

Toimivaan osaamis- perustaisuuteen

Petri Haltia

Opetusneuvos, KM

Opetus- ja kulttuuriministeriö

petri.haltia@minedu.fi

Johdanto

Yksilön tietojen ja taitojen arviointiin kohdistuu sekä suuria odotuksia että arveluja sen toimivuudesta ja luotettavuudesta. Arvioinnilla haetaan vastauksia tärkeisiin tulevaisuuteen suuntautuviin kysymyksiin: tuleeko henkilö pärjäämään jatko-opinnoissa tai onko hänelle riittävä osaaminen tietyssä työtehtävässä toimimiseksi, voidaan arvioinnin tulosten perusteella luotettavasti osoittaa henkilölle vaativampia tehtäviä tai perustella parempaa palkkaa. Olennainen ja arvioinnin validiteetin viime kädessä ratkaiseva kysymys on to-

teutuuko arviointi niin, että sen perusteella tehtävät johtopäätökset ovat oikeita.

Koulutuksessa arvioinnin merkitystä korostaa sen voimakas opettamista ja oppimista suuntaava vaikutus: sitä opetetaan ja opitaan mitä arvioidaan. Esimerkiksi Baartman ym. (2006, 154; myös esim. Boud 1995) siteeraavat useita tutkimuksia, joissa todetaan arvioinnin ja oppimisen yhteys, opetussuunnitelmankin jäädessä merkitykseltään toiseksi. Ja niin kuin Boud (1995, 35) toteaa, opiskelijat voivat vaivoin vältellä huonoa opetusta ja sen vaikutuksia, mutta eivät mitenkään - jos haluavat valmistua - huonoa arviointia.

Vaikuttaa siltä, että kun arviointiin liitetään määre “osaamisperustainen”, niin sekä odotukset että epäilykset arvioinnin tuloksista ja vaikutuksista vielä kasvavat. Osaamisperustaisuus (tai -perusteisuus) ja osaamisperustainen arviointi ovat viime vuosina olleet esillä mm. koulutuspoliittisissa teksteissä (esim. OPM 2008; 2009). Myös pääministeri Kataisen hallituksen hallitusohjelmaan osaamisperustaisuus sisältyy: “Aiemmin ja muualla opitun tunnistaminen ja tunnustaminen otetaan osaksi kaikkea koulutusta perustasteelta aikuis-koulutukseen. Edistetään tutkintojen osaamisperusteista määrittelyä.”

Kun osaamisperustaisuus on nousut selvästi Suomessakin tavoitteeksi ja yhdeksi välineeksi vaikuttavampaan koulutukseen ja sitä palvelemaan arviointiin, on aiheellista tarkastella, mitä osaamisperustaisuus on. Erityisesti kohteena on osaamisperustainen arviointi. Miten sen suosimista perustellaan, miksi sitä vastustetaan, mitä mahdollisia riskejä siihen liittyy, millä ehdoilla hyvät ja huonot vaikutukset todellistuvat? Kysyn siis myös, miten osaamisperustainen arviointi pitäisi ymmärtää, jotta se toimisi pikemminkin hyvin kuin huonosti.

Osaamisperustaisuus ei ole kovin vaikiintunut termi. Sen lähin vastine englannin kielessä lienee “competence-based”. Em. kielellä jotakuinkin vastaavasta lähestymistavasta puhutaan myös termein “performance based”, “authentic” tai “outcome based”. Myös termiä practice-oriented assessment, suomeksi käytännön osaamisen arviointi, on käytetty (Stenström 2008). Usein näistä puhutaan kokonaisuutena koulutuksellisenä lähestymistapana, jonka osa arviointi on. Euroopan unionin piirissä käytössä on

ilmaisu “learning outcomes approach”, jonka vastineeksi on suomeksi käännetty “oppimistuloksiin perustuva lähestymistapa” (esim. EU 2010). Myös EU:n taholta tätä ajattelua ajetaan varsinkin painokkaasti: “Peruskoulutuksen, ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen kattavat laaja-alaiset tutkintojen viitekehykset, jotka siirtävät painopistettä panoslähtöisestä oppimisprosessista oppimistuloksiin, voivat auttaa luomaan avoimia, läpäiseviä, ja joustavia kansallisia tutkintojärjestelmiä. [...] Ammatillisen koulutuksen tulisi tarjota joustavia oppimistuloksiin perustuvia ammatillisen koulutuksen järjestelmiä, jotka mahdollistavat siirtymisen ammatillisen koulutuksen eri alajärjestelmien välillä (kouluopetus, ammatillinen koulutus, korkeakoulutus, aikuiskoulutus) ja joissa sallitaan arkioppimisen ja epävirallisen oppimisen, myös työpaikalla hankitun osaamisen, validointi.” (EU 2010).

Osaamisperustaisuus voidaan liittää erilaisiin koulutusaloihin ja asteisiin. Kontekstina tässä artikkelissa on kuitenkin lähinnä työelämään liittyvä ammatillinen osaaminen tai asiantuntijuus. Kummankin käsitteen määrittely olisi itsessään laaja aihe. Tässä ei kuitenkaan tarkoitus ole niinkään määrittellä osaamista, vaan osoittaa osaamisen määrittelyn merkitys arvioinnin ja sen tulosten kannalta. Lähtökohdaksi kelpaa hyvin Lehtisen ja Palosen (2011, 98) esittämä asiantuntijuuden määrittelmä, jonka mukaan se on hyvin organisoituneeseen ja käyttökelpoiseen tietämykseen perustuvaa taitoa ratkaista ongelmia tehokkaalla ja korkeatasoisella tavalla. Tämä määrittelmä kertoo jo sen, että kohteena on jotain muuta kuin yksittäiset tiedot tai taidot.

Osaamisperustaisuuden lähtökohdat

Osaamisperustaisen arvioinnin puolestapuhujien ehkä keskeisin perustelu on selkeä: muunlaisella arvioinnilla ei saada luotettavaa tietoa siitä, mikä nykyisessä työelämässä pärjäämiseksi on tärkeää, osaamisesta tai asiantuntijuudesta. Perinteisempien arviointitapojen - esseiden, monivalintojen, muiden kirjallisten tehtävien - ei katsota antavan luotettavaa tietoa siitä, mitä arvioitavat todella osaavat.

”Todella” on tässä merkityksellinen sana ainakin kahdessa mielessä. Ensimmäkin on kysymys vaihtoehdosta sellaisille arviointitavoille, jotka edellyttävät vain muistamista, tekemistä mallin mukaan tai kopioimista, eivätkä kerro näin ollen kerro merkityksellisestä osaamisesta. Tähän näkemykseen liittyy näin jo myös käsitys osaamisesta jonakin muuna kuin tietämisenä tai toimintojen mekaanisena suorittamisena. Toiseksi, edelliseen kytkeytyen, kyse on osaamisen asettumisesta johonkin koulun tai arviointilanteen ulkopuoliseen todelliseen, autenttiseen kontekstiin. Nämä lähtökohdat näkyvät esimerkiksi PISA:ssa, jota Ursinin ja Välijärven (2010, 308) mukaan voidaankin luonnehtia osaamisperustaiseksi arvioinniksi. PISA ei ole niinkään kiinnostunut siitä, missä osaaminen on hankittu, vaikka koulutusjärjestelmä nähdään merkittävänä osaamisen kehittäjänä. Osaamiseen kriiteeri on oppilaan valmius ratkaista autenttisia ongelmatehtäviä erilaisissa oppimisympäristöissä oppimiaan tietoja ja taitoja soveltaen. Autenttisuus viittaa tässä sellaisiin ongelmatilanteisiin, joita

nuoret todennäköisesti kohtaavat jatko-opinnoissaan, työtehtävissä ja kansalaisina¹. Niin kuin OECD:n omassa raportissa todetaan, “Parents, students, teachers, governments and the general public – all stakeholders – need to know how well their education systems prepare students for real-life situations” (OECD 2009).

Edellisessä kiteytyy hyvin osaamisperustaisen arvioinnin peruslähtökohta, osaamisen merkitys suhteessa tulevaan käyttöympäristöön - jonka kriitikot voivat nähdä myös koulutuksen itseisarvoisen ja sivistyksellisen merkityksen vähenemisenä. Lähtökohtana ovatkin usein koulutukseen kohdistuvat tehokkuus- ja vaikuttavuusvaatimukset, erityisesti työelämän näkökulma korostuen. Baartman ym. (2006, 153) kuvaavat kehitystä seuraavasti: Koulutus on globaalisti muuttumassa opettajakeskeisestä opetuksesta osaamisen siirtämiseen, kohti oppijakeskeisempää opetusta ja osaamisperustaista oppimista. Tämä muutos on koulutuksen vastaus työmarkkinoille, joilla vaaditaan joustavia, työelämän nopeisiin muutoksiin vastaamaan kykeneviä työntekijöitä, joilla on osaamista erillisten tietojen ja taitojen sijaan. Nämä muutokset opetuksessa ja oppimisessa taas edellyttävät sellaisten arviointimenetelmien kehittämistä, joilla tarvittavan osaamisen saavuttamisesta voidaan varmistua.

Lähtökohta-ajatuksetkin voidaan kyseenalaistaa. Esim. oppijakeskeisyyden osalta Rinne (2010) näkee laajemmin elinikäisen oppimisen retoriikassa painottuvan nimenomaan yksilön vastuun oppimisestaan. Hän kuitenkin ky-

¹Pitkälle vastaavanlaiset lähtökohdat on niin ikään OECD:n organisoimassa kansainvälisessä aikuis-tutkimuksessa (PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies), jonka tiedonkeruu käynnistyi Suomessa syyskuussa 2011 (ks. www.piaac.fi).

seenalaistaa oppijakeskeisyyden perustellen sitä sillä, että se sallii valtion luopuvan vastuustaan tuottaa laadukasta koulutusta kaikille, mikä on ollut demokraattisen yhteiskunnan peruspilari. Aivan toisenlaisestakin näkökulmasta oppijakeskeisyyteen voidaan suhtautua varauksellisesti. Vaikkapa OECD:n piirissä puhe elinikäisestä oppimisesta on tosin ollut painokasta, mutta toisaalta opettajien merkitystä tehokkaan oppimisen edellytyksenä on myös haluttu korostaa. Tämä on lähtökohtana esim. TALIS-hankkeessa (Teaching and Learning International Survey).

Oppijan vastuu näkyy myös alla olevassa listassa yhtenä osaamisperustaisen koulutuksen osatekijänä. Hollannissa osaamisperustaista koulutusta on kehitetty 1990-luvulta alkaen ja aihetta on myös tutkittu ahkerasti. Asiantuntijankemyksiin perustuen Wesselink ym. (2007; Biemans 2009, 273) määrittelevät osaamisperustaisen koulutuksen piirteiksi seuraavat:

- 1) Määritellään koulutusohjelmien perustana oleva osaaminen
- 2) Ammatilliset ydinongelmat ovat opetussuunnitelman (sisältäen oppimisen ja arvioinnin) perustana
- 3) Osaamisen kehittymistä arvioidaan oppimisprosessia ennen, aikana ja jälkeen
- 4) Opitaan erilaisissa autenttisissa tilanteissa
- 5) Oppimisessa ja arviointiprosesseissa yhdistyvät tiedot, taidot ja asenteet

6) Opiskelijan vastuuta ja itsereflektiota kannustetaan

7) Opettajat sekä oppilaitoksissa että käytännön työelämässä tasa-painottavat roolinsa valmentajina ja asiantuntijoina

8) Perusta elinikäisen oppimisen asenteelle istutetaan opiskelijoihin.

Niin kuin tutkijat (Biemans ym. 2009) itsekin toteavat, monet mainituista hyvistä ja kannatettavista piirteistä sopisivat moniin erilaisiin koulutuksellisiin lähtökohtiin. He kuitenkin esittävät, että nimenomaan näiden piirteiden kokonaisuus yhdessä luonnehtii osaamisperustaista koulutusta.

Kaikista piirteistä voidaan vetää yhtä myöskin myös arviointiin. Jo kaksi ensimmäistä määrittävät pitkälle osaamisperustaisen arvioinnin peruslähtökohdat. Lähtökohtana on siis ensinnäkin, että määritellään nimenomaan osaaminen, siis oppimisen tulos (outcome).² Toiseksi osaamisvaatimukset johdetaan siitä kontekstista, jossa osaamista käytetään, "todellisesta (työ)elämästä" - ei esimerkiksi oppiaineista lähtien. Esimerkiksi Wolf (1995) määrittelee lähtökohdat varsin samaan tapaan: osaamisperustaisen arvioinnin peruskomponentit ovat osaamisen (tuotosten) painottaminen ja niiden määrittely niin, että kaikki osapuolet (arvioijat, arvioitavat, muut asianosaiset) ne ymmärtävät ja voivat hyväksyä. Kolmanneksi osaamisperustaisen arvioinnin komponentiksi hän lukee arvioinnin erottamisen tietyistä instituutioista tai koulutusohjelmista.

²Vasta sen jälkeen pohditaan oppisisältöjä, opetusmenetelmiä jne., siis "panoksia" (input), eli vasta vaatimusten pohjalta suunnitellaan opetusta ja opiskelua. Toisenlainen, ehkä perinteisempi opetussuunnitelma-ajattelu lähtee "panoksista" (input), jolloin siis ensisijaisesti määritellään oppiaineet, oppisisällöt, opetus ym., joiden sitten oletetaan tuottavan toivottuja, muttei välttämättä tarkemmin määriteltyjä oppimistuloksia.

Osaamisperustaisuus liitetäänkin usein koulutuksen ulkopuolella - non- ja informaalisti - opitun tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Tässä ilmenee myös osaamisperustaisuuden yksi perusajatus: osaaminen on osaamista, on se sitten hankittu missä tahansa.

Listan neljäntenä kohtana mainittu autenttiset ympäristöt on keskeinen myös arvioinnin kannalta. Kun tavoitteena on varmistaa osaaminen "todellisessa elämässä", katsotaan osaamisperustaisen arvioinnin yhdeksi keskeiseksi piirteeksi (esim. Haltia 2006) usein se, että myös arviointi järjestetään aidossa ympäristössä. Tämän taas nähdään olevan työlästä, kallista ja vaarantavan arvioinnin objektiivisuuden. Jo tässä on kuitenkin lähdettävä siitä, miten tavoitteena oleva osaaminen on määritelty ja kysyttävä, mikä ja kuinka suuri merkitys ympäristöllä on kyseisen osaamisen osoittamiselle ja arvioinnille.

Osaamisen määrittely ja osaamiskuvaukset

Osaamisen määrittely yhtäältä yleisesti ja käsitteellisesti (esim. mitä ulottuvuuksia siihen sisällytetään), toisaalta esimerkiksi ala- tai ammattikohtaisesti konkreettisesti dokumentoituna osaamisvaatimuksiksi, asettuu luonnollisesti osaamisperustaisen arvioinnin keskeiseksi tekijäksi. Osaamisen määrittelystä juontuu usein myös osaamisperustaisuuteen liittyvä kritiikki. Erilaisia käsityksiä osaamisperustaisesta arvioinnista ja laajemmin koulutusajattelusta kuvaa hyvin se, että sen nähdään johtavan hyvin erilaisiin tuloksiin. Kun osaamisperustaisuuden puolustajat näkevät sen vahvuudeksi tietojen, taitojen, asenteiden ja arvojenkin kokonaisvaltaisen huomioimisen, näke-

vät kriitikot sen edistävän aivan päinvastaista oppimista ja osaamisen arviointia. Osaamisperustaisia lähestymistapoja on laajasti kritisoitu mm. reduktionistiksi, tarkoittaen että ne yrittävät palauttaa työn moninaisuuden ja monimutkaisuuden sarjaksi yksittäisiä irrallisia tehtäviä, joista suoriutumisen - osaamisen siis tällaisessa mielessä - yksilön tulee (minimi)vaatimusten mukaisesti osoittaa (Winterton 2009, 687). Myös behaviorismi liitetään usein englantilaiseen näkemykseen ja määrittelyyn (Brockmann 2009, 792).

Näkemykset osaamisperustaisuuden seurauksista juontuvat siis etenkin erilaisista näkemyksistä siitä, mitä osaaminen tässä tarkoittaa. Näkemykset vaihtelevat mm. maasta toiseen. Englantilainen käsitys pätevyydestä perustuu - ainakin kriitikoiden mukaan - puhtaasti tuloksiin (outcomes), jotka määritellään kykynä suoritua asetettujen vaatimusten ja kriteerien mukaisesti yksittäisistä tehtävistä. Saksalainen käsitys taas kytkeytyy vahvasti ammatin (beruf) käsitteeseen ja sisältää laajasti yksilön toimintakykyisyyden työprosessissa, kattaen työhön liittyvien tietojen ja taitojen lisäksi henkilökohtaisia, sosiaalisia ja moraalisiakin elementtejä. Saksalainen malli on kuitenkin vahvasti "panoslähtöinen", jolloin opetussuunnitelmassa määritetään miten ko. toimintakykyisyys saavutetaan. Saksalainen näkemys ei siis oikeastaan ole osaamisperustainen siinä mielessä kuin se yleensä ja edelläkin määritellään. "Mannermainen" (Hollanti, Ranska ...) ajattelutapakin on holistinen, mutta yhdistää osaamisen määrittelyä ja panoksia. Määritelty osaaminen (tuotokset) toimii opetussuunnitelman (panokset) perustana ja osaaminen ymmärretään kokonaisuutena ja laajasti, sisältäen tiedot, taidot ja asenteet

(Brockmann ym. 2009, vrt. Winterton 2009, 685-686).

Se, miten ja millaiseksi osaaminen ymmärretään, on siis olennaisen tärkeä osaamisperustaisuuden toteutumiseen vaikuttava tekijä. Vaadittavan osaamisen kirjaaminen osaamistavoitteiksi³ on osaamisperustaisen arvioinnin seuraava, välttämätön vaihe. Osaamisperustainen arviointi on kriteeriperustaista. Tämä tarkoittaa, että osaamista arvioidaan ensisijaisesti suhteessa asetettuihin osaamisvaatimuksiin ja niiden kriteereihin, ei siis toisiin arvioitaviin tai vaikkapa yksilön omaan edistymiseen. Osaamisvaatimusten määrittelyllä ja dokumentoinnilla onkin näin suuri merkitys. Esimerkiksi CEDEFOPissa (2009, 33) laadittujen opitun validoinnin suuntaviivojen mukaan standardeja - osaamisvaatimuksia - voidaan pitää avaintekijänä erityisesti epävirallisen ja arkioppimisen kautta hankitun osaamisen tunnustamisen uskottavuuden kannalta. Kun opetus- tai oppimisprosessin laatua ei koulun ulkopuolella voida kontrolloida, tukeutuu muodollisten järjestelmien ulkopuolella opitun tunnustaminen vahvasti yhteisesti sovittuihin kriteereihin perustuvaan arviointiin. Toisaalta osaamisperustaisen arvioinnin taustalla on nimenomaan se ajatus, että koulussa istuminen ja koulutehtävien tai -kokeiden tekeminen ei vielä takaa oppimista; osaaminen pitää osoittaa ja varmistaa.

Jos osaaminen on yleisellä, käsitteellisellä tasolla määritelty moniulotteisesti ja holistisesti, tulisi tämän näkyä myös osaamisen konkreettisissa dokumen-

toinneissa, esim. tutkintojen perusteissa tai opetussuunnitelmissa. Lisäksi perusteita tulisi soveltaa vastaavasti. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole. Biemans ym. (2009, 270) näkevätkin yhdeksi osaamisperustaisen koulutuksen kompastuskiveksi liiallisen tukeutumisen tiukasti normitettuihin osaamisvaatimuksiin, kun osaamisperustaisuuden vahvuus on nimenomaan sen kiinnittymisessä osaamisen kontekstiin. Ehdoton ja tarkka pitäytyminen kirjattuihin standardeihin johtaa vanhan osaamisen uusintamiseen innovatiivisuuden korostamisen sijaan ja sopii tayloristiseen maailmaan, mutta ei korkeatasoista, joustavaa ja ongelmanratkaisukykyä korostavaa osaamista edellyttävään työelämään. Wolf (1995, ks. myös Haltia & Hämäläinen 1999, 60) kuvaa hyvin brittiläisen jo lähtökohtaisesti osaamisen pilkkovan National Vocational Qualifications -järjestelmän tutkintovaatimusten paisumista; tarkemman vaatimusten määrittelyn nimissä tutkintoperusteisiin lisättiin yhä uusia osia, joiden myötä niistä tuli valtavia ja soveltamisen kannalta kömpelöitä. Osaamisperustaisessa - ja ylipäätään kriteeriperusteisessa - arvioinnissa onkin vaarana jatkuvan spesifioinnin kierre, jolla ei kuitenkaan saavuteta tavoitteena olevaa täydellistä yksiselitteisyyttä.

Suomalainen ajattelu on ollut ainakin käsitteellisellä tasolla selvästi lähempänä holistista mannereurooppalaista kuin atomistista brittiläistä, mutta voidaan kysyä, ollaanko ammatillisessa koulutuksessa tutkintojen perusteita uusittaessa siirrytty lähemmäs viimemainit-

³Opetusministeriön työryhmämuistiossa (OPM 2009) osaamistavoite määritellään seuraavasti: toimivaltaisen elimen laatima kuvaus (esim. opetussuunnitelman peruste, tutkinnon peruste, opetussuunnitelma) siitä, mitä henkilöltä edellytetään, jotta hänen voidaan katsoa saavuttaneen vaadittavan osaamisen. Ammatillisten perustutkintojen, ammattitutkintojen ja erikoisammattitutkintojen perusteissa käytetään vastaavassa merkityksessä käsitettä ammattitaitovaatimus.

tua. Ammatillisten perustutkintojen perusteet ovat jo mittavia dokumentteja. Sivuja on helposti yli 250, arvioinnin kohteita ja kriteerejä tästä suuri osa. Suomenkin osalta vastaus riippuu paljon perusteiden soveltamisesta opetuksessa, oppimisessa ja arvioinnissa. Jos kutakin lukumäärältään satoihinkin yltävää arvioinnin kohdetta ryhdytään arvioimaan erikseen, ei tuloksena voine olla kokonaisvaltaista osaamisen arvioimista, vaan pirstaleista yksittäisistä irrallisista tehtävistä suoriutumisen tarkastelua. Näin siitä huolimatta, että osaaminen käsitteenä ymmärrettäisiin laajaksi tiedot ja taidot yhdistäväksi kokonaisuudeksi (ks. kohta viisi listassa edellä), mihin viittaa esimerkiksi yleiseksi arvioinnin kriteeriksi esitetty ”ottaa huomioon työnsä kokonaisuuden, toimintaympäristönsä ja oman työnsä osana sitä” (esim. OPH 2009). Anttilan ym. (2010) mukaan ammatillisessa peruskoulutuksessa toteutettavissa ammatti-osaamisen näytöissä ollaan siirtymässä yhä enemmän laaja-alaisiin näyttöihin.

Osaamisperustaisuus ja tiedon asema

Korkeakoulutetuille kehitetään Suomessa uudenlaista, oppisopimustyyppistä täydennyskoulutusta varsin selkeästi osaamisperustaiselta pohjalta. Asiaa koskevan verkkosivun (OKM 2011) mukaan opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteena on vahvistaa koulutusmallien kehittämistä osana korkeakoulujen opetuksen johtamista. Tarkoituksena on myös saada kokemuksia laajoista tutkinnon jälkeisistä osaamiskokonaisuuksista, jotka muodostavat tutkintoon johtavan koulutuksen kanssa saumattomasti toisiaan täydentä-

vän kokonaisuuden. Tausta oppisopimustyyppisille täydennyskoulutuksille ja näille osaamiskokonaisuuksille on kuvattu työryhmämuistiossa (OPM 2008). Työryhmän näkemyksen mukaan on tarpeen luoda työelämän lähtökohdista korkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen hankittavia laajoja osaamiskokonaisuuksia, jotka voidaan osoittaa näytöllä. Työryhmä nimittää näitä kokonaisuuksia erityispätevyyksiksi⁴, jotka ovat osaamistuloksien kautta määriteltäviä kokonaisuuksia, joiden mukainen osaaminen todennetaan näytöllä. Erityispätevyiden näytön tulisi olla osaamisen hankkimistavasta riippumaton ja tukea työssä oppimista. Erityispätevyudet laadittaisiin työelämässä vaadittavien kompetenssikokonaisuuksien ja saavutettavien osaamistulosten kuvauksina (OPM 2008, 43). Osaamisperustaisuuden lähtökohdat siis näkyvät tyylipuhtaasti: määritellään osaamis/oppimistulokset autenttiseen kontekstiin (työelämä) perustaen ja irrotetaan arviointi tietystä koulutuksesta.

Osaamisperustaisuuden liittäminen korkeakoulutukseen aiheuttaa erityisesti epäilyjä (esim. Mulder ym. 2009). Tässä yhteydessä huolena on erityisesti tiedon ja teoreettisen ymmärryksen aliarviointi. Tämä tulee ilmaista esimerkiksi Berlachin (2004) artikkelin otsikossa varsin ehdottomasti: ”Outcomes based education and the death of knowledge”. Tiedon merkityksen kadotuksen hän näkee seuraavan mm. käsitteellisestä epäselvyydestä, jargonista, joka hämärtää pikemminkin kuin valaisee merkitykselliset asiat sekä hypersuunnittelusta, joka vie etusijan pedagogisilta tarpeilta. Kaikki tämä on varteenotettavaa kritiikkiä, joka tosin on helposti sovel-

⁴Erityispätevyys ei ole vakiintunut termi, eikä sen ”virallistamisesta” ole toistaiseksi päätöstä.

lettavissa muihinkin pedagogisiin ja arviointinäkemysiin. Berlach kritisoi oppimistuloksiin perustuvaa koulutusta vielä perusteella, joka siihen ehkä erityisesti osuikin, arvioinnin nostamisesta keskiöön, oppimistakin tärkeämmäksi. Tämä voi johtaa siihen, ettei opetuksesakaan huomioida asioita, jotka ovat tärkeitä, mutta vaikeasti arvioitavissa. Tällaisia ovat juuri näkyvän toiminnan taustalla vaikuttavan tiedon ja teoreettisten lähtökohtien ymmärtämisen arviointi.

Korkeakoulutuksessa tiedolla on tietysti aivan erityisasemansa, jota osaamisperustaisuuden epäillään uhkaavan. Mulderin ym. (2009, 761-762) tutkimuksessa korkeakoulujen edustajat epäilivät akateemisen ajattelun heikkenevän ja tieteellisen luovuuden vaarantuvan konkreettisten taitojen kehittämisen kustannuksella. Osaaminen ja tietäminen nähdään ikään kuin toisilleen vastakkaisina. Kaikkien em. tutkimukseen osallistuneiden mielestä näin ei kuitenkaan tarvitse olla. Vaikka kaikki korostivat tiedon merkitystä, nähtiin korkeakoulutettujenkin tarvitsevan monia taitoja, osaamista; joko yleisempiä kuten systeemisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taidot tai konkreettisempia kuten tiedon etsimisen ja informaation arvioinnin taidot, kyky tehdä yhteenve-toja ja laatia raportteja tai artikkeleita, yhteistyökyvyt sekä esiintymistaidot.

Tiedon tai teorian merkityksen väheksyminen ei olekaan mitenkään sisäänrakennettu osaamisperustaisuuteen. Kyse on taas siitä, miten osaaminen käsitetään ja käytännössä arvioinnilla arvotetaan. Korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisen koulutuksen ja osaamiskokonaisuuksien kehittämiseen on kytketty myös tutkimushanke (ks.

<http://www.futurex.fi>), jonka raportin (Gröhn 2011) eri aloja käsittelevissä artikkeleissa ilmenee pyrkimys kokonaisnäkemykseen korkeatasoisesta osaamisesta ja asiantuntijuudesta. Samaisessa raportissa Saranpää (2011) toteaa, että “osaamista osoitetaan erilaisilla näytöillä, jotka kytkeytyvät joko tietopuoliseen koulutukseen tai työstä oppimiseen tai sekä että. Pääosin piloteissa näytöt koettavat kytkeytyä molempiin (kehittämistehtävät).” Tässä ilmenee paitsi tiedon huomioiminen myös yksi osaamisperustaisuuden keskeinen (edellä kohta viisi Wesselink ym. 2007 listauksessa) piirre ja samalla haaste, pyrkimys tietojen ja taitojen yhdistämiseen oppimisessa ja arvioinnissa.

Tarkoitukseensa soveltuvaan osaamisen arviointiin

Osaamisperustainen arvioinnin lähtökohdaksi nähdään usein niin kuin edellä on esitetty riippumattomuus tietyistä koulutuksista tai muista oppimistilanteista, siis näytötutkintotyyppinen ajattelu. Osaamisperustaisen arvioinnin muita periaatteita kuitenkin sovelletaan myös osana koulutusta. Kun arviointi liittyy koulutukseen, ei oppimista, opetusta, oppisältöjä ja arviointia voida erottaa, niiden tulisi olla “linjassa.” Osaamisperustaisesta näkökulmasta on kyseenalaista asettaa sellaisia osaamistavoitteita, joiden saavuttamista ei syystä tai toisesta voida arvioida. Vielä kohtuuttomampaa olisi kuitenkin arvioida sellaista opiskelijoiden osaamista, jonka oppimiseen ei ole voitu aidosti järjestää mahdollisuutta.

Osaamisperustaisen arvioinnin perusdilemmana voi pitää yhtäältä pyrkimystä mahdollisimman selkeään, laajas-

*On kyseenalaista
asettaa sellaisia
osaamistavoitteita,
joiden saavuttamista
ei voida arvioida.*

ti jaettuun, yksiselitteisesti ilmaistuun näkemykseen siitä mitä arvioidaan ja mitä arvioinnit hyväksytysti suorittaneet aidosti osaavat, toisaalta kuitenkin säilyttäen joustavuuden ja kohteena myös vaikeammin arvioitavat, yksinkertaiset ja arkiset taidot ylittävät tärkeät osaamisen ulottuvuudet. Kysymys on näin paljolti myös - niin kuin arvioinnissa usein - tasapainoilusta reliabiliteetin ja validiteetin välillä. Pyritäänkö ensisijaisesti mahdollisimman yhdenmukaiseen arvioijista, tilanteesta tms. riippumattomaan arviointiin, jolloin tehtävät tulee laatia mahdollisimman toistettaviksi ja vastaus- ja suoritusvaihtoehdoiltaan ennalta rajatuiksi (osaamisperustaisuudelle melko vieraana menetelmänä esim. monivalintatehtävät)? Vai painotetaan arvioinnin osuvuutta, sen kohdistumista tärkeänä pidettyyn osaamiseen, vaikka tämä sitten tarkoittaisi, ettei kaikkia asioita voida yksiselitteisesti määrittää ja arviointitilannetta vakioida? Molemmat tavoitteet ovat koulutus- ja tut-

kintojärjestelmien yhteydessä tärkeitä, mutta niiden yhtäaikainen toteuttaminen on haasteellista.

Osaamisperustaisuus määrittää vasta sen, että kohteena on autenttinen, kokonaisuuden muodostava osaaminen. Ensimmäisenä vaiheena arviointia suunniteltaessa osaaminen on myös kokonaisuutena käsitteellisesti määriteltävä, sen luonne ja ulottuvuudet. Vastakun on näkemys siitä, millaisesta osaamisesta halutaan tietoa, voidaan hakea vastauksia mm. seuraaviin olennaisiin kysymyksiin: miten ja millaiseen muotoon tavoitteena oleva osaaminen kuvataan; miten arviointikriteerit johdetaan niin, että myös ne ovat osaamiseen ja sen käyttöön nähden autenttisia ja relevantteja; millaisia osoittamistapoja ja arviointimenetelmiä kyseessä olevan osaamisen kohdalla voidaan soveltaa; millaista arviointiympäristöä tavoitellun osaamisen osoittaminen ja arviointi edellyttää; ketkä ovat päteviä arvioimaan kyseistä osaamista? Kun pyrkimys on aidosti arvioida osaamisperustaisesti, osaamista kokonaisuutena, sisällyttäen siihen sekä käytännön toimintakykyä että vaativimpia kognitiivisia taitoja, edellytetään erityisesti osaamisen osoittamisessa myös luopumista monista perinteisistä dikotomioista: teoria - soveltaminen, ajattelu - tekeminen, tietopuolinen - käytännöllinen, suunnittelu - toteutus. Osaamisperustainen arviointi on vaativaa ja arvioijien merkitys siinä on suuri. Edellä todetuista dikotomioista luopuminen voi edellyttää arvioijilta kykyä ja halua arvioinneissaan murtautua ulos omasta oppiaineestaan, tieteenalastaan tai työtehtävästään ja nähdä osaaminen laajemmin ja käyttökontekstissaan.

Baartman ym. (2006) katsovat, että edellä jo mainitut perinteiset validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät riitä osaamisperustaisen arvioinnin laadun määrittämiseen. He esittävätkin kaikkiin kymmenen arvioinnin laatuksiteeriä, joista osan tosin voi helposti katsoa vain edellä mainittujen ulottuvuuksiksi: vertailtavuus, hyväksyttävyyys, läpinäkyvyys, päätösten toistettavuus, reiluus, soveltuvuus itsearviointiin, merkityksellisyys, kognitiivinen moninaisuus ja autenttisuus. Lisäksi laajempaan arvioinnin kehyksenä tulisi huomioida arvioinnin seuraukset sekä kustannukset ja tehokkuus. Laadun tarkastelun keskiössä kuitenkin on arvioinnin soveltuvuus tarkoitukseensa.

Arviointia käytetään erilaisiin tarkoituksiin, erilaisissa tilanteissa ja oppimisen eri vaiheissa. Tietyille arvioinnille annettu nimilappu ei vielä kerro paljosta siitä, miten tai mihin sitä tulisi käyttää. Esimerkiksi Rennert-Ariev (2005) puolustaa moninaisten arviointitapojen soveltamista. Opettamisen arviointia tarkastelevassa artikkelissaan hän toteaa näyttävän siltä, että erilaisia arviointitapoja - mukaan lukien autenttista arviointia, muttei yksinomaan - tarvitaan sen varmistamiseen, että päättäessään opettajankoulutuksen opiskelijoiden osaamisen skaalaan sisältyy sekä tarvittava tekninen asiantuntijuus, käytännöllinen harkintakyky että sosiaalinen ja poliittinen tietoisuus.

Näkemykset soveltunevat moniin ammatteihin ja työtehtäviin. Arviointitapaa ei tule hylätä sen perusteella, että se on tai ei ole osaamisperustainen. Ratkaisevaa on, mitä halutaan arvioida ja mikä on arvioinnin tarkoitus ja sovittaa arviointimenelmät siihen. Arviointitapojen

muodostaman kokonaisuuden tulisi tukea asetettuja tavoitteita, ovat ne sitten oppijan ohjaamiseen tai osaamisen varmistamiseen - tai molempiin - liittyviä.

Lähteet

Anttila, P., Kukkonen, P., Lempinen, P., Nordman-Byskata, C., Pesonen, K., Tuomainen, S., Hietala, R. & Räisänen, A. 2010 Näyttöä on! Ammattiosaamisen näyttöjen toteuttaminen käytännössä. Tiivistelmä. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 46. Jyväskylä.

Baartman, L.K., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A. & van der Vleuten, C.P.M. 2006. The wheel of competency assessment: presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation* 32, 153-170.

Berlach, R. G. 2004. Outcomes based education and the death of knowledge. Paper presented at The Australian Association for Research in Education Conference, The University of Melbourne, Victoria, Australia. Nov 28 - Dec 2, 2004.

Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Versteegen, J. & Mulder, M. 2009. Towards competence-based VET: dealing with the pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training* 61 (3), 267-286.

Brockmann, M., Clarke, L. & Winch, C. 2009. Competence and competency in the EQF and in European VET systems. *Journal of European Industrial Training* 33 (8/9), 787-799.

Boud, D. 1995. Assessment and Learning. Contradictory or Complementary? In Knight, P. (Ed.) *Assessment for Learning in Higher Education*. Oxon. Routledge Falmer, 35-48.

CEDEFOP 2009. European guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

EU 2010. Bruggen julkilausuma ammatillista koulutusta koskevasta tehostetusta eurooppalaisesta yhteistyöstä kaudeksi 2011-2020. Luettu 10.12.2011 osoitteesta http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_fi.pdf

Gröhn, I. (toim.) 2011. Oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen mallia etsimässä. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskusten julkaisuja B:3. Turku: Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea.

Haltia, P. 2006. Ammattiosaamisen näytöt - mitä ja miksi? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 8 (2), 19-28.

Haltia, P. & Hämäläinen, V. 1999. Näyttötutkinnoissa vaadittava pätevyys. Työelämän tutkinnot 4/99. Helsinki: Opetushallitus.

Lehtinen, E. & Palonen, T. 2011. Asiantuntijuuden sosiaalisesti jaettu luonne. Teoksessa Gröhn, I. (toim.) Oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen mallia etsimässä. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus julkaisuja B:3. Turku: Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea.

Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H. & Wesselink, R. 2009. The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training* 33 (8/9), 755-770.

OECD 2009. PISA 2009 assessment framework - key competencies in reading, mathematics and science. Paris: OECD.

OPH 2009. Hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinto, tutkinnon peruste. Helsinki: Opetushallitus.

OKM 2011. Korkeakoulutettujen oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus. Luettu 10.12.2011 osoitteesta <http://www.okm.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/avustukset/korkekouluoppisopimus.html>.

OPM 2008. Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytila ja kehittämiskohteet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008: 38.

OPM 2009. Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:11.

OPM 2009. Tutkintojen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24.

Rennert-Ariev, P. 2005. A theoretical model for the authentic assessment of teaching. *Practical Assessment, Research and Evaluation* 10 (2).

Rinne, R. 2010. Historiallinen murros ja aikuiskasvatuksen tutkimus. *Aikuiskasvatus* 30 (4), 250-255.

Saranpää, M. 2011. Hiljalleen kehittyvä oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus. Teoksessa Gröhn, I. (toim.) Oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen mallia etsimässä. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus julkaisuja B:3. Turku: Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea, 79-97.

Stentström, M-L. 2008. Ammatillisen osaamisen arviointi. Teoksessa Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. Jyväskylä.

Ursin, J. & Välijärvi, J. 2010. Kansainväliset vertailevat oppimistulosarviointit perus- ja korkeasteella. *Hallinnon tutkimus* 29 (4), 303-316.

Wesselink, R., Biemans, H., Mulder, M., & Van der Elsen, E.R. 2007. Competence-based VET as seen by Dutch researchers. *European Journal of Vocational Training* 40 (1), 38-51.

Winterton, J. 2009. Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator. *Journal of European Industrial Training* 33 (8/9), 681-700.

Wolf, A. 1995. *Competence-based Assessment*. Buckingham: Open University Press.

