

Näyttötutkintojen vaatimusten määräytyminen

Mitä työssä opitusta tunnustetaan?

Petri Haltia

Yksi näyttötutkintojen ydinkysymyksistä on se, odotetaanko tutkintojen osoittavan todellista ammatillista osaamista vai yleisempää ja laajempaa pätevyyttä. Kysymykseen tiivistyvät samalla koko koulujärjestelmäämme koskevat koulukuntaerot. Mitä osaamisen osatekijöitä halutaan mitata ja konkretisoituvatko ne näyttökokeissa?

Työssä oppiminen ja yleisemminkin non-formaali oppiminen nousivat Suomessa 1990-luvun aikana arvoon pitkän ammattitaidon opettamisen koulumaistamisjakson (esim. Klemelä 1999) jälkeen. Esimerkiksi vuonna 1997 mietintönsä (Kom 1997:14) jättänyt Elinikäisen oppimisen komitea halusi entistä laajemmin erilaisia oppimismahdollisuuksia mm. työelämään ja kansalaistoimintaan. Konkreettisesti työssä oppimisen arvostuksen nousu on näkynyt oppisopimuskoulutuksen lisääntymisenä ja työssäoppimisjaksojen tuomisena ammatilliseen koulutukseen. Yhtenä osoituksena voidaan pitää myös aikuisille suunnattua näyttötutkintojärjestelmää, jota koskeva ammattitutkintolaki tuli voimaan vuonna 1994. Nyt näyttötutkintoja koskevat säädökset sisältyvät lakiin (631/1998) ja asetukseen (812/1998) ammatillisesta aikuis-koulutuksesta. Lain mukaan näyttötutkinnot¹ ovat ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomia, eli tutkintojen tai niiden osien suorittaminen ei edellytä osallistumista koulutukseen, eikä muitakaan ehtoja ole asetettu. Tutkinnon saamisen edellytyksenä on vain, että näytöillä – tutkintoja varten järjestetyissä kokeissa, portfolioilla tai muulla vakuuttavalla tavalla – osoittaa omaavansa vaaditut tiedot ja taidot.

Työssä opitaan, mutta yhdeksi ongelmaksi – ainakin oppijan itsensä kannalta – on nähty se, että opitusta saa harvoin minkäänlaista muodollista tunnustusta. Saunders (1995, 214) tosin katsoo, että järjestelmässä, joka vain jättää työvoiman ammattitaidon ennalleen – vaikka se sertifioitaisiinkin – ei ole mitään järkeä; olennaista olisi ammattitaidon kehittäminen. Mutta osaamisen arvioinnista ja tunnustamisesta on katsottu olevan monia etujakin. Bjørnåvoldin (1997, 52) mukaan kyse on ”kompetenssiresurssien tilinpidosta”, josta on hyötyä niin yksilöille, yrityksille kuin yhteiskunnille kokonaisuudessaankin. Yksilöiden kannalta työssä tai muutoin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen on hyödyllistä, koska se saattaa parantaa asemaa työmarkkinoilla tai vaikkapa avata ovia jatkokoulutukseen. Yritykset puolestaan hyötävät lisääntyneistä mahdollisuuksista henkilöstövoimavarojen hallintaan ja yhteiskunta voi hyötyä parantuneesta (taito)resurssien allokoinnista. Suomalaisen näyttötutkintojen perusteluissa myös työvoiman ammattitaitotason nostaminen oli tärkeässä asemassa.

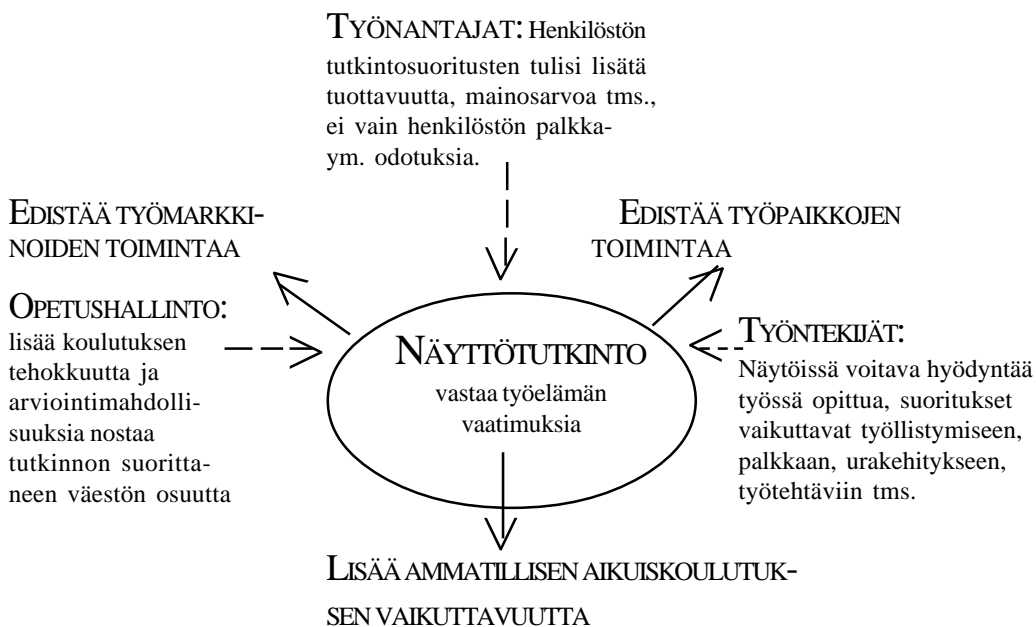
Kuviossa 1 on hahmoteltu näyttötutkintojen ”ideaalimallia” ja eri tahojen odotuksia, poh-

jautuen mm. lakiesitykseen (HE 286/1993), ammattitutkintolain toimeenpanon seurantaröhmän raporttiin (OPM 1996) ja myös järjestelmän parissa toimivien henkilöiden haastatteluihin (Haltia & Lemiläinen 1998; Haltia & Hämäläinen 1999).

Näyttötutkintojen kehittämisessä lähdtettiin siitä, että niissä mitattaisiin nimenomaan työelämässä esiintyvien tehtäväkokonaisuuksien – ei siis esimerkiksi oppiaineiden – hallintaa. Näyttötutkintojen tulisi selkeästi ja yksiselitteisesti vastata työelämän vaatimuksia. (HE 286/1993). Kuviossa yhtenäisten nuolien päässä ovat tiivistetysti ne vaikutukset, jotka on nähtävissä kaikkien etuna. Kun tutkinnot vastaisivat työelämän vaatimuksia ja olisivat vielä ”läpinäkyviä”, eli kaikki osapuolet tietäisivät, mitä tutkinnon haltija todella osaa, olisi tästä luonnollisesti etua työmarkkinoilla; oikeiden ihmisten valinta oikeisiin paikkoihin helpottuisi. Jo tästä seuraisi suotuisia vaikutuksia myös työelämän toiminnalle, mutta näyttötutkinnot toimisivat lisäksi tavoitteena, joka motivoisi ihmisiä oppimaan uutta ja lisäämään ammattitaitoaan. Motivaatiota lisäksi se, että mahdollisesti puuttuvat tiedot ja taidot voisi hankkia parhaaksi katsomallaan tavalla, osallistuminen muodolliseen koulutukseen ei olisi ehdoton edellytys.

Tutkintovaatimukset – tutkinnossa vaadittava ammattitaito ja osat, joista tutkinto koostuu – esitetään opetushallituksen yhteydessä toimivien asiantuntijaryhmien laatimissa ja opetushallituksen vahvistamissa tutkintojen perusteissa. Nämä perusteet asettavat tavoitteet myös tutkinnon suorittamiseen tähtäävälle koulutukselle, vaikkakaan eivät opetussuunnitelmien tapaan määrittele sitä, miten koulutus tulisi järjestää. Vaikutuksista aikuiskoulutukseen lakiesityksessä (HE 286/1993) todetaan, että tutkintojen perusteiden laatiminen työelämässä esiintyviä tehtäväkokonaisuuksia vastaaviksi ja työelämän edustajien johdolla tapahtuva koulustulosten kontrolli tutkinnoissa lisääisivät ammatillisen aikuis-koulutuksen vaikuttavuutta.

Näyttötutkinnoilla saataisiin myös arviointia varten monenlaista tietoa, niin kuin Lähdesmäki (1994) toteaa: ”Mistä oppilaitoksista ja miltä linjoilta selvittää näyttökokeista, mitkä opetuksen ja oppimisen tavat tuottavat parhaan tuloksen?” Näyttötutkintojärjestelmän yhtenä perusteluna – joka tosin lienee aikuiskoulutuksen vakioperusteluja – oli myös tutkintoja suorittamattomien suuri osuus vanhemmissa ikäluokissa. Suoritustavan, jossa voidaan hyödyntää koulun ulkopuolellakin hankittuja taitoja, katsottiin motivoivan aikuisia. Myös koulutusaikojen on ajateltu lyhe-



nevän, kun koulutuksessa voitaisiin keskittyä vain ammattitaidon puutteisiin.

Yleinen ja empiiristen tutkimustenkin vahvistama käsitys on, että koulutus ylipäättään ja etenkin taitojen sertifiointi on työnantajien kannalta ongelmallista, koska koulutus ja todistukset helpottavat työntekijöiden hakeutumista muiden työnantajien palvelukseen (esim. Méhaut & Delcourt 1997, 79; Kenney et al. 1998). Toisenlaisiakin tuloksia on tosin saatu. Britannialaisen työnantajajärjestön (Confederation of British Industrialists, CBI) teettämän kyselyn mukaan työnantajista vain vajaat 15 prosenttia oli sitä mieltä, että työpaikkakoulutus lisää työntekijöiden todennäköisyyttä vaihtaa työpaikkaa, vaikka 85 prosenttia katsoi koulutuksensa tuottavan oman yrityksen ulkopuolellakin hyödynnettävissä olevia tietoja ja taitoja. Huomattavasti useammat (15-30 prosenttia alasta riippuen) päinvastoin katsoivat, että työpaikkakoulutus vähentää työvoiman vaihtuvuutta. (CBI 1997). Jokin yllyke työnantajillakin joka tapauksessa tulisi olla, jos oletetaan, että ne jotenkin järjestelmän toimintaa edistäisivät, esimerkiksi kannustaisivat ja avustaisivat omia työntekijöitään tutkintojen suorittamisessa tai tarjoaisivat tiloja, välineitä ja henkilöresursseja näyttöjä ja niiden arviointia varten. Kannusteita voivat olla esimerkiksi henkilöstön lisääntynyt ammattitaito, tutkintoja suorittaneen henkilöstön mainosarvo yritykselle tai laajemminkin henkilöstöhallinnon tarpeisiin vastaaminen. Järjestelmän toimeenpanoa seuranneen työryhmän raportissa (OPM 1996, 16) todetaan, että työnantajat haluavat saada entistä tarkemman tiedon työntekijöiden osaamisesta, voidakseen ottaa sen huomioon paitsi palkatessaan uutta työvoimaa myös ammattitaidon edelleen kehittämässä työpaikalla. Näyttötutkinnoilla katsotaan olevan yhtymäkohtia niin yritysten henkilöstöpolitiikkaan, työehtosopimuksiin, kansainvälistymiseen kuin laatujärjestelmiinkin.

Edellä mainitun työryhmäraportin (OPM 1996, 17) mukaan palkansaajien odotuksena on, että ammatillinen liikkuvuus, työelämän tasa-arvo ja työllisyys paranevat terveellä tavalla, kun työssä ja itseopiskellen hankittu taito on muutettavissa

virallisesti hyväksytyksi ammattitutkinnoksi. Näyttöjä antavat ihmiset luonnollisesti odottavat joitain palkkioita suoritetuista tutkinnoista; työllistymistä, palkankorotusta, haasteellisempia tehtäviä tms. Työssä toimivat ja työssä oppimalla ammattitaitonsa hankkineet myös odottavat, että opittua todella voi näytöissä hyödyntää ja että sitä arvostetaan. Suorittajien onkin todettu selvästi pettyneen, kun työelämässä hankittu, monesti epäilemättä korkeatasoinen osaaminen ei kapea-alaisuutensa vuoksi tai muusta syystä olekaan riittänyt koko tutkinnon suorittamiseen (Haltia & Lemiläinen 1998). Erityisesti työtä etsiville myös työmahdollisuuksia lisäävällä laaja-alaisuudella olisi merkitystä.

Kaikki edellä esitetyt hyvät vaikutukset enemmän tai vähemmän kytkeytyvät siihen, että tutkinnot todella vastaavat työelämän vaatimuksia. Seuraava kysymys onkin se, mitä ovat työelämän vaatimukset? Miten vaadittava ammattitaito määritellään, millaiset tiedot ja taidot katsotaan arvioinnin ja tunnustamisen arvoisiksi²?

Siihen, miten ja millaista osaamista tunnustetaan, vaikuttavat jo arvioinnin lähtökohdat ja periaatteet, jotka vaikuttavat esimerkiksi siihen, minkä tyyppisiä kokeita ja testejä on ”sallittua” käyttää. Arviointitavat jaetaan yleisesti normiperusteiseen ja kriteeriperusteiseen³ arviointiin. Ensinnäkin mainitussa arvioitavien tuloksia verrataan toisiinsa. Normiperusteisuutta voidaan soveltaa tiettyyn spesifioituun joukkoon (esimerkiksi pääsykokeeseen osallistujat), jonka sisällä arvioidavat asetetaan kokeen perusteella järjestykseen. Testi on myös voitu kehittää ”standardoiduksi”, jolloin sen avulla pitäisi voida sijoittaa testattava paikal-

leen (normaalijakaumalle) jonkin laajemman populaation sisällä. Kriteeriperusteisuus puolestaan tarkoittaa, että arvioitavan suorituksia verrataan joihinkin asetettuihin kriteereihin, joiden pitäisi olla merkityksellisiä sen osaamisalueen kannalta, jonka hallintaa on tarkoitus testata.

Eräänlaisena kriteeriperusteisuuden alajajina puhutaan pätevyysperusteisesta arvioinnista (competence-based assessment). Erotukseksi kriteeriperusteisuudesta pätevyysperusteisuus sisältää näkemyksen osaamisesta, joka on olennaisesti ei-akateemista, yhteiskunnassa esiintyviin rooleihin (esimerkiksi ammatteihin) liittyvää. (Wolf 1994, 30.) Yhdysvalloissa puhutaan pikemminkin ”näyttöarvioinnista” (performance-based assessment), tarkoittaen kuitenkin jokseenkin samaa asiaa. Kuten Swanson ym. (1995, 5) toteavat, mitään yhtä oikeaa määritelmää tällaiselle arvioinnille ei ole. Yhteistä eri näkemyksille silti useimmiten on se, että sillä tarkoitetaan kompleksisten, korkeamman tasoisten (”higher order”) tietojen ja taitojen testaamista tavallisesti aidoissa ympäristöissä, joissa niitä tullaan käyttämään, yleensä käyttäen avoimia tehtäviä, joista suoriutuminen vaatii huomattavasti aikaa.

Wolfin (1995, 72) mukaan pätevyysperusteisessa arvioinnissa on kolme keskeistä komponenttia: 1) tuotosten (outcomes) painottaminen, tarkoitetaan erityisesti useita selkeitä ja toisistaan erottuvia tuotoksia, joita kutakin tarkastellaan erikseen, 2) usko siihen, että nämä tuotokset voidaan ja tulee spesifioida niin, että ne ovat yksiselitteisiä ja näkyviä, jolloin arvioijat, arvioivat ja muut osapuolet ymmärtävät mitä arvioidaan ja mitä pitää saavuttaa ja 3) arvioinnin erottaminen tietyistä instituutioista tai koulutusohjelmista. Pätevyysperusteisen arvioinnin tärkeä periaate, joka myös tekee mallista puoleensavetävän, on selkeyttä se, mitä arvioidaan ja mitä arvioitava on oppinut, jotta tutkintotodistus todella antaisi informaatiota siitä, mitä sen haltija on kykenevä tekemään. Suomalaisia näyttötutkintoja koskevissa virallisissa dokumenteissa ei ole kovinkaan eksplisiittisesti tuotu esiin arvioinnin lähtökohdia, mutta järjestelmän voi silti katsoa edustavan pätevyysperusteista arviointia. Tähän viittaa esimerkiksi osa artikkelin alussa esi-

tetyistä lähtökohdista ja odotuksista, mutta myös vaikkapa ammattitutkintolain toimeenpanoperiaatteissa (OPH 1994) esitetty tavoite: ”Erityisesti pyritään näyttöihin mahdollisimman luonnollisessa ympäristössä.”

Pätevyysperusteinen koulutus ja arviointi lähtee siitä, että kullekin toimialalle tai roolille on olemassa pätevyysstandardit ja että tutkintovaatimusten ja tehtävien laatijoiden sekä arvioijien keskuudessa on ennalta olemassa yhteisymmärrys sen suhteen, mitkä ne ovat. Seuraavana oletuksena on, että nämä voidaan artikuloida selkeästi kirjallisissa dokumenteissa. Teoriassa nämä dokumentit eivät siis luo standardeja, vaan vain selkeyttävät niitä ammatillisille, jotka ymmärtävät ne aiempien tietojensa pohjalta, ja koska heillä on implisiittinen ymmärrys siitä, mitä pätevyysheidän omassa kontekstissaan tarkoittaa. Niinpä standardien kehittäjät selittävät, että määritellään niin pitkälle kuin on tarpeen, lopetetaan sitten, kun kaikki ymmärtävät. Lähtien perusolettamuksesta, jaetusta ymmärryksestä tämä on täysin johdonmukainen näkemys. Se kuitenkin nojaa siihen, että tämä oletamus pitää. (Wolf 1995, 65.)

Tosiasiasa kuitenkin vaatimukset pikemminkin juuri luodaan, kuin vain tuodaan esiin. Yhtenäisiä ammattikäytäntöjä kun on vaikea löytää, ne vaihtelevat alueelta ja työpaikalta toiseen. Ja vaikka ammattien analysoimiseen on kehitetty monenlaisia tekniikoita, joilla pyritään esimerkiksi konsensusperiaatteella jonkinlaiseen keski-vertokuvaukseen ammateista, on tutkintovaatimusten – arvioitavien ja sertifioitavien tietojen ja taitojen - määrittelemisen vielä eri asia. Ihmisten arvostukset poikkeavat toisistaan siinä, missä ammattikäytännötkin. Erilaiset näkemykset yhteiskunnasta, ihmisistä, ammattirajoista ja ammattien tulevaisuudestakin vaikuttavat vaatimusten muodostamiseen. Arviointi ja sen sisällöt määräytyvät aina jossakin sosiaalisessa ja poliittisessa kontekstissa. (Wolf 1995, 103-104.) Usher (1999) korostaa myös eri toimijaryhmien merkitystä. Työn tai muun kokemuksen merkityksen ja merkityksellisyyden määrittely ei riipu vain kokemuksesta itsestään vaan siitä, kuka ja miten kokemuksia tulkitaan. Kokemuksen ’hallinnointi’ työssä oppimiseen perustuvia todistuksia var-

ten voidaan siten nähdä panoksena ainakin (työ)organisaation (joka järjestää fyysiset tilat, ”opiskelijat” ja mahdollisesti todistusten rahoituksen), oppilaitoksen (joka arvioi ja vahvistaa opitun) ja oppijoiden (jotka käyttävät aikaansa ja jotka haluavat ”koulutuksen” joka on yhtäaikaaisesti relevanttia heidän työnsä kannalta, henkilökohtaisesti tyydyttävää ja jolla on tarpeellinen uskottavuus ja status) välisessä kamppailussa tulkinnasta.

Eikä kyse ole vain tutkintojen perusteiden tai muiden vastaavien kirjallisten dokumenttien laatimisesta. Tutkintovaatimukset todellistuvat mitä suurimmassa määrin vasta arviointitilanteessa. Näyttötutkintojen perusteet ovat yksityiskohtaisuudeltaan ja perusteellisuudeltaan vaihtelevan tasoisia, mutta käytännössä aina myös näyttöjen suunnittelijoille ja arvioijille jää harkittavaksi millaiset ja minkä tasoiset (laadultaan, määrältään) näytöt hyväksytään. Huolimatta mahdollisista korjattavissa olevista puutteistaan perusteiden täydelliseen yksiselitteisyyteen pyrkiminen lienee tuomittu epäonnistumaan (vaikkakin alaja ammattikohtaisia eroja tehtävän vaikeudessa on huomattavasti). Wolf (1995) esittää niin matematiikan kuin ammatillisten testien piiristä esimerkkejä, kuinka pyrkimys tähän johtaa arviointikriteerien spesifioinnin loputtomaan kierteseen ja lähinnä naurettavuuksiin. Arvioijien suuri merkitys kokelaiden suoritusten hyväksymisessä/hylkäämisessä kävi ilmi myös Haltian ja Hämäläisen (1999) tutkimuksessa. Arvioijina toimineet alojensa ammatillaiset eivät vain kirjanneet oikeita ja vääriä suorituksia arviointiohjeisiin tukeutuen, vaan kutakin suoritusta jouduttiin puntaroimaan huolella. Mittapuuna käytettiin omaa työelämän kokemusta pikemmin kuin joitain arviointiohjeita.

Yhdenmukaisuuttakin on silti mahdollista saavuttaa. Yhtenä keinona on keskitetty tehtävien laadinta, ”tehtäväpankki”. Ammattien edistämislaitoksen yhteydessä toimiikin ALVAR-projekti, josta tehtäviä joillakin aloilla voidaan tilata. Erityisesti aloilla, joilla arviointikriteerit pystytään esittämään kohtuullisen täsmällisesti, tehtäväpankki osaltaan pystyneeikin varmistamaan vaatimustason yhtenäisyyttä edellyttäen, että laa-

ditut tehtävät ja vaatimukset yleisesti hyväksytään. Wolf (1995) näkee olennaisina keinoina verkostot ja eksemplaarit. Näyttötutkintojärjestelmässä nämä tarkoittaisivat ensinnäkin arvioijista ja muista osallisista muodostuvia aloittaisia verkostoja, joissa yhteisymmärryksen pyrkien vaihdettaisiin näkemyksiä toteutetuista ja tulevista näytöistä. Toiseksi voitaisiin pyrkiä jotenkin kierrättämään erilaisia arviointiesimerkkejä (tehtäviä, arviointilausuntoja, arviointilomakkeita kommentteineen tms.) näyttökokeiden toteuttamiseen osallistuvien keskuudessa, ja siten luoda pohjaa tuleville arvioinneille.

Yleistaitoja vai ammatillista erikoisosaamista?

Miten sitten näyttötutkintojärjestelmän toimijat näkevät näyttötutkinnon ja millaisia taitoja todella edellytetään ja tunnustetaan? Olennainen kysymys on jo se, odotetaanko näyttötutkintojen osoittavan todellista ammatillista osaamista vai jonkinlaista yleisempää, laajempaa pätevyyttä. Se, missä määrin koulujärjestelmän tehtäväksi nähdään tuottaa yleisiä ja missä määrin pitkälle eriytyneitä taitoja, on suoranainen koulukuntakysymys. Eri vaatimusten puolestapuhjat perustelevat kantaansa yleensä muuttuvan työelämän vaatimuksilla. (Naumanen ja Silvennoinen 1996, 102.) Esimerkiksi Bishop (1998) argumentoi vahvasti ammattispesifien taitojen puolesta, mutta vaikuttaa silti siltä, että yleisten taitojen kannattajat ovat olleet ”voitolla”. Alpinin & Shackletonin (1997) mukaan työnantajat painottavat enemmän työntekijöiden ja -hakijoiden henkilökohtaisia ominaisuuksia kuin kapea-alaisia taitoja ja pätevyksiä. Työnantajat odottavat työntekijöiltään mm. aloitteellisuutta, motivoituneisuutta, sinnikkyyttä, sosiaalisia taitoja ja halukkuutta oppia. Koulutustutkinnot toimivat suodattimena³, niiden katsotaan pikemminkin olevan osoitus tärkeinä pidetyistä ominaisuuksista kuten oppimiskyvystä ja -motivaatiosta, kuin joidenkin tietojen tai taitojen hallinnasta.

Entä sitten näyttötutkinnot? Ammatilliset tutkintolain perusteluissa todetaan, että sillä

ammattitaidolla, johon laissa viitataan tarkoitetaan välittömiä työtaitoja, työn perusteiden ja kokonaisuuden ymmärtämistä sekä yhteistyö-, viestintä- ja ongelmanratkaisutaitojen kaltaisia työelämässä yleisesti tarpeellisia taitoja. Tutkintojen perusteissa esiintyy mm. seuraavanlaisia arviointikriteereitä: innovatiivinen työskentely, yhteistyökykyisyys ja palveluhenkisyys, ongelmanratkaisutaito, ammattitaidon jatkuva kehittäminen, kritiikinsieto- ja itsearviointitaito ja oman työn kehittäminen. Kaikki edellä mainitut ovat epäilemättä hyödyllisiä ammatillisen pätevyyden ja osaamisen osatekijöitä, mutta miten ne konkretisoituvat näyttökokeissa? Ja edellyttävätkö näyttötutkintojärjestelmän toimijat kokelailta yleis- vai erityiskvalifikaatioita?

Haltia ja Hämäläinen (1999) kysyivät asiaa tutkintotoimikuntien jäseniltä, tutkintojen järjestäjiltä ja arvioijilta⁴. Haastatellut henkilöt odottivat kokelailta ennen kaikkea ammatillista erikoisosaamista, oikeastaan siitä yksinkertaisesta syystä, että puhuttiin ammatti- tai erikoisammattitutkinnoista. Ne siis miellettiin nimensä mukaisesti.

näkisin nimenomaan sen että ne olis syvällisiä nää tutkinnot eikä laaja-alaisia, et nythän meillä merkonomi on hyvin laaja-alainen ja sen on eri asia sitten kokonaan, tietysti pitäähän olla, mut jos pohjakoulutuksena olis merkonomin tutkinto, niin siitähän olis niin helppo sitten lähteä erikoistumaan

Kyllä musta se ammattitaito on kuitenkin kaikkein tärkein tälle kun tää on ammattitutkinto.

Kun puhutaan ammattitutkinnosta niin joudutaan ihan väkisin painottamaan vain ammatillista osaamista ja muu osaaminen siellä sivussa on kyllä sitten niinkun toisarvoinen, tärkeä, mutta kuitenkin toisarvoinen.

Itse asiassa koko yleistaitojen (tai avain- tai ydin- taitojen, joita termejä myös käytetään) käsite on varsin epämääräinen, eikä Hylandin ja Johnsonin (1998) mukaan mitään yleisesti hyväksyttyä määritelmää olekaan. Em. tutkijat myös toteavat,

että jos avaintaitojen on tarkoitus osoittaa yleisiä, siirrettäviä taitoja, jotka ovat alasta riippumattomia (ja selvästikin tällainen laaja sovellettavuus on juuri sitä, mitä suuri osa taitopuheesta haluaa julistaa), niin sellaisten taitojen voidaan osoittaa – sekä loogisin että empiirisin perustein – olevan täysin kuvitteellisia. Esimerkiksi ongelmanratkaisu, vianetsintä, vertaaminen tai mikä tahansa ns. yleistaito on kohtalaisen merkityksetön, kunnes se sijoitetaan tiettyyn tietojen, uskomusten ja organisatoristen arvojen viitekehukseen. Työelämää edustaville tutkintotoimikuntien jäsenille taitojen kontekstisidonnaisuus tosin tuntuikin olevan varsin selvä asia; jokaisella ammattialalla on omat ongelmansa ja niiden ratkaisumallit. Hyvällä ammattitaidolla pystytään ratkaisemaan ammatissa eteen tulevia ongelmia. (Haltia & Hämäläinen 1999, 50-51).

Tietystihän sitä vois sanoa, että ammatillisiinkin valmiuksiin kyllähän niihin kuuluu kielitaidot ja atk-taidot ja kaikki sosiaaliset taidot, joustavuudet, ongelmanratkaisukyvyt, että en mä niitä edes niinku laittaisi sillä tavalla yleistaidoiksi, että mun mielestä ne pitäis olla siellä osioitten sisällä

Jos sä etit oikeen hyvää puuseppää niin sä pistät sille jonkun puupalan käteen ja sanot, että tee siitä tämmönen, jos sillä on tarpeeksi sitä puuta niin se tekee ja se pystyy säästämään sitä puuta, se on aivan loistava ratkaisuun niitä ongelmii, mut sit jos mä sanon hänelle, että minkä takia hänellä ei ole nettisivuja tai jotain muuta, miks hän ei pysty ratkaisemaan markkinointiongelmia, niin silloinhan kysymys on siitä, että ammattitaito on se asia, jonka avulla sä pystyt myöskin ratkaisemaan ongelmia.

Hyland ja Johnson (1998) toteavatkin, että vaikka näyttää olevan pätevät kasvatukselliset perustelut sille, että oppivelvollisuuden jälkeiseenkin koulutukseen sisällytetään tiettyjä viestinnän, laskutaidon, vieraan kielen jne. kaltaisia yhteisiä elementtejä, jotka selvästi liitetään määrättyihin konteksteihin ja opinto-ohjelmiin, on ajatus riippumattomista, yleisistä ydin- tai avaintaidoista kestävämpänä. Koulutuksen rakentaminen tällais-

ten varaan on heidän mukaansa ollut kallista ja tuhoisaa joutavanpäiväisyyksien harjoittamista, joka on estänyt monia saamasta kunnollista ammatillista koulutusta

Ammatillinen osaaminen

Menemättä yksittäisiin ala- ja ammattikohdittaisiin vaatimuksiin ammatillista osaamista kuvatessaan haastatellut (Haltia ja Hämäläinen 1999) toivat esiin erityisesti laajahkojen tehtäväkokonaisuuksien hallinnan. Jo näyttötehtävät pyrittiin tutkimuksen kohteena olleissa tutkimuksissa laatimaan niin, että tätä voitaisiin mitata. Myös arvioijana toimineet alojensa ammatilliset korostivat kiinnittävänsä huomiota juuri siihen, millaisen kokonaisuuden näytönantajien suoritukset muodostavat.

No ehkä mulla tulee se kokonaisuuden hallinta, että ymmärtää mitä tehdään ja miten tehdään ja mistä tehdään [...] että pystyy sen tavallaan itte sen prosessin tekeen alusta loppuun, että sen hallitsee.

Kokonaisuus, juuri se, että sä kokonaisuuden hallitset teknisesti, elikä se tuote, minikä sä haluat tuotavan esiin, että se pysyy niillä menetelmillä mitkä sä oot valinnut, et ne on ryhdikkäästi [...]

Kyllä se kokonaisuus on hirveen tärkeä, se että sä teet itsellesi sellaisen realistisen työsuunnitelman, noudatat sitä.

Joissain tapauksissa arvioijat tarkastelivat suoritusta kokonaisuutena jopa yli tutkintojen osien. Tukea päätökselle jonkin osan hyväksymisestä haettiin siitä, miten kokelas on suoriutunut toisista osista. Tämä on kuitenkin vastoin moduuleittaisen arvioinnin periaatetta, jonka mukaan kunkin osan näyttöä tulisi arvioida itsenäisesti ja erikseen.

Suoritusten mittana pidettiin työelämän todellisuutta, niin kuin odottaa sopii silloin, kun arvioijat ovat ammatillaisia. Kokelaita ei juurikaan palkittu pelkästä hyvästä yrityksestä tai kirjanopineisuudesta, jos lopputulos ei perustaltaan ja

olennaisilta osiltaan ollut sellainen, että se kelpaisi ”oikeassa elämässä”. Tutkinnosta ja arvioijien käyttämistä termeistä riippuen odotettiin suunnitelman tai mallin toimivuutta, käyttökelpoisuutta, realistisuutta, käytännöllisyyttä, oikeita toimintatapoja jne.

Semmoisia, mitkä myöskin tökkää sitten tämän ihmisen silmään, joka tekee tätä työtä tosissaan ja miten mä nyt sanoisin, tällaisia ylilyöntejä, tai kun ei oo mitään tällaisia kokemuksia siitä että, että millä tavalla [...] ei mitään käsitystä miten mitoitaa nää mainostoimenpiteet niinku rahallisesti tai suhteessa siihen budjettiin mikä on annettu, että tän tyyppisiä missä näkyy, et se on aivan niinkun kokemattomuutta, tai sitten sellaisia ratkaisuja mitä ne ehdotti, että ite tiesi tavallaan, että tää ei tule ikinä käytännössä toimimaan, niin sen tyyppisiä siellä esiinty ja ne on ihan helppo nähdä.

Ne on asioita, jotka voi opetella kirjasta lukemalla, mut jos ei tee sitä työtä työkseen, niin ei ymmärrä, mitä siinä kirjassa on lukeut ja tää mun mielestä kertoo just siitä, että tota, se ei mee ihan niin helposti, että sä tulet vaan johonkin tämmöiseen näyttökoe-koulutukseen ja suoritat kaksi vuotta jotakin teoreettisesti ja sitten sä läpäiset kokeen ja saat paperin, sä et välttämättä käytännössä osaa sitä työtä tehdä.

Mä olin yllättynyt, että siellä ei ollut enempää sanotaan semmoisia, niin paljon käyttökelpoisia, että olis voinut sanoa, että ilman muuta, että ”mä ostan ton”.

Kaikki arvioijat kertoivat tarkkailevansa myös työtapoja, mutta edellä sanottu viittaa siihen, että työelämäedustajien näkökulmasta tuotteiden (silloin, kun sellainen on näytön lopputuloksena) käyttökelpoisuus on ratkaiseva eikä puutteita siinä voi korvata hyvällä yrityksellä ja hyvillä työtaivoilla. Jotkut arvioijista tosin toivat esiin halun asettaa kokelaita järjestykseen ja samalla hakea hyväksyttävien suoritusten rajaa vertaamalla kokelaita toisiinsa. Tämä on kuitenkin vastoin kriteeriperusteisen arvioinnin periaatetta, jonka

mukaan kutakin kokelasta arvioidaan erikseen, ennalta asetettuihin kriteereihin vertaamalla.

Kaikkiaan arvioijien kriteerit – kokonaisuuksien hallinta sekä realismi, käyttökelpoisuus, myytävyyden jne. – korostavat työssä oppimisen merkitystä, tai asettavat joka tapauksessa kovan haasteen oppilaitoksissa annettavalle koulutukselle. Työelämän tehtäväkokonaisuuksien hallintaa ei ainakaan perinteisellä oppiainejakoisella koulutuksella oikein saavuteta. Myös muut esitetyt kriteerit ovat sen tyyppisiä, että niiden voi katsoa vahvasti viittaavan työelämässä toimimisen ja oppimisen tarpeellisuuteen.

Ammatillisen erikoisosaamisen ja lähinnä työelämän vakiintuneisiin käytäntöihin liittyvän ammattitaidon korostuminen sekä odotuksissa että arvioinnissa tarkoittaa sitä, että ammattien kehittämisen aspektit tai työn muuttamiseen liittyvät tavoitteet ehkä jäävät vähemmälle huomiolle. Pätevyysperusteisia järjestelmiä onkin usein syytetty juuri niiden staattisuudesta. Toisaalta hyvä ammattitaito lienee kaiken ammatillisen kehittymisen ja kehittämisen perusta. On myös huomattava, että mitä enemmän näyttötutkintoihin liitetään jotain muuta kuin työelämän nykykäytännöistä lähtöisin olevia tavoitteita, sitä vähemmän näyttökokeisiin voi valmistautua työelämässä toimimalla. Tällöin joidenkin muiden, erityisesti näiden tavoitteiden saavuttamiseen kytkettyjen valmistautumiskeinojen - kuten muodollisen koulutuksen - merkitys korostuu ja jossain määrin loitonnutaan järjestelmän alkuperäisistä tavoitteista.

Lopuksi

Keskeinen kysymys näyttötutkintojen tulevan arvostuksen ja merkityksen kannalta on, löytyykö jonkinlainen yhteisymmärrys siitä, mikä olisi arvokasta ja eri osapuolille hyödyllistä sekä käytettävissä olevilla resursseilla arvioitavissa olevaa näyttötutkinnoilla tunnustettavaa osaamista. Näytöt toki pyörivät aikuiskoulutuksen yhteydessä tavalla tai toisella ainakin niin kauan kuin rahoituksella niihin tähtäävää koulutusta ja näyttöjen antamista suositaan. Vaarana on, että näytöt muuttuvat päättökokeiksi, joita määrittää pi-

kemminkin edeltävä valmistava koulutus kuin työelämän vaatimukset.

Näyttötutkintojärjestelmän luomisessa kyse oli myös – vaikkakaan ei kovin näkyvästi – tasa-arvon edistämisestä, työ- ja muuhun kokemukseen perustuvasta mahdollisuudesta tunnustuksen saamiseen niille, jotka eivät muodolliseen koulutukseen pääse, halua tai kykene. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että mitkä tahansa kokemukset olisivat hyväksyttävissä. Kaikkea sosiaalista toimintaa määrittävät diskurssit, jotka puolestaan heijastavat kulttuuristen, poliittisten, ja sosioekonomisten intressien annostelemaa valtaa, niin myös kokemusten arvioiminen ja arvottaminen. Poliittisen, ekonomisen ja sosiaalisen vallan marginaalissa oleville kokemuksen arvioiminen ei ehkä kuulosta kovinkaan rohkaisevalta. (Fraser 1995.) Toisaalta joillekin, esimerkiksi vailla muodollista koulutusväylää oleville ammattiryhmille näyttötutkinnot voivat olla keino arvostuksen lisäämiseen. Kun tietyn työntekijäryhmän kvaali-kaatiot tunnustetaan ja niitä virallisesti arvostetaan, ne ovat tärkeä tekijä, jolla edelleen voidaan edistää ryhmän intressejä. (Littek & Heisig 1991, 20).

Ammatillisten näyttötutkintojenkaan vaatimukset eivät noin vain "nouse" työelämästä, kyse on myös vaatimusten luomisesta. Näyttöjen sisällön ja arviointiperusteiden laatiminen edellyttää vakavaa paneutumista ja tasapuolista yhteistoimintaa eri tahojen kesken, eikä yhteistoiminta perusteiden laadinnassa riitä. Esimerkiksi Wolfin (1995) siteeraamat tutkimukset vahvasti osoittavat, että kirjallisilla ohjeilla ei yhdenmukaisuutta pystytä varmistamaan, ja esimerkit Suomesta vahvistavat tätä näkemystä. Monien toimikuntien jäsenten, tutkintoja järjestävien henkilöiden ja arvioijien huolena on ollut nimenomaan arvioinnin ja tutkintojen yhdenmukaisuus ja samanarvoisuus ajasta ja paikasta riippumatta, eikä ainakaan voimassa olevien perusteiden ole katsottu tätä takaavan. Haltian ja Hämäläisen (1999; ks. myös Haltia & Lemiläinen 1998) haastatteleminen toimijoiden keskuudessa oli kohtuullisen yhtenäisen näkemys arvioinnin yleisistä periaatteista ja lähtökohdista ja samalla niiden arvostuksen perustasta, mutta am-

matillisia yksityiskohtia – usein tärkeitäkin – koskevan yhteisymmärryksen olemassaoloa epäiltiin. Tarvittaisiin verkostoja, joissa kokemuksia ja mielipiteitä kierrätetään ja joissa konkreettisin toimin pyritään kohti yhteistä näkemystä sekä kyseessä olevan alan ammattitaidosta että tutkintojen merkityksestä ja asemasta.

Lähteet

- ALPIN, C. & Shackleton, J.R. (1997) Labour market trends and information needs: their impact on personnel policies. *Vocational Training European Journal* no.12, 1997/III, 7-13.
- BISHOP, J. (1998) Occupation specific versus general education and training. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* v. 559 (Sept 1998), 24-38.
- BROADFOOT, P. (1979) *Assessment, schools and society*. London: Methuen.
- CBI 1997. *The meaning of training*. Brief, Sep. 1997.
- FRASER, W. (1995) *Learning from experience. Empowerment or incorporation?* Leicester: NIACE.
- HALTIA, P. & Hämäläinen, V. (1999) *Näyttötutkinnoissa vaadittava pätevyys*. Helsinki: Opetushallitus.
- HALTIA, P. & Lemiläinen, M. (1998) *Näyttötutkinnot ja työelämän vaatimukset*. Tutkintorakenne ja kokemuksia ammattitutkintojen toteutuksesta. Helsinki: Opetushallitus.
- HYLAND, T & Johnson, S. (1998) Of Cabbages and Key Skills: exploding the mythology of core transferable skills in post-school education. *Journal of Further and Higher Education* 22 (2) 163-172.
- KENNEY, M., Goe, W.R., Contreras, O., Romero, J. ja Bustos, M. 1998. Learning factories or reproduction factories? *Work & Occupations* 25 (3), 269-304.
- KLEMELÄ, K. 1999. *Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin*. Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen Suomessa 1800-luvun alusta 1990-luvulle. Koulutus sosiologian tutkimuskeskuksen raportti 48. Turun yliopisto.
- KOM. 1997. *Oppimisen ilo*. Kansallinen elinikäisen oppimisen strategia. Komiteanmietintö 1997:14. Helsinki: Opetusministeriö.
- LITTEG, W. & Heisig, U. (1991) Competence, Control, and Work Redesign. *Work and Occupations* 18 (1), 4-27.
- LÄHDESMÄKI, T. 1994. *Näyttökoe - laatututkinto*. Spektri 4, 6, 20.
- MÉHAUT, P. & Delcourt, J. (1997) *The role of the company in generating skills: the learning effects of work organisation*. Synthesis report. Thessaloniki: CEDEFOP.
- NAUMANEN, P. & Silvennoinen, H. 1996. *Työn ja koulutuksen vuoropuheluun*. Työelämän koulutustarpeet osa 1. Työpoliittinen tutkimus 140. Helsinki: Työministeriö.
- OPH (1994). *Ammattitutkintolain toimeenpanoperiaatteet*. Opetushallitus, johtokunnan päätös 20.5.1994.
- OPM (1996). *Ammattitutkintolain toimeenpano*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 10. Helsinki: Opetusministeriö.

- REMES, V. (1999) *Tilastotietoja näyttötutkinnoista 1998*. Moniste 15/1999. Helsinki: Opetushallitus
- SWANSON, D.B., Norman, G.R. & Linn, R.L. (1995) Performance-Based assessment: Lessons From the Health Professions. *Educational Researcher* 24 (5), 5-11.
- USHER, R. (1999) Experiential learning and the shaping of subjectivity in the workplace. *Studies in the Education of Adults* 31 (2), 155-163.
- WINKLER, D.R. 1987. Screening Models and Education. Teoksessa Psacharopoulos, G. (toim.) *Economics of education*. Research and studies. Oxford: Pergamon Press, 21-24.
- WOLF, A. (1995). *Competence-based Assessment*. Buckingham: Open University Press.
- ÅHLBERG, M. (1992). *Oppimisen, opetuksen ja ope- tussuunnitelman evaluatio*. Pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille. Helsinki: Finn Lectura.

Viitteet

1 Näyttötutkintoina voidaan suorittaa toisen as- teen tutkinnoiksi luettavia ammatillisia perus- tutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitut- kintoja. Tutkintoja on niin perinteisempiin (puusep- pä, kokki) kuin uudempiinkin (tietoliikenneasenta- ja, media-assistentti) ammatteihin. Vuonna 1998 näyttöihin osallistui yli 14 000 henkilöä, näistä koko tutkinnon sai suoritettua 57 prosenttia, osittain 93 prosenttia (Remes 1999).

2 Kysymys arvioinnista koulutus- ja tutkintojärjes- telmissä on tietysti laajemminkin kiinnostava. Broadfootin (1979, 11) mukaan ne aspektit oppilai- den suorituksista, jotka koulut valitsevat arvioitavik- si, heijastavat selkeästi niitä funktioita, joita tietyn koulutusjärjestelmän odotetaan toteuttavan. Hän jopa esittää, että arviointikäytännöt ovat yksi sel- vimmistä koulun ja muun yhteiskunnan välisen suh- teen ilmauksista, koska ne huolehtivat näiden kah- den välisestä kommunikoinnista.

3 Suomenkieliset termit eivät ole vakiintuneet. Nor- miperusteisuuden sijaan käytetään ainakin termiä suhteellinen arviointi tai arvostelu. Kriteeripe- rusteisuuden sijaan on käytetty termejä absoluuttinen, tavoitesuhteellinen tai tavoitesuhteinen arviointi. (Ks. Åhlberg 1992, 8.)

4 Mistään uudesta asiasta ei ole kyse, ns. suodatin- teoriaa kehitettiin jo 1970-luvun alussa (ks. esim. Winkler 1987).

5 Tutkintotoimikunnat koostuvat työnantajien, työn- tekijöiden ja opettajien edustajista. Jäseniä on enintään yhdeksän, ne voivat vastata yhdestä tai use- ammasta tutkinnosta Opetushallituksen päätöksen mukaisesti. Toimikuntien tehtävänä on tehdä sopi- mukset tutkintojen järjestämisestä sopivan laitok- sen – tavallisesti oppilaitoksen – kanssa ja valvoa tutkintojen järjestämisestä. Ko. tutkimuksessa haasta- teltiin kymmentä toimikuntien jäsentä, seitsemää tutkintovastaavaa ja kolmeatoista arvioijaa. Kohtee- na olleita tutkintoja oli neljä: somistajan, mainos- alan, vartijan sekä kondiittorin ammattitutkinnot.

Artikkeli saapui toimitukseen 29.5.2000 ja hyväksyttiin julkaistavaksi 21.8.2000.