (välittömät oppimisvaikutukset) ja tulokset (tuotoksilla aikaansaadut oppilaitoksen ulkopuoliset vaikutukset). Myös yksilön hyvinvointi- tai yhteiskunnallisten instituutiotarpeiden tyydyttäminen on vaikuttavuutta. Koulutuksen vaikuttavuutta voidaankin tarkastella kahdesta edellä mainitusta näkökulmasta:

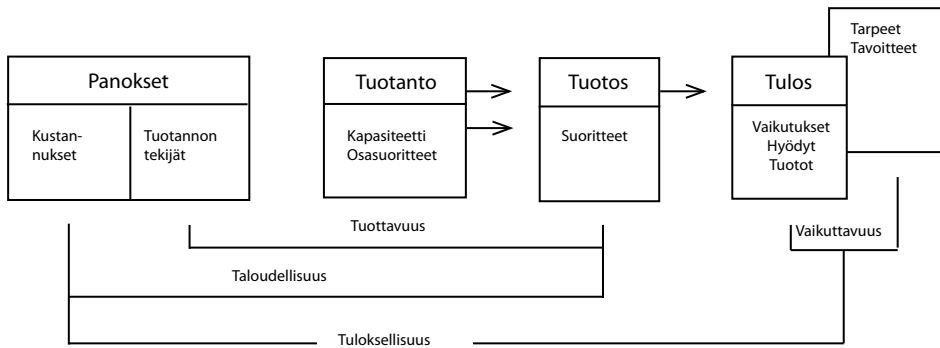
- vaikuttavuus on yhteiskunnallisten ja poliittisten järjestelmien toimivuutta ja tuloksellisuutta sekä
- yksilön hyvinvointia tuottavaa ja lisäävää asiakastyytyväisyyttä edellyttäen että toimiva järjestelmä tuottaa lisäarvoa asiakkaan hyvinvoinnille ja se on myös asetettu tavoitteeksi

Tuloksellisuuden arvioinnin juuret johtavat talouden seurantaan. Puhtaasta kirjanpidon ja budjetoinnin seurannasta eli taloudellisten näkökohtien arvioinnista siirryttiin vähitellen arvioimaan kaikkea organisaation toimintaa. Julkisen hallinnon ja yritysten organisaatioiden johtamisessa on ollut useita eri kehitysvaiheita, mikä on heijastunut myös tuloksellisuuden arviointiin. Yleensä arvioinnin avulla on kerätty tietoa siitä, miten asiat sujuvat, onko työssä onnistuttu tai mitkä ovat olleet palvelujärjestelmän vaikutukset. Suomessa koulutuksen arvioinnin konteksti noudattelee yleisiä julkisen hallinnon tuloksellisuusarvioinnin peruseriaatteita. (Vrt. Lehtinen 1995, 5–13; Kunnallinen työmarkkinalaitos 2000; Suomen Kuntaliitto 1998; Valtioneuvosto 1998, 12, 31.)

Yleisenä perusmallina voidaan pitää Englannissa 1980-luvulla arviointiohjauksessa käytettyä ns. neljän laatikon mallia, josta heijastuu ”löysät pois”- ja ”vastiketta rahalle” -ajattelu (ks. kuvio 19). Malli on Raivolan (1998) mukaan ollut taustalla val-



KUVIO 19. The Audit Commissionin kolmen E:n (economy, efficiency, effectiveness) malli. (Raivola 1998; Raivola ym. 2000, 12.)



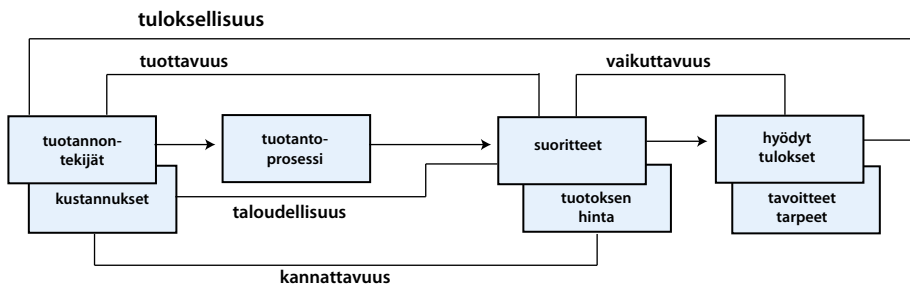
KUVIO 20. Tuloksellisuuden muodostuminen. (Vrt. Artto ym. 1992, 203.)

tionvarainministeriön budjettiohjauksen, kunnallisten palvelujen sekä Opetushallituksen koulutuksen tuloksellisuuden arviointi -mallissa.

Tuloksellisuus ymmärretään kirjallisuudessa eri tavoin. Liiketalousteoriat korostavat tuotantoyksikön näkökulmaa ja lähinnä tuotantoyksikön taloudellisen tuloksen mittaamista. Yritysmailmassa tuloksellisuuden tarkastelu tapahtuu yleisemmin tuotannon kannalta. Silloin tuloksellisuus kuvaa toiminnan onnistumista. Yleensä tuloksellisuus ymmärretään yläkäsitteenä, joka kuvaa toiminnan tehokkuutta ja taloudellisuutta sekä tuotteen kykyä vastata sille asetettuihin vaatimuksiin.

Tehokkuuskäsite sisältyy implisiittisesti yllä olevaan kuvioon 20 yhdistämällä tuottavuus ja taloudellisuus. Tehokkuus on kykyä käyttää ja yhdistellä tuotantontekijöitä ja resursseja. Tehokkuuteen liittyy myös ajan hyväksikäyttö ja nopeus eli suoritteiden määrä aikayksikköä kohti. (Vrt. Artto & Leppiniemi & Koskela & Pitkänen 1992, 203.)

Artton ym. kuvaama malli on hyvin lähellä valtion hallinnossa vakiintuneen tuloksellisuuden arvioinnin mallia (Valtiovarainministeriö 1988), jossa tuloksellisuuden osatekijöitä ovat organisaation tuottavuus, taloudellisuus ja vaikuttavuus (saavutettujen tuotosten aikaansaamat hyödyt, tuotot ja vaikutukset) (ks. kuvio 21). Kum-



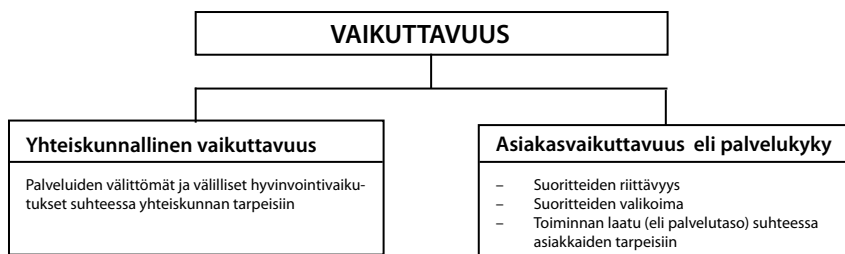
KUVIO 21. Valtionhallinnon malli toiminnan tuloksellisuuden arvioimiseksi. (Valtiovarainministeriö 1988; ks. Raivola 1997, 63.)

massakin mallissa tuottavuus voidaan määritellä tuotantopanoksilla aikaansaaduksi lisäarvoksi. Tuottavuus on suoritteiden ja niiden aikaansaamiseksi käytettyjen tuotantontekijöiden välinen suhde, joka voidaan määritellä myös järjestelmän suoriutuvuudeksi (Vaherva 1983, 17). Kannattavaa toiminta on silloin, kun aikaansaatujen tuotosten arvo on suurempi kuin tuotantopanosten arvo eli kustannukset. Taloudellisuus tarkoittaa aikaansaatujen suoritteiden ja kustannusten välistä suhdetta. Palvelutuotannossa on tärkeää ottaa huomioon myös ei-rahalliset arvot, kuten psyykkiset kustannukset, mielihyvä ja tyytyväisyys. (Raivola 1997, 62.)

Julkishallinnon puolella tuloksellisuutta vastaava yleiskielen termi on vaikuttavuus, joka kuvaa viraston tai laitoksen toiminnan vaikuttavuustuloksia ja aikaansaatujen tulosten merkitystä toiminnalle asetettujen tarpeiden suhteen. Liiketalousteorioissa vaikuttavuutta tarkastellaan sekä yhteiskunnan näkökulmasta että asiakkaiden näkökulmasta (ks. kuvio 22). Asiakasvaikuttavuus eli palvelukyky on rinnastettavissa toiminnan laatuun. (Vrt. Artto ym. 1992, 205.)

Kunnallisella sektorilla kunnallinen palvelukyky on todettu laadun lähikäsitteeksi (Hiironniemi 1992). Palvelukykyä voidaan tarkastella sekä ulkoisen että sisäisen palvelukyvyn näkökulmista. Tällöin ulkoinen palvelukyky on lähellä vaikuttavuuden käsitettä ja sisäinen palvelukyky tarkoittaa edellytyksiä, jotka tarvitaan tuotosten ja tulosten syntymiseen organisaation sisäisessä prosessissa (Hiironniemi 1992, 112–125). Asiakaslähtöisyys ja kustannustehokkuus ovat korostuneet julkisten palvelujen tuottamisen lähtökohtina.

Julkiset palvelut ovat olemassa asiakkaan ja koko yhteiskunnan palvelemista varten, minkä vuoksi julkisten palvelujen laadun ja saatavuuden jatkuva kehittäminen sekä laadun kehittämisen yhtenäisen linjan muotoutuminen on tärkeää. Laatu voi olla joko tuotteen tai toiminnan laatua (Kuntaliitto 1998, 4–5). Tuotteen laatu käsitteää kaikki ne ominaisuudet, joilla se täyttää esitetyt tai olemassa olevat tarpeet. Toiminnan laatu on toiminnan virheettömyyttä tai tehokkuutta. ”Toiminnallinen laatu kuvaa sitä, miten hyvin yhteistyö sujuu palvelua tuottavan organisaation ja asiakkaan välillä” (Taipale 1988,2; ks. Nikki 1993, 25). ”Tuotteen laadun voidaan katsoa olevan seurausta toiminnan laadusta; tuotteen laatuun vaikuttavat monet toisiinsa yhtey-



KUVIO 22. Vaikuttavuuden kahtiajako. (Vrt. Artto ym. 1992, 205.)

dessä olevat työvaiheet, esimerkiksi suunnittelu, tuotanto sekä toimituksen jälkeinen palvelu ja huolto” (Suomen Kuntaliitto 1994).

Koulutuksen laatu -käsite voidaan koulutuksen tuloksellisuus -käsitettä pohtineista kirjoittajista sisällyttää joko vaikuttavuus-käsitteen alle tai tehokkuus-käsitteen alle, jolloin jälkimmäisessä vaihtoehdossa laatu käsitetään tuloksentekijöiden laaduksi. Raivolan mukaan laadun käsite tarvitaan laajentamaan vaikuttavuus-käsitteistöä. Laatu-käsite sisältyy kaikkiin koulutuksen vaikuttavuus-käsitteistöön käsitteisiin, eikä laatua voida sivuuttaa. Organisaatiossa omaksuttu laatonäkemys kertoo, miten yhteisö ja sen jäsenet vakuuttavat toiminnan merkityksellisyyden ja tärkeyden itselleen, ammattiyhteisölleen, esimiehilleen tai asiakkailleen. (Raivola ym. 2000, 14–15.)

Opetushallituksen (1998) mukaan koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnissa on kyse koulutuksen laadun arvioinnista. Laatua arvioitaessa painopiste on prosesseissa eli tehokkuuden arvioinnissa. Samansuuntaisesti asian näkee Annalan mukaan Scheerens (1993), joka määrittelee koulun tehokkuuden synonyymiksi koulun yleiselle laadulle tai ”hyvyydelle” (ks. Annala 1998, 27). Birkemoa lainaten kyse on myös koulun ekselenssistä eli erinomaisuudesta (Birkemo 1996, 16–17; ks. Annala 1998, 27). On ilmeistä, että koulutuksen laadun määrittelyssä tulee ottaa huomioon erilaiset koulutuksen asiakasryhmät (esim. opiskelijat, työnantajat, veronmaksajat ja päättäjät), joilla saattaa olla koulutusta kohtaan ristiriitaisiakin odotuksia. Lisäksi koulutusta tuotetaan hyvin monella eri tavalla. Laadun on todettu olevan suhteellinen, jatkuvassa palveluympäristön ja asiakasodotusten muutosten keskellä uudelleen muotoutuva käsite. (Opetushallitus 1998, 11–12; ks. myös Raivola 1998, 14–19.) Edellä esitetty voidaan tiivistää Jouni Backmania lainaten seuraavasti: ”laatu on ihmisten vuorovaikutusta” (Suomen Kuntaliitto 1998, 1).

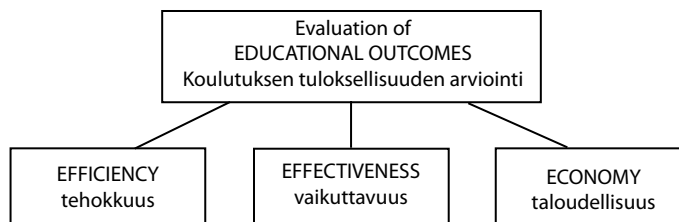
Maailmanpankin tutkijat (Lockheed & Hanushek 1987) ovat jäsentäneet organisaation ulkoisen ja sisäisen tehokkuuden sekä vaikuttavuuden käsitteitä (ks. Raivola 1997, 63–64). Kyseinen malli ei kuitenkaan tee eroa organisaation ulkoisen tuloksen ja sisäisen tuotoksen välille, minkä vuoksi Partasen (1992) mukaan palveluorganisaation toiminnassa on tarpeellista erottaa toisistaan sisäinen ja ulkoinen palvelukyky (ks. Raivola 1997, 64). Malli perustuu näkemykseen, jossa panostekijöiden mittaaminen rahassa ohjaa käyttämään tehokkuus-käsitettä ja muiden kuin rahallisten panostekijöiden tuotosten mittaaminen ohjaa puhumaan vaikuttavuudesta. Tällöin ei-rahallisilla tuotoksilla tarkoitetaan organisaation sisäistä vaikuttavuutta ja vastaavasti rahallisilla tuotoksilla organisaation ulkoista tehokkuutta.

Hiironniemen ja Artton ym. käsitteitä käyttäen kunnallinen palvelukyky eli asiakasvaikuttavuus voidaan rinnastaa Raivolan (1997, 64) käyttämään ulkoiseen palvelukykyyn, joka ”mittaa asiakkaiden ja palvelujen tuottajien kohtaamisen laatua, palvelujen riittävyttä, tavoitettavuutta, kohdentumista ja relevanttisuutta. Ulkoisen palvelukyvyn laatu mittaa organisaation toiminnan vaikuttavuutta, jolle kriteerit

näin on muodostettava palvelujen (loppu)käyttäjien tyytyväisyydestä ja tarpeiden tyydyttämisestä. Kysymys on instituution ja sen tehtäviä suorittavan organisaation toiminnan funktionaalisuudesta.” Sisäisellä palvelukyvyllä puolestaan tarkoitetaan toiminnan tehokkuutta ja organisointia tavoitteiden saavuttamiseksi sekä voimavarojen käytön optimaalisuutta. Kunnan koulutuspalveluiden arvioinnissa sisäisen palvelukyvyn arviointi kohdistuu oppimistavoitteiden saavuttamiseen, henkilöstön ja oppilaiden viihtymiseen, tutkintojen ja suoritusten määrään ja tasoon, eri kouluasteiden niveltymiseen, tilojen ja laitteiden asianmukaisuuteen, johtamis- ja organisaatiokulttuuriin sekä opetus- ja oppimisjärjestelyihin. (Raivola 1997, 64.)

Kansalliselle koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnille on määritelty (Opetusministeriö 1990, 29–30) kaksi periaatteellista lähtökohtaa: 1) tuloksellisuus-käsite on suhteutettu koulutuksen päämääriin ja tehtäviin sekä 2) avoin ja laajapohjainen arviointi tukee kehittämistä. Opetushallituksen koulutuksen tuloksellisuuden arviointi -mallissa tuloksellisuus määritellään siten, että ”tuloksellista koulutus on silloin, kun kansallisesti ja kansainvälisesti koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu” (Opetushallitus 1998, 20). Tuloksellisuus jaetaan seuraavasti (ks. kuvio 23):

- Tehokasta koulutus on silloin, kun koulutusjärjestelmän, opetushallinnon ja opetusjärjestelyjen toimivuus, joustavuus ja ajoitus ovat mahdollisimman tarkoituksenmukaiset ja opetuksen laatu hyvää.
- Vaikuttavaa koulutus on silloin, kun sen tuottamat valmiudet laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä.
- Taloudellista koulutus on silloin, kun koulutusresurssit on kohdistettu koulutukselle asetettujen tavoitteiden kannalta optimaalisesti ja resurssien määrä on tarkoituksenmukainen tuotettujen koulutuspalveluiden määrän ja palvelutuotannon rakenteen ja organisoinnin kannalta. (Ks. myös Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 73–76.)



KUVIO 23. Tuloksellisuuskäsite Opetushallituksen mukaan. (Opetushallitus 1998, 20; ks. myös Jakku-Sihvonen 1993.)

Opetushallituksen mallia on kritisoitu siitä, että se jättää toimintaprosessit kokonaan mallin ulkopuolelle. Tällöin myös prosessien laatuarkastelu jää pois. Vuosien 1995 ja 1998 koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallia käsitelleissä Opetushallituksen julkaisuissa arviointia ei linkitetä selkeästi tavoitearviointiin vaan esimerkiksi taloudellisuuden ja tehokkuuden käsitteet esitettiin enemmän indikaattoreina kuin koulutusprosessin panoksia ja tuotoksia yhdistävinä käsitteinä. Myös vaikuttavuus näyttäytyy kyseisessä mallissa lähinnä oppimistavoitteiden (output) kuin koulun funktionaalisten tehtävien (outcome) saavuttamisena. (Vrt. Raivola 1997, 63.)

Edellä kuvatun perusteella voidaan todeta, että tuloksellisuutta voidaan arvioida useista näkökulmista. Eri tieteen- ja hallinnonaloilla käsitteet vaikuttavuus, tehokkuus, taloudellisuus, laatu, tuottavuus, tuloksellisuus ja kannattavuus ovat saaneet koulutuksen vaikuttavuustarkastelussa erilaisia merkityksiä ja sisältöjä. Kyseisistä käsitteistä muodostetut mallit eroavat toisistaan. Malleista välittyvät niissä painotettujen käsitteiden myötä mallia käyttävän organisaation arvonäkemykset, toiminnan filosofia sekä painopiste- ja kehittämisaalueet. Eri hallintosektorit käyttävät tuloksellisuuden arvioinnissa erilaisia arviointinäkökulmia ja -paradigmoja.

Vaikuttavuutta kuvaaville malleille tyypillistä on niiden lähes yksipuolinen suuntautuminen rationaalisesti mitattavaan tuloksellisuuteen. Taloudellisuus ja tehokkuus painottuvat sekä vaikuttavuuden rahallinen mitattavuus, mikä johtune siitä, että vaikuttavuuden käsitteistöt ja mallit on tarkoitettu hallinnon ja tulosohjauksen käyttöön johtamisvälineiksi. Tehokkuus, taloudellisuus ja tuottavuus koulutukselle asetettuina vaatimuksia ovat ennemminkin yksittäisen koulun ulkopuolelta ilmaistuja intressejä. Koulun päätehtävä on tukea ja ohjata oppilaan oppimista ja kasvua. Mikäli koulutuksen tuotosten muille organisaatioille tai instituutioille aiheuttamaa tuloksellisuuden paranemista eli konkreettista hyötyä ei kyetä mittaamaan, koulutusta saatetaan pitää tuloksettomana, vaikka yksilön oppimis- ja kasvuprosessin kannalta koulutus on voinut olla erittäin vaikuttavaa. Koulutukselta voidaan vaikuttavuuden lisäksi vaatia tehokkuutta, jolloin vaikuttavuus voi tyypistä pelkäksi tehokkuudeksi. Toisaalta taas oppilaitos voi yksipuolisesti painottaa pelkästään oppimisprosessien laatua. On myös mielenkiintoista havaita, että yksilön näkökulmasta tarkasteltuna koulutus voi olla vaikuttavaa, vaikka se ei olisikaan tehokasta. Vaikuttavuus voi olla myös neutraalia tai negatiivista. Esimerkiksi liikakoulutus tuottaa sekä yksilö- että yhteiskuntatasolla häiriöitä. (Raivola ym. 2000, 11–13.)

Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnissa koulutusinstituutiota tarkastellaan palvelun tarjoajana, jonka kykyä tukea oppilaiden persoonallisuuden kehitystä ja sivistyspyrkimyksiä sekä tuottaa yhteiskunta- ja työelämäkelpoisia kansalaisia arvioidaan laajasti. Yhä enemmän palveluilta vaaditaan mitattavaa tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta. OECD-järjestön piirissä on kehitetty jo 1970-luvulta alkaen kansainvälisiä koulutusindikaattoreita, joissa painottuu koulutusjärjestelmien yhteismitalli-



suuden etsintä (ks. esim. OECD 1995). Yksilöimättä sen enempiä erilaisia koulutus-tutkimuksen orientaatioita ja indikaattoriryhmittelyjä voidaan todeta, että koulutus-indikaattoreiden käyttöön liittyy teknisiä ongelmia, joiden on tietyissä tapauksissa ennakoitu johtavan koulutuspoliittista keskustelua pois koulutuspolitiikan linjausten ja koulutuksen kehittämisen piiristä (ks. esim. Opetusministeriö 1990, 27–28). Esimerkiksi Leimu (1995) ja Rekilä (1995) esittävät kansainvälisiä indikaattorijärjestelmiä kohtaan kritiikkiä. Kansainväliseltä koulutusindikaattorilta edellytetään vertailtavuuden vuoksi mm. luotettavuutta ja vakiointia. Indikaattoritietojen saatavuuden varmistaminen ja valtavien tietomassojen hallinta saattavat korostua ja syödä voimavarat indikaattorien tuottaman tiedon tulkinnalta ja indikaattorien jatkuvalta kehittämistyöltä (Leimu 1995, 92–95; vrt. myös Norris, Aspland, MacDonald, Schostak & Zamorski 1996, 11 sekä Rekilä 1995, 129–131). Päätelmien tekeminen edellyttää myös kansainvälisten indikaattorijärjestelmien taustalla olevien analyysimallien ja teoriakehysten tuntemista sekä yhteisen indikaattoriarviointiin soveltuvan viitekehysten hyväksymistä (Laukkanen 1995c, 60–62), jotta indikaattoritietoa voitaisiin hyödyntää. Norrisin ym. (1996, 11) mukaan esimerkiksi INES-projektissa (International evaluation of education systems) ei ole edetty toivotulla tavalla indikaattoreiden kehittämistyössä (vrt. Matkakertomus 2004). Myös kansallisella tasolla vertailutietoa tuottavien yhteismitallisten koulutusindikaattoreiden kehittäminen on haaste, sillä kunnat resurssivat ja järjestävät opetusta eri lailla.

Tuloksellisuuden arvioinnissa tulisi yksittäisten indikaattoreiden korostamisen sijaan painottua kokonaisuus sekä toiminnan avulla aikaansaadut vaikutukset. Arjärven ja Aalto-Setälän (2004) mukaan tuloksellisuuden arvioinnin kohteena ovat tavoitteiden toteutumisen lisäksi myös kasvatuksellinen ja sivistyksellinen tehtävä, koulutuksen saatavuus ja järjestäminen, käytettävissä olevat tilat ja laitteet, oppilaan ja opiskelijan oikeuksien toteutuminen, hallinto- ja johtamisjärjestelmät sekä voimavarojen kohdentaminen. Tuloksellisuuden arvioinnin ensisijaisena kohteena on koulutuksen järjestäjä ja sen kyky hoitaa lainsäädännön edellyttämällä tavalla koulutuksen järjestämistehtävänsä (2004, 73–74). Kaplania ja Nortonia (1992; 1996a; 1996b) sekä Lumijärveä (1990) ja Lumijärveä ja Jylhäsaarta (1999) mukaillen paikallisen tason koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnissa tulisi pystyä vastaamaan seuraaviin vision ja strategian rakentamista ohjaaviin kysymyksiin:

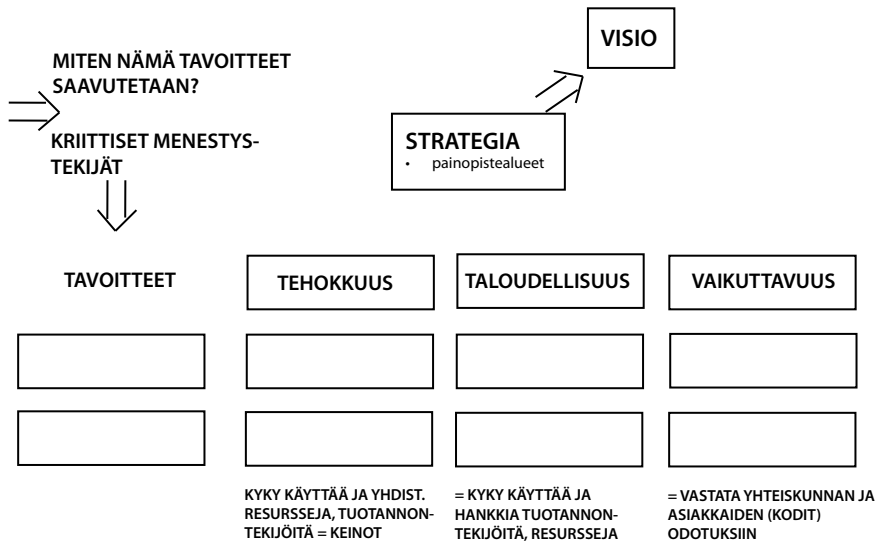
- jotta onnistumme, miltä meidän pitää näyttää koulutuspalvelun tilaajasta eli valtuustosta?
- jotta onnistumme, miltä meidän pitää näyttää koulutuspalvelun käyttäjistä eli oppilaiden, huoltajien ja sidosryhmien näkökulmasta tarkasteltuna?
- jotta onnistumme, mitä meiltä edellytetään ja odotetaan ja mitä me itse haluamme organisaatiolta?
- jotta onnistumme, mitkä ovat meidän kriittiset menestystekijämme tulevaisuudessa?

Tässä tutkimuksessa koulutuspalveluiden tuloksellisuuden arviointi voidaan määrittellä julkisten palveluiden arvioinnin määritelmää mukaillen seuraavasti:

- strategisesti tärkeiden arviointikohteiden valintaa ja yhteisten tavoitteiden määrittämistä,
- tietojen hankkimista päätöksenteon tueksi,
- asiantilan vertaamista asetettuun tavoitteeseen,
- arvioivan päätelmän tuottamista (arvottamista) koulujen ja hallinnon tasoilla,
- systemaattista, soveltavaa ja tuloksia välittömästi hyödyntävää,
- käytännönläheistä kasvatus- ja opetustyön toteuttajille merkityksellistä toimintaa,
- toimintaa, jossa voidaan hyväksikäyttää tutkimuksen menetelmiä,
- osa opetustoimen toiminnan suunnittelua ja ohjausta,
- ensisijaisesti kasvatus- ja opetustoiminnan johtamisen ja kehittämisen väline,
- vuorovaikutteista arvioinnin eri osapuolia osallistavaa ja innostavaa toimintaa. (Vrt. Suomen Kuntaliitto 1998, 13.)

Tämän tutkimuksen kohteena olevassa paikallisen arvioinnin kehittämisprosessissa sovelletaan Opetushallituksen koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallia sekä strategisen johtamisen työkaluna käytettyä tasapainotetun mittariston teoreettista mallia (Opetushallitus 1995, 1998; Kaplan & Norton 1996a; 1996b). Koulutuksen itsearviointimalli käsittää arviointisuunnitelman sekä arviointilomakkeet. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallissa sovelletaan Kaplanin ja Nortonin teoriaa seuraavin periaattein. Teoria perustuu tulosityksiköittäin johdettuun organisaatiorakenteeseen. Opetustoimessa koulu on yksi tulosityksikkö. Arviointilomakkeiston kehittämisen lähtökohtana on Oulun opetustoimen vision, strategian sekä opetusministeriön tahtotilan toteuttaminen. Vision, strategioiden, opetustoimen hallinnon ja koulujen edustajien tahtotilan perusteella muodostettiin koko opetustoimelle yhteiset kriittiset menestystekijät eli arviointikohteet, niille vuositavoitteet sekä vuositavoitteiden toteutumista kuvaavat arvioitavat asiat. Kunkin arviointikohteen vuositavoite kuvattiin tehokkuutena, taloudellisuutena ja vaikuttavuutena. Tasapainotetun mittariston teoriaa ei käsitelty talouden, asiakkaan, oppimisen, innovaatioiden eikä sisäisen liiketoimintaprosessien näkökulmasta, vaan Kaplanin ja Nortonin teoriasta hyödynnettiin tavoiteperusteisen arvioinnin näkökulmaa (ks. kuvio 24).

## Oulun kaupungin arviointisuunnitelma



KUVIO 24. Oulun koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin kehittämisen viitekehys.

## 5 ARVIOINNIN KEHITTÄMISEN JA TUTKIMISEN LÄHTÖKOHTIA

### 5.1 Oulun opetustoimi arvioinnin kehittämisen kenttänä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa Oulun opetustoimen paikallisen tason arvioinnin kehittämisprosessista sekä pyrkiä ymmärtämään paikallisen arvioinnin kehittämisprosessia ja sen erityispiirteitä suuressa kaupungissa. Evaluaatiotutkimuksessa arvioinnin kehittämisprosessin tutkiminen ja analysointi edellyttävät tutkittavan organisaation ja sen toimintaympäristön tuntemusta sekä toiminnan luonteen ymmärtämistä, sillä arviointi on aina kontekstisidonnaista toimintaa. Edellä kuvatuista syistä tässä luvussa kuvataan arvioinnin kehittämisen konteksti, mikä auttaa ymmärtämään käsillä olevan case-tutkimuksen tuloksia. Seuraavassa Oulun opetustointia tarkastellaan vuosien 1997–2001 tilanteen mukaisesti.

Oulun kaupungin opetustoimeen kuuluvat peruskoulut, lukiot, Oulun konservatorio, Oulu-opisto, Oulun taidekoulu ja opetusvirasto. Oppilashuollollinen yksikkö aloitti toimintansa opetusviraston uutena yksikkönä 1.8.2000. Opetuslautakunta johtaa opetustointia ja vastaa sen kehittämisestä. Opetuslautakunnalle on delegoitu paljon valtaa; se päättää virkojen lakkauttamisista ja perustamisista, alaistensa virkavalinnoista sekä mm. koulujen johtokuntien perustamisesta. Oulun kouluissa ei ole omia johtokuntia. Opetusvirastoa johtaa opetustoimenjohtaja, jonka valitsee kaupunginvaltuusto. Opetusvirasto jakautuu kolmeen hallinnolliseen yksikköön: hallintoyksikköön, opetusyksikköön sekä oppilashuollolliseen yksikköön. Hallintoyksikköä johtaa hallintopäällikkö ja opetusyksikköä opetuspäällikkö. Oppilashuollollisen yksikön alaisuudessa työskentelevät koulunkäyntiavustajat, koulupsykologit ja koulukuraattorit. Vuonna 2001 Opetustoimen kokonaistyöntekijämäärä oli 1771 työntekijää (Opetusviraston tiedonanto 29.10.2001).

Vuoden 2001 alussa opetustoimeen kuului 29 vuosiluokkia 1–6 opettavaa koulua, 12 vuosiluokkia 7–9 opettavaa koulua sekä 4 erityiskoulua. Lukioita on 10, joista 9 on päivälukioita ja 1 aikuislukio. Peruskouluissa toimii lisäksi tiettyjä oppiaineita painottavia erikoisluokkia. Peruskoulun lisäluokalla annetaan vapaaehtoista opetus-

ta (10-luokat) normaali- ja erityisopetuksessa. Maksuton esiopetus käynnistyi elokuussa 2000 yhteistyössä sosiaali- ja terveystoimen päivähoidon kanssa. Peruskoulun oppilasmäärä oli 20.9.2001 virallisen tilastointipäivän mukaan luokilla 1–6 7999, luokilla 7–10 3680, erityiskouluissa 432 ja lukioissa 3908 oppilasta eli kaikkiaan yhteensä 16 019 oppilasta. Muuta opetustoimen alaista opetusta antavat Oulu-opisto, Oulun konservatorio sekä Oulun taidekoulu, joissa oli yhteensä 7760 opiskelijaa.

Seuraavassa tarkastellaan lähemmin opetustoimen vuosille 1994–2000 laadittua strategiaa täydentävää strategista suunnitelmaa 1997–2000, johon Oulun arviointimalli perustuu. Opetustoimen toiminnan viitekehyksen muodostavat missio, visio, strategia ja toiminnan taustalla olevat arvot. Opetustoimen strategian 1997–2000 mukaan kolme keskeistä painopistealuetta olivat verkostoituminen, laatuajattelu sekä toimintatavat, joiden avulla opetustoimea kehitetään. Kunkin painopistealueen sisältö on kuvattu luettelonomaisin listoin, joihin ei tässä vaiheessa puututa tarkemmin. Alla olevassa taulukossa 2 on esitetty kyseisen strategian painopistealueet ja tavoitteet.

TAULUKKO 2. Oulun opetustoimen kehittämisen painopistealueet 1997–2000. (Oulun opetustoimen strateginen suunnitelma 1997–2000, 14.)

VERKOSTOITUMINEN	LAATUAJATTELU	TOIMINTATAVAT
yksittäisistä oppilaitoksista muodostettavien verkko- maisten oppimisympäristöjen muodostaminen	koulun kulttuurin ja käytäntöjen muuttaminen oppimista ja oppimisen laatua suosivaksi	organisaation rakenteiden ja toimintatapojen kehittäminen em. toimintoja tukeviksi
<ul style="list-style-type: none"> <li>* yhteistyö eri koulujen ja erisidosryhmien kesken</li> <li>* liittyminen alueellisiin ja kansainvälisiin tietoverkkoihin</li> <li>* välineistön kehittäminen</li> <li>* valinnaisaineiden monipuolistaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* oppimismahdollisuuksien turvaaminen</li> <li>* elämänhallinnan tukeminen</li> <li>* koulukohtainen opetus- suunnitelmatyö jatkuvana prosessina</li> <li>* arviointi</li> <li>* turvallinen opiskeluympäristö</li> <li>* tapakasvatus</li> <li>* terveet elämäntavat</li> <li>* ympäristökasvatus</li> <li>* kansainvälistyminen</li> <li>* matematiikan ja luonnontieteiden sekä kielenopetuksen kehittäminen</li> <li>* maahanmuuttajaopetus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* oppilaanohjaus</li> <li>* itseohjautuva opiskelu</li> <li>* henkilöstökoulutus</li> <li>* tarkoituksenmukaisista koulutiloista huolehtiminen</li> <li>* talouden- ja toiminnan suunnittelu- ja seurantajärjestelmä</li> <li>* opetusvirasto palvelujen antajana ja koordinoijana</li> <li>* opetustoimen tiedottaminen</li> <li>* yhteistyö eri hallintokuntien ja kuntayhtymän kanssa</li> </ul>

Opetustoimen toiminta-ajatus eli perustehtävä oli määritelty seuraavasti:

Oulun opetustoimi järjestää lapsille, nuorille ja aikuisille tasa-arvoiset mahdollisuudet monipuoliseen, tehokkaaseen ja tulokselliseen opetus-, kasvatus- ja palvelutoimintaa. Ammattitaitoinen, yhteistyökykyinen ja aktiivinen henkilöstö takaa hyvän tuloksen.

Opetustoimen organisaation toiminnan visio puolestaan oli määritelty seuraavin sanoin:

Oulun opetustoimi on oppilas- ja oppimiskeskeistä perusasteen, toisen asteen ja korkeasteen koulutusta järjestävä/tukeva toimintaorganisaatio. Se luo tuloksellisella, kansainvälisyyttä ja laajaa yhteistyötä korostavalla sekä vapaata sivistystoimintaa tukevalla toiminnalla edellytykset Oulun kaupungin aseman vahvistumiselle tärkeänä valtakunnallisena osakeskuksena. (Opltk 11.12.1996 § 331.)

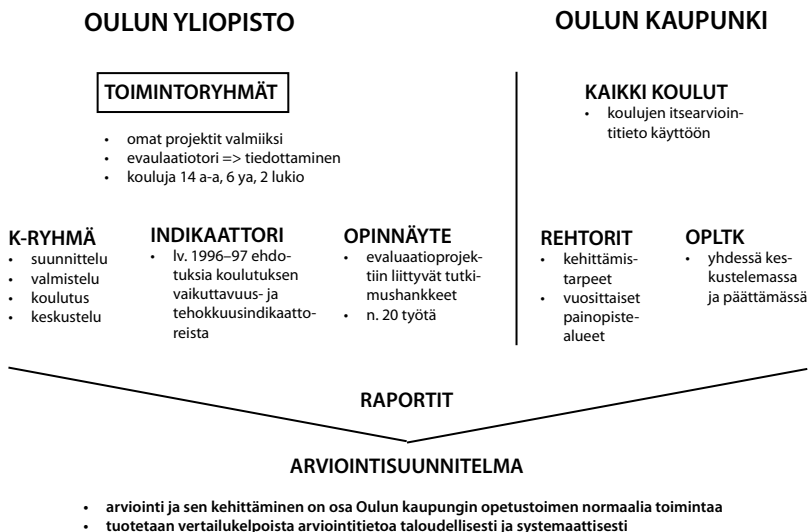
Taustatyötä opetustoimen arviointimallin laadintaa varten oli tehty Oulun yliopiston ja Oulun opetusviraston yhteisessä kolmevuotisessa evaluaatioprojektissa vuodesta 1995 alkaen. Projektin päätavoitteena oli ollut tukea koulujen opetussuunnitelmien arviointia ja kehittämistä sekä tuottaa vertailukelpoista arviointitietoa opetustoimen eri koulujen ja koulumuotojen välillä. Evaluaatioprojektin viimeisen yhteistyöluokuvuoden 1997–1998 tavoitteiksi asetettiin syntyneiden yhteistyöverkoston ylläpitäminen, opetustoimen arviointisuunnitelman laatiminen ja arviointitoiminnan edelleen kehittäminen. Yhteistä arviointinäkemystä koulujen ja kouluasteiden välille ei pystytty muodostamaan evaluaatioprojektin aikana, vaan projektin indikaattoriyöryhmässä laadittiin ehdotus koulutuksen tehokkuuden ja vaikuttavuuden alueiden arviointikohteista. Kyseisen ehdotuksen perusteella arviointia toteutettiin yhdessä yläasteen koulussa (Syrjälä ym. 1997, 46; Annala 1998, 9).

Kaiken kaikkiaan evaluaatioprojektissa oli mukana 22 koulua, joiden osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Kustakin koulusta projektiin osallistui neljästä viiteen opettajaa, poikkeuksena yksi ala-aste, josta oli mukana koko opettajakunta. Projektin toiminta organisoitiin koulujen muodostamien kuuden toimintaryhmän kautta, jotka samalla loivat alueellisia verkostoja ja suunnittelivat oman alueensa lähikoulujen välistä yhteistyötä. Koko projektin toimintaa ohjasi koordinaattoriyöryhmä, joka kokoontui kerran kuussa kolmen vuoden ajan oululaisille kouluille kuulemaan ja keskustelemaan kouluissa meneillään olevista arviointihankkeista. Projektin päätapahtuma oli toisena lukuvuotena järjestetty evaluaatiotori (20.11.1997), jossa eri koulut ja opettajat esittelivät kaikille Oulun kaupungin opettajille arviointi- ja kehittämishankkeita. Lisäksi projektin koulutustyöryhmän esitysten perusteella järjestettiin yleisiä, kaikille projektin opettajille avoimia luentotilaisuuksia sekä kokopäiväisiä

laajempia koulutuksia rajoitetummalle yleisölle. Samalla opettajille tarjoutui mahdollisuus suorittaa jatko-opintoja tai täydentää aikaisempia opintojaan. Opettajille perustettiin myös erityinen arviointia ja koulun kehittämistä tutkiva opinnäyteryhmä. Yhteistoiminnallisena toimintatutkimuksena toteutettu evaluaatioprojekti avasi keskustelua eri tasoilla sekä edisti koulujen ja opettajien välistä verkostoitumista ja synnytti myös monenlaista yhteistyötä sekä erilaisia arviointi- ja kehittämishankkeita. (Syrjälä ym. 1997, 49–72; Raudasoja ym. 2000.)

Paikallisen arvioinnin kehittämis- ja toteuttamisprosessin alkuvaiheessa vapaaehtoisesti evaluaatioprojektissa mukana olleet kaupungin projektikoulut olivat verkostoituneet toimintaryhmiksi, joissa oli suunniteltu mm. koulujen välisen yhteistyön sekä arvioinnin kehittämistä. Yhteinen arviointisuunnitelma edellytti kuitenkin yhteistä, koulutuksen arviointia koskevaa tahtotilaa ja päätöksentekoa, minkä vuoksi kaikki koulut oli saatava mukaan suunnittelemaan koulun toiminnan kehittämistä tukevaa paikallista arviointia. Syksyllä 1997 kutsuttiin kaikkien opetustoimen alaisten koulujen edustajat, opetusviraston edustajat sekä opetuslautakunnan jäsenet ideoimaan paikallisen arvioinnin kehittämistä (ks. kuvio 25).

Ennen varsinaisen tutkimusprosessin käynnistämistä ja tutkimusaineiston keruuta tavoitteena oli muodostaa esiyymmärrys Oulun opetustoimen alaisten koulujen arviointia koskevista käsityksistä, minkä vuoksi tein alustavan analyysin perehtymällä koulujen opetussuunnitelmateksteihin erityisesti arvioinnin osalta. Oletuksenani oli, että koulujen arviointia koskevat käsitykset poikkeavat toisistaan. Saadakseni ko-



KUVIO 25. Oulun yliopiston vetämän evaluaatioprojektin ja Oulun kaupungin paikallisen arvioinnin kehittämisprosessin yhdistäminen syksyllä 1997.

konaiskuvan koulujen arviointia koskevista käsityksistä perehdyin kaikkien opetusviraston arkistossa olevien opetustoimen alaisten koulujen lukuvuoden 1997–1998 opetussuunnitelmien arviointikuvauksiin. Vuonna 1997 syksyllä alkaneen arviointihankkeen tavoitteena oli kehittää hallinnon ja koulujen yhteistyönä Oulun koulun paikallisen tason arviointisuunnitelma ja ottaa se käyttöön. Oli tärkeää saada yleiskouva koulujen virallisessa asiakirjassa kuvailemasta arviointitoiminnasta ja sen tasosta sekä mahdollisista eroista koulujen ja kouluasteiden välillä. Aineiston alkukartoitus tehtiin syksyllä 1997, jolloin luin läpi 52 koulun opetussuunnitelmat (Ops1–Ops52) ja tein alustavaa luokittelua koulujen arviointikäsitteistä.

Analysoinnin aikana selvisi, että koulujen opetussuunnitelmat poikkeavat toisistaan monin tavoin ulkoasukriteereissä, sisällöissä, laajuudessa sekä koulujen arviointia koskevissa käsityksissä. Yllättävän monesta opetussuunnitelmasta puuttui sisällysluettelo (17,3 %), tekstiotsikoiden numerointi (28,8 %) ja/tai sivunumerot (26,9 %), mikä vaikutti kyseisten asiakirjojen luettavuuteen. Toisaalta 52 opetussuunnitelman joukossa oli monia persoonallisia, koulunsa näköisiä, ilmeisesti koulun arjessa eläviä ja käytössä olevia suunnitelmia, jotka täyttivät myös virallisen asiakirjan peruskriteerit. Osa opetussuunnitelmista oli asioita yleisellä tasolla toteavia asiakirjoja, jotka olisi voinut koulun nimen ja tuntijaon vaihtamalla nimetä jonkin toisen kyseisen kouluasteen koulun opetussuunnitelmaksi.

Kävin läpi koulujen opetussuunnitelmat kouluasteittain ryhmitellen: perusopetus 1–6, perusopetus 7–10 sekä lukio-opetus omiksi ryhmiksi siten, että 3 erityiskoulua sisällytettiin perusopetusta luokille 1–6 antavien koulujen ryhmään. Analysointiperiaatteena oli aineistolähtöinen sisällönanalysointi. Analysoinnissa kiinnitin sisällön lisäksi huomiota myös ulkoasuun ja luettavuuteen. Suhteellisesti eniten tekstien luettavuutta haittaavia tekijöitä esiintyi ryhmässä AE eli perusopetusta luokille 1–6 antavien koulujen ja erityiskoulujen opetussuunnitelmissa, joita oli yhteensä 31. Sivunumerot puuttuivat yhdestätoista (11/31) ja otsikkonumerointi kymmenestä (10/31) opetussuunnitelmasta. Sisällysluettelo ei ollut lainkaan seitsemässä (7/31) opetussuunnitelmassa. Vastaavanlaiset puutteet olivat harvinaisempia ryhmässä YA eli perusopetuksen luokilla 7–10 sekä ryhmässä LU eli päivälukioiden ryhmässä. AE-ryhmässä oli eniten hajontaa myös opetussuunnitelmien päivitysvuodessa. Vanhimmat opetussuunnitelmat oli päivitetty eli hyväksytetty opetuslautakunnassa vuonna 1994 (9/31) eli 29,0 % suunnitelmista oli arviointihankkeen käynnistyessä kolme vuotta vanhoja. Vuonna 1995 päivitettyjä opetussuunnitelmia oli 25,8 % (8/31). Seitsemän koulua oli päivittänyt suunnitelmansa vuonna 1996 ja loput kuusi vuonna 1997. Perusopetusta luokilla 7–10 antavien ja lukio-opetusta antavien koulujen osalta kyseiset tiedot ovat yhtenäisempiä, sillä kahdeksan ryhmän YA opetussuunnitelmaa oli hyväksytty vuonna 1997 ja loput neljä vuonna 1996. Lukio-opetuksen opetussuunnitelmat oli hyväksytty vuosina 1996 (5/9) ja 1997 (4/9).



Arvioinnista oli kirjoitettu joko arviointiotsikon alla tai oppilasarviointi ja koulun arviointi oli erotettu omiksi erillisiksi luvuikseen siten, että oppilasarviointiluvun jälkeen saattoi esimerkiksi olla koulun oppilashuoltotyötä kuvaava luku. Toisaalta itsearviointikäsite saattoi pitää sisällään kaiken muun arvioinnin paitsi oppilasarviointia, siten että oppilaankin todettiin suorittavan itsearviointia ja osallistuvan esim. koulutyön arviointiin yhdessä opettajan kanssa. Itsearviointitermi välittyi opetussuunnitelmista hieman hankalana terminä, jolle oli löydetty useita eri sijoitusvaihtoehtoja. Usein itsearviointi näkyi oppilasarviointia kuvaavan luvun kanssa rinnasteisessa, koulun arviointia kuvaavan luvun otsikossa koulun itsearviointi.

Arvioinnin tasojen erittely opetussuunnitelmateksteissä vaihteli suuresti koulujen ja kouluasteiden välillä. Suurimmassa osassa 52 opetussuunnitelmasta erillisiksi otsikko-luvuiksi oli erotettu oppilasarviointi- ja koulun toiminnan arviointi- tai koulun itsearviointi -luvut. Koulua ylemmillä tahoilla toteutetusta arvioinnista käytettiin nimitystä järjestelmätason arviointi (Ops 5), päättäjille suunnattu arviointi (Ops 33) tai ulkopuolinen arviointi (Ops 8). Kaiken kaikkiaan kuntatason arviointia oli kuvannut seitsemän (7/52) koulua, kansallisen tason arviointia kolme (3/52) ja kansainvälistä arviointia yksi koulu (1/52). Yksi koulu oli luokitellut koulun ulkopuolista arviointia seuraavasti:

Opetusalan hallinto, valtio ja kunta tarvitsevat yhteismitallista tietoa koulujen tuloksellisuudesta, mitä hankitaan mm. tasokokeiden avulla... (Ops 8)

Toinen koulu tarkasteli arviointia kehittämisen välineenä luontevasti koulun itsearviointi -luvun alla seuraavasti:

Koulumme mahdollisuuksia toimia hyvänä oppimis- ja työympäristönä kehitetään tietoisesti ja yhteisesti suunnitellun arvioinnin avulla. Keräämme arviointitietoa myös Oulun kaupungin sekä valtion tarpeisiin...Valtion koulutusjärjestelmän, Oulun kaupungin koulutoimen sekä oman koulumme osalta keskitymme tehokkuuden, taloudellisuuden ja opetuksen vaikuttavuuden arviointiin. Huomioimme yksilölliset ja sisäiset tuotokset sekä koulumme palvelukyvyyn... (Ops 22)

Yksi koulu viittasi kuntatason arviointiin kuvaamalla koulun ylläpitäjän asettamien odotusten ja arvomaailman toteutumisen arviointia koulun itsearviointia yhtenä arviointikohteenä.

Koulun itsearviointia tapahtuu mm. seuraavilla tasoilla:

1. työyhteisön sisällä tapahtuva arviointi esimerkiksi seuraavien kriteerien perusteella (kasvatus- ja oppimistavoitteiden saavuttaminen, johtajuus ja työyhteisön toimivuus, henkilösuhteet ja työskentelyilmapiiri, asenteet muutoksia kohtaan)

2. ulkoisten vaikuttajien odotukset (oppilaiden ja heidän vanhempiensa asettamien odotusten toteutuminen, koulun ylläpitäjän asettamien odotusten toteutuminen (fyysisten resurssien jako ja niiden käyttö, koulun ylläpitäjän arvomaailman noudattaminen), yhteiskunnallisen ja kulttuurin muutoksen aiheuttamat odotukset. (Ops 47)

Arviointi-käsitteen määrittelyssä koulut korostivat opetussuunnitelmateksteissään arvioinnin tehtäviä ja kuvasivat lähinnä arviointikohteita eli arvioitavia asioita oppilaan, opettajan tai koulun tasolla. Vain kuusi koulua oli pyrkinyt määrittelemään, mitä arviointikäsite tarkoittaa seuraavasti:

Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi on aikaisemman koulutyön tarkastelua pohjan luomiseksi uudelle, entistä vaikuttavammalle toiminnalle. (Ops 12)

Arviointi määrittää arvoja sovittujen kriteerien pohjalta ja se voi olla sekä itsearviointia että ulkopuolisen suorittamaa. (Ops 34)

Arviointi on arvon antamista. Arvioimme koulun tärkeiksi kokemia asioita. (Ops 10)

Kouluyhteisön suorittama arviointi on omaan toimintaan liittyvää itsearviointia... (Ops 41)

Arviointi on arvon määrittämistä sovittujen kriteerien pohjalta. Se voi olla itsearviointia tai ulkopuolisen suorittamaa arviointia. (Ops 46)

Arvioinnilla tarkoitetaan yleensä tarkasteltavan kohteen tai toiminnan tulkinnallista analyysia ja toiminnan tuottaman hyödyn tai arvon määrittämistä. (Ops 49)

Määrittelyissä korostetaan arvon antamista tai arvottamista kriteereihin perustuen. Yksi koulu määrittelee arvioinnin kirjallisuudesta tutulla tavalla puhuen tulkinnallisesta analyysistä arvon määrittämisen lisäksi. Yksi koulu (Ops 12) kuvaa arvioinnin ns. feedforward-periaatetta eli arvioinnin avulla tuotetaan uutta tietoa ja saadaan palautetta toteutetusta työstä, jotta toimintakäytäntöjä voidaan jatkossa kehittää entistä paremmiksi.

Kymmenen koulua perusteli arvioinnin olevan olennainen osa kehittyvän koulun toimintaa ja/tai edellytys toiminnan jatkuvalla kehittämiselle. Perusteluita oli kirjoitettu ainoastaan lukioiden (6/13) ja perusopetusta luokille 7-10 antavien koulujen (4/13) opetussuunnitelmissa seuraavasti:

Jatkuva arviointi on olennainen osa koulun toimintaa. (Ops 32)

Opetussuunnitelmien paikallinen kehittäminen ja nykyinen oppimiskäsitys edellyttävät entistä enemmän koulun toiminnan omakohtaista arviointia. (Ops 33)

Arviointi lähtee peruskoulun tehtävästä, joka määritellään peruskoululaissa... (Ops 36)

Tavoitteellinen koulutyö vaatii tuekseen arviointia, millä hankitaan tietoa opetuksen ja opiskelun kehittämiseksi. (Ops 43)

... tarkoituksena on tehokkaasti hyödyntää henkilöstön asiantuntemus koulun kehittämisessä ja motivoida henkilöstöä arvioimaan ja kehittämään myös omaa työtään... (Ops 44)

... arviointia käytetään kehittämisen välineenä... jotta koulun toiminta pysyy tavoitteellisena... (Ops 46)

Se (arviointi) on välttämätön väline päämääristään tietoisien ja tuloksellisen koulun työssä. (Ops 49)

Opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttaminen ja toimivuuden yhteydessä tapahtuva arviointi on edellytys koulun toiminnan tarkoituksenmukaiselle uudistumiselle. (Ops 51)

Opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen ja toimivuus edellyttää lukiolta oman toiminnan jatkuvaa suunnitelmallista arviointia, jonka tarkoituksena on edistää koulun mahdollisuuksia toimia hyvänä oppimis- ja työympäristönä. (Ops 52)

Arviointimenetelmäkuvaukset (3) liittyivät pääosin oppilaan arviointiin. Oppilaan arvioinnin menetelmäkuvaukseksi hyväksyttiin koulun kuvauksen mukaan lukukausitodistus, määrittelyt luokka-asteiden numero- ja sanallisista arviointimenettelyistä, itsearviointi ja opettajan ja oppilaan yhteiset arviointikeskustelut. Myös maininta paikallisen tason oppilaanarvioinnin yhteisestä asiakirjasta ja sen periaatteiden noudattamisesta kuului tähän analysointiluokkaan.

Opettajan oman toiminnan sekä koulun toiminnan arvioinnissa käytettyjä arviointimenetelmiä oli kuvattu lähinnä YA- ja LU-ryhmien opetussuunnitelmateksteissä. Neljä (4/31) AE-ryhmän koulua oli kuvannut opettajan työn arviointimenettelyjä ja seitsemän (7/31) koulun toiminnan arvioinnissa käytettäviä menettelyjä. YA- ja LU-ryhmissä opettajatason arviointimenettelyjä oli kuvattu viidessä opetussuunnitelmassa (5/12, 5/9). Koulun toiminnan arvioinnin menetelmiä oli kuvattu kuudessa YA-ryhmän ja viidessä LU-ryhmän opetussuunnitelmassa.

Useat koulut toteuttivat työyhteisön tai koulun toiminnan itsearviointia yhteisten kehitys- tai palautekeskustelujen muodossa. Keskustelu oli tyypillisin arviointimenettely. Joissakin kouluissa toteutettiin säännönmukaisesti arviointikysely. Kaiken kaikkiaan koulun tason arviointimenettelyn oli kuvannut vain 34,6 % (18/52) kouluista. Näistä kahdeksastatoista koulusta neljätoista (14/52) oli kuvannut myös opettajan toiminnan arvioinnissa käytettävät menettelyt. Seuraavassa on muutamia esimerkkejä koulun tason arviointimenetelmäkuvauksesta:

... Projektien jälkeen ja lukuvuoden lopussa käydään palautekeskustelua ja arvioidaan tavoitteiden ja projektien onnistumista... (Ops 2)

... Työyhteisön ilmapiirimittaus ja vanhemmille suunnattu koulua koskeva mielikuvamittaus tehdään vuorovuosina... ... Kevätlukukaudella käydään palautekeskustelu sekä tehdään tarvittavat muutokset opetussuunnitelmaan. (Ops 10)

Opettajat arvioivat lukukausittain omaa työskentelyään arviointikokouksessa... ... Vanhemmille tehdään joka kolmas vuosi oppilaitoksen mielikuvakysely, josta saadaan tietoa tulevien vuosien kehitys- ja painopistealueista. Edellinen oli syksyllä -94. ... ... Työyhteisön toimintakyky -kartoitus suoritetaan ulkopuolisen asiantuntijan toimesta tarvittaessa. Viimeksi oli keväällä -93. (Ops 11)

... Koulu tarvitsee myös ulkoista arviointia kehittyäkseen. Sitä koulu hankkii suorittamalla koti- ja oppilaskyselyjä sekä pitämällä yhteyttä oppilaiden jatko-opiskelupaikoihin... (Ops 23)

... Arviointia toteuttaa ja koordinoi arviointitiimi...// ... toteuttaa arviointia kyselykaavakkeiden, keskustelujen ja haastattelujen avulla sekä johtaa oppilasarvostelua että kehittää oppilaiden itsearviointia.. (Ops 34)

Toisaalta kaikissa kouluissa ei ollut kuvattu arviointimenetelmää vaan koulun tason arviointia kuvattiin yhteisen pyrkimyksen hengessä esimerkiksi seuraavasti: "...Itsearviointiin pyritään ottamaan mukaan koulun opettajien ja henkilökunnan lisäksi myös oppilaiden huoltajat..." (Ops 14). Yksi koulu oli tyytynyt kuvaamaan koulun itsearviointia yhdellä lauseella: "Koulun itsearviointia suoritetaan opettajakunnan toimesta jatkuvasti ja tällöin arvioinnin kohteena on muun muassa toiminnan ja opetussuunnitelman vastaavuus" (Ops 15). Usein koulut olivat kuvanneet arvioinnin tasoja ja määritelleet arvioinnin tehtäviä ansiokkaasti osana koulun toiminnan jatkuvaa kehittämistä, mutta olivat jättäneet arviointimenettelyt kuvaamatta. Eli koulut eivät kuvanneet sitä, miten arviointi koulussa konkreettisesti toteutetaan. Arviointiteksti sisälsi tällöin usein myös pohdintaa ja kysymyksiä tai esimerkkejä seuraavasti: "... arvioinnin tehtävänä on selvittää toteutuvatko (opetussuunnitelmassa) asetetut kasvatus- ja opetustyön päämäärät, tavoitteet. Arviointijaksena voi olla esim. oppilaan koko kouluaikana tapahtunut edistyminen tai yhteisön toiminta lukuvuoden aikana. yksittäisen luokan tasolla arviointi voi kohdistua esim. luokka-asteelle asetettuihin painotuksiin. Onko opetus ollut painotusten suuntaista, tukevatko painotukset asetettuja tavoitteita, ja toisaalta, onko opetuksella saavutettu sille asetetut tavoitteet. Uutena haasteena arvioinnille on ympäröivän yhteisön, vanhempien ja oppilaan muukaantulo arviointitapahtumaan..." (Ops 17).

Arvioinnin merkitys koulun ja/tai opetussuunnitelman kehittämisen välineenä mainittiin 32 koulun opetussuunnitelmassa seuraavasti:

Tavoitteellinen koulutyö vaatii tuekseen arviointia, millä hankitaan tietoa opetuksen ja opiskelun kehittämiseksi... (Ops 43)

Jotta koulun toiminta pysyy tavoitteellisena, niin tuloksia tulee arvioida vuosittain...//  
... Koulun itsearviointi on osa koulun jatkuvaa kehittämistä... (Ops 46)

... Kehittämistyö, jonka tavoitteena on myönteisten muutosten aikaansaaminen koulu yhteisössä, edellyttää jatkuvaa itsearviointia niin yksilö- kuin yhteisötasolla... (Ops 48)

Vain muutama koulu oli tunnistanut kunta- ja kansallisen tason koulutuksen arvioinnin kehittymässä olevana asiana. Yksi koulu mainitsi asiasta opetussuunnitelmassaan seuraavasti: ”Koulun tuloksellisuuden arviointia vasta kehitellään valtion, kunnan koulutoimen ja työyhteisön itsensä tarpeisiin. Oppilaan sijoittuminen ja menestyminen jatkokoulutuspaikoissa sekä esimerkiksi valtakunnalliset kokeet ja kilpailut jo antavat hyödyllistä palautetta koululle...” (Ops 36).

Tuloksellisuus-käsitteistöä pisimmälle tutkimusaineistoon kuuluvista seitsemästätoista (17/52) koulusta oli pohtinut koulu, joka kuvasi tuloksellisuuden arviointia kolmen sivun verran (3/39 aineistosivua) seuraavasti: ”... Tuloksellisuuden arvioinnin ydinkysymys on asiakkaan määrittelyminen. Koulussa asiakkaana pidetään yleensä opiskelijaa ja hänen lähipiiriään. Jos asiakkaiksi tulkitaan myös työnantajat, opetusviranomaiset ja koko yhteiskunta, on laadun määrittelyssäkin sovitettava yhteen useiden eri ryhmien näkemykset...// ... Jotta tuloksellisuutta voidaan arvioida, on asetettava ne laadulliset tavoitteet joihin pyritään. Tuloksellisuuden osatekijöiksi on eri yhteyksissä määritelty tuottavuus, taloudellisuus ja vaikuttavuus. Tuottavuudella tarkoitetaan...” (Ops45). Yksi koulu kuvasi koko arvioinnin tarkoituksiksi tuloksellisuuden parantamisen sitä sen tarkemmin määrittelemättä. ”... Opetusalan hallinto, valtio ja kunta tarvitsevat koulujen tuloksellisuudesta yhteismitallista tietoa, jota hankitaan mm. tasokokeiden avulla, kotien antaman palautteen (vanhempainillat, haastattelut, palautelomakkeet säännöllisin väliajoin) sekä yhteistyötahoilta saadun palautteen avulla. Kaiken arvioinnin tarkoituksena on opetus- ja kasvatustehtävän tuloksellisuuden parantaminen...” (Ops 8).

Arvioinnin tasoista koulut olivat pääasiallisesti maininneet oppilaan, opettajan ja koulun tasolla tapahtuvan arvioinnin. Arviointikäsitteen osalta esiintyi enemmän vaihtelua, sillä vain kuusi (6/52) koulua oli määritellyt arviointi-sanana vastaamalla kysymykseen, mitä arviointi on. Vastaavasti perusteluja arvioinnille oli esittänyt neljäsosa kouluista vastaamalla samalla kysymykseen, miksi arvioidaan. Hajontaa esiintyi myös arviointimenetelmien kuvaamisessa. Harvat koulut olivat maininneet sanan arviointimenetelmä, saatiikka kuvanneet arviointimenetelmiä eli vastanneet kysymykseen, miten arviointia toteutetaan kyseissä koulussa. Noin kolmasosa kouluista oli kuvannut opettajan ja koulun oman toiminnan arvioinnissa käytettyjä arviointimenetelmiä. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi -käsitteistöä opetussuunnitelmassaan oli käyttänyt kolmasosa kouluista, mistä saattoi varovaisesti päätellä

kyseisen arvioinnin olevan melko tuntematonta suurimmalle osalle Oulun opetus-toimen opettajia ja rehtoreita.

Väitöstutkimuksen kohteena olevien neljän arvioinnin kehittämisen- ja toteuttamislukuvuoden aikana Oulun kaupungin taloudellinen tilanne oli epävakaa. Samana syksynä, kun paikallisen arvioinnin kehittäminen käynnistyi, Oulun kaupunginvaltuusto päätti käynnistää talouden tasapainotusohjelman taloussuunnittelukaudelle 1998–2000. (Oulun kaupungin tasapainotusohjelma 1998–2000. Tilanneraportti I.) Kolmevuotisen ohjelman loppuvaiheessa painopiste kohdistui rakenteellisten uudistusten eli pysyvien säästöjen aikaansaamiseksi ydinkunta-palvelukuntamallin kehittämiseen, joka on oululainen sovellus tilaaja-tuottajamallista. (Oulun kaupungin tasapainotusohjelma 1998–2000. Tilanneraportti II.) Käytännön toimenpiteet talouden tasapainottamiseksi olivat menojen leikkaaminen, 32 erillisprojektin käynnistäminen ja rakenteelliset uudistukset. Nopeiden menosäästöjen aikaansaamiseksi opetustoimessa leikattiin vuosittaisesta käyttötalousbudjetista 1 % kolmena peräkkäisenä talousarviovuonna 1998–2000, mikä tarkoitti noin 4 Mmk:n keskimääräistä säästöä vuotta kohden. (Vrt. kv 15.12.1997 § 165.)

Yksi erillisprojekti oli palvelutuotannon uudelleenarviointi ja laskentamenetelmien kehittäminen, johon liitettiin mm. Oulun opetustoimessa jo aiemmin aloitettu toimintojohtamisprojekti. Rakenteellisia uudistuksia koskeviin toimenpiteisiin kuului vuosina 1998–1999 opetustoimessa toteutettu koulu- ja oppilaitosverkko ja opetustoimen hallintonselvitys, jonka kohteina olivat lukio- ja peruskouluverkko, johtamis- ja ohjausjärjestelmä sekä yhteistyö ja verkostoituminen (opltk 23.9.1998 § 316). Toinen opetustoimessa toteutettu erillisprojekti oli kouluverkkoselvitys, jossa opetustoimen tehtävänä oli löytää ratkaisuja ja vaihtoehtoja, jotta pystyttäisiin hillitsemään investointeja eli käytännössä uusien koulujen rakentamista. Opettajat ja rehtorit vastustivat kouluverkkoselvityksen mukaisia koulutuksen järjestämistä koskevia rakenteellisia muutosehdotuksia.

Hallinnon ja opettajien väliset suhteet olivat koetuksella tiukan talouden aikana. Keskustelu kävi vilkkaana sekä lehtien palstoilla, koulujen yleisötilaisuuksissa että lautakunnan listateksteissä (vrt. opltk 220999 § 298; 031199 § 346). Taustalla olivat 1990-luvun alussa koulujen tuntikehykseen kohdistuneet leikkaukset ja tieto siitä, että jälkeinpäin tehtyjen tuntikehyslisäysten jälkeen tukiovetus- ja kerhotunnit eivät olleet palanneet leikkausta edeltävälle tasolle. Oulun kaupungin sosiaali- ja terveystoimen laatiman selvityksen mukaan lasten ja nuorten palveluista karsittiin vuosina 1995–1999 keskeisiä ennaltaehkäisevän työn resursseja suhteellisesti muita toimintoja enemmän. Voimakas vähennys oli kohdistunut neuvolapalveluihin ja kouluterveydenhuoltoon, joista ensimmäisen menot olivat supistuneet neljän vuoden aikana 15 % ja jälkimmäisen 24 %. (Moilanen, Leppänen, Pirilä-Karlström & Stähle 2001, 4.)

Paikallisen arvioinnin kehittämis- ja toteutusprosessien aikana Oulun opetustointa johti kaksi lautakuntaa. Arviointisuunnitelman vuosille 1999–2001 ja myöhemmin pidennetylle ajanjaksolle 1999–2005 hyväksyi vuonna 1997 nelivuotiskautensa aloittanut opetuslautakunta (ks. myöhemmin lautakunta 1). Elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten toisen peräkkäisen arviointilukuvuoden aikana vuoden 2001 alussa nelivuotiskautensa aloitti uusi opetuslautakunta, jossa edeltävän lautakunta 1:n kokoonpanosta oli mukana kolme ja loppukaudella kaksi päättäjää (ks. myöhemmin lautakunta 2). Samanaikaisesti lautakunnan vaihtumisen yhteydessä opetustoimessa vaihtui sekä opetustoimenjohtaja että opetuspäällikkö edellisten arvioinnista vastaavien viranhaltijoiden jäätyä eläkkeelle. Siirryttyäni päätoimiseksi tutkijaksi organisaation ulkopuolisen työnantajan palvelukseen, minut kutsuttiin ohjausryhmään arvioinnin asiantuntijajäseneksi. Vuosina 1999 ja 2000 olin äitiysvapaalla. Arvioinnin ohjausryhmän puheenjohtajan ja sihteerin tehtävät jaettiin kahdelle eri henkilölle. Arvioinnin ohjausryhmän puheenjohtaja vaihtui vuosina 1999–2001 kaksi kertaa ja sihteerin tehtäviä hoiti vuosina 1999–2001 kolme eri henkilöä ohjausryhmän peruskokoonpanon pysyessä lähes samana. Seuraavasta taulukosta (ks. taulukko 3) käy ilmi avainhenkilöiden suuri vaihtuvuus neljän lukuvuoden aikana. Kaikki ne lukuvuodet, joiden aikana tapahtui henkilövaihdoksia, on tummennettu harmaalla.

Taulukosta 3 käy ilmi, että vuodesta 1999 alkaen muutoksia tapahtui paljon. Ainoastaan opetustoimen hallintopäällikkö ei vaihtunut. Myös arvioinnin ohjausryhmän peruskokoonpano pysyi samana yksittäisiä henkilövaihdoksia lukuun ottamatta. Prosessin tuottaman tiedon hyödyntämisen näkökulmasta tilanne avainhenkilöiden suuren vaihtuvuuden vuoksi oli haasteellinen, sillä uusi organisaation jäsen pyrittiin perehdyttämään Oulun arviointimalliin ja keskustelemaan hänen kanssaan paikallisen arvioinnin kehittämis- ja toteuttamistoiminnan menneisyydestä, senhetkisestä tilanteesta ja tulevista haasteista osana opetustoimen johtamista ja kehittämistä. Tässä ei kuitenkaan onnistuttu riittävän hyvin pitemmällä aikavälillä, mikä johtunee sekä opetustoimen johdon useista samanaikaisista henkilövaihdoksista että erityisesti myös tutkijan roolin jatkuvasta vaihtumisesta. Kahden ensimmäisen lukuvuoden jälkeen paikallisen tason arviointi hajautui monen eri ihmisen vastuulle, mikä vaikeutti arvioinnin johtamista.

Yhteenvedona voidaan todeta, että laajempi koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin käsitteistö on ollut vasta hahmottumassa oululaisissa kouluissa ja opetustoimessa, kun paikallisen tason arviointiprosessi käynnistyi syksyllä 1997. Paikallisen arvioinnin kehittämisen näkökulmasta ajankohta ei ollut lähtökohdiltaan kovin suotuista, sillä Oulun kaupungin talouden tasapainotusohjelma aiheutti omat jännitteensä opetustoimen toiminnan ja talouden suunnittelulle ja arvioinnille, mikä ensi vaiheessa merkitsi rajuja käyttötalouden leikkauksia ja toiminnan uudelleen järjeste-

TAULUKKO 3. Oulun opetustoimen arvioinnin avainhenkilöiden vaihtuvuus lukuvuosina 1997–2001. \*) Oulun kaupungin talouden tasapainotusohjelma käynnistyi talousarviovuonna 1998.

Paikallisen tason arvioinnin avainhenkilöiden vaihtuvuus lukuvuosina 1997–2001				
	1997–1998	1998–1999 *)	1999–2000	2000–2001
Opetuslautakunta	sama	sama	sama	uusi 1.1.2001 alkaen
Opetustoimen johtaja	sama	sama	11/99 alkaen opetuspäällikkö oman toimensa ohessa	uusi johtaja 08/2000 alkaen
Opetuspäällikkö	sama	sama	sama	väliaikainen viranhaltija 11/2000 alkaen (ohjausryhmän pj), uusi opetuspäällikkö 03–08 / 2001, uusi sijainen 08/2001 alkaen
Hallintopäällikkö	sama	sama	sama	sama
Atk-asiantuntijat (1–4, neljä eri henkilöä)	1 ja 2	1 ja 2	2 ja 3 08/1999 alkaen	3 ja 4 08/2000 alkaen
Ohjausryhmän jäsenet	sama	sama	sama	sama
Ohjausryhmän rooli	epävirallinen	epävirallinen	virallinen työryhmä 08/99 alkaen	verkostoyhteistyön ja henkilöstön jaksamisen alatyöryhmät 11/2000 alkaen
Ohjausryhmän pj	tutkija/taloussuunnittelija 04/98 alkaen	taloussuunnittelija/tutkija 02/99 alkaen	rehtori 11/99 alkaen	toinen rehtori 01/2001 alkaen
Ohjausryhmän sihteeri	tutkija/taloussuunnittelija 04/98 alkaen	taloussuunnittelija/tutkija 02/99 alkaen	koulupsykologi 11/99 alkaen	opinto-ohjaaja 01/2001 alkaen
Tutkijan rooli	tutkija/taloussuunnittelija 04/98 alkaen	taloussuunnittelija/tutkija 02/99 alkaen	tutkija/asiantuntija 01/2000 alkaen (äitiysvapaalla 11/1999 alkaen)	tutkija/asiantuntija/ (äitiysvapaalla 12/2000 alkaen)
Ulkopuolinen, arviointiraportin 99–00 ja 00–01 kirjoittanut tutkija		mukana suunnittelussa 09/1999 alkaen, asiantuntijalausunto	sama	sama
Ulkopuolinen, arviointiraportin 01–02 ja 02–03 kirjoittanut tutkija				mukana suunnittelussa 02/2001 alkaen



lyjä. Prosessin jatkuvuuden ja johdonmukaisen johtamisen näkökulmasta avainhenkilöiden suuri vaihtuvuus oli ongelma, joka vaikutti paikalliseen arviointiin ja sen toteutumiseen kouluissa.

## 5.2 Tutkimustehtävät ja -ongelmat

Tutkimuskohteena on Oulun opetustoimen paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi, jossa tavoitteena oli kehittää Oulun opetustoimeen koulutuksen paikallisen arvioinnin arviointisuunnitelma, käynnistää arvioinnin toteuttaminen ja kehittää arviointisuunnitelmaa edelleen. Tutkimus sisältää sekä käytännön kehittämisprosessin että itse tutkimusprosessin. Tutkimukseen sisältyy sekä koulutuksen paikallisen arviointimallin kehittämistehtävät että arviointimallin kehittämisprosessiin liittyvät tutkimustehtävät.

Tutkimusongelmat muotoutuivat tutkimusprosessissa vähitellen, mitä kuvataan seuraavassa tarkemmin. Toimintatutkimus on ollut jatkuvaa tutkimuskysymysten ja tutkijan välistä vuoropuhelua. Alkuvaiheessa tutkimuskysymykset liittyivät arvioinnin taustalla oleviin arvoihin, arvioinnin kehittämisen ideologioihin, arviointiin poliittisena toimintana sekä kehitetyn arvioinnin vaikutusten arviointiin (tutkimussuunnitelma 19.10.1997). Myöhemmässä vaiheessa tutkimus painottui enemmän arvioinnin kehittämisprosessiin sekä kokonaiskuvan hahmottamiseen opettajan käytännön arkitilanteista ja arviointia koskevista käsityksistä (tutkimussuunnitelma 02.11.1998). Lopullisessa vaiheessa keskeisimmälle sijalle nousi moni-ilmeinen arvioinnin kehittämisprosessi, jota tässä tutkimuksessa on pyritty ymmärtämään intensiiviryhmän keskusteluita, prosessissa käytyjä keskusteluita ja niistä tuotettuja dokumentteja sekä prosessin tapahtumia analysoimalla.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten arvioinnin eri osapuolet käsitteellistävät ja konstruoivat arviointia kehittämisprosessin aikana ja miten ja minkälaiseen yhteiseen näkemykseen koulutusta koskevasta arvioinnista, sen taustalla olevista arvoista, menetelmistä sekä tarkoituksesta prosessin aikana päädytään. Tutkimuksen keskeinen tavoite on vastata kysymykseen, millainen on arvioinnin kehittämisprosessi Oulun kaupungin opetustoimessa vuosina 1997–2001 ja analysoida, millaisia ilmiöitä siihen liittyy. Tavoitteeseen pyritään kuvaamalla paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi sekä opetustoimen opettajien arviointia koskevia käsityksiä opetussuunnitelmateksteissä että puheessa ja kerronnassa. Lisäksi analysoidaan perusteluita yhteisesti valituille opetustoimen arviointikohteille, kriteereille ja menetelmille, joihin koulutuksen tuloksellisuuden arviointi Oulun opetustoimessa perustuu. Ou-

lun opetustoimen paikallisen arvioinnin kehittämiprosessissa kehitettiin koulutuksen arvioinnin malli, jonka tuottamaa arviointitietoa tulkittiin koulussa ja koulujen tulkintojen perusteella muodostettiin yhteinen näkemys koulutuksen keskeisistä kehittämialueista. Neljä vuotta kestäneen (1997–2001) ja kuusitoista laajempaa arviointi-iltapäivää käsittäneen työryhmissä pääasiassa tapahtuneen työskentelyn tavoitteena oli sekä ryhmänä että yksilönä ymmärtää paremmin opetus- ja kasvatustyön oleellisia ilmiöitä, tehdä valintoja ja eheyttää näkemystä koulutuksen tulokellisuuden arvioinnin merkityksestä osana paikallista koulutuksen kehittämistä ja johtamista sekä koulutusta koskevaa päätöksentekoa. Arvioinnin kehittämis- ja toteuttamisprosessien aikana itse kehittämiproessin syvälinen ymmärtäminen vaati sen verran laajaa aineistonhankintaa, että intensiiviryhmän opettajien tuottamista elämäkertakuvauksista ja heidän arvioinnin arkikokemuksista kahden viikon ajanjaksolta kootun päiväkirja-aineiston perusteella tehtiin erillinen pro gradu -opinnäytetyö (Savolainen 2001).

Kahden paikallisen arvioinnin toteuttamisvuoden jälkeen kysytään opettajien käsityksiä toteutetusta arvioinnista sekä sen hyödyistä ja haitoista. Lopuksi pyritään kuvaamaan, miten prosessin tuomaa tietoa pyrittiin ja osattiin hyödyntää. Neljännen tutkimusongelman avulla pyritään arvioimaan koko arvioinnin kehittämis- ja toteutusprosessin vaikuttavuutta prosessin tuoman tiedon hyödyntämisen näkökulmasta Oulun opetustoimessa. Tarkastelu on rajattu neljän vuoden ajanjaksolle, mikä arvioinnin kehittämisen ja uuden arviointikulttuurin syvälinen omaksumisen näkökulmasta tarkasteltuna on hyvin lyhyt aika. Neljän alakysymyksen avulla pyritään vastaamaan pääkysymykseen, millainen on arvioinnin kehittämisprosessi Oulun kaupungin opetustoimessa. Tutkimuskysymykset muotoutuivat tutkimusprosessin aikana alla olevaan muotoon.

Millainen on arvioinnin kehittämisprosessi Oulun kaupungin opetustoimessa?

1. Miten opettajat käsitteellistävät arviointia puheessa ja kerronnassa?
2. Miten opettajat perustelivat arviointikohteet, -kriteerit ja menetelmät?
3. Millaisia käsityksiä opettajilla oli arvioinnin kehittämisprosessista?
4. Miten prosessin tuomaa tietoa on hyödynnetty?

## 5.3 Tutkimuksen luonne

Teoria auttaa näkemään käytäntöä mielekkäinä kokonaisuuksina ja jäsentää sitä ilmentäviä käsitteitä. Näin myös tutkimuksen tulokset näyttävät järkevinä suhteis-

sa tutkimuksen taustalla olevaan teoriaan ja arvoihin. Tutkimuksen perimmäinen tarkoitus on etsiä totuutta, joka konstruktivistisen näkemyksen mukaan on moniääninen kuvaus ihmisten konstruktioista tai ajattelun rakennelmista. Konstruktivistisen paradigman mukaan tutkimus ei ole arvovapaata. Kuitenkaan sitä, kenen tulkinta on oikea, ei voida konstruktivistisen näkemyksen mukaan kyseenalaistaa tai arvottaa, vaan todellisuudesta voi olla rinnakkain useita erilaisia konstruktioita. (Guba & Lincoln 1989, 83–90.)

Tämä tutkimus on luonteeltaan konstruktivistisen evaluaatiotutkimuksen ja emansipatorisen toimintatutkimuksen rajapinnassa liikkuva laadullista tutkimusparadigmaa pääasiallisesti noudattava osallistava toimintatutkimus (Carr & Kemmis 1986, 204; Elliot 1991b; Kemmis & McTaggart 1988, 5–6; 2000). Emansipatorinen toimintatutkimus korostaa toimijoiden yhteisvastuullisuutta käytännön kehittämisestä. Se pyrkii osoittamaan ristiriitaisuuksia keskusjohtoisen koulutuspolitiikan ja käytännön opetus- ja kasvatustyön välillä ja korostaa opettajien ammatillisuuden ja aktiivisuuden merkitystä yhteiskunnan ja koulun rakenteiden kehittämisessä. Carrin ja Kemmisin mukaan toimintatutkimuksen perusajatus voidaan kiteyttää kahteen sanaan: parantaa ja osallistua (to improve and to involve). (Carr & Kemmis 1986, 162, 222.)

Tässä tutkimuksessa lähdetään liikkeelle käytännön ongelmasta: miten koulujen itsearviointitietoa voidaan hyödyntää opetustoimen strategisessa kehittämisessä ja päätöksenteossa. Kyseessä on organisaation muutosprosessi, johon organisaation eri toimijat osallistuivat ja sitoutuivat. Toisaalta voidaan puhua myös käytännön koulu maailmassa toteutetusta interventiosta ja sen vaikutusten syvällisemmästä tutkimisesta.

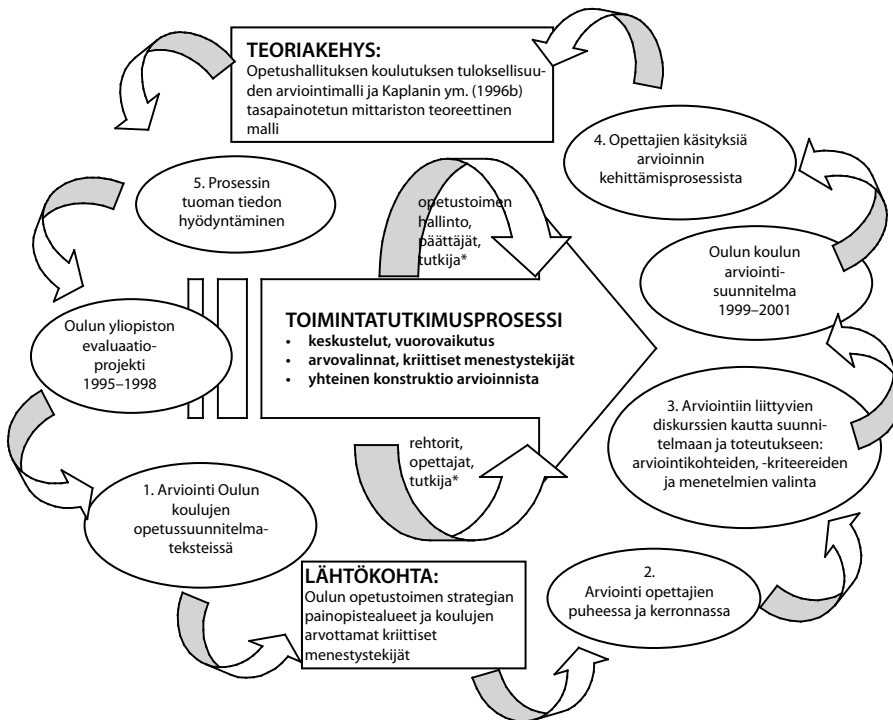
Laadulliseen tutkimusotteeseen on yhdistetty opettajien käsityksiä kartoittava pienimuotoinen kvantitatiivinen mittaus, joka havainnollistaa opettajien paikallisen arvioinnin kehittämisprosessissa kokemia hyötyjä ja haittoja ja pyrkii pelkistetysti kuvaamaan paikallisen arvioinnin onnistumis- ja kehittämisalueita. Denziniä (1988) mukaillen voidaan puhua myös triangulaatiosta, jossa samaa ilmiötä tarkastellaan useasta eri näkökulmasta yhdistämällä keskenään laadultaan erilaista tietoa. Triangulaation luonnetta tässä tutkimuksessa voisi kuvata monimetodi- sekä monidata- menetelmien hyödyntämisenä.

Tutkimusta voidaan perustellusti luonnehtia myös toiminta-analyttistä tutkimusotetta hyödyntäväksi tapaustutkimukseksi. Olkkosen (1993) mukaan tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevaa ongelmaa tai ilmiötä. Tutkimusongelmat käsittelevät tyypillisesti organisaation sisäiseen toimintaan, toimintaan kietoutuneisiin ihmisiin, heidän tavoitteisiinsa liittyviä kysymyksiä ongelman kovien piirteiden lisäksi. Tavanomaisesti toiminta-analyttisten tutkimusten kohteena ovat tällöin organisaation toiminta, johtaminen, ongelmanratkaisu,

päätöksentekoprosessit sekä kehitys- ja muutosprosessit. Tutkijan ja tutkimuskohteen välinen suhde on hyvin tiivis. Toiminta-analyyttinen tutkimusote on luonteeltaan normatiivinen, sillä tavoitteena on pyrkiä löytämään ongelmaan ratkaisu, järjestelmiä tai ohjeita, joita voidaan hyödyntää käytännön toiminnan tuloksellisuuden kehittämiseksi. (Olkkonen 1993.)

Staken (1994, 236–238) mukaan tapaustutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää syvällisesti tutkimuksen kohteena oleva tapaus siten, että kyseisestä tapauksesta olisi mahdollista myös oppia jotain. Samanaikaisesti tutkimuksessa etsitään sitä, mikä tutkittavassa tapauksessa on ainutkertaista, mutta myös yhteistä verrattaessa muihin samankaltaisiin tapauksiin. (Vrt. myös Hirsjärvi 1997c, 129–130.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi, jossa on kehitetty Oulun koulun arviointisuunnitelma ja toimeenpantu suunnitelmaa soveltavaa paikallisen tason arviointia (ks. kuvio 26). Tutkimuksessa on pyritty soveltamaan neljännen evaluaatiosukupolven teoriakehyksen (Guba & Lincoln 1989) sekä organisatorisen muutoksen ja jatkuvan parantamisen eli kehittämistä edistävän



KUVIO 26. Prosessissa olleet tiedonintressit ja konstruktio, joista arviointimalli ja sen mukaisen arvioinnin toimeenpano ovat muotoutuneet. \*) Tutkijalla on useita eri rooleja kehittämisprosessin aikana (vrt. Guba & Lincoln 1989, 152, 174).

itsearviointin (Imai 1986, 24) periaatteita. Toisin sanoen toimintatutkimusprosessi on itsessään ollut sosiaalinen oppimisprosessi, jota on kuvattu myös suunnittelun, toiminnan ja itsereflektoinnin kehien muodostamana, jatkuvana prosessiin osallistuvien ymmärrystä lisäävänä spiraalina (Kemmis & McTaggart 2000, 595–596; ks. myös Leino 1996, 88–89).

Karkeasti kuvattuna tutkimus on noudattanut pääpiirteissään seuraavia vaiheita, joita on samanaikaisesti ollut meneillään useita prosessin eri vaiheissa ja tasoilla. Tutkimuksen alkaessa opetustoimen nykytilan kartoitus oli jo tehty ja strategia päivitetty. Paikallisen arvioinnin kehittäminen lähti liikkeelle halutun vision eli tavoitetilan luomisesta ja tarvittavien askelten määrittämisestä ja niiden toteuttamisesta. Ensimmäisessä vaiheessa nimettiin arvioinnin osapuolet ja heiltä pyydettiin näkökulmia arviointiin. Toisessa vaiheessa eri osapuolten näkökulmat esiteltiin toisille ryhmille kommentointia ja tutustumista varten. Samalla jaettiin kokemuksia ja opittiin toisilta yhteisissä keskusteluissa. Kolmannessa vaiheessa mahdolliset ratkaisematta jääneet seikat käsiteltiin ja pyrittiin ratkaisemaan evaluoijan, ohjausryhmän ja opetusviraston johdon yhteisissä neuvotteluissa. Neljännessä vaiheessa pyrittiin löytämään konsensus eri ryhmien välille, missä evaluoijalla on ollut ohjaava diplomaatin rooli. Ne kysymykset, joita ei yhteisten pohdintojen perusteella priorisoitu ratkaistavaksi tässä kehittämisprosessissa, rajattiin pois seuraavaa evaluaatiota tai myöhempien kehittämislinjausten yhteyteen, edellyttäen, että aika, resurssit ja kiinnostus mahdollistavat kyseisten asioiden uudelleen esiin nostamisen. (Vrt. Guba & Lincoln 1989, 42, 186–187.)

## 5.4 Tutkijan rooli

Tutkijan erilaiset roolit ovat antaneet mielenkiintoisia näkökulmia tarkastella laajaan ja pitkäkestoiseen yhteistyöhön perustuvaa arvioinnin kehittämistä ja nykyistä toteutushanketta. Tutkijan roolissa en ole ollut pelkästään havainnoija vaan myös osallistuja, joka vaikutti tutkimuksen kohteena olevaan Oulun opetustoimen paikallisen arvioinnin kehittämisprosessiin. Olin sekä näkijä, tekijä että kokija.

Koko arvioinnin kehittämis- ja toteuttamisprosessin ajan olin Oulun kaupungin virkavapaalla oleva luokanopettaja. Evaluaatioprojektin viimeisen vuoden aikana toimin syyslukukauden 1997 tutkija-opettajana ja vuoden 1998 alusta evaluaatioprojektin koordinaattorina. Huhtikuussa 1998 aloitin työt opetusviraston taloussuunnittelijana vastuualueena opetustoimen toiminnan ja talouden suunnittelu ja arviointi. Vuoden 1999 alussa jätin taloussuunnittelijan tehtävät ja aloitin työt päätoimisena

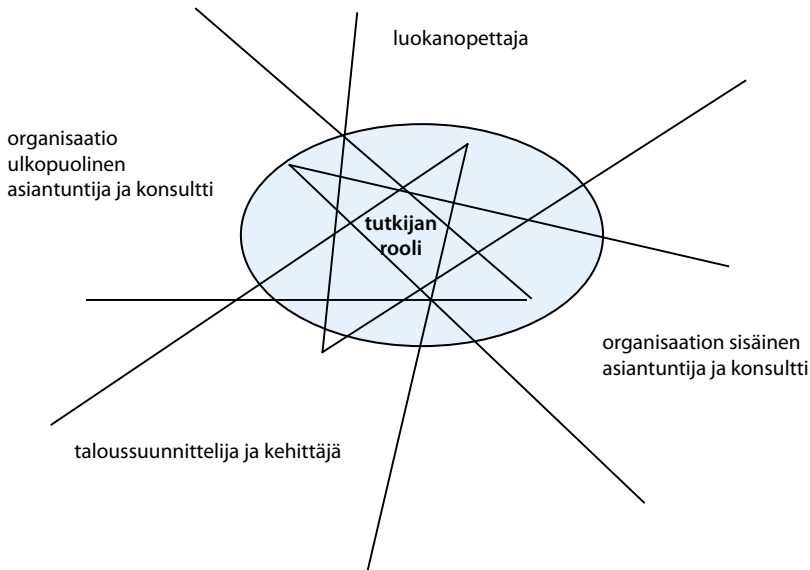
tutkijana, ja tavoitteenani oli raportoida opetustoimen arvioinnin kehittämisen- ja toteuttamisprosessia 1997–2001 koskeva tutkimus.

Tutkijan roolini muutti neljän vuoden aikana melko nopealla tempolla muotoaan. Tutkijan rooliani voidaan tarkastella työtehtävien muuttumisen lisäksi myös opetustoimen organisaation sisäisen ja ulkopuolisen konsultin näkökulmasta. Tämän roolin näkökulmasta tarkasteltuna merkittävin käännekohta asioihin vaikuttamisen kannalta tapahtui, kun luovuin opetusviraston taloussuunnittelijan paikasta ja siirryin päätoimiseksi tutkijaksi eli samalla myös organisaation ulkopuoliseksi asiantuntijaksi (vrt. esim. Seppänen-Järvelä 2002, 89). Samalla luovuin vallasta tehdä päätöksiä ja ratkaisuja arvioinnin kehittämistyössä. Olin ulkopuolinen neuvonantaja, en enää vastuussa oleva toimija.

Taloussuunnittelijan tehtävien ohessa arvioinnin kehittäminen oli hedelmällistä, koska samalla pystyi yhdistämään toiminnan ja talouden suunnittelun sekä arvioimaan niitä. Kokemukseni mukaan kehittämistyö irtaantuu helposti taloudellisista reunaehdoista, jotka kuitenkin viime kädessä luovat perustan kaikelle toiminnalle. Taloussuunnittelijan tehtävät yhdistettynä kehittäjän tehtäviin olivat tässäkin mielessä onnistunut ratkaisu, tosin työpäivien lomassa ei jäänyt aikaa tutkimuksen tekemiselle eikä syvällisemmälle oman toiminnan tai organisaatiossa tapahtuvan arvioinnin kehittämistoiminnan reflektoinnille. Mikäli olisin jatkanut taloussuunnittelijana, tämä tutkimus olisi todennäköisimmin jäänyt valmistumatta. Päätoiminen tutkimustyö toi tarvittavaa etäisyyttä tutkimuskohteeseen, mikä aineiston analysoinnin kannalta oli hyvä asia.

Kaiken kaikkiaan tutkimus on avannut mielenkiintoisen ikkunan suuren kaupungin volyyymiltään merkittävään hallintokuntaan ja sen toimintakulttuuriin. Pitkä yhteistyösuhde opetustoimen avainhenkilöiden kanssa on perustunut keskinäiseen luottamukseen ja opettanut eettisten kysymysten huomioon ottamiseen joka tilanteessa. Olen saanut olla sekä organisaatioon kuuluvana toimijana omassa tutussa toimintaympäristössä, Oulun opetustoimessa että myöhemmin organisaation ulkopuolisena vieraana samalla, mutta sittemmin ”yksityisellä maaperällä”, jonka jäsen en enää ole ollut (ks. Stake 2000, 447). Jälkikäteen arvioiden tämä tutkimus on ollut myös merkittävä oman kasvun prosessi, johon ovat mahtuneet ammatillisen rooli muutoksen lisäksi myös äidiksi tuleminen ja kasvamisen vaiheet.

Tässä tutkimuksessa olen saanut olla evaluoija ja diplomaatti. Laajaa osallistumista ja yhteisen paikallisen koulutuksen kehittämisen päämäärän muodostamista vaatineissa prosessissa minulle on ollut hyötyä luokanopettajan työssä karttuneista käytännön kokemuksesta, kasvatus- ja opetustyön substanssiosaamisesta sekä ihmissuhdetaidoista. On ollut myös haasteellista ja erittäin mielenkiintoista päästä tutustumaan julkisen sektorin toimintakulttuuriin sekä kasvatus- ja opetustyön käytännön toteuttajan että kasvatus- ja opetustyön hallinnon ja talouden edustajan nä-



KUVIO 27. Tutkijan rooli Oulun paikallisen arvioinnin kehittämisprosessin aikana 1997–2001.

kökulmista. Oli esimerkiksi hyvin terveellistä havahtua huomaamaan, kuinka vähän tavallinen riviopettaja tietää opetustoimen tai yleensä kuntatalouden ja hallinnon peruskysymyksistä siihen nähden, mikä merkitys ja vaikutus niillä on hänen työhönsä.

Rooliani voidaan tarkastella myös tässä tutkimuksessa valitun lähestymistavan näkökulmasta. Esimerkiksi neljännen evaluaatiosukupolven arviointiparadigman mukaan olen ollut koko tutkimuksen kohteena olevan paikallisen arvioinnin kehittämisprosessin ajan evaluoija, jolla on ollut prosessin eri vaiheissa erilaisia rooleja tilanteiden mukaan (Guba & Lincoln 1989). Greene (2000, 990) puolestaan korostaa evaluoijan tarinankertojan roolia, evaluoijan oman henkilökohtaisen asemaansa tutkimuksessa sekä sen vaikutusta tutkimuksessa tehtyihin tulkintoihin. Toisaalta taas laadullisessa tutkimustraditiossa käytetyn luonnehdinnan mukaan rooliani tutkijana voisi hyvinkin kutsua kansankielellä ilmaistuna ”joka paikan höyläksi” (a bricoleur) laadullisen tutkimuksen tekemisen moni-ilmeisen luonteen ja siinä käytettyjen useiden erilaisten tiedonhankintamenetelmien vuoksi (ks. Denzin & Lincoln 2000, 4).

Laadulliselle case-tutkimukselle tyypilliseen tapaan olen ollut jatkuvasti tulkit-sijan roolissa, mikä on edellyttänyt tarkkaavaisuutta ja tapahtumien, ihmisten ja toimintojen tulkintaa suhteutettuna toimintaympäristöön ja sen kulttuuriin (Stake 1995, 40–43). Laadullisen tutkimuksen tekijä on kuin taiteilija, joka himmentää tai voimistaa tutkittavan ilmiön luonnetta ja piirteitä pitkällisen kirjoittamis- ja tutki-

muskohteeseen tutustumisen aikana. Tutkijalla on myös vaativa tehtävä yrittää kuunnella ja tuottaa mahdollisimman totuudenmukaisesti tutkimuskohdetta kuvaavia eri osapuolten erilaisia ääniä ja tarinoita, jotka ovat aina sidoksissa tapahtuma-aikaan ja -paikkaan sekä yksilön ja yhteisön senhetkiseen sosiaaliseen tilanteeseen (ks. esim. Denzin & Lincoln 2000, 23; Greene 2000, 985–992; vrt. Stake 1995).

## 5.5 Tutkimuksen aineisto, aineiston keruu ja analysointi

Tutkimuksessa sukellaan käytännön toimintoihin ja analysoidaan arvioinnin eri osapuolten arvioinnin kehittämis- ja toteuttamisprosessissa esittämiä väitteitä, huolenaiheita ja näkökulmia, jotka osittain kietoutuvat vaikeasti toisistaan erotettaviksi ilmiöiksi. Keskeinen metodologinen valinta on, että tutkimuksessa sovelletaan neljännen evaluaatiosukupolven mukaista tiedonhankintatapaa, jotta kaikkien arvioinnin osapuolten näkökulmat saataisiin mahdollisimman monipuolisesti hyödynnettyä yhteistä konstruktiota muotoiltaessa (Guba & Lincoln 1989, 40, 184–187).

Tutkimusaineisto on laadullista tutkimusotetta pääasiallisesti hyödyntävälle, osallistavalle toimintatutkimukselle tyypillisen monimuotoinen. Tutkimusaineiston hankinnassa olen käyttänyt tiedonhankinnan menetelminä osallistuvaa havainnointia, videoituja ryhmähaastatteluja ja niiden litterointia, asiakirja- ja keskustelumuistioiden tekstianalyysiä, kyselytutkimusta (suljettuja ja avoimia kysymyksiä) sekä tutkimuspäiväkirjan kirjoittamista. Tutkimusaineisto on kattava. Se voidaan pääpiirteissään jakaa tutkimuskysymyksittäin neljään ryhmään taulukossa 4 kuvatun jaottelun mukaan.

### Miten opettajat käsitteellistävät arviointia puheessa ja kerronnassa?

Tutkimusongelman yksi aineisto koottiin paikallisen arvioinnin kehittämisprosessin ensimmäisen vuoden aikana 1997–1998. Ryhmän alkamisesta tiedotettiin Oulun opetustoimen alaisille kouluille lähetetyllä kirjeellä. Lisäksi olin itse henkilökohtaisesti yhteydessä muutamiin opettajiin, joiden tiesin joko tekevän arviointiin liittyvää tutkimusta ja/tai kehittävän arviointia aktiivisesti omassa työssään. Loppujen lopuksi ryhmään hakeutui seitsemän vapaaehtoista arvioinnista ja sen kehittämisestä kiinnostunutta opettajaa ja rehtoria. Aineisto muodostuu intensiiviryhmän seitsemästä



keskustelukerrasta sekä heidän arviointimuistiinpanoistaan. Yhden keskustelukerran kesto vaihteli kahdesta kolmeen tuntia, joskus enemmänkin. Aloitusvaiheessa oli laadittu keskustelujen etenemisen ja teemojen aiheet, joista sovittiin tarkemmin yhdessä ryhmän kanssa. Etukäteisteemojen ja keskeiskäsitteiden laadinnan avulla pyrittiin ennakoimaan merkityksellistä tietoa tuottavia keskusteluteemoja sekä jäsentämään ja tehostamaan keskustelujen etenemistä kokoontumisten aikana. Ryhmä kokoontui haastateltaville ”puolueettomalla” alueella eli Oulun yliopiston tiloissa työpäivän jälkeen. Keskeisenä periaatteena oli järjestää tapaamiset niin, että jokainen pääsi paikalle yhteisesti sovittuina aikoina. Kukin keskustelukerta videoitiin ja keskustelut litteroitiin. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 100 liuskaa.

Ryhmän perustamisen tarkoitus oli syventää opettajien ja rehtoreiden käsityksiä arvioinnista sekä auttaa heitä jäsentämään arviointiin liittyvää ajattelua ja toimintatapoja. Ryhmän oletettiin tuottavan Oulun opetustoimen alaisten koulujen opettajien ja rehtoreiden arviointiin liittyvistä käsitteistä arvokasta tietoa, jota haluttiin hyödyntää paikallisen arvioinnin kehittämisprosessissa. Novakin mukaan (2002, 127) henkilökohtainen haastattelu, jollaiseksi tätä pienen intensiiviryhmän ryhmäkeskustelua voisi myös luonnehtia, on tehokkain tiedon hankkimisen väline, kun halutaan selvittää ja ymmärtää yksilön tai ryhmien ajattelutapoja ja hiljaista tietoa. Joidenkin tutkimusten mukaan tutkittavaa perusjoukkoa edustava suhteellisen pieni, jopa alle kymmenen hengen ryhmän haastattelu tuottaa ”kaikki olennaiset käsitteet ja periaatteet, joita yleensä ilmaistaan” (Novak 2002, 130). Samansuuntaisesti asiaa tulkitsevat myös Zaltman ja Higie (1993) oman tutkimuksensa perusteella, jossa 90% tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön liittyvistä ideoista saatiin haastattelemalla kolmesta kymmeneen henkilöä (ks. Novak 2002, 130). Ryhmän koko ei saa kasvaa liian suureksi, jotta vuorovaikutteinen ja mielekäs ryhmäkeskustelu on mahdollista. Sopivan ryhmäkoon määrää on vaikea määritellä täsmällisesti, mutta omiin kokemuksiini perustuen alle kymmenen hengen ryhmässä keskustelu on vielä mahdollista ilman pitkiltä tuntuvia oman puheenvuoron odotusaikoja.

Tiedon keruun onnistumisen kannalta avaintekijä on itse haastattelutilanne, jossa menestyksellinen tiedon saaminen edellyttää sellaista haastattelijan toimintaa ja kysymysten asetelua, että se vapauttaa haastateltavan puhumaan spontaanisti omista ajatuksistaan, tunteistaan ja toiminnastaan. Haastattelutilanteessa on tärkeää, että haastattelijat ja haastateltavat kohtaavat toisensa silmästä silmään mahdollisimman luontevasti asioista keskustellen. Haastattelujen ilmapiirin tulee olla kiireetön, ystävällinen ja lämminhenkinen. Kysymys ei ole ristikuulustelusta vaan ennemminkin vuorovaikutteisesta, molempia osapuolia innostavasta keskustelusta. Haastateltavalle on tärkeä varata aikaa ajatella, mahdollisuus tutkailla muistikuviaan, palata niihin ja muotoilla vastauksiaan uudelleen (Novak 2002, 130). Tässä tutkimuksessa käytettyä intensiiviryhmähaastattelua voisi luonnehtia avoimen ja teemahaastattelun rajapin-

TAULUKKO 4. Tutkimusongelmat, aineisto ja analyysi.

Pääongelma: Millainen on arvioinnin kehittämisprosessi Oulun kaupungin opetustoimessa?		
Alaongelmat	Tutkimusaineisto	Aineiston analyysi
1 Miten opettajat käsitteellistävät arviointia puheessa ja kerronnassa?	Opettajien intensiiviryhmän keskustelut 1997–1998 * 7 videoitua ryhmäkeskustelua, yhteensä 100 liuskaa litteroitua tekstiä	Laadullinen, aineistolähtöinen sisällön analyysi QSRN-Vivo-ohjelmistoa hyödyntäen
2 Miten opettajat perustelivat arviointikohteet, -kriteerit ja -menetelmät?	Arvioinnin ohjausryhmän kokous- ja opetustoimen arviointi-iltapäivien muistiot 1997–2001 * yhteensä 56 muistiota, joista laadittu 35 liuskan luokiteltu kooste	Laadullinen, aineistolähtöinen sisällön analyysi
3 Millaisia käsityksiä opettajilla oli arvioinnin kehittämisprosessista?	Kyselytutkimus 2001 * 148 vastaajaa, 43 muuttujaa eli suljettua väittämää sekä avoimet vastaukset	Monimuuttujamenetelmä SPSS-ohjelmistoa hyödyntäen sekä laadullinen, aineistolähtöinen sisällönanalyysi
4 Miten prosessin tuomaa tietoa on hyödynnetty?	Arviointi-iltapäivien ja arvioinnin ohjausryhmän kokousmuistiot 1997–2001  TATS (2000–2002, 2001–2003, 2002–2004)  Opetustoimen strategia 1997–2000; 2011;  Opetuslautakunnan kokouspöytäkirjat 1997–2001	Laadullinen, aineistolähtöinen sisällönanalyysi

noissa liikkuvaksi, osittain puolistrukturoiduksi ja osittain avoimeksi syvähaastatteluksi, jossa tutkijan tulee paneutua keskusteluun huolellisesti. Intensiiviryhmän keskusteluissa kysymys- tai paremminkin keskustelualue oli pääpiirteissään määritelty yhdessä ryhmän jäsenten kanssa, mutta kysymyksiä ei ollut muotoiltu etukäteen, vaan ne syntyivät keskustelun kuluessa (vrt. esim. Hirsjärvi & Hurme 1985, 30–36; Metsämuuronen 2003, 185–189).

Tutkimuksessa haastattelutilanteet mahdollistivat keskustelujen ja kysymysten reflektoinnin, sillä jokaisen ryhmäkeskustelun lopuksi kukin henkilö kirjasi omaan reflektiopäiväkirjaansa muutaman keskeisen ajatuksen tai kysymyksen, joista haluaisi keskustella lisää seuraavalla kerralla. Lisäksi haastattelija teki keskustelun teemoista ja käsitteistä lyhyen tiivistelmän seuraavaa kertaa varten. Seuraavan kerran alussa käytiin läpi haastattelijan laatima tiivistelmä sekä ryhmän jäsenten omat muistiinpanot edellisestä kerrasta, ja niiden perusteella keskustelu käynnistyi. Tämän jälkeen

siirryttiin kiireettömästi seuraavaan yhteisesti sovittuun teemaan, mistä syystä etukäteen sovittu keskusteluteemamarunko muuttui alkuperäisestä (ks. tarkemmin luku 6.2). Edellisen kerran asioita kertaamalla haluttiin tarjota mahdollisuus käydä riittävän perusteellisesti läpi kaikki haastateltavien mielestä tärkeät asiat. (Vrt. Novak 2002, 130.)

## **Miten opettajat perustelivat arviointikohteet, -kriteerit ja -menetelmät?**

Kaksivaiheisen arvioinnin kehittämisprosessin analysointi perustuu vuosina 1997–2001 dokumentoituihin 16:een opetustoimen arviointi-iltapäivän muistioon sekä 40:een opetustoimen arvioinnin ohjausryhmän kokousmuistioon. Tämän aineiston perusteella pyritään vastaamaan tutkimusongelmaan kaksi. Muistioaineistosta hyödynnettiin valikoituja litterointeja eli litteroitiin vain ne tekstikohdat, joissa esitettiin selkeitä perusteluita arviointikohteiden, -kriteereiden ja -menetelmien valinnoille (ks. esim. Grönfors 1985, 156). Word-taulukkomuotoon muistioista poimittua tekstiaineistoa kertyi yhteensä 35 liuskaa.

Tutkimusaineiston kerääminen tapahtui opetustoimen arviointi-iltapäivissä osallistuvan havainnoinnin metodia hyödyntäen siten, että koulujen edustajien mielipiteitä ja perusteluita koottiin työryhmätyöskentelyjen avulla. Lisäksi tein koko ajan kenttämuistiinpanoja. Kehittämisprosessissa sekä arviointi-iltapäivien että arvioinnin ohjausryhmän ryhmätyöskentelyn eli tiedonjäsentämisen prosessien kulku noudatti pääpiirteittäin Novakin (2002) kuvaamia vaiheita. Jäsennysprosessissa käytimme käsitelappuja, fläppitaulua, kalvoja ja muistioita. Ryhmän jäsenten orientoitumisen jälkeen ryhmissä keskusteltiin keskeisistä paikalliseen itsearviointiin liittyvistä tutkijan esille nostamista kysymyksistä ja alustavasta yleiskartasta eli koulutuksen tuoksellisuuden arvioinnin teoreettisesta viitekehystä. Ryhmätöiden perusteella oli tarkoitus löytää Oulun opetustoimen kriittisiä menestystekijöitä, joita kehitetään arvioinnin avulla. Nämä kriittiset menestystekijät ovat myös paikallisen arvioinnin kohteita, joille eri kouluasteiden edustajien yhteisten keskustelujen ja käsitteiden jäsentämisen prosessien kautta valittiin perustellut arviointikriteerit ja -menettelytavat. Monimutkaiselta ja sekavalta vaikuttavaa ilmiökenttää lähdettiin jäsentämään käsitteiden avulla. Oulun opetus- ja kasvatustyön kriittisten menestystekijöiden valinta toteutettiin seuraavasti: ryhmäkeskustelujen ja keskustelun tulokset perusteluineen esitettiin joko käsitelapuilla (prosessin alkuvaiheessa) tai kalvoilla (prosessin loppuvaiheessa). Käsitteiden välisiä suhteita jäsennettiin ja käsitteiden sisältöjä syvennettiin jokaisessa arviointi-iltapäivässä.

Ryhmien työskentely noudatti keskusteluperiaatetta, jonka tavoitteena oli keskustella, perustella ja saavuttaa yksimielisyys muutamasta keskeisimmästä tai käsitteestä. Keskustelulle annettiin aikaa yleensä reilu tunti ja keskustelun tulosten purkuun käytettiin n. 5–10 minuuttia ryhmää kohden, minkä jälkeen käytiin loppukeskustelu ja tehtiin alustavaa yhteenvetoa työn tuloksista. Alaryhmät toimivat toistensa esitysten opponenteina esittäen tarkentavia kysymyksiä ja ideoiden ryhmän tuotoksia eteenpäin. Työryhmät muotoutuivat myöhemmin uudelleen arviointikohteiden mukaisesti pääryhmään, jotka jakautuivat alaryhmiin. Kullakin ryhmällä oli oma johtajansa ja sihteeri, joka kirjasi keskustelun ja lopputuloksen muistiin. Arvioinnin ohjausryhmän jäsenet toimivat alaryhmissä avustajina aina tarvittaessa. Tässä vaiheessa myös arvioinnin ohjausryhmään muodostettiin kaksi alatyöryhmää, jotka olivat Kodin ja koulun arvioinnin alatyöryhmä sekä Henkilöstön jaksamisen arvioinnin alatyöryhmä. Keräsin kaikkien ryhmien muistiinpanot talteen ja työstin arviointi-iltapäivän muistioon yhteenvedon ryhmien tuotoksista. Alkuvaiheessa piti olla tarkka, etten muunnellut työryhmien esityksiä liikaa samalla kun sovelsin niitä osaksi Oulun mallin mukaista koulutuksen tuloksellisuuden teoriakehystä. Lopullisen hyväksynnän laatimilleni ehdotuksille antoi kuitenkin arvioinnin ohjausryhmä, joka tarkisti, että tutkijan laatimat kuvaukset arviointi-iltapäivien ja ohjausryhmän kokousten keskusteluista ja ehdotuksista, paikallisen arvioinnin kohteista, kriteereistä ja menetelmistä vastasivat todellisuutta. (Vrt. Novak 2002, 133–136.)

Edellä kuvattua arviointi-iltapäivä- ja arvioinnin ohjausryhmätyöskentelyä voidaan tarkastella myös pohjoismaisen toimintatutkijan Gustavsenin (1992) diskursiivisen ja kommunikatiivisen toiminnan teorian sovelluksen, kommunikatiivisen kehittämisen tai demokraattisen dialogin menetelmän näkökulmasta, joka perustuu työelämän toimintatutkimukselliseen kehittämiseen. Menetelmän avulla pyritään lisäämään henkilöstön osallistumismahdollisuuksia, parantamaan toiminnan tuloksellisuutta ja taloudellisuutta sekä työelämän demokratiaa. Lähtökohtana pidetään kentän toimijoiden omia kokemuksia sekä kehittämisen kontekstuaalisuutta. Tässä prosessissa opettajat ja rehtorit nähdään oman työnsä parhaimpina asiantuntijoina, jotka samalla ovat aktiivisia muutoksen käynnistäjiä ja omistajia. Menetelmä ei tässä osatutkimuksessa toteudu puhtasoppisena, sillä tutkijana minulla on ollut prosessissa aktiivinen rooli.

Paikallisen arvioinnin kehittämisprosessia voi luonnehtia enemmänkin opettajien ja minun yhteisestä toiminnasta, reflektoinnista ja jaetusta vastuusta koostuvaksi kokonaisuudeksi. Paikallisen teorian eli toimijoiden oman asiantuntevuuden korostamisen lisäksi oleellista on prosessikeskeinen, osallistava kehittäminen, jossa mahdollisimman monen opettajan keskusteluun osallistumisen avulla muutoksen aikaansaaminen on mahdollista kouluissa ja opetustoimessa. Lähtökohtana on demokraattinen dialogi, jossa ”keskustelua käydään ihmisten omalla kielellä, ei esi-

merkiksi ulkopuolelta annetuilla käsitteillä, jotta kaikki voivat ymmärtää, mistä puhutaan” (Lahtonen 1999, 206). Keskustelun avulla on pyritty kuitenkin tuottamaan sopimuksia siitä, mitä aiotaan tehdä ja miksi. (Ks. Lahtonen 1999, 201–207.)

Tyypillisiä keskustelun mahdollistavia foorumeita ovat työkonferenssit eli vapaasti tulkittuna tässä tutkimuksessa opetustoimen arviointi-iltapäivät sekä arvioinnin ohjausryhmän kokoukset, koulujen arviointipalaverit, arviointivastaavien sähköpostilista sekä opetustoimen johdon kanssa käydyt dialogipalaverit, joissa laaditaan kehittämissuunnitelmia ja organisoidaan kehittämistä laajempiin verkostoihin. Oleellista on kokemusten vaihtaminen prosessin aikana. Lisäksi laajat verkostot ja foorumit tarjoavat mahdollisuuden koota kriittistä massaa muutoksen tueksi eli tässä (tutkimuksen kohteena olevassa) arvioinnin kehittämishankkeessa koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin tueksi. Tilaisuudet rakentuvat pääosin organisaation omien osanottajien toiminnan varaan, ja aktiivisia rooleja pyritään jakamaan mahdollisimman monen osallistujan kesken. (Lahtonen 1999, 209–212.)

## **Millaisia käsityksiä opettajilla oli arvioinnin kehittämissuunnittelusta?**

Kolmannen tutkimusongelman aineisto on koottu kyselylomakkeen avulla, josta voidaan käyttää myös nimitystä lomakehaastattelu. Kyseistä lomaketta (ks. liitteet 12–13) käytettiin tutkimuksen kehittämissuunnittelun ja yhteisesti koulujen ja hallinnon kanssa kehitetyn arviointimallin arvioinnissa syksyllä 2001. Lomakehaastatteluun päädyin sen vuoksi, että halusin vertailla sen avulla saadun tiedon luonnetta prosessin aikana hankittuun, laadullisen tutkimusotteen avulla hankittuun tietoon. Ajatuksenani oli, että koska olin erittäin vahvasti ollut paikallisen arvioinnin vetäjän roolissa ja hyvin läheisissä vuorovaikutussuhteissa oululaisten opettajien ja rehtoreiden kanssa, olisi hyvä saada tietää kentän käsitys, joka voisi olla kriittisempi kuin pääasiallisesti arvioinnista innostuneiden opettajien kanssa työskennellessäni olin saanut tietooni.

Kyselytutkimuksen toteutuksen aikoihin Oulun koulun arviointisuunnitelman mukaista paikallista arviointia oli toteutettu kaksi vuotta eli koulujen opettajat ja rehtorit olivat arvioineet elämäntilanteensa tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytyksiä oman pääkoulunsa näkökulmasta kahtena peräkkäisenä vuotena. Kolmesivuises- sa kyselylomakkeessa oli 43 väitettä, joihin vastaajan piti antaa vastaus Likertin asteikolla 1–5. Suljettujen väittämien lisäksi kyselylomakkeessa oli avoimia väittämiä, jotka vastaajan piti täydentää kokemuksensa arvioinnin hyötyjen ja haittojen perusteella. Lisäksi vastaajalta kysyttiin taustatietoja. Vastaukset sai antaa nimettöminä, eikä

vastaajaa voitu mitenkään identifioida. Vastauslomakkeita palautui yhteensä 148 vastausprosentin ollessa 24,7 %. Suljettujen väittämien analysoinnissa käytettiin SPSS-ohjelmiston pääkomponenttianalyysiä ja avoimet vastaukset litteroitiin vastaajittain. Avoimia vastauksia kertyi word-taulukkomuotoon litteroituna yhteensä 20 liuskaa.

## Miten prosessin tuomaa tietoa on hyödynnetty?

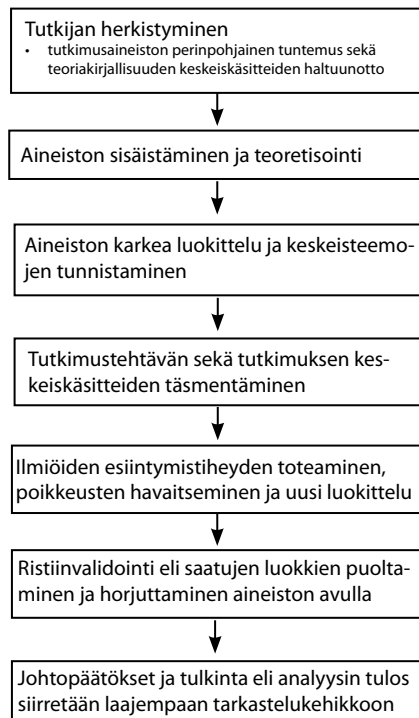
Neljännän tutkimuskysymyksen aineisto koostuu opetustoimen toiminnan ja talouden suunnittelun asiakirjoista (TATS 2000–2002, 2001–2003, 2002–2004), opetustoimen strategioista 1997–2000 sekä 2010, opetuslautakunnan kokouspöytäkirjoista 1997–2001 sekä tutkimusongelman kaksi aineistosta eli opetustoimen arviointi-iltapäivien ja arvioinnin ohjausryhmän muistioista. Tutkijana olen taloussuunnittelijan ja asiantuntijan rooleissa kirjoittanut muutamaa TATS-asiakirjoihin arviointiin liittyvien tekstien luonnoksia, joita edelleen on viimeistelty opetusviraston ja -lautakunnan kokouksissa. Aineiston analysointi on edennyt vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa tarkastellaan arvioinnin ohjausryhmän ja opetustoimen johdon välistä yhteistyötä sovittaessa paikallisen tason arvioinnin sekä opetustoimen kehittämisen ja johtamisen linjauksista. Lisäksi tarkastellaan kehittämisprosessin tuoman tiedon perusteella tehtyjä esityksiä opetuslautakunnalle sekä opetustoimen johdon ja opetuslautakunnan tekemiä päätöksiä. Toisessa vaiheessa tarkastellaan, miten prosessin tuomaa tietoa on hyödynnetty kouluissa ja opetustoimen arviointijärjestelmässä. Kolmannessa vaiheessa tarkastellaan, miten arvioinnin käsitteellistäminen on kehittynyt toiminnan ja talouden suunnittelu- ja päätöksentekiasiakirjoissa eli miten paikallisen tason arviointi ja Oulun koulun arviointisuunnitelma näkyy keskeisissä opetustoimen toimintaa määrittävissä asiakirjoissa.

Tutkimuskysymykseen neljä ei ole ollut helppo vastata, sillä se on vaatinut prosessin kaikkien muistioden ja asiakirjojen tarkkaa lukemista ja osittain itsestään selvien asioiden ja hiljaisen tiedon tekemistä näkyväksi. Lukua 6.4 on kirjoitettu siten, että koko ajan edellä mainitut kolme päätarkastelunäkökulmaa, 1) päätöksenteko ja johtaminen prosessin eri vaiheissa, 2) arvioinnin toteutuksen kehittäminen ja kehittyminen kouluissa ja arviointijärjestelmässä sekä 3) arvioinnin käsitteellistäminen toiminnan ja talouden asiakirjoissa, ovat olleet mukana tarkastelussa. Aineistolähtöistä analysointia on tehty kronologisesti edeten asiakirjoissa kolmen näkökulman mukaisesti ja tutkimusongelmaan vastaamalla rinnakkaisesti. Ilman aineiston ja prosessin hyvää tuntemusta tällainen tutkimusongelmaan vastaamisen ja aineiston analysoin-

nin tapa lienee vaikeaa. Nyt se tuntui haasteelliselta ja mielenkiintoiselta, mikä edisti kokonaisuuden hahmottumista samanaikaisesti kolmesta eri näkökulmasta.

Pääasiallisena analyysimenetelmänä on käytetty laadullista, aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, joka soveltuu hyvin myös kenttäaineiston analyysiin. Tässä tutkimuksessa käytetty sisällön analyysi lähestyy tietyiltä osin myös diskurssianalyysiä, jossa tutkitaan kirjoitettua tekstiä ja puhetta eri näkökulmista (ks. esim. Hoikkala 1990, 142). Syrjäläisen mukaan (1994, 90) sisällön analyysin vaiheet voidaan jakaa kuviossa 28 esitetyn mukaisesti (ks. Metsämuuronen 2003, 198).

Laajan aineiston analysointi aloitettiin vuonna 2001 ja päätettiin vuonna 2003. Tutkimusaineiston analyysi noudattaa pääosin edellä kuvattuja vaihteita ja laadullisen sisällön analyysin periaatteita. Sisällön analyysin toteutus sekä aineiston koonti on tarkemmin kuvattu seuraavassa pääluvussa kuusi. Muistioiden lisäksi tutkimusaineistoa on kertynyt koko prosessista neljän vuoden ajalta yhteensä 20 mapillista, jotka sisältävät myös arviointi-iltapäiviä varten laaditun koulutusmateriaalin, prosessin aikana kertyneen muun oheismateriaalin sekä tutkimuspäiväkirjamuistiinpanot. Varsinainen tutkimuksen toteutus on kuvattu seuraavassa luvussa.

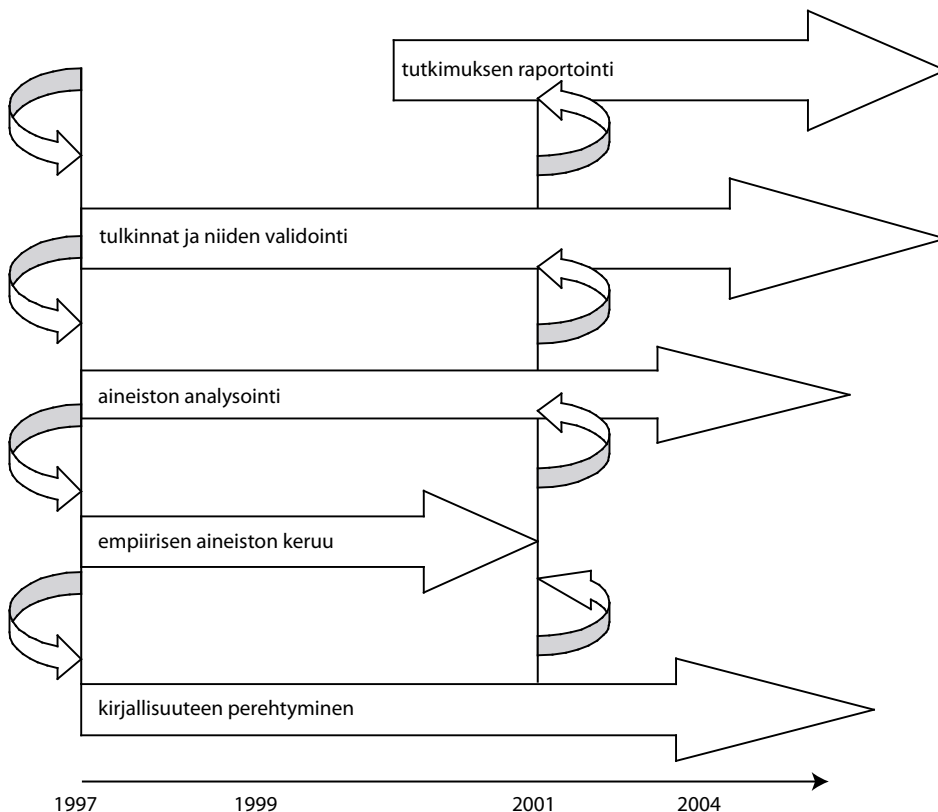


KUVIO 28. Sisällön analyysin vaiheet tässä tutkimuksessa. (Ks. Metsämuuronen 2003, 198.)

## 5.6 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen toteutus on kestänyt yhteensä kahdeksan vuotta, ja siitä ajasta olen ollut kolme kertaa äitiysvapaalla. Tutkimusaikaa voi kuvata tutkimuksen toteutukseen liittyvien toimintojen muodostamana janakuvaelmana, jossa tutkimusprosessi etenee kirjallisuuteen perehtymisen, empiirisen aineiston keruun, aineiston analysoinnin, tulkintojen ja niiden validoinnin sekä tutkimuksen raportoinnin prosessien kautta (ks. kuvio 29).

Tutkimus käynnistyi syksyllä 1997. Silloin kaikille Oulun opetustoimen alaisille kouluille lähetettiin kirje, jossa kerrottiin arvioinnin intensiivikeskusteluryhmästä ja siihen liittyvästä tutkimuksesta. Intensiiviryhmäkeskustelujen rinnalla käynnistyi samanaikaisesti laajemmin myös opetustoimen paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi. Taulukossa 5 on kuvattu tarkemmin empiirisen aineiston keruu, joka



KUVIO 29. Tutkimuksen toteutus rinnakkaisina toisiinsa kietoutuneina prosesseina. (Vrt. Blaxter, Hughes & Tight 1996, 10; ks. Hirsjärvi 1997a, 15; Hirsjärvi 1997b, 58.)



TAULUKKO 5. Tutkimuksen kohteena olleen Oulun opetustoimen arvioinnin kehittämisprosessin vaiheet lukuvuosina 1997–2001.

### I VAIHE: ENNEN OPETUSTOIMEN ARVIOINTISUUNNITELMAA (SUUNNITTELU)

Lukukausi	Arviointityön ohjaus	Arviointityö kouluissa
syksy 1997	1) linjaukset opetusvirastossa 2) ohjausryhmä (aluksi yhteysrehtoriryhmä) aloittaa toimintansa 3) arvioinnista kiinnostuneiden opettajien intensiiviryhmä perustetaan 4) opetustoimen arviointi-iltapäivät käynnistyvät 5) arviointikohteiden valintaprosessi käynnistyy	
kevät 1998	6) tutkija taloussuunnittelijaksi opetusvirastoon 7) opetustoimen arviointi-iltapäivissä valitaan arviointikohteet, -kriteerit ja -menetelmät	
syksy 1998	8) Oulun koulun arviointisuunnitelman 1999–2001 viimeistely yhteistyössä ohjausryhmän ja opetusviraston johdon kanssa	

### II VAIHE: OPETUSTOIMEN ARVIOINTISUUNNITELMAN JÄLKEEN (TOTEUTUS)

Lukukausi	Arviointityön ohjaus	Arviointityö kouluissa
kevät 1999	9) Oulun koulun arviointisuunnitelma 1999–2001 hyväksytään opetuslautakunnassa 10) EHOH-arviointilomakkeet ja tietojärjestelmä esitellään eri kouluasteilla	
syksy 1999	11) valitaan ohjausryhmälle uusi puheenjohtaja ja uusi opetustoimen arvioinnin vastuuhenkilö 12) arviointilomakkeet saadaan valmiiksi 13) kouluille annetaan ohjeistus arviointilukuvuodesta	Valmistautuminen arviointiin Koulujen työsuunnitelmaan suunnitelma arvioinnin toteutuksesta (A-lomake)
kevät 2000	14) tutkija nimetään ohjausryhmään asiantuntijajäseneksi 15) koulut antavat palautetta arvioinnin kehittämistarpeista: lomakkeet päätetään pitää samanaikaisina toisen mittauksen ajan ja tehdä muutokset 2. kerran palautteen perusteella	Arvioinnin 1. kierros toteutetaan Arviointiraportti valmistuu Palauteseminaari pidetään Koulujen ja kouluasteiden esitykset opetuslautakunnalle
syksy 2000	16) nimetään henkilöstön jaksamisen arvioinnin ja koti-koulu-arvioinnin alatyöryhmät 17) kunkin arviointikohteen arviointi- ja kehittämisykli pidennetään kaksivuotiseksi 18) kouluille ohjeistus arviointilukuvuodesta	Valmistautuminen arvioinnin 2. kierroksen toteuttamiseen: koulujen työsuunnitelmaan suunnitelma arvioinnin toteutuksesta (A-lomake)
kevät 2001	19) nimetään uusi opetustoimen arvioinnin vastuuhenkilö 20) alueelliset arviointi-iltapäivät käynnistyvät 21) esitellään VY-arviointikohteen arviointilomakkeet ja tietojärjestelmä eri kouluasteilla 22) keskitetty tiedonkeruu sisäisen tietokantavelluksen avulla ei onnistu sähköisessä muodossa	2. arviointikierros 2. arviointiraportti 2. palauteseminaari Koulujen ja kouluasteiden esitykset opetuslautakunnalle
syksy 2001	23) Uuden arviointikohteen lomakkeet valmistuvat 24) kouluille annetaan ohjeistus arviointilukuvuodesta	Valmistautuminen uuden arviointikohteen 1. kierroksen arvioinnin toteuttamiseen: koulujen työsuunnitelmaan suunnitelma arvioinnin toteutuksesta (A-lomake)

jaksottuu kahteen paikallisen arvioinnin kehittämisprosessin vaiheeseen: 1) ennen opetustoimen arviointisuunnitelmaa ja 2) opetustoimen arviointisuunnitelman jälkeen, jonka päätteeksi tehtiin opettajien käsityksiä kartoittava kyselytutkimus (ks. taulukko 5).

## **I vaihe: ennen opetustoimen arviointisuunnitelmaa**

Kahden ensimmäisen lukuvuoden 1997–1998 aikana työstettiin arvioinnin toteutusta ja periaatteita linjaava Oulun koulun arviointisuunnitelma, jossa kuvattiin arviointikohteet, -kriteerit sekä käytännön arviointityökalut koulujen arkikäyttöön (Oulun koulun arviointisuunnitelma 1999–2001). Myös kolmen eri arviointikohteen arviointilomakkeet saatiin luonnosteltua ennen arviointisuunnitelman hyväksymistä. Arviointilomakkeilla kerättiin vertailukelpoista arviointitietoa kouluista. Arviointilomakkeiden työstäminen ja hiominen osoittautui yllättävän aikaa vieväksi ja mielipiteitä jakavaksi prosessiksi, jonka aikana jouduttiin tekemään erinäisiä kompromisseja ja pitämään suunniteltua enemmän keskustelu- ja palautetilaisuuksia.

Paikallisen arvioinnin kehittämisfoorumina toimivat aluksi rehtori-iltapäivät, jotka muuttuivat kaikille opetustoimen arvioinnista kiinnostuneille tarkoitetuiksi avoimiksi opetustoimen arviointi-iltapäiviksi. Ajankohta vakiinnutettiin torstai-iltapäiville klo 12–16, sillä kyseinen aika oli perinteisesti varattu Oulun opetustoimessa koulutus- ja informaatiotilaisuuksia varten. Arviointi-iltapäivien runko koostui kolmesta toimintakokonaisuudesta siten, että tilaisuuden avasi opetusviraston edustaja, minkä jälkeen oli aina kunkin arviointi-iltapäivän teemaan liittyvä lyhyt alustus ja tehtävänanto työryhmätyöskentelyä varten eri kouluasteiden edustajille. Toinen osa koostui tunnin tai kahden tunnin mittaisesta työryhmätyöskentelystä kouluasteittain omissa työtiloissa. Työryhmien puheenjohtajat oli sovittu etukäteen. Alkuvaiheessa puheenjohtajina toimivat arvioinnin ohjausryhmän jäsenet. Kolmas osio koostui työryhmien tehtäviin perustuvista esityksistä ja loppukeskustelusta, jossa suunnattiin ajatukset seuraavaan arviointi-iltapäivään ja arvioinnin kehittämisen seuraaviin vaiheisiin. Arviointi-iltapäivässä jaettiin jokaiselle osallistujalle päivän teemaan liittyvää koulutusmateriaalia.

Lukuvuoden aikana järjestettiin perinteisesti neljä arviointi-iltapäivää; kaksi syksyllä ja kaksi keväällä. Arviointi-iltapäivien osallistujamääräksi vakiintui neljän kehittämisvuoden aikana reilut sata eri koulujen ja hallinnon edustajaa. Aluksi arviointi-iltapäivien järjestämispaikka vaihteli vapaina olevien koulutustilojen mukaan, mutta myöhemmin kokoontumispaikka vakiintui. Arviointi-iltapäiviin kokoonnuttiin

suunnittelemaan, keskustelemaan, jakamaan kokemuksia ja oppimaan. Myöhemmin opetustoimen arviointi-iltapäivän rinnalla käynnistyivät alueelliset arviointi-iltapäivät, joissa paikallista arviointia tarkasteltiin koulujen alueellisen kehittämisen näkökulmasta (ks. liite 14).

Arvioinnin ohjausryhmä keskusteli, kyseenalaisti ja linjasi toimintatapoja paikallisen arvioinnin kehittämisprosessin alkuvaiheessa. Tämä epävirallinen työrykkanen valmisti vuosina 1997 ja 1998 opetustoimen arviointi-iltapäivät ja tarkisti arviointi-iltapäivistä laatimani muistiot ennen kuin ne postitettiin kouluille. Kaikki ryhmän kokoukset ja tehdyt päätökset kirjattiin systemaattisesti kokouspöytäkirjoihin. Kolmen lukukauden aikana 1997–1998 työrykkanen oli työstänyt tiiviissä yhteistyössä arviointi-iltapäivissä mukana olleen 108 eri opettajan, rehtorin ja hallinnon edustajan kanssa Oulun koulun arviointisuunnitelman 1999–2001, joka hyväksyttiin lautakunnassa tammikuussa 1999 (opltk 7.1.1999 § 2; ks. myös [www.edu.ouka.fi](http://www.edu.ouka.fi): ajankohdasta, arviointi). Paikallista arviointia koskevat päätökset ja linjaukset alkoivat olla sen verran merkittäviä, että ryhmä itse ehdotti työryhmän virallista nimittämistä osaksi opetusviraston hallinnollista toimintaa. Ennen virallista nimitystä arvioinnin ohjausryhmään kutsuttiin mukaan vapaaehtoisia arvioinnista kiinnostuneita rehtoreita ja opettajia. Ryhmän kokoonpano vakiintui 8–10 hengen suuruiseksi. Kantaviksi voimiksi osoittautuvat edelleen opetustoimen yhteysrehtorit, joiden kautta alkuvaiheessa viesti kulki muille kouluasteiden rehtoreille ja opettajille. Ohjausryhmässä oli edustus perusopetuksesta ja lukioista kuitenkin niin, että noin puolet (6/11) ohjausryhmän jäsenistä edusti ala-astetta. Ohjausryhmä kokoontui lukuvuoden aikana keskimäärin kahdeksasta kymmeneen kertaan. Keskeinen toimintaperiaate oli se, että esityslistat ovat mahdollisimman pitkälle valmisteltuja, sillä rehtorit eivät monen muun työn ohessa ehdi valmistella asioita ohjausryhmän kokousten ulkopuolisella ajalla. Esityslistoista pyrittiin laatimaan sen verran selkeitä, että kokouksissa saatiin aikaan päätöksiä. Kokousaika rajoitettiin kahteen tuntiin.

Opetustoimen henkilöstön Tievoksi-lehteä käytettiin viestintäkanavana lähinnä alkuvaiheessa, jolloin julkaistiin kolme arvioinnista kertovaa vapaamuotoista artikkelia: Kohti uutta arviointikulttuuria – yliopiston ja opetustoimen arviointiprojekti ponnahduslautana (2/1998), Arviointi on koulun toiminnan kehittämisen väline (1999) sekä Arvioinnissa korostuvat dokumentointi, tiedottaminen ja yhteiset menettelytavat (4/1999). Yksi merkittävä syy Tievoksi-lehden vähäiseen hyödyntämiseen oli se, ettei minulla opetustoimen taloussuunnittelijana ja arviointivastaavana ollut aikaa kirjoittaa lehteen kehittämistyön etenemisestä. Kaiken arviointiin varaamani ajan veivät arviointi-iltapäivien kutsujen ja oheismateriaalin, ohjausryhmän kokousten esityslistojen ja kokousmuistioiden, sähköpostiviestien sekä opetuslautakunnan esittelylistatekstien valmistelutyöt. Toinen syy oli se, että kaikki ylimääräiset, satojenkin markkojen suuruiset kustannukset, jotka olisivat syntyneet erillisten arvioin-

tiedotteiden painattamisesta, piti harkita talouden tasapainotusvuosien aikana hyvin tarkasti. Käytännössä yhteydenpito kouluihin toimi lähinnä arviointi-iltapäivien, yhteysrehtoreitten tai opetusviraston infotilaisuuksien kautta.

## II vaihe: opetustoimen arviointisuunnitelman jälkeen

Tiivis yhteistyö opetusviraston kanssa jatkui lähinnä arviointivastaavan ja ohjausryhmän jäsenten sekä opetus- ja hallintopäällikön kanssa käytynä vuoropuheluna. Hallinnon edustajien kanssa yhteydenpito hoidettiin pienemmissä, vapaamuotoisissa palaverissa ja sähköpostiviestien välityksellä. Näin kiireiset päälliköt saatiin pidettyä ajan tasalla ja yhteisymmärrys arvioinnin kehittämistyössä säilyi, sillä he eivät pystyneet läheskään aina olemaan mukana varsinaisissa arviointi-iltapäivissä, saatikka ohjausryhmän kokouksissa. Arviointia esiteltiin myös laajemmissa opetustoimen suunnittelupäivissä ja yksittäisissä opetuslautakunnan kokouksissa. Lautakunnan kokouksissa arviointiin liittyviä asioita esitteli yleensä opetustoimen arviointivastaava tai ohjausryhmän puheenjohtaja. Arviointia koskevien linjausten ja päätösten valmistelu tapahtui pääasiallisesti arvioinnin ohjausryhmässä, jossa laaditut esitykset menivät opetusviraston kautta edelleen lautakuntakäsittelyyn. Lautakunnassa käsiteltäviä asioita olivat mm. opetustoimen arviointijulkaisuista tiedottaminen, ohjausryhmän nimittämisasiat, paikallisen arvioinnin suunnitelman hyväksyminen ja tarkistaminen, arvioinnin kehittämisen vaiheista tiedottaminen ja arviointitulosten perusteella esitetyt toimenpiteet osana talousarvio- ja taloussuunnitelmaa. Muita tilaisuuksia keskustella opetustoimen arvioinnista ja sen vaikutuksista tarjoutui eduskunnan sivistysvaliokunnan opetusvirastokäynnillä sekä Oulun kaupungin tarkastuslautakunnan vierailun aikana vuonna 1998.

Arviointia koskeva tiedottaminen lisääntyi ja vuorovaikutteisen kehittämisen merkitys korostui entisestään, minkä vuoksi ohjausryhmä päätyi suosittelemaan arviointivastaavan valintaa jokaiselle koululle. Vähitellen koulut alkoivat valita erikseen arviointivastaavat, joiden vastuualueena oli koulun arviointityön kehittäminen ja toteutus. Koulun arviointivastaavat huolehtivat lisäksi siitä, että arviointitiedon keruu kouluissa tapahtuu arviointi-iltapäivissä yhteisesti sovittujen periaatteiden mukaisesti ja tiettyä aikataulua noudattaen. Tiedonkulun sekä koulujen ja opettajien tavoitettavuuden parantamiseksi päätettiin perustaa arviointivastaavat@edu.ouka.fi-sähköpostituslista. Listalle liittyminen oli vapaaehtoista, ja siitä sai jäädä pois milloin halusi. Arviointivastaavat-listalle vakiintui noin 200 nimeä, mukaan luettuna rehtorit ja opetusviraston johdon edustajat. Viestit kulkivat kyseisen sähköpostilistan

arvioinnin toteutusaikatauluista, arviointia koskevista päätöksistä ja yleensä kaikista ajankohtaisista arviointiin liittyvistä asioista ja esille nousseista kysymyksistä.

Opetustoimen atk-vastaavat olivat avainasemassa suunniteltaessa paikallisen arviointitiedon koontia eli tietojen tallennusta, tarvittavaa koulutusta sekä tietojen suojausta. Myös tulosten graafinen esittäminen ilman näitä asiantuntijoita olisi onnistunut heikosti. Arviointivastaavana suunnittelin yhteistyössä atk-vastaavien kanssa Excel-pohjaisten arviointilomakkeiden tiedonkeruujärjestelmän. Atk-vastaavat kävivät muutamilla pilottikouluilla läpi tietojen kirjaamisprosessia yhdessä opettajien kanssa arviointilomakkeiden esitestausten yhteydessä. He myös kouluttivat koulujen arviointivastaavat syöttämään koulun arviointitiedot verkkoon yhteiseen tiedostoon. Yhtenäisen tiedottamisen, arviointikäytänteiden syntyminen sekä arviointitulosten paremman hyödyntämisen tueksi opetustoimen www-sivustoille laadittiin atk-vastaavien ideoimana ja toteuttamana oma paikallisen arvioinnin sivusto, ”arviointipankki”, joka löytyy Oulun opetustoimen www-osoitteesta (<http://www.edu.ouka.fi>, luettu 28.3.2005). Opetustoimen pääsivulta edetään valitsemalla ajankohtaista ja sen jälkeen arviointi.

Sivustoa ylläpitävät opetustoimen atk-vastaavat yhteistyössä arviointivastaavan kanssa. Arviointisivustosta löytyvät arvioinnin periaatteet, arviointikohteiden kuvaus, arviointiprosessin kuvaus, organisaatiokaavio, työryhmät, verkostot, palautelinkki sekä intranet. Intranet vaatii kirjautumisvaiheessa tunnuksen ja salasanan. Intranetissa ovat kunkin lukuvuoden työsuunnitelman arviointiosion arviointilomakkeet, arvioinnin toteutukseen liittyvät ohjeet, lukuvuoden arviointituloksista laadittu raportti ja arviointituloksia kuvaavat graafit (ks. liitteet 1–11). Koulu pystyy intranetin avulla tallentamaan omat tietonsa ja tulostamaan tietyn kouluasteen tai kaikkien opetustoimen alaisten koulujen arviointitiedot sekä mittariin kirjattuina että graafisina kuvaajina. Näin koulu voi vertailla omaa tilannettaan muihin kouluihin ja voi käyttää arviointimateriaalia koulun sisäiseen kehittämiseen ja tiedottamiseen. Kukin koulu sai varata itselleen sopivimman arviointitietojen tallennusajan. Yhteinen tiedontallennuspäivä ja kaksi paikalla ollutta atk-vastaavaa varmistivat, että koulukohtaiset tiedot tallentuvat oikeaan ohjelmaversioon ja oikeassa muodossa siten, että tiedot olivat arvioinnin koontilomakkeessa oikeissa kohdissa. Tiedot pystyi myös tallentamaan suoraan koululla sähköisessä muodossa ja lähettämään sen vastaavalle, joka tallensi yksittäisen koulun tiedot kouluasteen koontitiedostoon. Yksittäisen koulun tietoja ei mikään muu koulu päässyt näkemään. Kullakin koululla oli oma tallennussalasanansa.

Kevätlukukausi 1999 kului ensimmäisen arviointikohteen, elämänhallinnan ja opilashuoltotyön arviointilomakkeiden (EH/OH-arviointilomakkeiden) viimeistelyyn, esitestaukseen ja edelleen viimeistelyyn. Myös arviointitiedon keruun käytännön organisointi, tulosten tulkinta ja organisaation sekä arviointiprosessin ulkopuolisen

tutkijan tekemä arviointiraportti edellyttivät niihin liittyvien kysymysten selvittelyä hallinnon ja 54 koulun edustajien kanssa, mikä vei yllättävän paljon aikaa. Syksyllä 1999 valmistelimme paikallisesta arvioinnista vastaavan henkilön vaihtumista marraskuussa alkaneen äitiysvapaani vuoksi.

Opetustoimen arviointivastaavan työn sisältö oli valmistella kokousten esityslistat, kirjoittaa kokousmuistiot ja huolehtia arvioinnin kehittämiseen liittyvät käytännön järjestelyt, kuten tilavaraukset, monistukset ja postitukset. Myös opetuslautakunnan kokousten esittelylistatekstien valmistelut yhdessä opetuspäällikön kanssa kuuluivat vastuualueeseen. Arviointivastaava oli yhteyshenkilö hallinnon ja koulujen välillä, arviointi-iltapäivien pääkouluttaja sekä kaikkien arviointiasioiden ”juoksu-tyttö”. Työtä oli paljon, sillä arviointi – uutena koulutuksen järjestäjälle kuuluvana, lakisääteisenä tehtävänä – vaati totutteluaikaa myös opetusvirastossa, jotta siihen liittyvien oheistoimintojen hoitaminen saatiin sovittua ja jaettua opetusviraston henkilökunnan kesken.

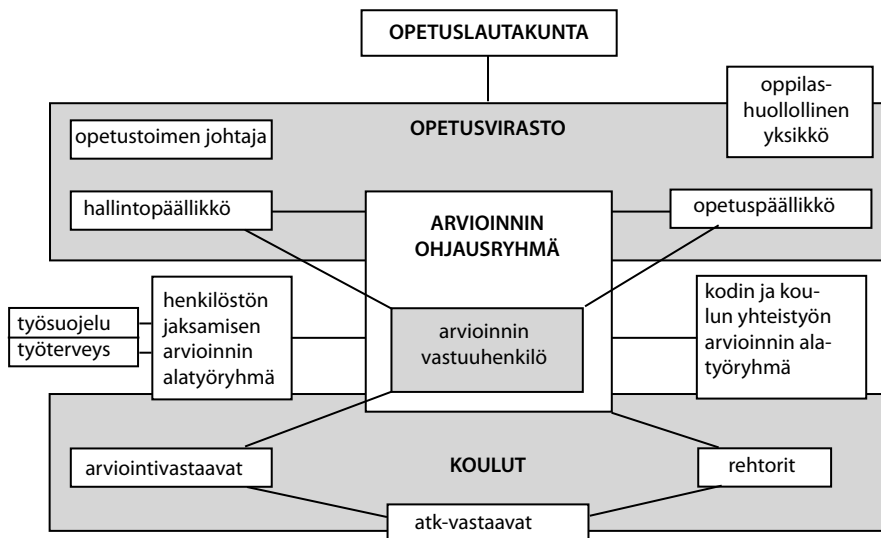
Vuoden 2000 alusta alkaen ohjausryhmän puheenjohtajan ja pääkouluttajan tehtävät otti vastaan yksi ohjausryhmän perustajajäsenistä. Kaupungin sosiaali- ja terveystoimen edustajana ryhmään kutsuttu koulupsykologi otti samanaikaisesti vastaan ohjausryhmän sihteerin ja opetustoimen arvioinnin vastuuhenkilön tehtävät, joita hän hoiti vuoden 2000 loppuun saakka. Opetustoimen arvioinnin vastuuhenkilön tehtävänä oli huolehtia, että opetustoimen arviointisuunnitelman mukainen arviointikokonaisuus pysyy käsissä ja arviointityö etenee suunnitelman mukaisesti. Syksyllä 2000 nimitettiin uusien arviointikohteiden suunnittelusta vastaavat arvioinnin alatyöryhmät. Arvioinnin ohjausryhmän alaisuuteen muodostettiin kaksi alatyöryhmää eli henkilöstön jaksamisen arvioinnin alatyöryhmä ja kodin ja koulun yhteistyön arvioinnin alatyöryhmä. Niiden keskeisenä tehtävänä oli valmistella henkilöstön jaksamisen sekä verkostoyhteistyön (koti–koulu-yhteistyön) arviointia. Henkilöstön jaksamisen alatyöryhmä jatkoi tiivistä yhteistyötä työterveyden ja työsuojelun edustajien kanssa. Henkilöstöasioista vastaavana opetusviraston edustajana opetusviraston hallintopäällikkö oli aktiivisesti mukana näissä kokouksissa. Kodin ja koulun yhteistyön arvioinnin alatyöryhmä koostui myös ohjausryhmän jäsenistä, mutta tähän ryhmään ei kuulunut muita ulkopuolisia jäseniä.

Ensimmäisen kerran opetustoimen vuosittaiseen käyttösuunnitelmabudjettiin (n. 400 Mmk) varattiin paikallisen arvioinnin kehittämiseksi oma budjetti talousarviovuodelle 2000. Sitä ennen arviointikustannukset oli jaettu kouluasteen kokoon suhteutettuina ala-asteen, yläasteen tai lukion koulutusmäärärahojen kustannuspaikkojen kesken. Jokainen tilaisuus tai julkaisu piti neuvotella erikseen, mihin kului runsaasti aikaa ja mikä aiheutti jatkuvan epävarmuuden tunteen arvioinnin kehittämistä koskevien päätösten ja pitemmän aikavälin suunnitelmien nähden. Vuoden 2000 opetustoimen käyttösuunnitelmaan varattiin 100 000 markan suuruinen eril-

lissumma opetustoimen koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin toteutusta varten. Summa sisälsi arviointivastaavan palkkion, asiantuntija- ja kouluttajapalkkiot, julkaisujen painatuskulut sekä opetustoimen arviointi-iltapäivien, palauteseminaarien sekä koulutusten tila- ja tarjoilukustannukset. Kyseinen summa tarkoitti silloin noin 2000 markan suuruista vuosikustannusta yhtä koulua kohden. Opetustoimen menoihin suhteutettuna paikallisen arvioinnin kehittäminen ja toteutus lohkaisi 0,25 % (100 000 mk) opetustoimen vuosibudjetista. Alla olevassa kuviossa 30 on kuvattu opetustoimen paikallisen arvioinnin organisaatio.

## 5.7 Tutkimuksen uskottavuus

Laadullista osallistavaa toimintatutkimusta ja sen uskottavuutta voi arvioida osittain samoin kriteerein kuin narratiivista tutkimusta. Onko tutkimus vakuuttanut lukijan ja saanut hänet eläytymään tutkimuksessa kuvattuihin prosesseihin? Onko kerronta ollut todentuntuista? Syrjälän mukaan ”tutkimuksen lukemisen jälkeen parhaimmillaan jotain on toisin kuin aikaisemmin sekä lukijan että tutkijan maailmassa” (Syrjälä 2001, 214). Samansuuntaisia kriteereitä tutkimuksen uskottavuudelle asettavat Guba ja Lincoln (1989, 223) korostaessaan tutkijan kykyä vakuuttaa lukija kuvaamalla tarkasti ja havainnollisesti, kuinka yhteisiin, tässä tutkimuksessa paikallista arviointia



KUVIO 30. Paikallisen arvioinnin kehittämisen organisaatio Oulun opetustoimessa.

koskeviin konstruktioihin päädyttiin ja miksi. Heidän mielestään paras tapa on tarjota lukijalle sellaisia sijaiskokemuksia (vicarious experiences), joiden avulla lukija voi kuvitella ikään kuin astelevansa tutkimuksessa kuvattujen paikallisten toimijoiden jalanjälkiä prosessin aikana. Myös Greene puhuu laadullisen evaluaatiotutkimuksen yhteydessä, Baronea (1992) mukaillen, yksilöitä ja ihmisryhmiä koskettavien tarinoiden kertomisesta. Tarinoiden avulla lukijan on mahdollista ymmärtää tutkimuksen kohteena olevien yhteisöjen ainutkertaisia kokemuksia ja asioita, joita yhteisön jäsenet ovat jakaneet keskenään. Narratiivisuonteinen evaluaatio auttaa lukijaa myös ymmärtämään toiminnan kehittämistä osana poliittista keskustelua sekä siihen liittyviä pluralistisia ja kompleksisia ilmiöitä. (Greene 2000, 989.)

Guba ja Lincoln (1989, 236–241) ovat määritelleet laadullisen tutkimuksen arviointiin soveltuvia neljännen evaluaatiosukupolven paradigman mukaisia uskottavuuskriteereitä pääpiirteittäin kuvattuna seuraavasti:

- tutkijan pitkäkestoinen sitoutuminen prosessiin,
- tutkijan jatkuva prosessiin osallistuva havainnointi,
- tarkka prosessin dokumentointi ja raportointi sekä tutkijan oman roolin analysointi,
- negatiivisten tapausten analysointi ja esiin nostaminen,
- tutkijan oman toiminnan reflektointi,
- prosessiin osallistuneiden toteuttama tarkistuskäytäntö tulkintojen osalta.

Edellä kuvatut kriteerit ovat pääosin samoja, joita laadullisen tutkimuksen uskottavuutta arvioitaessa nostetaan esille alan kirjallisuudessa (vrt. Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999; Guba & Lincoln 2000). Seuraavassa olen kuvannut tarkemmin, miten edellä esitettyjä kriteereitä on pyritty tässä tutkimuksessa noudattamaan.

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt nostamaan esiin mahdollisimman paljon opettajien kirjoittamia ja puhumia, arviointiin liittyviä kokemuksia ja näkemyksiä ja tuomaan niitä esiin suorien lainausten muodossa. Kyselylomaketutkimuksessakaan en pyri pelkistämään saatua tietoa numeroiksi vaan ennemminkin yritän kuvata keskeisimpiä opettajien arviointiajattelun teemoja ja analysoida esiin nousevia ydinkategorioita sekä tulkita niitä osana laajempaa arvioinnin kehittämisen kontekstia. Laajan ja monipuolisen tutkimusaineiston avulla pyrin nostamaan esille erilaisia näkökulmia ja opettajien ”ääniä” hyödyntämällä laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti aineisto- ja metoditriangulaatiota.

Tutkimus koostuu omista tulkinnoistani mitä, miksi, miten ja milloin tapahtui Oulun opetustoimessa paikallisen arvioinnin kehittämisprosessissa. Pääasiallisesti esittelen tulkintojani paikallisen arvioinnin kehittämisprosessin aikana käydyistä keskusteluista ja opettajien kokemuksista sekä asiakirjoihin dokumentoituneista so-



pimuksista. Tutkijan roolin analysointi on oleellinen osa laadullista toimintatutkimusta, sillä oma persoonani ja elämäntilanteeni eivät ole voineet olla vaikuttamatta tässä tutkimuksessa esittämiini tulkintoihin. Tämän vuoksi roolini aktiivisena vaikuttajana, keskustelijana ja toimijana on ollut tärkeä nostaa esiin, mistä tarkempi kuvaus luvussa 5.4. Omaa rooliani ja ajatteluani olen nostanut esiin myös luvussa kuusi prosessikuvausten rinnalle tutkimuspäiväkirjamerkintöjen osalta. Tutkimuspäiväkirjaan olen merkinnyt muistiin yllätyksellisiä tapahtumia, pettymyksiä sekä onnistumiskokemuksia. Olen myös arvioinut omaa toimintaani esimerkiksi vastoin käymisten yhteydessä. Prosessin hitaus ja eri toimijoiden näkökulmien kuunteleminen ja huomioon ottaminen sekä yhdistäminen kehittämisen kohteena olevan arvioinnin kokonaisuuteen näkyvät tutkimuspäiväkirjassa keskeisinä teemoina.

Tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin aikana tapahtunutta vaihtelua minussa tutkijana, aineistonkeruumenetelmissä sekä tutkittavassa ilmiössä. Prosessin kuvauksessa olen pyrkinyt tarkkuuteen, mikä toisaalta on johtanut siihen, että käsillä olevassa tutkimuksessa, esimerkiksi tulosten raportointiosassa luvussa kuusi (6), esiintyy toistoa. Lisäksi olen halunnut tuoda esiin jännitteitä ja ongelmia, joita arvioinnin kehittämisprosessin aikana on ilmennyt. Vaikka kehittämisprosessissa tavoitteena oli kehittää kaikille kouluille soveltuva paikallisen arvioinnin malli, ei täydelliseen konsensukseen päästy. Tutkimuksessani pyrin mahdollisimman totuudenmukaiseen kerrontaan, mistä syystä kehittämisprosessissa osallisten näkökulmien väliset jännitteet on ollut tärkeää nostaa esiin. Tätä tilivelvollisuusperiaatetta olen myös pyrkinyt noudattamaan (ks. Eskola & Suoranta 1998).

Varsinaista tarkastuskäytäntöä (ks. esim. Lincoln & Guba 1985, 314–316) ei tässä tutkimuksessa ole jälkikäteen toteutettu, sillä keskeisimmät tutkimusaineistot on validitoitu jo prosessin aikana. Tarkastuskäytännön luonteiseksi menettelyksi voidaan luonnehtia neljän kehittämisprosessivuoden lopussa toteutettua arvioinnin arviointia (arviointikysely 2001), jonka avulla saatiin osallistuvan observoinnin ja ryhmäkeskustelujen rinnalle sekä laadullista että määrällistä tietoa opetustoimen opetushenkilökuntaa edustavalta joukolta. Arviointikyselyn perusteella saatiin selville keskeiset arviointiprosessia luonnehtivat faktorit sekä arviointiprosessissa koetut hyödyt ja haitat (Greene & Caracelli 1997; ks. Greene 2000, 990), mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta ja arviointiprosessin tarkastelun syvyyttä.

Intensiiviryhmän keskusteluista laatimani tiivistelmät käytiin läpi perusteellisesti aina seuraavan keskustelukerran aluksi, ja niitä täydensivät ryhmän opettajien autenttiset muistiinpanot kustakin keskustelukerrasta. Myös arvioinnin ohjausryhmä on tarkistanut arviointi-iltapäivien ja arvioinnin ohjausryhmän muistiot välittömästi kunkin arviointi-iltapäivän tai kokouskerran jälkeisessä tapaamisessa. Myös talouden ja toiminnan asiakirjat sekä opetuslautakunnan kokouspöytäkirjat ovat käyneet monta tarkistuskierrosta jo niiden valmisteluprosessin aikana. Tämän vuoksi en

nähty tutkimuksen raportoinnin jälkeistä tarkastuskäytäntöä enää tarpeellisena. Tutkimuksen luotettavuustarkastelu käydään Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan jo prosessin aikana, minkä vuoksi tutkijan tulee kuvata mahdollisimman tarkasti kyseinen toimijoiden yhteisten neuvottelujen tulos. Lopullinen luotettavuustarkastelu käydään kunkin yksittäisen lukijan ja tämän tutkimuksen välisessä lukukokemuksessa.

## 6 ARVIOINTIPROSESSIN TOTEUTUMINEN OULUN KAUPUNGISSA 1997–2001

### 6.1 Arviointi opettajien puheessa ja kerronnassa

Tutkimuskysymyksen 1 mukaisesti keskusteluryhmän aineiston avulla pyritään vastaamaan kysymykseen, miten opettajat käsitteellistävät arviointia puheessa ja kerronnassa. Oletuksena on, että pieni luottamuksellisiin suhteisiin perustuva intensiiviryhmä tarjoaa mahdollisuuden jakaa omia arviointiin liittyviä kokemuksia sekä pohtia syvällisemmin arviointia ja sen merkitystä opettajan työssä. Näkemykseni mukaan arviointi esittäytyy moniulotteisempänä ja vuorovaikutteisempänä ilmiönä opettajan puheessa ja kerronnassa kuin se on kuvattu 52 koulun lukuvuoden 1997–1998 opetussuunnitelmassa. Tutkimuksessa analysoitiin opettajien keskustelu- ja päiväkirja-aineiston avulla koulun arviointiarkea sekä opettajien arviointiin liittyviä käsityksiä.

#### 6.1.1 Aineiston muotoutuminen

Intensiiviryhmän keskustelukerrat muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden, jonka alussa sovittiin toimintatavoista ja keskusteluperiaatteista sekä aikataulusta. Opettajien toivomuksesta ryhmässä ei alustettu keskustelua valmiiden teorioiden pohjalta, vaan keskustelun lähtökohtana olivat opettajien omat näkemykset ja kokemukset. Halutessaan ryhmään sai tuoda kirjallisuutta tarpeen ja kiinnostuksen mukaan. Keskustelun painopistealueiksi sovittiin kolme pääteemaa: erilaisia näkemyksiä arvioinnista, käytännön arviointitilanteet koulussa ja koulun opetussuunnitelman arviointiajattelu. Opettajat eivät halunneet ryhmän pyrkivän mihinkään yhteiseen arviointinäkemukseen eivätkä rajaavan keskustelun teemoja liian tiukasti, vaan kokivat mielekkäämmäksi selkeyttää ja jäsentää omia arviointikäsitteisiään ja käytännön

arviointiteorioitaan melko vapaasti. Yksi rehtorina toimiva naisopettaja perusteli avoimen lähestymisperiaatteen valintaa seuraavasti:

”Rajaamisesta, jakson jäsentämisestä... Näen todella hyvänä sen, että parilla seuraavalla kerralla saakin olla vellova olo, jos me heti alussa rajaudutaan liian tarkasti, tulee semmoinen pelko, että me kapeudutaan ja kuljetaan yhtä tietä pitkin. Sehän oli tuskaallinen se vellova tunne evaluaatioprojektin alussa...nyt se on kuitenkin tuottanut hedelmää ja uutta näkökulmaa” (Suvi, kesk1,6).

Taulukossa 6 on kuvaus keskustelurungon toteutumisesta ja arviointiaiheiden esiintymisestä opettajien puheessa seitsemän keskustelukerran aikana. Ryhmä halusi keskustella arvioinnista vuorovaikutuksellisenä tapahtumana sekä itsearviointia arvioinnin eri tasoilla: oppilaan ja opettajan oman työn sekä koulun toiminnan ja opetussuunnitelman kehittämisestä arvioinnin avulla. Kerroilla 2–6 edettiin ensimmäisellä kerralla yhteisesti sovittua keskustelurunkoa mukailen. Ryhmän vetäjä huolehti kuitenkin, että kukin sai esittää valmistellun näkemyksensä, vaikka muuten keskustelu etenikin hyvin spontaanisti. Koulun opetussuunnitelman arviointiajattelu -teeman käsittely jäi pinnalliseksi ja vain muutama puheenvuoro käsitteli tätä aihetta, sillä omaelämäkerrallinen tehtävä vei kiinnostavuutensa vuoksi oletettua enemmän aikaa. Viimeisellä tapaamiskerralla ryhmäkeskustelussa arviointiin puolistrukturoidun arviointilomakkeen avulla keskusteluryhmän merkitys kullekin osallistujalle sekä ryhmälle asetettujen toiminnallisten ja sisällöllisten tavoitteiden toteutuminen.

Ryhmän koollekutsujana toimi tutkija, joka laati tiivistelmät kustakin keskustelukerrasta. Tiivistelmät tarkistettiin ryhmässä siten, että seuraava kokoontumiskerta aloitettiin käymällä läpi edellisen kerran tiivistelmä. Keskustelut videoitiin. Keskusteluryhmä pyrki tukemaan opettajan oman arviointiajattelun jäsentymistä. Menetelminä käytettiin kerrontaa ja kirjoittamista, joita käytettiin tulkinnan ja rekonstruktion välineinä. Kunkin kerran päätteeksi jokainen kirjoitti omaan arviointikansioonsa mielestään keskeisimmät ajatukset ja ideat, joista halusi keskustella lisää seuraavalla kerralla. Lisäksi opettajat pitivät arviointipäiväkirjaa kahden viikon ajan joulukuussa 1997. Ryhmässä opettajat keskustelivat päiväkirjahavainnoistaan ja jakoivat niihin kuvaamiaan arviointikokemuksia. Kukin opettaja myös kirjoitti ja kertoi oman elämäkertansa, jossa pohdiskeli arvioinnin merkitystä sekä oman elämän yhtymäkohtia arviointiajatteluun ja siihen, miten arviointi näyttäytyy nykyisessä työssä. Kirjallisesti tuotettu ja keskusteluissa 5 ja 6 teemana ollut opettajien elämäkerta-aineisto on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tarkemmin elämäkerta-aineistoa käsittelee Sirpa Savolainen pro gradu -tutkimuksessaan *Elämänmakuinen arviointi* (2001).

TAULUKKO 6. Intensiiviryhmässä toteutuneet ja suunnitellut keskusteluteemat seitsemän keskustelukerran aikana 1997–1998.

	Toteutuneet teemat ja keskustelusiällöt	Suunnitellut teemat
kesk1 18.11.97	Miksi lähdin mukaan? 1) jatko- tai täydennysopinnot 2) evaluaatioprojekti innosti 3) oman työn kehittäminen 4) koulun arviointia ja kehittämisen  Mitä odotan tältä ryhmältä? 5) näkökulmia arviointiin 6) kokemusten vaihtoa ja niistä oppimista	<b>Ryhmän toiminta ja tavoitteet</b> Miksi lähdin mukaan? <i>Mitä arviointi on -tehtävä</i>
kesk2 26.11.97	Mitä arviointi on?	<b>Erilaisia näkemyksiä arvioinnista</b> Oma näkemys arvioinnista <i>Mitä arviointi on -tehtävä</i>
kesk3 3.12.97	Mitä arviointi on?	Oma näkemys arvioinnista <i>Arviointipäiväkirja-tehtävä</i>
4.-18.12.97 Arviointipäiväkirjan kirjoittaminen		
kesk4 18.12.97	Kokemuksia arviointipäiväkirjasta	<b>Käytännön arviointilanteita koulussa</b> Arviointipäiväkirjan ja -kokemusten purkaminen <i>Oma kasvu opettajaksi -tehtävä</i>
kesk5 20.1.98	Kokemuksia arviointipäiväkirjasta Elämäkerta-aineisto: oma kasvu opettajaksi	<b>Koulunopetussuunnitelmanarviointiajattelu</b> Oma kasvu opettajaksi ja oman koulun arviointiajattelu
kesk6 10.2.98	Elämäkerta-aineisto: oma kasvu opettajaksi	<b>Koulunopetussuunnitelmanarviointiajattelu</b> Oma kasvu opettajaksi ja oman koulun arviointiajattelu
kesk7 25.2.98	Oma kasvu arvioijaksi Palautekeskustelu	<b>Loppukeskustelu</b> Oma kasvu arvioijaksi Palautekeskustelu

Ryhmän keskustelut litteroitiin touko-kesäkuussa 2002. Litteroitua keskusteluaineistoa kertyi yhteensä 105 liuskaa. Litteroinnissa merkittiin kellonajat, tauot, puhujan kuulijoihin kohdistamat katseet, puhetapa sekä tunnelma. Analysointiprosessi toteutettiin useassa vaiheessa, ja se on kestänyt useamman vuoden.

Syvällisempi aineiston analysointi toteutettiin vaiheittain useiden lukukertojen ja alustavien analysointiluokkien muodostamisen kautta. Keskusteluita 1–7 analysoimalla on pyritty vastaamaan tutkimusongelman yksi mukaisesti kysymykseen miten opettajat käsitteellistävät arviointia puheessa ja kerronnassa. Aineiston analysoinnin toinen vaihe käynnistyi syyskuussa 2002 ja varsinainen intensiivi- ja päätösvaihe oli tammikuussa 2002. Seitsemän keskustelukerran (kesk1–kesk7) analysoinnissa hyödynnettiin laadullisen aineiston analysointi-ohjelman (QSRNvivo 2.0) ominaisuutta, jonka avulla voidaan tuottaa, nimetä ja luokitella aineistoa jatkuvasti samanaikaisesti tekstin lukemisen rinnalla. Ensi vaiheessa pureuduttiin ensimmäiseen keskusteluun ja tarkasteltiin ryhmään osallistuneiden opettajien motiiveja. Miksi lähdin mukaan -kysymykseen löytyi viisi selkeää perustelua eli luokkaa, joita opettajat nostivat esiin alkuvaiheessa. Nämä perustelut esiintyivät toistuvasti myös myöhemmillä keskustelukerroilla.

Rikkaan ja intensiivisen, ajoittain jopa rönsyilevän, keskustelijoiden omista lähtökohdista nousseen mitä arviointi on -keskustelun luokittelu arvioinnin käsitteellistämistä kuvaaviin ryhmiin tuntui alussa vaikealta. Litterointivaiheessa tekstistä nousivat keskusteluteemoina esiin Oulun koulun arviointisuunnitelman keskeisiin arviointikohteisiin, verkostoyhteistyöhön, henkilöstön jaksamiseen ja elämönhallinnan tukemiseen liittyvät ilmiöt. Vaati useita lukukertoja, että tutkija pääsi irti näitä teemoja näkevästä ”silmälaseista”. Minun piti tutkijana ja evaluoijana poisoppia nämä valmiit luokat analysointiprosessin aikana, minkä vuoksi oli hyvä, että analysointiprosessissa pidettiin välillä taukoja.

Analysointiohjelmistoa apuna käyttäen mitä arviointi on -keskustelusta (kesk2–kesk6) muodostin ensin 38 eritasoista ja sisällöltään erilaista free node -luokkaa siten, että valitsin ja luokittelin keskustelutekstin osia samantyyppisten teemojen perusteella. Tämän jälkeen tulostin näin aikaansaamani vapaasti luokitellut tekstit ja luin paperiversioita tehden samalla merkintöjä hahmottelemini luokituksiin. Toinen vapaa luokittelukerta toteutettiin 38 alustavan luokan mukaan ja katsottiin, mitkä luokat alkoivat painottua ja muodostuiko uusia luokkia. Toisen luokittelukerran jälkeen alkoivat painottua seuraavat teemat ja näkökulmat:

- 1) arvioinnin eri tasot (7 mainintaa),
- 2) arviointi liittyy kehittämiseen (16 mainintaa),
- 3) arviointia koskevien esimerkkien kuvaukset (42 mainintaa),
- 4) arvioinnissa on kyse vuorovaikutuksesta (32 mainintaa),
- 5) arvioinnilla pyritään aina hyvään (25 mainintaa),
- 6) arviointia ei ole arvioijan persoonasta riippumatonta toimintaa, vaan se on aina läsnä meissä itsessämme (27 mainintaa),
- 7) arvioinnissa on kyse oppimisesta ja kasvusta (35 mainintaa),

- 8) arviointia tapahtuu jatkuvasti ja se on jatkuvaa toimintaa (9 mainintaa),
- 9) arviointia koskevat ristiriidat (69 mainintaa),
- 10) arviointikeskustelun yhteydessä esitetyt kysymykset (46 kysymystä).

Kolmas luokittelukerta toteutettiin vapaista luokista muodostetun ennalta määrätyn tree node -luokituksen mukaan. Tässä luokassa käytin edellä kuvattuja kategorioita, joita oli 10 ja joiden mukaisia mainintoja kertyi yhteensä 308. Tämän jälkeen tulostin kategorialistaukset paperille ja tarkistin tehtyjen luokitusten oikeellisuuden. Samalla merkitsin avainsanoja ja valitsin kyseisiä luokkia kuvaavia esimerkkitekstejä. Edellä kuvatun mukaisesti luokiteltua mitä arviointi on -keskusteluaineistoa muodostui lopullisessa vaiheessa yhteensä 88 liuskaa. Tarkistusten jälkeen luokkia muodostui yhteensä kahdeksan, sillä muutamat luokat oli luonteva yhdistää toisiinsa niiden samankaltaisuuden vuoksi. Yhdistin luokan ”arviointia tapahtuu jatkuvasti, ja se on jatkuvaa ajatustoimintaa” luokkaan ”arviointi ei ole arvioijan persoonasta riippumattomaa toimintaa, vaan se on aina läsnä meissä itsessämme”. Näin muodostettu luokka koostui yhteensä 36 maininnasta. Lisäksi yhdistin keskenään luokat ”arvioinnissa on kyse vuorovaikutuksesta” ja ”arvioinnilla pyritään aina hyvään”. Kyseisissä luokissa maininnat korostivat arviointia ihmisten välisenä vuorovaikutustoimintana, jolla haluttiin aikaansaada hyviä vaikutuksia. Molemmissa luokissa korostui arvioinnin eettinen näkökulma ja arviointi vuorovaikutteisena tapahtumana. Tähän luokkaan tuli yhteensä 57 mainintaa.

### 6.1.2 Miksi lähdin mukaan?

Ensimmäisellä tapaamiskerralla (kesk1) opettajat saivat vapaasti kertoa miksi olivat lähteneet mukaan arvioinnin keskusteluryhmään. Alla olevassa taulukossa on luokiteltu viiteen eri luokkaan opettajien perusteluja ryhmään osallistumiselle. Kaikki opettajat kertoivat hakevansa ryhmästä uusia näkökulmia arviointiin ja halusivat kuulla toisten kokemuksia arvioinnista ja arvioinnissa käytetyistä menettelytavoista. Kaisa kuvasi motiiviaan seuraavasti:

”Minua kauheasti kiinnostaa tämmöisessä syväryhmässä se, että mitkä meissä itsessämme vaikuttaa, että me arvioidaan määrättyllä tavalla ja sitten se, että kun me arvioidaan jotakin, niin samallahan me arvioidaan oikeastaan itseämmekin, että siinä on aina tämä kaksoisvaikutus kuitenkin. Olen saanut oppia paljon arvioinnista ja sen

tutkimisesta, mutta kiinnostaa tietää vielä jotain lisää, ilmeisesti mahdollisuudet keskustella ja hakea uusia ulottuvuuksia arviointiin ei koskaan lopu” (Kaisa, kesk1, 3).

Oman arviointinäkemyskysymyksen vahvistamista ryhmästä haki myös Juhani, joka Kaisan tavoin toimi rehtorina. Hän perusteli ryhmään hakeutumista seuraavasti:

”Tässä ryhmässä on hyvä miettiä arviointia, kuulla kokemuksia muilta, että onko itsellä oma näkemys samansuuntainen ja miten asioita pitäisi hoitaa, meneekö arviointi oikeaan suuntaan eli saada vahvistusta omalle tekemiselle. Koen tällaisen keskustelumahdollisuuden arvioinnin ja koulun toiminnan kehittämisessä hyvin tärkeänä tekijänä” (Juhani, kesk1, 4).

Halu kehittää arviointia omassa työssä oli jokaisen opettajan mainitsema perustelu ryhmään osallistumiselle. Toinen ryhmän miesopettaja, jonka koulussa käytettiin pääasiallisesti numeroarvostelua oppilaan arvioinnissa, perusteli osallistumistaan seuraavasti:

”... miksi tulini mukaan ryhmään, johtuu siitä, että mä pyrin aina kyseenalaistamaan omaa toimintaani kaikessa opetustyössä ja yleensäkin kaikessa elämässä, että mä aina kysyn itseltäni, että miksi mä teen näin. Ja tää arviointi on kyllä semmoinen asia, että olen aika monestikin joutunut kysymään itseltäni, että minkä takia mä arvioin oppilasta näin. Ihan omista intresseistäni johtuen olen tullut tänne, että mä saisin aseita selkiyttää itselleni, että mitä arviointi minulle merkitsee ja mitä se mahdollisesti merkitsee oppilaalle ja tätä kautta pystyisin omaa ammattitaitoani kehittämään”. (Pekka, kesk1, kappale 3).

TAULUKKO 7. Opettajien perustelut intensiiviryhmään osallistumiselle.

MIKSI LÄHDIN MUKAAN RYHMÄÄN?	Meiju	Suvi	Pekka	Viivi	Kaisa	Juhani	Tytti	YHT.
1. osallistuminen on osa täydennys- tai jatko-opintoja	X	X		X	X	X		5
2. osallistunut evaluaatioprojektiin aiemmin	X	X		X	X	X		5
3. halu kehittää arviointia omassa työssä	X	X	X	X	X	X	X	7
4. kiinnostus koulun toiminnan arviointiin ja kehittämiseen		X	X			X	X	4
5. tarve keskustella ja pohtia syvällisemmin mitä arviointi on?	X	X	X	X	X	X	X	7
<b>YHTEENSÄ</b>	4	5	3	4	4	5	3	



Viisi opettajaa seitsemästä oli ollut aktiivisesti mukana vuonna 1995 alkaneessa evaluaatioprojektissa ja koki tämän keskusteluryhmän luonnolliseksi päätökseksi kyseiselle projektille. Ryhmän koettiin tarjoavan mahdollisuus tehdä yhteenvetoa arvioinnista. Juhani kuvasi tilannetta seuraavin sanoin:

”Tässä vuosien varrella on tuo arvioinnin käsitys itsellä muuttunut huomattavasti tai uskoisin, että aika paljon siitä mitä aikaisemmin oli. Jos olisi puhuttu opettaja-aikana, niin heti kun ois arvioinnista puhunut, niin sen ois käsittänyt oppilasarvioinniksi, nyt sitten kun on tätä miettinyt tänä päivänä tai oikeastaan kun mietittiin sitä silloin, että lähtekö meidän koulu mukaan tähän evaluaatioprojektiin, niin ihan silloin olin jo ajatellut asiaa sillä tavalla, että otetaan tämä arviointikin laajempaan asiana. Nimenomaan itsearviointi vaikuttaa työyhteisöön ja se, että miten opettaja arvioi itseään. Mikäli opettaja pystyy siirtämään tiedon miten itsearviointia tehdään, niin todennäköisesti oppilaskin pystyy arvioimaan omaa työskentelyään...” (Juhani, keski, kappale 4).

Viisi ryhmän jäsentä hyödynsi ryhmän keskusteluita omissa jatko- tai täydennysopinnoissaan. Samat viisi henkilöä olivat aktiivisesti osallistuneet vuodesta 1995 alkaen koulujen arvioinnin kehittämistä tukevaan ja vapaaehtoisuuden perusteella toteutettuun evaluaatioprojektiin. Ensimmäisen tapaamiskerran perusteella kävi jo ilmi, että ryhmän jäsenet olivat aiemmin käsittäneet arvioinnin oppilasarviointia laajemmaksi kokonaisuudeksi ja pohtineet sen merkitystä omassa työssä sekä koulun kehittämisessä. Ryhmässä oli viisi naisopettajaa ja kaksi miesopettajaa, kolme heistä toimi rehtorin tehtävissä. Arviointia he tarkastelivat perus- ja lukio-opetuksen näkökulmista. Neljä ryhmän jäsentä hakeutui myöhemmin vapaaehtoisesti Oulun paikallisen tason arviointia kehittävään arvioinnin ohjausryhmään. Yhteenvetona voidaan todeta, että ryhmä muodosti arvioinnista kiinnostuneiden ja sitä syvällisesti pohtivan opettajien eksperttiryhmän.

### 6.1.3 Mitä arviointi on?

Ryhmässä haettiin vahvistusta omalle arviointinäkemykselle kertomalla paljon esimerkkejä ja esittämällä kysymyksiä. Käytyä keskustelua voidaan kuvata sanoilla innostunutta, pohtivaa, kyseenalaistavaa, kriittistä ja problematisoivaa. Keskustelussa ei niinkään keskitytty tai pyritty arvioinnin eri tasojen hallintaan ja määrittelyyn, vaan enemmänkin pyrittiin löytämään näkökulmia arviointiin ja sen merkitykseen osana opettajan ja oppilaan ihmisenä kasvua. Keskustelusta oli erotettavissa arvioin-

nin käsitteellistämistä kuvaavien luokkien lisäksi kolme itse keskustelujen luonnetta ulkoisesti kuvaavaa luokkaa: esimerkit, kysymykset ja ristiriidat. Ryhmässä naurettiin paljon ja haettiin rohkeasti arvioinnin rajapintoja erityisopetuksen ja perinteisen luokkaopetuksen sekä eri koulujen ja kouluasteiden välillä. Koska jokainen ryhmän jäsen oli eri koulusta, ryhmään syntyi vähitellen erityisen avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri: ryhmässä puhutut asiat jäivät ryhmän sisäisiksi, mikä edisti myös arviointiin liittyvien ristiriitojen avointa pohdintaa.

Seuraavassa kahdeksan arviointikeskustelujen analysoinnissa käytettyä kategoriaa, jotka voidaan jakaa arviointi-käsitettä sekä käytyjen keskustelujen luonnetta kuvaaviin luokkiin 1–8 (taulukko 8).

## 1 – oppilaan, opettajan ja koulun toiminnan arviointia

Keskustelussa arvioinnista puhuttiin pääasiallisesti oppilaan, opettajan ja koulun tasolla tapahtuvana moninaisena ilmiönä. Tutkija ei ohjannut keskustelua käsittämään laajempia koulutuksen arvioinnin kehittämishaasteita, kuten ei esimerkiksi paikallisen tason tuloksellisuuden, valtakunnallista koulutuksen ja oppimistulosten tai kansainvälistä koulutuksen arviointia. Muutamissa puheenvuoroissa otettiin esille kuntatason oppilaan arvioinnin kriteereiden yhtenäistämisen tarve tai opetustoimen itsearviointi, mutta muilta osin keskustelu kohdistui opettajan ja koulun arkipäivän

TAULUKKO 8. Intensiiviryhmän opettajien arviointikäsitysten sisällölliset (1–5) sekä esitystavalta tunnusomaiset piirteet (6–8) arviointikeskusteluissa 1997–1998.

NRO	MITÄ ARVIOINTI ON -KESKUSTELUN LUONNE	SIVUJA LKM	MAININTOJA LKM
1	oppilaan, opettajan ja koulun toiminnan arviointia	2	7
2	kehityksen edellytys, kehittämiseen aktivoija	5	16
3	aina meissä itsessämme, jatkuvaa ajattelua ja toimintaa	10	36
4	oppimisen ja kasvun prosessi	11	35
5	vuorovaikutteinen tapahtuma, pyrkimystä hyvään	18	57
6	Kysymyksiä	8	46
7	Esimerkkejä	12	42
8	Ristiriitaisuuksia	22	69
	Yhteensä	88	308

arviointitilanteisiin. Tähän luokkaan kuuluvia arvioinnin tasoja määrittäviä mainintoja luokiteltiin yhteensä seitsemän (7).

Juhani: Sitten se voi olla mun mielestä yhteisön arviointia ja sekin voidaan tämä yhteisön arviointi jakaa taas pienempiin osiin, se voi olla joko luokan tai luokasta lähtien jonkin ryhmän sisäistä arviointia, luokan arviointia, opettajakunnan ja koko työyhteisön arviointia. (kesk 2, kappale 35)

Tytti: ... se on tilanteen, henkilön tai hänen tietojensa ja taitojensa tarkastelua tai suhteuttamista johonkin skaalaan tai että arvioinnissa voidaan miettiä myös syitä ja seurauksia ja arviointi ohjaa käyttäytymistä. Esimerkiksi kun oppilaalle luokassa selostetaan, jos ajatellaan niinku oppilaiden arvioimista, että sitten arvosana tulee näitten ja näitten asioitten perusteella, niin samalla opetetaan oppilaille, että nämä ja nämä asiat ovat niitä, mihin kannattaisi pyrkiä. (kesk 2, kappale 301)

## 2 – kehityksen edellytys, kehittämiseen aktivoija

Arviointia pidettiin kehittämisen välineenä, ei itsetarkoituksena. Puheenvuoroista välittyi myös ajatus vastuullisen toimijan velvollisuudesta arvioida omaa toimintaansa. Teemoina olivat oppilaan, opettajan ja koulun tason arviointiin liittyvät ilmiöt. Tavoiteperusteinen arviointi koettiin hyväksi arviointimenettelyksi, tosin sen edellytyksenä pidettiin riittävän realistista ja haasteellista tavoiteasettelua. Tähän luokkaan luokiteltiin yhteensä kuusitoista (16) mainintaa.

Viivi: Mä oon ajatellut, että kun puhutaan niin paljon arvioinnista, niin se on vain apuväline, se on työnteon, toiminnan ja opiskelun kehittämisväline, ei se ole itsetarkoitus. (kesk2, kappale 41)

Viivi: Jos emme arvioi tilannetta ja olemme aina tyytyväisiä, niin minusta se on huono asia. – Kehitystä ei voi tapahtua, jos aina ottaa sen vähimmän, tavallaan. Että oppisi näkemään siinä omassakin työssä puutteita. Voihan sitä osaan olla tyytyväinen, mutta että on hyvä että löytää asioita, joihin olen tyytymätön pystyäkseeni kehittymään. (kesk2, kappale 253)

Pekka: Ja myöskin tänä vuonna mietin, että miten hyvä ois pitää tämmösiä arviointitilaisuuksia eli oman koulun opettajien kesken tämmöisiä palavereja, joissa mietittäis oman koulun ilmapiiiriä ja miten sitä parannettais. (kesk4, kappale150)

### 3 – aina meissä itessämme, jatkuvaa ajattelua ja toimintaa

Arviointi on jatkuvaa ajattelua ja toimintaa. Arviointi nähtiin subjektiivisena toimintana, jossa on aina mukana arvioijan oma persoona. Arviointia tapahtuu jatkuvasti, tiedostamatta. Se on pohtimista ja ajattelua, joka on aina läsnä meissä itessämme. Opettajan sisäistävä ja hänestä itsestään lähtevä arviointitoiminta koettiin hyvän arvioinnin peruskriteeriksi.

Kaisa: ...mutta kyllä mää kattosin, että arviointi on lähinnä, se on ajatustoimintaa, pohtimista, jossa pannaan ääripäihin saavutukset ja erotukset ja katsotaan, että kuinka pitkälle ne on saatu toisistaan, että onko se kuminauha kovin pitkä vai ovatko ne ihan liki toisiaan. // Ja sitten se on asioiden selkeyttämistä // ja suunnan tarkistusta prosessin aikana. Ei se ole pelkästään loppuarviointia, se on myös siinä (prosessissa) mukana koko ajan. (kesk2, kappale 40)

Kaisa: ... kyllä siinä täytyy ottaa sekin puoli mukaan, että miten mää vaikutin asioihin (tauko). Ja sitten se, mikä mua monesti itteäni mietityttää ja vaikka kuin siitä haluais päästä irti, niin harvoin arviointia suoritetaan laboratorio-olosuhteissa. Se on aina jollakin lailla subjektiivista. Siinä on aina mukana se arvioijan oma henkilö, ei siitä kyllä päästä mihinkään. (kesk2, kappale 41)

Viivi: Arviointi on minun mielestä koko ajan sitä aivoissa tapahtuvaa, että sitä ei huomaakaan, niin sitä koko ajan tapahtuu, sellaista on itsearviointi ja koko elämä. (Viivi, kesk2, kappale 235)

Erityisopettajana toimiva Meiju oli havahtunut arviointiin arviointipäiväkirjaa pitäessään. Hän oli omien sanojensa mukaan ensin epäillyt, onko hänen työssään ollenkaan päivittäin tapahtuvaa arviointitoimintaa ja mikä arviointipäiväkirjan kirjoittamisen idea hänen kohdallaan oikein oli.

Meiju: Mutta sitten kun mää rupesin pitämään tätä päiväkirjaa, niin mää huomasin, että mun työ on hirveän paljon arviointia itse asiassa. Ja vielä sattui näin sopivasti juuri ennen joulua, tähän tuli kaikki nää hopsien läpikäynnit ja oppilaiden kokonaisvaltainen arviointi, vaeltelu koulusta toiseen ja kun ruvettiin oikein arvioimaan ja miettimään, että miten tätä lasta (voisi auttaa) tästä eteenpäin. Paras kohta oli, että mää seisoin pihalla ja tuijottelin sitä lasta. Tää oli mielenkiintoinen kokemus siinä mielessä, että on hyvä joskus summata tämmöistä, että mitä sitä oikein tulee tehtyä tuolla hommissa. Mullekin aina sanotaan, että eihän sun tarvi arvioida, ethän sää tee mitään, ethän sää tee todistuksia. Ja sitten mää mietin, että kyllä tää mun työ näköjään on hirveen pitkälle sitä, että mää myös arvioin. (kesk4, kappale 158)

## 4 – oppimisen ja kasvun prosessi

Arviointia pitää opetella. Keskusteluissa arviointi tuntui vaikealta mutta tärkeältä oppimisen ja kasvun prosessilta, joka vaatii aikaa. Puheenvuoroissa tarkasteltiin arviointia ja siihen oppimista oppilaan, vanhempien, opettajan ja työyhteisön näkökulmista. Korostettiin myös sitä, että opettajan tulee opettaa oppilasta arvioimaan itseään ja että opettajan itsensä tulee tietoisesti harjoitella arviointitaitoja.

**Viivi:** Oppilaat ovat nyt sisäistäneet sen, että täytyy etsiä tietoa, että voi tuottaa. Ja kaikki laittoivat itselleen tavoitteet. Ja tarkoitus on, että he arvioivat ovatko saavuttaneet itse asettamansa tavoitteet. (kesk2, kappale 235)

**Suvi:** Tavallaan tuossa on tärkeää se, että me ohjataan lasta tiedostamaan, mikä kaikki on sitä arviointia. Eli tavallaan jos ajatellaan, että sinun luokan oppilas on tällä hetkellä vasta kakkosluokkalainen, niin kuitenkin hän on tietyllä tavalla vasta tiensä alussa. Jos systeemi jatkuu, niin itsetuntemustahan se lisää aivan mahdollisesti ja tavallaan itseluottamustakin, koska ei ole ketään ylhäältä päin, joka tulee sanomaan että onko tämä hyvä vai huono, vaan me voidaan itsekkin tarkastella, mikä tässä onnistui ja miten olisi voinut tehdä vielä paremmin. (kesk2, kappale 237)

**Viivi:** Se on itsellekin hirveän ihana palaute, niin kuin tänäänkin, kun oppilaat näyttivät, että minun työssä tämä oli hyvä ja tämä vähän epäonnistui, että kun mä en tiivistä väritystä tehnyt, niin se tämä lumiukko tuli siniseksi. Ja sitten keskustellaan, että haittaako se, jos lumiukossa on sinistä? No, eihän se haittaa, kun se on siinä vähän niin kuin varjona. Että se lapsi oppii konkretisoimaan sen (arviointin). Alussahan niillä oli aivan utopistista tämä arviointi, että eivät he tajunneet sitä. Mutta sitten se alkoi pikkuhiljaa liittyä. Minun mielestä se menee ennen kaikkea opettajan kautta, että oppilas täytyy opettaa arvioimaan. Sitä minä itse yritän koko ajan opetella. (kesk2, kappale 240)

Ryhmässä moni analysoi myös omaa toimintaansa ja omia arviointikäytäntöjään kriittisesti. Arviointi on haastava prosessi, jossa oppii myös itsestään ja pystyy kehittymään.

**Pekka:** Itse olen painiskellut hirveän paljon ja tuonut itseäni lähelle oman työn arvioinnin viime vuosien aikana. Nyt on opiskelujen jälkeen seitsemäs työvuosi ja tuntuu siltä, että mitä kauemmin on töissä, sitä enemmän asettaa omaa toimintaansa kyseenalaiseksi. (kesk2, kappale 52)

**Kaisa:** Kyllä oon ihan samaa mieltä siitä kun Pekka puhui, että kyllä oman työn arviointi jää liian vähäiseksi, koska on niin paljon muuta arvioitavaa, että sitä ei kerkiä eikä pysty itteään seisauttamaan prosessin välillä. Ainakin omana ongelmana koen, että mä oon niin kauhean kriittinen itselleni, että olisi kauhean hyvä, jos olisi semmoinen tasainen verrokkityöpari, että huomaisi, että siinä arkipäivässäkin tulee ihan hyviä

saavutuksia, että niittenkin kanssa pärjää. Ja sitten se, että osaisi valita aina semmoisen oikean pienen palan, jota lähtee arvioimaan, että sitä aina tahtoo haukata vähän liian runsaasti. (kesk3, kappale 234)

Juhani: Mä yleensä kiitän kaikissa suurissa juhlissa ääneen kaikkia. Mulla on mennyt monta vuotta ennen kuin mää oon tajunnu, että se ei riitä. Täytyy käydä taputtamassa olkapäälle ja sanomassa, hoijitpa hienosti sen homman. (kesk3, kappale114)

Suvi: Ajattelin edelleen, että itsearviointin lähtökohta on taito katsoa peiliin eli olla itselleenkin karpäsenä katossa. Muuten se arviointi jää ulkokohtaiseksi ja jotta tähän pystyy, niin tätä kykyä täytyy kasvattaa itsessään, mutta toisaalta jotta sitä pystyy kasvattamaan, niin myös sitä omaa itsetuntemusta ja itsetuntoa pitää olla. (kesk3, kappale 363)

## 5 – vuorovaikutteinen tapahtuma, pyrkimystä hyvään

Arvioinnilla on monet kasvot. Arviointitapahtumassa korostuu eri osapuolten välinen vuorovaikutussuhde, jossa opettaja on avainasemassa. Opettajan vastuu ja valta arviointitapahtumassa koettiin jopa ahdistavaksi varsinkin heikkojen oppilaiden kannustamisessa. Oikeudenmukaisuus, pyrkimys hyvään ja välittäminen olivat arvoja, joita opettajat painottivat. Yhteensä tähän luokkaan kuuluvia mainintoja tuli 58. Teemat keskittyivät oppilaan ja työyhteisön arviointiin.

Viivi: Se on virkavelvollisuus, ainakin oppilasarviointi opettajalle. Tarkoitus on tukea ja ohjata ja sitten pitäisi saada annettua negatiivinen palaute ja kuitenkin muistaa ne suuret linjat, kuten minä-kuvan myönteinen kehittyminen ja itsetunnon tukeminen ja kaikki tällaiset. (kesk2, kappale 41)

Kaisa: Kyllä minäkin monesti olen miettinyt tuota (huokaus) juuri näitä heikkojen oppilaitten arviointia, kun ne on kuitenkin erityisopettajalla ehkä tunnin viikossa siinä samassa oppiaineessa ja oman opettajan arviointi joka tapauksessa vertaa oppilaan edistymistä siihen muuhun luokkaan, vaikka kuinka hakee sitä oppilaan omaa edistymistä. Mä olen toivonut, että erityisopettaja laittaisi jonkin semmoisen lapun tai viestin siitä, että nyt on tällaista tehty ja siinä on edistytty, koska se oma opettaja ei pysty sillä lailla kannustamaan, koska se numero on huono sillä luultavasti.. (kesk2, kappale 148)

Juhani: Tuossa kun sanoitte, että arviointi on tuskallista, niin mää itse koen, että jos se olis liian helppoa, niin silloin todennäköisesti sitä ei työstäisi riittävästi ja onhan arvioinnissa aina se, että voi vaikuttaa siihen ihmiseen, jota arvioi, niin siitä saattaa tulla niitä elinikäisiä traumoja tai onnistumisen hetkiä. (kesk5, kappale 117)

Tytti: Niin, minua kans stressaa se, että kun on ollu oppilailla niin kauhee kiire, että siinä niinku kiteytetään se tehty työ, että miten se niinku annetaan... (kesk5, kappale 181)

Oppilaanarvioinnissa haasteelliseksi koettiin lisäksi yhtenäiset arviointikriteerit ja niiden näkyväksi tekeminen. Erityisesti oppilaan kannustava arviointi ja vanhempien kanssa käytävät arviointikeskustelut kuvattiin tilanteina, joissa on vaara syntyä väärinymmärryksiä, mikäli arviointikriteerit eivät ole selkeästi ilmaistuja.

Suvi: Mulla oli niinku itselläni semmoinen tunne, kun mää niitä oppilaita arvostelin, että mää kuitenkin keskustelen sen oppilaan kanssa silloin kun mää sen numeron annan sille. Mutta kuinka hyvä mun ois keskustella sen oppilaan kans ihan oikeesti, koska kuitenkin käy jollakin tavalla. (kesk5, kappale 180)

Suvi: ...kyllä meillä kuitenkin vielä osa vanhemmista näkee sen käyttäytymisen edelleen sen saman vanhan käyttäytymisnumeron arviointina, mitä heillä aikoinaan itellä on ollut. Eli jos se on ollut kypmistä poikkeava, niin se on kertonut, että jokin on ollut jo vialla ... (kesk4, kappale 374)

Suvi: Sen arviointikaavakkeen voimakas positiivinen anti on ollut se, että tavallaan arviointikriteerit ovat vanhemmille näkyvillä ja myös oppilaalle itselleen, että tiedetään mitä arvioidaan. Jos on sanallinen arviointi blanco-lomakkeella, niin vanhemmat ei koskaan tiedä, jos opettaja ei ole erittäin tarkasti vanhempainillassa tai muulla tavalla kertonut, että mitä asioita hän arvioi. (kesk4, kappale 339)

Kollegoiden keskinäisissä keskustelu- ja palautteenantotaidoissa todettiin olevan kehittämisen varaa.

Juhani: Mutta ne ihmissuhdeasiat, ne ovat kyllä vaikeita. Mä oon ajatellut, että ehkä olisi järkevää nostaa asia silloin esille, kun se tulee, jos opettajat yleensä pystyvät keskustelemaan. // Mutta sen verran sillä oli vaikutusta, että nyt on tässä jo menty muutama kuukausi, että nyt on jo hymyilty ja sanottu päivää eli kun on se pelko niskan päällä, että nyt jotakin tehdään, niin silloin on pakko muuttua. Nämä on vaikeita asioita. (kesk3, kappale 103)

Suvi: Eli just se, että siinä ei sitä klikkiytymistä pääse tapahtumaan. Ja just se, että ne jotka yleensä hyvin mielellään arvostelevat toisten työtä ja sitä suunnittelua ja sitten siinä vaiheessa kun itsekin on mukana siinä työssä, niin ehkä katselee sitä pikkuisen toiselta kantilta. (kesk3, kappale 135)

Seuraavat kategoriat 6–8 kuvaavat keskustelun luonnetta ja arviointia koskevien asioiden esitystapaa, ei sisältöä.

## 6 – kysymykset

Ryhmän jäsenet hyödynsivät toistensa hiljaista tietoa kysymällä ja keskustelemalla paljon käytännön tason ratkaisuista eri tilanteissa. Kysymykset painottuivat oppilaan arviointiin ja työyhteisön toiminnan kehittämiseen. Yhteensä kysymyksiä esitettiin 46. Ryhmän opettajajäsenet olivat kiinnostuneita rehtoreiden toimintatavoista mm. työyhteisön ilmapiiriä koskevissa ongelmissa. Lisäksi varmistettiin uusimpien koulutusta ja arviointia koskevien asetusten ja linjausten voimaantumista ja sisältöjä.

Meiju: Onko teidän koululla sitten joku semmonen, että tietyin ajoin te kokoonnutte, että pystytte tavallaan purkamaan sitä tilannetta...?

Suvi: Meillähän on tavallaan niinkö viikottain palaverit...

Meiju: Eli teillä on viikottain että periaatteessa te voitte purkaa tämmösen asian, joka on ruvennut ärsyttämään, niin aina viikottain”

Pekka: Mikä se oli se hyvä termi?

Suvi: Pännimiskokous – sekin on lainattu termi.

Viivi: Siitä tulee nyt pop. (kesk2, kappaleet 364–386)

Pekka: Miten te nostatte asiat pintaan, jos näätte, että siellä tupistaan ja supistaan? Huomaatteko sitä, vai onko teillä niin paljon siinä hallinnointityötä, että tämmöiset arkiasiat jää huomaamatta? (katsoo Suvia ja Kaisaa) (kesk3, kappale 95)

Tytti: Mitä sinä teit, että sait niitä tiettyjä ihmisiä muuttamaan käytöstään? (katsoo Juhaniin)

Tytti: Ja te ihan rehellisesti puhuitte asian läpi? (kesk3, kappaleet 116–118)

## 7 – esimerkit

Koulun arkea kuvaavia esimerkkejä käytettiin runsaasti. Teemoiltaan esimerkit kohdistuivat oppilasarviointiin, erityisopetukseen ja oppilashuoltotyöhön, työyhteisön ilmapiiriin ja toimintatapoihin, ihmissuhteisiin sekä opetussuunnitelmaratkaisuun. Eniten opettajat kertoivat esimerkkejä oppilaista ja omasta työyhteisöstään. Esimerkkejä luokiteltiin yhteensä 42. Esimerkeissä kuvattiin ongelmallisia tilanteita, joihin oli löytynyt ratkaisu. Kertoessaan opettajat käyttivät useimmiten sanaa “esimerkiksi”. Työyhteisön ongelmatilanteet sekä opettajien osallistuminen ja vaikuttamismahdollisuudet koulun toimintaan puhuttivat paljon. Tytti kuvasi koulunsa työyhteisön ar-



viointitulosten käsittelytilannetta, jossa oli onnistuneesti ratkaistu hankalalta tuntunut koulun johtajuuteen liittyvä ongelma ulkopuolisen konsultin avulla seuraavasti:

... Se niinku purkautui siinä. Et sitten tuli kyllä esille semmoista, mutta sitten asiat järjesty ja saatiin sitä toimintaa avoimemmaksi ja tuli opettajille semmoinen hyvä tunne, että voi vaikuttaa. Että yksinkertaisesti sinne kokouksiin mukaan istumaan, et sen ei sen kummempaa tarvinnut olla... (Tytti, kesk3, kappale 268)

Ihmisuhteet ovat merkittävässä asemassa ja johtaja on avainhenkilö työyhteisön ilmapiirin kehittäjänä ja ylläpitäjänä. Rehtorina toimiva Juhani kertoi periaatteestaan kannustaa ja antaa henkilökohtaista palautetta seuraavasti:

Niinku tänään ennen tänne (ryhmään) tuloa, mää kävin moikkaamassa joulujuhlar ryhmää, kun tiesin että ne niska limassa tekee siellä töitä. Kävin paikan päällä kehumassa. Se opettaja muistaa, kun kävin. Nyt hänen ei tarvitse huolehtia, että mikä nyt on pilalla, missä nyt on huomauttamista kun reksi tulee paikalle. Kyseessä on nuori vasta taloon tullut opettaja, joka haluaa ottaa vastuuta. Nämä on semmoisia tärkeitä pikkuasioita... (Juhani, kesk3, kappale 111)

Rehtorina toimiva Suvi kuvasi syksyn kiireiden keskellä oman työyhteisön kiireistä ilmapiiriä ja omaa havahtumistaan työyhteisönsä tilanteeseen:

... Esimerkiksi tällä viikolla mä oon kokenut olevani kahden tulen välissä. Et eilispäivänä oli jo semmoinen tilanne, että viittä vaille oli, etten mää jo räjähtänyt niinkö kokonaan (hymyjä ryhmässä), kun vähän niin kuin joka puolelta alkoi tulemaan ristikkäisiä asioita... kieltämättä mietin kovasti illalla, että hei seisahdupas hetkeksi ja mieti että missä mennään ja mitä tarvitaan (katsoo kaikkia), että nyt on ihan selvästi paineita kertynyt ja nyt tää pitää niinkö jollain tavalla ratkaista... (Suvi, kesk2, kappale 363)

Määrällisesti oppilaisiin liittyviä esimerkkejä oli yhtä paljon kuin työyhteisöön liittyviä. Lähinnä opettajat huolehtivat heikoista oppilaista ja heidän ongelmistaan. Meiju kertoo esimerkin epäonnistuneesta yrityksestä saada henkilökohtainen opetussuunnitelma toimimaan.

On meillä yks tämmöinen tapaus, että ei ollut edellytyksiä jatkaa, koska yksi osio jäi pois, elikkä nimenomaan tämä lapsen vapaa-aika, josta ei huolehtinut kukaan. Kouluajan jälkeen homma levis kokonaan eli tällä henkilökohtaisella opetussuunnitelmalla, joka tehtiin, ajateltiin että sillä sidottiin kotiin ja vanhempiin oppilaan opiskelu tiiviimmin, niin se ei toiminut. Se on siellä Ö-mapissa eli sitouttaminen epäonnistui. Mutta on tässä muutama, jotka saattavat onnistuakin. (Meiju, kesk2, kappale 71)

Paljon keskusteltiin myös kouluasteiden nivelkohdissa oppilastietojen siirtymisestä uudelle opettajalle. Seuraavassa ala- ja yläasteen opettajat keskustelevat oppilaan oppimis- ja kasvuprosessia tukevan seurantakokouksen tarpeellisuudesta:

Me esimerkiksi aiotaan tehdä sillä tavalla, että kun meiltä nyt lähtee kutoset, niin me ei jätetä sitä pelkästään sen luovutuskokouksen varaan, vaan me mennään sitten syksyllä kun tiedetään ketkä on luokanvalvoja, kertomaan tietyistä oppilaista. Että kaikesta huolimatta, vaikka tää tilanne on, että on yläasteita, jotka haluavat oppilaat tabula rasa -periaatteella eli mahdollisuuden luoda oma näkemyksensä. Yleensä menee se puoli vuotta, mutta sitten tulee kysymyksiä, että hetkinen, minkä takia tämmöinen oppilas on täällä. Et miksei me voida lähteä rakentamaan sen oppilaan tilannetta yläasteella heti seiskan syksyltä, tiedetään missä ollaan menossa ja jatketaan siitä tilanteesta, kun ei se tilanne sen yhden kesän aikana kovin kauheasti varmasti ole muuttunut? (Meiju, kesk4, kappale 221)

Tosiaan nyt kun tuli puheeksi, mitä minä oon seurannut tuohon liittyen, niin eräs luokanvalvoja otti kuudennen luokan todistukset ja katsoi käytös- ja huolellisuusnumerot ja sanoi että aha, kahdeksan, siis on jotain ollut, mutta kun ei oo semmoista seuranta-kokousta, niin siihen se sitten jää. (Tytti, kesk4, kappale 242)

## 8 – ristiriitaiset haasteet

Ryhmässä pohdittiin paljon koulun arkikäytäntöjä suhteessa tulevaisuuden koulutus- ja opetustyön haasteisiin ja koulutuspoliittisiin linjauksiin. Puheenvuoroista käy ilmi kentällä tapahtuvan muutosten hitaus ja tarve keskustella uudistuksista. Keskusteluista välittyi huoli opettajien jaksamisesta ja kyvystä ylläpitää riittävää ammattitaitoa monien uusien vaatimusten edessä. Arvioinnin näkökulmasta tarkasteltuna heikot oppilaat, inkluusio- ja integraatioajattelu, henkilökohtaisten opetussuunnitelmien vaatimus, luokaton peruskoulu, kuntien taloudellinen tilanne ja kouluasteiden väliset näkemyserot olivat teemoja, joissa opettajien mielestä oli paljon ristiriitoja käytännön toteutuksen ja virallisten asiakirjojen ja julkisten linjausten välillä. Mainintoja ristiriitaisuuksista kertyi yhteensä 69. Seuraavissa tekstiotteissa välittyi opettajien aito huoli heikkojen oppilaiden tukemisen mahdollisuuksista ja henkilökohtaisen opetussuunnitelman soveltuvuudesta toteutettavaksi kaikille oppilaille.

Pekka: Mä oon just miettiny, että on aivan mieletön urakka, et mulla on esimerkiksi tällä hetkellä viides luokka ja siellä on // viis oppilasta, joista muutama ei osaa lukea ja jotka on rajamailla, kuuluvatko mukautettuun vai normaaliopetukseen. Jos rupeat niille hopsia tekemään, mitä nyt niille ei oo edes tehty, niin kuka pystyy ja kellä riittää

resursseja siihen hopsin tekemiseen useammalle oppilaalle saatikka niiden valvontaan? (kesk2, kappale 75)

Suvi: Tää mua on alkanu tällä hetkellä ärsyttämään, varsinkin nää oppimiseen ja ope-  
tukseen liittyvät käsitteet, kun niitä heitellään ilmaan niinku ne ois jotakin, ikäänku  
se asia ois hallussa sillä, että ne heitetään, että ilman muuta kaikille oppilaille pitää  
laatia hops ilman että ne tajuaa sitä, mitä se käytännössä tarkoittaa. Tässä kun me  
on, ihan kun on käytännössä sitä asiaa lähteny miettimään ja sitä on vähän omassaki  
talossa kokeiltu, niin tuota hirvittävän köykäsin perustein niinku tällaisia vaati-  
muksia heitellään. (kesk2, kappale 81)

Meiju: Tässähän pohjalla on hyvin pitkälle tällainen integraatioajatus, että kaikki  
siis erityiskouluthan ja -luokat on tarkoitus lakkauttaa, kaikki oppilaat käyvät samaa  
koulua. Täähän on pohja tälle hommalle. Ja silloinhan meidän pitää tietenkä, jos aja-  
tellaan, että meillä on siellä lievästi kehitysvammaisia, syvemmin kehitysvammai-  
sia plus sitten näitä aivan tätä toista ääripäätä ja ne on tietenkä samassa luokkatilassa.  
Elikkä lähdetään siitä, että tehdään projektiluontoisia töitä, jolloin jokaiselle löytyy  
sopiva homma. Että se ei oo kuulemma muuta kuin järjestelyasia. Näinhän meille  
kerrottiin tämä asia. Me kuunneltiin, oltiin jonkin aikaa hiljaa, mutta kyllä sitten jo-  
tain sanottiin, että on tämä pikkuisen kaukana tästä todellisuudesta tämä homma...  
(kesk2, kappale 176)

Lisäksi ryhmä koki tärkeäksi opettajien systemaattisen lisäkoulutautumisen, johon  
ei kuitenkaan ole liitetty minkäänlaista kannustusjärjestelmää. Jatkuva kehittämisen  
ja kehittymisen vaatimus edellyttää jatkuvasti koulutautumista, johon tulisi löytää  
paremmat kannustimet ja työssä opiskelun mahdollisuus.

Pekka: Meiltä puuttuu siis ihan selkeästi semmoinen systeemi ..//.. että pystyisi taval-  
laanärkevää yhteistyötä tekemään yliopiston kanssa ihan niinku riviopettajatasolla  
ja myöskin jotain semmoisia mielekkäitä kokonaisuuksia suorittaa yliopistossa ja sa-  
malla kehittää itseään, sillä tavalla se myös näkyis – en tiijä oonko väärässä – mutta  
näkyis tietyllä tavalla myös palkkauksessa, että joku näkee kauheesti vaivaa ja viettää  
aikaa tai käyttää hirveesti lisäresursseja siihen opiskeluun. (kesk3, kappale 179)

Kaisa: Mä vielä korostaisin semmoisen, mikä on kauheen hyvä joissakin paikoissa, että  
niillä on sopimus esimerkiksi yliopiston tai täydennyskoulutuskeskuksen kanssa, että  
ne tekevät työssä kehittämistyötä, että se mitä ne työssä tekevät, se on muutettavissa  
opintoviikoiksi, kyllähän se näkyy jossakin, meillähän tää ranking-lista on kovin lyhyt  
koulussa. (kesk3, kappale 183)

Arviointi koettiin ryhmän opettajien saamien kokemusten mukaan hyvänä asiana,  
jonka kehittämiseen ei kuitenkaan ole aikaa ja resursseja. Pekka kuvasi tilannetta  
seuraavasti:

Pekka: Mä oon keskustellu (työyhteisössä) joittenkin kanssa arvioinnista, niin siinä saa omille ajatuksilleen yllättävästikin vastakaikua, mutta sitten kumminkin ne joittenkin hukkuu siihen hirveeseen hullunmyllyyn ja siihen arkeen, että mistä otetaan se aika. Oikeesti on aikapula ja onhan se tietysti rahakysymyksenkin, että kuinka moni sitten viitsii jäädä moneksi tunniksi oman työpäivän päätteeksi miettimään arviointia, koska jostainhan se aika on otettava siihen. (kesk5, kappale 153)

#### 6.1.4 Tiivistelmä

Intensiiviryhmä löysi arvioinnista syvällisen tason ja tuoreita näkökulmia, joita arvioinnin virallisissa määritelmässä ja käsiteoppaissa harvemmin näkee. ”Arviointi on alituista pohdintaa, kehittymisen väline, asioiden harkintaa ja asioiden kyseenalaistamista. Ajatustoimintaa, tavoitteen saavuttamisen pohtimista ja toisaalta tavoitteen asettamisen pohtimista. ajattelua, vuorovaikutusta itsen ja toisen kanssa, uuden liittämistä vanhaan ja niitten vertaamista” (Viivi, kesk3, kappale 65).

Ryhmäkeskustelu ja arviointipäiväkirjan kirjoittaminen oli havahduttanut opettajat huomaamaan, että heidän työnsä on jatkuvaa arviointia. Esimerkiksi Meiju kertoi huomanneensa, että hänen työhönsä liittyy paljon erilaista arviointia, mitä hän ei ollut aiemmin tiedostanut. Erityisopettajana toimiva Meiju saa työssään kuulla opettajilta paljon sellaisia kommentteja, että kyllä hänellä on helppoa, kun ei tarvitse arvioida oppilaita. Arviointipäiväkirjan pitäminen antoi hänelle kokonaan uuden perspektiiviin arviointiin ja omaan työhön, sillä se auttoi jäsentämään erilaisia arviointitilanteita ja omaa arviointiajattelua kyseisissä tilanteissa.

Kaiken kaikkiaan keskusteluryhmä vahvisti etukäteisoletuksiani siitä, että opettajille tulisi tarjota mahdollisuuksia rauhassa pohtia ja analysoida arviointia syvällisemmin, mikä koulun arjessa ja kiireessä on lähes mahdotonta. Oman toiminnan ja ajattelun reflektointi antaa tilaisuuden uudistua ja uudistaa arviointia koskevia käsityksiä. Arvioinnin käsitettä pidettiin hyvin laajana ja monitahoisena ilmiönä, jonka jäsentämisessä ja jota koskevien kokemusten jakamisessa tämä ryhmä koettiin hyväksi tukena.

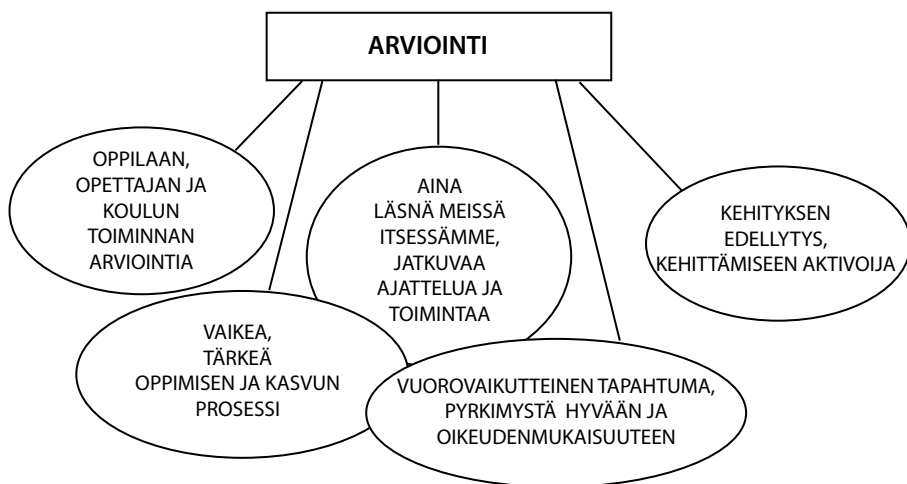
”Mä jäin miettimään semmoisia pelkoja, että pystynkö mä tuota prosessoimaan omaa arviointiajattelua, että enhän mä vaan ole klikkiytynyt. Tässä on kuitenkin evaluatioprojektin aikana muovannut jonkin käsityksen arvioinnista ja nyt kun mä oon tässä ryhmässä, niin (mietin koko ajan) pystynkö mä ottaa vastaan uutta vai tuijotanko mä vaan kalkkeutuneeseen päähäni. Koin ylipäättänsä sen viimekertaisen keskustelun erittäin mielenkiintoisena, koska siellä tuli niitä arvioinnin eri tasoja. Musta tuntuu, että tähän arviointiin tulee jollain tavalla niin kuin kasvaa ja tässä ryhmäs-

sä sitä täytyy tapahtua ja määhän toivon, että sitä tapahtuu itsellenikin. Eli toivon, että voin kasvaa tässä arvioinnin jäsentämisprosessissa ja että se prosessi jatkuu edelleen.” (Suvi, kesk3, kappale 363)

Kuviossa 31 on tiivistelmän tavoin esitetty, miten arviointikeskusteluryhmän opettajat käsitteellistivät arviointia viiden eri määritelmän avulla.

Oulun opetustoimen paikallisen tason arvioinnin kehittämisprosessin näkökulmasta tarkasteltuna intensiiviryhmän keskustelu antoi hyvän pohjan lähteä työstämään kaikkien koulujen ja hallinnon yhteistyönä opetustoimen strategiaan perustuvaa paikallisen tason arviointisuunnitelmaa. Keskustelun tulosten perusteella arvioinnin kehittämisprosessin toteutusperiaatteiksi vahvistuivat opettajien osallistumisesta mahdollistava ja aktivoiva, keskusteleva työskentelytapa sekä koulujen kehittämisaskeleiden tarkka aikatauluttaminen eli arvioinnin kehittämiseen varattavan ajan ennakoitavuusmahdollisuus hyvissä ajoin ennen kuin koulut laativat lukuvuosittaisia työsuunnitelmiaan.

Keskustelujen sisältöjä tarkasteltaessa on mielenkiintoista havaita, että vaikka Opetushallituksen Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli oli julkistettu ensimmäisen kerran jo vuonna 1995, sitä ei edellä kuvatuissa keskusteluissa otettu kertakaan esille. Opetussuunnitelma- ja oppilasarviointiuudistuksiin sen sijaan viitattiin muutaman kerran. Keskustelu ja sen tulokset antoivat alustavia viitteitä koulumaailmassa hyvin hitaasti etenevästä muutosprosessista kohti koulutuksen tuloksellisuuden arviointia. Mielenkiintoista oli myös huomata, että vastikään Oulun opetustoitimesta koulujen kanssa yhteistyönä uudistettu opetustoimen strategia 1997–2000 ei



KUVIO 31. Arviointi-käsite intensiiviryhmän opettajien määrittelemänä 1997–1998.

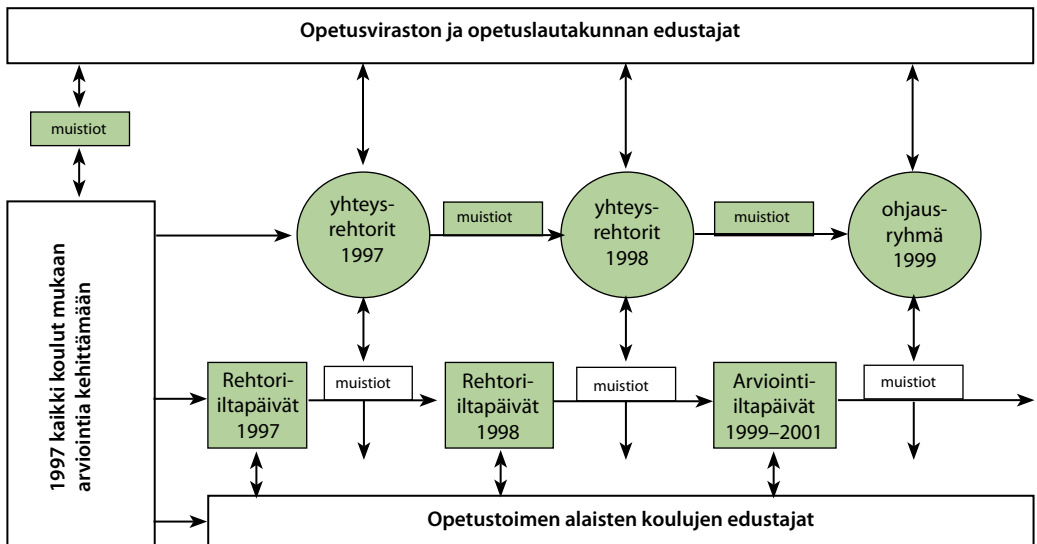
noussut kertaakaan esille tämän intensiiviryhmän keskusteluissa. Jälkikäteen arvioituna nämä tulokset ohjasivat toimintatavoiltaan evaluoijana toimivan tutkijan roolia neuvottelijan ja konsultin suuntaan, sillä oli tärkeä löytää eri kouluasteiden ja opettajien sekä hallinnon yhteinen tuloksellisuuden arvioinnin kieli ja tahtotila.

Paikallisen arvioinnin yhtenäistämiskaavojen rinnalla pyrittiin joustavuuteen ja ajan antamiseen keskusteluille, sillä koulujen ja opettajien arviointiajattelun kehittyminen vaatii prosessointiaikaa. Oleellista oli huomata, että opettajien puheessa ja kerronnassa arviointi keskittyy oppilaan, opettajan ja koulun tasoille, mikä osittain strategialähtöisen arvioinnin kehittämisprosessin näkökulmasta tarkasteltuna vaatii tarkkaa suunnittelua ja varautumista kyseistä prosessia kohtaan mahdollisesti esitettyyn kritiikkiin.

## 6.2 Arviointimallin kehittämisessä tehdyt valinnat

Oulun koulun arviointisuunnitelmaa 1999–2001 toteutetaan edelleen. Miten Oulun arvioinnin malli ja mallin soveltaminen arvioinnin toteutuksessa voidaan perustella? Sen tekijöiksi mainitaan 119 koulujen ja hallinnon edustajaa opetustoimen arvioinnin ohjausryhmän jäsenten lisäksi. Koko hankkeen toteutustapaan eli toimintatutkimukselliseen oppimisprosessiin liittyy mielenkiintoisia juonteita ja lukematon määrä keskusteluja ja ihmisten kohtaamisia. Mielenkiintoista on yrittää päästä sisälle valintaprosesseihin eli siihen, miten arviointikohteet, -kriteerit ja -menetelmät perusteltiin. Tähän tutkimusongelmaan pyritään vastaamaan analysoimalla arvioinnin kehittämisen suunnittelu- ja toteutusprosessit vuosina 1997–2001 laadittujen muistioiden avulla. Esimerkit on otettu pääasiallisesti elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön arvioinnin kehittämistä kuvaavista vaiheista. Tämän luvun lopussa esitellään kolme Oulun arviointimallia mittaria, jotka syntyivät prosessin tuloksena.

Muistiot on laadittu jokaisesta arvioinnin ohjausryhmän (vuosina 1997 ja 1998 yhteysrehtoriyhdyntymän) kokouksesta sekä arviointi-iltapäivistä (vuosina 1997 ja 1998 rehtori-iltapäivistä). Muistiot perustuvat tutkijan kokouksissa ja arviointi-iltapäivissä laatimiin kirjallisiin muistiinpanoihin sekä työryhmien tekemiin kirjallisiin esityksiin. Muistio on kirjoitettu yhdestä viiteen päivään kunkin tilaisuuden jälkeen. Muistioihin on kirjattu myös arviointi-iltapäiviin ja arvioinnin ohjausryhmän kokouksiin osallistuneiden koulujen ja hallinnon edustajien nimet sekä työpaikka, esimerkiksi opetusvirasto tai koulun nimi. Arviointi-iltapäivien keskusteluja ei nauhoitettu, koska nauhoittaminen rajoitti selkeästi vapaata keskustelua ja työryhmien esitykset olivat kankeita ja ilmapiiri oli jännittynyt. Ajatuksia ei uskallettu ilmaista



KUVIO 32. Arviointi-iltapäivissä tapahtuneen arvioinnin kehittämisen ja dokumentoinnin muotoutuminen.

vapaasti, minkä vuoksi nauhoittamisesta luovuttiin jo ensimmäisen arviointi-iltapäivän aikana. Normaalien kokouskäytäntöjen mukaisesti arvioinnin ohjausryhmä on tarkistanut jokaisen muistion oikeellisuuden, tarvittaessa tehnyt tarkennuksia ja hyväksynyt ne ohjausryhmän kokouksissa. Seuraavassa kuvataan ns. jälkianalysoinnin kolme vaihetta, joiden kautta vastaus tutkimusongelmaan on muodostunut.

Ensimmäisessä aineiston analysointivaiheessa neljän vuoden aikana laaditut muistiot on käyty läpi valikoiden niistä kaikki ne tekstikokonaisuudet, joissa käsitellään arviointikohteita, -kriteereitä tai -menetelmiä. Kaiken kaikkiaan muistioita on yhteensä 400 liuskaa neljän vuoden ajalta. Tutkimusongelman näkökulmasta luokiteltua, muistio muistiolta word-taulukkoon sarakkeittain suorina lainauksina kirjatua tekstiä kertyi 35 liuskaa. Seuraava muistioteksteihin pohjautuva analyysi kuvaa arviointiajattelun ja arviointia koskevan keskustelun etenemistä sekä sen, miten arviointikohteet, -kriteerit ja -menetelmät perusteltiin. Muistioista on poimittu suoria lainauksia keskusteluiden teemoista ja tehdyistä arviointivalinnoista.

Toisessa analysointivaiheessa, kun muistiot oli käyty läpi ja niistä oli kopioitu edellä kuvattujen periaatteiden mukaisesti tietyt osiot, tekstistä alkoi erottua yllättäen myös erilaisia diskursseja, jotka nousivat toistuvasti esille arviointi-iltapäivissä ja ohjausryhmän keskusteluissa ja koskivat arviointikohteita, arviointikriteereitä sekä arviointimenettelyjä. Näitä diskursseja olisi ollut hankala havaita ilman edellä kuvattua tekstiluokittelua ja -analyysia. Arvioinnin kehittämisprosessi ei edennyt harmonisesti, vaan jatkuvasti tietyt teemat nousivat keskusteluun kerta toisensa jälkeen neljän vuoden aikana. Näitä diskursseja esitellään tämän luvun lopussa.

Kolmannessa analysointivaiheessa käytiin kaikki neljän vuoden aikana dokumentoidut keskustelut vielä toistamiseen läpi siten, että analyysiaineistoon otettiin mukaan atk-asiantuntijoiden kanssa käydyt keskustelut, tutkimuspäiväkirjamerkinnot, Tievoksi-lehteen kirjoitetut artikkelit ja evaluaatioprojektin loppuraportti sekä sähköpostikeskustelut. Tulkintaan liittyi tässä kolmannessa vaiheessa yhä voimakkaammin myös tutkijan roolin tiedostaminen ja merkityksen pohdinta, sillä tutkija on tehnyt tulkintaa, tosin ohjausryhmän hyväksynnällä, neljän vuoden ajan jo kirjoittaessaan muistioita, johtaessaan arvioinnin ohjausryhmän kokouksia sekä vetäessään arviointi-iltapäiviä ja toimiessaan arvioinnin asiantuntijajäsenenä vuosina 2000 ja 2001.

### 6.2.1 Arviointikohteiden valinta ja perustelut

Syksyllä 1997 aloitettiin suunnitteluvaihe, joka kesti kaksi vuotta. Prosessissa analysoitiin opetustoimen strategia, valittiin keskeiset arviointikohteet ja määriteltiin arviointikohteille eli kriittisille menestystekijöille halutut tavoitetilat. Tilaisuuteen oli kutsuttu kaikkien opetustoimen alaisten oppilaitosten rehtorit. Siten jo ennakkoon oli tiedossa, että ensimmäisessä arviointi-iltapäivässä käynnistetään arviointikohteiden valintaprosessi ja kaikkien läsnä olevien henkilöiden mielipide vaikuttaa arviointikohteiden valintaan. Tilaisuuden koulutus- ja vetovastuu oli tutkijalla. Työskentelyssä arvostettiin jokaisen mielipidettä ja rohkaistiin esittämään oululaismurteella ilmaistuna ”tyhymiä kysymyksiä”.

Arviointikohteiksi valittiin koulujen nimeämät kriittiset menestystekijät. Kriittisiä menestystekijöitä valittaessa jouduttiin pohtimaan koko ajan, mitä strategiakieli tarkoittaa koulutuksen ja opetuksen kielellä ilmaistuna. Ensimmäinen yhteinen sopimus Oulun opetustoimen arvioinnin toteutuksesta oli kirjattu seuraavasti: ”Paikallistason arviointijärjestelmän toteutuksesta laaditaan arviointisuunnitelma, johon valitaan strategiasuunnitelman painopistealueista koulujen toiminnan arvioinnin kannalta keskeiset arviointikohteet. Arviointisuunnitelman mukaisesti arvioidaan näiden arviointikohteiden tavoitteiden toteutumisen sovittujen arviointikriteereiden mukaisesti yhteisesti määriteltyjen arviointimenetelmien ja indikaattoreiden avulla. Arvioinnin tulosten seurauksena mietitään tarvittavien muutosten (säätöjen) tarve ja luonne” (Maip061097).

Arviointikohteiden valintaprosessin alussa palautettiin mieliin vasta toteutettu SWOT-työskentelyyn perustunut opetustoimen strategian uudistamistyö, jossa oli työskennelty kouluasteittain. Lähtökohdaksi otettiin oman lähialueen koulujen näkö-



kulmasta tarkasteltuna kriittiset menestystekijät. Rehtoreita pyydettiin miettimään, mitkä ovat ne asiat, joissa heidän (koulujen) tulee onnistua, jotta menestyvät tulevaisuudessa. ”Lähikoulupiireittäin muodostetut työryhmät pohtivat oman koulunsa ja lähikoulupiirinsä vahvuuksia ja heikkouksia sekä miettivät yhtymäkohtia opetustoimen strategiasuunnitelman painopistealueisiin”. Työryhmillä oli käytössään kouluasteiden strategiat sekä niiden perusteella laadittu opetustoimen strategia 1997–2000. Kukin työryhmä kirjasi 2–3 keskeistä arviointikohdetta ja esitteli ne perusteluineen koko ryhmälle. Esitykset kiinnitettiin ja ryhmiteltiin teemoittain seinälle. Työryhmiä pyydettiin käyttämään strategian painopistealueiksi Oulun opetustoimen strategiassa 1997–2000 nimettyjä käsitteitä. Työryhmien näkemykset arvioitavista kohteista menivät osittain päällekkäin ja limittäin, mikä kertoi strategian käsitteiden olevan epäselviä ja vaativan keskustelua niiden sisällöistä ja merkityksestä. Esimerkiksi oppimismahdollisuuksien turvaaminen nähtiin osaksi elämänhallinnan tukemista ja päinvastoin. Strategiaan ne oli kirjattu kahdeksi eri painopistealueeksi (ks. taulukko 2). (Maip061097.)

Työryhmät esittivät opetustoimen arviointisuunnitelmaan seuraavia kriittisiä menestystekijöitä opetustoimen arviointikohteiksi: oppimismahdollisuuksien turvaaminen, henkilöstökoulutus, yhteistyö, koulutilat, opetusviraston palveluiden koordinointi ja kehittäminen, koulun oman toiminnan itsearviointi, koulujen opetussuunnitelmien arviointi, elämänhallinnan tukeminen, tietoverkot ja ympäristökasvatus. Tämän jälkeen ”kukin osallistuja valitsi tärkeimmän ja toiseksi tärkeimmän arviointikohteen työryhmätyöskentelyn sekä käydyn keskustelun perusteella. // 41 osallistujaa antoi 1-valintaa ja 2-valintaa. 1-valinta kerrottiin luvulla kaksi ja 2-valinta luvulla 1. Näin saatiin esille valintojen tärkeys ja painotetut pisteet.” (Maip061097.)

Syksyn 1997 toinen rehtori-iltapäivä alkoi rohkaisevasti: ”Kuule tyttö, tätä samaa asiaa on jauhettu jo kymmenen vuotta, eikä mittään oo tapahtunut. Eikä tuu nytkään tapahtumaan”, totesi yksi osanottaja heti alkuun läsnä olevan rehtorikunnan kuullen (TkPk11/97). Sama rehtori-iltapäivä paljasti asian vastustuksen lisäksi sen, että vaikka opetustoimeen oli vasta hyväksytty uusi strategia, kukaan arviointi-iltapäivässä mukana ollut ei muistanut opetustoimen visiota tai toiminta-ajatusta. ”Mielenkiintoista oli havaita, ettei meistä kukaan pystynyt sanomaan, mikä on Oulun kaupungin opetustoimen visio tai toiminta-ajatus. Kuinka voimme pyrkiä vision toteuttamiseen, jos se ei ole opetustyötä tekevien ihmisten tiedossa? Onko visio kirjoitettu liian monimutkaisesti?” (Maip241197).

Toisessa arviointi-iltapäivässä todettiin, että ”edellisellä kerralla arvotettiin strategian painopistealueista koulun toiminnan kehittämisen kannalta tärkeimmät arviointikohteet”. Kymmenestä tärkeimmäksi äänestetyistä arviointikohteesta valittiin työryhmissä edelleen neljä arviointikohdetta (yhteistyö, elämänhallinta, henkilöstö-

koulutus, oppimismahdollisuudet ja itsearviointi), jotka työryhmissä muutettiin tavoitteiksi. Kyseinen tavoite purettiin tehokkuuden, taloudellisuuden ja vaikuttavuuden osatavoitteiksi. Kukin ryhmä esitteli tämän jälkeen omasta mielestään kaksi tärkeintä arviointikohdetta eli kriittistä menestystekijää tavoitteen muodossa ja esitteli päätavoitteen vielä tehokkuus-, taloudellisuus- ja vaikuttavuustavoitteen muotoon kirjoitettuna. (Maip241197.)

Arviointikohteiden eli kriittisten menestystekijöiden kirjoittaminen auki tavoitteen muotoon oli yllättävän vaikeaa, kuten arviointi-iltapäivän muistioon kirjattu toteamus osoittaa: ”Seuraavassa on työryhmien esitykset sellaisenaan. Esitykset kuvaavat asian vaikeutta, sillä tavoitteiden asettaminen ja niiden jakaminen tuloksellisuuden eri osa-alueisiin vaihtelee suuresti ryhmien kesken. Tämä ei ole kuitenkaan ihme, sillä tuskin opetustoimen tuloksellisuutta on koskaan työstetty tuloksellisuuden osa-alueiksi tai keskusteltu, mitä tehokkuus, taloudellisuus ja vaikuttavuus meille Oulun opetustoimessa merkitsee meidän opetus- ja kasvatuskielellä ilmaistuna. Puhumme vieläkin liian hienoilla termeillä.” Alla on suora lainaus siitä, miten seitsemän eri työryhmää hahmotteli elämänhallinta-arviointikohdetta tavoitteen muotoon. Taulukosta 9 käy ilmi se, että tavoiteteksteissä on mukana konkreettisia arviointikohteita (esim. oppilashuolto, erityisopetus, hops, turvallinen ilmapiiri) sekä arviointikriteereitä (esim. paljonko oppilassiirtoja koululla on tehty). (Maip241197.)

Jokaisessa arviointi-iltapäivässä tuotettu edellä kuvatun tyyppinen materiaali kerättiin talteen ja arkistoititiin. Kaikki kalvot, käsimuistiinpanot, ryhmätuotokset jne. ovat tallessa tutkijan omassa arkistossa asiakirjamappeihin tallennettuina. Tutkijana tehtäväni oli analysoida arviointi-iltapäivissä esitetyjä puheenvuoroja ja mielipiteitä ja pyrkiä viemään arviointisuunnitelman kehittälytyötä kaikkien mukana olevien mielipiteiden suunnassa eteenpäin. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että alustavasti työryhmien esitykset tulkittiin arvioinnin ohjausryhmässä, minkä jälkeen tutkija muokkasi ehdotuksen seuraavaa arviointi-iltapäivää varten. Kehittämistyö sisälsi yksinäisen miettimistyön lisäksi myös paljon neuvotteluja eri osapuolten välillä, erityisesti opetustoimen johdon ja arvioinnin ohjausryhmän yhteistyön sujuvuus ja molemminpuolisen luottamuksen ylläpitäminen olivat hankkeen onnistumisen kannalta elintärkeitä seikkoja. Arviointi-iltapäivissä tehdyistä valinnoista sekä arvioinnin kehittämisen suunnasta oli oleellista neuvotella opetustoimen johdon, lähinnä opetus- ja hallintopäälliköiden kanssa, koska heidän oli hankala osallistua jokaiseen arviointi-iltapäivään tai olla läsnä jokaisessa arvioinnin ohjausryhmän kokouksessa. Yhteistyö oli tiivistä, mikä edellytti aktiivisuutta, jotta yhteistä keskusteluaikaa löytyi ja saatiin ihmisiä saman pöydän ääreen rauhassa keskustelemaan arviointivalinnoista (Jakku-Sihvonen 2000, 85–87; Nopanen 2000, 83–84; Raudasoja ym. 2000, 89).

Arviointiajattelun etenemisen dokumentointi toteutettiin muistioina. Muistioihin kirjattiin arviointiajattelun kehittymisen vaiheet pienimpiä yksityiskohtia myöten,

TAULUKKO 9. Esimerkki arviointi-iltapäivän työryhmätyöskentelyn tuotoksista. (Maip241197.)

Tavoite	Tehokkuus-tavoite	Taloudellisuus-tavoite	Vaikuttavuus-tavoite
Tuetaan oppilasta kokonaisuutena.	Käytetään eri asiantuntijoita apuna välittömästi.	Oppilaat olisivat oikeissa paikoissa ajoissa.	Kullekin ryhmälle on mahdollisuudet elämänhallintaan.
Annetaan keinot itsenäiseen elämään muuttuvassa maailmassa.	Eryteisesti syrjäytymisvaarassa olevat poimitaan.	Kuta pitemmälle ongelmaa kehitetään, sitä kalliimmaksi se käy.	Terveen itsetunnon saavuttaminen. Selviää koulun jälkeen joutumatta uusavuttomien joukkoon.
Erytisopetukseen siirtojen minimointi.	Kodin ja koulun yms. resurssien yhteiskäyttö.	Resurssien painotus ennaltaehkäisyyn.	Terve yhteiskuntamoraali.
Elämänhallinnan tukeminen.	Oma koulu tukee mahdollisimman pitkälle (erityisopetus, kurssit, harrastukset, sidosryhmät, yhteistyö).	Ennakoiva työ on taloudellista, samoin oikeat henkilöt oikealla hetkellä.	Oppilaan omien edellytysten mukainen eteneminen. Syrjäytymisen estyminen. Kyky käsitellä epäonnistumista.
Pitävä turvaverkko oppilaalle, oppimisen taidot.	Oppilashuolto, erityisopetus, hops, turvallinen ilmapiiri.	Ei syrjäytymistä.	Jatko-opintokelpoisuus.
Elämänhallinnan tukeminen.	Oppilashuoltoryhmän toiminnan arviointi.	Paljonko oppilassiirtoja koululla on tehty.	Verkostoituminen (eri hallintokunnat). Tukitoimenpiteet (oppilaan, perheen, opettajan kannalta).
Elämänhallinnan tukeminen.	Elämänhallinnan kurssi, aihekokonaisuuksia, opettajien koulutus.	Verkostoituminen	Kunnon kansalainen, elämänhaluinen vahva itsetunto.
Toimiva ja joustava oppimisjärjestelmä, joka pystyy nopeasti auttamaan oppilasta hänen ongelmissaan.	Riittävä asiantuntemus, joustavuus, sitoutuminen, ajantasalla oleminen, yhteistoiminta.	Edellä mainitut ovat myös taloudellisuutta.	Oppilas saa nopeasti apua akuuttiin ongelmaan. Prosessia seurataan

jotta niihin oli tarvittaessa mahdollisuus palata ja tarkistaa tavoitteiden kehittymisen eri vaiheet. Kokonaisuudessaan ripeä eteneminen edellytti hyvää suunnittelua ja aikataulutusta, josta tiedotettiin myös kaikille kouluille lähetettävissä muistioissa ”seuraavassa vaiheessa (2.3.98) kohdistamme työryhmätyöskentelyn edellä olevien

viiden keskeisen painopistealueen konkreettisiin arviointikohteisiin sekä konkreettisiin keinoihin, joilla asetetut tavoitteet saavutetaan. Lisäksi tarkennamme tavoitteita” (Maip241197). Tämän palaverin jälkeen oli kaksi yhteysrehtoripalaveria, joissa esitettiin toive yhteenvedoesityksen laatimisesta mahdollisesta päätavoitteesta sekä tehokkuus, taloudellisuus- ja vaikuttavuustavoitteista kullekin arviointikohteelle. Syksyllä huomasi miettiäni tutkimuspäiväkirjaa kirjoittaessani työlälle arviointisuunnitelman toteutustavalle myös muita vaihtoehtoja: ”Arviointisuunnitelman toteutuksessa on monenlaisia vaihtoehtoja: ei kannata, ei muutosta kuitenkaan -asenne; konsulttipalvelut, yksinkertaistetaan kapulakieltä meille merkitykselliseksi; tehdään itse, katsotaan mihin voimavarat ja rahkeet antavat myöden, keskustellen ja sitoutuen. Rehtorit ovat olleet kiitettävästi paikalla – kuinka pitkälle he jaksavat venyä?” (TkPk 11/97). Päätimme luottaa omiin voimavaroihimme ja jatkaa arviointisuunnitelman työstämistä itse. Uskoimme ymmärtävämmä paremmin arviointia ja tiedostavamme sen puutteellisuuksia, kun itse pääsemme sitä tekemällä oppimaan.

Kolmas arviointi-iltapäivä jatkui tavoitteiden ja arviointikohteiden työstämisellä etukäteen laatimani ehdotelman pohjalta. Ehdotelma perustui toisen arviointi-iltapäivän työryhmien tuotoksiin. Tällä kertaa arviointi-iltapäiviin osallistujat olivat saaneet etukäteen valita itseään kiinnostavan työryhmän. Iltapäivän aikana kukin neljästä työryhmästä keskittyi vain yhteen arviointikohteeseen, jossa vetäjinä toimivat arvioinnin ohjausryhmän jäsenet. Edelleen piti palauttaa mieleen rehtori-iltapäivien (arviointi-iltapäivien) tarkoitus ja senhetkinen kehittämisvaihe: ”rehtori-iltapäivien tarkoitus on saada aikaan Oulun kaupungin opetustoimeen soveltuva arviointisuunnitelma, jossa arviointi nähdään ensisijaisesti koulujen toiminnan kehittämisen välineenä. Lähtökohtana arviointisuunnitelman ideoinnissa on Opetustoimen strategiasuunnitelma 1997–2000, jonka painopistealueista lähdettiin kartoittamaan kehittämistä ja arviointia vaativia alueita. Rehtori-iltapäivissä toteutetun työryhmätyöskentelyn ja -esitysten perusteella arvioitaviksi painopistealueiksi on noussut elämänhallinnan tukeminen, verkostoyhteistyö, opetusjärjestelyt, henkilöstökoulutus sekä itsearviointi” (Maip020398).

## 6.2.2 Arviointikriteereiden valinta ja perustelut

Arviointikriteereistä päästiin keskustelemaan ensimmäisen kerran maaliskuussa 1998 pidetyssä kolmannessa arviointi-iltapäivässä, jossa oli jo hahmottumassa kolme lopulliseen arviointisuunnitelmaan kirjattua arviointikohdetta: elämänhallinta, verkostoyhteistyö – kodin ja koulun yhteistyö sekä henkilöstön jaksaminen.

Elämänhallinnan tukemisen arviointia miettinyt työryhmä määritteli elämänhallinnan tarkoittavan turvaverkon toiminnan ja tukea tarvitsevien oppilaiden arviointia eli turvaverkon kokoonpanoa ja toimintaa, yhteisön jäsenten hyvinvointia sekä myönteistä ja turvallista ilmapiiriä. Arviointikriteereiksi ehdotettiin poissaoloja, pinnasta, myöhästymistä, tehtävien laiminlyöntiä, yksinäisyyttä, käytöksen muutosta, tunnilla nukkumista, aggressiivista käytöstä, jatkuvaa itsearviointia, oppilaan ohjausta, oppilaan vahvuuksia sekä kannustavaa arvostelua. Verkostoyhteistyötä ja sen arviointikriteereitä pohtinut työryhmä määritteli verkostoyhteistyön kodin ja koulun, kouluasteiden, hallintokuntien ja sidosryhmien sekä päättäjien väliseksi yhteistyökiksi. Tässä arvioinnin kriteereiksi ehdotettiin opetussuunnitelmaa, työsuunnitelmaa, oppilashuoltotyön sujuvuutta, oppilasseurantaa, resurssien seurantaa sekä oppilaan oppimista tukevia ja sitä heikentäviä päätöksiä. (Maip020398.)

Edellä kuvatusta arviointikriteerikeskustelusta käy hyvin ilmi, että alkuvaiheessa sekä arviointi- että strategiakäsitteistö oli vielä hyvin hataraa ja lähes koko ajan epäselvyyksiä aiheuttavaa, mikä johtui myös siitä jo aiemmin todetusta seikasta, että kaikille avoimiin arviointi-iltapäiviin osallistui joka kerta uusia koulujen tai hallinnon edustajia, jotka eivät olleet perehtyneet aiempiin arviointi-iltapäivien materiaaleihin. Yhteisen ”meidän kielen” muodostuminen vei yllättävän paljon aikaa. Alkuvaiheessa yhteisen arviointikielen muodostumista hidasti myös se, että ei huomattu ottaa tehokkaampaan tiedotuskäyttöön opetustoimen yleistä www-sivustoa eikä hallintokunnan henkilöstön Tievoksi-lehteä, jossa julkaistiin neljän vuoden aikana muutama Oulun opetustoimen arvioinnin kehittämisen tilaa kuvaava artikkeli. Tiedottamisessa hyödynnettiin rehtoreitten sähköpostituslistoja sekä kouluille toimitettavaa yhtä arviointi-iltapäivän muistion paperiversiota. Ilman arviointi-iltapäivissä tehtyä työryhmäesitysten kirjaamista ja esitysten dokumentointia en olisi projektin vetäjänä saanut riittävää käsitystä arviointiajattelun kehittymisen vaiheista. Työryhmien esitysten purku ja auki kirjoittaminen muistion muotoon arviointi-iltapäivän jälkeen auttoi ohjaamaan prosessia mahdollisimman lähellä koulun arkikieltä ja pitämään kehittämismuutoksia kouluille sopivassa riittävän hitaassa tempossa kuitenkin niin, että asia eteni jokaisessa arviointi-iltapäivässä ja pyrki antamaan riittävästi tilaa ja aikaa keskustella. Oleellinen taustatuki oikean kielen ja kehittämistempon löytymiselle oli arvioinnin ohjausryhmän vahva sitoutuminen arvioinnin kehittämistyöhön.

Keväällä 1998 pidettyjen kolmannen ja neljännen arviointi-iltapäivän jälkeen arviointikohteita ja arviointikriteereitä työstettiin tehostetusti laajennetun arvioinnin ohjausryhmässä kaksi kertaa, joista toinen oli arviointimittareihin liittyvää koulutusta ja toinen arviointimittareiden suunnittelupäivä. Suunnittelupäivässä mittari-käsitteitä lähestyttiin yksinkertaisen ja havainnollisen tunnistamistyökalun avulla. Tunnistamistyökalussa on yhtenäinen arviointikriteeristö, jonka perusteella opettaja voi seurata oppilaan mahdollista syrjäytymiskehitystä koko lukuvuoden ajan jatku-

van arvioinnin periaatteella. ”Suunnittelupäivässä tavoitteena oli työstää kolmea eri arviointimittaria. Kolme ryhmää mietti ja ideoi mittareita, yksi ryhmä mietti arviointia lukuvuoden 1998–99 toteutuksen osalta. Tavoitteena oli saada aikaan kriteerit, joiden avulla koulussa pystytään heti tunnistamaan mikä on tilanne. Ollaanko ’vihreällä’ turvallisella alueella, ’keltaisella’ varoittavalla alueella vai ’punaisella’ hälyttävällä alueella. Lähtökohtana ryhmien työskentelylle olivat seuraavat teemat: 1. verkostoyhteistyön yhteistyötahot, 2. opettajien jaksaminen ja voimavarat – väsymisen tunnusmerkit, 3. oppilaiden jaksaminen – syrjäytymisvaaran tunnusmerkit ja 4. hyvän yhteistyön tunnusmerkit koulussa ja kouluasteiden välillä.” Tämän suunnittelupäivän tuotokset ohjasivat myöhemmin merkittävästi arviointikohteiden muotoutumista, huolimatta siitä, että olin sairaana enkä päässyt kyseiseen suunnittelupäivään mukaan ollenkaan. (Maor240398.)

Yksi ohjausryhmän jäsenistä kuvasi suunnittelupäivää seuraavasti: ”... tiistain kokemukset ovat osaltani mieluisat. Alkupuheenvuorot olivat vahvistamassa yhteistyötä verkostoissa lasten parhaaksi. Ryhmätyössä sain unelmaryhmän, joka halusi todella löytää kirjattavaksi asioita. En tiedä, miten sinun mielestäsi tulos on hyödyllinen. Mielenkiintoista oli keskustella ryhmässä. Kaikki ryhmät ahkeroivat ja kaikki olisivat mielellään ottaneet aikaa enemmänkin työskentelyynsä...” (Sp 260398). Toinen ohjausryhmän jäsen raportoi suunnittelupäivän jälkeistä Elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön arvioinnin kehittämistä sähköpostiviestissään seuraavasti: ”... maanantaina jatkamme työskentelyä joko vaihtoehdon a) mukaan miettimällä mitareita mietittyjen pääotsakkeiden pohjalta tai vaihtoehdon b) mukaan, jolloin työstämme mietittyjen pääotsakkeiden sisältöjä lisää ja suunnittelemme opettajille työkalun, jossa lyhyesti kerrotaan syrjäytymisvaarassa olevan oppilaan tunnusmerkkejä. Lisäksi teemme lomakkeen, johon opettaja kirjaa oppilaat, joista hän on syystä tai toisesta huolissaan ja esittää toimenpiteitä oppilaan auttamiseksi. // Tarkoitus olisi, että koulut saisivat käteensä sellaisen paperin, jolla opettajan huolenaiheet oppilaista tulisivat julki ja toinen paperi ’muistilista’ muistuttelisi siitä, mistä oikein pitäisi huolestua, jos ei opettaja itse ymmärrä...” (Sp 160498).

Neljännessä arviointi-iltapäivässä työstettiin suunnittelupäivän pohjatyön perusteella syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden, henkilöstön jaksamisen, verkostoyhteistyön sekä oppilashuoltoryhmän toiminnan arvioinnin kriteerejä ja koulujen omaan käyttöön tarkoitettuja itsearviointityökaluja. Myöhemmässä vaiheessa elämänhallinta ja oppilashuoltotyö yhdistettiin yhdeksi arviointikohteeksi. Arviointisuunnitelman laadinnan yhtenä taustaoletuksena oli ajatus, että koulujen toimintatapoja tulee yhtenäistää esimerkiksi oppilashuoltoryhmän toimintatapojen tai syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden arvioinnin osalta. Tähän tavoitteeseen pyrittiin tarjoamalla eri kouluasteille sovellettavissa olevat yhtenäisiin arviointikriteereihin perustuvat helpokäyttöiset arviointityökalut, joita opettajat voisivat käyttää työssään. Yhtenäisten

arviointikriteereiden yhteydessä nostettiin esille riittävän koulukohtaisen itsenäisyyden säilyttäminen ja oppilaita koskevan tiedon julkisuuskysymysten eettiset näkökohdat: ”Toimintatapojen yhtenäistämiseen on tarvetta kuitenkin niin, että yksittäiselle koululle jää harkintavaraa suhteessa koulun toiminnan luonteeseen, esimerkiksi kouluasteiden välisten erojen vuoksi. Keskustelussa nousi esille myös pelätty (oppilaitten) syntilistan tekeminen eli pelkona on, että luottamuksellisissa kokouksissa esille tulevia tietoja käytettäisiin väärin vaikkapa yksittäistä oppilasta vastaan. Todettiin kuitenkin, että juuri tällaisesta ajattelutavasta on pyrittävä pois, että aina ei jouduttaisi aloittamaan alusta, jolloin asioiden käsittely pitkittyy.” (Maip200498.)

Huhtikuussa 1998 elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön toiminnan arviointimittariin ehdotettiin seuraavia arviointikriteereitä: kokoontumiskerrat lukuvuodessa, ammattinimikkeiden tasolla läsnäolo ja ryhmän kokoonpanon vaihtuvuus, kokouksissa sovitut toimenpiteet ja vastuuhenkilöt (Maip200498). Viidennessä arviointi-iltapäivässä käytiin läpi työryhmien esitykset ja elämänhallinnan arvioinnissa alettiin puhua syrjäytymisvaarassa olevista oppilaista ja heidän tunnistamisesta (Maip031298). ”Opettajien käyttöön kehitetty tunnistamistyökalu oli koettu hyväksi oppilashavaintojen muistiin kirjaamistyössä.// Työkalun käytöstä oli saatu hyviä kokemuksia, sillä sitä voidaan käyttää yläasteella esim. jakson lopussa, jolloin erityisopettaja yhdessä opettajan kanssa käy läpi työkalun avulla oppilashavainnot. Muistiin kirjaaminen koettiin ryhmässä tärkeäksi, sillä se antaa eksaktia tietoa mm. oppilashuoltoryhmälle. Samoin koettiin, että opettajalle syntyy tilanteen hallinnan tuntu, kun asiat pystyy luokittelemaan ja kirjaamaan muistiin. Kirjaaminen lisää myös tietoisuutta syrjäytymisvaarassa olevista oppilaista” (Maip031298).

Toinen ryhmä oli syventynyt oppilashuollon arvioinnin kysymyksiin, ja esittikin arviointimallia, jossa keväällä esiteltyyn oppilashuoltoryhmän toiminnan arviointimittariin lisättäisiin vielä syrjäytymisvaarassa olevien tapausten määrä ja laatu, opettajakunnan arvio oppilashuoltoryhmän toiminnasta, käytössä olevista resursseista sekä niiden kohdistamisesta oppilashuoltotyöhön. Tämä ehdotus johti siihen, että elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön arviointiin otettiin mukaan itsearviointityökalujen lisäksi kyselylomakkeet, joiden avulla arviointitietoa kerättäisiin kootusti suoraan kouluista sekä oppilashuoltoryhmältä että opettajilta (Maip031298).

Elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön arviointilomakkeet alistettiin ulkopuolisen asiantuntijan arvioitavaksi syyskuussa ja marraskuussa 1999, minkä jälkeen tehtiin tarkennuksia saadun asiantuntijapalautteen mukaisesti. Saadussa arviointilausunnossa todetaan, että arviointisuunnitelman ja arviointilomakkeiden välillä on nähtävissä painotuseroa erityisesti taloudellisuuden ja vaikuttavuuden arvioinnissa, koska ne olivat jääneet tietyiltä osin avoimiksi arviointisuunnitelmassa mutta arviointilomakkeiden arviointikriteeristöissä suunnitelmatasoa huomattavasti vähemmälle huomiolle. Nyt arviointikriteeristö kohdentuu tarkastelemaan kuinka tehokkaasti

oppilaiden (1) elämänhallinnan tukeminen koulun sisällä onnistuu ja miten eri asiantuntijoita apunaan käyttävän ja mahdollisimman joustavan (2) turvaverkon luominen on järjestetty. (Ulvinen 1999.) Saatu asiantuntijapalaute kuvaa osuvasti koulutuksen taloudellisten syy-seuraussuhteiden todentamista sekä vaikuttavuuden arviointikriteeristöjen tunnistamista ja arvioinnin vaikeutta kouluissa ja opetustoimen hallinnossa.

### 6.2.3 Arviointimenetelmien valinta ja perustelut

Opetusvirastossa päätettiin pitäytyä oman itsearviointimallin kehittämisessä, vaikka valmiita valtakunnallisia arviointiohjelmistoja oli koko ajan tarjolla (Mopvi161297). Tässä vaiheessa haluttiin kerätä paikallista tietoa, jonka alkuperä ja vertailukelpoisuuteen liittyvät ongelmat on tiedossa. Arviointimenetelmän valinta perustui dokumentoidun tiedon hyödynnettävyyteen ja todennettavuuteen päätöksenteossa. Puheen tasolla olevalla tiedolla ei nähty olevan merkitystä, ellei kouluissa olevaa hiljaista, praktista kokemukseen perustuvaa tietoa saada näkyvään muotoon. Oulun opetustoimen paikallisen tason arviointimallin teoriakehyksessä edellytetään arviointitiedon olevan sellaisessa muodossa, että sitä pystytään hyödyntämään johtamisessa ja päätöksenteossa. Paikallisen tason arviointi haluttiin saada osaksi kunnallista päätöksentekojärjestelmää, minkä vuoksi se päätettiin liittää osaksi toimivia suunnittelurakenteita eli nivellettiin koulujen työsuunnitelmaan.

Yhteysrehtoriryhmän kokouksessa tammikuussa 1998 nostettiin arvioinnin menettelytavoissa esille syklisyyden tärkeys eli arvioinnin toistaminen samalla mittarilla, seurantatiedon hyödyntäminen päätöksenteossa, ryhmä- ja palautekeskustelujen säilyttäminen arviointimenetelmänä arviointikyselyn rinnalla. Koulujen toivomuksien mukaisesti ryhmän keskusteluissa vahvistui näkemys siitä, että määrälliseen kerättävään tietoon tulisi yhdistää myös koulukohtainen tulkinta arvioinnin tuloksista sekä päätelmiä tarvittavista toimenpiteistä. (Maor230198.) Myöhemmin ulkopuolisen asiantuntijalausannon myötä näkemys vahvistui ja tehtiin päätös siitä, että koulut myös laativat kukin oman esityksensä opetuslautakunnalle (Ulvinen 1999, 3).

Keväällä 1998 yhteysrehtoriryhmän koulutuspäivässä pohdittiin arviointitiedon keräämisen toteutusta. Tässä vaiheessa pohdittiin edelleen systemaattisen tiedon keräämisen vaihtoehdoksi ”elämän arjessa kulkevilla tasonkohdissa” tapahtuvaa seuranta- ja käytännössä tarkoitti koulujen autonomista vapautta määrittellä arviointitiedon keruun menettelytavat (Maor170398). Puolitoista vuotta myöhemmin ulkopuolinen arvioija kiinnitti arviointilautausnossaan huomiota samaan, arvioinnin



onnistumisen kannalta oleelliseen asiaan ja varoitti inhimillisistä tekijöistä arviointitiedon keräämisessä: ”läpi koko lukuvuoden kestävää seuranta ei ehkä tehdä ja aineistoa ei ehkä kerätä niin systemaattisesti kuin on tarkoitus” ja ”kouluilla ehkä herätään myöhään, jos ollenkaan arviointitietojen kokoamiseen” (Ulvinen 1999, 3). Tämä tosiasia oli tiedostettu jo ennen asiantuntijalausuntoa, ja siksi koulujen sitoutumisen merkitystä arvioinnin onnistumiseen pyrittiin korostamaan arviointi-iltapäivissä, arviointiaikataulusta tiedotettiin puoli vuotta ennen varsinaista arviointitietojen tallennushetkeä, kouluille laadittiin ohjeet arvioinnin toteutuksesta, opetus-toimeen alettiin kehittää arvioinnin vastuuhenkilö-verkostoa sekä luotiin paikallisen arvioinnin www-sivustot. Myös arviointitiedon syöttäminen yhteiseen tietokantaan suunniteltiin mahdollisimman helpoksi siten, että kunkin koulun vastuuhenkilö sai tallentaa koulunsa arviointitiedot kahden atk-asiantuntijan vetämässä arvioinnin tiedontallennuksen ohjaus- ja koulutustilaisuudessa.

Arviointisuunnitelman jatkuvuutta koskevaa keskustelua käytiin kesällä 1998 yhteysrehtoriryhmässä (arvioinnin ohjausryhmässä). Arviointisuunnitelma haluttiin vahvistaa vähintään neljäksi vuodeksi eteenpäin. Oletuksena oli, että tämä ratkaisu takaisi työrauhan kouluille toteuttaa itsearviointia osana paikallisen tason arviointia. Käytännössä oli järkevintä rytmittää arviointi osaksi opetustoimen toiminnan ja talouden suunnittelusykliä, joka Oulun koulun arviointisuunnitelman hyväksymisen yhteydessä ajoittui toimintavuosille 1999–2001. Näin päätettiin kohdentaa yksi kustakin valitusta (strategialähtöisestä) arviointikohteesta aina yhdelle taloussuunnittelukauden toimintavuodelle, jolloin talousarvioon ja toiminnan ja talouden suunnitelmaan tuli kirjattua myös arviointikohteen haluttu tavoitetila.

Opetusviraston johdon kanssa käydyissä keskusteluissa oli vähitellen muotoutunut yhteinen näkemys siitä, että ”koulu kirjaa työsuunnitelmaan yhden arviointikohteen tavoitteen, laati aikataulusuunnitelman ja arvioi tavoitteen toteutumista lukuvuoden lopussa”. Taustalla oli ajatus, että koulun kirjaama arviointikohte otetaan lukuvuoden aikana säännöllisesti esiin opettajankokouksessa. Näkökulmana arvioinnissa painotetaan koulun toiminnan kehittämistä, arviointitiedon hyödyntämistä kehittämisen välineenä, päätelmien tekemistä ja palautteen antamista kuluneesta lukuvuodesta asetettujen tavoitteiden suunnassa. Samassa kokouksessa todettiin, että ”syksyn aikana tulee tehdä päätös, liittääkö koulu arviointisuunnitelman osaksi koulun työsuunnitelmaa vai osaksi koulukohtaista opetussuunnitelmaa”. (Maor180898.)

Konkreettisimman menetelmällisen kuvauksen arvioinnin käytännön toteutuksesta esitti verkostoyhteistyötä pohtinut työryhmä arviointi-iltapäivässä syyslukukaudella 1998. Ehdotuksen mukaan arvioitavan kohteen eli kriittisen menestystekijän tavoite näkyy työsuunnitelman ohjeissa, joiden perusteella koulu käy työsuunnitelmaa laatiessaan läpi seuraavat asiat: määrittelee toimenpiteet ja tarkentaa tavoitteen, mitä tämä meidän koulussa tarkoittaa. Koulu arvioi tilanteen lukuvuoden lopussa ja vastaa

kysymykseen, miten koulu on toteuttanut suunnitelmaa. Tämän jälkeen kaikista kouluista kerätty tieto kootaan ja päivitetään koko opetustoimen arviointisuunnitelma kouluista saatujen tietojen mukaisesti. Arviointi eli tulkinnallinen analyysi perustuu kouluista saatuihin arviointitietoihin (ks. liitteet 3–4). Tarkemman koulukohtaisen tiedon keruun puolesta esitettiin varovaisia arvioita, että ”dokumentoidulla tiedoilla voitaisiin mahdollisesti vaikuttaa lisäresurssien saamiseksi oppilashuoltotyöhön”. (Maip031298.)

Arviointisuunnitelman runko esiteltiin arviointi-iltapäivässä syksyllä 1998 ja Oulun koulun arviointisuunnitelma hyväksyttiin opetuslautakunnassa arviointi-iltapäivissä hyväksytyyn pohjatyön mukaisesti. Varsinainen käytännön toteutusosuus oli jäänyt osittain avoimeksi, minkä vuoksi keväällä 1999 keskityttiin työsuunnitelman arviointiosion funktioon osana opetustoimen johtamista. ”Opetusvirastossa on tehty linjaus, jonka mukaisesti työsuunnitelmien asemaa koulun työvuoden suunnittelun ja toiminnan arvioinnin välineenä korostetaan” (Maip240399). Edelleen huhtikuussa pidetyssä arviointi-iltapäivässä perusteltiin työsuunnitelman arviointiosioden kautta systemaattisesti kerättävän tiedon merkitystä seuraavasti: ”Paikallinen arviointi on avainasemassa neuvoteltaessa kuntatason opetustoimen resursseista, sillä kunta lopulta päättää, miten määrärahat hallintokuntien kesken jaetaan. Oulun mallin mukaan arviointitieto on opetusviraston käytössä toukokuussa, jolloin tietoa voidaan hyödyntää budjettivalmisteluissa ja opetustoimen resurssien jakoperusteiden linjausten suunnittelussa” (Maip050599). (Oulun koulun arviointisuunnitelma 1999, 16–17.)

Toukokuun 1999 arviointi-iltapäivässä esiteltiin ohjausryhmässä valmisteltu ehdotus paikallisen tason arviointitiedon menettelytavoista, jotka oli muokattu kahden vuoden aikana elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön, verkostoyhteistyön sekä henkilöstön jaksamisen teemoista työsuunnitelmaan liitettävien arviointiosioden muotoon. Tässä vaiheessa elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön arviointilomakkeet olivat pisimmällä. Arviointilomakkeita ja niissä kirjattuja arviointikriteereitä työstettiin useita kertoja laajoissa arviointi-iltapäivissä, sillä haluttiin kuulla opettajien ja koulujen mielipiteitä kyseisistä arviointikyselylomakkeista. Elokuussa 1999 järjestettiin kaikille opetustoimen alaisille kouluille, rehtoreille ja arviointivastaaville erillinen arviointikoulutus, jossa käytiin läpi, miten opetustoimen arviointi toteutetaan lukuvuonna 1999–2000. Kyseisessä koulutuksessa kerrattiin lukuvuoden arviointiaikataulu, arviointilomakkeet ja arviointitiedon keruun periaatteet. Tämä oli kolmas peräkkäinen laaja, noin 100 ihmisen joukko, joka käsitteli lähes valmiita arviointilomakkeita, mikä voidaan lukea liiallisen varovaisuuden ja demokraattisen lähestymistavan ylikorostumiseksi. Arviointilomakkeiden toistuva käsittely aiheutti turhautuneisuutta koulujen keskuudessa, mikä otettiin huomioon seuraavan arviointikohteen arviointilomakkeiden viimeistelytyössä vähentämällä laajoja arviointilomakkeiden

kehittämiskeskusteluja ja lisäämällä yhden arvioinnin ohjausryhmän rehtorin ehdotuksesta alueellisia arviointi-iltapäiviä koko opetustoimen arviointi-iltapäivien tilalle.

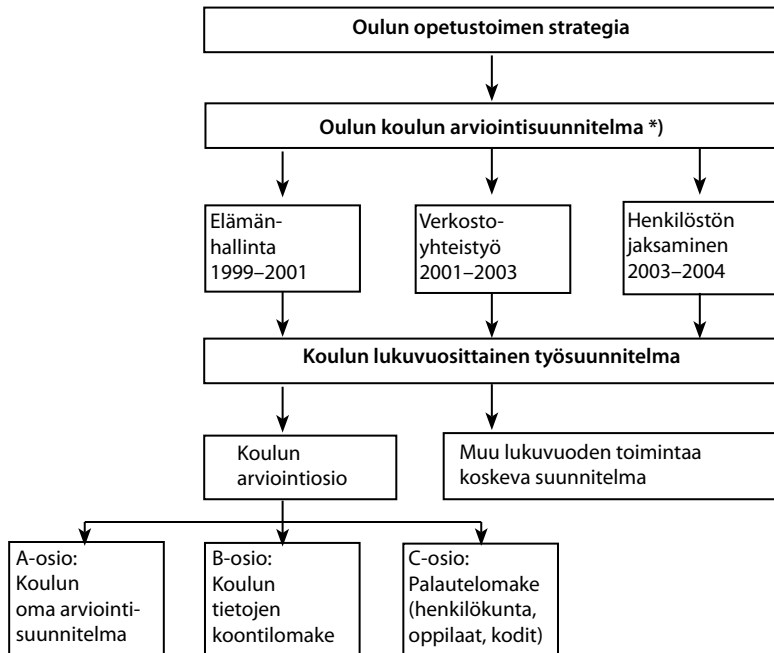
Oulun paikallisen tason arviointimenettelyn valinta perustuu koululähtöisen tiedon hyödyntämisen ideaan siten, että jokaiselle opettajalle annetaan mahdollisuus kertoa oma näkemyksensä arviointilomakkeen välityksellä (ks. liite 5). Paikallisen tason strategialähtöistä itsearviointitietoa kerätään kouluissa eli tasolla, jolla tieto syntyy. Työsuunnitelman ohjeissa määritellään, miten ja mitä tietoa koulussa tullaan kunkin lukuvuoden aikana keräämään. Työsuunnitelman arviointiosa (ks. liite 3) ohjaa koulujen itsearviointitoimintaa siten, että pyrkimyksenä on koota mahdollisimman yhteneväiset tiedot kaikista kouluista eli tuottaa vertailukelpoista arviointitietoa Oulun koulujen tilasta ja kehittämishaasteista. Arviointimenettely muodostuu koulun tasolla viiden eri vaiheen kautta: 1) lukuvuoden arvioinnin suunnittelun, 2) arviointitiedon systemaattisen keruun ja toiminnan kehittämisen, 3) tiedon koonnin arviointilomakkeeseen, 4) koulun itsearvioinnin ja päätelmien, miten koulu on onnistunut asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa, 5) esityksen opetuslautakunnalle arvioinnin tulosten perusteella tarvittavista toimenpiteistä ja 6) arvioinnin tulosten perusteella tehtävien toimenpiteiden.

Lukuvuoden alussa koulu kirjaa A-lomakkeeseen opetustoimen yhteisen arviointikohteen tavoitetilakuvauksen alle oman koulukohtaisen tavoitteensa ja toimenpiteet, joiden avulla koulukohtainen, opetustoimen yhteistä tavoitetta edistävä tavoite saavutetaan. B-lomake on koulusta kerätyn arviointitiedon koontilomake, johon koulu kirjaa opettajakunnan lausunnon arviointitulosten perusteella tehtävästä johdopäätöksestä sekä esityksen opetuslautakunnalle arviointitulosten perusteella tarvittavista toimenpiteistä. C-lomake on varsinainen itsearviointitiedonkeruulomake, johon yksittäinen opettaja ja oppilashuoltoryhmä vastaavat. C-arviointilomakkeessa on sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä. C-lomakkeiden vastaukset kootaan koulukohtaiseen B-lomakkeeseen, joista tiedot kerätään yhteiseen tietokantaan. (Ks. kuvio 33.)

Arviointilomakkeet ovat koulujen saatavilla opetustoimen www-sivustolle sijoitetussa arviointipankissa (ks. liitteet 1–11). Arvioinnin toteutuksen alkuvaiheissa lukuvuosina 1999–2000 sekä 2000–2001 lomakkeet piti täyttää paperiversioina, koska opetustoimen tietohallintajärjestelmä ei pystynyt käsittelemään sähköisessä muodossa olevaa tietoa. Tiedot kirjattiin käsin Excel-lomakkeille nimettöminä, minkä jälkeen koulujen opettajat kokosivat tiedot ”tukkimiehen kirjanpidolla” koontilomakkeeseen, joka tallennettiin sähköiseen muotoon atk-koulutuksessa. Atk-asiantuntijoiden havainnoima arviointimenettelyn arviointilomakkeiden tiedontallennuksen esitestaus arvioinnin ohjausryhmään kuulumattoman rehtorin koulussa syksyllä 1999 osoitti

sen, että kahden opettajan tekemä tukkimiehen kirjanpito on nopein ja toimivin tapa koota koulukohtaiset tiedot (Matk170999).

Kunnan päätöksentekojärjestelmätasolla opetustoimen paikallisen tason arviointimenettely rytmittyy limittäin koulujen lukuvuosi- ja kunnan talousarviovuoden sykleihin. Paikallisen tason arviointimenettely muodostuu opetustoimen tasolla seuraavista vaiheista: 1) paikallisen arvioinnin ohjeistuksesta koulun työsuunnitelmassa, 2) arviointitiedon keruusta kouluissa seuraavan toimintavuoden eli koulujen lukuvuoden toisen lukukauden alussa, 3) ulkopuolisen tutkijan laatimasta arviointiraportista, 4) arvioinnin ohjausryhmän ja koulujen esityksistä opetuslautakunnalle toimintavuoden kesäkuussa, 5) arviointitulosten perusteella tehtävien talousarviolinjausten laadinnasta, 6) talousarvion valtuustokäsittelystä toimintavuoden syksyllä, 7) opetustoimen arvioinnin tulosten perusteella opetuslautakunnan ehdottamien toimenpiteiden hyväksymisestä/hylkäämisestä toimintavuoden lopussa eli koulujen uuden lukuvuoden ensimmäisen lukukauden lopussa, 8) budjettiraaamista tiedottamisesta ja täytäntöönpanon suunnittelusta koulujen kanssa seuraavalle lukuvuodelle.



KUVIO 33. Paikallisen arviointitiedon kerääminen Oulun opetustoimessa. \*) Tarkistettu aikataulusuunnitelma lukuvuosille 1999–2005.

## 6.2.4 Prosessissa toistuneet diskurssit

Keskusteluille ja työryhmien esityksille pyrittiin antamaan paljon aikaa. Alla on kuvattu tiivistetysti viisi keskeistä, neljän vuoden aikana jatkuvasti toistuvaa ja arviointi-iltapäivien muistioihin dokumentoitunutta diskurssia, joita käytiin pääasiallisesti arviointi-iltapäivissä lähinnä työryhmäesitysten puheenvuorojen aikana. Oletuksena on, että koska arviointi-iltapäivässä oli keskimäärin 70 osallistujaa, vain jäävuoren huippu kaikesta käydystä keskustelusta tuli esille tai ohjausryhmän tietoon. Alla kuvatut diskurssit antavat kapean kuvan siitä, miten arvioinnista keskustelu voi olla monitasoista, väärinkäsityksille altista sekä tunteisiin liittyvää. Diskurssien toistuminen kerta toisensa jälkeen kuvaa hyvin tällaisen demokraattisen yhteistyöprosessin haasteellista luonnetta. Jokaisella kerralla oli mukana uusia ihmisiä, jotka kyseenalaistivat jo tehtyjä ratkaisuja. Toisaalta osa diskursseista nousi jatkuvasti esiin, koska niihin liittyviä kysymyksiä ei saatu ratkaistua kaikkia osapuolia tyydyttävällä tavalla tämän toimintatutkimuksen puitteissa.

### **Yhteinen kieli**

Arviointikohteiden valinta piti toteuttaa puolessa vuodessa syksyllä 1997 siten, että arviointisuunnitelma olisi saatu käyttöön elokuussa 1998. Käytännössä valintakeskustelua käytiin lähes kaksi vuotta, sillä arviointi- ja strategiakieli osoittautui vaikeaselkoiseksi. ”Jokaisessa arviointi-iltapäivässä on mukana ensikertalaisia, joilla arvioinnista käytettävä kieli on uutta ja vaatii jatkuvaa käsitteen määrittelyä. Arviointi-iltapäivän aikana käydyissä keskusteluissa nousi käsitteiden sekaannus: mitä tarkoittaa arviointi, mitä tarkoittaa paikallinen arviointi, mitä tarkoittaa oppilaan arviointi, mitä tarkoittaa oppilaan itsearviointi, mitä tarkoittaa koulun itsearviointi, mitä tarkoittaa Oulun koulun arviointisuunnitelma...//... Esiintyi toivomuksia siitä, että keskityttäisiin vain joko oppilaan arviointiin tai paikalliseen arviointiin – ei sekoitettaisi kaikkia arviointikäsitteitä saman iltapäivän aikana” (Maip281099).

## Vahingoittava arviointitieto

Balanced Score Card -mallin mukaisesti ensimmäisten arviointi-iltapäivien koulu-  
tuspuheenvuoroissa käyttämäni mittari-käsite aiheutti hämmennystä. Mittari-kes-  
kustelua käytiin useassa otteessa, sillä koulujen edustajat pelkäsivät, että vertailukel-  
poista tietoa käytetään väärin ja vahingoitetaan koulujen mainetta tai että mittari ei  
sovellu koulu- ja opetustyön arviointiin. Esiin nousi monenlaisia pelkoja, esimerkiksi  
pelko siitä, että koko opetustoimi kuvattaisiin karttaesityksenä erivärisinä liikene-  
valoina kouluittain niiden omaan käyttöön tarkoitettujen itsearviointityökalujen  
tietojen perusteella. Tästä keskustelusta esimerkki keväältä 1998: ”Missään nimessä  
työkalumittariksi kouluihin tarkoitettua mittaria ei käytetä koulujen välisiin vertai-  
luihin. Tämä itsestään selvä asia oli jäänyt kirjaamatta muistioon. Missään aikai-  
semmissa keskusteluissa ei ole ollut tarkoituksena värittää Oulun kaupungin opetus-  
toimen alaisia kouluja eri väreillä opettajakunnan jaksamisen suhteen. Ko. mittaria  
ei voi käyttää vertailutiedon hankkimiseen” (Maip200498). Mittari-käsitteen sijaan  
päädyttiin käyttämään vähemmän epäilyttäviä työkalu- ja arviointilomake-käsittei-  
tä. Koulujen laittaminen paremmuusjärjestykseen rankinglistoja laatimalla nousi  
esiin erään työryhmän esityksessä uudelleen syksyllä 1998 ”...mitään koulujen välisiä  
ranking-listoja // ei saa tehdä”, mihin iltapäivässä vastattiin ohjausryhmän puolesta  
seuraavasti: ”Se on arviointiperiaatteitamme vastaan, minkä mukaisesti arviointi on  
koulun toiminnan kehittämisen väline eikä vahingon tai epäluottamuksen aiheutta-  
ja” (Maip 031298).

## Arvioinnin toteutustapa

Vuoden kehittämistoiminnan jälkeen arvioinnin ohjausryhmässä keskusteltiin ope-  
tusviraston tarvitseman arviointitiedon luonteesta. Tuolloin päätettiin, että ”selkiy-  
tetään opetusvirastossa kerättävän arviointitiedon tarvetta ja resurssit arviointitie-  
don analysointiin” (Maor 020698). Joulukuussa arviointilomakkeiden esittämisen  
yhteydessä ”käytiin vilkasta keskustelua siitä, tuleeko kouluille turhaa työtä sellaisen  
tiedon keruusta, josta ei ole hyötyä. Lisäksi puheenvuoroja käytettiin siitä, mikä on  
opetusviraston näkökulmasta merkittävää tietoa eli kuinka tarkalla tasolla paikalli-  
sen tason arviointi tulisi toteuttaa” (Maip 031298).

Lopulta tarvittavan tiedon määrä ja luonne sekä arviointikriteerit päätettiin  
arviointi-iltapäivissä keväällä 1999, minkä jälkeen arvioinnin ohjausryhmä valtuut-

ti tutkijan tekemään ”työsuunnitelmien arviointiosioihin tarvittavat muutokset”. Samalla päätettiin arviointilomakkeiden esitestauksesta yhden arvioinnin ohjausryhmään kuuluvan rehtorin koulussa (Maor 050599). Joitakin tarkennuksia tehtiin alkusyksystä 1999 ulkopuolisen asiantuntijan arviointilomakkeen perusteella. Arviointilomakkeisiin lisättiin hallinnon ja koulujen välisen selkiyttämiskeskustelun puuttumisen vuoksi osio, jossa opettajia pyydettiin arvottamaan kerättävän arviointitiedon tärkeys. ”Kysymys 7 viittaa refleksiivisesti koko arviointilomakkeen painotuksiin. Kysymyksessä toisin sanoen arvioidaan arvioinnin painopistealueita, mikä onkin erittäin tarpeellista, kun näinkin suuresta kokonaisuudesta on kysymys kuin Oulun koulu” (Ulvinen 1999, 4).

Ensimmäiseen paikallisen tason arviointiin orientoivassa arviointi-iltapäivässä yläasteen rehtorit pohtivat, miten koulut selviävät arvioinnista ja päätyivät seuraavaan: ”Pääsääntöisesti suhtautuminen paikalliseen arviointiin oli positiivista. Vaatii kouluilta ja opettajalta uudenlaista arviointikulttuuria, jotta työkalujen käyttöön totutaan. Luokanvalvojan rooli tukitoimia saaneiden oppilaiden tietojen kerääjänä korostuu. Vuorovaikutus opettajien ja oppilaiden välillä lisääntyy, kun kysytään oppilaiden tuntemuksia ja huolenaiheita. Luokanvalvoja käsittelee asioita luottamuksellisesti, tarvittaessa oppilaiden ongelma-asiat käsitellään oppilashuoltoryhmässä” (Maip281099).

Arviointilomakkeet hyväksyttiin opetuslautakunnassa ennen niiden käyttöön ottoa. Jälkikäteen arvioiden kehittämisympäristössä kaikki elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön toimintaan liittyvä tieto tuntui erittäin tärkeältä, jopa siten, että eri kouluasteille rätälöitiin omia lisäkysymyksiä ja melko loppuvaiheessa perusopetusta antavien koulujen ryhmästä erotettiin erityiskoulut ja -luokat omaksi arviointiryhmäkseen perusteluna ”toiminnan erityisluonteen huomioon ottaminen onnistuu ainoastaan omia arviointilomakkeita käyttämällä” (Mero 111199).

## **Päällekkäiset hankkeet ja opetustoimen arviointilinjaukset**

Paikallisen tason arvioinnin kehittämis- ja toteuttamisvuosien aikana nousi jatkuvasti esiin hankkeita, jotka liittyivät läheisesti arviointikohteisiin ja niiden kehittämiseen tai yleisemmin arvioinnin kehittämiseen. Opetustoimen arvioinnin linjauksista vastaavassa ohjausryhmässä käytiin jokaisen esille tulevan hankkeen yhteydessä keskustelua siitä, ollaanko mukana vai ei.

Opetustoimen toimintojohtamisprojekti on yksi Oulun kaupungin talouden tasapainotusohjelman aikana käynnistyneistä hankkeista, joka tuli saattaa päätökseen.

Kyseinen hanke siirtyi arvioinnin kehittämiseen vastaavan taloussuunnittelijan vedettäväksi, minkä vuoksi oli järkevää liittää se paikallisen tason arvioinnin kehittämisprosessiin ja katsoa, mikä on hankkeen anti koulun arvioinnin ja kehittämisen näkökulmasta. Hankkeen kautta saatiin arvokasta tietoa henkilöstön jaksamisen haasteista hehtisessä koulun toimintaympäristössä. (Maip061097.) Toinen hanke oli Mielekäs elämä -hanke, joka ”käsittelee samoja teemoja, jotka on valittu Oulun opetustoimen arviointikohteiksi: verkostoyhteistyö, elämänhallinnan tukeminen, syrjäytymisen estäminen sekä henkilöstön jaksaminen. // Opetustoimi suhtautuu myönteisesti mahdolliseen yhteistyöhön...// ... mikäli opetustoimesta löytyy vapaaehtoinen pilottikoulu, yhteistyötä voisi tehostetusti toteuttaa jollakin koululla...//... uutta projektia ei nähdä tarpeelliseksi aloittaa ...” (Maor180898).

Paikallisen tason arvioinnin kehittämisen rinnalla eteni myös oppilaan arvioinnin uudistaminen, joka Oulussa käynnistyi toimialajohtajan päätöksellä perustaa perusopetuksen oppilasarviointityöryhmä (23.04.1999 § 18). Vähitellen kävi ilmi, että oppilasarviointityöryhmän tehtävänkuva oli osittain päällekkäinen ja ristiriitainen arvioinnin ohjausryhmän tehtävänkuvan kanssa, ja siksi oppilaan arvioinnin uudistuksen ja rinnakkaisen paikallisen tason arvioinnin aikataulutuksen yhteensovittaminen edellytti tiivistä yhteistyötä syksyllä 1999. Työryhmien yhteiskokouksessa käytiin läpi ”oppilaan arvioinnin ja paikallisen tason arvioinnin aikataulutuksen ja toteutuksen niveltäminen Oulun kouluissa”, päätettiin laatia opetustoimen henkilöstölehteen tiedote ”oppilaan arvioinnin, paikallisen arvioinnin ja koulun itsearviointiprosessien käsitteistä sekä aikatauluista ja etenemisperiaatteista...” sekä laatia ”yksimielinen ehdotus oppilaan arvioinnin suunnitelman sisällöstä” (Maor041199). (Maip220499, Maip281099.)

Henkilöstön jaksamista edistävä kaupungin tason empowerment työssä jaksamisen tukena -hanke käynnistyi elokuussa 2000. Opetusvirasto ehdotti, että henkilöstön jaksamisen arviointi toteutettaisiin kyseisen hankkeen puitteissa. ”Tarkoituksena on, että hankkeen 1. vaihe käynnistettäisiin 1.8.2000–31.7.2001 aluksi pilottihankkeena opetustoimen 2–3 koululla, ja myöhemmin hankkeen 2. vaiheessa se voitaisiin laajentaa koskemaan koko kaupungin opetustoimea.” Ohjausryhmä suhtautui myönteisesti hankkeeseen ja totesi, että se ”parhaimmillaan voisi tarjota tietoa ja valmiuksia nimenomaan käytännön toimenpiteitä varten: miten paikallisesta henkilöstön jaksamisen arvioinnista saatua tutkimusaineistoa työstetään eteenpäin, miten toimitaan henkilöstön jaksamisen tukemiseksi” (Maor070200). Opetusviraston ja henkilöstön jaksamisen alatyöryhmän toivomuksesta ohjausryhmä muutti jo suunnitellun 10. arviointi-iltapäivän ohjelmaa siten, että henkilöstön jaksamisen teemaa ei käsitelty ollenkaan arviointi-iltapäivässä. Ohjausryhmä totesi, että se ”ei kannata ...//... alatyöryhmän esittämää ohjelmamuutosta henkilöstön jaksamisen arvioinnin jättämiseksi toistaiseksi kokonaan pois koulujen yhteisestä arviointi-il-



tapäivästä”. (Maor07022000.) Tässä kohtaa ohjausryhmän ja opetusviraston näkökannat poikkesivat toisistaan, sillä opetusvirasto halusi käynnistää kaupungin tason empowerment-hankkeen ja keskeyttää opetustoimen oman henkilöstön jaksamisen arvioinnin kehittämisen. Ohjausryhmä pelkäsi, että henkilöstön jaksamisen arvioinnin antaminen asianosaisten ulkopuoliselle taholle, joka ei edusta jatkuvuutta eikä sitoutumista tärkeän asian pitkäaikaiseen kehittämiseen samalla tavalla kuin virassa oleva henkilöstö, saattaa passivoida omaehtoisen itsearvioinnin kehittämistä.

Perusteluina nykymallin mukaisen kehittämistyön jatkamiselle esitettiin seuraavaa: ”1) kaikilla opetustoimen kouluasteilla ja eri koulumuodoissa opettajat ovat osoittaneet vahvaa sitoutuneisuutta vaativaan arviointityöhön. 2) koulujen opetushenkilöstö on alusta saakka ollut mukana käynnistämässä ja kehittämässä arvioinnin tavoitteita, sisältöä ja toteutustapaa, josta syystä, 3) kaikilla arviointityöhön osallistuneilla on ollut ja on edelleen mahdollisuus vaikuttaa ja tarkastella arvioinnin tarkoitusta ja toteutusta omasta tilanteesta ja tarpeesta käsin tavoitteena koulun toiminnan kehittäminen. 4) Oulun koulujen arviointisuunnitelman mukainen paikallisen arvioinnin kehittäminen on prosessi ja luonteeltaan muuttuva. Henkilöstön jaksamisen arvioinnin osalta teoriatausta ja käsitteenmuodostus ovat näin ikään prosessiluontoisesti kehittyviä. Tässä kehittämis- ja luomistyössä ovat olleet mukana ja asiantuntijoina Oulun koulujen arvioinnista vastaava opettajat ja rehtorit yhteistyössä työterveyshuollon ja työsuojelun edustajien kanssa. Tavoitteena on luoda opetustoimen henkilöstöhallintoa, työsuojelua sekä työterveyshuoltoa yhteisesti palveleva arviointimenettely ja välttyä jatkossa päällekkäisten arviointikyselyjen ja -menettelyjen käytöltä. 5) Kouluilla jo käynnissä oleva arviointityö ja siihen liittyvät yhteiset arviointi-iltapäivät ovat luoneet opetustoimen sisällä uudenlaisen työskentely- ja keskustelukulttuurin, johon työskentelytapaan ollaan tottuneita ja jota halutaan edelleen yhdessä kehittää. 6) Nykymuotoisena opetustoimen paikallinen arviointi on käynnissä kaikilla opetustoimen kouluilla. Näin ollen 7) arvioinnin tuloksena on mahdollisuus saada vertailukelpoista tietoa ja kattava kokonaiskuva eri arviointikohdeiden nykytilanteesta ja kehittämistapeista suunnitellun aikataulun mukaisesti.” (Maor16032000.) Tämä vetoamus ei vaikuttanut opetusviraston kantaan, jonka mukaan henkilöstön jaksamisen arvioinnin kehittämistä jatketaan ulkopuolisen hankkeen yhteydessä.

## Hyvät arviointikäytännöt

Arvioinnin kehittämisprosessin sivutuotoksena syntyi erityiskoulujen ja -luokkien tiedote Oppilashuoltotyö Oulun kaupungin erityiskouluissa ja erityisluokissa, jonka opetusvirasto painatti ja jakoi kaikille opetustoimen alaisille kouluille sekä koulujen oppilashuollon sidosryhmille (Maip241199). Kouluissa oli paljon itsearviointitietoa ja -osaamista, joka haluttiin saada paremmin myös toisten koulujen tietoon, jotta erilaisten koulujen ja kouluasteiden välisten kulttuurierojen ymmärrys lisääntyisi. Koulut myös helposti vähätelivät osaamistaan, mikä oli ilmeisesti syy siihen, että ensimmäisiin puheenvuoroihin oli vaikea saada esittäjiä. Hyvien arviointikäytäntöjen jakaminen otettiin pysyvästi arviointi-iltapäivien ohjelmaan vuonna 2000. Arviointi-iltapäivissä eri koulujen ja kouluasteiden edustajat kertoivat koulunsa arviointimenetelyistä ja kokemuksista, esimerkiksi ”Arviointipalautetta kouluilta – lukion puheenvuoro” (Maip02032000).

### 6.2.5 Tiivistelmä

Oulun koulun paikallisen arvioinnin kehittämisprosessissa voimassa olevan opetustoimen strategian pohjalta muotoiltiin uusi Oulun opetustoimen koulujen kehittämisen visio, valittiin koulujen toiminnan kannalta kolme kriittistä menestystekijää ja määriteltiin kullekin kriittiselle menestystekijälle tavoitteet Opetushallituksen koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin mukaisilla tuloksellisuuden osa-alueilla. Kullekin kriittiselle menestystekijälle määriteltiin oleelliset arviointikohteet, joiden arvioinnin ja jatkuvan kehittämisen kautta opetustoimen alaisten koulujen toiminnan ennakoitiin ohjautuvan halutun tavoitetilan suunnassa (ks. taulukot 10–12).

Käytännön prosessi osoitti, että halutun tavoitetilan kuvaaminen kirjallisesti on äärimmäisen vaikeaa. Prosessissa saatujen arviointitulosten perusteella voitiin todeta ainoastaan toiminnan kehittyneen halutun tavoitteen suuntaisesti. Tarkempia analyyseja siitä, miten paljon asetetusta tavoitetilasta jäätiin, oli mahdotonta tehdä, koska opetustoimen johdon ja opetuslautakunnan taholta ei ollut asetettu haluttua tavoitetasoa, johon arviointituloksia olisi voitu verrata. Tässä mallissa koulut pysyivät vertaamaan omia koulukohtaisia tuloksiaan joko tyytyväisyysprosentteina tai vastausten keskiarvopistemäärinä suhteessa oman kouluasteensa tai kaikkien kouluasteiden keskimääriin tyytyväisyysprosentteihin tai tyytyväisyyskeskiarvopis-

temääriin. Arvioinnin toistaminen peräkkäisenä lukuvuonna antoi mahdollisuuden tarkastella, oliko koulun toiminta kehittynyt haluttuun suuntaan.

Vertailukelpoista arviointitietoa antavien arviointikriteereiden ja arviointimenettelyjen valinta ja rajaus on haasteellista jatkuvasti muuttuvassa niukkojen resurssien toimintaympäristössä. Mitä voidaan laittaa kriittisen menestystekijän tavoitetilaksi, jos sen toteuttamiseen ei ole käytännössä mahdollisuuksia? Mitä opetustoimen johdon ja opetuslautakunnan näkökulmasta tarkoittaa se, jos asetettuja tavoitetiloja ei saavuteta? Demokraattisessa arvioinnin kehittämissuunnitelmassa eri kouluasteiden ja hallintokuntien toimijoiden näkökulmien huomioon ottaminen johti Oulussa siihen, että arviointilomakkeissa kysyttiin paljon asioita. Massiiviseksi koettu arviointimenettely oli sekä vahvuus että heikkous, heikkous siinä mielessä, että suuren tietomäärän luotettavaan hallintaan ja tietojärjestelmän kehittämiseen piti kiinnittää suunnittelu- ja arviointitiedon keruuvaiheessa paljon voimavaroja. Massiivisuus oli vahvuus siinä mielessä, että saatiin koottua systemaattisesti lyhyessä ajassa monipuolista arviointitietoa koulutuksen käytännön toteuttajilta eli opettajilta. Toinen vahvuus arvioinnin toteutuksessa oli se, että keskeiset arviointitulokset pystyttiin tulkitsemaan sekä koulun tasolla, kouluastetasolla että opetustoimen tasolla siten, että arviointitieto ja esitykset tarvittavista toimenpiteistä saatiin opetuslautakunnan käsittelyyn välittömästi tulosten julkistamisen jälkeen.

Puutteena arviointimenettelyssä oli se, etteivät arvioinnin ohjausryhmän jäsenet enkä minä taloussuunnittelijan toimen ohessa arvioinnin kehittämistyön vastuuhenkilönä ehtinyt käydä kouluilla ohjaamassa arvioinnin tulosten tulkintaa tai itsearviointiin perustuvaa toiminnan kehittämistyötä. Massiivinen arviointilomake tuotti paljon tietoa, mikä joillakin kouluilla koettiin vaikeasti käsiteltäväksi ja arvotettavaksi asiaksi. Itsearviointiin ei ollut selvästikään totuttu monilla kouluilla. Arvioinnin kehittäminen tapahtuikin pääasiallisesti suurissa arviointi-iltapäivissä, joihin osallistuminen ja koulun arviointikulttuurin kehittäminen olivat lopulta koulun rehtorin ja arviointivastaavan vastuulla. Opetuslautakunnan edustajien osallistuminen arviointi-iltapäiviin oli hyvin vähäistä, tosin suhtautuminen arvioinnin kehittämistyöhön oli erittäin myönteistä ja koulujen osaamista ja osallistumista arvostavaa.

Demokraattisella työskentelytavalla ei välttämättä tavoiteta kielellisesti, asianhallinnallisesti tai menetelmällisesti huipputasoa, mutta uskaltaisin väittää, että ymmärryksen taso siitä, mitä arvioidaan ja miksi arvioidaan, on itse tehden parempi kuin toteuttamalla arviointi ulkopuolisella ostopalveluna. Arviointi vaatii aikaa ajatella ja mahdollisuuksia keskustella. Korkealaatuisen arviointisuunnitelman ja toteutustavan luominen ilman suuria resursseja oman työn ohessa toteutettuna on useiden vuosien jatkuvan kehittämisen ja keskustelujen kautta muotoutuva oppimisprosessi, joka Oulussa pääsi vasta alkamaan.

Näkemykseni mukaan vain mahdollisimman moniäänisen keskustelun ja kyseenalaistusten kautta paikallisen tason arvioinnilla on edes pieniä mahdollisuuksia vaikiintua osaksi koulun arkipäivää ja kunnallista päätöksentekojärjestelmää. Toimintakulttuurin muutos edellyttää itse tekemistä, asioiden ymmärtämistä, muutoksen hyväksymistä sekä uskoa uuden toimintatavan onnistumismahdollisuuksiin. Lisäksi tarvitaan paljon koulun tasolla tapahtuvaa konsultointia ja uusien toimintatapojen sopeuttamista osaksi yksittäisen koulun kehittämisen kulttuuria. Systemaattisesti dokumentoituun arviointitietoon perustuva koulutuksen kehittämistyö edellyttää kokopäiväistä arvioinnin vastuuhenkilöä.

Taulukossa 10 on kuvattu tarkemmin ensimmäisen arvioinnin sisältöalueen eli lukuvuosien 1999–2001 elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten arviointimalli.

Seuraavassa kahdessa taulukossa (ks. taulukko 11 ja 12) on kuvattu kahden muun kriittisen menestystekijän, verkostoyhteistyön ja henkilöstön jaksamisen sisältöalueiden arviointimallit, jotka suunniteltiin toteutettavaksi lukuvuosina 2001–2003 sekä 2003–2005. Tässä väitöskirjassa ei analysoida näiden arviointimallien toteutumista tai kehittymistä, vaikka niitä kehitettiin aktiivisesti elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön arvioinnin kehittämisprosessin rinnalla (ks. Oulun koulun arviointisuunnitelma 1999–2001).

TAULUKKO 10. Elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten arviointimalli. (Vrt. Hannus 1995, 85.)

KASVATUS- JA OPETUSTYÖN ARVIOINTIMALLI			
KASVATUS- JA OPETUSTYÖN TAVOITE	Hyvinvoiva koulu		
KRIITTINEN MENESTYSTEKIJÄ	Elämänhallinta ja oppilashuoltotyö (sisältöalue 1999–2001)		
TAVOITE	Tuetaan oppilasta kokonaisuutena. Tavoitteena on luoda turvaverkko, joka pystyy nopeasti auttamaan oppilasta opiskelussa ja hänen ongelmissaan.		
ARVIOINTIKOHDE	TAVOITETASO	ARVIOINTIKRITEERI	SEURANTAMENETELMÄ
1. Erityistä tukea tarvitsevat ja huolenaiheena olevat oppilaat	Syrjäytymisvaarassa olevat huomataan. Mitä aikaisemmin ongelmaan puututaan, sitä edullisemmaksi se tulee.	opettajien keräämiin tietoihin perustuva oppilaan saama tuki luokka-asteittain: tukiopetus, erityisopetus, moniammatillinen oppilashuoltotyö	luokanopettajan, luokanvalvojan tai ryhmäohjaajan johdolla tehty koonti, opettajien yhteinen koulukohtainen seurantalomake ja työkalut 2A, 2B, 2C, 2D Paikallisen tason B-arviointilomake
2. Koulun resurssit opetuksen tukitoimien järjestämiseksi	Oma koulu tukee kaikkia oppilaita.	Koulun opettajan tyytyväisyys käytettäviin resursseihin	Paikallisen tason C-arviointilomake
3. Oppilashuoltotyössä käytettävissä olevat resurssit	Tarvittaessa käytetään eri asiantuntijoita apuna.	Koulun opettajan tyytyväisyys käytettävissä oleviin resursseihin	Paikallisen tason C-arviointilomake
4. Koulun toiminnan arviointi	Koulu sopii lukuvuoden alussa koulukohtaisista kehittämistavoitteista, toimenpiteistä ja vastuuhenkilöistä sekä noudattaa suunnitelmaa.	Koulun opettajan tyytyväisyys koulussa sovitujen toimenpiteiden toteutumiseen ja oppilashuoltoryhmän toimintaan	Paikallisen tason A-arviointilomake. Paikallisen tason C-arviointilomake
5. Oppilashuoltoryhmän arviointia	Kaikissa opetustoimen alaisissa peruskouluissa ja päivälukioissa on oppilashuoltoryhmä. Mitä aikaisemmin ongelmaan puututaan, sitä edullisemmaksi se tulee.	Oppilashuoltoryhmän kokoonpano ja toiminnan luonne, kokoontuminen, käsiteltyjen ongelmien määrä ja luonne	Oppilashuoltoryhmän itsearviointi ja seuranta, työkalu 2C ja 2D
6. Johtopäätökset koulun toiminnasta ja tarvittavat toimenpiteet jatkossa	Koulun opetushenkilöstö laatii yhteisen tulkinnan perusteella esityksen opetuslautakunnalle tarvittavista toimenpiteistä.	Koulun opetushenkilöstön paikalliseen arvioinnin tietoihin perustuva näkemys tarvittavista toimenpiteistä.	Paikallisen tason B-arviointilomake
7. Elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten arvioinnin kannalta oleelliset mittarit	Paikallisen tason arviointilomaketta kehitetään saadun palautteen perusteella uuden arviointisyklin yhteydessä.	Koulun opettajan näkemys paikallisen tason C-arviointilomakkeen oleellisimmista mittareista	Paikallisen tason C-arviointilomake

TAULUKKO 11. Verkostoyhteistyön arviointimalli. (Vrt. Hannus 1995, 85.)

KASVATUS- JA OPETUSTYÖN ARVIOINTIMALLI			
KASVATUS- JA OPETUSTYÖN TAVOITE	Hyvinvoiva koulu		
KRIITTINEN MENESTYSTEKIJÄ	Verkostoyhteistyö (sisältöalue 2001–2003)		
TAVOITE	Verkostoyhteistyön tavoitteena on tukea oppilaan oppimista ja kasvamista sekä luoda edellytykset joustavalle siirtymiselle kouluasteelta toiselle.		
ARVIOINTIKOHDE	TAVOITETASO	ARVIOINTIKRITEERI	SEURANTAMENETELMÄ
1. Koulun verkostoyhteistyö	Koulu tunnistaa oman toimintaympäristönsä keskeiset toimijat ja yhteistyökumppanit.	Koulun ilmoitukseen perustuva verkostoitumisen ja yhteistyön luonne ja määrä koulujen, kotien ja muiden tahojen kanssa	Paikallisen tason A-arviointilomake, työkalu 1
2. Opetus- ja kasvatusyö	Koulun opetus- ja kasvatuksen kehittäminen arvioinnin tulosten perusteella.	Huoltajan ja oppilaan tyytyväisyys koulun opetus- ja kasvatustyöhön..	Paikallisen tason C-arviointilomake, työkalu 1
3. Opetussuunnitelma	Koulun opetussuunnitelman kehittäminen arvioinnin tulosten perusteella.	Huoltajan ja oppilaan tyytyväisyys koulun opetussuunnitelmaan.	Paikallisen tason C-arviointilomake, työkalu 1
4. Työskentelyympäristö	Koulun työskentelyympäristön kehittäminen arvioinnin tulosten perusteella.	Huoltajan ja oppilaan tyytyväisyys koulun työskentelyympäristöön.	Paikallisen tason C-arviointilomake, työkalu 1
5. Johtopäätökset verkostoyhteistyöstä sekä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Tarvittavat toimenpiteet jatkossa.	Koulun opetushenkilöstö laatii yhteisen tulkinnan perusteella esityksen opetuslautakunnalle tarvittavista toimenpiteistä.	Koulun opetushenkilöstön paikallisen arvioinnin tietoihin perustuva näkemys tarvittavista toimenpiteistä	Paikallisen tason B-arviointilomake, työkalu 1

TAULUKKO 12. Henkilöstön jaksamisen arviointimalli. (Vrt. Hannus 1995, 85.)

KASVATUS- JA OPETUSTYÖN ARVIOINTIMALLI			
KASVATUS- JA OPETUSTYÖN TAVOITE	Hyvinvoiva koulu		
KRIITTINEN MENESTYSTEKIJÄ	Henkilöstön jaksaminen (sisältöalue 2003–2005)		
TAVOITE	Tavoitteena on tukea opettajan ammatillista osaamista, ajantasalla pysymistä sekä työssä jaksamista. Koulutusta järjestetään ennakoiden tulevia muutoksia.		
ARVIOINTIKOHDE	TAVOITETASO	ARVIOINTIKRITEERI	SEURANTAMENETELMÄ
1. Koulun henkilöstön työssä jaksaminen	Opettaja jaksaa tehdä työtään. Opetuksen laatu paranee.	Opettajan tyytyväisyys omaan työssä jaksamisensa	Paikallisen tason C- arviointilomake, työkalu 3
2. Työyhteisön toiminta	Kohdennetaan työpaikan kokonaisosaaminen oikein (halu, tahto). Tehdään yhteistyötä ja käydään muutostilanteita ennakoivassa koulutuksessa.	Opettajan tyytyväisyys työyhteisön toimintaan	Paikallisen tason C- arviointilomake, työkalu 3
3. Työterveyshuollon toiminta	Jaksetaan tehdä työtä eläkeikään saakka. Sairaushoitoa on vähemmän.	Opettajan tyytyväisyys työterveyshuollon toimintaan	Paikallisen tason C- arviointilomake, työkalu 3
4. Työsuojelun toiminta	Jaksetaan tehdä työtä eläkeikään saakka. Sairaushoitoa on vähemmän.	Opettajan tyytyväisyys työsuojelun toimintaan	Paikallisen tason C- arviointilomake, työkalu 3
5. Koulun toiminnan arviointi	Koulu sopii lukuvuoden alussa koulukohtaisista kehittämistavoitteista, toimenpiteistä ja vastuuhenkilöistä sekä noudattaa suunnitelmaa	Opettajan tyytyväisyys koulussa sovitujen tavoitteiden ja toimenpiteiden toteutumiseen henkilöstön jaksamisen tukemisessa.	Paikallisen tason C- arviointilomake, työkalu 3
6. Opetusviraston toiminta	Opetusviraston kehittäminen arviointitulosten perusteella.	Opettajan tyytyväisyys opetusviraston toimintaan.	Paikallisen tason C- arviointilomake, työkalu 3
7. Johtopäätökset henkilöstön jaksamisesta ja työyhteisön toiminnasta sekä tarvittavista toimenpiteistä	Koulun opetushenkilöstö laatii yhteisen tulkinnan perusteella esityksen opetuslautakunnalle tarvittavista toimenpiteistä.	Koulun opetushenkilöstön paikallisen arvioinnin tietoihin perustuva näkemys tarvittavista toimenpiteistä	Paikallisen tason B-arviointilomake, työkalu 3

## 6.3 Opettajien käsityksiä arvioinnin kehittämisprosessista

Kyselytutkimuksessa selvitettiin opettajien käsityksiä Oulun opetustoimen paikallisen tason arvioinnin kehittämisprosessista sekä koetuista hyödyistä ja haitoista. Arviointikysely toteutettiin toisen peräkkäisen arviointilukuvuoden jälkeen, kun elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön edellytysten arviointia oli toteutettu kaksi kertaa.

### 6.3.1 Tutkimus- ja vastaajajoukko

Tutkimusjoukon muodostivat 800 Oulun kaupungin palveluksessa ollutta Oulun opettajien ammattiyhdistykseltä (OOAY:ltä) saatuun jäsenrekisteriin kuulunutta opettajaa ja rehtoria, joista otokseen valittiin satunnaisotoksella 600 henkilöä, koska ennakoitiin vastausprosentin olevan melko alhainen. Hallinnon edustajia tutkimukseen valittiin harkinnanvaraisella otoksella opetusvirastosta ja opetuslautakunnasta yhteensä 40 henkilöä. Opettaja-rehtorijoukon vastausprosentti oli 24,7 % (148/600) ja hallinnon vastaavasti 15 % (6/40).

Vastaajajoukon taustatekijät iän, sukupuolen, työtehtävien ja kouluasteiden osalta ovat pääosiltaan yhtäläiset tutkimuksen opettaja–rehtori-perusjoukon (800) kanssa. Jatkossa opettaja–rehtori-perusjoukosta käytetään nimitystä tutkimusjoukko. Perusteellisempi tarkastelu osoittaa, että tutkimusjoukosta 559 opettajaa (69,9 %) ei ollut osallistunut kertaakaan arviointi-iltapäiviin ja 138 (17,3 %) oli osallistunut 1–3 kertaa. Neljän vuoden aikana arviointi-iltapäiviin osallistui 241 Oulun kaupungin opettajaa ja rehtoria sekä 23 hallinnon edustajaa, joiden joukossa on muun muassa kolme eri opetuspäällikköä ja kaksi eri opetustoimen johtajaa, hallintopäällikkö, koulupsykologeja ja -kuraattoreita sekä päättäjiä. 23 hallinnon edustajaa osallistui keskimäärin kaksi (2,3) kertaa ja 241 opettajaa ja rehtoria keskimäärin neljä (4,0) kertaa (Maip). Eniten eroavaisuuksia vastaaja- ja tutkimusjoukon välillä oli arviointi-iltapäiviin osallistumisessa, jossa ero vaihteli 10,15 prosentista 23,63 prosenttiin siten, että vastaajajoukosta suhteellisesti suurempi osa oli osallistunut enemmän arviointi-iltapäiviin kuin vastaavat ryhmät tutkimusjoukossa. Tästä voidaan päätellä, että vastaajajoukko tunsu arvioinnin kehittämis- ja toteutusprosessin hieman paremmin kuin tutkimusjoukko. Toisin sanoen kyselytutkimukseen aktiivisemmin olivat vastanneet myös arviointi-iltapäiviin aktiivisesti osallistuneet opettajat ja rehtorit.



Tiedot perustuvat arviointi-iltapäivien muistioista (Maip) koottuihin osallistuneiden ilmoittamiin läsnäolotietoihin.

Alhaisesta vastausprosentista huolimatta vastausten perusteella voidaan tehdä varovaisia yleistyksiä 800 opettajan ja rehtorin kohdeperusjoukkoon, sillä vastaajajoukko (148) ja tutkimusjoukko (800) ovat taustamuuttujiensa osalta lähes yhteneviä iän ja sukupuolen suhteen. Työtehtävien ja kouluasteen osalta vaihtelua on hieman enemmän. Noin kymmenen prosentin suuruiset erot vastaajajoukon ja tutkimusjoukon taustatietojen osalta syntyivät kouluasteiden osalta erityiskoulujen ja -luokkien sekä lukion edustajien kohdalla. Kokonaisuuden kannalta arvioituna lukioiden osalta ero saattaa selittyä sillä, että kriittiset vastaajat aktivoituivat vastaamaan, koska lukiot eivät olleet saaneet lisäresurssia arviointitulosten osoittamien tarpeiden mukaisesti. Vastaavasti erityiskoulujen ja -luokkien passiivisuus voidaan selittää samoin perustein. Työtehtävien osalta erot muodostuvat siitä, että vastaajajoukon rehtoreihin (30) kuuluu 15 varsinaista rehtoria sekä 15 apulais- tai vararehtoria. Tätä tietoa ei ollut käytettävissä kohdeperusjoukon kaikkien tutkimusyksiköiden osalta. Näin ollen voidaan todeta, että mikäli rehtori-vastaajajoukkoon olisi otettu vain varsinaiset rehtorit, heidän prosentuaalinen osuutensa vastaajajoukosta olisi ollut 10,1 % (15/148) ja

TAULUKKO 13. Vastaajajoukon yhtäläisyys tutkimusjoukon kanssa.

TAUSTA-TIEDOT	ERO (%)	VASTAAAJAJOUKKO		TUTKIMUSJOUKKO			
		lkm	%	lkm	%		
ikä (ka)	1,10 3,60	44,9 vuotta puuttuva tieto	3	2,00	45,4 vuotta puuttuva tieto	45	5,60
sukupuoli	3,05 1,75 1,40	nainen mies puuttuva tieto	92 54 2	62,20 36,50 1,40	nainen mies puuttuva tieto	522 278 0	65,25 34,75 0,00
		yht.	148	100,00	yht.	800	100,00
työtehtävä	12,80 12,80	opettaja rehtori yht.	118 30 148	79,70 20,30 100,00	opettaja rehtori yht.	740 60 800	92,50 7,50 100,00
kouluaste	0,90 0,70 10,50 13,50 0,40 3,60	perusop 1–6 perusop 7–10 eritk. ja -luokat 1–10 lukio-opetus muu opetus puuttuva tieto	65 39 11 29 1 3	43,90 26,40 7,40 19,60 0,70 2,00	perusop. 1–6 perusop. 7–10 eritk. ja -luokat 1–10 lukio-opetus muu opetus puuttuva tieto	344 217 143 49 2 45	43,00 27,10 17,90 6,10 0,30 5,60
		yht.	148	100,00	yht.	800	100,00
arviointi-iltapäiviin osallistuminen	23,63 13,47 10,15	0–3 kertaa 4–9 kertaa 10–16 kertaa	94 32 22	63,50 21,60 14,90	0–3 kertaa 4–9 kertaa 10–16 kertaa	697 65 38	87,13 8,12 4,75
		yht.	148	100,00	yht.	800	100,00

puolestaan opettajien prosentuaalinen osuus olisi kasvanut 89,9 prosenttiin (133/148), jolloin vastaaja- ja tutkimusjoukon väliset prosentuaaliset erot olisivat pienentyneet oleellisesti siten, että opettajaryhmien välinen ero olisi ollut enää 2,6 % ja vastaavasti rehtoriryhmien välinen ero 2,6 %. Vara- ja apulaisrehtorit haluttiin tässä tutkimuksessa ryhmitellä rehtoreihin, koska he asemansa vuoksi pystyvät tarkastelemaan arviointia koulun johtamisen ja kehittämisen näkökulmasta.

Lopullinen tutkimusjoukko on suppeampi kuin tutkimuksen kohderyhmän tavoiteperusjoukko eli kaikki Oulun kaupungin palveluksessa lukuvuonna 2000–2001 olleet opettajat. OAJ:n jäsenrekisteriin perustuva kohdeperusjoukkotiedosto ja Oulun opetusviraston henkilötietorekisteri eivät olleet täysin yhteneväisiä, mikä selittää tutkimusjoukon ja tavoiteperusjoukon välisen suuren eron (800/1127). Esimerkiksi sukupuolijakauma- ja kouluastetiedot ovat puutteelliset, sillä 45 tutkimusyksikön osalta tietoa ei ollut käytettävissä, koska kyseiset henkilöt eivät kuuluneet Oulun kaupungin opetusviraston 29.10.2001 päivättyyn henkilötietorekisteriin. (TkPk 1112/2002.)

### 6.3.2 Avointen vastausten analyysi

Lomakekysely koostui suljetuista väittämistä sekä avoimista kysymyksistä (ks. liitteet 12–13). Ensimmäisen kerran luin avoimia vastauksia silmäillen läpi pari kertaa syksyllä 2001 arviointilomakkeiden palautusten yhteydessä. Ensivaikutelma tutkijana ja hankkeen vetäjänä oli pettymys ja osittainen säikähdyskin: ei ollut tarkoitus katkeroittaa opettajia. Huomasin samassa yhteydessä, että koetut hyödyt ja haitat olivat toisaalta osittain ristiriitaisia keskenään; tuloksia ja lisäresurssia pitäisi kouluihin saada paljon lisää, mutta dokumentointia ja työtä arviointi ei saisi tuottaa. Nopean silmäilyn perusteella arviointihankkeen ongelmia avointen vastausten mukaan olivat opettajien puutteellinen sitoutuminen, arvioinnin aiheuttama lisätyö, arviointimenettelyn paperinmakuisuus ja vastauksista esiinnoussut katkeruus massiivista ja mittänsanomattomalta tuntunutta arvioinnin kehittämisprosessia kohtaan. Lukukerta oli muutamien aineistosta esiinnoussneiden vahvojen negatiivisten palautteiden takia sen verran lamauttava, että oli hyvä vedota äitiysvapaan velvoitteiden hoitamiseen ja pakata vastauslomakkeet pahvilaatikkoon kirjahyllyyn. (TkPk 11/2001.)

Äitiysvapaan päättymisen jälkeen oli mahdollista palata arviointikyselyaineiston ääreen toukokuussa 2002, jolloin perehdyin aineistoon uudelleen. Kielteiseen palautteeseen on syytä suhtautua vakavasti, sillä ainoastaan saadun palautteen perusteella valittuja arviointimenettelyjä ja jo vakiintuneita toimintatapoja on mahdollista kehittää paremmiksi. Nimettömän kyselytutkimuksen valinta tuntui tässä vaiheessa

oikealta metodiratkaisulta, sillä tuskin ryhmä- tai yksilöhaastattelu olisi tuottanut näin autenttisia, yksityiskohtaisia, suorasanaisia tai tunnelatautuneita vastauksia. Vaikutti siltä, että vastaajat olivat luottaneet nimettömyyden suojaan. Annetut palautteet olivat luonteeltaan hyvin heterogeenisiä eivätkä oikeastaan niin negatiivis-painotteisia kuin ensimmäisen lukukerran jälkeen olisi saattanut odottaa. Vastaukset sisälsivät sekä tarkkoja analysointeja arvioinnin kehittämisprosessista ja arvioinnin toteutuksesta että kyllästymistä tai välinpitämättömyyttä kuvaavia vastauksia, esimerkiksi ”en muista ulkoa”. Osittain arviointikyselyssä 2001 annetut kriittiset palautteet olivat tuttuja, sillä ne olivat tulleet esiin, ja arvioinnin ohjausryhmä oli pyrkinyt ottamaan ne huomioon jo ennen arviointikyselyn toteutusta. Näitä seikkoja olivat mm. lukion ja erityisopetuksen tarpeiden huomioon ottaminen elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön arviointimittareita kehitettäessä. Eräs rehtori kuvasi vastauksessaan neljän kehittämis- ja toteuttamisvuoden jälkeen näkemystään arvioinnin hyödyistä ja haitoista seuraavasti:

Arviointi on oikeasti olemassa – ei vain lain kirjaimena. Koulu saa merkittävää tukea arvioinnin (ja) koulutyön kehittämiseksi. Haastaa virastoa (sekä) päättäjiä kehittämään arviointia edelleen.

Hanke saattaa ajautua irti koulun arjesta omaan eloonsa. Sen olisi tuotettava helposti keskustelussa kelluvia tunnuslukuja. => Motivaatio jatkaa arviointia koulussa – kun se osoittautuu hyödylliseksi ja mielekkääksi. (v9, ala-asteen rehtori, osallistunut aktiivisesti arviointi-iltapäiviin)

Elokuussa 2002 aloitin kyselylomakkeen aineiston tallentamisen suljettujen väittämien numerotietojen osalta Excel-tiedostoon. Avoimet vastaukset (kysymykset 2a ja 2b) kirjoitin suorina lainauksina Word-tiedostoon taulukkomuotoon. Lokakuussa 2002 luokittelin parin viikon ajan avoimia vastauksia alustaviin luokkiin. Kirjattuani vastaukset luin ne läpi ja tein muistiinpanoja avainsanoista ryhmitellen niitä erilliselle paperille. Luin vastauksia uudelleen pari kolme kertaa ja vertailin paperille muodostuvia ryhmittelyjä sekä niiden sisällöllistä vastaavuutta vastausten kanssa. Samanaikaisesti hahmottuivat vastausluokkien väittämät ja tunnusomaiset piirteet. Annoin alustavat otsikot/väittämät luokille sekä numeroin ne. Merkitsin numeroilla vastaajien kirjoittamien vastausten viereen vastausluokan ja testasin samalla muistinko luokat ja niiden kriteerit ulkoa. Jos epäröin, palasin miettimään luokittelun perusteita tai jätin vastauksen ”hautumaan” hetkeksi, minkä jälkeen palasin miettimään luokittelun perusteita yleensä seuraavana päivänä. Kaikki vastaukset löysivät luokkansa. Merkitsin vastauksen viereen perustelun miksi tämä luokka valittiin tai kirjoitin vastauksen suoraan luokkakriteeriksi. Tämän jälkeen merkitsin vastaajanumerot kunkin luokan kohdalle, jotta pystyisin tarkistamaan luokittelukriteerit vielä kerran.

Tällä kerralla muistin luokat ja kriteerit eikä luokittelu tuntunut hankalalta. Sekä arvioinnin hyöty- että haitta-maininnat on luokiteltu edellä kuvatulla menettelytavalla. Kaikki dokumentointi on merkitty muistiin tutkimuspäiväkirjaan sekä Word-tiedostoon, joten tehtyihin ratkaisuihin on mahdollista palata. (TkPk 10/2002.)

Avoimista vastauksista koottiin aluksi kaksi erillistä taulukkoa: arvioinnin edut ja hyödyt sekä arvioinnin puutteet ja harmit. Kunkin taulukon vasempaan sarakkeeseen merkittiin vastaajan numero, joka kirjattiin yhtä monta kertaa kuin vastauksessa esiintyi erillisiä samaan luokkaan kuuluvia väitteitä. Oikeanpuoleisessa sarakkeessa oli luokan nimi, kuvaus luokasta, esimerkkipäätökset suorina lainauksina sekä mainintojen määrä ja vastaajien määrä. Haittataulukko muodostettiin edellä kuvatun periaatteen mukaisesti. Hyötyluokkia muodostui viisi (1–5) ja mainintoja oli yhteensä 264. Haittaluokkia muodostui seitsemän (1–7) ja mainintoja oli yhteensä 291 (ks. taulukko 14). Mainintoja jäi luokittelematta 6 eli 1,0 prosenttia (6/561) kaikista mainin-

TAULUKKO 14. Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä Oulun opetustoimen paikallisen arvioinnin hyödyistä ja haitoista vuosina 1997–2001.

ARVIOINNIN EDUT JA HYÖDYT	ARVIOINNIN PUUTTEET JA HARMIT
1. Saadaan tietoa kehittämis- ja lisäresurssoin- titarpeista 43,2% (64/148) vastaajista 92 mainintaa	1. On yksi lisätyö, josta ei makseta korvausta 37,2% (55/148) vastaajista 60 mainintaa
2. Koulun oppilashuoltotyötä on kehitetty 31,8% (47/148) vastaajista 52 mainintaa	2. Ei johda mihinkään 31,8% (47/148) vastaajista 54 mainintaa
3. Arviointi on suunnitelmallista 27,7% vastaajista (47/148) 47 mainintaa	3. Paperinmakuinen arviointimenettely 31,1% (46/148) vastaajista 50 mainintaa
4. Arviointiin on havahduttu 27,0% vastaajista (40/148) 46 mainintaa	4. Huonosti suunniteltu ja toteutettu 28,4% (42/148) vastaajista 48 mainintaa
5. Arviointi on lisännyt yhteistyötä 17,6% vastaajista (27/148) 27 mainintaa	5. Arviointi on irrallaan käytännön työstä 23,0% (34/148) vastaajista 40 mainintaa
	6. Turhautuminen ja sitoutumisen puute 21,0% (31/148) vastaajista 33 mainintaa
	7. Arviointityöhön upposi kehittämisvarat 4,1% (6/148) vastaajista 6 mainintaa
<b>Yhteensä 264 mainintaa</b>	<b>Yhteensä 291 mainintaa</b>

noista. Luokittelematta jättämisen perusteena oli joko maininnan lyhyys (yksi sana) ”yksityisyys” tai yleisluonne ”en osaa sanoa” tai ”en muista ulkoa”. Kaikista vastaajista 18,2 % (27/148) oli kokonaan jättänyt vastaamatta avoimiin kysymyksiin. Avoimiin kysymyksiin vastanneista 10,7 % (13/121) oli sitä mieltä, että arviointihankkeesta oli aiheutunut pelkkää haittaa tai harmeja.

Seuraavassa esitetään hyötyluokat 1–5 ja esimerkkivastauksia. Hyötyluokka 1 koostuu 64 eri vastaajan 92 maininnasta, joiden mukaan arviointi tuottaa perusteltua tietoa päätöksenteon tueksi sekä antaa perustellun ja dokumentoidun kokonaiskuvan koulutuksen kehittämis- ja lisäresurssointitarpeista. Alla on esimerkkejä tähän hyötyluokkaan luokitelluista avoimista vastauksista.

- 1) Saadaan arvokasta tietoa asioiden tilasta.(v1)
- 2) Tiedon vieminen valtuustoon ja lautakuntaan. (v2)
- 3) Ongelmien olemassaolon todistettavuus ... teen tällä hetkellä enemmän kuin koskaan ennen luokanvalvojan, erityisopettajan, erityisluokanopettajan ja koulukuraattorin ja -psykologin tehtäviä. (v3)
- 4) Opetusvirasto ja lautakunta (ehkä) saavat paremmin tietoa koulujen käytännön tason työstä ja perusteita budjettialoitteisiin. (v134)

Hyötyluokka 2 koostuu 47 eri vastaajan 52 maininnasta, joiden mukaan koulun oppilashuoltotyö on jämaköitynyt, kun arvioinnin myötä on saatu faktatietoa oppilaan erityisen tuen tarpeista ja kehitetty oppilashuoltotyötä sekä sen seurantaan kaikille kouluille yhteisiä arviointityökaluja. Vastaukset olivat sisällöllisesti yhteneväisiä. Alla on esimerkkejä tähän vastausluokkaan luokitelluista näkemyksistä.

- 5) Ongelma-alueiden selkeytyminen. (v2)
- 6) Resurssien lisääntyminen oppilaiden syrjäytymisvaaran vähentämiseksi. Kaikissa kouluissa oppilashuoltotyöskentely on käynnistetty => oppilaiden tasa-arvoisuus eri kouluissa. (v30)
- 7) Koulujen on pitänyt laatia oppilashuoltotyökalu => meidän koulussa toimii tosi hyvin. (v144)

Hyötyluokka 3 koostuu 47 eri vastaajan 47 maininnasta, joiden mukaan arviointisuunnitelma on mahdollistanut opetustoimen suunnitelmallisen ja pitkäjänteisen kehittämisen. Kaikille kouluille valitut yhtenäiset arviointikohteet ja -kriteerit sekä keskittyminen yhteen arviointikohteeseen kerrallaan on vakiinnuttanut koulujen toimintamuotoja ja aktivoinut kouluja arviointiin. Hyötyluokka muodostui sisällöllisesti hyvin samanlaisista kannanotoista, joista alla esimerkkeinä ovat seuraavanlaiset vastaukset:

- 8) Toiminta on suunnitelmallisempaa. (v1)
- 9) Arviointikriteerit ovat selkiytyneet. (v40)

- 10) Koulun vahvuuksien ja heikkouksien löytäminen. Jatkuva koulun kehittäminen. Yhtenäisen linjan luominen koulujen arviointiin. (v33)

Hyötyluokka 4 koostuu 40 eri vastaajan 46 maininnasta, joiden mukaan vuosittainen julkinen yhteinen arviointikohde herättää opettajia pohtimaan omaa työtä ja arviointia yleensä. Vastaajien mielestä arvioinnin myötä on virinnyt uudenlaista keskustelua ja passiiviset koulut ja opettajat ovat heränneet arviointiin. Arvioinnin arviointi ja sen edelleen kehittäminen koettiin myös tärkeäksi. Seuraavassa on muutamia esimerkkivastauksia.

- 11) Tulee kiinnitettyä huomiota enemmän päivittäin ”kohdeasiaan”. (v140)
- 12) Arvioinnin merkitys aletaan ymmärtää laajemmin. (v129)
- 13) Yleensä keskustelu asiasta on uutta, vaikka mitään ei tapahtuisikaan. Asian tiedostaminen. (v99)
- 14) Opettajanhuoneessa on alettu keskustella. Myös passiiviset ja haluttomat opet on saatu edes hieman värähtämään! (v38)
- 15) Saadaan muualtakin uusia arviointimalleja. Tietoisuus arvioinnin tärkeydestä yleensä kasvaa. (v32)

Hyötyluokka 5 koostuu 27 vastaajan 27 vastauksesta, joiden mukaan koulun sisäinen, koulujen välinen sekä kodin ja koulun yhteistyö on lisääntynyt arvioitaessa elämähallintaa ja oppilashuoltotyötä. Vastauksissa asiaa kuvattiin seuraavasti:

- 16) Koulujen välinen yhteistyö lisääntyy arviointi-iltapäivien ansiosta. (v138)
- 17) Arviointivastaavat ovat voineet osallistua yhteiseen kehittämiseen ja tutustua toisten koulujen opettajiin => lisännyt vuoropuhelua. (v132)
- 18) Luokanopettajien mahdollisuus saada tukea työlleen. (105)
- 19) Saadaan kodit paremmin mukaan. (89)
- 20) Kodin ja koulun yhteistyö on parantunut. (v40)

Haittaluokat muodostettiin samalla perusteella kuin hyötyluokat. Seuraavassa esitellään haittaluokat 1–7 sekä esimerkkivastauksia. Haittaluokka 1 perustuu 55 eri vastaajan 60 mainintaan, joiden mukaan kouluissa on samanaikaisesti meneillään useita kehittämisprojekteja, joihin arvioinnin myös katsotaan kuuluvan. Kuormittuneessa tilanteessa arviointi koetaan lisätyöksi, josta ei makseta korvausta ja johon ei ole aikaa. Osassa vastauksia kuvattiin arvioinnin olevan hyvä asia, johon ei paneuduta riittävällä vakavuudella. Vastauksista heijastui myös opettajan työnkuvassa tapahtuneet muutokset ja niiden vastustaminen. Vastaajat kuvasivat haittoja seuraavasti:

- 21) Etuja olisi kyllä saatavissa vaikka millä mitalla, mutta opettajia vaivaa aikapula, mikä tekee vaikeaksi paneutua kunnolla arviointiin. (v47)

- 22) Useita suuria kehittämisprojekteja (OPS ym. ...) käynnissä. Opettajat eivät välttämättä jaksakaan keskittyä kunnolla yhteen. (v50)
- 23) Vaikea motivoida opettajia uusiin kyselyihin, koska he kokevat sen vain palkattomana lisätyönä. (v57)
- 24) Opettajille (myös arviointivastaaville) on sysätty taas yksi työ, josta ei makseta. Meillä on työtä muutenkin liian kanssa eikä palkassa ole kehumista. Päättäjät, tervetuloa katsomaan koulumaailman meininkiä tänä päivänä! Joku päättäjistä voisi vaikka tekeytyä sijaiseksi niin pääsisi aitoon tunnelmaan! (v61)
- 25) Kouluilla (yhdellä!) voi olla muita suuria projekteja, jotka hajottavat opettajien voimavaroja – paneutuminen tähän projektiin vaatii perusteellisen keskustelun – lähtien kasvatuksen arvopohjasta, mikä näyttää olevan kovin, kovin vaikeaa. (v90)
- 26) Valtavasti ylimääräistä palkatonta työtä opettajille. Opettajan työ luokassa on nykyään jo aivan tarpeeksi rankkaa. Tuntien suunnittelu ja kokeiden, aineiden yms. valmistaminen ja tarkistus vievät paljon aikaa. Lisäksi on vuosi vuodelta tullut yhä enemmän kaikenlaista ylimääräistä palkatonta työtä (oppilaiden itsearviointikaavakkeiden tekeminen, ops:n tekeminen ja kehittäminen, hopsit jne.). Tämä jos mikä uuvuttaa opettajat. Olisi kiva, jos edes joskus saisi tehdä vain sitä työtä, johon on koulutettu! (v137)

Haittaluokka 2 perustuu 47 vastaajan 54 mainintaan. Maininnoissa yhdistyy näkemys, jonka mukaan arviointi ei johda mihinkään, sillä arviointituloksia ei hyödynnetä riittävästi eikä arviointi tuonut uutta tietoa. Arvioinnin jälkeen asia unohtuu koulussa, ja sen jälkeen palataan entisiin käytäntöihin. Opettajat ja rehtorit olivat kuvanneet tilannetta seuraavasti:

- 27) Kun työ on tehty, asia unohtuu ja tilalle (tulevat) vanhat kuviot. (v6)
- 28) Arviointityön esille tuomat puutteet olivat tiedossa ilman tätä arviointimylläkkääkin. (v8)
- 29) Arviointia vain arvioinnin vuoksi => Ei mitään konkreettisia muutoksia käytäntöihin. (v65)
- 30) Arvioinnin tuloksia ja tarpeita ei voi hyödyntää käytännössä resurssien puuttessa! Eli arvioinnilla ei lopulta käytännön tason merkitystä riittävästi. (v83)

Haittaluokka 3 perustuu 46 vastaajan 50 mainintaan, joiden perusteella nyt käytössä ollut arviointimenettely ei sovellu kaikille kouluasteille, koska eri kouluasteita on vaikea arvioida samoin kriteerein. Arviointilomakkeen kysymyksiin oli hankala vastata ja kysymyksiä oli liikaa. Riviopettajalle arviointi oli näyttäytynyt lähinnä arviointilomakkeen täyttämisenä. Esimerkit kuvaavat asiaa seuraavasti:

- 31) Eri kouluasteet vaikeahko asettaa samalle lomakkeelle. (v65)
- 32) Tutkimus tuottaa näennäistietoa => lomakkeita täytettiin yksissä tuumina ja johonkin kohtaan olisi saattanut vastata mitä vain, yhdessä päätettiin sitten panna jokainen viisi. (v7)

- 33) Pienempiä puutteita: kysymysten huonohko muotoilu ja lomakkeen massiivisuus. (v67)
- 34) ...tapa, millä se tapahtuu on toistaiseksi liian paljon aikaa vievää, byrokraattista "paperityötä". Mikään ei voita yhteisiä opettajien palaverien vapaita keskusteluja, joissa eri ihmisten erilaiset kokemukset syrjäytyneistä tai syrjäytymisvaarassa olevista nuorista tulevat julki. Samoin keskusteluille opiskelijoiden kanssa: joiden kanssa ryhmissä tai yksin pitäisi olla enemmän aikaa. Ts. ihmiskontakteja enemmän, ei paperi- ja tietokone seurantaa lisää. (v72)
- 35) Mielestäni kaavake, jossa yritettiin selvittää oppilaan erityistä tuen tarvetta, oli liian suppea. (v82)

Haittaluokka 4 perustuu 42 eri vastaajan 46 mainintaan, joiden mukaan arviointimallin ja erityisesti arviointikohteiden tarkempi työstäminen arviointilomakkeiden muotoon yhteisissä arviointi-iltapäivissä ei ollut mielekästä. Kouluilla ei ole ollut riittävästi tietoa arviointiprosessista. Myös projektinhallinnan näkökulmasta opettajat ja rehtorit esittivät kritiikkiä, sillä hankkeen kokonaisvaltainen johtaminen ontui. Koulujen arviointivastaavat tarvitsevat parempaa ohjausta ja koulut motivointia ja tukea arviointitulosten käsittelyyn ja arviointikeskusteluihin. Monet vastaajat olivat saaneet tuntuman paikalliseen arviointiin mitä ilmeisimmin pelkän arviointilomakkeen täyttämisen yhteydessä ja koko muu prosessi oli jäänyt tuntemattomaksi. Oman vastauksen ja vastauksen antamista edellytetyn etukäteistyön sekä arviointilomakkeella annettujen arviointitietojen yhteys opetustoimen tason tuloksiin ja päätettyihin jatkotoimenpiteisiin ei ollut selkiytynyt. Vastaajat kuvasivat asiaa seuraavasti:

- 36) Paikallinen arviointi vaikuttaa jääneen ainakin omalla työpaikallani tuntemattomaksi. Ei ole esitelty tarpeeksi. (v102)
- 37) Arvioinnin hyöty jäänyt epäselväksi ... en jaksa lukea raportteja... jotain on sanottu kokouksissa, mutta en muista. (v110)
- 38) Massiivinen, monimutkainen, ei vaikuta koulujen arviointiin. Tieto ei ole tullut arviointivastaavan kautta.
- 39) Kohdentuu kapealle alueelle kerrallaan. Miten muita alueita kehitetään? Onko ollut näennäisvaikuttamista? (v118)
- 40) Toisto tuli liian pian, ei ollut aikaa kokeilla kunnolla kehittämissuunnitelmaa ja samanlaisena aiheutti "vastaamisväsymystä". Rehtorin tulisi nähdä arvioinnin mielekkyys. Kysymysten käsittely koulun sisällä esti osan kritiikkiä ilmenemästä => paljastumisriski. (v132)
- 41) Olemme listanneet kaavakkeisiin vain numeroita; saman tien voisimme kerätä apua tarvitsevien henkilöiden / oppilaiden nimet ja miettiä yhdessä toimenpiteitä juuri heidän tukemisekseen. Kiire. Palaute ei ole kunnolla tavoittanut ainakaan minua. (v136)
- 42) Alussa oli käynnistysongelmia ja hapuilua. Ensimmäisen vaiheen toimien ohjaamisen ongelmat. Ensi vaiheen vastausten erilainen luotettavuusaste (suhtautumisessa alussa hämminkiä, mutta silti ohjasi työtä oikeaan suuntaan). (v141)



- 43) Ehdoton fiasko oli iltapäivät, missä 50–100 ammattilaista kävi läpi työkaluja ja teki korjausehdotuksia, joita ei kuitenkaan huomioitu => eli täysin yli käveltiin => koulujen turhautuminen vastaamaan sellaisiin kysymyksiin, jotka täysin epärelevanttejä eli =>opettajat vastasivat hällä väliä tyyliin myös asiallisiin kysymyksiin. Paremmat ohjeet arviointivastaaville, esim. tietojen koontituokion motivointiin. (v26)
- 44) Ohjausjärjestelmä on alusta alkaen ollut sekava, leväperäinen, epämääräinen ja hallitsematon. Kouluille annetut ohjeet käytännön arviointityön toteuttamiseen annetut ohjeet käytännön arviointityön toteuttamiseen ovat olleet epäselviä ja monitulkintaisia. (v28)

Haittaluokka 5 perustuu 34 eri vastaajan 40 mainintaan, joissa todetaan, että arvioinnilla ei ole ollut yhteyttä koulun arkeen eikä opettajan käytännön työhön. Riviopettajan on ollut hankala hahmottaa arvioinnin kokonaiskenttää osana kunnallista päätöksentekojärjestelmää. Arviointia on vastaajien mielestä kehitetty opinnäytetöiden tekijöiden, nokkarehtoreiden ja päättäjien omista lähtökohdista käsin. Vastauksista käy ilmi, että paikallisen arvioinnin merkitys osana koulutus- ja opetuspalveluiden toiminnan ja talouden suunnittelua ja kehittämistä oli jäänyt hämäräksi osalle opettajista. Tyytymättömyyttä esiintyi lukion taholta, sillä edelleen osa lukion opettajista ja rehtoreista koki, että elämänhallintaan ja oppilashuoltotyöhön liittyvät kysymykset eivät olleet lukion kehittämisen kannalta relevanttejä. Haittaluokan 5 esimerkkivastauksia on kuvattu alla.

- 45) ”Paljon melua tyhjästä” = nokkarehtorit saavat nostaa nokkaansa. (v22)
- 46) Eri kouluasteiden tarpeet on sivuutettu. (Muutamat opinnäytetyön tekijät ovat päässeet käyttämään työtä hyväkseen.) Alussa koko hommaan tuntui liittyvän ylhäältä ohjattu sanelun maku. (v28)
- 47) Varsinkin alussa erittäin epäselvää ja liian suuntautunutta joidenkin ihmisten henkilökohtaisten opinnäytetöiden toteuttamiseen. (v2)
- 48) Jotenkin lukion arvioinnin osalta pallo hukassa. Lukion arviointia pitäisi kehittää sen omista heikkouksista / vahvuuksista lähtien, eikä opetuslautakunnan rustaamalla poliittisesti (”hyvä omatunto”) tarkoitushakuisilla perusteilla. Lukion osalta kyselyt yms. huonosti suunniteltuja, joten todellista relevanssia koulun toimintaan tutkimuksella ei ollut (elämänhallinta ja oppilashuoltotyö). (v34)
- 49) Kaikenmaailman kasvatustieteilijät luulevat tietävänsä asioita paremmin kuin vuosikymmenien opettaja (terve järki puuttuu). (v41)
- 50) Kaikki koulun ”ulkopuolelta” tulevat projektit ym jäävät ulkopuolisiksi, koetaan taakaksi; kritisoidaan päättäjien ja tutkijoiden ideaalisuutta kiireisessä koulumaa-ilmassa. Tulkaa konkreettisesti kouluun! (v74)
- 51) Turhan teoreettista, vähän käytäntöön soveltuva. (v146)

Haittaluokka 6 on ns. diffuusiluokka, joka on seurausta perusteluista 1–5. Tähän luokkaan on koottu 31 eri vastaajan 33 mainintaa, jotka kertovat eri syistä johtuvasta turhautumisesta ja sitoutumisen puutteesta arviointihanketta kohtaan. Sitoutumisen puutetta esiintyi vastausten mukaan kaikkien koulutuksen osapuolten – päättäjien, viraston, kotien, opettajien ja rehtoreiden – kohdalla seuraavasti:

- 52) Rehtori ei välitä asiasta ollenkaan. (v99)
- 53) Vanhemmat eivät (ole) aktiivisia yhteistyöhön. (v131)
- 54) Resursseja ei vaan tule lisää. Opettajat jo muutenkin ylityöllistettyjä lukioissa. Turhautuminen edellä mainituista syistä. (v12)
- 55) Päättäjien surkea tietämys/halu tietää koulutuksen (resurssi)puutteista. (v37)
- 56) Päättäjien toimillaan osoittama huono kannustus. (v87)
- 57) Opettajat eivät ole riittävästi motivoituneita asialle. (v138)
- 58) Turhautuneisuus => ongelmat tiedostettu jo kauan, mutta hienosta arviointityöstä huolimatta mitään ”apua” ei näy tulevan! (v140)
- 59) Opettajien mielenkiinto tuloksia kohtaan pieni, koska he eivät usko niiden vaikutavuuteen. (v109)

Haittaluokka 7 kertoo kuuden vastaajan kuudesta näkemyksestä, jotka koskevat arviointihankkeen kalleutta. Vastausten mukaan arviointi kulutti koulujen kehittämistyöhön ja opetustoimen täydennyskoulutukseen varatut määrärahat. Vastaajien mielestä arvioinnin kehittämiseen ei olisi ollut varaa.

- 60) Opettajien täydennyskoulutusrahat katosivat tähän projektiin. Tuokaa kustannukset esiin seuraavassa kokouksessa. (v22)
- 61) Opetusvirasto\* ei ole ollut ajan tasalla Oulun opetusalan asioista vuosikausiin. \*) nimi poistettu (v86)
- 62) Taloudelliset esteet (ei ole rahaa toteutukseen). (v87)

Koko tutkimusaineistoa oli mahdollista tarkastella ristiin ja vertailla eri aineistojen välisiä tutkimustuloksia keskenään. Seuraavassa on tarkasteltu muutamia kyselylomakkeen avointen vastausten haittamainintoja ja niiden yhteyttä paikallisen arvioinnin kehittämisprosessiin.

Mitkä ovat Oulun opetustoimen paikallisen arvioinnin kolme suurinta puutetta tai harmia?

Paljon melua tyhjästä = nokkarehtorit saavat nostaa nokkaansa. Opettajien täydennyskoulutusrahat katosivat tähän projektiin. Tuokaa kustannukset esiin seuraavassa kokouksessa. (v 22)

Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä arviointiprosessista kartoittaneessa kyselylomakkeessa kerrottiin vastaajille, että Oulun opetustoimen käyttösuunnitelman vuosibudjetti paikallisen arvioinnin kustannusten osalta oli n. 100 000 markkaa eli noin 2000 markkaa/koulu. Samassa yhteydessä esitettiin väite (x16), jonka mukaan Oulun paikalliseen arviointiin tulisi panostaa enemmän resursseja. 52 prosenttia vastaajista (77/148) oli lähes tai täysin samaa mieltä väitteen kanssa. 30,4 prosenttia vastaajista (45/148) ei osannut sanoa mielipidettään, mikä näin merkittävän asian ollessa kyseessä on mielenkiintoista. 26 (17,6 %) vastaajan mielestä arviointiin oli käytetty liikaa rahaa.

Mitkä ovat Oulun opetustoimen paikallisen arvioinnin kolme suurinta puutetta tai harmia?

Ehdoton fiasko oli iltapäivät, missä 50–100 ammattilaista kävi läpi työkaluja ja teki korjausehdotuksia, joita ei kuitenkaan huomioitu eli täysin yli käveltiin // paremmat ohjeet arviointivastaaville, esim. tietojen koontituokion motivointiin. (v 26)

Yllä olevassa esimerkissä kiinnitetään oikeutetusti huomiota arviointi-iltapäivien järjestelyihin, joissa tietyssä vaiheessa korostui ensimmäisten arviointilomakkeiden läpikäynti. Arviointilomakkeisiin haluttiin saada mahdollisimman laajan opettajakunnan hyväksyntä ja niitä koskevat kehittämissuhteet mahdollisimman nopeasti yhteisesti ideoiden ja keskustellen esiin. Sinänsä hyvä ajatus kaatui huonoon organisointiin, liian suuriin työskentelyryhmiin, työryhmien vetäjien puutteelliseen etukäteisperehdyttämiseen sekä sopivankokoisten koulutustilojen puutteeseen. Tutkijana ja hankkeen vastuullisena vetäjänä olen käynyt asiat mielessäni läpi ja joutunut katsomaan peiliin. Vastaus jatkuu: ”(Seurauksena oli) turhautuminen vastaamaan sellaisiin kysymyksiin, jotka täysin epärelevanttejä eli opettajat vastasivat hälläväläytyliin myös asiallisiin kysymyksiin” (v26).

Kyseinen vastaaja oli turhautunut arviointi-iltapäivissä, mikä hänen mielestään johti elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten arvioinnin toteutusvaiheessa tilanteeseen, jossa vastaamiseen ei paneuduttu kunnollisesti (TkPk 10/2002). Toisaalta sama vastaaja kertoo kokeneensa tärkeäksi arviointikohteeksi elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön arvioinnin. Arviointilomake ei hänen mielestään ollut onnistunut, vaikka sitä oli esitettävä ja muokattu moneen kertaan sekä ohjausryhmässä että arviointi-iltapäivissä. Merkille pantavaa on, että arvioinnin toistamisen jälkeen paikallisen arvioinnin tietojen perusteella tutkimusraportin kirjoittanut tutkija teki havainnon, että opettajat olivat vastanneet edellisvuotta paremmin arviointilomakkeisiin (Ulvinen 2001).

Mitkä ovat Oulun opetustoimen paikallisen arvioinnin kolme suurinta puutetta tai harmia?

Harmia tietenkin tuottavat nämä taloudelliset resurssit. Paperia täytetään, asioista puhutaan kokouksissa tunti tolkulla, mutta esimerkiksi tänäkään vuonna ei koululamme ole resurssia edes yhteenkään tukiopetustuntiin!... (v103)

Yllä oleva vastaus saattaa viestiä kyseisen vastaajan tietämättömyyttä joistakin oleellisista, hallinnon näkökulmasta hyvin itsestään selvistä koulun toimintaa ja opetustyötä koskevista asioista. Tässä vastaajalla ei vaikuttanut olevan tiedossa se, että yksittäinen koulu päättää itse jokaisen koulun käyttöön opetustoimen budjettiin varatuista vuosittaisista tukiopetusresursseista. Kouluja varten oli olemassa opetustoimen käyttötalousbudjetissa kiintiö, joista kouluille myönnettiin tukiopetukseen määrärahaa erillisten koulujen laatimien hakemusten perusteella. (TkPk 10/2002.) Kaiken kaikkiaan edellisen ja muiden avointen vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että opetustoimen taloussuunnitteluun liittyviin kysymyksiin oli ollut ilmeisen vaikea ottaa kantaa.

### 6.3.3 Pääkomponenttianalyysi

Tässä osatutkimuksessa pyrittiin löytämään muutama pääkomponentti, jotka kuvaavat kyselytutkimuksen aineistoa eli opettajien kokemuksia Oulun koulun arviointisuunnitelman kehittämis- ja toteuttamisprosessista mahdollisimman hyvin. Pääkomponenttianalyysi valittiin tähän osatutkimukseen, koska kyselylomakkeen perusteella muodostetun tilastollisen aineiston taustalla ei ole oletusta teoriasta, vaan enneminkin pyritään testaamaan prosessin luonnetta kuvaavaa taustalla olevaa teoriaa. Toisin sanoen pääkomponenttianalyysissä tavoitteena on löytää tulkinnallisesti selkeä ratkaisu rotatoidun komponenttimatriisin avulla. Tabachnick ja Fidell (2000, 582) ovat kuvanneet myös muita pääkomponenttianalyysin tehtäviä, eli sen tavoitteena on tiivistää muuttujien välisen korrelaatiomatriisin antamaa informaatiota, kuvata suuri joukko muuttujia muutaman pääkomponentin avulla ja muodostaa havaittujen muuttujien taustalla olevasta prosessista mitattava määritelmä (ks. Metsämuuronen 2003, 520).

Ennen pääkomponenttianalyysiä tarkasteltiin kyselylomakkeen suljettuja väittämiä x1–x43. Väittämät 1–43 muodostettiin Oulun opetustoimen paikallisen arvioinnin kehittämisen keskeisten periaatteiden mukaan. Väittämässä 1–4 tarkasteltiin ar-

vioinnin tunnettavuutta eli sitä, miten hyvin oululaiset opettajat tunsivat paikallisen arvioinnin kehittämis- ja toteuttamisprosessin. Väittämät 5–15 liittyivät arvioinnin suunnittelu- ja kehittämisprosessiin. Niissä nostetaan esille seikkoja, jotka koskevat opettajien osallistumismahdollisuutta, eri arvioinnin osapuolien sitoutumista prosessiin sekä paikallisen arvioinnin tärkeyttä kehittämisen näkökulmasta. Väittämät 16–20 ottavat kantaa arviointiprosessissa olleisiin resursseihin. Väittämät 21–33 liittyvät arvioinnin toteutukseen eli arviointitietoon ja sen hyödynnettävyyteen, saattuihin arviointituloksiin ja siihen, miten eri arvioinnin osapuolet ovat ymmärtäneet arvioinnin merkityksen. Väittämien 34–43 avulla pyritään selvittämään koulujen kokemuksia arvioinnista eli miten arviointimallin mukaisia toimenpiteitä on toteutettu ja pystytty hyödyntämään koulun tasolla (ks. liite 13).

Alustavan tarkastelun avulla pyrittiin saamaan yleiskuva käsillä olevasta vastaustaineistosta. Tämä tarkastelu toteutettiin prosentuaalisten frekvenssijakaumien avulla (ks. taulukko 15 ). Alla olevaan taulukkoon on koottu ne väittämät, joista yli 60 % vastaajista oli samaa tai täysin samaa mieltä edellyttäen, että en osaa sanoa – tai jokseenkin samaa tai eri mieltä -vastausten vastausprosentti oli pienempi kuin 30 %. Mielenkiintoisena yksityiskohtana todettakoon, että 58,3 % vastaajista (eos 20,1 %) oli kokenut arvioinnin tuottavan hyötyä opettajan työhön (osio 41). Yleiskuvan mukaan Oulun opetustoimen paikallisen tason arviointiprosessi oli tukenut koko opetustoimen kehittämistä ja nykymallin mukaiseen arviointiin oltiin pääosin tyytyväisiä. Yli 2/3 vastaajista tunsivat arvioinnin kehittämisprosessin ja Oulun koulun arviointisuun-

TAULUKKO 15. Väittämät, joista yli 60 % vastaajista oli samaa tai täysin samaa mieltä en osaa sanoa -vastausprosentin ollessa alle 30 %. \*) Väittämä on käännetty myönteiseksi.

Väittämät, joista yli 60% vastaajista oli samaa tai täysin samaa mieltä, eos < 30%	%
x8 arvioidaan oleellisia asioita	85,4
x9 arviointi on opetustoimen kehittämisen väline	81,0
x20 joka koulussa on hyvä olla arviointivastaava	76,0
x10 arviointi tukee koulun toiminnan kehittämistä	75,3
x35 koulun työsuunnitelman arviointiosiota noudatetaan *)	71,3
x7 arviointisuunnitelma on tarpeellinen	70,1
x2 tunnen Oulun koulun arviointisuunnitelman hyvin	68,5
x33 paikallinen arviointi hyödyttää opetustoimen toiminnan ja talouden suunnittelua *)	66,4
x1 tunnen arvioinnin kehittämisprosessin hyvin	65,8
x19 arvioinnin ohjausryhmä tarpeellinen	64,9
x43 koululla ei ole resursseja kehittää toimintaa tulosten osoittamaan suuntaan	63,2
x42 arviointi soveltuu nykymuodossaan kouluasteellemme *)	60,9

nitelman hyvin tai erittäin hyvin, kun taas arviointiraportin ja sen tulokset tunsivat hyvin tai erittäin hyvin vain 47,3 % vastaajista (eos 28,4–29,7 %).

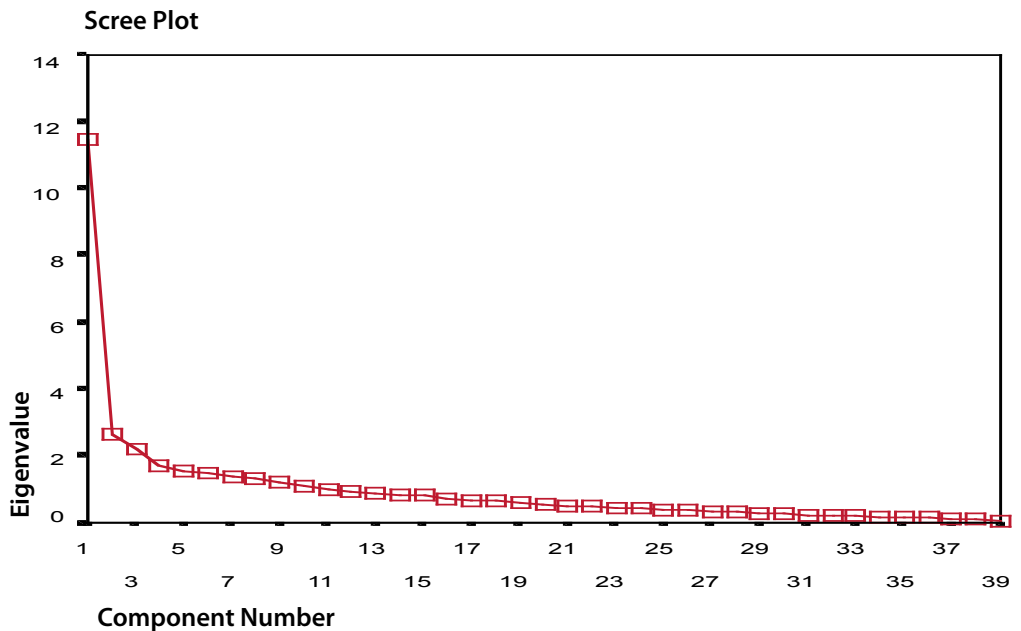
Pääkomponenttianalyysin onnistuminen edellyttää, että muuttujien välillä on aitoja korrelaatioita, mittauksessa on käytetty vähintään järjestysasteikkoa, otoskoko on riittävä sekä mahdolliset outlierit eli poikkeamat on poistettu. Oletuksena on, että pääkomponentit eivät korreloi keskenään eli ovat riippumattomia toisistaan, minkä vuoksi analyysissä on käytetty Varimax-rotatiota. Lisäksi edellytetään, että valitun pääkomponentin ominaisarvo on vähintään yksi ja muuttujakohtaiset lataukset eli yksittäisten muuttujien latausten neliöiden summat ovat arvoltaan suurempia kuin 0,3. Ennen pääkomponenttianalyysia on varmistettu edellä kuvattujen kriteereiden mukaisesti, että korrelaatiomatriisi soveltuu pääkomponenttianalyysiin. (Metsämuuronen 2003, 520–524.)

Kvasi-intervalliasteikkoa (Likertin asteikko 1–5) noudattavat lomakekyselyn suljetut väittämät analysoitiin tilastollisesti SPSS-ohjelmiston pääkomponenttianalyysimenetelmää (Principal Component Analysis, PCA) hyödyntäen siten, että arvioinnin tunnettuutta kuvaavia väittämiä 1–4 (4 muuttujaa) tarkasteltiin omana ryhmänään ja vastaavasti vastaajien arviointikokemuksia selvittäviä väittämiä 5–43 (38 muuttujaa) tarkasteltiin omana ryhmänään. Analyysin avulla pyrittiin tiivistämään informaatiota muutaman keskeisen arviointikokemuksia kuvaavan muuttujaryhmän, pääkomponentin avulla. (Metsämuuronen 2001, 19–28; Tabachnick & Fidell 2000, 597–677).

Tämän jälkeen eri vastaajaryhmien vastauspistemäärien keskiarvojen välisiä eroja analysoitiin Mann-Whitneyn U-testin avulla kunkin pääkomponentin osalta. Mann-Whitneyn U-testiin päädyttiin, koska aineiston perusteella oli syytä epäillä t-testin edellytysten olemassa oloa. Suurin osa keskenään vertailtavista vastaajaryhmistä oli kooltaan pieniä ryhmäkoon vaihdellessa 11–60 välillä. Lisäksi muutamien väittämien (n=9) osalta populaation normaalijakaumaoletus ei toteutunut hajonnan poiketessa merkittävästi arvosta 1,0.

Pääkomponenttianalyysissa muuttujien 5–43 korrelaatiokertoimet poikkeavat pääsääntöisesti nolasta. Lisäksi se, että Kaiserin testin arvo on suurempi kuin 0,6 (tässä 0,812) ja Bartlettin sväärisyystestin arvo pienempi kuin 0,0001 (tässä  $p < 0,000$ ), kertoo korrelaatiomatriisin soveltuvan pääkomponenttianalyysiin (ks. Metsämuuronen 2003, 524). Muuttujien kommunaliteetit vaihtelevat välillä 0,120–0,733 ollen pääosin kohtuullisen korkeita, mikä tarkoittaa, että pääkomponenttien avulla pystytään selittämään melko kattavasti (33/38) muuttujien varianssia.

Cattellin Scree -testi havainnollistaa pääkomponenttien ominaisarvot siten, että nähdään ominaisarvoihin perustuva mahdollinen kriittinen kohta, jonka jälkeen pääkomponentit eivät anna merkittävästi lisäinformaatiota ilmiöstä, vaikka komponenttien määrää lisättäisiin (Metsämuuronen 2003, 530). Cattellin Scree -testin



KUVIO 34. Cattellin Scree -testi. Pääkomponenttien ominaisarvot suuruusjärjestyksessä.

avulla voidaan päätellä, että muuttujien ominaisarvojen perusteella on havaittavissa kriittinen kohta, jonka jälkeen ominaisarvoissa ei tapahdu suurta muutosta. Yllä olevasta kuvioista 34 voidaan nähdä, että neljännen ja viidennen komponentin välissä on havaittavissa vielä suurehko muutos, minkä jälkeen komponenttien ominaisarvoissa ei tapahdu suuria muutoksia. Viidennen komponentin jälkeen lisäinformaatiota ei saada, joten neljä komponenttia on sopiva määrä. Lopulliseen analyysiin Cattellin Scree -testin perusteella muuttujista 5–43 muodostettiin neljä pääkomponenttia (1–4), jotka selittävät muuttujien 5–43 varianssista 46,3 prosenttia ominaisarvon ollessa vähintään 1,7 (ks. taulukko 16).

TAULUKKO 16. Neljän pääkomponentin ominaisarvot ja selitysosuudet.

Kokonaisvarianssin selitysoisuus						
Pääkomponentit	Ominaisarvot			Rotatoidut pääkomponenttien latausten neliöiden summat		
	Kokonaisarvo	Muuttujien varianssin selitysoisuus (%)	Kumulatiivinen selitysprosenti	Kokonaisarvo	Muuttujien varianssin selitysoisuus (%)	Kumulatiivinen selitysprosenti
1	11,486	29,453	29,453	5,351	13,719	13,719
2	2,639	6,766	36,218	5,076	13,015	26,734
3	2,209	5,664	41,882	4,108	10,533	37,267
4	1,702	4,365	46,247	3,502	8,98	46,247

Edellä kuvatusti lopulliseen rotatoituun komponenttimatriisiin rajattiin pääkomponenttien määrä Cattellin Scree -testin perusteella neljään. Aineistoa tarkasteltiin myös muilla pääkomponenttimäärillä kuten esimerkiksi SPSS-tilasto-ohjelman ehdottamalla ominaisarvon yksi ylittävillä kymmenellä pääkomponentilla. Vertailu osoitti, että useampi kuin neljä pääkomponenttia ei tuonut tutkimuksen tuloksen kannalta merkittävää lisäinformaatiota opettajien ja rehtoreiden arviointikokemuksista. (Ks. Valli 2001, 89.) Näin saatiin muodostettua tulkinnallisesti selkeä rotatoitu pääkomponenttimatriisi.

Keskeinen tulos on, että analyysissä mukana olleet 38 muuttujaa muodostivat neljä pääkomponenttia (pääkomponentti 2–5): arviointi koulun arjessa-, tyytyväisyys nykykymallin mukaiseen arviointiin-, arvioinnin hyödyntäminen päätöksenteossa- ja arviointi koulun johtamisessa ja kehittämisessä -komponentit. Pääkomponenttien nimet pyrkivät kuvaamaan niille latautuneita muuttujia, jotka on kuvattu tarkemmin taulukossa 17. Pääkomponentit kuvaavat kyseisiä dimensioita, joille voidaan laskea summamuuttujien reliabiliteetit eli selvittää, ovatko mittarit luotettavia ja konsistentteja eli ristiriidattomia. Lisäksi voidaan testata eri vastaajaryhmien tyytyväisyys kyseisten dimensioiden suhteen. (Metsämuuronen 2003, 533.)

Muuttujaryhmät eli pääkomponentit on nimetty pääasiallisesti niille voimakkaimmin latautuneiden yksittäisten muuttujien mukaan. Taulukossa 18 olevassa ro-

TAULUKKO 17. Muuttujista x5–x43 muodostetut pääkomponentit 2–5.

Pääkomponentit 2–5	Pääkomponentin sisältökuvaus
2 KOUARKI	Arviointi koulun arjessa
3 TYYTNYKY	Tyytyväisyys nykykymallin mukaiseen arviointiin
4 ARPAAT	Arvioinnin hyödyntäminen päätöksenteossa
5 KOUKEH	Arviointi koulun johtamisessa ja kehittämisessä



tatoidussa pääkomponenttimatriiissa ei näytetä kuin ne muuttujat, joiden lataukset pääkomponenteille ovat suurempia kuin 0.40. Lisäksi luvut on pyöristetty kahden

TAULUKKO 18. Pääkomponenttianalyysi. Varimax-rotatio. Rotatoitu komponenttimatriisi muuttujista x5–x43. \*) Taulukossa näkyvät vain ne 33 muuttujaa, joiden lataus on jollakin komponentilla suurempi tai yhtä suuri kuin 0.40.

Muuttujat *	Pääkomponentit ja muuttujien kommunaliteetti-arvot				
	2	3	4	5	K
24 arviointi on osa Oulun koulujen arkipäivää	0,70				0,51
23 on saatu luotettavaa tietoa	0,62				0,51
25 tulokset on esitetty ymmärrettävässä muodossa	0,61				0,45
37 arvioinnin ansiosta koulussamme on kehitetty oppilashuollon toimintaa	0,60			0,49	0,62
14 rehtorit ovat sitoutuneet arviointityöhön	0,55				0,45
26 opettajat ymmärtävät arvioinnin merkityksen päätöksenteossa	0,55				0,39
27 rehtorit ymmärtävät arvioinnin merkityksen päätöksenteossa	0,55		0,48		0,55
42 nykyisessä muodossaan arviointi ei sovellu kouluasteellemme	-0,52				0,49
22 arviointi onnistui hyvin lukuvuosina 99 - 01	0,51	0,40			0,51
36 kouluumme on luotu erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kartoituskäytäntö	0,50				0,35
35 koulun työsuunnitelman arviointiosiota ei noudateta	-0,49				0,38
7 arviointisuunnitelma on tarpeellinen		0,69			0,64
39 arviointi on työllistänyt kouluja liikaa		-0,68			0,48
40 opettajat ovat kyllästyneet paikalliseen arviointiin		-0,63			0,45
5 Oulussa arviointi on sisäpiirin kehittämä juttu		-0,61			0,40
6 opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa		0,59			0,46
32 arvioinnin toistaminen peräkkäisinä lukuvuosina oli turhaa		-0,59			0,42
9 arviointi on opetustoimen kehittämisen väline		0,54		0,47	0,57
21 Oulun arvioinnissa on oikea suunta	0,44	0,51			0,56
8 nyt arvioidaan oleellisia asioita		0,43			0,30
18 opetustoimen arviointivastavaa ei tarvita		-0,41		-0,41	0,37
28 opetuslautakunta ymmärtää arvioinnin merkityksen päätöksenteossa			0,86		0,79
30 valtuusto ymmärtää arvioinnin merkityksen päätöksenteossa			0,75		0,59
29 opetusvirasto ymmärtää arvioinnin merkityksen päätöksenteossa			0,72		0,66
12 opetuslautakunta on sitoutunut arviointityöhön			0,68		0,51
13 opetusvirasto on sitoutunut arviointityöhön			0,64		0,57
38 arvioinnista on hyötyä koulun toiminnan suunnittelussa ja johtamisessa	0,58			0,59	0,73
16 arviointiin tarvitaan enemmän resursseja				0,57	0,40
34 työkalujen käyttö on selkiinnyttänyt oppilashuolotyötä	0,52			0,52	0,56
31 päättäjillä on riittävästi tietoa arviointituloksista				-0,51	0,44
10 arviointi tukee koulun kehittämistä		0,49		0,51	0,61
41 arvioinnista on hyötyä opettajan työssä				0,45	0,49
33 arvioinnista ei ole hyötyä toiminnan ja talouden suunnittelussa	-0,41			-0,44	0,57
Ominaisarvot	11,5	2,6	2,2	1,7	
Kumulatiivinen selitysprosentti	13,7	26,7	37,3	46,2	

desimaalin tarkkuudella, minkä vuoksi oikeanpuolimmaisessa sarakkeessa olevaa muuttujan kommunaliteettilukua (K) ei saa täsmällisesti muodostettua muuttujien rivilatausten perusteella.

Matriisin kommunaliteettiluvut perustuvat koko aineistosta tehtyyn pääkomponenttianalyysiin. Kaikki pääkomponenttimatriisin luvut ovat pyöristettyjä. Taulukossa 18 on kymmenen muuttujaa (x37, x27, x22, x9, x21, x18, x38, x34, x10, x33), jotka latautuvat ainakin kahdelle pääkomponentille siten, että ne latautuivat kuitenkin pääasiallisesti aina toiselle komponenteista. Lisäksi viiden muuttujan (x11, x15, x17, x19, x20, x43) lataus jää alle halutun raja-arvon 0.40 eli nämä muuttujat eivät näy taulukossa 18, vaikkakin kaikki 38 muuttujaa (x5–x43) ovat mukana pääkomponenttianalyysissä.

## Summamuuttujat

Summamuuttujien avulla pyritään vertailemaan, eroavatko eri taustamuuttujien perusteella muodostettujen vastaajaryhmien tyytyväisyyttä kuvaavat keskiarvot toisistaan. Kyselylomakkeen kaikista väittämistä (väittämät 1–4 ja 5–43) muodostettiin yhteensä viisi summamuuttujaa, jotka ristiintaulukoitiin vastaajien sukupuolen, työtehtävän, kouluasteen sekä arviointi-iltapäiviin osallistumisaktiivisuuden kanssa. Tavoitteena oli neljännen tutkimusongelman mukaisesti selvittää, miten opettajat ja rehtorit olivat kokeneet paikallisen arvioinnin kehittämis- ja toteuttamisprosessin. Näin saatiin muodostettua viisi alla olevaa summamuuttujaa, joita seuraavassa analysoidaan tarkemmin.

Ennen summamuuttujien 1–5 muodostamista ja niiden keskiarvotestauksia negatiivisesti latautuneiden kielteisten väittämämuuttujien (x32, x39, x40, x42) arvot käännettiin siten, että niiden vastauskaalat vastasivat myönteisten väittämien skaalvoja (ks. Metsämuuronen 2003, 435–436). Kunkin muuttujan soveltuvuus summa-

TAULUKKO 19. Summamuuttujat 1–5.

Summamuuttujat 1–5	Summamuuttujan sisältökuvaus
1 TUNNET (x1, x2, x3)	Arvioinnin tunnettuus
2 KOUARKI (x24, x23, x25, x37, x14)	Arviointi koulun arjessa
3 TYYTNYKY (x7, x39, x40, x5, x6)	Tyytyväisyys nykymallin mukaiseen arviointiin
4 ARPAAT (x28, x29, x30, x12, x13)	Arvioinnin hyödyntäminen päätöksenteossa
5 KOUKEH (x38, x16, x34, x10, x41)	Arviointi koulun johtamisessa ja kehittämisessä

muuttujaan varmistettiin SPSS-ohjelmistoa hyödyntäen Cronbachin alfan luottamusvälitestillä, joka osoitti että kunkin summamuuttujan osion alfa oli suurempi kuin 0.6 ja että kyseiset osiot korreloivat keskenään (latautumisarvot vaihtelivat välillä 0.86–0.51, ks. taulukko 18). (Nunnally & Bernstein 1994; Knapp & Braun 1995; ks. Metsämuuronen 2003, 443..

Pääkomponenteista 2–5 muodostettuihin summamuuttujiin valittiin pääkomponenteille viisi voimakkaimmin latautunutta muuttujaa, jotka täyttivät edellä kuvatut kriteerit. Summamuuttujaan 1 valittiin kolme (3) muuttujaa. Kaikkien summamuuttujien muuttujien mitta-asteikko noudattaa viisiportaista Likertin-asteikkoa, joten summamuuttujan 1 kolmen muuttujan summamuuttuja-arvon vaihteluväli on 3–15 ja summamuuttujien 2–5 vastaava on 5–25. Seuraavassa kuvataan eri vastaajaryhmien välisten keskiarvojen eroja Mann-Whitneyn U -testin avulla, sillä T-testin tulokset saattavat olla harhaanjohtavia esimerkiksi verrattaessa 11 vastaajan muodostaman erityiskoulujen ja -luokkien ryhmän keskiarvoja muiden kouluasteen keskiarvoihin (ks. taulukko 20).

Summamuuttujissa olevien 19 muuttujan jakauma noudatti kohtuullisesti normaalijakaumaa ollen hieman oikealle tai vasemmalle vino muutamien muuttujien osalta. Neljän muuttujan (x1, x2, x6, x37) jakauma oli heikosti kaksihuippuinen tai voimakkaasti vino. Ensimmäiseksi tarkasteltiin vastausten keskiarvoja sukupuolen mukaisesti muodostetuissa vastaajaryhmissä. Vastaajista naisia oli 62,2 % (92/148) ja miehiä 36,5 % (54/148). Kumpikin testi osoitti, että tilastollisesti merkittävää eroa ( $p < 0,05$ ) naisten ja miesten vastausten välillä on ainoastaan summamuuttujan arvioinnin hyödyntäminen päätöksenteossa (ARPÄÄT) kohdalla (MWU-testissä

TAULUKKO 20. Yhteenveto eri vastaajaryhmien keskiarvopistemäärien erojen tilastollisesta merkitsevyydestä viiden summamuuttujan suhteen. \*) ++ ( $p < 0,05$ ).

Summamuuttujat 1–5	Eri vastaajaryhmien keskiarvopistemäärien tilastollisesti merkitsevät erot *)		
	Sukupuoli (mies/nainen)	Työtehtävät (opettaja/rehtori)	Arviointi-iltapäiviin osallistumisaktiivisuus (0–3 kertaa/10–16 kertaa)
Arvioinnin tunnettuus		++ (rehtorit)	++ (10–16 kertaa)
Arviointi koulun arjessa			++ (10–16 kertaa)
Tyytyväisyys nykymallin mukaiseen arviointiin			
Arvioinnin hyödyntäminen päätöksenteossa	++ (miehet)	++ (rehtorit)	++ (10–16 kertaa)
Arviointi koulun johtamisessa ja kehittämisessä		++ (rehtorit)	++ (10–16 kertaa)

$p=0.038$ ). Tuloksen perusteella voidaan todeta, että miehet olivat naisia tyytyväisempiä arvioinnin hyödynnettävyyteen päätöksenteossa. Muut ryhmien keskiarvopistemäärät eivät eroa toisistaan tilastollisesti merkitsevästi.

Vastaajista 79,7 % oli opettajia (118/148) ja 20,3 % oli rehtoreita (30/148). Opettajien ja rehtoreiden keskiarvopistemäärien vertailussa tilastollisesti merkitsevää ( $p<0,05$ ) eroa opettajien ja rehtoreiden keskiarvopistemäärien välillä esiintyi Mann-Whitneyn U -testin mukaan summamuuttujissa, joita olivat arvioinnin tunnettuus, arvioinnin hyödyntäminen päätöksenteossa ja arviointi koulun johtamisessa ja kehittämisessä  $p$ -arvon ollessa välillä 0,000–0,013. Arvioinnin tunnettavuudessa opettajien keskiarvopistemäärä oli 10,1 ja rehtoreiden vastaava 12,5. Arvioinnin hyödyntäminen päätöksenteossa -summamuuttujassa opettajien keskiarvopistemäärä oli 16,1 ja rehtoreiden vastaava 17,1. Arviointi koulun johtamisessa ja kehittämisessä -summamuuttujassa opettajien keskiarvopistemäärä oli 16,7, kun se rehtoreilla oli 18,1. Tulosten perusteella voidaan todeta, että rehtorit tunsivat arvioinnin paremmin kuin opettajat. He olivat lisäksi tyytyväisempiä arvioinnin hyödyntämiseen päätöksenteossa sekä arviointiin koulun johtamisen ja kehittämisen välineenä.

Vertailtaessa keskiarvopistemäärien välisiä eroja arviointi-iltapäiviin vähän osallistuneiden (0-3 kertaa) ja vastaavasti paljon osallistuneiden (10–16 kertaa) vastaajien kesken voidaan havaita, että 10–16 kertaa osallistuneiden keskiarvopistemäärät olivat kaikkien summamuuttujien kohdalla korkeampia kuin 0–3 kertaa osallistuneilla. Aktiivisesti eli 10–16 kertaa opetustoimen arviointi-iltapäiviin oli osallistunut vastaajista 14,8 % (22/148), kun taas suurin osa vastaajista eli 63,5 % (94/148) oli osallistunut vähän (0–3 kertaa) kyseisiin arvioinnin kehittämis- ja koulutustilaisuuksiin. Mann-Whitneyn U -testin mukaan tilastollisesti merkitsevää eroa ( $p<0,05$ ) vähän ja paljon arviointi-iltapäiviin osallistuneiden keskiarvopistemäärien välillä oli summamuuttujien arvioinnin tunnettuus-, arviointi koulun arjessa-, arvioinnin hyödyntäminen päätöksenteossa- sekä arviointi koulun johtamisessa ja kehittämisessä -summamuuttujissa  $p$ -arvon vaihdellessa välillä 0,000 ja 0,006. Vähän osallistuneiden keskiarvopistemäärät vaihtelivat välillä 9,3–16,7 ja paljon osallistuneiden vastaavasti välillä 13,6–18,7. Tulosten perusteella voidaan todeta, että arviointi-iltapäiviin paljon osallistuneet tunsivat arvioinnin paremmin kuin vähän osallistuneet sekä olivat tyytyväisempiä arvioinnin vakiintumiseen osaksi koulun arkea, arvioinnin hyödyntämiseen päätöksenteossa sekä arviointiin koulun johtamisen ja kehittämisen välineenä.

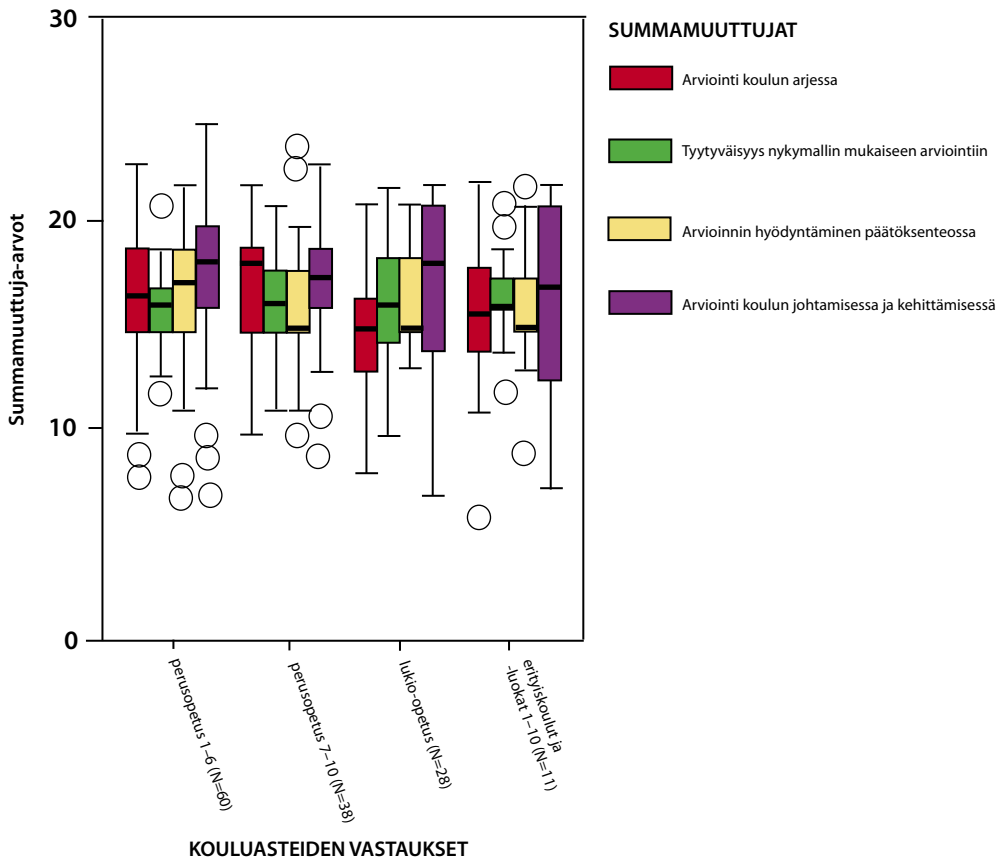
Tilastollisesti merkittäviä eroja ei syntynyt minkään kouluasteryhmän välisessä vertailussa muun kuin arviointi koulun arjessa -summamuuttujan osalta (ks. taulukko 21). Kyseisen summamuuttujan kohdalla perusopetuksen luokkien 7–10 edustajien ja erityiskoulujen ja -luokkien edustajien keskiarvopistemäärien välinen ero oli tilastollisesti merkittävä: Mann-Whitneyn U -testin mukaan perusopetusluokkien 7–10 keskiarvopistemäärä oli 17,2 ja erityiskoulujen ja -luokkien 14,6.

TAULUKKO 21. Yhteenvedo eri kouluasteryhmien keskiarvopistemäärien erojen tilastollisesta merkitsevyydestä viiden summamuuttujan suhteen. \*) ++ (p<0,05)

Summamuuttujat 1–5	Eri kouluasteryhmien keskiarvopistemäärien tilastollisesti merkitsevät erot *)					
	pop 1–6/ pop 7–10	pop 1–6/ erit.koul. ja -luokat 1–10	pop 1–6/ lukio	pop 7–10/erit. koul. ja -luo- kat 1–10	pop 7– 10/lukio	erit. koul. ja -luokat 1–10/ lukio
Arvioinnin tunnettuus						
Arviointi koulun arjessa				++ (pop 7–10)		
Tyytyväisyys nykymallin mukaiseen arviointiin						
Arvioinnin hyödyntäminen päätök- senteossa						
Arviointi koulun johtamisessa ja kehittämisessä						

Kouluasteryhmien vastaukset on esitetty kuviossa 35. Kyseisessä Boxplot-kuvassa on 16 laatikkoa, jotka kuvaavat neljän eri summamuuttujan jakaumia ja eroja neljän eri kouluasteen välillä. Laatikko kuvaa mediaanin tummana viivana sekä 25 %:n ala- ja 75 %:n yläkvartiilit, mikä tarkoittaa että 50 % kaikista havainnoista sijoittuu kuvassa näkyviin laatikoihin. Lisäksi kuvasta käy ilmi kunkin kouluasteen ja kunkin summamuuttujan saama pienin ja suurin arvo. Vaikka kouluasteryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja, kuvasta voi havaita, että eniten aineistossa olevia poikkeavia havaintoja esiintyy perusopetusryhmässä. Harvinaisen poikkeavia havaintoja eli enemmän kuin kolme ala- ja yläkvartiilin muodostaman laatikon mittaa alakvartiilia pienempiä arvoja ei esiinny ollenkaan. Kaiken kaikkiaan yksittäisiä poikkeavia havaintoja on yhteensä 22. Tarkempi outlier-analyysi (ks. taulukko 22) paljastaa, että kyseessä on 20 eri vastaajaa (v16, v22, v28, 32, v39, v41, v44, v49, v53, v84, v86, v87, v97, 101, v114, v118, v126, v129, v145, v147). Näistä 20 vastaajasta 14 eli kaikista arviointikyselyyn vastanneista 9,5 % (14/148) suhtautuu hyvin kielteisesti Oulun mallin mukaiseen arviointiin kuitenkin siten, että yksikään heistä ei edusta erityiskouluja eikä -luokkia ja kaksi heistä suhtautuu arviointiin sekä myönteisesti että kielteisesti (v97, v101). Positiivisia poikkeamia eli enemmän kuin 1.5 ala- ja yläkvartiilin muodostaman laatikon mittaa yläkvartiilia suurempia arvoja esiintyi yhteensä kahdeksan havaintoa kahdeksan eri vastaajan (v16, v32, v44, v49, v86, v97, v101, v129) vastauksissa, joista kaksi suhtautuu arviointiin hyvin kielteisesti ja hyvin positiivisesti (v97, v101).

Erittäin myönteisesti arviointiin suhtautuneista kuudesta vastaajasta viisi oli 50–60-vuotiaita ja yksi vastaajista oli 38-vuotias. Vastaajista viisi oli osallistunut arviointiin



KUVIO 35. Boxplot-kuva. Summamuuttujien 2–5 jakaumat ja niiden vaihtelu kouluasteiden välillä.

ti-iltapäiviin kolme kertaa tai vähemmän. Yksi 55-vuotias miesopettaja oli ryhmästä poiketen osallistunut melkein jokaiseen arviointi-iltapäivään. Tarkempi vastauslomakkeiden analysointi osoittaa, että kaikki kuusi opettajaa olivat tyytyväisiä arvioinnin suunnitteluun ja toteutukseen. He pitivät arviointia opetustoimen kehittämisen välineenä, joka tukee koulun toiminnan kehittämistä, soveltuu kouluasteelle eikä työllistä opettajia liikaa. Heidän mielestään arviointitietoa oli hyödynnetty koulussa ja opettajan työssä, opetustoimen tasolla sekä päätöksenteossa. Yksi vastaajista oli lukion vararehtori, joka oli huolissaan siitä, että opettajat eivät ymmärrä arvioinnin merkitystä päätöksenteon tukena eivätkä päättäjät ole saaneet riittävästi tietoa arviointituloksista. Hän luetteli arvioinnin hyötyjä seuraavasti: ”opiskelijoiden asioista kiinnostuminen, ”itsestään selvien” asioiden puntarointi, ympäristön mukaantulo ja vastaavasti haitoiksi hän luki aikapulan, piittaamattomuuden sekä käsitteiden väärinymmärtämisen” (v49).

Kielteisesti arviointiin suhtautuneille ei löytynyt selkeää yhteistä taustatekijää: joukossa oli 30–60-vuotiaita naisia ja miehiä, opettajia ja rehtoreita perusopetusluokilta 1–10 sekä lukiosta. Mielenkiinto kohdistuikin heidän vastausprofileihinsa, joita selvitettiin käymällä läpi jokainen kyselylomake vastaus vastaukselta, minkä avulla pyrittiin selvittämään, miten he perustelivat kielteistä näkemystään arviointihanketta kohtaan. Yksi tyytymättömyyden perustelu oli, että arviointi on turhaa työtä, koska tulokset eivät päätöksentekotasolla ja opetustoimen hallinnossa johda mihinkään. Toinen vastaavanlainen perustelu liittyi arvioinnin työläyteen (x39 arviointi työllistää opettajia liikaa) sekä koulun kehittämisresurssien vähyyteen (x43 koululla ei ole resursseja kehittää toimintaa tulosten suuntaan). Vastaajista kriittisimmin arviointihankkeeseen suhtautui 35-vuotias miesopettaja, jonka mielestä riittää, että oma koulu toimii ja arvioi. Paikallisen tason arvioinnista hän ei nähnyt olevan mitään hyötyä eikä hänen mielestään kukaan ymmärrä arvioinnin merkitystä päätöksenteon tukena. Hänen mielestään arviointi oli ”paljon melua tyhjistä = nokkarehtorit saavat nostaa nokkaansa” (v22). Samansuuntaisesti ajatteli myös 60-vuotias miesopettaja, jonka mielestä oli pidetty ”paljon tyhjiä kokouksia”, joihin ei olisi ollut varaa. Hän suhtautui myös hyvin kriittisesti arvioinnin kehittämis- ja toteuttamisprosessiin liittyvään tutkimustyöhön ja kommentoikin, että ”kaiken maailman kasvatustieteilijät luulevat tietävänsä asioita paremmin kuin vuosikymmenien opettaja, terve järki puuttuu” (v41).

Merkittävää on kuitenkin se, että osa näistä hyvin kielteisesti arviointiin suhtautuneista vastaajista näki arvioinnin mahdollisuutena kehittää toimintaa ja havaita epäkohtia. Heidän mielestään nykymallin mukaisen arvioinnin toteutuksen haitta oli arviointiresurssien vähyys eli se, että arvioinnin toteutukseen ei ole riittävästi rahaa eikä tekijöitä. Esimerkiksi 30-vuotias naisopettaja tiivistä vastauksessaan arvioinnin esteiksi ”taloudelliset esteet (ei ole rahaa toteutukseen), toiminnalliset esteet (ei ole tekijöitä) sekä päättäjien toimillaan osoittama huono kannustus” (v87).

TAULUKKO 22. Poikkeavia havaintoja antaneet vastaajat kouluasteittain.

Suhtautumisen arviointiin	Poikkeavia havaintoja antaneet vastaajat kouluasteittain				
	perusopetus 1–6	perusopetus 7–10	erityiskoulut ja -luokat	lukio-opetus	yhteensä
Myönteinen	1	2	0	3	6
Kielteinen	6	3	0	3	12
molemmat	2	0	0	0	2
yhteensä	9	5	0	6	20

### 6.3.4 Tiivistelmä

Kyselylomakkeen väittämistä 1–43 laadittiin yhteensä viisi summamuuttujaa kahdessa edellä kuvatussa eri ryhmässä (1–4/5–43), jotka ristiintaulukoitiin vastaajien sukupuolen, työtehtävien (opettaja–rehtori) sekä arviointi-iltapäiviin osallistumiskäytännön kanssa. Lisäksi kyselylomakkeiden avoimet vastaukset luokiteltiin koettujen hyötyjen ja haittojen mukaan aineistolähtöisesti pääluokkiin ja verrattiin saatuja luokkia pääkomponenttianalyysin tuloksiin. Tavoitteena oli kolmannen tutkimusongelman mukaisesti selvittää, miten opettajat olivat kokeneet paikallisen arvioinnin kehittämis- ja toteuttamisprosessin.

Kyselytutkimuksen perusteella voidaan tehdä suuntaa-antavia päätelmiä siitä, että Oulun koulujen kokemukset arviointiprosessista ovat pääosin yhteneväiset sukupuolten, opettajien ja rehtoreiden, kouluasteiden sekä arviointi-iltapäiviin osallistuneiden välillä. Rehtorit ja miehet olivat hieman tyytyväisempiä arviointiin kuin opettajat ja naiset (ks. taulukko 20).

#### **Missä on onnistuttu?**

Arviointi on tuonut suunnitelmallisuutta ja pitkäjänteistä kehittämistä opetustoimeen.

Arviointi on aktivoinut kouluja arvioimaan omaa toimintaansa.

Arviointi nähdään koulun ja opettajan työn kehittämisen välineenä.

Arviointia on hyödynnetty opetustoimen päätöksenteossa.

Koulujen oppilashuoltotyötä on kehitetty.

Nykymallin mukaiseen arviointiin ollaan pääosin tyytyväisiä.

Koulujen sisäinen ja sidosryhmien välinen yhteistyö on lisääntynyt.

#### **Missä on kehitettävää?**

Arviointityön selkeä resurssointi.

Koulutuksen eri tahojen parempi sitouttaminen arviointiin.

Koulut ja arviointivastaavat tarvitsevat tukea arviointiin ja tulosten käsittelyyn.

Vuosittainen paikallinen arviointiprosessi on näyttäytynyt riviopettajalle lähinnä arviointikyselynä.

Riviopettajan on vaikea hahmottaa arvioinnin kokonaiskenttää osana kunnallista päätöksentekoprosessia.



Arviointi koetaan lisätyönä, johon ei ole aikaa.

Arviointikyselyn avulla saatiin tietoa oululaisten opettajien kokemuksista ja arviointiin liittyvistä käsityksistä vuosina 1997–2001. Suljetut väittämät ja avoimet kysymykset täydensivät toisiaan. Erityisesti avointen vastausten haittamaininnat antoivat arvokasta lisätietoa paikallisen arvioinnin kehittämishaasteista, joita arviointikyselylomakkeen suljettuihin väittämiin ei ollut kaikilta osin sisällöllisesti kuulunut, mutta joista oli saatu suusanallista palautetta prosessin aikana ja joita oli käsitelty arvioinnin ohjausryhmän kokouksissa.

Informaation hankkiminen opettajien arvioinnin kehittämis- ja toteuttamisprosessia koskevista käsityksistä kyselylomakkeen avulla osoittautui kohtuullisen hyväksi opettajille soveltuvaksi tutkimusmenetelmäksi, sillä yli 80 % vastaajista (121/148) oli kirjoittanut näkemyksiään arvioinnin hyödyistä ja haitoista avointen vastausten muotoon. Kyselytutkimuksen katoanalyysin perusteella voidaan todeta, että tulokset voidaan varovaisesti yleistää 800 oululaisen opettajan ja rehtorin kohdeperusjoukkoon siten, että ne antavat viitteitä, miten opettajat ovat kokeneet arvioinnin kehittämisprosessin sekä osoittavat, mihin suuntaan paikallista arviointia tulisi kehittää Oulussa. Hankkeen kannalta myönteistä on, se ettei kouluasteiden välillä esiintynyt tilastollisesti merkittäviä eroja opettajien suhtautumisessa tutkimuksen kohteena olleeseen arviointihankkeeseen. Mikäli hankkeeseen olisi ollut käytettävissä yhtä paljon resursseja kuin sitä edeltävään Oulun yliopiston ja Oulun kaupungin opetusviraston yhteisen evaluaatioprojektiin (330tmk/vuosi), saatu palaute olisi saattanut olla myönteisempi, sillä lisäresurssit olisivat mahdollistaneet paremman koulukohtaisen ohjauksen eli jalkautumisen koulun arkeen. Nyt Oulun opetustoimen organisaatio ei saanut kaikilta osin sitä informaatiota, tukea eikä asiantuntija-apua, mitä se olisi tarvinnut. Ennen kaikkea koulut olisivat tarvinneet koulukohtaisia ohjattuja keskustelutilaisuuksia, joissa olisi pohdittu arvioinnin merkitystä, käytännön toteuttamista ja hyödyntämismahdollisuuksia aina kyseisen koulun näkökulmasta tarkasteltuna. Nyt tällainen toiminta jäi kokonaan rehtorin vastuulle.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että selkeästi osa 148 vastaajasta oli kokonaan jäänyt arvioinnin kehittämisprosessin ulkopuolelle ja he tarkastelivatkin arviointia hyvin kapeasta näkökulmasta. Vastauksista välittyi näkemys, jonka mukaan arviointi oli sisäpiirin kehittämä juttu tai opetusviraston oma hanke. Heidän vastauksissaan myös en osaa sanoa -vastausten osuus nousi 25–50 prosentin tasolle. Näkemys arvioinnista pelkistyi lähinnä käsitykseen, jonka mukaan arviointi työllistää ja vie aikaa, eikä se tuo lisäresursseja, eli siitä ei ole konkreettista hyötyä opetus- ja kasvatustyössä. Näissä tapauksissa arviointitietoa ei usein ollut hyödynnetty vastaajan koulussa mitenkään eikä kyseisen koulun arvioinnin työsuunnitelmaa noudatettu.

Lisäksi rehtorin sitoutuminen arviointihankkeeseen oli vastaajien mielestä heidän koulussaan ollut huono. (TkPk 01/2003, outlier-analyysi.)

## 6.4 Arvioinnin kehittämisprosessi ja tiedon hyödyntäminen Oulun opetustoimessa

Oleellisia arviointiprosessin vaiheita on arviointiprosessin aikana syntyneen tiedon hyödyntäminen. Tässä luvussa analysoidaan arvioinnin kehittämisprosessin tuomaa tietoa ja sen hyödyntämistä opetustoimen päätöksenteossa, arvioinnin kehittämisessä ja toiminnan ja talouden suunnittelussa. Analysoinnissa edetään kronologisessa järjestyksessä. Luku on kirjoitettu prosessin muotoon siten, että luvun lopussa pyritään vastaamaan tutkimusongelmaan neljä, miten prosessin tuomaa tietoa on hyödynnetty sekä samalla edellisiä lukuja täydentäen antamaan lukijalle vastaus tutkimuksen pääongelmaan, millainen on arvioinnin kehittämisprosessi Oulun kaupungin opetustoimessa.

### 6.4.1 Arviointi osaksi opetustoimen päätöksentekoa

Päätöksenteolla tarkoitetaan poliittista ja virkamiestyönä tehtävää Oulun opetustoimen toiminnan ja talouden suunnittelua ja toteutusta koskevaa päätöksentekoa ja johtamista, joita varten paikallisen tason arviointitietoa tuotettiin lukuvuosina 1999–2000 ja 2000–2001 elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten arvioinnissa. Opetustoimen johdosta puhuttaessa tässä tutkimuksessa tarkoitetaan opetusviraston virkamiesjohtoa sekä poliittisia päätöksentekijöitä eli opetuslautakunnan jäseniä. Opetustoimen hallinnosta tai hallinnon edustajista puhuttaessa tarkoitetaan pääasiallisesti opetusviraston johtoa eli opetustoimen johtajaa, hallintopäällikköä, opetuspäällikköä sekä opetusviraston suunnittelijoita. Seuraavassa käy ilmi se, miten opetusviraston johdon oli opeteltava ottamaan huomioon arviointiin liittyvät seikat omassa työssään. Arviointi vaati toimintatapojen ja päätöksentekokulttuurin kehittämistä myös opetusvirastossa.

## Lukuvuosi 1997–1998

Paikallisen arvioinnin toteutuksen käynnistymisen hitaus koulujen ja hallinnon yhteisenä kehittämissäprosessina yllätti. Oulun yliopiston ja Oulun opetusviraston yhteisestä evaluaatioprojektista Oulun opetustoimen omaksi arvioinnin kehittämistyöksi -siirtymävaiheeseen kului yksi vuosi, joka oli evaluaatioprojektin viimeinen toimintavuosi. Kyseessä oli kaupungin rahoittama hanke, jossa käytännön tason toteutuksessa opetusviraston hallinnosta mukana oli suunnittelija, mutta vetovastuu ja vapaus oli yliopiston tutkijoilla, mikä oli haasteellista koulujen ja opetustoimen hallinnon yhteistyönä toteutettavan arvioinnin kehittämisen näkökulmasta. ”Opetuspäällikkö on kyllä suhtautunut erittäin myönteisesti koululähtöiseen arvioinnin kehittämiseen ja on antanut vapaat kädet kouluille strategian puitteissa. Vaarana on, että kädet ovat niin vapaat, että arvioinnin sisältö ja tarkoitus eli se, miksi arviointia toteutetaan, jää hallinnolle ja päättäjille vieraiksi.” (TkPk 01/98.) Hyvin merkittävä paikallisen tason arvioinnin kehittämistä hidastava tekijä oli opetustoimen talouden heikkenevä tilanne ja toinen oli se, että yhteistä tapaamisaikaa opetustoimen johdon kanssa oli vähän, minkä vuoksi johdon arvioinnin kehittämistä koskevien näkemysten selville saaminen ja niiden mukaisten päätösten toimeenpaneminen vei yllättävän paljon aikaa. ”Hallinnon toiminnasta on kyllä sanottava, että on kankeaa – sekä yliopistossa että opetusvirastossa. Ehdotuksia saa tehdä (ja) muistioita, mutta käytännön toimeksi panno vie hurjan paljon liikaa aikaa” (TkPk 01/98). Myös tutkijan kokemattomuus tällaisten massiivisten ja moni-ilmeisten projektien johtamisessa ja hallinnoimisessa vaikutti mitä ilmeisimmin edellä kuvattujen kaltaisten tutkimuspäiväkirjamerkintöjen syntymiseen prosessin alkuvaiheessa.

Toimintakulttuurin muutos opetustoimen johdossa passiivisesta, mutta kehittämismyönteisestä rahoittajasta aktiiviseksi osallistuvaksi kehittäjäksi kesti pari vuotta. ”Yhteistyö opetustoimen hallinnon kanssa on ollut myönteistä, mutta yhteisiä tapaamisaikoja on liian harvoin. Arviointisuunnitelman linjauksista puhuminen on jäänyt liian vähälle”. Arviointi-iltapäivässä 24.11.1997 ”hallinto osallistui omana työryhmänään painopistealuekeskusteluun ja toi esille oman näkemyksensä” (TkPk 01/98).

Tammikuussa 1998 paikallisen arvioinnin merkitys opetustoimen johtamisessa ja kehittämisessä korostui, kun 1,0 miljoonaa markkaa maksaneen kolmivuotisen evaluaatioprojektin päättymisen jälkeen Oulun kaupungilla oli edessään tiukka talouden tasapainotusohjelma. ”Opetustoimen edustajien kanssa on pidetty palavereita rehtori-iltapäivien teemoista sekä arviointisuunnitelman toteutuksesta...// Ilmassa on ollut häilyvä kuva resurssien rajusta vähentämisestä, mutta nyt tammikuussa 1998 tilanne on tullut ikään kuin yllätyksenä. Esitys opetuslautakunnalle säästökohteista on lähetetty. Miten säästötavoitteet vaikuttavat arvioinnin kehittämiseen? Ainakin

tarvetta arvioinnille on entistä enemmän eli pukea opetustoimen kieli ymmärrettävään muotoon niin, että päättäjät tietävät päätöstensä seuraukset. Opetus- ja hallintopäällikön voimavarat kuluvat säästösuunnitelmien tekemiseen ja samanaikaisesti pitäisi valmistua myös käyttötalousbudjetti. // Arviointisuunnitelman todellista sitoutumisen merkitystä ei ehkä ole opetustoimen hallinnon tasolla oikein ymmärretty eikä myöskään opetuslautakunnan tasolla, sillä heitä ei ole näkynyt rehtoripalaverissa eikä koordinaatioryhmän kokouksissa osallistumassa keskusteluihin, mikä mielestäni edistäisi yhteisen linjauksen luomista tulevia vaikeuksia kohtaan”. (TkPk 01/98.)

Edellä kuvatuista kokemuksista viisastuneina päätimme yhdessä opetustoimen johdon kanssa tiivistää yhteistyötä. Helmikuusta 1998 alkaen aloimme pitää tasaisin väliajoin opetustoimen johdon, lähinnä opetus- ja hallintopäällikön kanssa yhteisiä paikallisen tason arviointia linjaavia palaveriteita. Ensimmäisessä palaverissa aion ”ehdottaa tehostettua opetusviraston henkilökunnan sitouttamista arviointisuunnitelmaan ja ...//:.. haastatella heitä ristiriitaisesta säästö-kehittämistilanteesta, miten he sen näkevät. Mielenkiintoista on myös saada näkemys hallinnon puolelta koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnista ja sen toteutuksesta.” (TkPk 01/98.)

## Lukuvuosi 1998–1999

Toukokuuhun 1998 saakka arvioinnin ohjausryhmän, koulujen ja opetusviraston yhteistyö oli ollut evaluaatioprojektin hengessä ja lähinnä yliopiston nimissä tapahtuvaa kehittämistoimintaa, josta vähitellen siirryttiin opetustoimen nimissä tapahtuvaan toimintaan tavoitteena saada ”paikallinen arviointi osaksi koulujen ja opetustoimen arkipäivää” (Maip 061097). Lukuvuosi 1998–1999 oli monella tapaa uudenlaisen vuorovaikutteisen tiedottamisen opettelun aikaa, jolloin kirjeet ja tiedotteet lähtivät myöhässä tai viime tipassa tai niiden sisältö ei vastannut myöhempää toteutusta suunnitelmien muuttuessa. Koska ohjausryhmää ei ollut virallistettu, kaikki tiedottaminen piti ensi vaiheessa hoitaa arvioinnista vastaavan opetuspäällikön kautta, mikä toisaalta oli hidasta, mutta toisaalta pakotti ohjausryhmän ja opetustoimen johdon keskustelemaan arvioinnin kehittämisen linjauksista ja siten aktivoi opetusvirastoa entistä enemmän mukaan kehittämistoimintaan.

Elokuussa 1998 opetuspäällikkö lähetti kaikille opetustoimen alaisille kouluille tutkijan kanssa muotoilemansa kirjeen, jossa kerrottiin opetustoimen paikallisen arvioinnin toteutussuunnitelmista ja aikatauluista lukuvuonna 1998–1999. Kirjeessä todettiin, että ”...arviointiprojekti on päättynyt, mutta arviointitoiminta jatkuu.

Virallinen arviointisuunnitelma on valmisteluvaiheessa. Arviointisuunnitelma hyväksytään lautakunnassa syyslukukauden 1998 loppuun mennessä. Sitä ennen se käydään läpi rehtori-iltapäivässä...” (kirje Oulun koulujen rehtoreille ja johtajille 07.08.98). Kirjeessään opetuspäällikkö linjasi myös opetustoimen arvioinnin kehittämistä yhteisissä arviointi-iltapäivissä siten, että arviointi voidaan aloittaa ”1.8.1999 kaikissa opetustoimen alaisissa kouluissa” ja että ”arviointikohteina 1999–2001 tulevat olemaan ainakin verkostoyhteistyö, elämänhallinnan tukeminen/syrjäytymisvaarassa olevien tunnistaminen sekä henkilöstön jaksaminen” (kirje Oulun koulujen rehtoreille ja johtajille 07.08.98).

Kouluille tiedottamisesta päättämisen jälkeen huomattiin, että myös opetusviraston yhteistyökumppaneiden tulee saada tieto alkaneesta arviointilukuvuodesta ja sen arviointikohteista. Ohjausryhmä linjasi, että erityisesti elämänhallinnan tukeminen ja verkostoyhteistyö olisivat lukuvuoden 1998–99 arviointikohteita opetustoimessa, millä perusteella ”valittiin ensisijaiset yhteistyökumppanit alustavasti lukuvuodelle 1998–99: kouluterveydenhuolto, työterveydenhuolto, Oulun lääninhallituksen sosiaali- ja terveysosasto ja koulupsykologit.” Lisäksi päätettiin sopia ”toimintatavoista yhteistyökumppaneiden kanssa”. Ohjausryhmä haki vahvistusta koulujen ja hallinnon yhteistyönä kehitettyyn malliin ja toivoi, että ”yhteistyökumppanit antavat lausunnon arviointityökaluista ja osallistuvat arviointi-iltapäiviin”. Kokouksessa päätettiin lähettää aiemmin kouluille 7.8.1998 lähetetty kirje em. yhteistyötahoille sekä perheneuvolan, päivähoiton, nuorten neuvolan ja Nuorten Ystävät ry:n avainhenkilöille (Maor 180898). Ohjausryhmässä ainoastaan opetuspäälliköllä oli tietoa, ketkä voisivat olla kyseisiä avainhenkilöitä.

Edellä kuvattu toimintatapa oli kehittämisprosessille hyvin tyypillinen ilmiö, joka toistui useasti. Monissa asioissa pystyttiin reagoimaan tai tekemään päätöksiä vasta jälkikäteen tai viime tipassa, koska kokonaisuus oli täsmentymätön eikä kaikkia siihen liittyviä toimijoita ja toimintatapoja ollut tunnistettu eikä niitä osattu ennakoita, koska niistä ei ollut kenelläkään aiempaa kokemusta. Myös suunnitelmien optimistisuus oli tyypillistä, mistä esimerkkinä ohjausryhmän oletus, että opetustoimessa arvioidaan elämänhallinnan tukemista ja oppilashuoltotyötä, kun todellisuudessa elämänhallinnan tukeminen ja oppilashuoltotyö olivat edelleen syyslukukauden 1998 arvioinnin suunnittelun kohteena ja voimavarat ohjausryhmässä keskittyivät arviointisuunnitelman työstämiseen.

Vuoden 1999 alusta alkaen Oulun mallin mukaista paikallisen tason arviointia koskevat päätökset tehtiin tai vahvistettiin opetuslautakunnassa ja ne näkyivät myös pöytäkirjoissa. Tammikuussa 1999 lautakunta 1 hyväksyi Oulun koulun arviointisuunnitelman 1999–2001, mikä antoi viralliset puitteet ja selkeytti paikallisen tason arvioinnin roolia koulun ja opetustoimen kehittämisen välineenä. Kevään 1999 aikana arviointi-iltapäivissä viimeisteltiin arviointitiedon toteutusta varten arviointilo-

makkeita ja tutkija toimitti Oulun koulun arviointisuunnitelman 1999–2001 julkaisun muotoon. Lautakunnan suunnittelukokouksessa kesäkuussa hyväksyttiin paikallisen arvioinnin suunnittelun ja toteutuksen ohjeet sekä elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten arviointitiedon hankintatapana arviointilomakkeet (A, B, C) (Opltk 16.6.1999 § 210). Lukuvuosina 1997–1999 tutkija valmisti kaikki opetustoimen arviointiin liittyvät asiakirjat ja esityslistat arvioinnin ohjausryhmän, opetuspäällikön ja opetuslautakunnan päätöksiä varten. Myöhemmin hän toimi talouden ja toiminnan asiakirjojen arvioinnin toteutus- ja kehittämistekstien valmistelijana, mikä kuvaa arvioinnin vastuuhenkilön tärkeää roolia, kun luotiin edellytyksiä käynnistää paikallisen tason arvioinnin toteutus osana kunnallista päätöksenteko- ja ohjausjärjestelmää.

## Lukuvuosi 1999–2000

Lukuvuosi 1999–2000 oli arvioinnin kehittämisprosessin kannalta kriittisintä ja myös vaiherikkainta aikaa arviointijärjestelmän muotoutumisen ja arvioinnin menettelytapojen vakiintumisen osalta. Opetuslautakunnan ja arvioinnin ohjausryhmän roolit korostuivat arviointia ja kehittämistä koskevissa päätöksissä. Lokakuussa lautakunta 1 vahvisti arvioinnin ohjausryhmän asettamispäätöksen, jolla taattiin ohjausryhmälle virallinen rooli sekä opetustoimen että koulujen arvioinnin kehittäjänä (Opltk 13.10.1999 § 317). Samalla hyväksyttiin Oulun mallin mukaisen arviointijärjestelmän pelisäännöt opetustoimen kehittämisen, koulujen ja hallinnon yhteistyön, sidosryhmien kanssa tehtävän yhteistyön, tiedottamisen ja koulujen konsultoinnin osalta. Ohjausryhmän tehtäviksi nimettiin ohjausryhmän ja tutkijan sekä opetuspäällikön etukäteisneuvottelujen perusteella laaditun ehdotuksen mukaisesti:

- linjata opetustoimen toiminnan ja talouden arvioinnin kehittämistyötä (talousarvioitavoitteiden arviointi, taloustekijöiden arviointipalaute ja tarvittavat toimenpiteet) ja asettaa arvioinnin kehittämistyölle tavoitteet
- ohjata paikallisen arvioinnin kehittämistyötä elämänhallinnan, verkostoyhteistyön sekä henkilöstön jaksamisen osalta taloussuunnittelu- kaudella 1999-2001 sekä tehdä johtopäätöksiä arviointitulosten perusteella tarvittavista toimenpiteistä/muutoksista yhteistyössä opetusviraston edustajien kanssa
- tehdä yhteistyötä mm. oppilaan arvioinnin kehittämisryhmän, kouluterveydenhuollon, työsuojelun ja työterveyshuollon, oppilashuollollisen yksikön, erityisopettajien, perheneuvolan, sosiaali- ja nuorisotyöntekijöiden sekä henkilöstötoimikunnan kanssa
- tiedottaa opetustoimen arviointiin liittyvistä asioista

- konsultoida kouluja arvioinnin kehittämistyössä sekä järjestää opetustoimen arviointi-iltapäiviä. (Opltk 13.10.1999 § 317.)

Arvioinnin ohjausryhmällä oli paljon vastuuta ja valtaa, minkä ryhmä myös tiedosti. Se halusi omasta toivomuksestaan mittauttaa luottamuksensa opetustoimen johdolla, minkä vuoksi ohjausryhmä nimitettiin lukuvuodeksi kerrallaan. Ohjausryhmä halusi paikallisen tason itsearviointitietojen tulkintaan organisaation ja prosessin ulkopuolista näkemystä, ja siksi ohjausryhmä esitti, että opetusvirasto kutsuu elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten arviointiraportin kirjoittajaksi asiantuntijan Oulun yliopistosta.

Ensimmäisen kerran paikallisen tason arvioinnin tulokset julkistettiin arviointiraporttina toukokuussa 2000. Toukokuun palauteseminaarissa käydyn keskustelun sekä sitä seuranneen arvioinnin ohjausryhmän kokouksen mukaisesti (Maip 300500, Maor 070600) ohjausryhmä ehdotti opetuslautakunnalle, että se pyytäisi kouluilta lausunnon arviointiraportista ja velvoittaisi ohjausryhmää valmistelemaan esityksen opetuslautakunnalle arviointitulosten perusteella tarvittavista toimenpiteistä. Tämän jälkeen ohjausryhmän esitys kävisi lausuntokierroksella kouluissa, minkä jälkeen opetusvirasto ja ohjausryhmä valmistelisivat esityksen opetuslautakunnan käsitteelyyn syksyllä 2000. Lisäksi ehdotettiin, että ”opetuslautakunta ottaa kantaa arviointiraportin tuloksiin ja koulujen esittämiin toimenpiteisiin elo-syyskuussa 2000”.

Opetuslautakunta hyväksyi paikallisen tason arviointia koskevat ehdotukset. (Opltk 21.6.2000 § 211.) Mikäli näin ei olisi toimittu, arviointiraportin ja arviointitulosten käsittely olisi jäänyt puutteelliseksi sekä kouluissa, kouluasteilla että opetusvirastossa. Samassa kokouksessa lautakunta 1 päätti arvioinnin ohjausryhmän aloitteesta väljentää Oulun koulun arviointisuunnitelman 1999–2001 mukaista arvioinnin toteutusaikataulua ohjeelliseksi vuosille 1999–2005 siten, että lukuvuonna 2000–2001 toistetaan elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön arviointi ja seuraavina lukuvuosina toistetaan kahtena peräkkäisenä lukuvuonna saman arviointikohteen arviointi (Opltk 21.6.2000 § 211). Arviointiaikataulun tarkistamiselle oli useita perusteluja, joista käy hyvin ilmi arvioinnin kehittämisen hidastunut prosessiluonne erityisesti koulujen ja hallinnon tasoilla. Arvioinnin ohjausryhmä perusteli Oulun paikallisen arvioinnin aikataulutuksen väljentämistä seuraavin, prosessin tuoman tiedon mukaisin perusteluin:

- (1) Elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön arvioinnin toistaminen osoittaa päättäjille, että opettajat ja koulut ovat tosissaan kehittämässä koulujen toimintaa siten, että valtuuston hyväksymä sitova tavoite, oppilaan tukeminen kokonaisuutena, saavutettavissa. Arvioinnin toistaminen asettaa paineita myös päättäjille: saadaanko päätöksiä aikaan vai pölyttävätkö arviointiraportit päättäjien pöydille. Asia on ajankohtainen ja vaatii aikaa, jotta päätöksentekokoneisto ehtii keskusteluun mukaan. Ripeät otteet

opetustoimessa vaativat ripeitä otteita päättäjiltä. Toistamalla arviointi voidaan osoittaa, onko saatu vaikutuksia ja muutosta haluttuun suuntaan.

- (2) Opetustoimen oppilashuollollinen yksikkö aloittanee toimintansa 1.8.2000 alkaen. Sen tehtäväalueeseen voinee jatkossa kuulua Elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön paikallisen arvioinnin toteutus, arviointitiedon tuloksen tulkinta ja tarvittavien toimenpiteiden täytäntöönpano.
- (3) Elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten arvioinnin saaminen osaksi koulujen arkipäivää tarvitaan saman arviointikohteen arviointia kahtena peräkkäisenä lukuvuonna. Koulut tarvitsevat aikaa yhtenäisten arviointikäytäntöjen muokkaamista varten. Nyt joissakin kouluissa arviointityökalut otettiin esille vasta arvioinnin toteutusviikolla eikä pitkäjänteistä arviointitiedon keruuta ehditty toteuttaa koko lukuvuoden ajalta.
- (4) Monessa koulussa on tehty upeaa oppilaiden ongelmia kartoittavaa opettajien välistä yhteistyötä. Olisi näitä kouluja kohtaan epäreilua, jos kehitetyt menetelmät eivät olisi enää käytössä toistamiseen.
- (5) Verkostoyhteistyön arviointilomakkeet ovat keskeneräiset eikä niitä ehditä saada valmiiksi tammikuuhun 2001 mennessä, koska toinen syksyn 2000 arviointi-iltapäivistä menee arviointitulosten käsittelyyn ja esitestauksesta saatuja tuloksia päästään käsittelemään vasta jälkimmäisessä syksyn arviointi-iltapäivässä. Aikaa tarvitaan myös arvioinnin toteutuksen ohjeistuksen laadintaa varten, sillä kyseessä ovat uudet lomakkeet, joiden tiedonkeruu täytyy testata.
- (6) Elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön arvioinnin toteutuksessa esiintyi joillakin kouluilla puutteita ja arviointilomakkeita ja käytettyjä käsitteitä tulee vielä tarkentaa.
- (7) Arvioinnin ohjausryhmän resurssit eivät riitä verkostoyhteistyön arvioinnin kehittämistyöhön niin, että lukuvuonna 2000 – 2001 toteutettaisiin kodin ja koulun yhteistyön kartoitus. Kodin ja koulun yhteistyön arvioinnin esitestaustulokset käydään läpi syksyllä 2000.
- (8) Koulut saavat keskittyä vain yhteen uuteen asiaan eli Elämänhallinnan tukemiseen ja oppilashuoltotyöhön samanaikaisesti kun opetustoimen erityisopetussuunnitelmaa tarkistetaan. (Opltk 21.6.2000 § 211.) <http://www.ouka.fi/ltk/html/OPELTK/2000/21061630.0/INDEX.HTM> (17.10.2003)

## Lukuvuosi 2000–2001

Opetustoimen arvioinnin ohjausryhmä nimettiin opetustoimenjohtajan päätöksellä lukuvuodeksi 2000–2001 (Opetustoimenjohtaja 040700, työryhmän asettamispäätös 18§). Päätöksellä tehtiin henkilövaihdoiksi ja jatkettiin toimikautta muuttamatta tehtäväkuva.



Elokuun 25. päivänä, ennen syksyn ensimmäistä arviointi-iltapäivää ohjausryhmän asiantuntijana toimiva tutkija, hallintopäällikkö ja opetuspäällikkö kokoontuivat pohtimaan paikallisen arvioinnin tulosten perusteella laadittavaa koulujen esitystä opetuslautakunnalle sekä sen mahdollista huomioon ottamista jo seuraavan vuoden talousarviovalmistelussa, vaikka talousarviovalmistelut olivat alkaneet kesäkuun suunnittelukokouksessa. Keskustelu oli lajissaan viimeistä edellinen. Keskustelussa linjattiin, että ”opetusvirastolla (pitäisi olla) selkeä esitys talousarvioon 2001 ja taloussuunnitelmaan 2001–2003 tarvittavista tavoitteista ja että sekä sitovat ja määrälliset tavoitteet elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön osalta (kirjataan) näkyviin” (TkPk 08/2000). kokouksessa sovittiin myös, että koulujen ”lausunto käydään läpi vielä 31.8. arviointi-iltapäivässä ja arvioinnin ohjausryhmän luonnostelee lausunnon listatekstin muotoon 31.8.2000 mennessä” (TkPk 08/2000). Lisäksi keskusteltiin operatiivisen tason asioista, kuten arvioinnin jatkuvuudesta ja erityisesti tietojärjestelmän kehittämistarpeista sekä arvioinnin ohjausryhmän puheenjohtajan ja sihteerin vaihtumisesta kuluvaan syksyn 2000 aikana.

Operatiivisen tason asioiden rinnalla pyrittiin selkiyttämään ”opetustoimen johdon näkemys siitä, mihin asioihin virasto panostaa arviointitulosten perusteella”, jotta jatkossa opetusvirasto ja opetuslautakunta pystyisivät määrittelemään halutun ”tavoitetilan elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön arviointitulosten osalta, johon pyritään...//... (esim. tyytyväisyys%-rajat tai tyytyväisyyskeskiarvot) siten, että tavoitetilat ovat linjassa opetustoimen strategian kanssa” (TkPk 08/2000). Edellä kuvattu opetusviraston johdon kanssa käyty keskustelu arvioinnin tilasta ja tulevaisuuden haasteista oli tyypillinen arviointiprosessia kokoava, monista eritasoisista asioista koostuva, tutkijan etukäteen valmisteleva koontilista asioista, joiden osalta oli tärkeää varmistaa arvioinnin ohjausryhmän ja johdon yhtenäinen näkemys paikallisen tason arvioinnin kehittämisestä. Tämäntyyppisiä johdon katselmuksia pidettiin joko tutkijan, arvioinnin ohjausryhmän tai opetuspäällikön aloitteesta lukuvuosien 1997–2000 aikana keskimäärin yhdestä kahteen kertaa lukukaudessa.

Ilman edellä kuvattuja johdon katselmuksia paikallisen tason arviointi olisi helpposti eriytynyt opetustoimen johtamisesta ja kehittämisestä. Jälkikäteen arvioituna ehkä liian vähälle huomiolle jäivät juuri tässä palaverissa ja myös myöhemmin lukuvuoden aikana palaverin esityslistalla olleet paikallisen tason arvioinnin kehittämisen pitemmän aikavälin linjaukset. Kyseisistä linjauksista erityisesti arvioinnin linkittäminen osaksi opetustoimen ja kuntakonsernin strategiaa jäi puutteelliseksi, etenkin kun uusi opetustoimenjohtaja oli aloittanut tehtävässään elokuun alussa, uusi lautakunta (lautakunta 2) aloitti opetustoimen johtamisen tammikuun 2001 alusta alkaen ja opetustoimen strategiaa alettiin uusia. Kyseisen elokuun palaverin keskeisin tavoite oli saada varmistettua, että paikallisen arvioinnin tulosten perusteella tarvittavat toimenpiteet otetaan huomioon talousarvion 2001 valmistelutyös-

sä, jossa avainasemassa oli talousasioista vastaava hallintopäällikkö. Oulun kokoisen opetustoimen budjettivalmistelussa on rinnakkain useita huomioon otettavia hallintokunnan sisäisiä ja ulkoisia asioita, joista aina jokin saattaa jäädä vähemmälle huomiolle tai kokonaan huomioon ottamatta, etenkin jos kyseessä on päätöksentekoa tukevan uudenlaisen tiedon tuottaminen uudella tavalla.

Opetustoimen toiminnan ja talouden suunnitteluun koulujen esitykset saatiin vasta syyskuussa 2000, mutta lautakunta 1 pystyi opetusviraston hallinto- ja opetuspäällikön tuella ennakoimaan budjettiin paikallisen arvioinnin tulosten perusteella tarvittavia toimenpiteitä koulujen esitysten suuntaisesti jo kesäkuussa, vaikka itse koulujen esitys tuli normaaleista budjettivalmistelukäytännöistä poiketen huomattavasti myöhässä. Paikallisen arvioinnin tulosten perusteella laaditusta tutkimusraportista (Ulvinen 2000) Oppilaiden elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten arvioinnin tuloksia Oulun koulusta lukuvuodelta 1999–2000 käy ilmi, että nykyisen paikallisen arvioinnin avulla ”Oulun koulussa todella voidaan etsiä välineitä, joilla on mahdollista tukea oppilaiden elämänhallintaa koulussa ja vähentää syrjäytymisvaaraa koulussa ja koulutuksessa”. Raportissa todetaan, että ”on kyse erittäin kattavasta ja uskottavasta arvioinnista, jonka jatkotoiminnalle suuntaa antaviin tuloksiin pitää suhtautua vakavasti”. Arviointiin ovat osallistuneet peruskoulujen, päivälukioiden sekä erityiskoulujen päätoimiset opettajat, jotka ovat vastanneet arviointikysymyksiin oman pääkoulunsa tilanteen mukaisesti. Kokonaisvastausprosentti on noin 91 % koko Oulun koulun alueella.

Raportin yhteenvedossa todetaan, että ”syrjäytymisvaaran ehkäiseminen ja elämänhallinnan tukeminen Oulun koulussa on puutteellista. Syrjäytymisvaarassa olevat huomataan ehkä jokseenkin nopeasti ja kattavasti, mutta koulut eivät osin puutteellisten resurssien takia lopulta onnistu tukemaan läheskään kaikkia oppilaita koulutuksessa. Samoin oppilashuoltotyön edellytysten kannalta voidaan todeta, että eri asiantuntijoita apunaan käyttävä ja mahdollisimman joustava turvaverkko on periaatteessa mahdollista luoda kaikille kouluille, mutta osin puutteellisten resurssien takia turvaverkon luominen kouluilla on useimmiten jäänyt kesken” (Ulvinen 2000).

Opetustoimen arvioinnin ohjausryhmä oli laatinut yhteistyössä arviointiin osallistuneiden koulujen kanssa esitykset tarvittavista toimenpiteistä, jotta opetustoimen talousarvion 2000 sitovaksi tavoitteeksi kirjattu elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten saavuttamiseksi asetettu tavoite voitaisiin saavuttaa talousarviovuonna 2001. Ohjausryhmä kirjoitti 30.8.2000 seuraavasti:

Arvioinnin ohjausryhmä on kokouksessaan 21.8.2000 laatinut opetuslautakunnalle esitettävät kouluasteittaiset lausunnot sekä johtopäätökset elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön arvioinnista lukuvuodelta 1999–2000. Kaikki kouluasteet viestivät, että koulujen tukiverkko ei toimi tarpeeksi tehokkaasti ja että resurssit koetaan riittämättömiksi.

Koulut ovat rehellisesti arvioineet koulujen arkitodellisuutta. Tulokset on otettava vakavasti ja niihin on reagoitava. Arvioinnin jatkuvuuden kannalta on oleellisen tärkeää, että koulujen motivaatio sekä tähän arviointiin että oman koulun kehittämiseen pysyy korkeana. Koulutuksen lakisääteinen arviointi on parhaimmillaan tuloksellista vuorovaikutusta kunnallisten päättäjien kanssa. Arvioinnin ohjausryhmä esittää kouluasteittain seuraavat johtopäätökset ja tarvittavat toimenpiteet elämäntieteiden tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten osalta:

## JOHTOPÄÄTÖKSET KOULUN TOIMINNASTA JA TARVITTAVAT TOIMENPITEET JATKOSSA

### ALA-ASTEEN KOULUT

Oulun kaupungin opetustoimen arviointisuunnitelman ensimmäinen arviointikohde lv. 1999–2000 oli oppilaan elämäntieteiden tukeminen. Arvioinnin yhteydessä kouluilla oli mahdollisuus arvioida omaa toimintaansa asettamiensa tavoitteiden pohjalta ja esittää toimenpiteitä oppilaan koulutyön tukemisen parantamiseksi. Koulujen opettajakuntien lausunnoista ja johtopäätöksissä nousevat esiin seuraavat asiat:

#### I Koulun sisäinen kehittäminen

- 1) Koulujen tuntikehyksen lisääminen siten, että koulu voi
  - kohdentaa erityisruokaa tarvitseville oppilaille laaja-alaista erityisopetusta ja tukiopetusta
  - pienentää opetusryhmiä sekä
  - järjestää opiskelua tukevaa kerhotoimintaa
- 2) Koulun oppilashuoltoryhmän työn kehittäminen ja yhteistyön lisääminen kotien ja eri hallintokuntien kanssa. Kouluterveydenhoitajan ja koululääkärin aikaresurssi on nykyisin riittämätön.
- 3) Opettajien koulutuksen järjestäminen työaikana sekä opettajien työssä jaksamisen turvaaminen ja edistäminen.
- 4) Oma erityisopettaja kunkin koulun ongelmiin ja oppilasmäärään suhteutettuna.

#### II Oppilashuollollisen yksikön kehittäminen

- 1) Koulupsykologien määrän lisääminen tarvetta vastaavaksi
- 2) Koulu- ja koulunkäyntiavustajien palkkaaminen koko lukuvuodeksi

#### III Pienryhmätoiminnan lisääminen ja kehittäminen

Lisäksi esitetään, että opettajille osoitetaan korvaus jatkuvasti lisääntyneestä oppilashuollollisesta työstä, jota ovat erilaiset kodin ja koulun yhteistyömuodot, palaverit ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa sekä arviointiin liittyvät uudet tehtävät. Opiskelijan tukeminen ala-asteen yleisopetuksessa on hänen tulevaisuutensa kannalta ensiarvoisen tärkeää ja siihen tarvitaan asiaan motivoitunut koulun henkilökunta.

## YLÄASTEEN JA YLÄASTEEN ERITYISKOULUT

Arvioinnin tuloksista näkyvät selkeästi oppilashuoltotyön vaatiman työn monipuolisuus ja työhön elämänhallinnan tukemiseen kouluissa tarvittavat runsaat tila-, aika- ja henkilöresurssit. Koulujen opettajakuntien lausunnoissa ja johtopäätöksissä nousevat esille seuraavat asiat:

- 1) Tuntikehys koetaan useimmissa kouluissa riittämättömäksi ja todetaan, että panostamalla ennaltaehkäisevästi opetusryhmiin saavutettaisiin parhaat tulokset eikä erityisluokka tai -ryhmäsiirtoja tarvittaisi niin paljon
  - 2) Edelliseen liittyen tukiovetusresurssit koetaan riittämättömiksi.
  - 3) Erityisopetuksen määrä/erityisopettajien virkoja tarvitaan lisää. Myös klinikkaopetuksen tai pienryhmien järjestämistä ehdotetaan, esim. häiriötilanteiden estämiseksi. Erityisopettajien työ koetaan erittäin tärkeäksi ja vaativaksi.
  - 4) Kuraattoripalvelut koetaan tärkeiksi, mutta riittämättömiksi ja koulukuraattorien työ erittäin vaativaksi.
  - 5) Opettajakuntien ja oppilashuoltoryhmien koulutusta pidetään tärkeinä jaksamisen kannalta ja erilaisten oppilaiden kohtaamiseksi tarvittavien valmiuksien edistäjänä.
  - 6) Yhteistyötä sosiaali- ja terveystoimen kanssa halutaan tehostaa. Puutteita nähtiin paljon. Myös laajempaa yhteistyöverkostoa ja tiedonvaihtoa kaivataan.
  - 7) Tilaongelmat tulivat esille myös ja erityisesti erityiskoulujen osalta.
  - 8) Pitkäaikaisten kouluavustajien ja koulukäyntiavustajien tarve nousi esille. Erityisesti erityiskoulut ja -luokat korostavat tarvetta, kuten myös klinikkamuotoisessa erityisopetuksessa muilla yläasteilla.
  - 9) Nuorten psyykkisten ongelmien lisääntyessä tarvitaan yhä enemmän hoitoa ja kuntoutusta. Asiantuntija-apua kaivataan erityiskoulujen ohelle myös muissa yläasteen kouluissa. Vaikeimpien ongelmatapausten hoitoonohjaus tulee järjestää ja taata mahdollisuus tutkimukseen ja hoitoon viipymättä.
  - 10) Erittäin voimakkaasti nousevat esille myös koulujen toimintojen arviointi ja silta pohjalta lähtevät muutokset toimintatavoissa, mm.
    - tukiovetuksen järjestelyt ja suuntaaminen ”oikeille” oppilaille
    - luokanvalvojan roolin korostaminen ja oppilashuollollisten valmiuksien lisääminen
    - erityisopetuksen järjestelyt ja työtavat
    - oppilashuoltoryhmien työn tarkastelu ja työnjaon / työtapojen miettiminen
    - ryhmäjaot ja lukujärjestystekniset asiat
    - tiedonkulun parantaminen
    - opettajainkokousten hyödyntäminen oppilashuoltoasioissa
    - opettajien jaksamisen tukeminen (virkistäytyminen, koulutus, yhteishenki)
    - verkostoyhteistyö
- Kaiken kaikkiaan resurssitarve tulee esille voimakkaasti, mutta myös toimintatapoja muuttamalla voidaan saada paljon aikaan. ”Puuttamalla ajoissa autat eniten” sopii tärkeäksi ohjenuoraksi kaikelle oppilashuoltotoiminnalle ja elämänhallinnan tukeminen onnistuu, jos siihen on tarpeeksi ”työkaluja”.

## LUKIO

Lukioiden osalta arvioinnin tuloksista nousee esille kaksi kokonaisuutta. Ensimmäinen huomiota on kiinnitettävä luokattoman lukion koko ohjausjärjestelmän uudistamiseen ja tehostamiseen. Toiseksi koulun toimintakulttuuri ja sisäinen koordinaatio ongelmien havaitsemisessa ja toimenpiteissä vaatii selkeyttämistä sekä opettajien kouluttamista. Lukioiden johtopäätöksinä ja ratkaisuehdotuksina todetaan seuraavia asioita.

- 1) Kaupungin lukioihin on ryhdyttävä palkkaamaan päätoimisia opinto-ohjaajia. Joka tapauksessa opinto-ohjauksen resurssia on kasvatettava.
- 2) Lukioiden oppilashuoltotyöhön on panostettava enemmän resursseja. Onnistunut ennaltaehkäisevä toiminta maksaa itsensä taloudellisesti takaisin mm. lyhentämällä opintoihin tarvittavaa aikaa.
- 3) On kiinnitettävä huomiota terveydenhuollon ja koulupsykologin palvelujen saatavuuden parantamiseen. Tämä vaatii yhteistyön tehostamista sosiaali- ja terveystoimen kanssa. Koulukuraattoripalveluja on ulotettava myös lukioihin.
- 4) Opettajien koulutusta ongelmien havaitsemiseen ja toimenpiteiden käynnistämiseen on lisättävä. Koulutus tulee järjestää työaikana. Koulutus vahvistaa myös koulun sisäistä turvaverkkoa ja edistää opettajien työssä jaksamista.

Elämänhallinnan tukemisessa avainkäsitteitä ovat havaitseminen ja ennaltaehkäisevä toiminta, jota toteutetaan tehokkaalla ohjauksella. Kun vaikeuksiin tartutaan ajoissa kiinni, taataan toiminnan tuloksellisuus ja taloudellisuus.

Arvioinnin ohjausryhmän puheenjohtaja rehtori Anna-Liisa Hirvenoja selostaa lautakunnan kokouksessa edellä esitettyjä arvioinnin tuloksia ja koulujen niiden pohjalta tekemiä toimenpide-ehdotuksia.

Edellä kuvatut esitykset opetuslautakunnalle osoittavat hyvin, että arviointi nähtiin ensimmäisellä kierroksella ennemminkin lisäresurssien vaatimisen välineenä kuin kehittämisen välineenä. Esityksessä opetuslautakunnalle oli vain muutamia mainintoja, joissa oli kuvattu koulujen toimintatapojen kehittämiseen liittyviä seikkoja. Jälkikäteen arvioituna ensimmäisen opetuslautakunnalle laadittavan esitystekstin muotoutumisprosessi oli hyvä harjoitus, jossa ilmeisesti purkautuivat opetustoimeen useana vuonna kohdistuneet säästöpainet. Esimerkiksi vuonna 1992 koulujen tuntikehystä leikattiin (eli mm. luokkakoot kasvoivat) ja nykyisten jälkeensä tehtyjen tuntikehyslisäysten jälkeenkään tukiovetus- ja kerhotunnit eivät ole palanneet leikkausta edeltävälle tasolle (Opetuspäällikkö Niskanen 30.5.2001, henkilökohtainen tiedonanto). Arviointikulttuurin muutos kohti jatkuvan parantamisen periaatetta on hidasta sekä koulutuksen käytännön toteuttajien eli opettajien että hallinnon tasolla. Toisaalta arvioinnin avulla voidaan myös osoittaa kehittämiskohteita, joihin budjet-

tivaroja voidaan painotetusti kohdentaa olemassa olevan budjettiraamin puitteissa, kuten ensimmäisessä arviointitulosten perusteella laaditussa esityksessä oli tehty.

Vasta syyskuussa 2000 opetustoimen hallinnolla oli käytettävissään sekä arviointiraportti että koulujen esitykset tarvittavista toimenpiteistä talousarviovuodelle 2001. Lautakunta 1 osoitti myötämielisyyttään paikallista arviointia kohtaan ja päätti syksyllä budjettivalmisteluiden jo alettua opetuspäällikön esityksen mukaisesti ”ottaa huomioon mahdollisuuksien mukaan raportissa esitetyt toimenpiteet vuoden 2001 talousarvioesityksessään” sekä sen, ”että käyttösuunnitelman hyväksymisen yhteydessä kohdennetaan määrärahat tarkemmin eri toimenpidekohteisiin” (Opltk 6.9.2000 § 287). <http://www.ouka.fi/ltk/html/OPELTK/2000/06091630.0/INDEX.HTM> (17.10.2003)

Edellisvuoden arviointimenettelyn mukaisesti toinen opetustoimen palauteseminaari pidettiin toukokuun 2001 lopussa, sillä arvioinnin vertailtavuuden vuoksi arviointitietoaineiston keruun aikataulua ei voitu aikaistaa. Arviointikohde oli sama kuin edellisluvuvuonna, jotta saataisiin selville, onko toiminta kehittynyt valtuustoon nähden sitovaksi asetetun tavoitteen suuntaan. Oppilaiden elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten arvioinnin tuloksia Oulun koulusta lukuvuodelta 2000–2001 -raportista käy ilmi, että ”verrattuna edellisvuoteen koulut näyttävät ottaneen selkeästi paremmin käyttöönsä elämänhallinnan tukemisen työsuunnitelmat ja työkalut”. Tuloksen mukaan tukea voitiin antaa lukuvuonna 2000–2001 enemmän (huom. mm. valtuuston myöntämä 0,03 vuosiviikkotunnin lisäresurssi 1–6 luokkien tuntikehykseen elämänhallinnan tukemiseen) vaikkakaan ei riittävästi. Edellisvuoden tapaan raportissa todetaan, että ”arvioinnin kokonaisvastausprosentin ollessa noin 86 % koko Oulun koulun alueella, on kyse kattavasta arvioinnista, jonka jatkotoiminnalle suuntaa antaviin tuloksiin tulee suhtautua vakavasti”.

Arviointiin ovat osallistuneet peruskoulujen, päivälukioiden sekä erityiskoulujen ja -luokkien päätoimiset opettajat, jotka ovat vastanneet arviointikysymyksiin pääkoulunsa tilanteen mukaisesti. Raportin yhteenvedossa todetaan, että ”oppilashuoltotyön edellytysten kannalta voidaan todeta, että eri asiantuntijoita apunaan käytävä ja mahdollisimman joustava turvaverkko on periaatteessa mahdollista luoda kaikille kouluille, mutta edellisvuoden tavoin puutteellisten resurssien takia turvaverkon luominen on useilla kouluilla jäänyt vielä kesken”. Toisin sanoen talousarviovuodelle 2001 valtuustoon nähden sitovaksi tavoitteeksi asetettua elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön tavoitetta ei ollut saavutettu, koska opetustoimessa ei pystytty luomaan turvaverkkoa, joka nopeasti auttaisi oppilasta opiskelussa ja hänen ongelmissaan. Raportin mukaan kouluissa kyllä tunnistetaan syrjäytymisvaarassa olevat edellisvuotta paremmin, mutta asiantuntija-apua tarvittaessa (erityisopettajan, koulupsykologin, kuraattorin, sosiaalityöntekijän, perheneuvolapsykologin tai esimerkiksi koululääkärin), sitä ei ole riittävästi saatavilla.

Samansuuntaisesti asiantuntija-avun tarpeesta todettiin samaan aikaan opetustoimen arviointiraportin kanssa ilmestyneessä Oulun kaupungin sosiaali- ja terveystoimen tekemässä selvityksessä, jonka mukaan lasten ja nuorten palveluista oli pysyvästi karsittu keskeisiä, ennaltaehkäiseviä palveluja (mm. perheneuvolapalveluja, kouluterveydenhuoltoa, lapsiperheiden kotipalvelua ja koululaisten iltapäivähoitoa). Lastensuojelun näkökulmasta raportissa todetaan, että Stakesin Palmuke-projektin mukaan kuntatyyppistä riippumatta kunnan kaikista alle 18-vuotiaista keskimäärin 35 % on sellaisia, joista esimerkiksi opettajat ovat hieman huolissaan ja 11 % on sellaisia, joilla on jo vakavia moniammatillista yhteistyötä vaativia ongelmia. Raportissa todetaan, että Oulussa lastensuojelulain mukaisia tukitoimia sai useampi lapsi kuin keskimäärin muissa suurissa tai pienissä kunnissa. (Moilanen, Leppänen, Pirilä-Karlström & Stähle 2001, 1.)

Viimeinen paikallisen tason arviointia linjaava johdon katselmus pidettiin uuden opetuspäällikön kanssa toukokuussa 2001, jossa keskusteltiin elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön paikallisen arvioinnin kehittämisestä erityisesti opetusviraston ja koulutuksen resurssointia tukevan suunnittelun näkökulmasta. Tiedot jäivät ainakin osittain hyödyntämättä käytännössä, sillä opetuspäällikkö siirtyi toisiin tehtäviin elokuussa 2001, ja itse jäin äitiysvapaalle marraskuussa 2001.

Toukokuun palautepäivän jälkeen koulut laativat jälleen esityksen opetuslautakunnalle tarvittavista toimenpiteistä ja budjetoinnissa huomioon otettavista seikoista. Arvioinnin ohjausryhmä halusi esitystekstissä korostaa arvioinnin jatkuvuuden merkitystä sekä sitä, että vuorovaikutteisen arvioinnin kehittäminen tapahtuu hitaasti. Esityksessä kaikkien kouluasteiden koulut esiintyivät edellisvuodesta poiketen yhtenä rintamana eli olivat laatineet yhden yhteisen kehittämis ehdotuksia sisältävän esityksen opetuslautakunnalle. Lisäresursseja edellyttävät kehittämis ehdotukset kohdistuivat koulujen sisäiseen kehittämiseen sekä opetustoimen muun toiminnan kehittämiseen. Opetustoimen arvioinnin ohjausryhmä kirjoittaa 13.6.2001 seuraavasti:

Opettajat ovat lähteneet arviointi- ja kehittämistyöhön innolla mukaan. Myönteistä kehitystä on kahden vuoden arviointitulosten perusteella havaittavissa: syrjäytymisen ehkäisy on parantunut kouluissamme. Lakisääteisen arvioinnin jatkuvuuden kannalta on erityisen tärkeää, että koulujen motivaatio sekä tähän paikalliseen arviointiin että oman koulun toiminnan jatkuvaan kehittämiseen pysyy korkeana. Koulutuksen lakisääteinen arviointi on parhaimmillaan tuloksellista vuorovaikutusta ja yhteistyötä kunnallisten päättäjien kanssa. Maaperä yhteistyölle on otollinen, sillä opettajat ja koulut ovat kartoittaneet elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön keskeisiä ongelmakohtia ja ovat nyt sitoutuneet kehittämään omaa toimintaansa edellyttäen, että esitettyihin kehittämiskohteisiin suunnataan resursseja.

Opetustoimen palauteseminaarissa 30.5.2001 koulut esiintyivät yhtenä rintamana viestien, että koulujen tukiverkko ei vielääkään toimi tarpeeksi tehokkaasti ja

että resurssit tukea oppilasta oppimisen ja opiskelun ongelmissa, sosiaalisen vuoro-vaikutuksen ongelmissa sekä oppilaiden vapaa-aikaan ja muihin kouluelämään sen ulkopuolelta vaikuttaviin asioihin liittyvissä ongelmissa ovat riittämättömät. Vaikka esimerkiksi perusopetuksen ensimmäisen luokan oppilaista jo yli 50 % saa jotain tukea, tutkimusraportissa todetaan, että erityistä tukea tarvitseville ja huolenaiheena oleville oppilaille kohdennetun ”tuen kattavuudesta huolimatta ongelmia ei nykyisellä toimintatavalla pystytä ratkomaan riittävän tehokkaasti”. Myös oppilaiden tarvitsema koulun ulkopuolinen apu on huolestuttava perheneuvola-, sosiaalityöntekijä- ja koulupsykologipalvelujen osalta, sillä arviointitulokset osoittavat, että yhteistyötä tehdään edellisvuoteen verrattuna perheneuvolan ja sosiaalityöntekijöiden yhä vähemmän. Edellisvuoden tapaan arviointitulokset osoittavat, että kaikilla kouluasteilla yhteistyötä koulupsykologin kanssa tehdään erittäin harvoin tai ei ollenkaan. ”Siihen ei ole mahdollisuuksia; koulupsykologeilla ei ole aikaa, häntä on vaikea tavoittaa tai yhteistyö ei ole hyödyllistä. Tyytyväisyys koulupsykologin kanssa tehtävään yhteistyöhön on erityisesti ala-asteella laskenut selvästi”.

Jako normaaliopetuksen ja erityiskoulujen ja -luokkien välillä on edellisestä vuodesta korostunut; erityiskouluissa ja -luokilla oppilaiden ongelmien määrä on selkeästi koko ajan lisääntynyt ja opettajien tyytymättömyys koulujen toimintaan kasvanut. Erityisesti tilaongelmat korostuivat erityiskoulujen ja -luokkien arviointituloksissa, mikä viestii yhä kasvavasta erityistä tukea tarvitsevien ja huolenaiheena olevien oppilaiden määrästä Oulun kaupungin opetustoimessa, kun normaaliopetuksen resurssit eivät näitä erityistä tukea tarvitsevia lapsia pysty riittävän tehokkaasti auttamaan. Myös yläasteella suhteessa eri kouluasteilla käsiteltyjen ongelmien määriin oppilaiden ongelmien hoitaminen vaikuttaa tutkimusraportin perusteella erittäin heikolta; ongelmia on liikaa. Lukiossa ongelmaksi on koettu edellisvuoden tapaan erityisen oppilashuollollisen resurssin puuttuminen kokonaan; nyt koulut ovat järjestäneet resurssia mm. opetukseen varatusta resurssista. Arviointitulosten mukaan lukiossa erityistä tukea saa opiskelijoista lähes 30 % ja tuen tarve lisääntyy voimakkaasti 4. vuosikurssilla.

Opetustoimen arvioinnin ohjausryhmä on laatinut yhteistyössä arviointiin osallistuneiden koulujen kanssa esitykset ja perustelut tarvittavista pitemmän aikavälin jatkotoimenpiteistä ja toimintalinjauksista tulevalle taloussuunnittelukaudelle 2002–2004, jotta Oulun kouluihin saataisiin luotua turvaverkko, joka pystyisi nopeasti auttamaan oppilasta opiskelussa ja hänen ongelmissaan. Ohjausryhmä ja koulut ovat sisällyttäneet tarvittaviin toimenpiteisiin myös opetustoimen strategiaan eli toiminnan pitemmän aikavälin kehittämiseen sisällytettäväksi soveltuvia linjauksia.

Arvioinnin ohjausryhmä ja koulut esittävät opetuslautakunnalle seuraavaa:

## **I KOULUJEN SISÄINEN KEHITTÄMINEN**

### **YLEISOPETUS (PERUSOPETUS JA LUKIOT)**

1. Koulujen tuntikehystä lisätään laaja-alaisen erityisopetuksen, tukiopetuksen ja kerrahoitotoiminnan turvaamiseksi. Lisäys toteutetaan vaiheittain alkaen luokilla 1–6. Lisätään tuntikehystä 1–6-luokilla 0,1 vuosiviikkotuntia/oppilas.
2. Opetusryhmäkokoja pienennetään vaiheittain alkaen seuraavasti: perusopetuksen luokilla 1–2 oppilasmäärä enimmillään 20, perusopetuksen luokilla 3–6 oppilasmäärä



enimmillään 25. Sen jälkeen oppilasryhmäkoot pienennetään perusopetuksen luokilla 7–9 ja lukioissa.

3. Oma oppilashuollollinen resurssi myönnetään lukioihin.

– päätoimisten opinto-ohjaajien palkkaaminen jokaiseen kaupungin lukioon (2 opinto-ohjaajaa/vuosi)

4. Oma erityisopettaja kunkin koulun oppilasmäärään suhteutettuna.

– erityisopettajan palveluihin tarjottava mahdollisuus myös lukioille

5. Pienryhmätoimintaa lisätään ja kehitetään perusopetuksessa

6. Opettajille ja rehtoreille täydennyskoulutusohjelmaa ”Oppilaiden ongelmien tunnistaminen ja kohtaaminen” (ks. Opetusviraston toiminnan kehittäminen, kohta 1.).

– opettajien työssä jaksamisen turvaaminen oppilasongelmien lisääntyessä

– sijaismäärärahat siten, että opettajalle voidaan palkata sijainen koulutuksen ajaksi.

7. Koulun toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen varataan erillinen resurssi.

– pedagoginen suunnitteluressurssi jokaiseen yksikköön, sillä kouluihin kohdistuvat haasteet ovat lisääntyneet

– opettajille määrättävästä ylimääräisestä tehtävästä on maksettava erillinen korvaus.

## LUOKKAMUOTOINEN ERITYISOPETUS

Erityiskoulujen ja -luokkien toiminnan luonteen ja arviointituloksissa korostuneiden erityistarpeiden vuoksi tarvittavat jatkotoimenpiteet eritellään muista koulumuodoista erillään.

### 1. Tilat

Tarvitaan opetustilat, jotka vastaavat erityisopetuksen tarpeita korjaten tämänhetkiset puutteet: oltava hyvät luokkatilat ja asianmukaiset tilat luokattomaan erityisopetukseen, opinto-ohjaukseen, terapiaoihin ja eriyttämiseen. Kaikissa erityiskouluissa ei ole tarvittavia erikoisluokkatiloja; yhdestä koulusta puuttuu esim. kokonaan liikuntasali.

### 2. Tukipalvelut eli opetustyötä tukeva toiminta

– Koulunkäyntiavustajia tarvitaan lisää, sillä osassa erityiskouluissa avustajia on ainoastaan muutama. Koulut tarvitsevat omat koulutetut ja pitkätyösuhteiset koulunkäyntiavustajat ja henkilökohtaiset avustajat jokaiselle, jolla on lääkärintodistus.

– Koulupsykologeja ja psykiatrian erikoissairaanhoitajia tarvitaan, koska oppilailla on mielenterveydellisiä ongelmia.

– Koulukuraattoreja ja sosiaalityöntekijöitä tarvitaan, koska nykyisellään koulukuraattorin aika ei riitä nykyisten asioiden hoitamiseen.

– Laaja-alaisia erityisopettajia tarvitaan, että pystyttäisiin turvaamaan apua tarvitsevien oppilaiden puheterapiaa ja yksilöllisen lukemisen ja kirjoittamisen tarve.

### 3. Toimintojen kehittäminen

Pajaluokka/tenttiluokka:

– Monessa tapauksessa opetus on liian teoriapainotteista, koska tuntikehystä ja tiloja ei ole riittävästi käytännöllisten taitojen kehittämiseen.

- Osalla oppilaista on vaikeuksia käydä normaalisti koulua muiden oppilaiden kanssa. He jättäytyvät kotiin, ja peruskoulun opinnot uhkaavat jäädä suorittamatta. Nämä oppilaat hyötyisivät pajaluokkatoiminnasta ja tenttimahdollisuudesta.
- Oman tenttiluokan perustaminen on järkevää, jos pudokkaiden määrä koko kaupungin kouluissa lisääntyy nykyisestään.

## II MUUT OPETUSTOIMEA KOSKEVAT JATKOTOIMENPITEET

### OPETUSTOIMEN HALLINNOLLISEN VERKOSTOYHTEISTYÖN TEHOSTAMINEN

1. Tarvitaan vähintään 1 terveydenhoitaja kutakin kouluyksikköä kohden.
2. Koululääkärin resurssin lisääminen
3. Sosiaalityöntekijän palvelujen ulottaminen lukiolaisille (monet asuvat poissa kotoa ja/tai vieraalla paikkakunnalla)
4. Puheopetus aloitettava jo esiopetuksessa.
5. Lyhyemmät jonotusajat OYS:aan.

### OPETUSVIRASTON TOIMINNAN KEHITTÄMINEN

1. Opetusvirastoon palkattava pedagogisia, korkeakoulutuksen omaavia suunnittelijoita kentällä toimivien, oman työnsä ohessa ohjaavan opettajan työtehtäviä hoitavien opettajien tueksi. Rehtoreille ja koulusihteereille on järjestettävä talouden ja hallinnon täydennyskoulutusta.

2. Oppilashuollollisen yksikön toiminnan kehittäminen

Opettajille ja rehtoreille täydennyskoulutusohjelma ”Oppilaiden ongelmien tunnistaminen ja kohtaaminen”

- opettajien työssä jaksamisen turvaaminen oppilasongelmien lisääntyessä
- sijaismäärärahat siten, että opettajalle voidaan palkata sijainen koulutuksen ajaksi
- mahdollisuus suorittaa tutkinnontäydennykseen liittyviä opintokokonaisuuksia yliopistossa

Psykososiaalisia työntekijöitä 1–2 koulua kohti (kuraattori ja psykologi työparina, muutamalle koululle yhteiset).

- koulupsykologien määrän lisääminen siten, että koulupsykologin palvelut suunnataan myös lukiolaisten ulottuville
- kuraattorien määrän lisääminen siten, että kuraattoripalvelut suunnataan myös perusopetuksen luokkien 0–6 ulottuville

Koulu- ja koulunkäyntiavustajat palkataan koko vuodeksi.

Edellä kuvatusta esityksestä käy ilmi, että koulut ovat laatineet pitemmän aikavälin kehittämissuunnitelmia opetustoimen toiminnan ja talouden suunnittelun pohjaksi. Kehittämisesitykset eivät rajoitu ainoastaan koulujen sisäisen toiminnan kehittämiseen, vaan kehitettäviä osa-alueita nähdään olevan sekä opetusviraston sisäisessä

toiminnassa että opetustoimen ja muiden hallintokuntien välisen yhteistyön parantamisessa. Paikallisen tason arviointia on pyritty hyödyntämään opetustoimen kokonaisvaltaisessa kehittämisessä siten, että kehittämistarpeet on priorisoitu yksimielisesti eri kouluasteiden yhteisen pohdinnan ja neuvottelun tuloksena. Edellisvuodesta poiketen opetuslautakunnan paikallisen arvioinnin tulokset lähetettiin lausunnolle myös muihin opetustoimen kanssa yhteistyötä tekeviin hallintoelimiin eli tekniselle lautakunnalle, sosiaali- ja terveyslautakunnalle sekä kaupunginhallitukselle.

## 6.4.2 Arviointi osaksi opetustoimen suunnittelua

Arviointia oppii tekemällä. Oulun prosessin tuoman tiedon hyödyntämistä arvioinnin kehittämisessä tarkastellaan lukuvuosien 1999–2000 ja 2000–2001 kokemusten perusteella. Aineiston analyysi osoittaa, että opetustoimen käytössä olleiden niukkojen resurssien vuoksi kaikkia suunniteltuja kehittämistoimenpiteitä ei voitu toteuttaa halutussa aikataulussa. Toisaalta myös uudenlaisen arviointitoimintatavan sisäänajo osaksi hallinnon ja koulujen normaalia arkipäivää ei tapahdu aina suunnitelmien mukaisesti. Kyseessä on kaikkien arviointiin osallistuvien tahojen yhteinen oppimisprosessi, jossa pyritään sovittamaan yhteen koulujen lukuvuosirytmien ja opetustoimen hallinnon toimintavuosisyrytmien mukaisia asioita ja ajattelutapoja organisaatiossa, jossa prosessin aikana vuonna 2001 työskenteli yhteensä noin 1700 opettajaa, rehtoria ja hallinnon edustajaa (tarkka henkilölukumäärä 1771, opetusviraston tie-

TAULUKKO 23. Opetustoimen toiminnan ja talouden toteutuksen, suunnittelun, päätöksenteon ja arvioinnin eriaikaisten prosessien nivelyminen arvioinnin kehittämisessä.

### Paikallisen tason arviointitiedon nivelyminen osaksi kunnallista päätöksentekojärjestelmää

Arvioinnin toteutustavan hyväksymisajankohta	Arvioinnin toteutuslukuvuosi koulussa	Paikallisen tason arvioinnin tulosten perusteella laaditut koulujen toimenpide-ehdotukset opetuslautakunnalle	Arviointitiedon hyödyntämisen ajankohta opetuslautakunnassa (1 = optk 1; 2 = optk 2)	Opetustoimen toiminnan ja talouden suunnittelun ja talousarvion ajanjakso	Budjettiraamin mukaisen koulutuksen ja opetuksen järjestämisen lukuvuosi koulussa
			06/1997 (1)	1998–2001	1998–1999
			06/1998 (1)	1999–2001	1999–2000
			06/1999 (1)	2000–2002	2000–2001
06/1999	1999–2000	09/2000	06/2000 (1)	2001–2003	2001–2002
06/1999	2000–2001	06/2001	06/2001 (2)	2002–2004	2002–2003
2001	2001–2002	05/2002	06/2002 (2)	2003–2005	2003–2004

donanto 29.10.2001). Päätäjien aktiivinen osallistuminen itse prosessiin muun kuin lautakuntatyöskentelyn muodossa oli vähäistä.

Taulukosta käy hyvin ilmi rinnakkaisten arvioinnin toteutuksen ja tulosten tulokinnan, päätöksenteon sekä opetustoimen toiminnan ja talouden suunnittelun ja toteutuksen eriaikaisuus sekä paikallisen arvioinnin rytmittämisen kehittyminen. Prosessien eriaikaisuus tuotti Oulun mallin alkuvaiheessa suuria ongelmia, sillä arviointilukuvuoden rytmitys osaksi kunnallista päätöksentekojärjestelmää oli hankalaa. Paikallisen tason arvioinnissa piti sovittaa yhteen koulujen lukuvuosirytmien opetustoimen (kalenterivuosisiperusteiseen toiminnan ja talouden) suunnittelu- ja päätöksentekorytmin kanssa, jotta arviointitietoa oli yleensä mahdollista hyödyntää päätöksenteossa.

Perinteisesti oppilasarviointi ja mahdollinen koulun lukuvuoden itsearviointi oli totuttu tekemään toukokuussa, tai joissakin tapauksissa koulun itsearviointi edellisestä lukuvuodesta oli tehty vasta seuraavan lukuvuoden alussa (elokuussa). Lukuvuoden loppuun painottuneen arviointitoiminnan rinnalle tarvittiin paikallisen tason arviointitiedon keruun toteutus ja tulosten koulukohtainen analysointi jo huhtikuussa, mikä merkitsi koulun kevätlukukauden uudelleen rytmittämistä sekä koulun toiminnan itsearviointia koskevan ajattelutavan uudistamista koulussa: itsearviointitietoa kerätään systemaattisesti lukuvuoden alusta alkaen, ja arviointi eli kootun arviointitiedon tulkinta tehdään hyvissä ajoin ennen lukuvuoden päättymistä.

## Lukuvuosi 1997–1998

Syksyn 1997 aikana ilmeni, että aiottu paikallisen tason arvioinnin toteutusaikataulu oli liian lyhyt. Lisäksi oltiin epävarmoja, miten paikallisen tason arviointia pitäisi siirtää linjata, koska valtakunnallinen koulutuksen arviointijärjestelmä ja sitä määrittävät lait ja asetukset olivat vasta muotoutumassa. Oli tiedossa, että koulutuksen tuloksellisuus tulee arvioinnin uudeksi osa-alueeksi oppilaan arvioinnin lisäksi joko vuoden 1998 tai 1999 aikana. Samanaikaisesti oli meneillään opetusviraston ja Oulun yliopiston yhteinen evaluaatioprojekti, joka päättyi toukokuussa 1998.

Keskustelu opetustoimen paikallisen tason arviointisuunnitelman laatimisesta käynnistettiin koulujen kanssa elokuussa 1997. Tuolloin tavoitteeksi asetettiin tuloksellisuustiedon tuottaminen opetuslautakunnalle vuoden 1998 loppuun mennessä. Arviointisuunnitelma ja paikallisen tason arviointitieto määriteltiin koko opetustoimen kehittämisen välineeksi, joka linkittyy osaksi kunnallista päätöksentekojärjestelmää. (Mopvi140297, Mopvi140897, Maor220897.) Arviointisuunnitelmaan määri-

teltiin valittavaksi ”ne kriittiset menestystekijät, joita arvioimalla opetustoimi pystyy vakuuttamaan päättäjät ja siten takaamaan riittävät resurssit yhteiskunnan hyvinvointia tukevaan opetus- ja kasvatustyöhön” (Maip241197). Arvioinnin kohteiksi valitut kriittiset menestystekijät määriteltiin myös tekijöiksi, ”joiden avulla Oulun kaupungin opetustoimi menestyy tulevaisuudessa ja jotka tukevat strategian toteuttamista ja sitä kautta opetustoimen vision toteuttamista” (Maip241197).

Vielä lokakuussa 1997 uskottiin optimistisesti, että kun ”evaluaatioprojekti päättyy toukokuussa 1998...//...(paikallisen tason) arviointi ja sen kehittäminen on osa Oulun kaupungin opetustoimen normaalia toimintaa” (Maip061097). Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että evaluaatioprojektin puitteissa toimintaryhmien kouluissa saataisiin vietyä läpi yksi arviointikierrros, mikä olisi tarkoittanut sitä, että hyvin nopeasti olisi valittu yksi arviointikohde, määritelty sille kriteerit ja menetelmät syksyn 1997 aikana, ja sen jälkeen olisi toteutettu arviointi ja tehty tarvittavat päätelmät. Kyseisen oletuksen mukaisesti ajateltiin loppukeväästä 1998 ”... jälleen kutsua koolle kaikkien Oulun kaupungin opetustoimen koulujen ja oppilaitosten rehtorit ja johtajat ja tehdä linjausta arviointisuunnitelman toteutuksesta kaikissa opetustoimen alaisissa kouluissa ja oppilaitoksissa lukuvuonna 1998–1999. Siinä vaiheessa tiedämme enemmän Opetushallituksen ylläpitämästä kansallisesta arviointijärjestelmästä ja uusien koululakien edellyttämästä arviointitoiminnasta” (Maip061097).

Mikäli näin olisi toimittu, olisi koko opetustoimen kattava paikallisen tason arviointi siirtynyt vähintään vuodella eteenpäin. Myös koulujen motivoituminen paikallisen tason arvioinnin kehittämistyöhön olisi ollut vaikeampaa, jos vain osa kouluista olisi otettu arvioinnin toteutusvaiheeseen mukaan. Lisäksi evaluaatioprojektin viimeisen toteutusvuoden kahden merkittävän tapahtuman, syksyllä 1997 järjestettävän evaluaatiotorin sekä toukokuussa 1998 järjestettävän päätösjuhlan, järjestelyt veivät resursseja niin paljon, että opetustoimen arviointisuunnitelman toteutusta ei ollut järkevää mahdollistaa evaluaatioprojektin puitteisiin.

Arviointisuunnitelman aiottu sisältö oli alkuvaiheessa hyvin laaja ja sekava. Proessin alkuvaiheessa yritettiin löytää selkeyttä paikallistason arviointijärjestelmän, kunnan arviointisuunnitelman ja koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin eroihin ja yhtäläisyyksiin. Alussa käsitteet olivat suloisesti sekaisin, kunnes tutkijan ehdotuksen mukaan päätettiin puhua paikallisen tason arviointia ohjaavasta asiakirjasta, arviointisuunnitelmasta (Mopvi140897; Maor220897).

Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin pohdiskelu aloitettiin arvioinnin ohjausryhmässä tammikuussa 1998, jolloin pohdittiin käsitteitä tuloksellisuus, taloudellisuus ja vaikuttavuus. ”Joskus tuntuu, että pystyykö näitä käsittelemään niin kuin yhdellä kertaa positiivisesti. Jos jonkin käsitteen näkökulman ottaa voimakkaammin esille, niin toinen ei enää olekaan hyötynä siinä rinnalla. Nämä lyövät vähän toisiaan poskelle nämä kolme asiaa” (Maor 23.1.1998). Samassa yhteydessä koulutuksen tu-

loksellisuuden arvioinnin lähtökohtien ei todettu olevan kovin otolliset, sillä pelkäs-  
tään jo kasvatus- ja opetustyön toteuttamisen olemassa olevat reunaehdot tuntuivat  
yhteysrehtoreista hyvin minimaalisilta, puhuttiin jopa selviytymistaistelusta, mikä ei  
välttämättä innosta toiminnan arviointiin tai kehittämiseen. Selviytymistaistelussa  
viitattiin Oulun kaupungin tasapainotusohjelman yhteydessä toteutettuun ja julkais-  
tuun kouluverkkoselvitykseen, jonka yhtenä keskeisenä tavoitteena oli rationalisoida  
opetustoimen koulujärjestelyjä sekä saada aikaan pysyviä säästöjä. Omaa oululaista  
linjausta haettaessa pohdittiin myös olemassa olevan arvioinnin tulevia valtakunnal-  
lisia ja alueellisia linjauksia sekä mahdollisia päällekkäisyyksiä. ”Tietenkin nyt kun  
ruvetaan pilkkomaan näitä arviointikohteita, niin olisi hyvä, että niistä olisi hyötyä  
muuhunkin. Meille tulee semmoisia valtakunnallisia arviointeja kuitenkin aika pian,  
joita täytyy työstää erikseen. Että jos saataisiin tästä hyöty, ettei menisi päällekkäin.  
Jos ei muilla ole suunnitelmia, niin mehän olemme tavallaan etulyöntiasemassa en-  
nakoimassa” (Maor 23.1.1998). Keskusteluissa esiintyi tyytymättömyyttä tyypillistä  
tilastotietoa tuottaviin arviointeihin, joiden tulokset ovat käytettävissä pitkällä vii-  
veellä toteutusajankohdan jälkeen. ”Ainoa mikä mua (nykyisessä arviointitoimin-  
nassa yleisesti) vähän ihmetyttää, niin tää tilastotiedon kerääminen ja julkistaminen  
tapahtuu nykyisin hyvin pitkällä viiveellä” (Maor 23.1.1998).

Keväällä 1998 arviointisuunnitelmaan aiottiin sisällyttää kaikki opetustoimes-  
sa tapahtuva arviointi eli ulkoinen ja sisäinen arviointitoiminta. Arviointisuunni-  
telmaan lueteltiin kuuluvaksi ”paikallisen tason vuosittaiset kehittämistavoitteet  
98–99: verkostoyhteistyö ja elämänhallinnan tukeminen; 99–00: henkilöstökoulutus  
ja opetusjärjestelyt; 00–01: itsearviointijärjestelmä // kansallisen tason vuosittaiset  
kehittämistavoitteet, 98: matematiikan oppimistulokset sekä pitemmän aikavälin  
kehittämistavoitteet 98–99: opetustyön toimintojen kartoitus ja muuttuvat kehittä-  
mistavoitteet, esim. projektit” (Maip200498). Lisäksi suunniteltiin olemassa olevien  
opetustoimessa vuosittain kerättyjen tilastotietojen ja erilaisten hankkeiden tuotta-  
mien arviointitietojen parempaa hyödyntämistä. Tehtävän osoittautuessa mahdot-  
tomaksi toteuttaa aiotussa aikataulussa, hyväksyttiin, että arviointi ja sitä ohjaava  
arviointisuunnitelma on jatkuvasti kehittyvä prosessi eli rajattiin arviointi lähinnä  
opetustoimen sisäiseksi arviointitoiminnaksi, johon osallistuvat monitahoarvioin-  
nin periaatteita noudattaen yliopiston tutkijat, organisaation toimijat eli opettajat ja  
rehtorit sekä lapset ja heidän vanhempansa.

## Lukuvuosi 1998–1999

Lukuvuoden keskeinen arvioinnin kehittämistä ideoiva ydinryhmä oli yhteysrehtorit, jotka myöhemmin nimettiin arvioinnin ohjausryhmän jäseniksi. Lukuvuoden aikana keskusteltiin paljon opetustoimen arvioinnin periaatteista ja toteutustavoista sekä arvioinnin metakäsitteistä. Keskeinen tavoite oli löytää oma riittävän hyväksi koettu arviointimalli. Tyypillinen ilmiö käydyissä keskusteluissa oli se, että toivottiin valmista mallia tai jonkin asiantuntijan mielipidettä siitä, mitä oululaisessa koulussa tulisi kehittää ja miten sitä tulisi arvioida. Opetushenkilöstön luottamus omaan osaamiseen ja kykyyn tehdä valintoja oli yllättävän vaatimatonta, mikä saattaa yhä johtua opetusalan vahvasta keskusjohtoisen ohjauksen perinteestä. Syksyllä 1998 oululainen arviointimalli sai raamit eli Oulun koulun arviointisuunnitelma valmistui.

Keväällä 1999 arviointisuunnitelmaa syvennettiin, sillä monia arviointiprosessin toteutuksen kannalta oleellisia asioita oli jäänyt siitä pois. Näitä olivat mm. tarkempi koulukohtaisen arvioinnin ohjeistaminen sekä vastuuhenkilöiden nimeäminen. Myös koulujen itsearvioinnin periaatteet ja arviointimenettelyt olivat jääneet pinnallisiksi. Arviointisuunnitelman keskeneräisyys ja puutteellinen kuvaaminen edellä mainittujen seikkojen osalta saattoivat olla osasyitä siihen, että Oulun koulun arviointisuunnitelman 1999–2001 itsearviointiin tarkoitettujen työkalujen 1–4 (Oulun koulun arviointisuunnitelma 1999–2001, 27–33) lisäksi kehitettiin arviointilomakkeiden avulla vertailukelpoista arviointitietoa tuottava arviointimalli. Samansuuntaisesti arviointisuunnitelman puutteista todettiin Opetushallituksen asiantuntijalausunnossa (Jakku-Sihvonen & Niemi 1999.) Tiedottamissuunnitelma oli neljäs puutteellinen osa-alue, jota opittiin tekemään vähitellen prosessin aikana.

Arviointikohteiden nimet muuttuivat edelleen ”arvioinnin katekismukseksi” kutsutun arviointisuunnitelman hyväksymisen jälkeen. Opetustoimen strategian 1997–2000 painopistealueiksi nimetyt käsitteet elämänhallinta ja henkilöstön jaksaminen puhututtivat arviointi-iltapäivissä paljon. Kuka pystyy hallitsemaan omaa elämäänsä – ei kukaan -ajatus vahvistui siten, että arviointisuunnitelman hyväksymisen jälkeen arvioinnin toteutusvaiheessa puhuttiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja oppilashuoltotyön arvioinnista koulussa. Henkilöstön jaksaminen arviointikohteena koettiin tärkeäksi mutta negatiivissävytteiseksi siten, että se viestii liikaa arvioinnin lähtökohtaisena oletuksena olevan henkilöstön pahoinvoinnista. Arviointi-iltapäivien keskustelujen perusteella päätettiin keskittyä henkilöstön hyvinvointia ja voimaantumista (empowerment) edistävien näkökohtien esille tuomiseen. Yhteistyö arvioinnin kohteena nimettiin verkostoyhteistyöksi, joka kuvaa koulua osana yhteiskuntaa ja sen toimijoiden keskenään muodostamia yhteistyöverkostoja sidosryhmiensä kanssa. Keskeisimmäksi koulujen sidosryhmäksi nimettiin kodit ja huoltajat, jotka kuuluvat

koulun lähiverkkoon. Edellä lyhyehkösti kuvatut käsitteet olivat strategian käsitteitä, jotka hyväksyttiin Oulun koulun arviointisuunnitelmaan 1999–2001 arviointikohteiden nimiksi tiedostaen samalla, että käsitteinä ne ovat puutteellisia (Opltk 2.1.1999 § 2). Paikallisen tason arvioinnin kehittämisen prosessinomaisuuden hyväksyminen oli edellytys sille, että epätäydellinen arviointisuunnitelma voitiin vahvistaa.

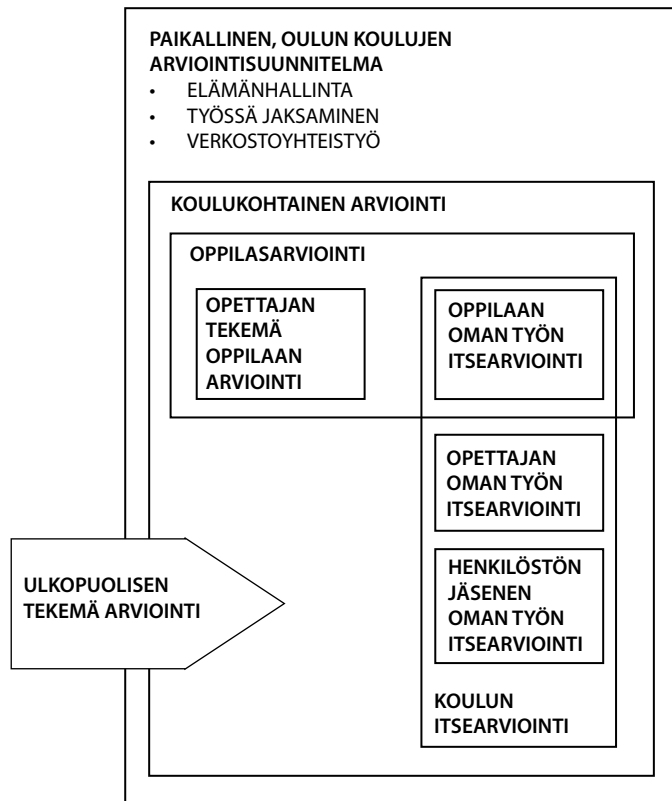
## Lukuvuosi 1999–2000

Arviointi-iltapäivissä arviointi-käsitettä käytettiin paljon. Syksyllä 1999 arviointi-iltapäivässä yli kahden vuoden arvioinnin kehittämisprosessin jälkeen esitettiin toive, että käytettyjen arviointikäsitteiden välisiä suhteita selkiytettäisiin (Maip281099). Arvioinnin ohjausryhmä oli saanut signaaleja arviointikäsitteistön sekavuudesta, mutta jostain syystä kykeni reagoimaan tilanteeseen vasta nyt. Ohjausryhmä päätti selkiyttää arviointikäsitteistöä välittömästi jo seuraavassa arviointi-iltapäivässä, joka pidettiin maaliskuussa 2000 (Maip020300). Se hyväksyi arviointikäsitteistön selkiyttämiseksi käsitekartan paikallisen tason, koulun tason ja oppilaan tason arvioinnin välisistä suhteista Oulun opetustoimessa (ks. kuvio 36). Käsitekartan olivat työstäneen ohjausryhmän rehtorit (Maip02032000).

Yksi selittävä tekijä, miksi arviointikäsitteiden selkiyttämiseen reagoitiin niin hitaasti, voi olla se, että paikallisen tason arvioinnin käsite ja arvioinnin hahmottaminen sekä niveltäminen osaksi kunnallista päätöksentekojärjestelmää oli niin intensiivinen prosessi, että arvioinnin ohjausryhmän ja tutkijan voimavarat keskittyivät siihen. Toisaalta kyseiset käsitteet olivat arvioinnin ohjausryhmälle selkiytyneet useiden kokouksissa käytyjen keskustelujen aikana, minkä vuoksi ohjausryhmä oli saattanut sokeutua ja pitää asiaa itsestään selvyytenä eikä ollut aiemmin sen vuoksi ottanut asiaa esille. Käsitekartasta ilmenee arviointikäsitteiden lisäksi myös se, että arviointikohteiden nimet eivät olleet vielä vakiintuneet ohjausryhmässäkään, mikä kuvastaa arviointisuunnitelman ja yhteisen arviointikielen kehittymistä jatkuvana prosessina.

Syksyllä 1999 koulut palauttivat työsuunnitelmien liitteenä koulukohtaiset arviointisuunnitelmat yhteisesti sovitusta toimenpiteistä erityistä tukea tarvitsevien ja huolenaiheena olevien oppilaiden sekä oppilashuoltoryhmän työskentelyn osalta opetuslautakunnalle. Lautakunnan pöytäkirjan liitteenä olevista koulujen arviointisuunnitelmista käy ilmi se, että konkreettisten toimenpiteiden kirjaaminen ja vastuuhenkilöiden nimeäminen oli ollut vaikeaa. 54 koulun arviointisuunnitelman yleissilmäys kertoo, että koulut pyrkivät lukuvuoden 1999–2000 paikallisen tason





KUVIO 36. Arvioinnin ohjausryhmän esittämä käsitekartta arviointikäsitteistön selkiyttämiseksi. (Maip 02032000.)

arvioinnin tavoitteen saavuttamiseksi tunnistamaan syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita, puuttumaan ongelmiin varhaisessa vaiheessa ja seuraamaan oppilaiden ongelmien kehittymistä tehostamalla turvaverkon toimintaa (ks. tarkemmin Oulun koulun arviointisuunnitelma 1999–2001). Pääosin koulujen toimenpidekuvaukset olivat luettelonomaisia listoja kuten ”hyvä opetuksen taso, tuki- ja erityisopetus, yhteistyö perheen ja muun tukiverkoston kanssa, terveiden elämäntapojen tukeminen ja itsetunnon rohkaisu” (Opltk 031199 § 358 <http://www.ouka.fi/ltk/html/OPELTK/1999/03111645.0/INDEX.HTM>).

Taulukossa 24 on tiivistetty karkean jaottelun mukaisesti koulujen arviointisuunnitelmien toimenpidekuvaukset erityistä tukea tarvitsevien ja huolenaiheena olevien oppilaiden osalta. Taulukosta käy ilmi, että 61 % (33/54) kaikista opetustoimen paikallisen tason arviointiin osallistuvista kouluista oli päätytty toimenpidekuvauksessa luettelonomaiseen listaan. 35 % kouluista (19/54) oli nimennyt arviointityökaluja 2a–2d, joita käytettiin koulussa joko sellaisenaan tai kouluasteelle soveltaen syrjäy-

TAULUKKO 24. Oulun koulun arviointisuunnitelmaa soveltavia toimenpiteitä kouluissa lukuvuonna 1999–2000.

Oulun koulun arviointisuunnitelmaa soveltavia toimenpiteitä kouluissa lukuvuonna 1999–2000	Yht. (54)	Pop 1–6 (29)	Pop 7–9 (12)	Päivä- lukiot (9)	Erityis- koulut (4)
1. luettelonomainen lista	35	18	6	8	3
2. arviointityökaluja (2a–2d) käytetään koulussa	19	13	3	2	1
3. teema esillä säännöllisesti opettajankokouksissa	8	6	0	1	1
4. konkreettisia koulun omia toimenpiteitä	19	10	4	2	3
5. arvioinnin vastuuhenkilöt nimetty	9	5	1	2	1

tymisvaarassa olevien oppilaiden tunnistamisessa, oppimisen ja kasvun tukemisessa sekä seurannassa lukuvuoden aikana. Vain 8 koulua oli kirjannut suunnitelmaan ottavansa arviointiteeman säännöllisesti esille lukuvuoden opettajankokouksissa. 19 koulua oli kuvannut konkreettisia toimenpiteitä, joista seuraavassa muutamia esimerkkejä. 85 % kouluista (46/54) oli listannut paikallisen arvioinnin toteutuksen vastuuhenkilöt ammattinimikkeen tasolla tai vastuuttanut tehtävään koko henkilöstön tai työyhteisön. Edelleen vain kahdeksan koulua oli nimennyt vastuuhenkilöt.

Mitä konkreettisia toimenpiteitä koulut sitten aikoivat tehdä erityistä tukea tarvitsevien ja huolen aiheena olevien oppilaiden oppimisen ja kasvun edistämiseksi lukuvuoden 1999–2000 aikana? Alla on otteita muutamien koulujen kuvauksista. Yhdellä koululla saattoi olla useampia konkreettisia toimenpiteitä, joihin aiottiin ryhtyä. Huomattavaa on, että alla olevasta kymmenen koulun esimerkistä kuusi on ohjausryhmässä toimineiden rehtoreiden kouluja eli ohjausryhmässä työskentely oli auttanut heitä konkretisoimaan omassa koulussa tehtävät toimenpiteet paremmin kuin ohjausryhmässä toimimattomat rehtorit.

#### Perusopetusta luokille 1–6 antavat koulut

Ennaltaehkäisevinä toimenpiteinä koulussa toteutetaan neljä elämänhallintateemaa. Kunkin teeman työstämiseen käytetään kuukausi kaikilla luokka-asteilla oppilaiden ikä- ja kehitystaso huomioiden. Lisäksi kehitetään oppilaan itsearviointia. Teemat ovat: 1. Elämäntavat, tottumukset ja terveydenhoito (lokakuu), 2. Henkinen hyvinvointi (marraskuu), 3. Liikunta ja terveys, sairaudet ja itsehoito (helmikuu), 4. Ihminen ja ympäristö (maaliskuu). (aa, rehtori ohjausryhmän jäsen)

Varhaisen välittämisen mallin luominen alueellemme. (aa, rehtori ohjausryhmän jäsen)

(Opetuksen eriyttäminen ja) käytössä olevien toimintojen kartoitus marraskuussa. Järjestetään opettajien täydennyskoulutusta aiheen tiimoilta. (aa, rehtori ei ohjausryhmän jäsen)

Jokainen opettaja täyttää syksyllä 1999 työkalu 2B -lomakkeen omaista erityistukea tarvitsevista oppilaistaan ja kirjaa muistiin kaiken tarpeellisen ko. oppilaasta. Syys- ja kevätlukukauden lopulla pidetään koko opettajakunnan kokous, jossa käydään läpi koulumme kaikki erityistukea tarvitsevat oppilaat. (aa, rehtori ei ohjausryhmän jäsen)

Puututaan huolenaiheisiin ja ongelmiin riittävän ajoissa. Erityisopettajan työ painottuu alkuopetusluokille. Mahdollisuuksien mukaan erityisopella ”terapiatunti”. (aa, rehtori ei ohjausryhmän jäsen)

### Perusopetusta luokille 7–9 antavat koulut

Parannetaan tiedonkulkua aineenopettajien, luokanvalvojien ja muun oppilashuoltohenkilöstön välillä. Tätä varten luodaan elämänhallinnan koulukohtainen malli. (ya, rehtori ohjausryhmän jäsen)

Kaikkien oppilaiden tilanteen kartoittaminen luokanvalvoja–oppilas-keskustelujen tai kyselyn avulla (kyselylomake myös haastattelun runkona), jolloin myös oppilaita aktivoidaan kertomaan jatkossakin asioistaan. Erityistä tukea, opetusta ja ohjausta tarvitsevien oppilaiden kartoitus opettajilta kolme kertaa lukuvuodessa. (ya, rehtori ohjausryhmän jäsen)

Normaalin oppilasseurannan (poissaolot, tupakointi) lisäksi kolme luokkaa opettavaa opettajaa arvioi ryhmän (erityistä tukea tarvitsevat) oppilaat. (ya, rehtori ei ohjausryhmän jäsen)

### Päivälukiot

Koulun pyrkimyksenä on saada koko työyhteisö kattavasti sitoutumaan oppilashuollollisiin asioihin. (lu, rehtori ohjausryhmän jäsen)

Elämänhallinta työryhmä (rehtori, uskonnonlehtori, työsuojeluasiamies ja tyttöjen liikunnanopettaja) kokoontuu tarvittaessa kuitenkin vähintään kerran kuukaudessa. Työryhmä järjestää koulutusta, informaatiota ja kyselyjä.// ... on jokaisessa opettajakunnan kokouksessa puheenvuoro, jossa annetaan informaatiota sen hetkisestä tilanteesta ja suunnitellaan tarvittavia toimenpiteitä. (lu, rehtori ohjausryhmän jäsen)

Edellä kuvatun perusteella voitiin jo syksyn 1999 aikana todeta, että Oulun koulun arviointisuunnitelman ja siinä linjatun paikallisen tason arvioinnin merkitys oli ilmeisesti vaikea konkretisoida toiminnaksi koulun tasolla, koska alle puolet opetus-toimen paikallisen tason arvioinnin kouluista oli pystynyt irrottautumaan mitään sanomattomasta suunnittelukielestä ja kuvaamaan konkreettisesti, mitä koulussa tullaan tekemään halutun tavoitetilan saavuttamiseksi. Kaksi koulua (yksi ala-aste ja yksi yläaste) oli laatinut arviointisuunnitelmaan hyvin yksityiskohtaisen aikataulu- ja menetelmäkuvauksen, miten arvioinnin tiedonkeruu toteutettaisiin heidän koulus-

saan. Vain muutama koulu oli kuvannut arviointityökalujen käytön periaatteet tarkasti arviointisuunnitelmissa. Edellä kuvattuihin tietoihin perustuen ilmeisen haastavaksi koettu arviointitiedon keruu päätettiin ohjausryhmän päätöksellä käydä vielä kerran läpi arviointi-iltapäivässä juuri ennen arvioinnin toteutushetkeä. Näin haluttiin varmistaa koulun arviointitietojen kokoamisen onnistuminen sovitussa aika-aulussa ja siten antaa mahdollisimman monelle opettajalle mahdollisuus osallistua opetustoimen strategialähtöiseen itsearviointiin. Ohjeistuksessa arviointilukuvuosi jaettiin kolmeen jaksoon, jotka käyvät ilmi taulukosta 25.

Arviointiaikataulun lisäksi arviointilomakkeiden täyttämiseen oli koulujen toivomuksesta laadittu vielä kysymyksittäin yksityiskohtaiset ohjeet sekä koko arviointitiedon keräämisen vaiheet. Osassa kouluista arviointi koettiin erittäin hankalaksi asiaksi ohjeistuksesta huolimatta. Vaikutti siltä, että koulujen arviointikulttuuri ohjasi opettajien arviointia koskevaa ajattelua ja toimintaa hyvin vahvasti; toisissa kouluissa arviointia vastustettiin viimeiseen saakka ja toisissa arviointi hoidettiin suunnitellun aikataulun mukaisti ilman suurempia ongelmia. Tieto koulujen erilaisesta suhtautumisesta arviointiin oli arvioinnin ohjausryhmän tiedossa, mutta ohjausryhmällä ei

TAULUKKO 25. Koulun elämönhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotietojen arviointitietojen kokoamisen vaiheet yhteisen ohjeistuksen mukaisesti lukuvuonna 1999–2000. (Maip020300.)

Arviointijaksot	Koulun arviointitietojen kokoaminen
1.8.1999–14.4.2000	1) Oppilastietojen koonti koulun työsuunnitelman arviointiosiossa sovitun menettelytavan mukaan kysymystä 1 varten
1.4.–14.4.2000	2) Opettajankokouksessa kootaan oppilastiedot luokittain erityistä tukea tarvitsevista oppilaista (kysymys 1) 3) Opetushenkilöstö arvioi C-lomakkeella elämönhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön tilan omassa koulussaan 4) Koulun sanalliset vastaukset kootaan yhteen manuaalisesti 5) Koulun oppilashuoltoryhmä arvioi omaa toimintaansa (kysymys 5) 6) Koulun suunnitteluryhmä valmistelee ehdotuksen koulussa tarvittavista toimenpiteistä 7) Opettajankokouksessa laaditaan koulun yhteinen vastaus koulun B-koontilomakkeen kysymykseen 6 manuaalisen yhteenvedon perusteella
17.–18.4. ja 27.4.2000	Koulujen tietojen tallentaminen sähköiseen muotoon siten, että 8) koulun arviointivastaavat syöttävät koulun tiedot koko opetustoimen koontitiedostoon koulutuspäivän aikana ja 9) samassa yhteydessä atk-vastuuhenkilöt varmistavat tietojen syötön oikeellisuuden. Tämän jälkeen 10) koulu saa mukaansa koulukohtaiset tulostukset B-koontilomakkeesta ja vastauskohtaisista graafeista.

ollut niukkojen resurssien vuoksi mitään mahdollisuuksia lähteä käymään kyseisillä arviointia vastustavilla tai sen hankalaksi kokevilla kouluilla. Ainoa järkevältä tuntunut keino auttaa kyseisiä kouluja oli laatia tarkemmat ohjeet arvioinnin toteutukselle ja toivoa, että arvioinnin vastuuhenkilöt ja rehtori noudattavat annettua ohjeistusta.

Ulkopuolinen tutkija sai paikallisen tason arviointitiedot käyttöönsä toukokuun toisella viikolla, minkä jälkeen hänellä oli kolme viikkoa aikaa kirjoittaa tutkimusraportti valmiiksi toukokuun 2000 loppuun mennessä (Ulvinen 2000). Raportti viivästyi aiotusta aikataulusta, sillä arviointitietojen koonnin oikeellisuuden tarkistus tehtiin huolellisesti ulkopuolisen tutkijan, minun sekä tietojärjestelmän kehittäneiden atk-asiantuntijoiden yhteistyönä, koska käytössä oli ensimmäistä kertaa uusi tätä tarkoitusta varten kehitetty Excel-pohjainen tietojärjestelmä. Tästä syystä koko opetus-toimen kaikille kouluille tarkoitettu paikallisen tason arvioinnin palautepäivä venyi toukokuun loppuun, eli se pidettiin samanaikaisesti joidenkin koulujen lukuvuoden päättäjäisjuhlien kanssa. Paikalla oli 34 henkilöä.

Toukokuun 2000 palauteseminaarissa esiteltiin ensimmäisen kerran koko opetus-toimen arvioinnin tulokset ja niiden perusteella laadittu arviointiraportti. Tulosten esittelyn jälkeen oli työryhmätyöskentelyvaihe, jossa kouluasteittain muodostettuja työryhmiä pyydettiin perehtymään koulujen opetuslautakunnalle laatimiin esityksiin. Tehtävänä oli miettiä, miten koulujen ehdotukset opetuslautakunnalle tulisi esitellä ja kuka tekee koulujen yhteisen esityksen opetuslautakunnalle ja missä muodossa kyseinen esitys annetaan. Kolmas tehtävä liittyi paikallisen tason arviointiraporttiin ja sen käsittelyyn kouluissa. Työryhmiltä pyydettiin näkemystä siitä, miten raportti tulisi käsitellä kouluissa. Lisäksi työryhmissä pohdittiin mm. seuraavia kysymyksiä: ”Miten tuloksista viestitään opetustoimen ulkopuolelle? // Kuka / ketkä vastaavat tiedottamisesta? // Miten koulujen kannanotot raportista tulevat huomioon-otetuksi?” (Maip300500). Samassa yhteydessä kerättiin palautetta (mitä hyvää, mitä kehitettävää, mitä ideoita) myös kuluneesta paikallisen tason arviointilukuvuodesta 1999–2000.

Omaksuttavaa tietoa tuli paljon, ja se edellytti uusien menettelytapojen kehittämistä ja käyttöönottoa jo seuravana lukuvuonna kouluissa sekä hallinnossa toiminnan ja taloussuunnittelun näkökulmasta. Käytännössä edellä kuvattu tilanne tarkoitti sitä, että palauteseminaarin oli pakko valtuuttaa arvioinnin ohjausryhmä luonnostelevaan kouluasteiden esitys opetuslautakunnalle yhteistyössä kouluasteiden (alasteen, yläasteen, lukion, erityiskoulujen ja -luokkien) yhteysrehtoreiden kanssa, jotta esitys saatiin valmiiksi opetuslautakunnan kesäkuussa pidettävään opetustoimen taloussuunnittelukauden 2000–2002 suunnittelupalaveriin, jossa arviointiraportti esiteltiin opetuslautakunnalle (Optlk 21.6.2000 § 211).

Koulut antoivat oikeutetusti palautetta arviointilukuvuoden aikataulutuksesta, joka ei jättänyt riittävästi tilaa kouluille arvioida koulukohtaisia tuloksia asetettuihin

tavoitteisiin nähden. ”Kaiken kaikkiaan työryhmässä todettiin arviointiperiodin olevan liian lyhyt, sillä nykyisen aikataulun mukaan tulosten analyysivaiheeseen ei juurikaan ole varattu aikaa. Tutkimusaineisto on varsin mittava sisältäen erittäin hyödyllistä ja tärkeää tietoa koulujen kehittämisen kannalta. Tästä syystä myös tulosten analyysiin olisi huolella perehdyttävä ja käytettävä riittävästi aikaa. 1.–6. luokkien rehtoreiden taholta ehdotettiin, että tulevana lukuvuonna ei välttämättä toteutettaisikaan toistokyselyä, vaan sama kysely tehtäisiin esim. kolmen–neljän vuoden päästä, jolloin mahdollisia muutoksia ja resurssien kohdentamisen tarkennuksia nyt esitettyjen tulosten pohjalta olisi kouluilla jo toteutettu” (Maip 300500). ”Toisaalta myös muistutettiin, että tämänkaltaisen tutkimusaineiston tulosten ajankohtaisuus ja tuoreus olisi pystyttävä turvaamaan ” (Maip 300500).

Koska kyseessä oli ensimmäisen kerran opetusviraston ja koulujen yhteistyönä toteuttama paikallisen tason arviointi, jossa huomattiin puutteita erityisesti aikataulutuksessa, tuli arviointituloksiin ja niiden merkitykseen opetustoimen kehittämisen näkökulmasta palata ajan kanssa uudelleen. Saadun palautteen ja palauteseminaarin vähäisen osallistujajoukon perusteella arvioinnin ohjausryhmä päätti ehdottaa opetuslautakunnalle, että ”elokuussa 2000 opetusvirasto järjestää koulujen arviointivastaaville, erityisopettajille, opinto-ohjaajille sekä koulujen rehtoreille yhteisen koulustilaisuuden, jossa käydään läpi lukuvuoden 1999–2000 arviointitulokset, kouluasteittaiset esitykset opetuslautakunnalle, paikallisen arvioinnin toiston merkitys (sekä) paikallisen arvioinnin toteutus ja aikataulu lukuvuodelle 2000–2001 palauteseminaarissa 30.5.2000 jaetun tiedotteen mukaisesti” (Opltk 21.6.2000 § 211).

## Lukuvuosi 2000–2001

Toisen arviointivuoden alkaessa koulujen työsuunnitelma muuttui opetussuunnitelmaan perustuvaksi lukuvuoden suunnittelun asiakirjaksi, joka säädettiin asetuksella (perusopetusasetus 9 §). Asetuksessa mainittuun suunnitelmaan veloitettiin sisällyttämään ”koulutuksen paikallisen arvioinnin, elämönhallinnan ja oppilashuolto-työn arviointia lukuvuonna 2000–2001 koskeva suunnitelma” (Opltk 081100 § 360). Edellisenä vuonna lautakunnalle oli kouluasteittain laadittu yhteenveto paikallisen arvioinnin suunnitelmista, mutta jostain syystä yhteenvetoa ei vaadittu tänä vuonna lukuvuoden 2000–2001 osalta. Koulujen arviointisuunnitelmat hyväksyttiin sellaisinaan lautakunnassa 1. Taulukossa 26 on kuvattu koulujen paikallisen arvioinnin suunnitelmia ja vertailtu lukuvuosien 1999–2000 ja 2000–2001 tilannetta kouluissa suunnitelmien perusteella. Suluissa on kuvattu koulujen lukumäärien muutos suh-

TAULUKKO 26. Paikallisen arvioinnin toimenpiteet Oulun kouluissa lukuvuonna 2000–2001 ja toimenpiteiden muutokset edelliseen lukuvuoteen verrattuna koulujen arviointisuunnitelmien perusteella.

Oulun koulun arviointisuunnitelmaa soveltavia toimenpiteitä kouluissa lukuvuonna 2000–2001	Yht. kouluja	Pop 1–6	Pop 7–9	Päivälukiot	Erityiskoulut
	(54)	(29)	(12)	(9)	(4)
1. luettelonomainen lista	31 (-4)	17 (-1)	7	5 (-3)	2 (-1)
2. arviointityökaluja (2a – 2d) käytetään koulussa	19	11 (-2)	5 (+2)	2	1
3. teema esillä säännöllisesti opettajakokouksissa	7 (-1)	3 (-3)	0	2 (-1)	2 (+2)
4. konkreettisia koulun omia toimenpiteitä	29 (+10)	12 (+2)	9 (+5)	4 (+2)	4 (+1)
5. arvioinnin vastuuhenkilöt nimetty	11 (+2)	6 (+1)	1	2	2 (+1)

teessa edellisen vuoden tilanteeseen. Mikäli muutosta ei ole tapahtunut, sulkumerkkejä ei ole käytetty (<http://www.ouka.fi/ltk/html/OPELTK/2000/08111630.0/INDEX.HTM>).

Taulukosta näkyy, että vuoden takaiseen tilanteeseen verrattuna arviointisuunnitelmien luettelonomaisuus oli kolmella koulumuodolla vähentynyt ja yhdellä pysynyt ennallaan. Lisäksi konkreettisia toimenpiteitä oli kaikilla koulumuodoilla pystytty kuvaamaan enemmän ja todennäköisesti myös toteuttamaan. Kaiken kaikkiaan kymmenen (10) koulua kuvasi lukuvuonna 2000–2001 enemmän konkreettisia toimenpiteitä kuin arviointilukuvuonna 1999–2000. Voidaan todeta, että koulut olivat jäsentäneet paikallista arviointia edellistä lukuvuotta paremmin ja sen merkitys oman koulun toiminnan kannalta oli selkiytynyt merkittävästi. Arviointisuunnitelma oli kehittynyt ja jäsentynyt edelliseen vuoteen verrattuna merkittävästi seitsemässä (7) ala-asteen koulussa, neljässä (4) yläasteen koulussa, yhdessä (1) lukiossa sekä yhdessä (1) erityiskoulussa. Arviointia oli näissä kouluissa hyödynnetty koulun toiminnan kehittämisen välineenä ja se oli pystytty myös kuvaamaan ymmärrettävässä muodossa.

Vertailun yhteydessä arvioitiin myös, onko koulu päivittänyt arviointisuunnitelmaansa ja näkykö arviointisuunnitelmassa elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten arvioinnin kehittämisen tuloksena syntyneen Oulun koulujen oppilashuoltotyötä esittelevässä kirjasessa yhteisesti määriteltyjä käsitteitä (ks. taulukko 27) (Oppilashuoltotyö... 2000). Kirjanen syntyi arviointiprosessin

TAULUKKO 27. Oulun koulujen arviointisuunnitelmien päivittäminen ja oppilashuoltotyön käsitteiden käyttö lukuvuonna 2000–2001.

Oulun koulujen arviointisuunnitelmien päivittäminen ja oppilashuoltotyön käsitteiden käyttö kouluissa lukuvuonna 2000–2001	Yht. kouluja	Pop 1–6	Pop 7–9	Päivälukiot	Erityiskoulut
	(54)	(29)	(12)	(9)	(4)
1. arviointisuunnitelma päivitetty	36	17	8	7	4
2. oppilashuoltotyön kirjaseen käsitteet käytössä	11	5	2	2	2

sivutuotoksena, kun havaittiin, että oppilashuoltotyön käsitteistö ja menettelytavat sekoittuvat helposti opettajien puheessa. Lisäksi havaittiin, etteivät edes erityiskoulujen opettajat tunne toisiaan tai toistensa oppilashuoltotyön muotoja. Esimerkiksi starttiluokkien tai yksittäisten pienryhmien toimintaa tunnettiin heikosti. Kirjaseen syntyä edesauttoi myös se tekijä, että arvioinnin vastuuhenkilönä eli ohjausryhmän sihteerinä toimi tuolloin koulupsykologi. Taulukon 27 perusteella voidaan todeta, että lukuvuonna 2000–2001 vasta 11 koulua oli ottanut oppilashuoltotyön yhteisesti sovitut käsitteet käyttöön.

### 6.4.3 Tiivistelmä

Oulun koulun arviointisuunnitelma alkoi näkyä toiminnan ja talouden suunnitteluasiakirjoissa talousarviovuodesta 2000 alkaen. Opetustoimen toiminnan ja talouden arviointi haluttiin vakiinnuttaa osaksi suunnittelua. Työsuunnitelmien asemaa koulun työvuoden suunnittelun ja toiminnan arvioinnin välineenä korostettiin ja toiminnan painopistealueita alettiin kehittää erityisesti Oulun koulun arviointisuunnitelman 1999–2001 arviointikohteiden osalta. (TATS 2000–2002). Varsinaisesti paikallisen tason arvioinnin tulosten perusteella tehtävät päätökset näkyivät ensimmäisen kerran vuoden 2001 talousarviossa. Vuonna 2002 päätösten linjaukset pysyivät arvioinnin kohteita tukevinä eli lisäresursseja suunnattiin kehittämisen kohteina oleviin painopistealueisiin.

2001–2003 elämänhallinnan tukeminen nähtiin Oulun koulun arviointisuunnitelman mukaisesti talous- ja toimintasuunnitelmassa tärkeänä opetustoimen kehittämisalueena, josta todettiin seuraavasti: ”yhteiskunnallisen murroksen sekä sosiaalisten ongelmien ja päihteiden käytön lisääntymisen seurauksena erityistä tukea



tarvitsevien oppilaiden määrä lisääntyy vuosi vuodelta. // Paine koulun sisäiseen kehittämiseen ja erilaisten tukitoimien lisäämisen kasvaa. Lapsen ja hänen koulunsa sekä elinympäristönsä hyvinvoinnin mahdollisimman varhainen tukeminen on sekä inhimillisesti että taloudellisesti tuloksekkainta”. (TATS 2001–2003, 81.)

Arvioinnin kehittämisen kannalta prosessin tuomaa tietoa hyödynnettiin useassa vaiheessa, ja sitä edisti merkittävästi arvioinnin toistaminen kahtena peräkkäisenä lukuvuonna. Tietoa hyödynnettiin seuraavilla arvioinnin osa-alueilla:

- arviointisuunnitelman täsmentäminen käynnistettiin lukuvuonna 1999, ja siihen käytettiin aikaa lukuvuonna 1999–2000 koulujen ja Opetushallitukselta saadun palautteen perusteella. Tähän liittyivät myös arviointiaikataulujen ja arvioinnin toteutusohjeiden laadinta vuosittain sekä opetustoimen www-sivustolle perustettu arviointipankki, johon kaikki arviointia koskeva materiaali koottiin koulujen käytettäväksi [www.edu.ouka.fi](http://www.edu.ouka.fi) (ajankohtaista – arviointi – intranet).
- arviointikäsitteet selkiytyivät, mihin arvioinnin ohjausryhmä osasi reagoida vasta muutaman vuoden aikaviiveellä. Arviointi-iltapäivissä osa osallistujista oli kiusaantunut siitä, että saman arviointi-iltapäivän aikana puhuttiin kaikilla koulutuksen tasoilla tapahtuvasta arvioinnista aina oppilasarvioinnista koulutuksen valtakunnalliseen arviointiin. Saadun palautteen perusteella ohjausryhmä laati arvioinnin käsitteistöä selventävän käsittekartan koulujen avuksi.
- esityksen laatiminen opetuslautakunnalle kehittyi vähitellen, sillä ensimmäisellä kerralla ylikorostuivat lisäresurssivaatimukset, mutta jo toisella kerralla koulut osasivat linjata kehittämistarpeita pitemmälle tulevaisuuteen ja esittivät lisäresurssien lisäksi myös toimintatapojen muuttamista sekä koulun sisäisessä toiminnassa että opetusviraston ja opetustoimen hallintokuntien välisessä yhteistyössä.
- koulujen oma itsearviointi ja käytännön toimenpiteet konkretisoituivat. Kahtena peräkkäisenä vuonna koulujen työsuunnitelmien arviointiosiot kehittyivät paremmiksi siten, että koulut oppivat paremmin kuvaamaan konkreettisia toimenpiteitä koulun kehittämisessä halutun tavoitteen suuntaisesti.

Taulukossa 28 on kuvattu paikallisen tason arvioinnin ja toiminnan sekä talouden suunnittelun linkittymistä osaksi kunnallista päätöksenteko- ja suunnittelujärjestelmää. Taulukkoon on koottu talousarvioiden ja Oulun koulun arviointisuunnitelman tavoitteet ja arviointitulokset sekä niiden perusteella tehdyt resurssipäätökset.

**TAULUKKO 28. Arviointitiedon hyödyntäminen Oulun opetustoimen päätöksenteossa. (Maip 200201, Oulun koulun arviointisuunnitelma 1999–2001, TATS 2000–2002, TATS 2001–2003, TATS 2002–2004, Ulvinen 2000, Ulvinen 2001.)**

**OPETUSLAUTAKUNTA**

<p><b>TA 2000</b></p> <p><b>Sitova tavoite:</b> Koulunuksen tuloksellisuutta arvioidaan suhteessa elämänhallinnan tukemiseen ja oppilashuoltotyön edellytyksiin. Elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön tavoitteena on tukea oppilasta kokonaisautena. Tavoitteena on luoda turvaverkko, joka pystyy nopeasti auttamaan oppilasta opiskelussa ja hänen ongelmassaan. Vertailukelpoista arviointitietoa kerätään opetustoimen alaisista peruskouluista ja lukioista erityistä tukea tarvitsevien ja huolenaiheena olevien oppilaiden tilanteesta, koulujen resurssien opetuksen tukitoimien järjestämiseksi sekä oppilashuoltotyöstä. (TATS 2000, 9.)</p>	
<p><b>Oppilaiden elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten arvioinnin tuloksia Oulun koulusta lukuvuodelta 1999–2000</b></p>	<p><b>Arviointitavoite:</b> Tuetaan oppilasta kokonaisautena. Tavoitteena on luoda turvaverkko, joka pystyy nopeasti auttamaan oppilasta opiskelussa ja hänen ongelmassaan. (Oulun koulun arviointisuunnitelma 1999–2001.)</p> <p><b>Keskisest tulokset:</b> Syrjäytymisvaaran ehkäiseminen ja elämänhallinnan tukeminen Oulun koulussa on puutteellista. Syrjäytymisvaarassa olevat huomataan ehkä joksenteen nopeasti ja kattavasti, mutta koulut eivät osin puutteellisten resurssien takia lopulta onnistu tukemaan läheskään kaikkia oppilaita koulutuksessa. Samoin oppilashuoltotyön edellytysten kunnat voidaan todeta, että eri asiantuntijoita apunaan käyttäviä ja mahdollisimman joustava turvaverkko on perinteessä mahdollista luoda kaikille kouluille, mutta osin puutteellisten resurssien takia turvaverkon luominen kouluilla on useimmiten jäänyt kesken. (Ulvinen 2000, 16.)</p>
<p><b>TA 2001</b></p> <p><b>Toiminnallinen tavoite:</b> Opetustoimen arviointisuunnitelman 1999–2001 toteuttamista jatketaan: Luvuvuonna 2000–2001 peruskoulu ja lukiot arvioivat elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytyksiä. (TATS 2001, 84.)</p> <p><b>Oppilaiden elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten arvioinnin tuloksia Oulun koulusta lukuvuodelta 2000–2001</b></p>	<p><b>Arviointitavoite:</b> Tuetaan oppilasta kokonaisautena. Tavoitteena on luoda turvaverkko, joka pystyy nopeasti auttamaan oppilasta opiskelussa ja hänen ongelmassaan. (Oulun koulun arviointisuunnitelma 1999–2001.)</p> <p><b>Tavoitetaso/seurantatapa:</b> Koulukohtaisen arvioinnin tuloksista laaditaan tutkimusraportti, jonka perusteella päätetään jatkoimenpiteistä. (TATS 2001, 84.)</p> <p><b>Päätökset edellisen vuoden arvioinnin perusteella:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• henkilöitä on lisätty (kohdistuu erityisesti tukea tarvitsevien opetuksen järjestämiseen, tukipetukseen, ryhmäkokojen pienentämiseen jne.)</li> <li>• koulupsykologeja palkataan elokuussa 2001 kaksi entisten kahden lisäksi; (0,4 Mmk)</li> <li>• elämänhallinnan tukemiseen on yksilöity 0,2 Mmk ja tuntimäärää on lisätty 1–6 luokilla 1,5 Mmk, mikä kohdistuu käytännössä erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin (Maip 200201, TATS 2001.)</li> </ul> </p> <p><b>Keskisest tulokset:</b> Syrjäytymisvaaran ehkäiseminen ja elämänhallinnan tukeminen ei Oulun koulussa ole yhtä puutteellista kuin edellisessä vuonna. Verrattuna edellisvuoteen koulut näyttävät ottaneen selkeästi paremmin käyttöön elämänhallinnan tukemisen työsuunnitelmat ja työkalut. //... edellisvuoden tavoin puutteellisten resurssien takia turvaverkon luominen on usilla kouluilla jäänyt vielä kesken. // ... edellisvuoteen verrattuna valmius jäsentää turvaverkon olennaisia piirteitä on kouluilla parantunut. (Ulvinen 2001, 22.)</p>
<p><b>TA 2002</b></p> <p><b>Toiminnallinen tavoite:</b> Peruskoulu ja lukiot arvioivat koulun omaa yhteistyöverkostoa sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön järjestelyjä. Huoltajat arvioivat yhdessä lastensa kanssa koulun opetus- ja kasvatustyötä, oppimisympäristöä ja kodin kanssa tehtävää yhteistyötä. (TATS 2002, 91.)</p>	<p><b>Arviointitavoite:</b> Tuetaan oppilasta kokonaisautena. Tavoitteena on luoda turvaverkko, joka pystyy nopeasti auttamaan oppilasta opiskelussa ja hänen ongelmassaan. (Oulun koulun arviointisuunnitelma 1999–2001.)</p> <p><b>Tavoitetaso/seurantatapa:</b> Koulukohtaisia arviointitiedoista laaditaan tutkimusraportti. Arviointitulosten perusteella päätetään tarvittavista jatkoimenpiteistä.</p> <p><b>Päätökset edellisen vuoden arvioinnin perusteella:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• koulunkäytävien toimien vakinaistaminen</li> <li>• vuodelta 2001 aiheutuvat henkilöstömenojen ylitykset, jotka aiheutuvat erityistä tukea tarvitsevien lasten koulunkäynnin tukitoimpeistä</li> <li>• perusopetuksen opetusintimien lisääminen tarkoituksena parantaa yleisopetuksen mahdollisuuksia tukea erityisopetusta ja tukopetusta tarvitsevia oppilaita n. 350 000 €</li> <li>• koulujen tukien kilföresurssien lisäämisen oppilashuollolliseen toimintaan sisältäen lukion opinto-ohjauksen 170 000 € (TATS 2002–2004, 96.)</li> </ul> </p>

## 7 POHDINTA

Tutkimuksen kohteena on Oulun opetustoimen paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi vuosina 1997–2001. Tutkimusta voidaan luonnehtia tapaus- ja toimintatutkimuksen piirteitä sisältäväksi evaluaatiotutkimukseksi. Tutkimuksen evaluaatio lähenee luonteeltaan ohjelma-arviointia, joka pyrkii parantamaan olemassa olevia käytänteitä ja koulutuspolitiikkaa sekä tuottamaan päätöksenteossa hyödynnettävää arviointitietoa (Greene 2000, 981). Se että evaluaatio edustaa kriittistä, opettajien voimaannuttamiseen pyrkivää kehittävää neljännen sukupolven paradigman mukaista arviointia, on tietyllä tapaa ristiriidassa päätöksenteossa hyödynnettävän tiedon tuottamisen näkökulman kanssa. Monien tutkijoiden mukaan päätöksenteossa hyödynnettävä tieto palvelee jo olemassa olevaa politiikkaa ja arvoja, eikä tällöin voi olla moniäänistä (ks. esim. Guba & Lincoln 1989). Tässä tutkimuksessa on pyritty kuitenkin yhdistämään nämä kaksi näkökulmaa osittain onnistuneestikin.

Tämä tutkimus kertoo yrityksestä soveltaa neljännen sukupolven evaluaatiomallia julkisen sektorin ohjausmallin kehittämiseen. Käytännössä neljännen sukupolven evaluaatio on erittäin haasteellista suuressa organisaatiossa, sillä se vaatii tutkija-evaluoijalta erittäin paljon viitseliäisyyttä, aikaa ja osaamista sekä evaluaation eri osapuolten yhteistä tahtotilaa, jotta evaluaatio voisi toteutua. Neljännen sukupolven evaluaatio tukee oppivan organisaation periaatteita ja päinvastoin. Neljännen sukupolven mukaisen evaluaatiokulttuurin toteuttaminen avaa moniäänisen ja yllätyksellisen kentän, jota ei voi johtaa perinteisten johtamismallien mukaisesti. Oulussa tulokset ovat lupaavia, mistä kertovat arviointiin innostuneiden opettajien syvälinen arvioinnin pohdinta ja sitoutuminen paikallisen arvioinnin kehittämiseen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opetustoimeen saatiin tutkimustehtävän mukaisesti kehitettyä kaikille kouluille yhteinen arviointikehys, jonka mukaisesti paikallista koulutuksen arviointia on toteutettu vuodesta 1999 alkaen.

Tällä tutkimuksella voidaan nähdä kolme erilaista funktiota. Siinä pyritään analysoimaan, mitä on suuren kaupungin paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi sekä sitä, mitä prosessissa opittiin ja minkä vuoksi sitä voidaan hyödyntää vastaavanlai-

sisä kehittämisprosesseissa (Patton 1997). Stakea (1997) mukailleen tutkimus tarjoaa mahdollisuuden oppia paikallistason ohjelman kehittämiseen liittyvistä ilmiöistä sekä ymmärtää ohjelman kehittämisen (tässä tapauksessa arvioinnin kehittämisen) eri osapuolten intressejä ja erilaisuutta sekä kehittämisprosessin monia ulottuvuuksia. Tutkimus voidaan nähdä myös keskustelun avauksena paikallisen tason arvioinnin kehittämiskysymyksille sekä kannanottona opettajien ja hallinnon yhteistyönä toteutettavan koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin puolesta (Weiss 1998, 103–109). (Ks. Greene 2000, 990.)

Tutkimuksen ja sen tulosten uskottavuutta ja autenttisuutta voidaan tarkastella konstruktivistiseen tutkimukseen soveltuvien Lincolnin ja Guban (1985, 289–331; 1986a; 1989, 236–251) käyttämien käsitteiden avulla. Heidän mukaansa uskottavuutta voidaan arvioida luotettavuuden, sovellettavuuden, riippumattomuuden sekä toistettavuuden avulla. Tutkimus on luotettavaa, kun kerronta on kokemuksellista ja kontekstiin sidottua. Tässä tutkimuksessa on pyritty luotettavuuteen kuvaamalla Oulun arviointiprosessin aikana esiinnousseet tunnekuohut, muutosvastarinta sekä into kehittää hallinnon ja opettajien yhteistyönä paikallisen tason arviointia. Se on ollut mahdollista, sillä olen tutkijana ollut toteuttamassa, havainnoimassa ja kokemassa lähes kaikki tässä tutkimuksessa raportoimani tilanteet ja tapahtumat. Läsnaolo ja osallistuminen on ollut henkilökohtainen valintani, josta olen pitänyt kiinni mahdollisuuksien mukaan myös äitiysvapaiden aikana. Olen pyrkinyt rikkaaseen kerrontaan käyttämällä paljon suoria lainauksia ja nostamalla esiin mahdollisimman monenlaisia osapuolten ja yksilöiden näkökulmia ja analysoimalla omaa rooliani ja asenteitani arvioinnin kehittämisprosessissa. Olen myös laajasti analysoinut kehittämisprosessin aikana toimintaympäristössä tapahtuvia muutoksia ja niiden vaikutuksia prosessiin.

Tarkan kuvauksen perusteella olen sitä mieltä, että tässä tutkimuksessa esiin nostettuja hyviä ja huonoja kokemuksia voidaan soveltaa muissa vastaavissa arvioinnin kehittämisprosesseissa. Lisäksi tutkimus auttaa ymmärtämään paikallisen arvioinnin moni-ilmeistä kenttää ja kehittämisen prosessiluonnetta. Kunkin tulosluvun lopussa oleva yhteenveto kertoo, missä asioissa on onnistuttu ja missä on vielä kehitettävää. Tarkoitus on ollut nostaa esiin myös kehittämisen pullonkauloja, jotta lukijalla olisi mahdollisuus tarvittaessa valmistautua vastaaviin tilanteisiin.

Tutkimusmenetelmät ovat toimintatutkimukseen hyvin soveltuvia eikä niissä ole rajauduttu pelkästään laadullisen paradigman mukaisten menetelmien hyödyntämiseen, vaan olen yhdistänyt monipuolisemman kokonaiskuvan ja laajemman tutkimusjoukon arvioinnin kehittämisen- ja toteuttamisprosessia koskevien käsityksien selville saamisen vuoksi laadulliseen aineistoon myös kvantitatiivista survey-kyselyaineistoa. Kunkin tutkimusmenetelmän käyttö on pyritty selvittämään yksityiskohteisesti kussakin tulosluvussa, jotta lukijalla on mahdollisuus toistaa tehty tutkimus.

Keskeisin 11 kansiota käsittävä arvioinnin kehittämisprosessia koskeva tutkimusaineisto on arkistoitu Oulun kaupungin opetusvirastoon, joten lukijalla on mahdollisuus seurata alkuperäisaineistoa ja siitä tehtyjä tulkintoja dokumentti dokumentilta.

Tutkijan rooli on ollut haasteellinen koko arvioinnin kehittämisprosessin ajan. Rooli on vaihdellut opettaja-tutkijasta hallinnossa toimivaan virkamieheen, hankkeen vastuullisesta vetäjästä ja kouluttajasta äitiysvapaalla olevaan tutkijaan ja aina organisaation ulkopuoliseen asiantuntija-tutkijan rooliin asti. Eniten roolissani ovat painottuneet arvioinnin johtamisen rinnalla neuvottelijan, kuuntelijan ja arviointikonsultin tehtävät. Hallinnon, opettajien ja tutkijoiden yhteistyönä kehitettävä arviointi on haasteellinen prosessi, etenkin kun arviointia ei kehitetä kenenkään toimijatahon sanelemana vaan yhteisen oppimisprosessin myötä. Erilaisten intressien yhteen sovittaminen ja arvioinnin osapuolten sitoutuminen olivat vaikeimpia haasteita, jotka kohtasin evaluoijana. Myös arvioinnin johtamiseen liittyvät taitoni olivat koetuksella, mistä sain palautetta mukana olleilta opettajilta ja rehtoreilta arvioinnin arvioinnissa (arviointikysely 2001).

Autenttisuuden arviointi liittyy Lincolnin ja Guban (1986) mukaan laajemmin tutkimuksen eettisiin ja ideologisiin kysymyksiin, jotka ovat aina läsnä sosiaalista toimintaa ja siihen osallistuvia ihmisiä tutkittaessa. Oikeudenmukaisuuteen tässä tutkimuksessa on pyritty nostamalla esiin ristiriitaisia arviointia koskevia näkemyksiä, tarjoamalla mahdollisimman avoin keskustelufoorumi kaikille arvioinnista kiinnostuneille henkilöille, dokumentoimalla mahdollisimman tarkasti kaikki käydyt keskustelut ja tarkistamalla dokumentointien oikeellisuus välittömästi prosessin aikana. Lincolnia ja Gubaa (1986, 78–83) soveltaen tutkimuksessa on pyritty ottamaan huomioon autenttisuuden arvioinnin neljä näkökulmaa, jotka vapaasti suomen kielelle käännettynä ovat ontologinen, koulutuksellinen, katalyyttinen ja taktinen autenttisuus. Ontologisesta näkökulmasta arvioituna tutkimuksessa on pyritty ottamaan huomioon konteksti ja kuvaamaan sen myötä mahdollisimman totuudenmukaisesti tutkijalle ja prosessissa mukana olleille henkilöille muodostunut kuva arviointitodellisuudesta ja siihen liittyvistä monimutkaisista kontekstuaalisista ilmiöistä. Arviointiprosessin myötä syntyneet käsitykset ja prosessiin sitoutumisasteesta riippuva oppiminen ja arviointitulosten hyödyntäminen on kuvattu tutkimustuloksissa. Voidaan todeta, että tutkimuksen kohteena ollut arvioinnin kehittämisprosessi aktivoi koulun tason toiminnan kehittämistä erityisesti niissä kouluissa, joissa rehtori oli sitoutunut arvioinnin kehittämiseen. Tutkimustulosten mukaan neljännen sukupolven mukaisesti toteutettu arviointi ohjaa toimintaa haluttuun suuntaan ja voimaannuttaa opettajia kehittämään omaa työtään ja kouluaan.

Projektinhallinnan näkökulmasta tarkasteltuna voidaan todeta, että arviointiprosessin johtaminen oli haasteellista, koska oma roolini vaihtui usein, vaikka olinkin tiiviisti mukana prosessissa neljän vuoden ajan. Arvioinnin johtamisen näkökulmas-

ta ongelmia muodostui myös siitä, että arvioinnin ohjausryhmää lukuun ottamatta muut hallinnon avainhenkilöt vaihtuivat aina opetustoimen johtajaa ja opetuspäällikköä myöten useita kertoja. Avainhenkilöiden suuri vaihtuvuus tarkoitti minulle tutkijana ja organisaation sisäisenä evaluoijana jatkuvaa tarkkaavaisuutta ja yhteydenpitoa avainhenkilöiden työtilanteiden seuraamisessa ja ajan tasalla pitämisessä. Aina kun jokin avainhenkilö vaihtui, aloitettiin A:sta eli käytiin läpi kaikki Oulun paikallisen arvioinnin kehittämiseen liittyvät seikat. Haasteellisinta tämä oli aikana, jolloin Oulussa oli neljä eri arvioinnista vastaavaa opetuspäällikköä yhden kalenterivuoden aikana ja tutkijana yritin olla äitiysvapaalla, irti mielenkiintoisesta arvioinnin kehittämistyöstä.

Tutkimus ja arvioinnin kehittäminen ovat olleet melkoinen oppimisprosessi myös minulle tutkijana. Olen saanut olla osallisena arvioinnin eri osapuolia kunnioittavissa neuvotteluissa ja vastavuoroisessa oppimisprosessissa yhdessä tutkittavien kanssa (vrt. Lincoln & Guba 1986, 76). Oma näkemykseni paikallisesta arvioinnista on prosessin aikana vahvistunut. Mielestäni pelkkä systemaattisuus arvioinnin vaatimuksena ei ole riittävä, vaan arvioinnin tulee olla eri osapuolia osallistavaa ja siten merkitykselliseksi koettua. Arvioinnin tulosten ja päätelmien tulee muotoutua yhteisten tulkintojen kautta ja olla vertailukelpoisia sekä päätöksenteossa hyödynnettäviä. Tutkimus osoittaa, että opettajien ja koulujen näkemykset arvioinnista vaihtelevat äärestä laitaan. Opettajien näkemyksiin liittyvät hyvin vahvasti omakohtaiset kokemukset ja tunteet. Negatiivisimmillaan arvioinnin koetaan olevan vaikeaa, sekavaa ja monimutkaista. Myönteisimmillään arvioinnin nähdään olevan luonteva osa arkea ja toiminnan jatkuvaa kehittämistä. Se on prosessi, tulkintaa, oppimista, muutosta, kehittämistä ja vuorovaikutusta.

Tutkimus vahvistaa näkemystä, jonka mukaan arviointia oppii vain tekemällä. Arviointi vaatii aikaa, kärsivällisyyttä, hienotunteisuutta, yhteistyökykyä, taitoa kuunnella, empaattisuutta ja johtamista. Joidenkin näkemysten mukaan arviointia ei voi yksiselitteisesti määritellä, koska se on kontekstisidonnaista vallankäyttöä. Arvioinnin arvo määrittyy sen hyödynnettävyyden ja merkityksellisyyden kautta. Onnistunut arviointi edellyttää moniäänisyyttä ja kaikkien osallisten yhteistä tulkintaa arvioinnin tuloksista sekä sen perusteella tarvittavista päätelmistä, jotka otetaan huomioon päätöksenteossa. Onnistunut arviointi on systemaattista tietoista toimintaa, joka ohjaa yksilön ja organisaation toimintaa yhteisesti määritellyn tavoitteen suuntaan. Arviointi antaa mahdollisuuden kehittyä ja kehittää. Arviointi ei ole itseisarvo, vaan johtamisen ja kehittämisen väline, jota tulee johtaa.

Omasta mielestäni merkittävä osoitus neljännen evaluaatiosukupolven voimasta on konsensus, jonka saimme aikaan kolmen erilaisen kouluasteen välille. 54 opetustoimen alaista koulua hioi keskenään arviointitulosten perusteella esitettäviä kehittämistoimenpiteitä, mikä vaati erilaisten arvojen ja intressien yhteen sovittamista.

Tulos on siinä mielessä merkittävä, että arviointiprosessin alkuvaiheessa valittujen arviointikohteiden osalta koulut ja kouluasteet kokivat olevansa toisistaan poikkeavia ja kaikille kouluille yhteisten arvioitavien asioiden löytäminen tuntui mahdottomalta tehtävältä. Tutkimus kuitenkin osoittaa, että mahdottomalta tuntuneessa asiassa onnistuttiin ja koulujen välille löytyi yhteinen kieli. Oli esimerkiksi mielenkiintoista ja palkitsevaa havaita, kun kolmen eri kouluasteen eri tehtävissä toimivat opetuksen ammattilaiset keskustelivat innokkaasti saman pöydän ääressä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tunnusomaisista piirteistä. Näkemykseni mukaan tämä prosessi on ollut voimaannuttava oppimisprosessi aktiivisille kouluille ja innostuneille opettajille arvioinnin moni-ilmeisessä kentässä (vrt. esim. Weiss 1998, 107).

Arviointiin ja muutokseen liittyy olennaisena osana valta ja sen käyttö, joten tutkija-kehittäjä on saanut olla varovainen diplomaatti mutta joutunut myös tekemään linjauksia, jotka eivät ole miellyttäneet kaikkia kehittämisprosessissa mukana olleita osapuolia. Erityisesti arviointisuunnitelman mukaisen arvioinnin käynnistäminen ja toimeenpano on jäänyt lähtemättömästi mieleen, sillä Oulussa oli koko ajan meneillään rinnakkain sekä arviointisuunnitelman jatkuva kehittäminen että uuden arviointikohteen toimeenpanon valmistelu ja toteutus. Paikallisen arvioinnin kehittäminen on jatkuvassa muutoksessa elämistä ja muutoksen mahdollistamista. Eräs konsultti, joka on ollut itse vastuussa mittavan muutosprosessin toimeenpanosta, kuvaa osuvasti suunnitelmien toimeenpanoa: ”Uusien strategioiden ja toimintaprosessien uudelleensuunnittelun analysointivaihe on hauskaa, mielenkiintoista ja älyllisesti haastavaa. Valmiuksia hyvien visioiden ja strategioiden tuottamiseen voi opiskella korkeakouluissa ja liikkeenjohdon kirjallisuudesta. Toimeenpano on kuitenkin vaihe, jossa tosiammattilaiset erottuvat viisastelijoista. Toimeenpano on rankkaa työtä ja täynnä yllätyksiä ja vaaroja enemmän kuin Indiana Jones -elokuvassa. Toimeenpanon oppii vain tekemällä, siis kantapään kautta ja veren maku suussa” (Hannus 1995, 115).

Tämän tutkimuksen tuoman kokemuksen ja tulosten perusteella voin todeta, että opettajien mukaan ottaminen ja aito kuuleminen koulutuksen kehittämiseen ja strategiaan linjauksiin liittyvissä kysymyksissä on riippuvainen kunnassa vallitsevasta hallinto-, johtamis- ja organisaatiokulttuurista. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna tutkimus on osunut ajallisesti ja kulttuurisesti oikeaan ajankohtaan. Tutkimusta edeltävä evaluaatioprojekti edusti opettajien työtä ja koulun toimintaa kehittävää arviointia, ja sille pohjalle oli hyvä rakentaa opettajien ja hallinnon yhteistyötä painottavaa paikallisen tason arviointimallia. Oulun prosessin aikana sekä hallinnon että päättäjien edustajat ovat suhtautuneet pääosin myönteisesti paikallisen arvioinnin kehittämisprosessiin, mikä on mahdollistanut opettajien ja rehtoreiden kuulemisen ja kuuntelemisen päätöksenteon kaikilla tasoilla. Arviointi on myös ohjannut toimintaa ja päätöksentekoa haluttuun, yhteisesti määritellyn vision suuntaan: tavoitteena hyvinvoiva koulu. Tutkimus on onnistunut ainakin osittain täyttämään

evaluaatiotutkimuksen onnistuneisuuden kriteerit päätöksentekoa hyödyttävän ohjelma-arvioinnin näkökulmasta. Chelimskyn (1983, 119) mukaan arvioinnin laatu on saavutettu, kun kehitetty arviointimalli soveltuu parhaiten kontekstiin ja eri osapuolten intresseihin, jolloin arviointiin käytetään aikaa (se on pitkäkestoinen prosessi) ja rahaa eli resursseja.

Oulun mallin mukaista arviointia voidaan tarkastella edellisen lisäksi myös feasibility-kriteerin näkökulmasta, joka on yksi koulutuksen evaluaation arvioinnin standardeista (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1981, 1988, 1994, ks. myös Stufflebeam 1995, 317). Arvioinnin toteuttamiskelpoisuutta arvioidaan tällöin käytännön, politiikan ja talouden näkökulmista. Voitaneen sanoa, että Oulun malli toteutettiin kustannustehokkaasti, jos arvioidaan kehittämishankkeessa käytettävissä olleita resursseja suhteessa aikaansaatuihin tuloksiin. Paikallinen arviointi saatiin nivellettyä osaksi kunnallista päätöksentekojärjestelmää, opettajien itsearviointilomakkeiden kokonaisvastausprosentit vaihtelivat 80–90 % välillä, tulokset tulkittiin jokaisessa koulussa. Ulkopuolinen asiantuntija laati arviointiraportin, jonka perusteella tulokset tulkittiin. Kaikki kouluasteet laativat yhteisen esityksen lautakunnalle aina ennen seuraavan toiminta- ja taloussuunnitelman laadintaprosessin alkamista. Tutkimustulosten mukaan evaluaation suunnittelussa ja ainakin osittain myös toteutuksessa onnistuttiin ottamaan huomioon evaluaatiotiedon käyttäjien tarpeet (vrt. Laukkanen 1998b, 5; 47–49). Tarvittaessa koulukohtaiset tiedot olivat opetusviraston johdon käytettävissä opetustoimen yhteisessä tietokannassa, vaikka käytännössä johto ei ehtinyt perehtyä näin yksityiskohtaisella tasolla arviointituloksiin.

Weissin (1998) mukaan opettajien rooli tiedon hyödyntämisessä korostuu arviointitulosten lobbaamisessa ja huomion kiinnittämisessä tuloksiin, ja näin voidaan vaikuttaa päätöksentekijöihin. Weissin näkökulmasta tarkasteltuna voidaan todeta, että Oulussa onnistuttiin päämäärätietoisien koulukohtaisen ja yhtenäisen kouluasteittaisen tulosten tulkinnan sekä tarvittavien päätelmien ansiosta vaikuttamaan arviointitulosten hyödyntämiseen päätöksenteossa (Weiss 1998, 107). Tämä tutkimus osoitti, että mitä merkittävämpi päätöksentekoon liittyvä ryhmä esittää mielipiteensä, sitä vaikeampi tällaisen massan mielipidettä on ohittaa poliittisessa päätöksenteossa. On ilmeistä, että paikallisen arvioinnin voima ja voimaannuttamiskyky perustuu sekä asiantuntevasti toteutettuun arviointitietoon että myös määrällisesti suuren ryhmän mielipiteisiin.

Koulun lukuvuosittaisen työsuunnitelman rooli koulun toiminnan suunnittelun ja arvioinnin välineenä vahvistui. Koulujen itsearviointitieto saatiin kerättyä kaikista opetustoimen alaisista peruskouluista ja lukioista toiminnan ja talouden suunnittelun aikataulussa siten, että arviointitulokset ja niiden perusteella tehtävät päätelmät käsiteltiin jokaisessa koulussa ja kouluasteella, minkä jälkeen niistä tehtiin koko ope-



tustoimen peruskoulujen ja lukioiden yhteinen esitys opetuslautakunnalle. Weissia (1973) mukaillen voidaan todeta, että evaluaatio ja politiikka kohtasivat tässä tutkimuksen kohteena olevassa arvioinnin kehittämisprosessissa (ks. Chelimsky 1987d, 24). Oulun paikallisen tason arviointitietoa hyödynnettiin päätöksenteossa, mikä näkyi elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön sekä muiden arviointikohteiden pitemmän aikavälin kehittämisenä sekä taloudellisena resurssointina. Myös opetustoimen strategiassa 2011 oli hyödynnetty Oulun koulun arviointisuunnitelmaa 1999–2001 sisällyttämällä keskeisten arviointikohteiden arviointi osaksi uutta strategiaa. Koulujen ja hallinnon yhteistyönä tuotettu ja päätöksenteossa hyödynnetty arviointi ohjasi toimintaa osassa kouluja halutun tavoitteen suuntaan.

Jotta politiikka ja evaluaatio voisivat kohdata, on arviointi- ja politiikan kielen kohdattava (vrt. Chelimsky 1987d, 27). Vastaavanlainen kieleen liittyvä ilmiö on noussut esiin tässä tutkimuksessa. Jouduimme arvioinnin kehittämisprosessin ensimmäisenä vuonna käyttämään paljon aikaa siihen, että ymmärsimme, mitä tarkoittaa koulutuksen tuloksellisuus ja sen alakäsitteet opetus- ja kasvatuskielellä ilmaistuina. Taus-talla oli myös näkemys, jonka mukaan koulutuksen tuloksellisuus ja tulosjohtaminen eivät sovellu opetus- ja kasvatustoiminnan arvioinnin lähtökohdiksi. Koulutuksen tuloksellisuudesta syntynyt yhteisymmärrys kuvataan tarkemmin prosessin välituo-toksena syntyneessä Oulun koulun arviointisuunnitelmassa 1999–2001. Arviointilo-makkeet ja arviointitulosten perusteella laaditut arviointiraportit kuvaavat koulutuk-sen tuloksellisuutta opetus- ja kasvatuskielellä, ja siksi tulokset piti kääntää takaisin hallinnossa ja päätöksenteossa ymmärrettävälle kielelle, kun laadittiin esitys opetus-lautakunnalle toiminta- ja taloussuunnitelmassa huomioon otettavista kehittämisen painopistealueista sekä tarvittavista toimenpiteistä. Kieli käännettiin siis kaksi ker-taa: hallinnon kielestä opetus- ja kasvatuskielelle arviointikohteista, -kriteereistä ja -menetelmistä sovittaessa ja toisinpäin arviointia koskevien johtopäätösten osalta.

Edelleen kehitettävää jäi päättäjien, strategian, toiminta- ja taloussuunnittelu-asiakirjojen ja yhteisen arviointikielen kehittämisen osalta. Määrittelemättä jäi esi-merkiksi se, mikä on elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten hyväksytty taso koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnissa Oulun kaupungin ope-tustoimessa. Tämä keskustelu jäi kokonaan käymättä koulujen ja hallinnon välillä. Opetuslautakunta 1 ja 2 lisäsivät talousarviovuosina 2001 ja 2002 opetuksen elämän-hallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytyksiä parantavia opetus- ja kasva-tustyön tukitoimia, mutta eivät tehneet periaatepäätöstä perusopetusryhmäkoon pie-nentämisestä, vaikka se oli joka vuosi koulujen ehdottama ensimmäinen toimenpide. Vähälle keskustelulle jäi myös Oulun mallin mukainen arviointi, joka lautakunnan 2 näkemyksen mukaan on sisäistä arviointia, vaikka verkostoyhteistyön arvioinnissa koulutusta ovat arvioineet oppilaiden huoltajat ja vanhemmat sekä kaikissa arviointi-kohteissa koulujen henkilökunnan lisäksi myös arvioinnin kehittämisprosessin ul-

kopuolinen yliopiston tutkija. Oulun koulun arviointisuunnitelman arviointi ei siis edusta puhdasta sisäistä arviointia, vaan ennemminkin voidaan puhua opettajien, hallinnon ja tutkijoiden yhteistyönä toteutetusta monitahoarvioinnista (Olkinuora 2002, 79).

Kun arvioidaan tutkimusta jatkuvan kehittämisen kaksisyklisen periaatteen näkökulmasta, voidaan todeta, että tulokset saatiin hyvin hyödynnettyä osaksi päätöksentekoprosessia, mutta koulujen toiminnan kehittämisen tasolla tutkimustulokset eivät mielestäni kerro yhtä onnistuneesta tilanteesta. Enneminkin olisin taipuvainen toteamaan, että koulun tason itsearvioinnin tukeminen ja itsearviointiin perustuva jatkuva toiminnan kehittäminen jäivät puutteelliseksi. Varovasti arvioituna 23 koulua 54 koulusta (43 %) ei saanut riittävästi tukea paikallisesta arvioinnista oman toimintansa kehittämiseksi, eikä paikallisen arvioinnin merkitys avautunut elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten kehittämisen näkökulmasta. Näillä kouluilla esimerkiksi arvioinnin kehittämisprosessin aikaiset lukuvuosien 1999–2000 ja 2000–2001 arviointisuunnitelmat olivat luettelonomaisia mitäänsanomattomia listoja.

Suuri osa kaupungin opettajista jäi tutkimuksen kohteena olleen arvioinnin kehittämisprosessin ulkopuolelle. Vaikka arvioinnin kehittämisprosessin aikana rakennettiin arvioinnin verkostoa, jossa loppuvaiheessa toimi noin kolmesataa henkilöä, moni suuren kaupungin opetustoimen alaisista työntekijöistä ei päässyt aidosti osalliseksi koko prosessista vaan koki sen ylhäältä–alas-periaatetta toteuttavaksi etäiseksi uudistushankkeeksi. Arvioinnin arvioinnin (arviointikysely 2001) yhteydessä paljastui, että monet opettajat olivat kokeneet arvioinnin etäiseksi ja byrokraattiseksi ”pakko-pullaksi” eivätkä nähneet arvioinnin avulla saavutettuja tuloksia, jotka todentuivat vasta kaksi vuotta arvioinnin toteutuksen jälkeen kunnallisen päätöksentekoprosessin vuoksi. Yksi merkittävä syy tähän lienee se, että evaluoija eli minä tuudittauduin liiaksi vuosina 1995–1998 toteutetun evaluaatioprojektin aikana syntyneisiin myönteisiin koulutapaamiskokemuksiin ja arviointikoulutukseen. Oletin naiivisti, että kaikissa kouluissa asennoituminen koulun kehittämistä ja johtamista tukevaan arviointiin on myönteistä ja että kouluissa on valmiuksia ryhtyä toteuttamaan laajempaa paikallisen tason arviointia vuonna 1999 voimaan astuneen lain hengen mukaisesti. Tätä tutkimusta edeltänyt evaluaatioprojekti perustui koulujen vapaaehtoisuuteen. Siihen osallistui 54:stä opetustoimen alaisesta koulusta 22 koulua. Huolimatta siitä, että arvioinnin kehittämisprosessin ensimmäisenä lukukautena perehdyin lukuvuosien 1997–98 opetussuunnitelmien avulla koulujen arviointia koskeviin näkemyksiin ja linjauksiin, olin ilmeisesti sen verran sokeutunut evaluaatioprojektin hyviin kokemuksiin, etten osannut ottaa toiminnassani riittävän hyvin huomioon faktoja, jotka selkeästi osoittivat, että koulut olivat arviointiprosessiin lähtiessään hyvin heterogeenisiä sekä arviointinäkemyksissä että -osaamisessa.

Toinen syy arvioinnin uhrien ulkopuolelle jäämiseen lienee se, että intensiivisimpien arvioinnin kehittämisvuosien 1998–1999 aikana, jolloin olin evaluoijana, toimin sekä evaluaatioprojektin koordinaattorina että opetustoimen taloussuunnittelijana, joista vei merkittävimmän osan työajastani. Näin ollen koulukohtaisiin konsultointipäiviin ei yksinkertaisesti liennyt aikaa. Jälkikäteen arvioituna on lähes häpeällistä tunnustaa, että en käynyt kouluissa ollenkaan koko neljän vuoden kehittämissuunnitelman aikana. Niinpä myös koulujen arviointikulttuurin tuntemus jäi minulla puutteelliseksi. Mitä ilmeisimmin olin saanut työskennellä arvioinnista innostuneiden henkilöiden kanssa ja muutosvastarinnan edustajat olivat jääneet minulta suurelta osin havaitsematta. Ilman arvioinnin arviointia näkemykseni tutkimuksen tuloksista ja arvioinnin kehittämisprosessin vaikutuksista olisivat saattaneet olla nykyistä näkemystä yksipuolisempia. Edellisin perustein uskon, että hanke jäi irralliseksi ja selkiytymättömäksi joidenkin koulujen näkökulmasta eli hanke ei ankkuroitunut osaksi koulujen kasvatus- ja opetustehtävää, ellei koulu sitä itse aktiivisesti niin halunnut.

Vertailukelpoisen arviointitiedon tuottaminen ja päätöksenteossa hyödynnettävien arviointitulosten vaatimus sekä mahdollisimman laajan konsensuksen löytäminen lienevät näin jälkikäteen arvioituna syitä, jotka johtivat perusteelliseen arviointilomakkeiden kehittämisprosessiin laajoissa opetustoimen arviointi-iltapäivissä. Koska osallistuminen arviointi-iltapäiviin oli vapaaehtoista ja useimpien osallistujien kohdalta myös satunnaista, arviointi-iltapäivistä saattoi välittyä ”paperinmakuisuus” ilman että koko prosessi ja paikallisen tason arvioinnin tarkoitus aukenivat syvällisemmin. Laajalla foorumilla käsiteltyihin lomakkeisiin pyrittiin demokraattisuuden periaatteen mukaisesti ottamaan huomioon kaikki tarkennukset, joita olisi ilmeisesti riittänyt loputtomiin. Lomakkeiden kehittäminen oli jossain vaiheessa kuitenkin lopetettava ja todettava, että arviointi ei ole koskaan absoluuttinen totuus, vaan se kertoo kehittämisen suunnan. Toisaalta arviointilomake oli prosessin aikana tuotettu konkreettinen asia, johon oli helppo tarttua yksityiskohtia myöten. Laajemmat asiakokonaisuudet kuten opetustoimen strategialinjaukset tai koulutusta koskeva päätöksentekoprosessi eivät yhtä merkittävästi nousseet arviointi-iltapäivissä esille (vrt. Barnett 1992, 11, 29; Nikkanen & Lyytinen 1996, 102).

Demokraattisuuteen pyrkivä arviointi on hitaasti etenevä, työläs prosessi, jonka kaikki vaikutukset näkyvät pitemmän aikavälin kuin nelivuotisen kunnallisen päätöksentekosyklin aikana. Tässä tutkimuksessa toteutettu arviointi edustaa verkostomaista toimintatapaa, jossa tärkeää on kohdata jokainen yksilö ja kuunnella häntä. Kaikkien arvioinnin osapuolten äänet ovat evaluoijalle samanarvoisia ja yhtä tärkeitä. Perinteisesti hierarkkista toimintakulttuuria edustavassa kunnallishallinnossa tällainen evaluaatioajattelu vaatii evaluoijalta diplomaatin taitoja ja hallinnon edustajilta myönteistä asennoitumista. Vakaista ja hyvää tarkoittavista aikomuksista huolimatta tässä tutkimuksessa ei voitu välttää arvioinnin byrokratisoitumista (esim.

arviointilomakkeita, arvioitavien asioiden jatkuvaa havainnointia ja dokumentointia kouluissa, arvioinnin toteutusohjeita, aikatauluja, koulujen päätelmiä tarvittavista toimenpiteistä ja esityksiä opetuslautakunnalle), mikä myös voidaan katsoa yhdeksi epäonnistumiseksi suhteessa valitun arviointiparadigman tavoitteisiin nähden. Toisaalta taas reilun tuhannen opettajan mielipiteistä laadittava arviointiyhteenveto olisi ollut lähes mahdoton urakka toteuttaa vuosittain käytettävissä olevin resurssein ja päätöksentekoaikataulun mukaan, mikäli arviointitieto olisi kerätty vapaamuotoisina avoimina vastauksina.

Tutkimusprosessin loppuvaiheessa oli hienoa huomata, miten arviointi-iltapäivissä suuren opettaja- ja rehtorijoukon tunnistamat, strategisesti tärkeät arviointikohteet olivat nousseet päätöksentekokriteereiksi. Oleellista oli, että tärkeät asiat oli tunnistettu, oli tehty päätöksiä tärkeitä asioita tukien ja kehittämistoimenpiteet olivat aikaansaaneet vaikutuksia tärkeiksi todetuissa asioissa. Niukkojen taloudellisten resurssien antamien liikkumavarojen puitteissa oli pystytty tekemään valintoja. Käytännössä silloisen 60 miljoonan euron käyttötalousbudjetin liikkumavara palkkojen jälkeen oli n. 10 miljoonaa euroa, josta ensimmäisen toteutusvuoden arviointitulosten perusteella saatiin kohdennettua 0,3 ja toisen 0,5 miljoonaa euroa elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten kehittämiseen.

Vaikka tasapainoisen onnistumisen mittaristoon perustuva ohjausmalli korostaa ansiokkaasti muitakin kuin taloudellisia tekijöitä organisaation toiminnan suunnittelun ja kehittämisen lähtökohtana, valitettavasti julkishallinnossa vallitseva suuntaus osoittaa, että tasapainoisen mittariston ohjausmallin käytössä korostuu ylhäältä alas suuntautuva ajattelutapa, jolloin koulutuksen toteuttajat eli opettajat ja heidän merkityksellisiksi kokemansa asiat saattavat jäädä vähemmälle huomiolle koulutuksen suunnittelussa ja sitä koskevassa päätöksenteossa. Opettajien äänen kuuleminen ja ns. bottom-up-periaatteen korostaminen on tämän päivän koulutuksessa tärkeää, sillä kunta–valtio-suhde on kehittynyt suuntaan, jossa valtiolta on siirretty paljon tehtäviä kunnan hoidettaviksi, ilman että niitä olisi resursoitu. Vaikuttaa siltä, että peruspalveluiden tuottaminen sekä useiden lakivelvoitteistenkin tehtävien hoitaminen ontuvat. Hallintovirkamiesten aika ja resurssit kuluvat ns. näiden pakollisiin hallinnollisiin tehtäviin, jotka saattavat ajaa hyvään tahtoon ja vapaaehtoisuuteen perustuvien tehtävien edelle. Myös kehittämiseen ja täydennyskoulutukseen käytettävät resurssit ovat minimaaliset, ja niistä tingitään ensiksi, jos taloudellinen tilanne on tiukka.

Paikallisen tason arviointi on jäänyt koulutuksen kansainvälisten arviointien kehittämisen ja seurannan jalkoihin. Tällä hetkellä paikallinen koulutuksen arviointi voidaan Suomessa toteuttaa hyvin pelkistetysti, mistä kielii myös Koulutuksen arviointineuvoston toteamus, että paikalliselta koulutuksen arvioinnilta ei vaadita muuta kuin että se olisi systemaattista (Hämäläinen & Lyytinen 2004; vrt. Lauk-

kanen 1997a, 356). Mielestäni kyseinen liberalistinen arviointinäkemys on ristiriidassa vallitsevan arviointipolitiikan hengen kanssa, sillä paikallista arviointitietoa tuottavalta arvioinnilta edellytetään luotettavuuden nimissä arviointitutkimuksen piirteitä. Paikallista arviointia ei voida olettaa hoidettavan määräyksin vaan yhteisen tahtotilan ja organisaation jokaisen jäsenen sitoutumisen kautta. Arvioinnin toteutus hoitakaa virkavastuulla – määräyksin ei onnistu, vaan koulut ja opettajat tarvitsevat arviointiin asiantuntevaa konsultaatiota tai koulutusta sekä opetustoimen ylimmän johdon tukea. Kuntavetoinen koulutuksen arviointiautonomia ei kaikissa tapauksissa liene pedagogisesti edustavaa eikä lapsen oppimista ja kasvua tukevaa toimintaa. Taloudellisuuden vaatimuksesta nousevat paineet voivat ajaa edellä mainittujen arvojen ohi. Tasapainoinen onnistuminen vaatii tasapainottelua päätöksenteossa. Edellä kuvattu liberalistinen näkemys paikallisen arvioinnin toteutuksesta ei välttämättä ohjaa arvioinnin hyödyntämistä osaksi paikallista päätöksentekoa. Mielenkiintoista olisi selvittää, kuinka hyvin kunnat tuottavat vertailukelpoista eri päätöksentekotasoilla yhteisesti tulkittua arviointitietoa ja miten tiedot julkistetaan. Mielenkiintoista olisi myös tutkia lyhyen aikavälin päätöksentekoa ja arviointia kartoittamalla, miten arviointia käsitteellistetään ja hyödynnetään opetuslautakuntien pöytäkirjoissa sekä toiminta- ja taloussuunnitelmissa.

Ajat muuttuvat, ja arviointi muuttuu ajassa. Opetustoimen strategian jatkuva uudistuminen vaatii uudistumista myös arvioinnilta. Valtava tilastotiedon määrä ja kansallinen suurten kaupunkien vertaiskunta-arviointi sekä kasvatus- ja opetussektorin seutukuntayhteistyön kehittäminen ovat strategian lisäksi niitä seikkoja, jotka jatkossa mitä ilmeisemmin ohjaavat myös koulutuksen paikallisen arvioinnin kehittämistä Oulun kaupungissa (vrt. Opltk 02.02.05 §24; <http://www.ouka.fi/ltk/html/OPELTK/2005/02021630.0/FRMTXT24.HTM>).

Hallinnon virkamiesten valta on merkittävä. Hallinto voi joko tukea tai nujertaa koulun toimintaa aidosti kehittävästä arviointitoiminnasta. Paikallisen arvioinnin pelkistyminen koulun sisäiseksi arviointitoiminnaksi ilman laajempaa, koulutuksen strategiaa koskevaa yhteistä keskustelua ja eri osapuolten yhteistä tulkintaa tarvittavista kehittämistoimenpiteistä ei edusta tämän tutkimuksen näkemystä paikallisen tason arvioinnista vaan sen epämiellyttävältä ja todellisen tuntukselta vaikuttavaa tulevaisuudenkuvaa. Monissa tutkimuksissa (ks. esim. Willman 2001, 19–25) kuvataan opettajien olevan taka-alalla päätöksenteossa, sillä opettajat otetaan harvoin mukaan heitä koskeviin päätöksentekoprosesseihin. Opettajille tyypillistä näyttääkin olevan keskustelu, joka on luokkahuonekeskeisempää kuin laajempia yhteiskunnallisia ilmiöitä koskettavaa. Tuloksena on tällöin tilanne, jossa johtajat johtavat ja luovat strategioita mutta koulut ja opettajat toimivat itsenäisesti strategioista huolimatta ja niihin sitoutumatta. Strateginen suunnittelu kyllä toteutuu, mutta sen jalkauttaminen käytäntöön ei. Arviointi ei tue tällöin paikallisen tason johtamista eikä koulutuk-

sen kehittämistä, vaan ennemminkin koulujen eristäytymistä, sooloilua ja keskinäistä kilpailua paremmuudesta. Opettajilla on taipumus keskustella pienissä ryhmissä, mutta yhteiskunnallinen asioihin vaikuttaminen on jo hankalampaa. Opettajuuteen liittyvä jatkotutkimuksen aihe voisi olla opettajienkoulutuksessa annettava arviointikoulutus ja kentällä työskentelevien opettajien mielipiteet koulutuksessa saadun arviointiosaamisen soveltuvuudesta ja riittävydestä kasvatus- ja opetustyössä. Myös valtakunnassa tarjolla olevat arviointikoulutukset olisi syytä kartoittaa, akkreditoida tai arvioida. Muiksi jatkotutkimusaiheiksi tämän tutkimuskokemuksen perusteella nostaisin paikallisen arvioinnin prosessien tutkimisen ja sen, miten opettajat ovat kokeneet erilaisissa kunnissa ja opetustoimissa eri tavoin toteutetut arvioinnin kehittämisen- ja toteutushankkeet. Tämän tutkimuksen jälkeen olisi mielenkiintoista analysoida toisen kerran oululaisten koulujen opetussuunnitelmien arviointitekstit ja verrata niitä vuoden 1997–1998 opetussuunnitelmateksteihin.

Paikallisen tason arvioinnin toteutukseen käytettävissä olevat resurssit vaihtelevat taloussuunnittelukausien ja valtuustokausien mukaan. Paikallinen arviointi on vain yksi tiedonhankintakeino, jota joko hyödynnetään tai ei. Päätöksentekijöiden arviointia koskevia käsityksiä ei saatu selville tässä tutkimuksessa, joten olisi tärkeää kartoittaa valtakunnallisesti ja alueellisesti paikallisen arviointitiedon hyödyntäminen sekä asenteet sitä kohtaan. Myös kunnan koulutukseen liittyvän strategian ja arvioinnin välisiä suhteita tulisi tutkia tarkemmin. Epäilen, että harvassa kunnassa hyödynnetään neljännen evaluaatiosukupolven paradigman mukaan tuotettua arviointitietoa päätöksenteossa. Myös oppilaiden ja opiskelijoiden mukaan ottaminen paikallisen tason arviointiin olisi ainakin ylemmiltä perusopetusluokilta lähtien mahdollista ja avaisi jälleen uuden tutkimusalueen. Oppilaat ovat opettajien rinnalla kanssaoppijoita ja tuloksentekijöitä, joiden hyödyntäminen koulutuksen kehittämisen tulevaisuudessa on toivottavaa. Oppilaat ovat myös usein kärsijöitä, joiden ääni harvoin kuuluu koulutuksen kentällä.

Näkemykseni mukaan arvioinnin uutuusarvo unohtuu ajan mittaan ja sen rooli muotoutuu kunkin kunnan tahtotilan mukaiseksi. Arviointi ei ole mikään ihmeväline vaan arkinen kehittämisen ja johtamisen väline, jonka käyttöön eittämättä liittyy moni-ilmeisiä valta- ja arvokysymyksiä. On mielenkiintoista seurata, mitä tulevaisuudessa tapahtuu. 1990-luvulla oppilaan arvioinnissa ja opetussuunnitelmissa elettiin liberaalia pluralismin aikakautta, mistä nyt on siirrytty kohti valtakunnallisia ohjeistuksia ja normituksia. Käykö paikalliselle arvioinnille samalla tavalla 2010-luvulla, vai hyväksytäänkö paikallisen tason arvioinnin kehittämisessä ja kehittämisessä tasoiltaan ja tausta-oletuksiltaan hyvin erilaiset arvioinnit? Mikäli kuntatalouden tiukka tilanne jatkuu, on vaarana, että koulutuksen paikalliset järjestäjät tukeutuvat yhä enemmän koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnissa ostopalveluina tarjottaviin ulkoisiin arviointeihin, joihin ei tarvitse käyttää paljon omaa aikaa eikä ajattelua

muussa kuin tulosten julkistamis- ja hyödyntämisvaiheessa. Annettuina tulevat tällöin myös arvioinnin taustalla olevat arvot, kriteerit, valta ja osaaminen. Arvioinnin tilaajan arviointiasiantuntemuksen taso ja maksukyky sekä tuottajan asiakaspalveluhalukkuus ja arviointiosaaminen vaikuttavat siihen, miten ulkoinen ostopalveluna toteutettu arviointi onnistuu. Vaarana on, että tällainen arviointi ei edistä merkittävästi organisaation arviointiosaamispääoman kertymistä eikä kehittymistä, koska kukaan organisaation jäsen ei aidosti joudu ottamaan vastuuta ulkopuolisen tahon toteuttamasta arviointiprosessista. Nykytilanteessa päättäjillä ja hallinnon edustajilla lienee suuri houkutus ulkoistaa täysin myös koulutuksen tuloksellisuuden arviointi.





# LÄHTEET

- Ahonen, P. 1998. Hallituksen evaluaatiotuki. Valtionvarainministeriö. Tutkimukset ja selvitykset 6. Helsinki: Edita.
- Albaek, E. 1995. Policy Evaluation: Design and Utilization. Teoksessa R. Rist (toim.) Policy Evaluation. Linking Theory to Practice. The International Library of Comparative Public Policy. Series 3. Aldershot: Edward Elgar, 5–18.
- Annala, H. 1998. Arviointi koulun kehittämisen välineenä. Indikaattorit koulun arvioinnissa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 99/1998.
- Ansoff, I. & McDonnell, E. 1990. *Implanting Strategic Management*. Second Edition. New York: Prentice Hall.
- Antikainen, A. 1986. Koulutuksen tulevaisuus ja koulutuspolitiikka. Koulutus sosiologiaa tutkielmia ja kirjoituksia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J., Komonen, K., Koski, L. & Käyhkö, M. 2000. Koulutuksen merkitys identiteetin ja kulttuurin rakentajana. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Oy Edita Ab, 231–253.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 2004. *Opetuslainsäädännön käsikirja*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Aronen, K. 1994. Kova hyvinvointiyhteiskunta – arvokeskustelun aineksia. Suomen Kuntaliitto. Acta 43. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Aronowitz, S. & Giroux, H.A. 1991. *Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Artto, E., Leppiniemi, J., Koskela, M. & Pitkänen, E. 1992. *Yrityksen toiminta ja laskentatoimi*. Helsinki: KY-palvelu.
- Ball, S.J. 1993. Educational Markets, Choice and Social Class: the markets as a class strategy in the UK and in USA. *British Journal of Sociology of Education* 14 (1), 3–19.
- Barkdoll, G.L. 1980. Type III Evaluations: Consultation and Consensus. *Public Administration Review* 40 (2), 174–179.
- Barnett, R. 1992. *Improving Higher Education. Total Quality Care*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barone, T.E. 1992. On The Demise of Subjectivity in Educational Inquiry. *Curriculum Inquiry* 22 (1), 25–38.

- Bassford, C. 1994. *Clausewitz in English: The Reception of Clausewitz in Britain and America, 1815–1945*. New York: Oxford University Press. <http://www.clausewitz.com/CW-ZHOME/Bassford/Chapter8.htm> (luettu 28.10.2004)
- Birkemo, A. 1996. *School Effectiveness*. University of Oslo. Institute for Educational Research. Report 5.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. 1996. *How to Research*. Buckingham: Open University Press.
- Brinkerhoff, R.O. & Dressler, D.E. 1983a. *Productivity Measurement. A Guide for Managers and Evaluators*. Applied Social Research Methods Series. Vol. 19. Newbury Park: Sage Publications.
- Brinkerhoff, R.O., Brethower, D.M., Hluchyj, T. & Nowakowskil, J.R. 1983b. *Program Evaluation – Sourcebook*. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.
- Broady, D. 1985. *Piilo-opetussuunnitelma*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1987. *Sosiologian kysymyksiä*. Suomentaja J.P. Roos. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Bourdieu, P. 1998. *Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia*. Suomentaja M. Siimes. Tampere: Vastapaino.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. Deakin University Press. London: The Falmer Press.
- Chelimsky, E. 1983. *The Definition and Measurement of Evaluation Quality as A Management Tool*. Teoksessa R.G. St.Pierre (toim.) *Management and Organization of Program Evaluation*. New Directions for Program Evaluation. Vol 18. San Francisco, CA: Jossey-Bass., 113–127.
- Chelimsky, E. 1985. *Comparing and Contrasting Auditing and Evaluation. Some Notes on Their Relationship*. *Evaluation Review* 9 (4), 483–503.
- Chelimsky, E. 1987a. *Retrospective and Prospective Analysis. Linking Program Evaluation and Forecasting*. *Evaluation Review* 11 (3), 355–370.
- Chelimsky, E. 1987b. *The Politics of Program Evaluation*. Teoksessa D.S. Cordray, H.S. Bloom, & R.J. Light (toim.) *Evaluation Practice in Review*. New Directions for Program Evaluation, no. 34. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 5–21.
- Chelimsky, E. 1987c. *What Have We Learned About the Politics of Program Evaluation? Educational Evaluation and Policy Analysis* 9 (3), 199–213.
- Chelimsky, E. 1987d. *The Politics of Program Evaluation. A Quarter-Century of Social Science* (6), 24–32.
- Cohen, E. 1986. *Designing Groupwork: Strategies for The Heterogenous Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, E., Lotan, R.A., Whitcomb, J.A., Balderrama, M.V., Cossey, R. & Swanson, P.E. 1994. *Complex Instruction: Higher-Order Thinking in Heterogenous Classroom*. Teoksessa S.Sharan (toim.) *Handbook of Cooperative Learning Method*. New York: Praeger, 82–96.
- Collins, M. 1991. *Adult Education as Vocation. A Critical Role for The Adult Educator*. London: Routledge.

- Cousins, J. & Earl, L. 1992. The Case for Participatory Evaluation. – *Educational Evaluation and Policy Analysis* 14 (4), 397–418.
- Cronbach, L.J. 1963. Course Improvement Through Evaluation. *Teachers College Record* 64, 672–683.
- Cronbach, L.J., Ambron, S.R., Dornbusch, S.M., Hess, R.D., Hornik, R.C., Phillips, D.C., Walker, D.R. & Weiner, S.S. 1980. *Toward Reform of Program Evaluation: Aims, Methods, and Institutional Arrangements*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crosby, P.B. 1980. *Quality is Free*. New York: McGraw-Hill.
- Crosby, P.B. 1986. *Laatu on ilmaista*. Helsinki: Suomen Laatu yhdistys ry & Laateema Oy.
- Cuban, L. 1984. *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1980–1980*. New York: Longman.
- Delpéréé, F. 1994. General Report. Presentation to The Round Table on ‘The State, Market and Development: Regulation and Deregulation’. Helsinki: International Institute of Administrative Sciences.
- Denzin, N.K. 1988. Triangulation. Teoksessa J.P. Keeves (toim.) *Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook*. Cambridge: Cambridge University Press, 511–513.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc, 1–29.
- Drucker, P.F. 1970. *Technology, Management and Society*. New York: Heinemann.
- Drucker, P.F. 1989. *The New Political Realities*. Oxford: Heinemann.
- Drucker, P.F. 1992. *Managing for The Future*. New York. Truman Talley Books.
- Eisner, E. 1985. *The Art of Educational Evaluation*. London: The Falmer Press.
- Ellen, R. & Harris, H. 2000. Introduction. Teoksessa R. Ellen, P. Parkers & A. Bicker (toim.) *Indigenous Environmental Knowledge and Its Transformations. Critical Anthropological Perspectives*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 1–29.
- Elliot, J. 1990. Teachers as Researchers: Implications for Supervision and for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education* 6 (1), 1–26.
- Elliot, J. 1991a. Changing contexts for educational evaluation: the challenge for methodology. *Studies in Educational Evaluation* 17 (2), 215–238.
- Elliot, J. 1991b. *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliot, J. 1993. *Reconstructing teacher education*. London: Falmer Press.
- Ellström, P-E. 1984. *Beyond Organization Development (OD): Outlines of a participative self-regenerative model of change*. Report Lill-PEK-R-85. Linköping University. Department of Education.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan komissio. 2002. *Alueellisen ennakkoinnin käytännön opas*. Suomi. M. Toivonen & J. Nieminen (toim.) Euroopan komissio. Tutkimuksen pääosasto. <http://eennakointi.fi/Adobe/ennakointiopaslopullinen.pdf> (luettu 2.4.2005)

- Evered, R. 1980. So What Is Strategy? Working Paper. Monterey: Naval Postgraduate School.
- Farr, R. 1992. Putting It All Together: Solving The Reading Assessment Puzzle. *The Reading Teacher* 46 (1), 26–37.
- Fetterman, D. 1994. Empowerment Evaluation. *Evaluation Practice* 15 (1), 1–15.
- Fidler, B. 1997. School Leadership: Some Key Ideas. *Educational Administration Quarterly* 32 (3), 379–402.
- Floden, R. & Clark, C. 1988. Preparing Teachers for Uncertainty. *Teachers College Record* 89 (4), 505–524.
- Fredrikson, M. 1997. Kuinka kouluttaa ammattitaitoisia musiikkikasvattajia? Reflektiivinen itsearviointi osana opettajaharjoittelua. Teoksessa M.-L. Nikki (toim.) Opettajankoulutuksen laatua kehittämässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 31, 47–58.
- Fullan, M. 1990. Staff Development, Innovation, and Institutional Development. Teoksessa B. Joyce (toim.) *Changing School Culture Through Staff Development*. ASCD 1990 Yearbook. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 3–25.
- Fullan, M. 1994. Innovation, Reform, and Restructuring Strategies. Teoksessa P. Ruohotie & P.P. Grimmet (toim.) *New Themes for Education in A Changing World*. Career Education Books. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 147–166.
- Fullan, M. & Stieglerbauer, S. 1991. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers college press.
- Geertz, G. 1993. *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*. London: Fontana.
- Gewirtz, S. 1996. Choice, Competition, and Equity: Lessons from Research in The United Kingdom. *Journal of Curriculum & Supervision* 11 (3), 205–228.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Greene, J.C. 1994. Qualitative Program Evaluation: Practice and Promise. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc, 530–544.
- Greene, J.C. 2000. Understanding Social Programs Through Evaluation. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc, 981–1000.
- Greene, J.C. & Caracelli, V.J. (toim.) 1997. *Advances in Mixed-Method Evaluation: The Challenges and Benefits of Integrating Diverse Paradigms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. 2. painos. Juva: WSOY.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (toim.) 2000. *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. Newbury Park: Sage Publications.
- Gustavsen, B. 1992. *Dialogue and Development. Social Science for Social Action: Toward Organizational Renewal*. Vol 1. Assen: Arbetslivscentrum.

- Habeshaw, T. 1980. Towards a system of continuing self-development for teachers. *British Journal of Educational Technology* 11 (1), 48–56.
- Habermas, J. 1987. *The theory of communicative action. Volume 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason.* Translated by McCarthy, T. United States: Policy Press.
- Hallitusohjelma 2002. Pääministeri Paavo Lipposen II hallituksen ohjelma. 15.4.1999–17.4.2003. <http://www.valtioneuvosto.fi/vn/liston/base.lsp?r=35798&k=fi&page=6&old=3687> (luettu 28.3.2005)
- Ham, C. & Hill, M. 1993. *The Policy Process in The Modern Capitalist State.* Hemel Hempstead: Harvester Wheatshead.
- Hammer, M. & Champy, J. 1993. Re-engineering Work: Don't Automate, Obliterate. *Harvard Business Review* 71 (4), 12–104.
- Hannus, J. 1995. *Prosessijohtaminen. Ydinprosessien uudistaminen ja yrityksen suorituskyky.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hardie, B. 1995. *Evaluating the Primary School. A practical guide to the evaluation process.* Plymouth: Northcote House Publishers Ltd.
- Hargreaves, A. 1994a. *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in The Postmodern Age.* London: Cassel.
- Hargreaves, A. 1994b. The New Professionalism: The Synthesis of Professional and Institutional Development. *Teaching and teacher education* 10 (4), 423–438.
- Harisalo, R. 1995. *Kunnallishallinnon innovatiivisuus. Tutkimus innovatiivisten kuntien tunnistamiseksi.* Tampereen yliopisto. Hallintotieteen laitos. Hallintotiede 1995 A7. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Hartnett, A. & Carr, W. 1995. *Education, Teacher Development and Struggle for Democracy.* Teoksessa J. Smyth (toim.) *Critical Discourses on Teacher Development.* London: Cassel, 39–53.
- Haveri, A. & Majoinen, K. 1997. *Seudullisen yhteistyön johtaminen.* Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Hayman, J.L. & Napier, R.N. 1975. *Evaluation in The Schools: A Human Process for Renewal.* Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Heikkinen, A. 1999. *Ammattikasvatus osana hallinnon yleistä kehitystä.* Teoksessa A. Heikkinen, M. Korhonen, L. Kuusisto, P. Nuotio & L. Tiilikkala. *Elinkeinon edistämisestä koulutuspalvelujen laaduntarkkailuun? ”Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä” -projektin 2. väliraportti.* Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitos. Hämeenlinna. *Ammattikasvatussarja* 20. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 17–42.
- Heikkinen, H.L.T. 2002. *Opettajuus narratiivisena identiteettinä.* Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia.* 1.–2. painos. Vantaa: WSOY, 275–290.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Moilanen, P. (toim.) 1999. *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja.* Juva: Atena kustannus.

- Heiskanen, T. 2002. Informaatioyhteiskunnasta oppimisyhteiskunnaksi? – Työelämän näkökulma keskusteluun. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. 1.–2. painos. Vantaa: WSOY, 25–47.
- Helakorpi, S. 1994. Oppilaitoksen tuloksellisuus ja laadunhallinta. Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 100. Riihimäki: Riihimäen Kirjapaino Oy.
- Helakorpi, S. 1996. Koulun tiimityö. Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 107. Riihimäki: Riihimäen Kirjapaino Oy.
- Helakorpi, S. 2001. Koulutuksen suunnittelujärjestelmä. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) *Koulutuksen strateginen ja operationaalinen suunnittelu*. Pedagogia. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 8–16.
- Helakorpi, S. & Mäntylä, R. 2001a. Strateginen ja operationaalinen suunnittelu. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) *Koulutuksen strateginen ja operationaalinen suunnittelu*. Pedagogia. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 17–36.
- Helakorpi, S. & Mäntylä, R. 2001b. Oppilaitostason suunnittelu. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) *Koulutuksen strateginen ja operationaalinen suunnittelu*. Pedagogia. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 87–110.
- Helenius, R. 1990. *Förstå och bättre veta*. Malmö: Carlssons.
- Hersey, P. & Blanchard, K. 1988. *Management of Organisational Behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Heuru, K. 2000. Kunnan päätösvallan siirtyminen. Oikeudellinen tutkimus kunnanvaltuuston vallasta suomalsien kunnallishallinnon demokraattisten arvojen ja tehokkuusarvojen ristipaineessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kunnallistieteiden laitos. *Acta Universitatis Tamperensis*; 760.
- Hiironniemi, S. 1992. Tuloksellisuuden arviointi, käsikirja kunnallisille työpaikoille. Kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S. 1997a. Tutkimuksen luonne. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Kirjayhtymä, 14–15.
- Hirsjärvi, S. 1997b. Tutkimuksen kulku. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Kirjayhtymä, 55–58.
- Hirsjärvi, S. 1997c. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Kirjayhtymä, 117–168.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu*. 3. painos. Helsinki: Kyriiri Oy.
- Hirvi, V. 1996. E. Pirnes (toim.) *Koulutuksen rytminvaihdos*. 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa. Helsinki: Otava.
- Hoikka, P., Kallio, O. & Rynnänen, A. 1996. Kuntien unioniin. Tutkimus Lahden kaupunkiseudun kuntien yhteistoiminnan kehittämisvaihtoehtoista. Tampereen yliopisto. Kunnallistieteiden laitos. *Suunnittelusarja* 49/1996.
- Hoikkala, T. 1990. Teun A. van Dijkin diskurssianalyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitaatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 142–161.
- Hopkins, D. 1993. *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Second Edition. Philadelphia: Open University Press.
- House, E. 1980. *Evaluating with validity*. Beverly Hills: Sage Publications.

- House, E.R. 1991. Realism in research. *Educational Researcher* 20 (6), 2–9.
- House, E.R. 1993. *Professional Evaluation. Social Impact and Political Consequences*. Newbury Park: Sage Publications.
- House, E.R. 1995. Evaluoinnin futuurin perfekti. Teoksessa S. Takala (toim.) *Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 23–32.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja*. N:o 49.
- Hämäläinen, A. 1996. Asiantuntijoiden osaamisen ristiriidat julkishallinnossa. Teoksessa J. Kirjonen, T. Heiskanen, K. Filander & A. Hämäläinen (toim.) *Tila ajattelulle. Asiantuntijatyön kehukset julkisella sektorilla*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Hämäläinen, K. 1988. Hyvin toimiva koulu. Teoksessa H.K. Lyytinen (toim.) *Itseuudistuvaan kouluun*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 19, 83–93.
- Hämäläinen, K. 1993a. Yliopistollisen täydennyskoulutuksen arviointi. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 8.
- Hämäläinen, K. 1993b. Laadun arviointi yliopistollisessa täydennyskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 4, 238–242.
- Hämäläinen, K. 1994. Oppilaitosten kehittämistarpeen arvioinnista. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille*. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta. 2/1994. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 54–63.
- Hämäläinen, K. & Haimi, H. & Bergman, E. 1995a. Sosiaali- ja terveystieteiden yliopistollisen täydennyskoulutuksen arviointi. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 142.
- Hämäläinen, K. & Haimi, H. 1995b. Koulutuksen arviointi – esimerkkinä yliopistollisen täydennyskoulutuksen laadun arviointi. Teoksessa *Aikuiskasvatuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia*. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 265–286.
- Hämäläinen, K. & Lyytinen, H.K. 2004. Koulutuksen kansallisen arvioinnin kehittäminen Suomessa 28.1.2004. <http://www.koulutuksenarviointineuvosto.fi/linja.htm> (luettu 9.11.2004)
- Hämäläinen, K. & Manninen, T. 1994. Yliopistojen täydennyskoulutuksen arviointi. *Opetusala*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 128.
- Imai, M. 1986. *Kaizen – The Key to Japan's Competitive Success*. McGraw-Hill.
- Jakku-Sihvonen, R. 1993. Tuloksellisuuden arvioinnin käsitteitä opetustoimessa. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.) *Koulun tuloksellisuuden arviointi*. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 23–29.
- Jakku-Sihvonen, R. 1994. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustoimessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille*. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2/94, 8–21.

- Jakku-Sihvonen, R. 1996. The Concept of Effectiveness in The Evaluation of Educational Outcomes. Teoksessa H. Niemi & K. Tirri (toim.) Effectiveness of Teacher Education. New Challenges and Approaches to Evaluation. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A6, 49–60.
- Jakku-Sihvonen, R. 2000. Kohti arvioinnin kuningasajatusta. Teoksessa E. Raudasoja, H. Annala, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) Oulun koulut arvioinnin pyörteissä. Oulun kaupungin opetusviraston ja Oulun yliopiston yhteisen evaluaatioprojektin loppuraportti, 85–88.
- Jakku-Sihvonen, R. 2002a. Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä. Teoksessa E. Olkinuora, R. Jakku-Sihvonen, & E. Mattila (toim.) Koulutuksen arviointi. Lähtökoh-tia, malleja ja tilannekatsauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan jul-kaisuja B:70, 61–72.
- Jakku-Sihvonen, R. 2002b. Main Results of The Assessments Concerning Primary and Sec-ondary Education Between 1995 and 2002. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) 2002. Evaluation and Outcomes in Finland: Main Results in 1995–2002. Evaluation 10/2002. Helsinki: National board of Education, 11–25.
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2002. Evaluation of The Equal Opportunities in The Finn-ish Comprehensive School 1998–2001. Evaluation 11/2002. Helsinki: National Board of Education.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, E.K. 1999. Oulun opetusviraston Opetushallitukselta tilaama asiantuntijalausunto Oulun koulun arviointisuunnitelmasta 1999–2001. 17.5.1999. Julkaisematon lähde.
- Jakku-Sihvonen, R. & Rajanen, J. 2002. Koulutuksen ohjausjärjestelmän kehittäminen ajan-kohtaista. Kasvatus 32 (3), 302–314.
- Jelinek, M. 1979. Institutionalizing Innovation. New York: Praeger.
- Johnson, R.S. 1993. TQM: Leadership for the Quality Transformation. Volume 1 of the ASQC Total Quality Management Series. Milwaukee, Wisconsin: ASQC Quality Press.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1989. Cooperation and Competition. Theory and Research. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. 1981. Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials. New York: McGraw-Hill.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. 1988. The Personnel Evaluation Standards. Newbury Park, CA: Sage.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. 1994. The Program Evaluation Standards. Second Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jokinen, H. 1988. Koulun sisäisen kehittämisen arviointi. Teoksessa H.K. Lyytinen (toim.) It-seuudistuvaan kouluun. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 19. Jyväskylän yliopisto, 49–66.
- Jokinen, H. 1989. Itsearviointi prosessiarvioinnin välineenä. Teoksessa H.K. Lyytinen, H. Jokinen & S. Rask. Koulun työikäntöjen arviointi. Prosessiarvioinnin näkökulma. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 4–8.
- Jokinen, H. 1995. Itsearviointi koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa H. Jokinen & M-L. Stenström, (toim.) Oppilaitokset puntarissa. Kokemuksia ja pohdintoja oppilaitosten itsearvioinnista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 15–23.



- Jokinen, H. & Rask, S. 1989. Koulun mahdollisuudet prosessiarvioinnin toteuttamiselle käytännössä. Teoksessa H.K. Lyytinen, H. Jokinen & S. Rask. Koulun työkäytäntöjen arviointi. Prosessiarvioinnin näkökulma. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 9–12.
- Joyce, B., Weil, M. & Showers, B. 1992. *Models of Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Joyce, B., Wolf, J. & Calhoun, E. 1993. *The Self-Renewing School*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Juran, J.M. 1979. *Juran's Quality Control Handbook*. New York: McGraw-Hill.
- Juran, J.M. 1981. *Management of Quality*. New York: McGraw-Hill.
- Juran, J.M. 1988. *Juran on Planning for Quality*. New York: Free Press.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Aavaranta-sarja no 48. Juva: PS-kustannus.
- Järvinen, A. 2002. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Oppiminen ja asiantuntijuus. A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. 1.–2. painos. Vantaa: WSOY, 258–274.
- Järvinen, A., Koivisto, T., Poikela, E. & Valkama, H. 2000. Työ ja koulutus muutoksessa – vaikuttavan oppimisen organisoituminen. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00*. Helsinki: Oy Edita Ab, 125–140.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tampere: Tammer-Paino, 45–50.
- Kaplan, R.S. & Norton, D.P. 1992. The Balanced Scorecard – Measures that Drive Performance. *Harvard Business Review* 70 (1), 71–79.
- Kaplan, R.S. & Norton, D.P. 1996a. Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System. *Harvard Business Review* 74 (1), 75–85.
- Kaplan, R.S. & Norton, D.P. 1996b. *The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action*. Boston: Harvard Business School Press.
- Karjalainen, A., Kuortti, K. & Niinikoski, S. 2002. *Creative Benchmarking. Designing Sustainable International Cooperation in Higher Education*. Office of International Relations, Unit for Teaching Development. Oulu: University of Oulu and Finnish Higher Education Evaluation Council.
- Kelemen, M.L. 2003. *Managing Quality*. London: Sage Publications.
- Kemmis, S. 1986. Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation. In E.R. House. 1993. *Professional Evaluation: Social Impact and Political Consequences*. Newbury Park, CA: Sage, 117–140.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. *The Action Research Planner*. 3. edition. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2000. Participatory Action Research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 567–605.

- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Vertailevan korkeakoulututkimuksen metodologisia haasteita. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B: N:o 13.
- Kivirauma, J. 1997. Sosiaalinen tausta ja sukupuoli peruskoulussa eli miten koulutus vaikuttaa? Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 7/97. Helsinki: Oy Edita Ab, 256–264.
- Knapp, T.R. & Brown, J.K. 1995. Ten Measurement Commandments That Often Should Be Broken. *Research in Nursing and Health* 18, 465–469.
- Kogan, M. 1986. *Education Accountability*. London: Hutchinson.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Opetus 2000 -sarja. Juva: WSOY.
- Konttinen, R. 1994. Changing Interests in Evaluation. *Evaluation Research in Finland*. Farewell Lecture Presented in Seminar "Evaluation and Quality of Education". Jyväskylä 29.–30.11.1994.
- Konttinen, R. 1995. Arvostelusta näyttöön – koulutuksen arvioinnin kehityspiirteitä Suomessa. Teoksessa S. Takala (toim.) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 9–22.
- Korpinen, E. 1992. Evaluaatio ja evaluaatiotutkimus; evaluaatiomallin kehittelyä opettajankoulutuksen arviointia varten. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Opettajankouluttajien evaluaatiokongressi. 9.–10.12.1991 Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 43, 25–33.
- Korpinen, E. 1997. Evaluaatio yksilöllisenä ja institutionaalisenä prosessina. Teoksessa M-L. Nikki (toim.) Opettajankoulutuksen laatua kehittämässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 31, 12–25.
- Korpinen, E. & Hyvärinen, J. 2003. Opettajuuden monet kasvot. Teoksessa E. Korpinen & J. Hyvärinen (toim.) OKL opettaa, tutkii, kehittää. Tutkiva opettaja. *Journal of teacher researcher* 3/2003. Jyväskylä: TUOPE, 3.
- Koulukielen sanasto. 2003. Suomen vanhempainliitto.
- Koulutuksen arviointineuvosto. 2004. Koulutuksen arvioinnin uusi suunta. Arviointiohjelma 2004–2007. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 1. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Kunnallinen työmarkkinalaitos. 2000. Kunnallisen palvelutoiminnan tuloksellisuuden arviointia koskeva suositus. Yleiskirje (15/2000) kunnanhallituksille ja kuntayhtymille 11.4.2000. Kunnallisen palvelutoiminnan tuloksellisuuden arviointia koskeva suositus. 15/2000.
- Kvist, H., Arhoma, S., Järvelin, K. & Räikkönen, J. 1995. Asiakasprosessit, miten parannat tulosta prosesseja kehittämällä? Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lahdes, E. 1989. Opettaja työnsä tutkijana. *Kasvatus* 20 (6), 468–475.
- Lahti, P. & Keinonen, M. (toim.) 1989. Minne koulu on menossa? Keskustelukirja. Suomen Mielenterveysseuran julkaisuja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Lahtonen, M. 1999. Keskustellen parempaan työyhteisöön. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus, 201–220.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorison kokemistilana. SoPhi 43. Jyväskylän yliopisto.
- Laitila, T. 1999. Siirtoja koulutuksen ohjauksentällä. Suomen yleissivistävän koulutuksen ohjaus 1980- ja 1990-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. osa 146.
- Laitinen, R. 2000. Itsearviointi: Arviointitekniikoista oppimiseen? Teoksessa R. Laitinen (toim.) Arvioinnin arkea ja peruskysymyksiä. Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto. Helsinki: Kirjapaino Hakapaino Oy, 22–38.
- L1147/1996. Kuntien valtiosuuslaki.
- L635/1998. Laki opetus- ja kulttuuritoimenrahoituksesta.
- Lampinen, O. 1992. The utilization of social science research in public policy. Suomen Akatemian julkaisuja 4/92. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lauder, H. & Hughes, D. & Watson, S. & Waslander, S. & Thrupp, M. & Strathdee, R & Simiyu, I. & Duputs, A & McGlinn, J. & Hamlin, J. Trading in Futures: Why Markets in Education Don't Work. Buckingham: Open University Press.
- Laukkanen, R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 59.
- Laukkanen, R. 1995a. Evaluaatiotutkimuksen hyödyntämisen paradoksi. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 313–334.
- Laukkanen, R. 1995b. Tilivelvollisuus ja koulutusjärjestelmän arviointi. Teoksessa S. Takala (toim.) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 39–51.
- Laukkanen, R. 1995c. Koulutusindikaattorien kehittämisen kansainvälisiä lähtökohtia. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) Koulutusjärjestelmän arviointia. Opetusministeriön ja opetushallituksen julkaisuja. Helsinki: Hakapaino Oy, 55–74.
- Laukkanen, R. 1996. Evaluaatiokulttuuri. Mahdollisuuksia ja uhkia. Teoksessa R. Laukkanen & K. Stenvall (toim.) Arviointi koulutus- ja tiedepolitiikassa. Tampereen yliopisto. Hallintotieteen laitos. Hallintotiede A6. Tampere: Jäljennepalvelu, 11–34.
- Laukkanen, R. 1997a. Manageristinen näkökulma koulutuksen arviointiin. Kasvatus 28 (4), 351–363.
- Laukkanen, R. 1997b. Opetussuunnitelmasääntelyn kehitys kolmena vuosikymmenenä neljässä maassa. Tiedepolitiikka 22 (1), 47–57.
- Laukkanen, R. 1998a. Accountability and Evaluation: Decision Making Structures and Utilization of Evaluation in Finland. Scandinavian Journal of Educational Research 42 (2), 123–133.
- Laukkanen, R. 1998b. Opetustoimen keskushallinnon evaluaatioajattelun kehitys Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 5. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

- Lauriala, A. 1997. Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish teachers. *Acta Universitatis Ouluensis*. E 27. Oulun yliopisto.
- Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Juva: Atena, 93–109.
- Lehtinen, J. 1995. Itsearviointi evaluoinnin osana: kirjallisuuskatsaus. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtisalo, L. 1992. Koulutuksen tila, tulevaisuus ja vaikutuksia. Teoksessa L. Lehtisalo (toim.) *Vaikuttaako koulutus*. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 11–49.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 2000. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- Leimu, K. & Saari, H. 1976. Koulukoe- ja arviointitoiminnan kehittämistä Suomessa. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita* 77.
- Leimu, K. 1995. Koulutusindikaattorien tuottamiseen liittyviä periaatteita. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) *Koulutusjärjestelmän arviointia*. Opetusministeriön ja opetushallituksen julkaisuja. Helsinki: Hakapaino Oy, 75–98.
- Leino, J. 1996. Toimintatutkimus: käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 55. Tampere: Tammer-Paino, 81–90.
- Lenning, O.T. et al. 1978. *A Conceptual Framework for Educational Outcomes*. Milwaukee: Wisconsin University Press.
- Lillrank, P. 1990. Laatumaa. Johdatus Japanin talouselämään laatujohtamisen näkökulmasta. Oy Gaudeamus Ab. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lindblom, C.E. & Cohen, D.K. 1979. *Usable Knowledge. Social Science and Social Problem Solving*. New Haven: Yale University Press.
- Lindroos, K. 1999. *Sivistyksen suunta*. Suomen Kuntaliitto. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Lincoln, Y.S. & Denzin, N.K. 2000. The seventh moment. Out of the Past. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc, 1047–1065.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1986. But Is It Rigorous? Trustworthiness and Authenticity in Naturalistic Evaluation. Teoksessa D.D. Williams (toim.) *Naturalistic Evaluation. New Directions for Program Evaluation*. A Publication of The American Evaluation Association. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 73–84.
- Linnakylä, P. 1993. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 9–32.
- Linnakylä, P. 1994. Arviointi oppilaan oppimisen ja kasvun tukena. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille*. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta. 2/1994. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 29–41.
- Liston, D.P. & Zeichner, K.M. 1987. Critical Pedagogy and Teacher Education. *Journal of Education* 169 (3), 117–137.
- Lockheed, H. & Hanushek, E. 1987. *Improving The Efficiency of Education in Developing Countries: Review of The Evidence*. Washington: The World Bank.

- Lumijärvi, I. 1989. Tuloksellisuuden arvioiminen julkisessa hallinnossa. 2.painos. Vaasan korkeakoulun julkaisuja. Tutkimuksia no 133.
- Lumijärvi, I. 1997. Tasapainotetun mittariston malli ja kunta-alan tuloksellisuusarviointi. Työturvallisuuskeskus. Helsinki: Edita.
- Lumijärvi, I. 2000. Tasapainotetun mittariston malli ja kunta-alan tuloksellisuusarviointi. Työturvallisuuskeskus. Helsinki: Edita.
- Lumijärvi, I. & Jylhäsaari, J. 2000. Laatujohtaminen ja julkinen sektori – Laadun ja tuloksen tasapaino johtamishaasteena. 2. painos. Tampere: Gaudeamus.
- Lumijärvi, I., Virta, S. & Kujanpää, O. 2001. Tasapainolla kohti tuloksellisuutta. BSC-malliin perustuva tulosarvioinnin kehittäminen poliisitoimessa. Tampereen yliopisto. Turvallisuushallinto 5/2001.
- Lund, G. & Tiller, T. 1991. Utdanningsregion og utdanning. "Den enkelte skooles egenredergin". Kunnskapsbilder. Forskningsserie fra sufur. Universitetet i Tromsø.Vaasa: Ykkös Offset.
- Lundgren, U.P. 1990. Educational policymaking, decentralisation and evaluation. In M. Granheim, M. Kogan & U.P. Lundgren (Eds.) Evaluation as policymaking: Introducing evaluation into a national decentralised educational system. London: Jessica Kingsley, 23–41.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Lyotard, J.-F. 1984. The postmodern condition: A report on knowledge. Kääntäjä G. Bennington & B. Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lyotard, J.-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Suomentaja L. Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Lyytinen, H.K. 1992a. Seuranta ja arviointi osana kehittämistoimintaa. Teoksessa H. Juuso, A. Lindh, L. Syrjälä (toim.) Uudistuva opettajankoulutus 1. Tutkiva oppilas, opiskelija ja ohjaaja harjoittelukoulussa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 46/1992. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu: Monistus ja kuvakeskus, 39–55.
- Lyytinen, H.K. 1992b. Koulukohtainen kehittämistoiminta ja itsearviointi. Teoksessa R. Laukkanen, K. Salmio & R. Svedlin (toim.) Koulun itsearviointi. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 114–128.
- Lyytinen, H.K. 1996. Oppivan koulun itsearviointi. Teoksessa P. Nikkanen & H.K. Lyytinen (toim.) Oppiva koulu ja itsearviointi. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 93–113.
- Lyytinen, H.K. 2004. Koulutuksen arvioinnin uusi suunta alkavien arviointiprojektien valossa. Alustus Koulutuksen arvioinnin ja ennakoinnin uudet tuulet -seminaarissa. 13.10.2004. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta ja Koulutus- ja tutkimuspalvelut. Hotelli Lasaretti. Oulu. Julkaisematon lähde.
- Lyytinen, H.K., Jokinen, H. & Rask, S.1989. Koulun työkäytäntöjen arviointi. Prosessiarvioinnin näkökulma. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- MacDonald, B. 1971. The Evaluation of the Humanities Curriculum Project: A Holistic Approach. Theory into Practice 10, 163–167.

- MacDonald, B. 1987. Evaluation and Control of Education. In R. Murphy & H. Torrance (Eds.) *Evaluating Education: Issues and Methods*. London: Harper & Row, 36–48.
- Magnen, A. 1991. *Education Projects: Elaboration, Financing and Management*. Teoksessa *Fundamentals of Educational Planning*. No 38. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Mann, M. 1986. *The Sources of Social Power*. Vol. 1. *A History Or Power From The Beginning to A.D. 1760*. New York: Cambridge University Press.
- Mannermaa, K. 1992. *Moniulotteinen markkinointi*. Jyväskylä: Weilin+Göös.
- Matkakertomus. 2004. OECD:n koulutusindikaattoriprojektin (INES) teknisen ryhmän 23. kokous 22.–24.11.2004. <http://www.minedu.fi/opm/koulutus/ines/raportit/MKAN-KARA.pdf> (luettu 2.4.2005)
- McKechnie, R. 1996. *Insiders and Outsiders: Identifying Experts on Home Ground*. Teoksessa A. Irwin & B. Wynne (toim.) *Misunderstanding Science? The Public Reconstruction of Science and Technology*. Cambridge: Cambridge University Press, 126–151.
- Merriam, C.E. 1970. *New Aspects of Politics*. Third edition. Chicago: The University of Chicago Press.
- Metsämuuronen, J. 2001. *Monimuuttujamenetelmien perusteet SPSS-ympäristössä*. Metodologia-sarja. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. International Methelp Ky. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Miettinen, R. 1990. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mintzberg, H. 1994. *The Rise and Fall of Strategic Planning*. London: Prentice Hall.
- Mintzberg, H., Quinn, J.B. & Ghoshal, S. 1995. *The Strategy Process*. London: Prentice Hall.
- Moilanen, P., Leppänen, L., Pirilä-Karlström, S. & Ståhle, L. (toim.) 2001. *Oulun kaupungin lastensuojelun nykytilan arvio ja kehittämisehdotukset*. Työryhmän selvitys 31.5.2001. Oulun kaupunki. Sosiaali- ja terveystoimi.
- Määttä, S. & Ojala, T. 1999. *Tasapainoisen onnistumisen haaste. Johtaminen julkisella sektorilla ja Balanced Score Card*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Möttönen, S. 1997. *Tulosjohtaminen ja valta poliittisten päätöksentekijöiden ja viranhaltijoiden välisessä suhteessa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Nadasdy, P. 1999. *The Politics of TEK (Traditional Ecological Knowledge): Power and The Integration of Knowledge*. *Arctic Anthropology* 36 (1–2), 1–8.
- Niemi, H. 1992. *Harjoittelukoulun merkitys uudistuvassa opettajankoulutuksessa*. Teoksessa H. Juuso, A. Lindh & L. Syrjälä (toim.) *Uudistuva opettajankoulutus 1. Tutkiva oppilas, opiskelija ja ohjaaja harjoittelukoulussa*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 46, 15–25.
- Niemi, H. 1995. *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.
- Niemi, H. 1996. *Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta?* Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 55, 31–43.

- Niemi, H. 1997. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus ja kommunikatiivinen evaluaatio. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 7/97. Helsinki: Oy Edita Ab, 164–189.
- Niemi, H. 1999. What Is a Moving Horizon? Teoksessa H. Niemi (toim.) Moving Horizons in Education. International Transformations and Challenges of Democracy. Helsinki: Helsinki University Press, 1–15.
- Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Oy Edita Ab, 169–194.
- Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta. Helsinki: Otava.
- Nikkanen, P. 1996. Valistunut keskustelu kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Nikkanen & H.K. Lyytinen (toim.) Oppiva koulu ja itsearviointi. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 21–22.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H.K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino ja ER-paino Ky.
- Nikki, M.-L. 1993. Johdatus tulostajatteluun ja koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin. Keski-Suomen lääninhallitus. Sivistysosasto. Julkaisuja 6/1993. Jyväskylä: Keski-Suomen Kopiokeskus.
- Niskanen, K. 2001. Opetustoimen paikallisen arvioinnin palauteseminaari. 30.5.2001. Henkilökohtainen tiedonanto.
- Nopanen, S.-L. 2000. Arviointi vaatii aikaa. Teoksessa E. Raudasoja, H. Annala, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) Oulun koulut arvioinnin pyörteissä. Oulun kaupungin opetusviraston ja Oulun yliopiston yhteisen evaluaatioprojektin loppuraportti. Oulun kaupunki, opetusvirasto, 83–84.
- Norris, N. 1990. Understanding Educational Evaluation. London: Kogan Page.
- Norris, N. 1995. Koulutusohjelmien arviointi. Teoksessa S. Takala (toim.) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 33–38.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. R. Laukkanen (toim.) Suomentanut T. Suontausta. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Opetushallitus. Arviointi 11/96. Helsinki: Yliopistopaino.
- Novak, J.D. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käytäntö. Käsittekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. Keuruu: PS-kustannus.
- Nunnally, J. & Bernstein, I.H. 1994. Psychometric Theory. Third Edition. New York: McGraw-Hill.
- Näsänen, M. 1998. Arviointitutkimuksesta suomalaisessa sosiaalihuollossa – asiantuntija-haastatteluja. Sosiaalihuollon menetelmien arviointi. Finsoc-projekti. Stakes. Työpäpöireita 1/98.
- OECD. 1995. Education at a Glance. OECD Indicators. Paris: OECD.
- OECD. 1997. Best practice guidelines for evaluation. Public Management Committee. PUMA/PAC (97) 2. Paris: OECD.

- OECD. 2001. Education Policy Analysis. Education and Skills. Centre for Educational Research and Innovation. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tampere: Tammer-Paino, 51–62.
- Olkinuora, E. 1977. Evaluation of the qualitative outcomes of education by educational indicators. University of Jyväskylä. Department of Education. Research reports 60.
- Olkinuora, E. 2002. "Turun malli": Tiedepohjainen arviointi ja kehittämistoiminta Turun kouluissa. Teoksessa E. Olkinuora, R. Jakku-Sihvonen & E. Mattila (toim.) Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:70, 73–90.
- Olkkonen, T. 1993. Johdatus teollisuustalouden tutkimustyöhön. Teknillinen korkeakoulu. Teollisuustalous ja työpsykologia. Raportteja 152. Espoo.
- Onnismaa, J. 1994. Ohjaavan koulutuksen arviointia: rajankäyntiä aikuisopetuksen, sosiaalityön, lyhytterapian ja koulutuksen kesken. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 1995. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 9/95. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallitus. 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/98. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 1989a. Koulutuksen kehittämissuunnitelmatyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1989: 1. Helsinki.
- Opetusministeriö. 1989b. Koulutuksen kehittämissuunnitelmatyöryhmän II muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1989: 39. Helsinki.
- Opetusministeriö. 1989c. Koulutus ja tutkimus vuosina 1991–1996. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Opetusministeriö. 1990. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnista. Arviointimenettelyä selvittäneen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita. 1990: 23. Helsinki.
- Opetusministeriö. 1992. Koulutuksen keskushallintotyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita. 1992:11. Helsinki.
- Opetusministeriö. 1998. Opetusministeriön päätös koulutuksen ulkopuolisen arvioinnin toimeenpanon ja arvioinnin kehittämisen perusteista. Määräys 19/011/98.
- Opetusministeriö. 1999. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1973: 38. Helsinki.
- Oppilashuoltotyö Oulun kaupungin erityiskouluissa ja -luokissa sekä pienryhmissä. 2000. Oulun kaupungin opetusvirasto.
- Oppilastilastot 20.9.2001. Oulun kaupunki. Opetusvirasto.
- Oulasvirta, L. 1996. Kuinka kunta toimii? 4. uudistettu painos. Kuntakoulutus Oy. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Oulun kaupungin tasapainotusohjelma 1998–2001. Tilanneraportti I.



- Oulun kaupungin tasapainotusohjelma 1998–2000. Tilanneraportti II.
- Oulun koulun arviointisuunnitelma 1999–2001. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi Oulun kaupungin opetustoimessa. 1999. E. Raudasoja, J. Haapalainen, A-L. Hirvenoja, M. Immonen, M. Kallio, R. Korkeamäki, K. Nenola, M. Rantala-Räsänen, H. Räsänen, S. Saravesi & H. Yli-Luukko (toim.) Oulun kaupungin opetusvirasto. Oulu: Oulun kaupungin painatuskeskus. ISBN 951-9234-71-1. [www.edu.ouka.fi/arviointi/index.htm](http://www.edu.ouka.fi/arviointi/index.htm) (luettu 21.5.2004).
- Oulun opetustoimen strateginen suunnitelma 1997–2000. Oulun kaupunki. Opetusvirasto.
- Park, R.E. & Burgess, E.W. 1984. *The City*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Partanen, S. 1992. Tuloksellisuuden arviointi kunnissa. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja 33.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Universitas Ostiensis. Joensuun yliopisto. University of Joensuu. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patton, M. 1982. *Practical Evaluation*. California: Sage.
- Patton, M. 1986. *Utilization-Focused Evaluation*. Second Edition. Beverly Hills, CA: Sage Publications Inc.
- Patton, M. 1997. *Utilization-Focused Evaluation*. The New Century Text. Edition 3. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Pawson, R. & Tilley, N. 1997. *Realistic Evaluation*. London: Sage Publications.
- Peltonen, M., Laitinen J. & Juuti, P. 1992. Koulutuksen tuloksellisuus. Oitmäki: Aavaranta Oy.
- Perä, T. & Pirttilahti, E. 1991. Oppilasarvioinnin kehittäminen koulun ja kodin yhteistyönä Oulun normaalikoulun ala-asteella. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun opettajankoulutuslaitos.
- Pirttilä-Backman, A.-M. 1997. Miksi asiantuntijan tulee kyetä reflektiivisiin arviointeihin? Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, kannet: ER-paino Ky, 218–224.
- Pitkänen, E. 1986. *Tehokkuus ja tuloksellisuus kunnan toiminnassa*. Kunnallistieteellinen aikakausikirja 4.
- Polak, F. 1973. *The image of the future*. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Co.
- Ponnikas, J. 2003. Globaali käsite paikallisessa kontekstissa: Kestävän kehityksen paikallistuminen Pohjois-Pohjanmaan ja Kainuun EU:n aluepolitiikan toimijoiden mielipideilmastossa vuosina 1995–2002. Oulun yliopisto. Kajaanin kehittämiskeskus. Aikuis-koulutus- ja aluekehitysyksikön julkaisusarja. Research Reports 9.
- Proppé, Q.J. 1995. *Evaluation as Action Research: A Way to Promote Professionalism in Education*. Paper presented at Jyväskylä University.
- Raivola, R. 1992a. Koulutuksen vaikuttavuuden problematiikasta. Teoksessa L. Lehtisalo (toim.) *Vaikuttaako koulutus*. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 125–179.
- Raivola, R. 1992b. Koulutus, kustannus vai investointi? Koulutuksen vaikuttavuus taloustieteellisenä ongelmana. *Aikuiskasvatus* 12 (4), 198–202.

- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Juva: WSOY, 9–30.
- Raivola, R. 1995. Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan? Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 21–62.
- Raivola, R. 1997. Vaikuttavuustutkimuksen ulkoiset ja sisäiset determinantit. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 7/97. Helsinki: Oy Edita Ab, 54–70.
- Raivola, R. 1998. Miten varmistua professionaalien työn laadusta? Teoksessa M. Parjanen (toim.) Oppimisen ja laadun kiasma. Tampere: Tampere University Press, 13–30.
- Raivola, R. 2000a. Esipuhe. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Oy Edita Ab, 5–8.
- Raivola, R. 2000b. Tehoa vai laatua koulutukseen? Aikuiskasvatus. Juva: WSOY.
- Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. (toim.) 1997. Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 7/97. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Oy Edita Ab, 11–28.
- Rajanen, J. 2000. Selvitys koulutuksen paikallisen tason arvioinnin tilasta. Arviointi 11/2000. Opetushallitus. Helsinki:Yliopistopaino.
- Rajavaara, M. 1999. Arviointitutkimuksen hyödynnettävyys. Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari & M. Rajavaara (toim.) Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus, 31–53.
- Ramsay, W. & Clark, E.E. 1990. New Ideas for Effective School Improvement. Vision, Social Capital, Evaluation. London: The Falmer Press.
- Raudasoja, E. 1997. Teachers' Conflicting Opinions About Student Evaluation. Teoksessa R. Räsänen, & V. Sunnari (toim.) Challenges for Growth within Boundaries. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Reports from the Faculty of Education 98, 69–82.
- Raudasoja, E.M. & Mannermaa, K. 2004. Pohjois-Suomen koulutuksen nykytila – kolmen seutukunnan haasteita ja näkymiä. Oulun yliopiston Koulutus- ja tutkimuspalveluiden julkaisuja 1.
- Raudasoja, E., Syrjälä, L. & Willman, A. 2000. Arviointi on prosessi. Teoksessa E. Raudasoja, H. Annala, A. Willman & L. Syrjälä. 2000. Oulun koulut arvioinnin pyörteissä. Oulun kaupungin ja Oulun yliopiston yhteisen evaluaatioprojektin loppuraportti. Oulun kaupungin opetusvirasto, 88–90.
- Rekilä, E. 1995. Yliopistolaitoksen ohjaus ja indikaattorit. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) Koulutusjärjestelmän arviointia. Opetusministeriön ja opetushallituksen julkaisuja. Helsinki: Hakapaino Oy, 121–132.

- Rinne, R. 2000. The Globalisation of Education: Finnish Education on The Doorstep of The New EU Millenium. *Educational Review* 52 (2), 131–142.
- Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos, Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Education Sciences 1, 91–137.
- Rinne, R. 2002. Kansallisen koulutuspolitiikan loppu? Teoksessa R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta ja OKKA – Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, 93–120.
- Rinne, R. 2003. Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. *Aikuiskasvatus* 23 (2), 152–157.
- Rorty, R. 1982. *Consequences of Pragmatism (Essays 1972–1980)*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rorty, R. 1991. *Philosophical Papers. Vol. 1: Objectivity, Relativism, and Truth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rossi, P. & Freeman, H. 1989. *Program Evaluation. A Systematic Approach. Fourth Edition*. London: Sage Publications.
- Rostila, I. 2000. Realistinen arviointitutkimus ja onnistumisen pakot. Teoksessa R. Laitinen (toim.) *Arvioinnin arkea ja peruskysymyksiä*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto, 9–21.
- Rostila, I. & Mäntysaari, M. 1997. Tapauskohtainen evaluointi sosiaalityön välineenä. *Stakes. Raportteja* 212. Saarijärvi: Gummerus Oy.
- Ruohotie, P. 1996. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 55, 201–215.
- Sahlberg, P. 1996a. Tutkiva oppilas – tutkiva opettaja. Ryhmätutkimus opetusmenetelmänä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 55, 189–200.
- Sahlberg, P. 1996b. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä Studies in Education. Psychology and Social Research* 119. Jyväskylän yliopisto.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin. Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuskeskus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salmio, K. & Lindroos-Himberg, K. (toim.) 1995. *Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Arviointi 2/1995*. Helsinki: Opetushallitus.
- Santalainen, T., Voutilainen, E. & Porenne, P. 1988. *Tulosjohtaminen uudistuu ja uudistaa. Espoo: Weilin+Göös*.
- Sarjala, J. 1981. *Suomalainen koulutuspolitiikka*. Juva: WSOY.
- Sarjala, J. 2002. Koulutuspolitiikan uudet ohjausmenettelyt. Teoksessa E. Olkinuora, R. Jakku-Sihvonen & E. Mattila (toim.) *Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:70, 9–14.

- Savolainen, S. 2001. Elämänmakuinen arviointi – arkipäivän arviointitilanteita ala-asteen opettajien kertomina. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Scheerens, J. 1993. Basic School Effectiveness Research: Items for A Research Agenda. *School Effectiveness and School Improvement* 5 (2), 149–177.
- Schulman, H. 1995. Kaupunkien seutuistuminen – kestävä kehitystäkö? Kokoelmassa B. Koskiahon, K. Lapintien & T. Ikonen (toim.) *Ekopolis: Ekologisen kaupungin juuria etsimässä*. Tampere: Gaudeamus, 87–104.
- Scriven, M. 1991. *Evaluation Thesaurus*. 4th Edition. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Scriven, M. 1994. Evaluation as A Discipline. *Studies in Educational Evaluation* 20 (1), 147–166.
- Senge, P.M. 1999. *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization*. Chatham, Kent: Mackays of Chatham plc.
- Seppänen, P. 2003a. Miten ja miksi kouluvalintapolitiikka tuli Suomen peruskouluun 1990-luvulla? Kouluvalinnan lainsäädäntömuutokset sekä perustelut ja kritiikki kansainvälisessä valossa. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (2), 175–187.
- Seppänen, P. 2003b. Patterns of ‘Public-School Markets’ in The Finnish Comprehensive School from A Comparative Perspective. *Journal of Education Policy* 18 (5), 513–531.
- Seppänen, P. 2003c. Perheet kaupunkien koulumarkkinoilla. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (4), 337–352.
- Seppänen, P. 2004. Suomalaiskaupunkien ’eleytetyt koulumarkkinat’ kansainvälisessä valossa. *Kasvatus* 35 (3), 286–304.
- Seppänen-Järvelä, R. 2002. How to Promote Organizational Development Through Internal Process-Evaluation? Teoksessa *Hallinnon Tutkimus*. *Administrative Studies* 21 (4), 88–95.
- Sergiovanni, T. 1992. Landscapes, Mindscapes and Reflective Practice in Supervision. *Journal of Curriculum and Supervision* 1 (1), 5–17.
- Siirilä, S. 1993. Kaupungistumisesta seutuistumiseen. Teoksessa J. Iisakkalan (toim.) *Näkökulmia seutuistumiseen*. Tampereen yliopisto. Aluetieteen laitos. Sarja A, 15, 25–44.
- Siitonen, J. & Antola-Robinson, H. 1998. Empowerment. Links to Teachers’ Professional Growth. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) *Promoting teachers’ personal and professional growth*. University of Oulu. Department of Teacher Education Oulu. *Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Scialium*. E 32, 163–191.
- Silén, T. 1998. *Laatujohtaminen – Menetelmiä kilpailukyvyyn vahvistamiseksi*. Porvoo: WSOY.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat: suomalainen kansakoulunopettaja valtiollisessa kouludis-kurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto: Tutkimuksia 137.
- Simola, H. 2002. Ilmaan propattu – Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta ja OKKA – Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, 55 – 74.
- Sinkkonen, S. & Kinnunen, J. 1994. Arviointi ja seuranta julkisella sektorilla. Kuopion yliopiston julkaisuja E. *Yhteiskuntatieteet* 22.

- Slavin, R. 1990. *Cooperative Learning. Theory, Research And Practice. Second Edition.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Stacey, R.D. 1990. *Dynamic Strategic Management for the 1990s. Balancing Opportunism and Business Planning.* London: Kogan Page.
- Stake, R.E. 1994. Case Studies. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks: Sage Publications, 236–247.
- Stake, R.E. 1995. *The Art Of Case Study Research.* Thousands Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Stake, R.E. 1997. The Fleeting Discernment of Quality. Teoksessa L. Mabry (toim.) *Advances in Program Evaluation. Evaluation and The Postmodern Dilemma.* Vol. 3. Greenwich, CT: JAI Press Inc, 41–59.
- Stake, R.E. 2000. Case Studies. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research. Second Edition.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc, 435–454.
- Stewart, J. 1986. *The New Management of Local Government. Institute of Local Government Studies.* University of Birmingham. London: Allen & Unwin Publishers Ltd.
- Stufflebeam, D.L. 1966. A Depth Study of The Evaluation Requirement. *Theory into Practice* 5 (3), 121–133.
- Stufflebeam, D.L. 1971. The Relevance of The CIPP Evaluation Model for Professional Accountability. *Journal of Research and Development in Education* 5 (1), 19–25.
- Stufflebeam, D.L. 1995. A Conceptual Framework for Study of Superintendent Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education.* 9. Boston: Kluwer Academic Publishers, 317–333.
- Stufflebeam, D.L. Foley, W.J., Gephart, W.J., Guba, E.G., Hammond, R.I., Merriman, H.O. & Provus, M.M. 1971. *Educational Evaluation and Decision Making.* Itasca, IL: Peacock Publishers.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. 1985. *Systematic Evaluation.* Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. 1990. *Systematic Evaluation. A Self-Instructional Guide to Theory and Practice.* Fourth Printing. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Ståhlberg, K. 1992. Professokratia ja hallinto. Julkaisussa R. Haverinen & M. Maaniittu (toim.) *Ihminen ja hyvinvointivaltio, valta ja osallisuus. Sosiaali- ja terveystieteiden Raportteja 79.* Helsinki: Painatuskeskus, 8–24.
- Suomen Kuntaliitto. 1994. *Kunnallisen palvelutuotannon laadunhallinta.* Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Suomen Kuntaliitto. 1998. *Julkkisten palvelujen laatustrategia. Ensimmäinen painos.* Helsinki: Erikoispaino Oy.
- Syrjälä, L. 1980. Lukion oppilasarvioinnin kehittäminen toimintatutkimuksena. 1. Tutkimusprojektin lähtökohta ja tavoitteet. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos, 50.
- Syrjälä, L. 1981. Lukion oppilasarvioinnin kehittäminen toimintatutkimuksena. Osa 2: Ko-keilevien opettajien käsityksiä ja kokemuksia oppilasarvioinnista ja sen uudistamisesta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.

- Syrjälä, L. 1996. The starting points and main principles of evaluation. Teoksessa H. Niemi & K. Tirri (toim.) *Effectiveness of Teacher Education. New Challenges and Approaches to Evaluation*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 6, 33–48.
- Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–217.
- Syrjälä, L., Annala, H. & Willman, A. 1997. Arviointi ja yhteistyö koulun kehittämisessä. Oulun opettajankoulutuslaitoksen ja Oulun kaupungin koulujen evaluaatioprojektin lähtökohtien ja alkuvaiheen kuvausta. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 73.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 68–112.
- Syrjäläinen, E. 1995. Muuttuuko koulu? Koulu 2001 -projektin muuttamisen mahdollisuudet ja rajat. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 111.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. 2000. *Using Multivariate Statistics*. Fourth Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Taipale, P. 1988. Tuloksellisuutta kuvaava käsitteistö. Liite 3. Julkaisussa *Tuloksellisuuden mittausprojektin tulokset*. Helsinki. Valtiovarainministeriö.
- TATS 2000–2002. 1999. Opetuslautakunta. Käyttötalous. Julkaisussa *Oulun kaupungin talous- ja toimintasuunnitelma 2000–2002 ja talousarvio 2002*. Opetusviraston luonnos 2.9.1999, 1–26. [http://www.ouka.fi/suunnittelu/index\\_taloussuusi.html](http://www.ouka.fi/suunnittelu/index_taloussuusi.html) (luettu 21.4.2004)
- TATS 2001–2003. 2000. Opetuslautakunta. Käyttötalous. Julkaisussa *Oulun kaupungin talous- ja toimintasuunnitelma 2001–2003 ja talousarvio 2001*, 79–88. [http://www.ouka.fi/talous/talousarvio2001/op\\_talousarvio2001.htm](http://www.ouka.fi/talous/talousarvio2001/op_talousarvio2001.htm) (luettu 21.4.2004)
- TATS 2002–2004. 2001. Opetuslautakunta. Käyttötalous. Julkaisussa *Oulun kaupungin talous- ja toimintasuunnitelma 2002–2004 ja talousarvio 2002*, 90–100. <http://www.ouka.fi/talous/talousarvio2002/pdf./taloussuusi.html> (luettu 21.4.2004)
- Teelken, C. 1998. *Market Mechanisms in Education. A Comparative Study of School Choice in the Netherlands, England and Scotland*. Academic dissertation. Faculty of Educational Science. University of Amsterdam.
- Temmes, M. 1991. *Julkinen johtaminen*. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Temmes, M. 1992. *Julkiset asiantuntijaorganisaatiot*. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Temmes, M. 1994. *Eurooppalaiset esikuvamme*. Uudistuvan hallintoajattelun lähteillä. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Temmes, M. 1995. *EU:n vaikutukset Suomen hallintoon*. Teoksessa J-P. Paul, A. Sihvola, M. Temmes & S. Tiihonen (toim.) *EU ja kansallisvaltio*. Suomen hallinto 2000-luvun haasteiden edessä. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 169–244.

- Temmes, M., Ahonen, P., Ojala, T. 2002. Suomen koulutusjärjestelmän hallinnon arviointi. Opetusministeriön julkaisuja. [http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/koulhall\\_arv/koulhall\\_arv.pdf](http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/koulhall_arv/koulhall_arv.pdf)
- Tiller, T. 1990. Kenguruskolen – det store spranget. Vurdering basert på tillt. Gyndendal.
- Tirri, K. 1992. Opettajien itsearviointi ammatillisen kasvun tukena. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Opettajankouluttajien evaluaatiokongressi 9.–10.12.1991 Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 43, 62–73.
- Turunen, K.E. 1989. Kasvatuksen tarkoitukset. Teoksessa V. Hirvi & K. Sajavaara (toim.) ”Ei me niin pahoi olla kuin luullaan”. Kolmansien valtakunnallisten koulutustutkimuksen päivien esitelmät. Teoriaa ja käytäntöä 37. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, 1–10.
- Ulvinen, V.-M. 1999. Lausunto Oulun kaupungin opetustoimen arviointisuunnitelmasta ja käytettävistä lomakkeista koskien elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön arviointia. 29.11.1999. Asiantuntijalausunto. Julkaisematon lähde.
- Ulvinen, V.-M. 2000. Oppilaiden elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten arvioinnin tuloksia Oulun koulusta lukuvuodelta 1999–2000. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Asiantuntijalausunto. Julkaisematon lähde.
- Ulvinen, V.-M. 2001. Oppilaiden elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten arvioinnin tuloksia Oulun koulusta lukuvuodelta 2000–2001. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Asiantuntijalausunto. Julkaisematon lähde.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 1.
- Valkama, H. & Vuorela, T. 1995. Tulosajattelun umpikujasta kehittävään arvioon. Teoksessa Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 99–112.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Valtioneuvosto. 1998. Laadukkaat palvelut, hyvä hallinto ja valtuullinen kansalaisyhteiskunta. Hallintopolitiikan suuntalinjat. Taustamateriaalia. Helsinki: Oy Edita Ab. (16.4.1998)
- Valtioneuvosto. 2003. VNA koulutuksen arvioinnista 150/2003.
- Valtiovarainministeriö. 1988. Ohjeet toiminta- ja taloussuunnitelman laatimiseksi vuosille 1990–94. Helsinki.
- Valtonen, P. 1997. Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen tila Suomessa. Teoksessa R. Raitola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) Koulutus, yhteiskunta ja vaikuttavuus. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 7/97, 9–53.
- Varmola, T. 2002. Markkinasuuntautunut aikuiskoulutuspolitiikka Suomessa. Uudelleen arvioinnin aika. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta ja OKKA – Opetus, kasvatustieteiden ja koulutusalojen säätiö, 121–138.

- Vartiainen, P. 1991. Seutuistuminen yhdyskuntasuunnittelun haasteena. Suomen Maantieteellisen Seuran aikakauskirja Terra 103 (2), 75–86.
- Vartiainen, P. 1992. Seutuistumisen näköalat Keski-Suomessa. Keski-Suomen Liitto. Julkaisu A6. Jyväskylä: Keski-Suomen Liiton offset.
- Virtanen, A. 2002. Uudella koulutuksella uudelle vuosituhannelle; Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikka. Opetusministeriön julkaisuja. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/95koulpol90luv.pdf> (luettu 28.3.2005)
- Visakorpi, J. 2002. Koulutuksen arviointineuvoston ja sen sihteeristön vaihtoehtoiset sijoitusratkaisut. Selvitysmiehen raportti. Opetusministeriö. [http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/arvneuv\\_sijoitus/arvneuv\\_kuvailu.html](http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/arvneuv_sijoitus/arvneuv_kuvailu.html) (luettu 17.11.2004)
- Volanen, M.V. 1990. Koulutuksen tuloksellisuus, toiminnallinen kehittäminen ja koulutusindikaattorit. Julkaisussa Opetusministeriön työryhmien muistioita. 1990:23. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnista. Arviointimenettelyä selvittäneen työryhmän muistio. Helsinki, 77–94.
- Volanen, M.V. 2001. Oppimisen avaaminen sivistykselle. Teoksessa R. Mäkinen & O. Popopudas (toim.) *Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:67. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 183–200.
- Volanen, M.V. & Mäkinen, R. 1997. Eriarvoisuutta kaikille? Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 7/97. Helsinki: Oy Edita Ab, 236–255.
- Vuorela, T. 1990. Toiminnan arvioinnin tutkimusotteiden kehitys. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Vuorela, T. 1993. Vuorovaikutus opetustoimen tulosohtauksessa. Liite 1. Otto-kehittämissankkeen prosessikuvaus. Otto-hankkeen seuranta tutkimuksen esitutkimusvaiheen raportti. Helsinki: Kuntatalon painatuskeskus.
- Vuorela, T. 1997. Arvioinnin tilaajan opas. Valtionvarainministeriö. Hallinnon kehittämissosasto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Weiler, H.N. 1990a. Curriculum Reform and The Legitimation of Educational Objectives: The Case of the Federal Republic of Germany. *Oxford Review of Education* 16 (1), 15–27.
- Weiler, H.N. 1990b. Decentralisation in Educational Governance: An Exercise in Contradiction? Teoksessa M. Granheim, M. Kogan & U-P. Lundgren (toim.) *Evaluation as Policymaking*. London: Jessica Kingsley, 42–65.
- Weiss, C.H. 1973. Where Politics and Evaluation Meet. *Evaluation* 1 (3), 37–45.
- Weiss, C.H. 1991. Evaluation Research in The Political Context: Sixteen Years and Four Administrations Later. Teoksessa M.W. Laughlin & D.C. Phillips (toim.) *Evaluation and Education: At Quarter Century: Ninetieth Yearbook of The National Society for The Study of Education. Part II*. Chicago: NSSE, 211–231.
- Weiss, C.H. 1996. The Four I's of School Reform. *Harvard Educational Review* 64 (4), 571–592.



- Weiss, C.H. 1998. *Evaluation. Methods for Studying Programs and Policies. Second Edition.* Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Werner, W. 1978. *Evaluation: Sense-Making of School Programs.* Teoksessa T. Aoki (toim.) *Curriculum Evaluation in A New Key. Monograph Series No 1.* Vancouver: Centre for The Study of Curriculum Evaluation and Instruction. University of British Columbia.
- Wilcox, B. 1982. *School Self-Evaluation: The Benefits of A More Focused Approach.* *Educational Review* 34 (3), 185–193.
- Willman, A. 2001. *Yhteistyön ristiriitaiset puheetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä.* Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Ouluensis.* E 47.
- Willman, A., Syrjälä, L. & Raudasoja, E. 2002. *Opettajat arviointia ja koulukulttuuria uudistamaan.* Teoksessa E. Olkinuora, R. Jakku-Sihvonen & E. Mattila (toim.) *Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia.* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:70, 91–102.
- Yrjönsuuri, Y. 1995. *Evaluation of Educational Achievements in Comprehensive School.* Teoksessa Y. Yrjönsuuri (toim.) *Evaluating Education in Finland.* Helsinki: National Board of Education, 41–79.
- Zaltman, G. & Higie, R.A. 1993. *Seeing the Voice of The Customer: The Zaltman Metaphor Elicitation Technique.* Working Paper No 93–114. Cambridge, MA: Marketing Science Institute.
- Åhlberg, M. 1992. *Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio. Pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille.* Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.
- Åhlberg, M. 1996. *Tutkiva opettaja oman teoriasensa kehittäjänä ja testaajana.* Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 55. Tampere: Tammer-Paino, 91–106.



**OULUN OPETUSTOIMEN PAIKALLISEN ARVIOINNIN  
INTRANET-TIETOPANKIN ALOITUSSIVU**

**MOTTO: "Arviointi on koulun toiminnan kehittämisen väline."**

Kehittäessämme kouluja hyvinvoiviksi kouluiksi, arviointikohteemme  
ovat

**ELÄMÄNHALLINNAN TUKEMINEN**

[1999-2000](#)

[2000-2001](#)

[Arvioinnin arviointia](#)

**VERKOSTOYHTEISTYÖ**

[2001-2002](#)

[2002-2003](#)

**HENKILÖSTÖN JAKSAMINEN**

[2003-2004](#)

[2004-2005](#)

[Arvioinnin työryhmät - Verkostot - Viesti arvioinnin työryhmille](#)

(Terve�me my¶s sivolta / virikke¶ / tavolta n¶¶¶ verkostoja koskien.)

## ELÄMÄNHALLINNAN TUKEMINEN JA OPPILASHUOLTOTYÖ

2000-2001

EXEL-TAULUKOT TYÖSKENTELYYN	ARVIOINTITULOKSIA
Lukukauden arvioinnin suunnittelulomake	(HUOM! Jos ohjelma tytyy Linkkien päivityksestä vastaa EI.)
<p><b><u>Ala-aste</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Työkalu 2C</a></li> <li>• <a href="#">Työkalu 2D</a></li> <li>• <a href="#">Opettajalomake</a></li> <li>• <a href="#">Koontilomake</a></li> </ul>	<p><a href="#">Kysymys 1</a>  <a href="#">Kysymys 1 (pros. taulukko)</a></p> <p><a href="#">Kysymys 2</a>  <a href="#">Kysymys 3</a>  <a href="#">Kysymys 4</a>  <a href="#">Kysymys 5</a>  <a href="#">Kysymys 7</a></p>
<p><b><u>Yläaste</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Työkalu 2C</a></li> <li>• <a href="#">Työkalu 2D</a></li> <li>• <a href="#">Opettajalomake</a></li> <li>• <a href="#">Koontilomake</a></li> </ul>	<p><a href="#">Tutkimusraportti</a></p> <p><b>Graafiset kuvaajat tuloksista (vastausprosentit mukana)</b></p> <p><a href="#">Perusopetus</a>  <a href="#">Lukio</a>  <a href="#">Erityiskoulut</a></p>
<p><b><u>Lukio</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Työkalu 2C</a></li> <li>• <a href="#">Työkalu 2D</a></li> <li>• <a href="#">Opettajalomake</a></li> <li>• <a href="#">Koontilomake</a></li> </ul>	<a href="#">Yhteiset kouluasteittain</a>
<p><b><u>Erityiskoulut- ja luokat / ala-aste</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Työkalu 2C</a></li> <li>• <a href="#">Työkalu 2D</a></li> <li>• <a href="#">Opettajalomake</a></li> <li>• <a href="#">Koontilomake</a></li> </ul>	
<p><b><u>Erityiskoulut- ja luokat / yläaste</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Työkalu 2C</a></li> <li>• <a href="#">Työkalu 2D</a></li> <li>• <a href="#">Opettajalomake</a></li> <li>• <a href="#">Koontilomake</a></li> </ul>	

[Palaa alkuun]

**KOULUTUKSEN PAIKALLINEN ARVIOINTI**  
 elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten arviointia  
 Oulun koulussa lukuvuonna 2000 - 2001

**ELÄMÄNHALLINTA:**

Tuetaan oppilasta kokonaisuutena. Tavoitteena on luoda turvaverkko, joka havaitsee ajoissa mahdolliset ongelmat ja pystyy nopeasti auttamaan oppilasta opiskelussa ja hänen ongelmissaan.

<b>Tehokkuus:</b>	<b>Taloudellisuus:</b>	<b>Vaikuttavuus:</b>
Erityistä tukea ja ohjausta tarvitsevat oppilaat huomataan. Oma koulu tukee kaikkia oppilaita; tarvittaessa käytetään eri asiantuntijoita apuna.	Mitä aikaisemmin ongelmaan puututaan, sitä edullisemmaksi se tulee.	Oppilaalla on terve itsetunto ja hän selviää koulun / opintojen jälkeen yhteiskunnan asettamista vaatimuksista. Tukitoimenpiteiden vaikutuksia seurataan.

**KOULUN SUUNNITELMA YHTEISESTI SOVITUISTA TOIMENPITEISTÄ  
 TAVOITTEIDEN SAAVUTTAMISEKSI**

**1. ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAT JA HUOLENAIHEENA OLEVAT OPPILAAT**

Tavoitteet / toimenpiteet / vastuuhenkilöt:

**2. OPPILASHUOLTORYHMÄN TYÖSKENTELY**

Tavoitteet / toimenpiteet / vastuuhenkilöt:

**KOULUTUKSEN PAIKALLINEN ARVIOINTI**

esimiehollinnassa ja oppilashuollon edellytykset arvioitiin lukuvuonna 2008 - 2009

**A. TAUSTATietoja koulustamme**

- 41 Koulunne pääasiallinen opettajainkato määrä
- 42 Arvioinnin valmistuksen päättämisen opettajainkato määrä
- 43 Koulunne vertailukohteet

Koulunne	
2008-09	

**B. ERTYISYTTÄMÄT KOULUSAMMKE**

- 51 Maahanmuuttajapyynti
- 52 Etätyöskäytä (10%, 10, 10)
- 53 E-työtyökalut
- 54 SMARTI
- 55 PIENTYÖHÄMÄT
- 56 MUUT ERTYHÄMÄT

ryhmissä / oppilaita yhteensä

ryhmissä					
2008-09					

Koulun arvioinnit tehdään sarakeittain.  
Koulun tiedot kerätään ajalla 1.8.2000 - 31.3.2001.  
Koulun arvioinnit tehdään luokan oloissa.  
Tietokoneiden käyttöä ei koulutuksen yhteydessä.  
(17.10.4.2001)

**KOULUN ARVIOINTITIEDOT**

ESIMIEHOLLINNA / PAIKALLISEN

**1. ERTYISÄ TUKEA TARVITSEVAT JA HUOLENMAINEENA OLEVAT OPPILAAT 1.8.2000 - 31.3.2001**

1. Opetussuunnitelman mukainen koulutuksen toteutus. Tiedot kerätään luokan oloissa ja merkittävien muutosten seurauksena.

2. Tietokoneiden käytön seurauksena.

Kokonaissumma = luokan oloissa koulutuksen toteutus. % = luokan oloissa koulutuksen toteutus. % = luokan oloissa koulutuksen toteutus. % = luokan oloissa koulutuksen toteutus.

Kokonaissumma = luokan oloissa koulutuksen toteutus. % = luokan oloissa koulutuksen toteutus. % = luokan oloissa koulutuksen toteutus. % = luokan oloissa koulutuksen toteutus.

Koulun nimi	ERTYISÄ TUKEA SAAVAT OPPILAAT LUOKKATYÖSSÄ																				
	40-41	42	43	44	45	46	47	48	49	50											
1. Luokka											1. Luokka										
2. Luokka											2. Luokka										
3. Luokka											3. Luokka										
4. Luokka											4. Luokka										
5. Luokka											5. Luokka										

KOULUN ARVIOINTITIEDOT

8. LOMAKE / ALA-ASTE

2. KOULUN RESURSSIT OPIETUKSEN TUUKOTMIEN JÄRJESTÄMSEKSI

Liittää arvioijan vastauksen kummitäsi

Menestystään

Opetushenkilöstön

tyytyväisyys

20) koulun oppimisympäristö

21) koulun opettajat

22) koulun johto (johtokunta, rehtori)

23) koulun oppimisympäristö

24) oppimisympäristö

25) koulun johto (johtokunta, rehtori)

26) koulun oppimisympäristö

1a	vaikuttavuus 0-5, 1, 3, 4
KYVÖÖ	0
KYVÖÖ	0
KYVÖÖ	0
KYVÖÖ	0
KYVÖÖ	0
KYVÖÖ	0
KYVÖÖ	0
KYVÖÖ	0

240  
240  
240  
240  
240  
240  
240  
240  
240

EN-OLE käyttökäsi	Sum

Sum	Sum

Sum	Sum

Sum	Sum

Sum	Sum

Perusteluja:





**KOULUN ARVIOINTITIEDOT**  
 ELOKUUN / ELÄKKE

**4. KOULUN TOIMINNAN ARVIOINTI**

Luottamusta arvioitavaan -asteeseen luokitellaan  
 5:n asteeseen

**Opetushenkilöstön tyytyväisyys**

Koulun toimintaan

4a) erityistä sukua ja erityistä tarvetta omaavien oppilaiden tukemiseksi erityisen toimintatavan toteuttamiseksi  
 4b) oppilaiden erityisten tarpeiden toteuttamiseksi

Ka		Koulun	
		1, 2, 3, 4, 5	
#KOU01	0	#KOU02	0
#KOU03	0	#KOU04	0

Ka		Koulun		Koulun		Koulun		Koulun	
		1, 2, 3, 4, 5		1, 2, 3, 4, 5		1, 2, 3, 4, 5		1, 2, 3, 4, 5	
#KOU01	0	#KOU02	0	#KOU03	0	#KOU04	0	#KOU05	0
#KOU06	0	#KOU07	0	#KOU08	0	#KOU09	0	#KOU10	0

Perusteluja:

KOULUN ARVONNITTIEDOT

BLOMÅGE / ALMÅSJE

5. OPPILASHUOLTORYHMÄN ARVIOINTIA

- 5a1) Kouluosasto toimii laaja oppilashuoltoryhmä
- 5a2) Kouluosasto toimii pieni / pieni operatiivista oppilashuoltoryhmä

5b) Laaja ja pieni operatiiviset oppilashuoltoryhmät ovat kokoonlasket N. 2000 - 2005 aikana yhteensä  
 Tilanne 1.8.2000 - 31.3.2001 alkuun asti. Oppilashuoltoryhmien kokoonlasket on kirjattu Yhtäisyys 2C: nville

5c) Kouluosastossa N. 2000 - 2005 esteettömyyden oppilaiden ongelmiin määrä on edellytteen  
 mukaisesti varustettu

1	ei oltu oltu
2	puutteellisesti
3	osittain
4	hyvä

5d) Oppilashuoltoryhmässä lähtökäytännön erilaisten oppilaiden ongelmiin määrä ajalla 1.8.2000 - 31.3.2001.  
 Merkitään kunkin valitsemien kriteerien lukumäärä, joka kertoo kuinka monta kriteeriä on huomioitu alustavasti asiota in laajasti  
 oppilashuoltoryhmässä. (Huom! Yhtäisyys 2C: nää kriteerit ja tarkastukset välttämättä)

Nro	Nimi
1	Koulunhuollon tukitoimien/ryhmien/ryhtäisyyden
2	Henkilöstön ongelmiin/ongelmien ratkaiseminen, tukitoimien/ryhtäisyyden
3	Oppilaiden tukitoimien/ongelmien ratkaiseminen, tukitoimien/ryhtäisyyden
4	Oppilaiden ja oppilaiden ongelmiin/ongelmien ratkaiseminen, tukitoimien/ryhtäisyyden
5	Maasta huolehtiminen/ tukitoimien/ongelmien ratkaiseminen
6	Maasta ajan ongelmiin/ tukitoimien/ongelmien ratkaiseminen
7	Maasta, maasta / tukitoimien/ongelmien ratkaiseminen, tukitoimien/ryhtäisyyden

5e) Oppilashuoltoryhmän / ryhmien toiminnassa on ollut onnistuneita / ongelmatilaisa:

Päivitetty:

OPPIAINEKOKOONKATUT VASTAUKSET

Kuusi vuorokauden koulunhuollon  
 Oppilaiden koulunhuollon/2C: nville

Kuusi vuorokauden koulunhuollon/2C: nville

KOULU

OPPIAINE

\_\_\_\_\_ kriteeriä

LOP

KOULUN ARVIOINTITIEDOT  
 BLOKKEI LUKU-ASTE

6. JOHTOPÄÄTÖKSET KOULUN TOINNASTA JA TARVITTAVAT TOIMENPITEET JATKOSSA

PERUSTELTU/ESTYS OPELUSKUTUKUNNALLE:  
 (tarvittaessa)

7. MIKÄ EDELLISISTÄ PÄÄKYSYMYKSIKSIÄ ON MIELESTÄSI OLEELLISIN OPPILAAN ELÄMÄNHALLINNAN TUKEMISEN JA OPPILASHUOLTOTYÖN ARVONNIN KANNALTA?

vuosikeski

luokasta
1
2
3
4
5
6
7

Opetushenkilöstöä eniten pääkysymysten oleellisuuden suhtaisesti:

- 1 edityissä tuossa tarvittavat ja huomioitavaa olevat oppilaat
- 2 koulun resurssit opetuksen tukemiseen järjestämiseksi
- 3 oppilashuoltoon käytettävissä olevat resurssit
- 4 koulun taloudelliset arvot
- 5 oppilashuoltoon annettua
- 6 johtopäätökset koulun toiminnasta ja tarvittavat toimenpiteet jatkossa
- 7 on osaa valita oleellista pääkysymystä

Vastauksen yhteensä

# KOULUTUKSEN PAIKALLINEN ARVIOINTI

ELÄMÄNHALLINNAN JA OPPIASHUOLTOTYÖN EDELLYTYSTEN ARVIOINTI 2000 - 2001

## Arvoisa opetusalan ammattilainen!

Pyydämme Teitä vastaamaan tähän arviointikyselyyn oman koulunne tilanteen osalta. Tämän lomakkeen avulla koulunne opetushenkilöstön antamat nimettömät vastaukset käsitellään koulukohtaisesti yhteisessä opettajankokouksessa. Pyydämme Teitä tuomaan esille tärkeimmät kehittämiskohteet ja konkreettiset parannusehdotukset elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytysten osalta. Koulujen koontiiedot kootaan kouluasteittain yhteen toukokuussa 2001. Opetusviraston saama palaute on tärkeää koulujen toiminnan kehittämisen sekä opettajien työn tukemisen kannalta.

Merk. Kaisu Niskanen  
opetuspäällikkö

Sirkka-Liisa Nopanen  
hallintopäällikkö

### VASTAUSOHJEET:

- Vastaukset annetaan ja kerätään samassa opettajankokouksessa.
- Luokanopettaja vastaa 1-kysymykseen. Tiedot kootaan ajalta 1.8.2000 - 31.3.2001. 1-kysymys repäistään irti ja palautetaan erillään muusta vastauslomakkeesta erityisopettajalle, joka laatii yhteenvetön luokka-asteittain.
- Kaikki opettajat / rehtorit vastaavat kysymyksiin 2, 3, 4 JA 7 PÄÄKOULUNSA tilanteen mukaisesti.
- Oppilashuoltoryhmä vastaa kysymykseen 5. Tiedot kootaan ajalta 1.8.2000 - 31.3.2001.
- Opettajankokouksessa käsitellään vastaus kysymykseen 6. Koulu antaa yhden yhteisen vastauksen kysymykseen 6.
- Koulun kaikki koontiiedot tulee olla käsiteltyinä ja atk-tallennettuina 18.4.2001 mennessä.

## OPETUSHENKILÖSTÖN PALAUTE C-LOMAKE / ALA-ASTE

### 1. ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAT JA HUOLENAIHEENA OLEVAT OPPILAAT LUOKANOPETTAJA VASTAA

- Vastaa oman luokka-asteen kohdalle vain oman luokkasi osalta. Neuvottele asiasta esim. erityisopettajan ja muiden luokkasi opettajien kanssa.
- Merkitse selkeästi luokan nimi (ESIM JA).
- Merkitse ryhmän koko 20.9.2000 tilanteen mukaisesti.
- Merkitse entistä tukea saavien oppilaiden lukumäärä.
- HUOMI! Yksi oppilas voi olla merkittyä vain yhteen sarakkeeseen.
- Repäise irti kysymys 1 ja palauta se erityisopettajalle.

#### ERILAISET TUENVAHTOEDOT 1.8.2000 - 31.3.2001:

TO, EO JA OHR saa kaikkia tukivaihtoehtoja  
TO JA EO saa tukipetusta ja erityisopetusta  
TO JA OHR saa tukipetusta ja moniammatillista apua  
EO JA OHR saa erityisopetusta ja moniammatillista apua  
VAIN TO saa positiivisessa vain tukipetusta  
VAIN EO saa positiivisessa vain erityisopetusta  
VAIN OHR saa vain moniammatillista apua, esim. oppilashuoltoryhmän tai / ja perheneuvolan apua

Palautetaan erityisopettajalle ERITYIS- JA STARTTILUOKKIJEN SEKÄ PIENRYHMÄN YHTEENVETO OMALE B-KOONTILOMAKKEELLE

HUOMI! Yksi oppilas voi olla merkittyä vain yhteen sarakkeeseen.

#### ERILAISET TUKEA SAAVAT OPPILAAT LUOKASSANI 1.8.2000 - 31.3.2001

	luokan nimi	ryhmän koko 20.9.2000	(abc)	(ab)	(ac)	(bc)	(a)	(b)	(c)
			TO, EO JA OHR lkm	TO JA EO lkm	TO JA OHR lkm	EO JA OHR lkm	VAIN TO lkm	VAIN EO lkm	VAIN OHR lkm
1. Luokat									
2. Luokat									
3. Luokat									
4. Luokat									
5. Luokat									
6. Luokat									

Päiväys \_\_\_\_\_

Oulussa \_\_\_\_\_

Luokanopettajan allekirjoitus \_\_\_\_\_

**OPETUSHENKILÖSTÖN PALAUTE**  
C-LOMAKE / ALA-ASTE

**2. KOULUMME RESURSSIT OPETUKSEN TUKITOIMIEN JÄRJESTÄMISEKSI**

Rengasta mielestäsi sopivin vaihtoehto.

**OPETTAJAT JA REHTORIT VASTAAVAT**

**HUOM!** Resursseja arvioidessasi ota huomioon sekä määrä että laatu (esim. tuntekehityksen riittävyys ja käyttökohteet). Voit halutessasi perustella vastauksesi.

**KUINKA TYYTYVÄINEN OLET KOULUMME**

	tyydyttämätön	melko tyydyttämätön	melko tyydyttävä	tyydyttävä	EN OLE KÄYTTÄNYT
2a) tukitoimien oppimateriaaleihin	1	2	3	4	0
2b) tukitoimien opetustoihin	1	2	3	4	0
2c) tuntekehitykseen (opetusluentojen määrään)	1	2	3	4	0
2d) tukiopeusmahdollisuuksiin	1	2	3	4	0
2e) erityisopetusmahdollisuuksiin (osa-aikainen ja laaja-alainen)	1	2	3	4	0
2f) opettajien lisäkoulutukseen (lapsien tukemisen keinot)	1	2	3	4	0
2g) koulunkäyntivastustajien saatavuuteen	1	2	3	4	0

Perusteluja:

**OPETUSHENKILÖSTÖN PALAUTE**  
C-LOMAKE / ALA-ASTE

**3. OPPILASHUOLTOTYÖSSÄ KÄYTETTÄVISSÄ OLEVAT RESURSSIT**

Rengasta mielestäsi sopivin vaihtoehto.

**OPETTAJAT JA REHTORIT VASTAAVAT**

**HUOM!** Yhteistyötä arvioidessasi ota huomioon erityisesti henkilön käytössä olevan ajan riittävyys, henkilön tavoitettavuus sekä yhteistyön hyödyllisyys. Voit halutessasi perustella vastauksesi.

**KUINKA TYYTYVÄINEN OLET OPPILASHUOLTOTYÖN OSALTA**

	tyydyttämätön	melko tyydyttämätön	melko tyydyttävä	tyydyttävä	EN OLE KÄYTTÄNYT
3a) oman aikasi riittävyys	1	2	3	4	0
3b) oman voimavarojesi riittävyys	1	2	3	4	0
3c) yhteistyöhön erityisopettajan kanssa	1	2	3	4	0
3d) yhteistyöhön kuraattorin kanssa	1	2	3	4	0
3e) yhteistyöhön opinto-ohjaajan kanssa	1	2	3	4	0
3f) yhteistyöhön kollegojen kanssa	1	2	3	4	0
3g) yhteistyöhön kouluterveydenhoitajan kanssa	1	2	3	4	0
3h) yhteistyöhön koululääkärin kanssa	1	2	3	4	0
3i) yhteistyöhön rehtorin kanssa	1	2	3	4	0
3j) yhteistyöhön huoltajien kanssa	1	2	3	4	0
3k) yhteistyöhön perheneuvolan kanssa	1	2	3	4	0
3l) yhteistyöhön koulupsykologin kanssa	1	2	3	4	0
3m) yhteistyöhön sosiaalityöntekijän kanssa	1	2	3	4	0

**3U) KAIKKEEN OPPILASHUOLTOTYÖHÖN KULUVA AIKA VIKOSSA TUNTEINA**

(Sisältää kaiken oppilashuoltotyön, kokoukset, palaverit vanhempien kanssa, puhelinkeskustelut.)  
(Merkitse aika-arvot täysin tunteina ja puolitunnin tunteina, esim. 1.0 h tai 4.5 h)

**3V) OPPILASHUOLTORYHMIEN (LAAJA / OPERATIIVISET) KOKOUKSIIN KULUVA AIKA VIKOSSA TUNTEINA**

(Kokoukset kirjattu työkalun 2C avulla.)  
(Merkitse aika-arvot täysin tunteina ja puolitunnin tunteina, esim. 1.0 h tai 4.5 h)

Perusteluja:

**OPETUSHENKILÖSTÖN PALAUTE**  
C-LOMAKE / ALA-ASTE

**4. KOULUMME TOIMINNAN ARVIOINTI**

Rengasta mielestäsi sopivin vaihtoehto.

**OPETTAJAT JA REHTORIT VASTAAVAT**

**HUOM:** Toimintaa arvioidessasi ota huomioon erityisesti lukuvuoden alussa yhteisesti sovitut tavoitteet ja periaatteet. Voit halutessasi perustella vastauksesi.

**KUINKA TYYTYVÄINEN OLET KOULUMME**

	tyydyttiin	melko tyydyttiin	melko tyydyttiin	tyydyttiin	EN OLE KÄYTTÄNYT
4a) sopivien tuntiopetusten erityistä lukua ja ohjeista tarvittavien oppitaiden lukemiseksi	1	2	3	4	0
4b) oppilashuoltoryhmän / -ryhmien toimintaan	1	2	3	4	0

Perusteluja:

**5. OPILASHUOLTORYHMÄN ARVIOINTIA**

**OPILASHUOLTORYHMÄ VASTAA**

*Koord. laaditaan B-koordinaattorille.  
Kirjaukset tehdään työkalun 2C avulla.*

5a1) Koulussamme toimii laaja oppilashuoltoryhmä.

KYLLÄ

5a2) Koulussamme toimii pieni / pieniä operatiivisia oppilashuoltoryhmiä.

KYLLÄ

5b) Oppilashuoltoryhmät ovat kokoontuneet lv. 2000 - 2001 aikana yhteensä

kertaa.

Oppilashuoltoryhmien kokoontumiset on kirjattu työkalun 2C avulla.

Tilanne 1.8.2000 - 31.3.2001 väliseltä ajalta.

5c) Koulussamme lv. 2000 - 2001 esiin nousseiden oppilaiden ongelmien määrä on edelliseen lukuvuoteen verrattuna

1		vähentynyt
2		pysynyt ennallaan
3		lisääntynyt
4		ei tiedä

5d) Oppilashuoltoryhmissä käsiteltävien erilaisten oppilaiden ongelmien määrä 1.8.2000 - 31.3.2001.

Merkitään kunkin vaihtoehdon kohdalle lukumäärä, joka kertoo kuinka monta kertaa eri huolenaihetta aiheuttavia asioita on käsitelty oppilashuoltoryhmässä.

(Huom! Työkalu 2C:ssä luokitukset ja laskukaavat valmiina)

lkm		
1		itsetunto-ongelmat (negatiivinen elämänsäsenne, heikko itsetunto)
2		koulunkäynnin säännötömyys (poissaolot, myöhästymiset)
3		soσιαalisen vuorovaikutuksen ongelmat (epäsoσιαalinen käyttäytyminen)
4		oppimisen ja opiskelun ongelmat (huono opintojen eteneminen, huono keskittyminen)
5		itsestä huolehtimattomuus (itsenäistymisen ongelmat, koulutarvikkeet)
6		vapaa-ajan ongelmat (huono harrastukset, aktiiviset harrastukset, jatketaan tai huomioidaan)
7		MUU, mikä? (sairaudet, traumaattiset kokemukset, masentuneisuus)

5e) Oppilashuoltoryhmän toiminnassa on ollut onnistunutta / ongelmallista:

Perusteluja:

OPETUSHENKILÖSTÖN PALAUTE  
C-LOMAKE / ALA-ASTE

6. JOHTOPÄÄTÖKSET KOULUMME TOIMINNASTA JA TARVITTAVAT  
TOIMENPITEETJATKOSSA

KOULUN YHTEINEN VASTAUS  
SOVITTAAN OPETTAJANKOKOUKSESSA

7. MIKÄ EDELLISISTÄ PÄÄKYSYMYKSISTÄ ON MIELESTÄSI OLEELLISIN

ELÄMÄNHALLINNAN TUKEMISEN JA OPPILASHUOLTOTYÖN EDELLYTYSTEN ARVIOINNIN  
KANNALTA?

OPETTAJAT JA REHTORIT VASTAAVAT

Rengasta mielestäsi sopivint vaihtoehto

1	erityistä tukea tarvitsevat ja huolenaiheina olevat oppilaat
2	koulun resurssit opetuksen laadun varmistamiseksi
3	oppilashuoltotyössä käytettävissä olevat resurssit
4	koulun toiminnan arviointi
5	oppilashuoltoryhmän arviointi
6	johtopäätökset koulun toiminnasta ja tarvittavat toimenpiteet jatkossa
7	en osaa valita oleellista pääkysymystä

KITOS ARVIOINTITIEDOISTA!







OPPILASHUOLTORYHMÄN KOKOUS

TYÖKALU 2D / aa

LIITE 7

KOKOUSPÄIVÄ:

KOULU:

SUOSTUS: Oppilaitten määrä max 6 / kokous	LUOKKA-AASTE						LÄSNÄOULUJAT (LÄSNÄL = 1, USGAAJAT HENKILÖ = LOM)										HUOLENAHHEET							MITEN TOIMITAAN?				
	1. LUOKKA	2. LUOKKA	3. LUOKKA	4. LUOKKA	5. LUOKKA	6. LUOKKA	Retoriikka	Luokanopettaja / luokanvalvoja ryhmävalvoja	Kansainvälinen opettaja	Erikysehtäjä	Opetusohjaaja	Kuratori	Koulupsykologi / Perinneväkipsykologi	Laulun	Terveystieteitä	Sosiaalipsykologia	Huoltaja / vanhemmat	Oppilas	Muu läsnäoloja	1. sisäinen ohjelma	2. koulun ulkopuolelta kutsuttu ohjelma (postaus, myyjäisy)	3. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ohjelma	4. Oppimisen ja opiskelun ohjelma	5. Stressi ja koulun ulkopuolelta tuen ohjelmaa	6. Vapaa-aika ohjelma (turnaukset, laulut, lähtöt, tuikeet)	7. Muuta (harjoitukset, haasteet, koulun ulkopuolelta, maastoreissut)	Kokoa / katketa?	
1																												
2																												
3																												
4																												
5																												
6																												
7																												
8																												
9																												
10																												
	YHTEENSÄ																											

EI-JULKINEN ASIAKIRJA

## KOULUN VERKOSTOYHTEISTYÖ JA KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ

2002-2003

[Arvioinnin loppuraportti 2002-2003]

[Muistio palauteseminaarista 24.4.2003]

[Palauteseminaariin osallistujat]

[Edellisen arvioinnin tulosten vaikuttavuus]

[Muistio arviointi-iltapäivästä 3.4.2003]

[Arviointi-iltapäivän osallistujat]

[Ohjeet tälle lukuvuodelle]

[Tallenna tai katsele koulusi tietoja]

[Alueelliset arviointi-iltapäivät syksyllä 2002]

### A-LOMAKE

#### Koulun arviointisuunnitelma

[rehtori]

Vastaukset kirjataan 27.9.2002 mennessä. Vastausten suunnittelun avuksi on mahdollista tulostaa Word-tiedostona oleva lomake klikkaamalla [tästä](#). Varsinainen lomake kirjataan sähköisessä muodossa klikkaamalla yllä olevaa TALLENNA TAI KATSELE KOULUSI TIETOJA -linkkiä. Tarvitset aiemmin saamasi oman koulusi käyttäjätunnuksen ja salasanan. Mikäli ne eivät ole tallessa, ota yhteyttä arviointivastaavaan (558 79059 tai [kirkki@edu.ouba.fi](mailto:kirkki@edu.ouba.fi)). Tiedot tallentuvat suoraan tietokantaan, joten paperitulosteita ei tarvitse lähettää.

### B-LOMAKE

#### Koulun tiedot verkostoyhteistyöstä

[rehtori / arviointivastaavat]

Vastaukset kysymyksiin 1 ja 2 tallennetaan 27.9.2002 mennessä. Vastaukset kysymyksiin 3 ja 4 tallennetaan viikolla 7-8, viimeistään 28.2.2003, kun yhteenvedo koulun arviointitiedoista (ks. kohta C-lomake) on käsitelty opettajainkokouksessa. Vastausten suunnittelun avuksi on mahdollista tulostaa Word-tiedostona oleva lomake klikkaamalla [tästä](#). Tiedot kirjataan klikkaamalla yllä olevaa TALLENNA TAI KATSELE KOULUSI TIETOJA -linkkiä. Kysyttäessä anna koulusi käyttäjätunnus ja salasana. Valitse sitten Verkostokysely ja paina "Jatka".

### C-LOMAKE

#### Kysely huoltajille

[luokanopettaja / luokanvalvoja / ryhmänohjaaja]

Opettaja jakaa oppilailleen kyselylomakkeet, jotka vanhemmat täyttävät kotona.

- Tulosta lukuvuoden 2002-2003 huoltajakyselyn [saatekirje tästä](#).
- Tulosta lukuvuoden 2002-2003 [huoltajakysely tästä](#).

Opettaja vastaanottaa täytetyt lomakkeet ja numeroi ne juoksevalla numerolla ykkösestä eteenpäin (huom! oppilaiden nimiä ei saa papereihin laittaa). Opettaja kirjaa tiedot oppilaiden palauttamista lomakkeista (yksi lomake kerrallaan) sähköisesti klikkaamalla tämän sivun yläreunassa olevaa TALLENNA TAI KATSELE KOULUSI TIETOJA -linkkiä ja valitsemalla oman luokkansa (ohjelma kysyy ensin koulukohtaisen käyttäjätunnuksen ja salasanan).

Jotta tutkija pääsee töhinsä ja arviointiraportti valmistuu suunnitellussa ajassa, kyselyiden tiedot on tallennettava viimeistään 7.2.2003. Muistathan printata oman koulusi tietojen yhteenvedon, kun viimeinenkin tieto on tallennettu. Yhteenvedo käsitellään opettajainkokouksessa (ks. kohta B-lomake).

[Palaa alkuun]



Tallennetaan verkkoon  
27.9.2002 mennessä  
osoitteessa  
edu.ouka.fi/~koulu-net/arviointi

VERKOSTOYHTEISTYÖN ARVIOINTI OULUN KOULUSSA  
LUKUVUONNA 2002 – 2003  
Koulun arviointisuunnitelma

Koulun nimi: \_\_\_\_\_

**VERKOSTOYHTEISTYÖ:**

Tavoitteena on tukea oppilaan oppimista ja kasvamista sekä luoda edellytykset joustavalle siirtymiselle kouluasteelta toiselle.

<i>Tehokkuus:</i>	<i>Taloudellisuus:</i>	<i>Vaikuttavuus:</i>
Resurssit hyödynnetään niin, että saavutetaan synergiaetua - ei aina aleta alusta - hyödynnetään olemassa oleva tieto-taito.	Resurssien käytössä painotetaan ongelmien ennaltaehkäisyä ja varhaisia tukitoimenpiteitä. Sisäinen koulutus on edullista täsmäkoulutusta.	Oppilasongelmat ja syrjäytyminen vähenevät, kun tuetaan oppilaan oppimista ja oppilaan elämänhallinnan kannalta oikeita valintoja.

KOULUN SUUNNITELMA YHTEISESTI SOVITUISTA TOIMENPITEISTÄ  
TAVOITTEIDEN SAAVUTTAMISEKSI

1. KOULUN VERKOSTOYHTEISTYÖ  
Tavoitteet, toimenpiteet ja vastuuhenkilöt

2. KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ  
Tavoitteet, toimenpiteet ja vastuuhenkilöt



**VASTAUKSET 1 JA 2**  
Tallennetaan verkkoon 27.9.2002  
mennessä osoitteessa  
edu.ouka.fi/~koulunet/arviointi

**VASTAUKSET 3 JA 4**  
Tallennetaan verkkoon viimeistään  
viikolla 9 opettajainkokouksen jäl-  
keen osoitteessa  
edu.ouka.fi/~koulunet/arviointi

## VERKOSTOYHTEISTYÖN ARVIINTI OULUN KOULUSSA LUKUVUONNA 2002 – 2003

Koulun tiedot verkostoyhteistyöstä

Koulun nimi: \_\_\_\_\_

### 1. KOULUN YHTEISTYÖVERKOSTO (vastaus 27.9.2002 mennessä)

#### 1. Miten koulumme on verkottunut

- |   |  |   |
|---|--|---|
| 1a) muiden oppilaitosten kanssa?              | 1b) muulla tavoin?                           | 1c) turvaverkon kanssa?                                   |
| esiopetus <input type="checkbox"/>            | projektit <input type="checkbox"/>           | A. sisäisen kouluterveydenhuolto <input type="checkbox"/> |
| 1.-6. lk <input type="checkbox"/>             | etiäopetus <input type="checkbox"/>          | oppilashuoltoryhmä <input type="checkbox"/>               |
| 7.-10. lk <input type="checkbox"/>            | ietoverkkoyhteistyö <input type="checkbox"/> | kriisiryhmä <input type="checkbox"/>                      |
| lukiot <input type="checkbox"/>               | kirjastot <input type="checkbox"/>           | muut tahot, mitkä? <input type="checkbox"/>               |
| ammattioppilaitokset <input type="checkbox"/> | teatteri <input type="checkbox"/>            | perheneuvola <input type="checkbox"/>                     |
| ammattikorkeakoulut <input type="checkbox"/>  | taidemuseo <input type="checkbox"/>          | oys <input type="checkbox"/>                              |
| yliopistot <input type="checkbox"/>           | muut, mitkä? <input type="checkbox"/>        | soviaaliotyö <input type="checkbox"/>                     |
|   |  | nuorisotyö <input type="checkbox"/>                       |
|   |  | seurakunnat <input type="checkbox"/>                      |
|   |  | poliisi <input type="checkbox"/>                          |
|   |  | muut tahot, mitkä? <input type="checkbox"/>               |

#### 1d) Tarkempi erittely yhteistyötahoista ja –muodoista 1a-c:

2. KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ (vastaus 27.9.2002 mennessä)

2. Miten kodin ja koulun yhteistyö on järjestetty?

2a) vakiintunut ja virallinen kodin ja koulun yhteistyöelin 

kyllä	ei
-------	----

 Yhteistyöelimen nimi: \_\_\_\_\_  
 Siirry kohtaan 2d).

2b) yhteistyömuodon jäsenten valinta 

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

kutsu menettely  
vanhemmat valitsevat itse keskuudestaan  
kuka tahansa halukas pääsee mukaan  
muu tapa  
oppilajäsenet  
opettajajäsenet  
rehtori  
muu henkilökuntaan kuuluva

2c) yhteistyömuodot 

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

ideoi koulun toimintaa  
osallistuu koulun toimintaan  
osallistuu ops-työskentelyyn  
osallistuu koulun toiminnan arviointiin  
muu toimintatapa

2d) Muut kodin ja koulun yhteistyömuodot:

Lisätietoja kysymyksiä 1 ja 2 koskien:

**3. JOHTOPÄÄTÖKSET KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖSTÄ SEKÄ TARVITTAVISTA TOIMENPITEISTÄ**  
(vastaus viimeistään viikolla 9, kun koulun arviointitulosten yhteenveto on käsitelty opettajainkokouksessa)

**4. KOULUN ESITYS OPETUSLAUTAKUNNALLE**  
(vastaus viimeistään viikolla 9, kun koulun arviointitulosten yhteenveto on käsitelty opettajainkokouksessa)





## **KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ** **– kysely huoltajille**

*Oppilaan / opiskelijan huoltajille!*

*Kuluvan lukuvuoden aikana Oulun kaupungin peruskouluissa ja lukioissa arvioidaan koulujen ja kotien välistä yhteistyötä. Lukuvuonna 2001-2002 kysely on lähetetty perusopetuksen 1., 3., 5., 7. ja 8. luokkien sekä lukion 1. vuosikurssin opiskelijoiden koteihin. Pyydämme Teitä vastaamaan ohaiseen kyselyyn koulusta saamienne mielikuvien perusteella. Toivomme Teidän tuovan esille kokemuksianne toteutuneesta yhteistyöstä ja esittävän ehdotuksia koulun toiminnan ja kotien kanssa tehtävän yhteistyön edistämiseksi. Kyselyn voitte täyttää myös yhdessä lapsenne kanssa. Koulujen saama palaute on tärkeää oppilaiden oppimisedellytysten tukemiseksi sekä kodin ja koulun yhteistyön kehittämiseksi.*

*Kyselystä saadut nimettömät palautteet käsitellään koulun yhteisessä opettajainkokouksessa kevään aikana. Kaikkien Oulun koulujen kyselystä saadut palautteet kootaan yhteen huhtikuussa 2002.*

*Kysely pyydetään palauttamaan oppilaan / opiskelijan mukana koululle 23.1.2002 mennessä.*

*Palautteenne on arvokas!*

*Yhteistyöstä kiittäen*

*Pertti Parpala  
va. opetuspäällikkö  
Oulun opetusvirasto*

*Sirkka-Liisa Nopanen  
hallintopäällikkö  
Oulun opetusvirasto*

*Arvioinnin ohjausryhmä  
Koti-koulu –arvioinnin  
alatyöryhmä*



KODIN JA KOULUN VÄLISEN YHTEISTYÖN ARVIOINTI  
OULUN KOULUSSA  
Kysely huoltajille

Lapsenne koulun nimi: \_\_\_\_\_

Onko lapsenne tyttö  vai poika ?

Rengastakaa lapsenne vuosiluokka peruskoulussa 1 3 5 7 8  
tai vuosikurssi lukiossa 1

Vastatkaa seuraaviin kysymyksiin rengastamalla oppilait vaihtoehto. Voitte halutessanne perustella vastauksenne ja esittää kehittämisehdotuksenne niille varattuun tilaan.

1. OPETUS- JA KASVATUSTYÖ

KUINKA TYYTYVÄINEN OLETTE

	tytymätön	melko tyytymätön	en osaa sanoa	melko tyytyväinen	tyytyväinen
<b>Kysymykset peruskoululle ja lukiolle</b>					
1a) oppilaan ja opettajien välisiin suhteisiin	1	2	3	4	5
1b) erilaisuuden hyväksymiseen koulussamme	1	2	3	4	5
1c) oppilaan vastuuntuntoiseksi kasvattamiseen	1	2	3	4	5
1d) koulumme ilmapälin turvallisuuteen (koulukiusaaminen)	1	2	3	4	5
1e) opetukseen	1	2	3	4	5
1f) oppilaan lukujärjestykseen	1	2	3	4	5
1g) oppimateriaaliin	1	2	3	4	5
1h) kotitehtävien määrään ja laatuun	1	2	3	4	5
1i) opetusryhmien kokoon	1	2	3	4	5
1j) oppilaan arvioinnin oikeudenmukaisuuteen	1	2	3	4	5
1k) oppilaan opiskelun tukemiseen ja ohjaamiseen	1	2	3	4	5
1l) mahdollisuuteen saada tukiopetusta	1	2	3	4	5
1m) mahdollisuuteen saada erityisopetusta	1	2	3	4	5
1n) valinnaisuuden / kursitarjottimen toteutumiseen	1	2	3	4	5
1o) oppilaan vaikuttamis- ja toimintamahdollisuuksiin	1	2	3	4	5
1p) kummi-, tukioppilas- tai tutortoimintaan	1	2	3	4	5
1q) oppilaskunnan toimintaan	1	2	3	4	5
1r) kerhotoimintaan	1	2	3	4	5
1s) luokkaretkiin, leirikouluihin, opintokäynteihin	1	2	3	4	5

**Kysymykset ainoastaan lukiolle**

1t) mahdollisuuteen saada ryhmäohjausta	1	2	3	4	5
1u) koeviikkojärjestelyihin	1	2	3	4	5
1v) arvosanojen korotuskäytäntöön	1	2	3	4	5
1x) mahdollisuuteen suorittaa kurssuja tenttimällä	1	2	3	4	5
1y) opiskelun jatkumiseen 4. vuodelle	1	2	3	4	5
1z) yhteistyöhön ja tukeen opiskelijan psykososiaalisissa ongelmissa	1	2	3	4	5

Perusteluja ja kehittämisehdotuksia:



## 2. KOULUN TYÖSKENTELY-YMPÄRISTÖ

## KUINKA TYYTYVÄINEN OLETTE

	tyy- mätön	melko tyy- mätön	en osa- sanaa	melko tyy- väinen	tyy- väinen
2a) opetustiloihin	1	2	3	4	5
2b) liikuntatiloihin	1	2	3	4	5
2c) pienryhmätiloihin	1	2	3	4	5
2d) koulukirjastoon	1	2	3	4	5
2e) atk-tiloihin	1	2	3	4	5
2f) oppilaiden sosiaalisin tiloihin ja oleskelutiloihin	1	2	3	4	5
2g) oppilaiden henkilökohtaisten tavaroiden säilytystiloihin	1	2	3	4	5
2h) koulun tilojen toimivuuteen	1	2	3	4	5
2i) koulun tilojen käyttömahdollisuuksiin	1	2	3	4	5
2j) kouluruokailuun	1	2	3	4	5
2k) koulun sisäilyteeseen	1	2	3	4	5
2l) koulun piha-alueeseen	1	2	3	4	5
2m) muihin tekijöihin (sisäilma, valaistus, lämpö, kalustus)	1	2	3	4	5
2n) koulun yleiseen viihtyvyyteen	1	2	3	4	5

Perusteluja ja kehittämissuhteita:

## 3. KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

## KUINKA TYYTYVÄINEN OLETTE

	tyy- mätön	melko tyy- mätön	en osa- sanaa	melko tyy- väinen	tyy- väinen
3a) yhteydenottoihin (puhelut, viestit, tapaamiset)	1	2	3	4	5
3b) oppilaan ja opettajan välisiin palautekeskusteluihin	1	2	3	4	5
3c) opettajan, oppilaan ja huoltajan välisiin keskusteluihin	1	2	3	4	5
3d) koko koulun vanhempainiltoihin	1	2	3	4	5
3e) luokka- ja luokka-astekohtaisiin vanhempainiltoihin	1	2	3	4	5
3f) koulussa: ryhmä- ja vuosikurssekohtaisiin vanhempainiltoihin	1	2	3	4	5
3g) koulun syytiedotteeseen / opinto-oppaaseen	1	2	3	4	5
3g) lounaskokoukseen (poissaolot, koulunkäynnin sujuminen, tiedotteet)	1	2	3	4	5
3g) lounaskokoukseen: kurssisuorituksista tiedottamiseen	1	2	3	4	5
3h) lounaskokoukseen luokan, koulun tai koulumuodon vaihtuessa	1	2	3	4	5
3i) vanhempien toiminta- ja vaikutusmahdollisuuksiin koulussa	1	2	3	4	5
3j) yhteisiin tapahtumiin (talkoot, tempaukset, tutustumispäivät, luennot)	1	2	3	4	5
3k) koulun oppilashuollon toimivuuteen	1	2	3	4	5
3l) koulun toimintakulttuuriin	1	2	3	4	5
3m) omaan aktiivisuuteen yhteistyössä	1	2	3	4	5

Perusteluja ja kehittämissuhteita:

## 4. MILLAINEN ON KOULUMME?

Kuvatkaa koulumme lyhyesti:

KITOS PALAUTTEESTANNE!

## MITÄ MIELTÄ OLET OULUN OPETUSTOIMEN PAIKALLISESTA ARVIOINNISTA?

**Arvoisa opetusalan asiantuntija,**

Oulun opetustoimessa on kehitetty lakisääteistä (L628/1998 Perusopetuslaki; L629/1998 Lukiolaki) paikallisen tason koulutuksen tuloksellisuuden arviointia opettajien ja hallinnon yhteistyönä syksystä 1997 alkaen. Oulussa paikallisen tason arviointikohteet ovat elämänhallinta ja oppilashuoltotyö, verkostoyhteistyö (kodin ja koulun yhteistyö) sekä henkilöstön jaksaminen.

**Lukuvuosina 1999-2000 ja 2000-2001 Oulun kouluissa arviointiin elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön edellytyksiä.** Tämän kyselytutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien käsityksiä paikallisen arvioinnin hyödyistä, haitoista sekä kehittämistarpeista. Mieltäsi on tärkeä, sillä ilman opettajia paikallisen arvioinnin toteutus ja sen edelleen kehittäminen ei onnistu.

**Vastaustiedot ovat luottamuksellisia.** Kysely toteutetaan Oulun alueen opettajien ammattiyhdistyksen (OOAY) luvalla. Oulun opetustoimen paikallisen arvioinnin kehittämisprosessista valmistuu väitöskirjatutkimus, jossa tämän kyselyn vastauksia analysoidaan tarkemmin. Valtakunnallisen KASVA-tutkijakoulun Koulutuspolitiikan, koulutuksen arvioinnin ja vertailevan koulutustutkimuksen ryhmässä vastaavana tutkijana toimii Oulun kaupungin luokanopettaja Eva Maria Raudasoja.

**Pyydämme Sinua vastaamaan 12.10.2001 mennessä.** Palauta vastauslomake ohjeisessa kirjekuoressa. Yhteenvedo mielipidevastauksista on luettavissa Oulun opetustoimen [www-sivulta \(http://www.edu.ouka.fi\)](http://www.edu.ouka.fi) Ajankohtaista-kohdasta tulosten valmistuttua vuoden 2002 aikana.

Hyvää syysloma!

Oulussa 17.9.2001

Eva Maria Raudasoja  
Tutkija  
Tampereen yliopisto

Leena Syrjälä  
professori  
Oulun yliopisto

Reijo Raivola  
professori  
Tampereen yliopisto

Kysely Oulun opetustoimen paikallisen tason arvioinnista  
syksy 2001

**1. VÄITTÄMIÄ OULUN OPETUSTOIMEN PAIKALLISESTA ARVIOINNISTA**

Rengasta sopivin vaihtoehto. Vastaa kysymyksiin oman mielikuvasi mukaisesti. Halutessasi voit perustella tai tarkentaa vastauksesi paperin kääntöpuolelle tai suoraan kysymyksen viereen. Huomaa, että vastausvaihtoehtojen sisälte muuttuu väittämästä 5 alkaen.

MITEN HYVIN TUNNEN OULUN ARVIOINTIA?	Erittäin huonosti	Melko huonosti	Jokseenkin heikosti	Melko hyvin	Erittäin hyvin	Keskihajonta
	1	2	3	4	5	
1. Tunnan syksyllä 1997 alkaneen Oulun paikallisen arvioinnin kehittämissuunnitelman pääpiirteissään.	6,2	11,0	17,0	50,7	15,1	1,07
2. Tunnan Oulun koulun arviointisuunnitelman 1999-2001 pääpiirteissään.	5,5	6,8	19,2	50,0	18,5	1,03
3. Tunnan Oulun koulun paikallisen arvioinnin tulosten perusteella laaditun tutkimusraportin pääpiirteissään. <small>(Opetusten elämäntilanteen tutkimisen ja oppilashuollotyön edistyksen arvioinnin tuloksia Oulun koulusta lukuvuodelta 2000-2001.)</small>	7,5	14,4	30,1	37,7	10,3	1,08
4. Tunnan tutkimusraportissa esitetyt paikallisen arvioinnin tulokset pääpiirteissään.	9,0	12,5	29,2	41,0	8,3	1,08
ARVIOINNIN SUUNNITTELU JA KEHITTÄMINEN OULUSSA	Täysin eri mieltä	Lähes eri mieltä	En osaa sanoa	Lähes samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	
	1	2	3	4	5	
5. Oulussa opetustoimen paikallinen arviointi on sisäpiirin kehittämä juttu.	17,1	30,8	26,1	20,5	5,5	1,15
6. Opettajilla on ollut mahdollisuus vaikuttaa paikallisen arvioinnin suunnitteluun.	2,0	19,0	21,9	40,8	16,3	1,04
7. Oulun koulun arviointisuunnitelma 1999-2001 on tarpeellinen.	2,0	8,8	19,1	46,3	23,8	0,97
8. Oulun paikallinen arviointi kohdistuu oleellisiin opetustoimen osa-alueisiin (elämäntilanteen ja oppilashuollotyö 1999-01; verkostoyhteistyö (kotikoulu) 2001-03; henkilöstön jaksaminen 2003-05).	0,7	6,9	7,0	46,5	38,9	0,88
9. Paikallinen arviointi on tärkeä opetustoimen kehittämisen väline.	2,0	5,4	11,6	49,7	31,3	0,91
10. Paikallisen arvioinnin kehittäminen tukee koulun toiminnan kehittämistä.	2,1	8,9	13,7	49,3	26,0	0,96
11. Opettajat ovat mielestäni sitoutuneet hyvin paikallisen arvioinnin kehittämiseen.	5,5	24,7	34,9	34,2	0,7	0,92
12. Opetuslautakunta on mielestäni sitoutunut hyvin paikallisen arvioinnin kehittämiseen.	2,0	10,2	61,3	24,5	2,0	0,70
13. Opetusvirasto on mielestäni sitoutunut hyvin paikallisen arvioinnin kehittämiseen.	1,4	4,1	49,3	32,9	12,3	0,82
14. Rehtorit ovat mielestäni sitoutuneet hyvin paikallisen arvioinnin kehittämiseen.	3,4	8,2	31,3	43,5	13,6	0,94
15. Paikallinen arviointi on tärkeää perusteitaessa opetustoimen resurssitarpeita kaupungin päättäjille.	2,0	4,8	11,5	39,5	42,2	0,95

## ARVIOINNIN RESURSSIT OULUSSA

	Täysin eri mieltä	Lähes eri mieltä	En osaa sanoa	Lähes samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	
16. Oulun paikalliseen arviointiin tulisi panostaa enemmän resursseja. (Tässä heikeltä opetustoimen käyttösuunnitelman vuorokausittain paikallisen arvioinnin kustannusten osasta on n. 100 ihm. eli n. 2000 mi. / koulua.)	6,1	11,6	29,3	30,6	22,4	1,14
17. Oulun paikallisen arvioinnin tulosten raportoinnissa olisi hyvä käyttää opetustoimen ulkopuolisia asiantuntijoita.	15,6	15,0	32,6	25,2	11,6	1,22
18. Oulun opetustoimi ei tarvitse arviointivastaavaa.	25,3	29,5	28,8	12,3	4,1	1,12
19. Oulun opetustoimi tarvitsee arvioinnin ohjausryhmän.	3,4	5,5	26,2	36,6	28,3	1,02
20. Joka koulussa on hyvä olla oma arviointivastaava.	3,4	6,2	14,4	36,3	39,7	1,05
<b>ARVIOINNIN TOTEUTUS OULUSSA</b>						
21. Oulun paikallinen arviointi on oikeasuuntaista ja järkevästi toteutettua.	4,1	13,7	24,7	50,0	7,5	0,96
22. Elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön arviointi lukuvuosina 1999-2001 onnistui Oulun koulussa hyvin.	4,1	12,9	34,7	44,2	4,1	0,90
23. Paikallinen arviointi on mielestäni tuottanut luotettavaa tietoa Oulun koulujen syrjäytymisvaarassa olevista oppilaista ja heidän tarvitsemastaan tuesta.	2,7	10,2	37,4	41,5	8,2	0,88
24. Paikallisesta arvioinnista on tullut osa Oulun koulujen arkipäivän toimintaa.	4,8	18,4	31,2	42,2	3,4	0,95
25. Paikallisen arvioinnin tulokset on esitetty ymmärrettävässä muodossa (tutkimusraportti, graafit, yhteenvedot, palautuseminaariesitykset).	3,4	13,6	31,3	44,2	7,5	0,93
26. Mielestäni opettajat ymmärtävät paikallisen arvioinnin merkityksen päätöksenteon tukena.	1,4	25,9	26,4	42,9	3,4	0,92
27. Mielestäni rehtorit ymmärtävät paikallisen arvioinnin merkityksen päätöksenteon tukena.	1,4	8,2	26,5	50,3	13,6	0,86
28. Mielestäni opetuslautakunta ymmärtää paikallisen arvioinnin merkityksen päätöksenteon tukena.	2,0	9,5	53,2	29,9	5,4	0,79
29. Mielestäni opetusvirasto ymmärtää paikallisen arvioinnin merkityksen päätöksenteon tukena.	2,0	6,1	45,6	38,1	8,2	0,81
30. Mielestäni valtuusto ymmärtää paikallisen arvioinnin merkityksen päätöksenteon tukena.	6,8	9,5	69,4	13,6	0,7	0,73
31. Kaupunkimme päättäjät (valtuusto) ovat mielestäni saaneet riittävästi tietoa Oulun opetustoimen paikallisen arvioinnin tuloksista.	2,7	8,8	82,3	4,8	1,4	0,54
32. Elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön arvioinnin toteuttaminen peräkkäisinä lukuvuosina oli mielestäni turhaa.	15,6	29,9	18,4	21,1	15,0	1,32
33. Paikallisesta arvioinnista ei ole hyötyä opetustoimen toiminnan ja talouden suunnittelussa ja arvioinnissa.	27,4	39,0	18,6	7,5	7,5	1,17
<b>KOULUJEN KOKEMUKSIA ARVIOINNISTA 34-43 (OPETTAJAT JA REHTORIT VASTAAVAT)</b>						
34. Elämänhallinnan ja oppilashuoltotyökäytön (2a-2d) käyttö on huomattavasti selkiytynyt koulumme oppilashuoltotyössä.	11,2	18,9	32,1	30,8	7,0	1,11
35. Koulumme paikallisen arvioinnin suunnitelmaa (työsuunnitelman arviointiosiota) ei noudateta.	28,8	42,5	19,1	8,2	1,4	0,96
36. Koulussamme on onnistuttu luomaan järkevä erityistä tukea tarvitsevien ja huolenaiheen olevien oppilaiden kartoituskäytäntö.	2,7	11,6	14,4	52,1	19,2	0,99
37. Erityisesti paikallisen arvioinnin ansiosta olemme ryhtyneet kehittämään koulumme toimintatapoja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseksi.	9,7	32,4	24,8	28,3	4,8	1,08
38. Paikallisesta arvioinnista on ollut hyötyä koulumme toiminnan suunnittelussa ja johtamisessa.	5,5	19,2	35,6	36,3	3,4	0,95

39. Elämänhallinnan tukemisen ja oppilashuoltotyön arviointi on mielestäni työllistänyt kouluja liikaa.	8,3	34,0	25,8	21,5	10,4	1,14
40. Opetajat ovat kyllästyneet paikalliseen arviointiin.	2,1	20,5	34,3	30,8	12,3	1,00
41. Paikallisesta arvioinnista on hyötyä opettajan työssä.	4,9	16,7	20,1	49,3	9,0	1,03
42. Elämänhallinnan ja oppilashuoltotyön arviointi nykyisessä muodossaan ei sovellu kouluasteillemme.	21,0	39,9	20,2	11,2	7,7	1,17
43. Kouluilla ei ole resursseja kehittää toimintaansa paikallisen arvioinnin tulosten osoittamaan suuntaan.	4,9	13,9	18,0	39,6	23,6	1,13

## 2. MITKÄ OVAT OULUN OPETUSTOIMEN PAIKALLISEN ARVIOINNIN

2A) KOLME TÄRKEINTÄ ETUA TAI HYÖTYÄ?

---



---

2B) KOLME SUURINTA PUUTETTA TAI HARMIA?

---



---

## 3. VASTAAJATIEDOT

44) Ikä \_\_\_\_ vuotta

45) Sukupuoli \_\_\_\_ nainen \_\_\_\_ mies

46) Työtehtävä (voi olla useampia rasteja)

47) Pääkoulun kouluaste, jos vastaaja on töissä koulussa

<input type="checkbox"/> aineopettaja	<input type="checkbox"/> erityisluokanopettaja	<input type="checkbox"/> 0-6 luokat ALA-ASTE
<input type="checkbox"/> luokanopettaja	<input type="checkbox"/> rehtori	<input type="checkbox"/> 7-10 luokat YLÄASTE
<input type="checkbox"/> luokanvalvoja	<input type="checkbox"/> vararehtori / apulaisrehtori	<input type="checkbox"/> 0-6 luokat ERITYISKOULUT JA -LUOKAT*
<input type="checkbox"/> ryhmänohjaaja	<input type="checkbox"/> koulukuraattori/ koulupsykologi	<input type="checkbox"/> 7-10 luokat ERITYISKOULUT JA -LUOKAT*
<input type="checkbox"/> erityisopettaja	<input type="checkbox"/> op. viraston edustaja	<input type="checkbox"/> 1-4 vuosikurssit LUKIO
<input type="checkbox"/> opinto-ohjaaja	<input type="checkbox"/> päättäjät/valtuutettu	<input type="checkbox"/> MUU OPE TUIS, mikä?

\*= esim. mbt, startti, periyhdist, Henätori, Kajaanintie, Leinonpuisto, Seisakalanne

48) Työsuhteen laatu \_\_\_\_ vakituinen \_\_\_\_ määräaikainen \_\_\_\_ muu, mikä?

49) Tähänastinen työkokemus yhteensä \_\_\_\_ vuotta

50) Olen osallistunut Oulun opetustoimen yhteisiin tai alueellisiin arviointi-iltapäiviin arvioin mukaan (13.9.2001 Pohtossa pidettiin 16. arviointi-iltapäivä)

\_\_\_\_ 0 \_\_\_\_ 1-3 \_\_\_\_ 4-6 \_\_\_\_ 7-9 \_\_\_\_ 10-14 \_\_\_\_ 15-16 kertaa

51) Työkokemus Oulun kaupungin kouluissa

\_\_\_\_ vuotta. \_\_\_\_ En työskentele koulussa.

52) Työkokemus nykyisessä koulussani

\_\_\_\_ vuotta. \_\_\_\_ En työskentele koulussa.

53) Olen koulun arviointivastaava.

\_\_\_\_ Kyllä. Yhteensä \_\_\_\_ vuotta.

\_\_\_\_ En ole ollut koskaan.

\_\_\_\_ Olen ollut aiemmin. Yhteensä \_\_\_\_ vuotta.

KIITOS VASTAUKSESTASI !

**Opetustoimen verkostoyhteistyön aluejako****Pateniemi**

Kuivasojan ala-aste  
Herukan ala-aste  
Rajakylän ala-aste  
Rajakylän yläaste  
Pateniemen yläaste  
Pateniemen lukio

**Höyhtyä-Kaukovainio**

Lintulammen ala-aste  
Kaukovainion ala-aste  
Teuvo Pakkalan ala-aste  
Pohjankartanon yläaste  
Karjasillan yläaste  
Madetojan musiikkilukio  
Karjasillan lukio

**Koskela**

Merituulen ala-aste  
Koskelan ala-aste  
Toppilan yläaste  
Toppilan lukio

**Oulunsuu**

Oulunsuun ala-aste  
Lämsänjärven ala-aste  
Kastellin yläaste  
Kastellin lukio

**Maikkula**

Maikkulanraitin koulu  
Madedosken ala-aste  
Pikkaralan ala-aste  
Knuutilankankaan ala-aste  
Patamäen ala-aste  
Maikkulan yläaste

**Kaakkuri**

Oulunlahden ala-aste  
Kaakkurin koulu  
Kuusiluodon yläaste  
Kuusiluodon lukio

**Kakaravaara**

Myllytullin ala-aste  
Nuottasaaren ala-aste  
Myllytullin yläaste  
Oulun kansainvälinen koulu  
Oulun Lyseon lukio

**Vattihuusi**

Kajaanintullin koulu  
Leinonpuiston erityiskoulu  
Heinätorin erityiskoulu  
Sairaalarinteen koulu + erityisluokat Kakaravaarasta

**Laanilan verkko**

Myllyojan ala-aste  
Hintan ala-aste  
Oulujoen ala-aste  
Sanginsuun ala-aste  
Laanilan yläaste  
Laanilan lukio

**Kaijonharju**

Pöllönkankaan ala-aste  
Kuivasjärven ala-aste  
Pöllönkankaan yläaste

**Tuira-Puolivälinkangas-Korvensuora**

Välivainion ala-aste  
Paulaharjun ala-aste  
Tuiran ala-aste  
Hönttämäen ala-aste ja Timosenkosken luontokoulu  
Korvensuoran ala-aste  
Merikosken yläaste  
Merikosken lukio

Lähde: [www.edu.ouka.fi/ajakohtaista/arviointi/verkotot](http://www.edu.ouka.fi/ajakohtaista/arviointi/verkotot) (luettu 21.4.2005)



