

'Intelligent accountability' – kontekstiperustaisen arvioinnin lähtökohtia

Esa Poikela

Professori, FT
Lapin yliopisto
esa.poikela@ulapland.fi

Mari Rökköläinen

Erikoissuunnittelija (projektipäällikkö), VTM
Opetushallitus, Laadunhallinta ja seuranta -yksikkö
mari.rakkolainen@oph.fi

Perinteinen arviointi perustuu kontrolloivaan mittaamiseen, joka kohdistuu tiedon hallintaan ja suoritusten oikeellisuuteen. Mittaaminen ei juurikaan tuota tietoa, joka kohdentuu henkilön kykyyn kehittyä ammatissaan ja oppia työsäään. Oppimaan oppimisen ja ongelmanratkaisun taidot sekä vuorovaikuttamisen ja yhteistoiminnan taidot jäävät yleensä arvioimatta. Oppimista ja kehittämistä tukeva arviointi vaatii siirtymistä uudella tavalla tietoa tuottavaan arviointiin, jossa niin oppijat, ohjaajat,

suunnittelijat kuin päätöksentekijätkin saavat reaalista informaatiota toimintansa tueksi.

Arvioinnin tutkijoiden mukaan arviointiajattelun paradigma on muuttunut. Mittaamisesta on siirrytty harkitsevaan arviointiin (judgemental assessment, Hager & Butler 1994). Niin sanotun ensimmäisen arviointisukupolven kykyjen testaamisesta ja suoritusten mittaamisesta, toisen sukupolven tavoitevertailusta ja kolmannen polven tuomaroinnista olisi siten siirrytty neljänteen arviointisukupolveen eli osallisten tasa-vertaiseen ja vastavuoroiseen palaute- ja

arviointitiedon tuottamiseen (Guba & Lincoln 1987). Eräät tutkijat puhuvat arvioinnin viidennestä sukupolvesta, joka on vielä tulemisensa prosessissa, esimerkiksi realistinen (realistic assessment, Pawson & Tilley 1997a; 1997b) ja kehittävä (sustainable assessment, Boud 2000) arviointi. Myös kontekstiperustainen arviointi (context-based assessment, Poikela 2004) voidaan lukea arvioinnin viidettä sukupolvea kartoittaviin lähestymistapoihin.

Niin sanotussa tilivelvollisuusarviointissa korostetaan arviointiprosessin osapuolten välistä luottamusta sekä osallistavan reflektion, palautteen ja arvioinnin merkitystä (ks. ”intelligent accountability”, Crooks 2002; 2003; O’Neil 2002). Kun arviointiprosessin osapuolten erilaiset tiedontarpeet, kontekstit ja arvostukset sovitellaan ja neuvotellaan yhteen, tavoitellaan oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa edistävää arviointia. Edellytyksenä oikeudenmukaisuudelle ja tasavertaiselle osallisuudelle on arvioinnin läpinäkyvyys, jolloin arvioinnin tavoitteet ja kriteerit on eksplisiittisesti ilmaistu ja kaikkien osapuolten tiedossa (criterion-referenced assessment, Wolf 1995; Ecclestone 2005).

Tässä artikkelissa tutkimme arviointia kontekstuaalisen lähestymistavan (Pettigrew 1985) sekä kokemuksellisen (Kolb 1984) ja reflektiivisen (Mezirow 1981; 1991; 1995) oppimisen kautta. Kuvaamme reflektioon perustuvan palautteen, arvioinnin ja evaluoinnin tehtävää työtoiminnan konteksteissa ja esittelemme luottamukseen perustuvan tilivelvollisuuden (intelligent accountability) periaatteet. Tarkastelemme kansallisen arviointijärjestelmän kehittämistä ja osaamisen arviointikriteerien laadintaa näyttöperusteisen arvioinnin näkökulmasta.

Tavoitteena on hahmottaa kontekstiperustaisen arvioinnin ja evaluoinnin mallia ja arvioida sen toimivuutta kokeilujen valossa.

Kontekstuaalinen analyysi lähtökohtana

Arviointi-ajattelua voidaan tarkastella ”maailmaa selittävien hypoteesien”, formististen, mekanististen, organististen ja kontekstuaalisten teorioiden avulla. Pettigrewin (1985) mukaan hypoteesien tehtävänä on luoda järjestystä kaaokseen, ja niillä jokaisella on oma perusmetaforansa. Formismin perusmetafora on samankaltaisuuksien kategoriointi. Arvioinnissa se näkyy formaalisten arviointitavoitteiden ja -kriteerien vaatimuksena, jolloin arvioinnin merkitys on *kontrolloiva*. Tavoitteiden ja kriteerien on oltava kaikille samat, koska arviointi toteutetaan samalla tavalla. Mekanismi etsii pysyviä kausalityhteitä ilmiöiden välillä, jolloin järjestelmä toimii koneen lailla. Se ilmenee tavassa, jossa koulutuksen tavoite- ja sisältövaatimukset esitetään vastaavuuksina niille kvalifikaatioille, joita yhteiskunnassa ja työelämässä tarvitaan. Arviointi on *vertailevaa* ja kontrolloivaa, jolloin mitataan työn ja koulutuksen funktionaalista vastaavuutta ja tavoitteiksi muotoiltujen kvalifikaatioiden saavuttamista. Organismien metafora on harmonia ja eheys ja sen käsitys maailmasta on osista ja kokonaisuuksista muodostuva systeemi. Arvioinnin tehtävänä on *tuottaa informaatiota* sisäistä ja ulkoista kontrollia, vertailua ja päätöksentekoa varten.

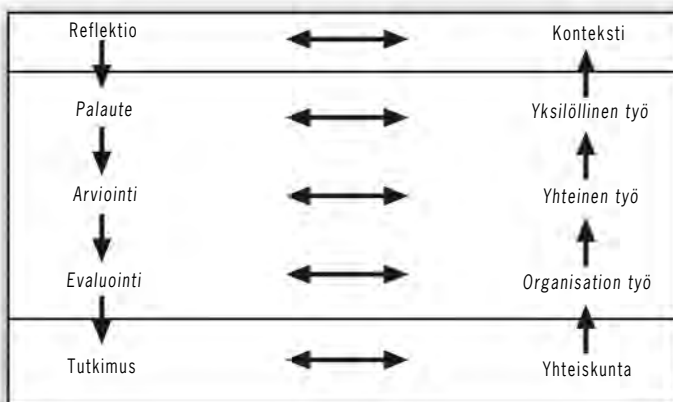
Kontekstualismin erottaa orgaanisesta teoriasta aikakäsitys ja sen metafora on historiallinen tapahtuma. Oppimistoiminnan ajan, paikan ja tilanteen huo-

mioonottaminen vaatii perehtymistä myös siihen, mikä on ”epäolennaista”, esimerkiksi oppijoiden intentioihin, oppimisprosessien eriaikaisuuteen ja vuorovaikutuksen tuottamiin merkityksiin. Toisin sanoen epävarmuudet, mahdollisuudet ja uhkat ymmärretään oppimista, kehittymistä ja osaamista tuottavina tekijöinä. Siten oppija ei ole vain kontrolloivan arvioinnin kohde vaan *kumppani* ja yhteistoimija, jonka on oltava mukana arviointiprosessin alusta lähtien.

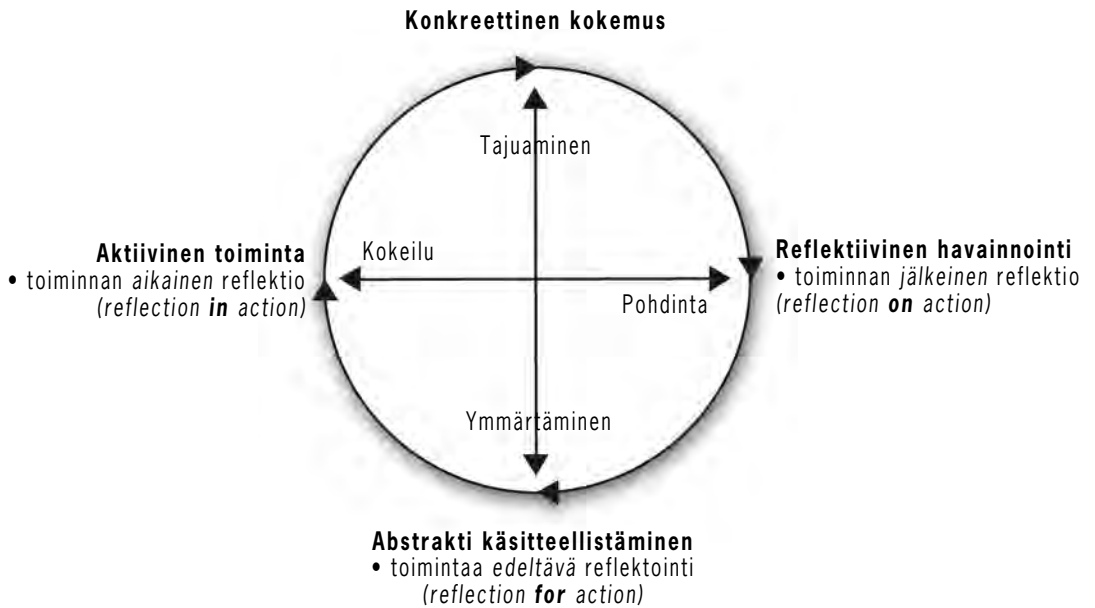
Kontekstiperustaisen arvioinnin (Context-Based Assessment, CBA) lähtökohdiksi ei riitä vain samankaltaisuuden, kvalifikaatiovastaavuuden ja rakenteiden säätelyn tavoittelu. Arvioinnin kohteeksi on otettava osaamista tuottavien oppimis- ja ohjausprosessien suunnittelu, toteuttaminen ja arvioiminen. Se tarkoittaa huomion kiinnittämistä toimintaprosessiin, sen osallisten, toimijoiden ja omistajien ratkaisuihin prosessin eri vaiheissa, jolloin analyysin perustekijöitä ovat konteksti, prosessit ja tulokset. Kontekstuaalisen analyysin yhtenä tavoitteena on kehitellä kriteeristöä, joilla toiminnan tuloksia voi arvioida (vrt. Pettigrew 1985).

Reflektio, arviointi, luottamus ja tilivelvollisuus

Mezirowin (1981; 1991; 1995) mukaan reflektiivisyys on oppimisen edellytys. Reflektio alkaa tuntemusten, affektioiden ja emotionoiden havaitsemisesta ja tunnistamisesta ja ylittää aina teoreettisen reflektiivisyyden tasolle. Reflektio kohdistuu opittaviin sisältöihin ja toimintaprosesseihin sekä toiminnan taustalla vaikuttaviin tietorakenteisiin, oletuksiin, arvoihin ja uskomuksiin. Mezirowin (1991) mukaan aikuisen oppimisen ytimenä on reflektio, joka on edellytyksenä uutta toimintaa tuottavien merkitysskeemojen ja -perspektiivien muodostamiselle. Merkitykset ja merkitysrakenteet ohjaavat tiedon hankintaa, oppimista, kehittymistä ja toimintaa yksilön elämän vaiheissa. Kriittisen reflektion kautta oppiminen voi ylittää transformatiivisen, yksilön merkitysskeemoja ja -perspektiivejä muuntavalle tasolle. Työn, työyhteisön ja työorganisaation näkökulmasta reflektointi voidaan määritellä kontekstuaalisissa yhteyksissään (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Reflektio konteksteissaan (Poikela 2005).



Kuvio 2. Kokemuksellinen ja reflektiivinen oppiminen (Poikela 2005).

Reflektio ja tutkimus muodostavat yleiset käsitteelliset reunaehdot oppimisen ja erityisesti työssä oppimisen ilmiön analysoinnille. Reflektointi on ilmiöiden pienin yhteinen tekijä, jota ilman ei voida ymmärtää palaute-, arviointi- ja evaluointitoimintoja. Myöskään tutkimus ei tule toimeen ilman reflektointia, mutta sen kontekstuaalinen yhteys on yhteiskunta ja sen tietoa tuottavat instituutiot. Kuviossa 1 esitetyt palautteen, arvioinnin ja evaluoinnin käsitteet on ikään kuin varattu työorganisaatioissa tapahtuvien oppimisen ja tiedonmuodostuksen ilmiöiden erittelyä varten. Samalla ne tarjoavat mahdollisuuden ymmärtää, organisoida ja johtaa sekä arvioida tiedon ja oppimisen prosesseja arjen työn ja luonnollisen kielen käytön näkökulmasta (Järvinen & Poikela 2000; 2001).

Kolb (1984) kuvaa reflektion yhtenä kokemuksellisen oppimisen syklin vaiheena. Reflektio on aikaisemman tai hankitun kokemuksen havainnointia ja pohdintaa, jota oppija voi tehdä yksin,

vertaistensa ja ohjaajansa kanssa. Reflektiivinen havainnointi on jännitteessä suhteessa oppijan ulkoiseen toimintaan, opitun aktiiviseen kokeiluun. Kolbin kokemuksellisen oppimisen kuvaa voidaan tarkentaa (ks. kuvio 2) liittämällä reflektointi kaikkiin sen oppimista tuottaviin vaiheisiin (Poikela 2005). Reflektio liittyy sekä välittömään toimintaan (reflection **in** action, Schön 1983) ja siitä hankittuun kokemukseen (reflection **on** action, Schön 1983). Reflektointia tapahtuu myös toimintaan valmistautumisen (vrt. mentaalinen harjoitus) yhteydessä (reflection **for** action, Boud ym. 1985; McAlpine ym. 1999).

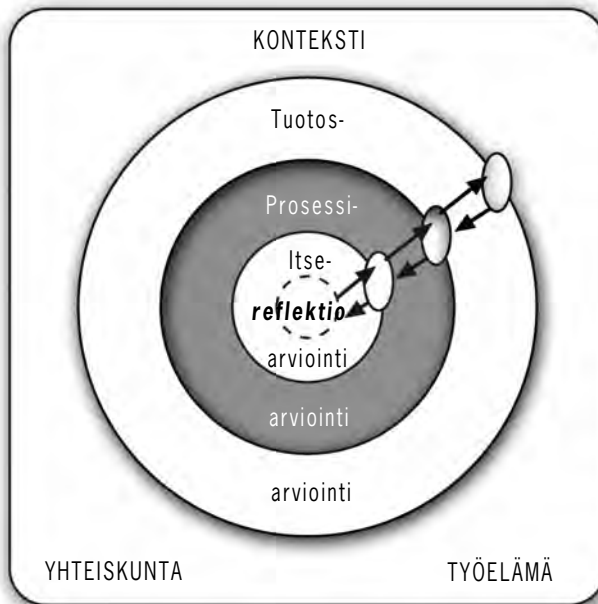
Reflektion tehtävänä on ylläpitää oppimistoimintaa tekemisen ja ajattelun välillä. Reflektiivisen oppimisprosessin tuloksena on aikaisempaa paremmin jäsentynyt tai uusi kokemus, joka sisältää sekä uusien tietorakenteiden muodostamisen että emootioiden ja sosiaalisten odotusten purkamisen ja uudelleen muokkaamisen. Oppijoiden reflektointitaitojen kehittäminen vaatii aivan toi-

senlaista otetta opetukseen ja ohjaukseen perinteiseen pedagogiikkaan verrattuna. Arvioinnissa reflektio on itse- ja yhteisarvioinnin perusta ja ulottuu aina tietoiseen tavoitteiden asettamiseen ja tulosten kriittiseen arviointiin. Oppija ei ole vain oppimisprosessinsa omistaja, vaan omistaa myös arviointiprosessinsa.

Reflektiivinen oppimis- ja arviointiprosessi vaatii oppijan mukana olemista kaikissa arvioinnin vaiheissa. *Reflektio* voidaan kuvata oppimisprosessin ja arviointiprosessin pienimpänä yhteisenä tekijänä (ks. kuvio 3). Muita kuvauksen osatekijöitä ovat itse-, prosessi- ja tuotosarvioinnin *vyöhykkeet* sekä niiden välisiin rajapintoihin sijoittuvat *peilit*.

Itse- ja prosessiarvioinnin rajapinta tarjoaa peilin, joka auttaa oppijaa oppimaan reflektoinnin taitoja arvioidakseen itseään, suoritustaan ja suhteitaan toisiin toimijoihin, jolloin reflektion tärkein

väline on *palautte*. Oppija voi havainnoida omaa ja toisten oppimistoimintaa esimerkiksi oppimispäiväkirjan avulla sekä saada välitöntä palautetta ohjaajalta tai esimieheltä, toisilta oppijoilta tai kollegoilta tai vertaisryhmältä. Prosessi- ja tuotosarvioinnin välisen peilin tehtävänä on tutkia keinoja, jotka liittyvät työtehtävien ja opiskelun tavoitteiden aseteluun sekä luoda *kriteerejä* tulosten arviointia varten. Keinoja voivat olla henkilökohtaiset portfoliot, toimintaprosessien analyysit, yhteinen suunnittelu ja kriteerien kehittäminen. Tuotosarvioinnin ja kontekstin välinen peili kuvaa rajapintaa, jolla opiskelijalta edellytetään *kyvykkyyttä* suhteuttaa toimintansa ja tavoitteensa yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksiin. Tuloksiin pääseminen edellyttää opiskelijalta luottamusta siihen, että häneltä vaaditaan oikeita asioita, jotka arvioidaan yhteiseen sopimukseen perustuen.



Kuvio 3. Arvioinnin vyöhykkeet ja peilit (Poikela, E. 2004).

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

Luottamukseen perustuva arviointi edellyttää oppijan mukana olemisen arviointiprosessissa. Yhteisesti ja monipuolisesti toteutettu prosessiarviointi on oppijalle avain myös oman toiminnan tuotoksiin liittyvien tavoitteiden asettamiseen. Se, kuinka hyvään tulokseen oppija pyrkii, on viime kädessä hänen itsensä päätettävissä ja siihen hän tarvitsee selkeitä kriteereitä. Vaikka arvioinnin kriteerit olisivatkin jo ennalta valmiina, oppijaa on autettava prosessoimaan ne uudelleen omien tavoitteidensa ja oman toimintansa ymmärtämistä varten.

”Intelligent accountability”

Arvioinnin kontrollitehtävä liittyy läheisesti järjestelmätason *evaluointiin*, jota varten asetetaan ennakkoon tavoitteita ja standardeja. Niiden avulla ei juurikaan voi huomioida niitä prosesseja, jotka tuottavat mitattavan tuloksen, ja toisaalta ne saattavat kaventaa käsitystä koulutuksen tehtävästä (Laukkanen 1994; Raivola 2002; Virta 1999). Crooks (2002, 237-246; 2003, 1-17; myös O’Neil 2002) käyttää termiä ”intelligent accountability” tavoiteltavasta, läpinäkyvästä ja tietyt kriteerit täyttävästä tulosvastuusta tai tilivelvollisuudesta. Käsitteelle ei löydy suoraan suomenkielistä

vastinetta, siksi sitä on tarkasteltava tulosvastuun sisältöä kuvaavien kriteerien avulla. Tärkein kriteeri on, että tulosvastuun pitää pohjautua *luottamukselle* – itse asiassa sen tulee ylläpitää ja vahvistaa eri osapuolten, poliittisten päättäjien, virkamiesten, opettajien, opiskelijoiden ja vanhempien, välistä luottamusta. ”Intelligentti” tilivelvollisuus ei ole sokeaa luottamusta, vaan luottamusta, johon liittyy harkintaa ja hyvää arvostelukykyä.

Crooksin mukaan kansalaisten ja eri toimijoiden tarvitsema arviointitieto tuotetaan *reflektion* (vrt. kuvio 2) avulla, mikä luonnollisesti lisää myös luottamuksen tunnetta. Reflektion merkitys tulee esiin myös opiskelijan arvioinnissa, jossa opiskelijoiden itsearviointi on olennainen osa formatiivista prosessiarviointia. Opiskelijoiden on oltava aktiivisia oman toimintansa reflektioijia ja heidän on ymmärrettävä omat kehittämiskohteensa, muuten edistyminen ei ole mahdollista. Itsearvioinnin rinnalla itsesääntely on keskeistä, mikä tarkoittaa kykyä kontrolloida ja johtaa omaa työtä sekä halua omasta tahdostaan saavuttaa entistä korkeampia tavoitteita.

Palaute (vrt. kuvio 2, ensimmäinen peili) on olennainen osa arviointia ja edellytys kehittämistyön käynnistymiselle. Jokaiseen tilivelvollisuusjärjestelmään tulee liittyä palaute- ja ohjausjärjestelmä – arviointi ilman apua ja tukea on huono tulosvastuun malli. Palaute voi olla ipsatiivista eli vertailua taaksepäin esimerkiksi aiemmin asetettuihin tavoitteisiin tai tuloksiin. Palautteen tulee kannustaa parempiin suorituksiin ja osapuolten tulee kokea olevansa sen jälkeen tyytyväisempiä ja sitoutuneempia työssään. Palautteeseen perustuva arviointi voi olla normatiivista vertailua muiden

tuloksiin tai se voi olla standardipohjais- ta tai kriteeriperusteista, jolloin *kriteerit* (vrt. kuvio 2, toinen peili) on asetettu ennalta ja ne ovat kaikkien osapuolten tiedossa (Crooks 2003).

Tulosvastuun ja tilivelvollisuusvaa- teiden tulee kannustaa syvälliseen tarkasteluun pikemminkin kuin pinnalli- siin katsauksiin. Esimerkiksi kapeat testit ja kokeet osaamisen mittareina saattavat ohjata opettamaan ja opiskelemaan vain testejä varten ja kaventaa opetusta ja kannustaa asettamaan vain lyhyen täh- täimen tavoitteita. Syvälinen oppimi- nen vie aikaa ja edellyttää pitkäjänteistä työtä ja tavoiteasettelua. Pitkäjänteiseen *kyvykkyyttä* (vrt. kuvio 3, kolmas peili) kehittävässä prosessiin eivät lyhyen ajan tavoitteet välttämättä kannusta (Crooks 2003).

Arviointiin ja kansallisiin seuranta- järjestelmiin liittyy siis aina jollakin ta- voin tilivelvollisuuden ja tulosvastuun ajatus, mutta arviointinäkemyksestä ja harjoitetusta arviointipolitiikasta riip- puu, ilmeneekö tilivelvollisuus ulkopuo- lisenä kontrollina vai keskinäisenä luot- tamukseen pohjautuvana prosessina. O'Neilin (2002, 63 – 70) mukaan luot- tamusta saattaa kuitenkin uhata liiallinen, kaiken kattava tiedontuottaminen, sääntely, ohjeet, oppaat ja raportit, jos toimijat kokevat niiden heikentävän heidän omaa ammatillista vastuutaan varsinaisesta perustehtävästä.

Kriteeri- ja näyttöperusteisen arvioinnin kehittäminen

Ammatillisten perustutkintojen näyttöjärjestelmä on uusin pyr- kimys varmistaa ammatillisen koulutuksen laatua. Opetusministeriön päätöksellä (212/430/98) kaikkiin am-

matillisiin perustutkintoihin liitetään näyttöön perustuva osoitus ammatillis- ten opintojen tavoitteiden saavuttami- sesta. Näyttöjä toteutetaan koko koulu- tuksen ajan ja ne arvioidaan opettajan, opiskelijan ja työelämän edustajan yh- teisarviointina. Niiden tehtävänä on ke- hittää opetusta ja motivoida opiskelijoita, ja ne ovat tärkeä oppimisen ohjaami- sen väline opettajan ja opiskelijan väli- sessä vuorovaikutuksessa. Uudet ammat- tiosaamisen näyttöjä koskevat säädökset tulivat voimaan vuoden 2006 alussa (L 601/2005 ja A 603/2005). Aiemmin am- matillisen koulutuksen arviointitieto on tuotettu kansallisilla kokeilla (Opetu- shallitus 1995; 1998a; 1998b). Yhtenäis- siin päättökokeisiin perustuvaa arvioin- tia on kritisoitu muun muassa siitä, että se on irrallinen järjestelmä, joka ei moti- voi opiskelijoita eikä opettajia. Nyt ar- viointitieto halutaan saada suoraan pai- kallisesti oppilaitoksissa toteutetuista näytöistä, jolloin oppimistuloksia mit- taavista erillisistä kokeista luovutaan.

Arviointikokeilut

Olennessa oppimistulos ei ole asioi- den muistaminen tai tiedon hallinta vaan osaaminen, joka ymmärretään toi- minnallisen (ajattelu ja tekeminen) pro- sessin hallintana. Tällaista oppimista ja osaamista tuottaviksi tekijöiksi voidaan määrittää *sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset* ja *operationaaliset* prosessit, jotka yh- dentävät yksilön, ryhmän ja organisaat- ion konteksteissa tapahtuvaa simultaa- nista oppimista (ks. Järvinen & Poikela 2000; 2001; Poikela 2005). Oppimista ja osaamista tuottavien prosessien ottami- nen arvioinnin kohteeksi ja kriteerien perustaksi muuttaa arviointiajattelua per- rinpohjaisesti. Oppimisen ja osaamisen prosesseihin kohdentuvaa arviointikri- teeristöä on kokeiltu ensimmäisen ker-

Taulukko 1. Arvioitavan osaamisen määrittely ja kriteerien laatiminen (Poikela 2004).

Arvioitava osaamisen alue: opinto- tai työkokonaisuus

Oppimisen ja osaamisen prosessit	Tyydyttävä (suoriutuu tehtävistä ohjattuna)	Hyvä (tekee tehtävät itsenäisesti)	Kiitettävä (osaa tehtävät kriittisellä ja innovatiivisella tavalla)
Sosiaaliset prosessit (osallistuminen ja vuorovaikuttaminen)			
Reflektiiviset prosessit (ongelmanratkaisu ja oivaltaminen)			
Kognitiiviset prosessit (muistaminen ja ymmärtäminen)			
Operationaaliset prosessit (tekeminen ja toiminta)			

ran vuosina 1999 ja 2000 Opetushallituksen matkailu-, ravitsemus- ja kotitalousalan koulutuksen oppimistulosten kansallisessa arvioinnissa (Nuotio, Backman, Pernu & Sisättö 2001). Kokeilussa johdettiin ammatillisesta osaamisesta opetussuunnitelmaan kirjatut osaamisalueet, määritettiin arviointikohteet ja tehtävät, joita käytettiin kansallisessa arvioinnissa. Arviointikriteerit muodostettiin kolmiportaisen asteikon (tyydyttävä, hyvä, kiitettävä) perusteella (ks. taulukko 1).

Jokaisella osaamisalueella määriteltiin sosiaalisten, reflektiivisten, kognitiivisten ja operationaalisten prosessien sisältö, joka sitten arvioitiin asteikkoa soveltaen (arviointikriteerit kirjoitetaan tyhjiin ruutuihin kuvaten kutakin prosessia ja tasoa). Raportin mukaan työelämän ja oppilaitosten edustajat pitivät

kriteeriperustaista arviointia hyvänä, koska arviointi kyettiin kohdentamaan ja konkretisoimaan aikaisempaa paremmin ja koska kriteerit onnistuttiin määrittämään työelämään astuvan noviisin vähimmäisosaamisen kautta. Kokeilulla tavoiteltiin siirtymistä normiperusteisesta kriteeriperusteiseen arviointiin.

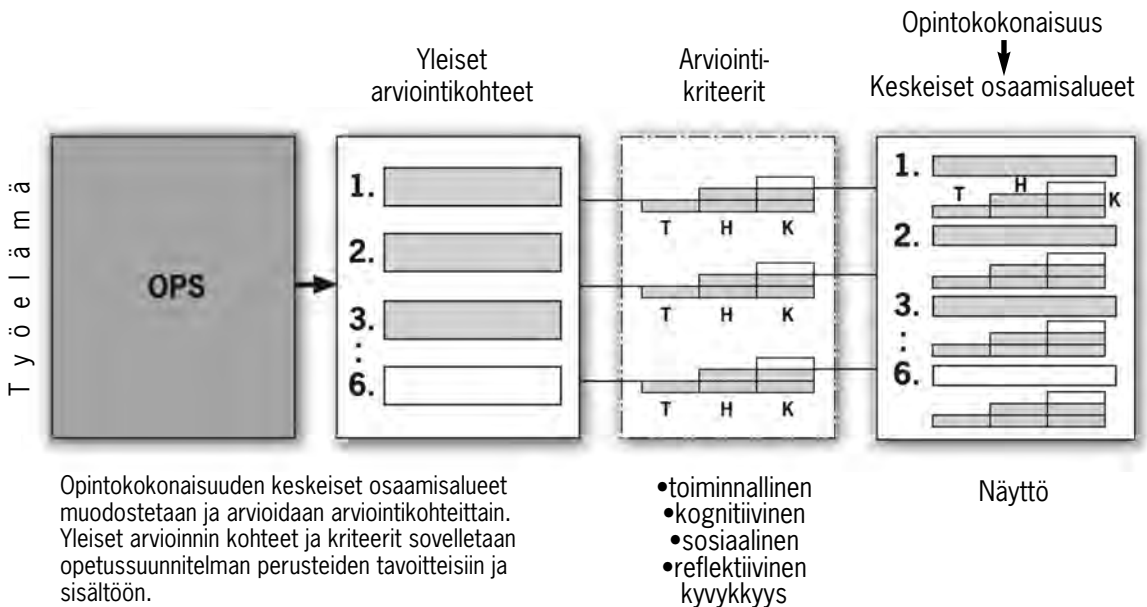
Kriteeriperusteisen arvioinnin kehitystä on edelleen jatkettu kansallisen näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittämisprojektissa (Räkköläinen 2005; Räkköläinen & Ecclestone 2005). Pyrkimyksenä on siirtyä normiperusteisesta kriteeriperusteiseen arviointiin ja näyttöarviointiin työssä ja ammatissa tarvittavan osaamisen osoittamiseksi. Keskeisin ero normiperusteisen ja kriteeriperusteisen arvioinnin välillä on, että edellisessä opiskelijoiden suorituksia verrataan toisiinsa, kun taas jälkimmäisessä

suorituksia verrataan sovittuihin, selvästi ja avoimesti eksplikoituihin standardeihin, jotka kertovat arvioijalle ja oppijalle, minkä tasoista tai laajuista suoritusta häneltä odotetaan (Ecclestone 1996; 2005; Virta 1999). Kriteeriperusteisen arvioinnin etuja ovat muun muassa, että opiskelijat kilpailevat itsensä ja aikaisempien suoritustensa kanssa. Opiskelijoilla on selvä ja eksplisiittisesti ilmaistu tieto vaatimuksista, jolloin heillä on laajemmat mahdollisuudet asettaa tavoitteita suoritukseleen. Oppimistulosten arviointi perustuu toteennäytetylle osaamiselle (demonstrated competence), jolloin arvioinnista tulee avointa ja läpinäkyvää (transparency) (Neil, Wadley & Phinn 1999, 303-304).

Näyttöperusteisessa arvioinnissa arvioidaan suoritusprosessia tai sen tulosta, joka on ”toteennäytettyä osaamista” (demonstrated competence). Näyttö on suorituspohjainen (performance-based), autenttinen esitys ”oikeassa elämässä”. Näyttöarvioinnissa hyödynnetään moni-

puolisia ja laadullisia arviointiaineistoja ja -menetelmiä sekä yhteisarviointia, jolloin arviointitieto syntyy neuvottelun tuloksena (Virta 1999; Wolf 1996). Kriteeri- ja näyttöperusteinen arviointi eivät ole aivan sama asia, vaikka myös kirjallisen osaamisen osoittaminen on mitä suurimmassa määrin näyttö. Näyttöarviointi liitetään tavallisesti ammatillisen osaamisen ja käytännön taitojen osoittamiseen työtoiminnan kontekstissa. Näyttöarvioinnin validiteettia ja autenttisuutta on haluttu lisätä johtamalla arvioinnin kriteerit todellisesta työelämästä (Wolf 1996; myös Glaser 1963; Jessup 1991).

Kansallisen näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittämissuunnitelmassa (Räkköläinen 2005; Räkköläinen & Ecclestone 2005) testattiin mallia jossa oppimistulosten arviointi pohjautuu opiskelijan osaamisen näyttöperusteiseen arviointiin ja arviointitieto saadaan paikallisista koulutuksen järjestäjän toteuttamista näytöistä (ks. kuvio 4). Ero



Kuvio 4. Arvioinnin kohteiden ja kriteerien määrittäminen (Räkköläinen 2005).

aikaisempaan kansalliseen arviointiin oli, että arviointia varten ei organisoitu erillisiä tehtäviä tai näyttöjä, vaan oppilaitokset toteuttivat näytöt osana opetustaan. Arviointitieto saatiin paikallisista koulutuksen järjestäjän toteuttamista näytöistä ja opiskelija voi näyttää osaamistaan koko opiskelun ajan. Kokeilussa kehitettiin edelleen mallia, jossa oppimistulosten arviointi kohdistui laaja-alaiseen ammatilliseen osaamiseen: *toiminnallisen, tiedollisen, sosiaalisen ja reflektiivisen* osaamiseen. Kokeilua varten analysoitiin aikaisemmissa arvioinneissa käytetyt arvioitavan osaamisen kuvaukset ja kriteerit, jotka sitten muokattiin arviointikokeilua varten (Räkköläinen 2005).

Arviointikriteerit kuvattiin toiminnallisen, kognitiivisen, sosiaalisen ja reflektiivisen kyvykkyyden osoittimina (vrt. taulukko 1). Toiminnallinen eli operatiivinen kyvykkyys ilmentää työtehtävien ja työtoiminnan jäsentynyttä ja sujuvaa hallintaa. Kognitiivinen eli tiedollinen kyvykkyys osoittaa teoreettisen tiedon hallintaa ja asioiden ja prosessien välisten yhteyksien ymmärtämistä sekä työkokonaisuuden hahmottamiskykyä. Sosiaalinen eli yhteisöllinen kyvykkyys liittyy oppijan vuorovaikutusosaamiseen, riippuvuuteen ja itsenäistymiseen ryhmän jäsenenä tai johtajana. Reflektiivinen eli arvioiva kyvykkyys kertoo oppimisen, arvioinnin ja kehittämisen taidosta omassa toiminnassa sekä kyvystä kehittää ja vaikuttaa yhteiseen ja ympäristön toimintaan (ks. Koski ym. 2002; Nuotio ym. 2001; Poikela 1998; 2002; 2004; Räkköläinen 2005). Opiskelijan näytön arvioivat opettaja, työelämän edustaja (työpaikkaohjaaja) ja opiskelija itse. Arviointi perustui konsensukseen ja keskinäiseen luottamukseen, eikä ulkopuolisen tahon kontrolliin.

Arviointikokeilussa analysoitiin oppimistulokset noin neljästä sadasta näytöstä, kolmella eri koulutuslallalla. Näytöjen yhteydessä toteutettiin laaja kysely opettajille, työelämän edustajille (työpaikkaohjaajille, jotka osallistuiivat arviointiin) ja opiskelijoille koskien samoja näyttöjä, joista oli saatu tiedot oppimistuloksista. Kyselyyn vastasi yli seitsemän sataa henkilöä. Kyselyn pääteemat olivat näytön vastaavuus opintokokonaisuuden tavoitteisiin, osallistuminen näyttöjen toteuttamiseen sekä näyttöjen yhteys ammattiin oppimiseen. Oppimistulokset ja kysely analysoitiin tilastollisesti. Laadullista aineistoa hankittiin haastattelemalla opiskelijoita, opettajia, työelämän edustajia ja oppilaitoksen johtoa sekä havainnoimalla näyttöjen arviointitilaisuuksia työpaikoilla (ks. Räkköläinen & Ecclestone 2005 ja Räkköläinen 2005).

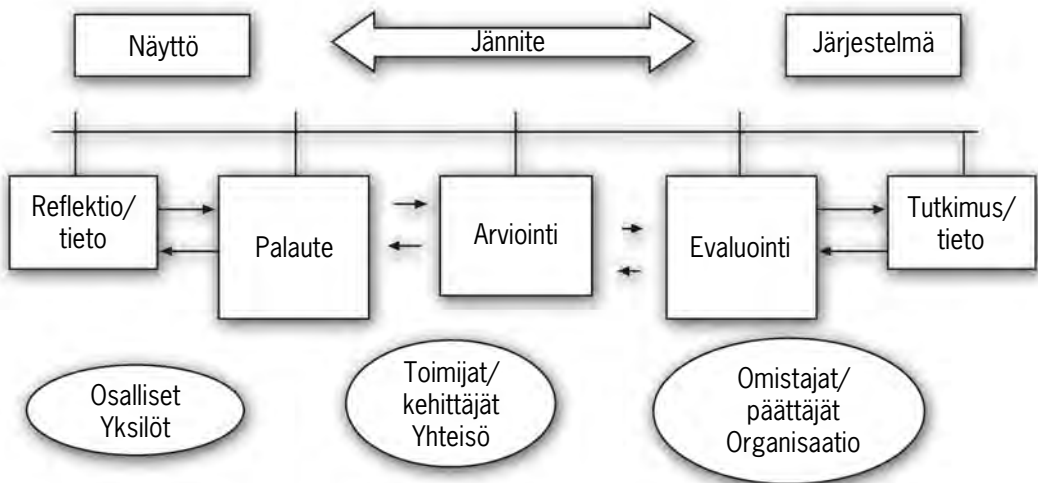
Kokeilu osoitti, että eri osapuolet pitävät näyttöjä luotettavina ja aitoina osaamisen arvioinnin välineinä. Työelämän edustajien mielestä näytöissä on mahdollista arvioida erityisen hyvin vuorovaikutustaitoja, kuten ryhmässä työskentelyä ja kykyä huomioida muita. Opettajat voivat käyttää näyttöjä kehittäväenä arviointina, jolloin opiskelijat valmennetaan huolellisesti näyttöihin, heitä ohjataan näytön aikana ja näytön jälkeen käydään palautekeskustelu. Näyttöihin liittyvä ohjaus mahdollistaa opiskelijoiden reflektointitaitojen kehittämisen kokemuksellisen oppimisen eri vaiheissa. Arvioinnin osapuolet kokivat näyttöperusteisen arvioinnin hyödylliseksi ja motivoivaksi, koska sen avulla voi antaa palautetta opiskelijoiden vahvuuksista ja kehittämistarpeista ja tukea heidän ammatillista kasvuun.

Toisaalta näyttöjen organisointi, näyttöpaikan valinta (työpaikalla/oppilaitoksessa), arvioinnin käytäntöjen (yhteisarviointi, opiskelijan itse arviointi) sekä kohteiden (osaamisen) ja kriteerien tulkinta vaihtelivat paljon eri koulutusaloilla, eri oppilaitoksissa ja jopa samassa oppilaitoksessa.. Erityisesti opettajat toivat esiin huolensa näyttötehtävien ja -tulosten vertailtavuudesta ja arvioinnin oikeudenmukaisuudesta sekä opiskelijoiden että oppilaitosten välillä. Opettajat eivät vielä luota näyttöön arviointimenetelmänä, vaan näytön rinnalla opintokokonaisuuden arviointi varmistetaan perinteisillä menetelmillä, kuten kokeilla, esseillä ja erillisillä harjoitustehtävillä. Opiskelijoiden osallistumisessa oli puutteita, jopa kolmannes heistä ei osallistunut lainkaan oman näytön suunnitteluun eikä arviointiin. Jotkut opiskelijat toivoivat, että näytöt erottelisivat heitä oikeudenmukaisemmin, joskin he kokivat saamansa arvosanat pääsääntöisesti oikeudenmukaisina. Haastattelussa osa opettajista toi esiin, että he kokivat arviointia koskevien säädösten lisääntymisen epäluottamuksen osoituksena ja

kontrollina. Monet työelämän edustajat kertoivat kokevansa opiskelijan arvioinnin hyvin vastuulliseksi ja haastavaksi tehtäväksi ja oman osaamisensa riittäväksi.

Johtopäätökset

Tilivelvollisuuden ja luottamuksen näkökulmasta arviointiprosessin tärkein vedenjakaja kulkee välitöntä palautetta hyödyntävän kommunikatiivisen *arvioinnin* ja päätöksentekoa palvelevan *evaluoinnin* välillä. Arviointin tehtävänä on tuottaa tietoa oppimisen ja ohjaamisen prosessista, jotta oppimistulosten laatu kyetään varmentamaan. Evaluoinnin tehtävänä on puolestaan tuottaa systemaattista tietoa oppimisen ja ohjausprosessin tulosten relevanssista ja vertailtavuudesta sekä menetelmistä, joilla laatu varmennetaan. Kansallisen arviointijärjestelmän ja näyttöarvioinnin kehittämisen perusjännite (ks. kuvio 5) on juuri tässä: miten kyetään tuottamaan arviointitietoa, joka hyödyttää arviointiprosessin (oppiminen ja arviointi) osallisia (opiskelijoita) ja



Kuvio 5. Palaute-, arviointi- ja evaluointiprosessi.

toimijoita (opettajia ja ohjaajia) sekä oppimistulosten evaluointia (kehittäjät, päätöksentekijät).

Koska tarkastelun kohteena olevat jännitteet nousevat nimenomaan opiskelijan arvioinnin ja kansallisen arvioinnin yhteensovittamisesta, kehittämisen täytyy kohdistua koko arviointiprosessiin: opiskelijan näyttötilanteen arvioinnista aina kansallisten arviointitulosten tuottamiseen asti. Arviointia on tarkasteltava eri toimintayhteyksissä, yksilön, yhteisöjen ja organisaatioiden ja yhteiskunnan konteksteissa. Keskeinen kysymys on, mihin arvioinnin peilit (vrt. kuvio 3) tulisi asettaa, jotta opiskelijan arvioinnin ja kansallisen arvioinnin yhteensovittaminen onnistuu siten, että luottamus ja arvioinnin luotettavuus turvataan arviointiprosessissa. Kansallisen arvioinnin kannalta näytöt voivat olla jopa mielekkäämpiä kuin aikaisemmat kansalliset kokeet, koska ne tuottavat tietoa todellisista arviointitilanteista, joita oppilaitoksissa järjestetään ilman ulkoista kansallista arviointivelvoitetta. Järjestelmää kehitettäessä tulee kriittisesti kysyä, kenelle ammattilaisten tulee olla tilivelvollisia ja mistä.

Kontekstiperustainen, oppimisen ja osaamisen prosessit yhdentävä arviointi merkitsee vallitsevan kvalifikaatioiden mittaamiseen perustuvan arvioinnin korvaamista arvioinnilla, jossa otetaan huomioon tiedon kontekstuaalinen luonne ja oppimisen kontekstisidonnaisuus. Lähtökohtana on yhteiskunnallisen todellisuuden, ammatin ja työn vaatima osaaminen. Oppimiseen ja osaamisen tuottamiseen perustuva arviointijärjestelmä luo mahdollisuuden tarkastella koko koulutus- ja oppimisprosessia ja antaa näin eväitä perustella siinä tarvittavat muutokset. Luottamusta luovan ar-

vioinnin tehtävänä on tuottaa tietoa kaikille sitä tarvitseville: oppijoille omaa oppimistaan varten, opettajille ja ohjaajille oppimisprosessien suunnittelua ja toteutusta varten, kehittäjille ja johtajille oppilaitosten, koulutuksen ja työelämän kehittämistä varten sekä päättäjille koulutuksen ja työelämän rajat ylittävien oppimis- ja tutkintojärjestelmien kehittämistä varten.

Lähteet

- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. What is Reflection in Learning? Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) Reflection: Turning experience into learning. Worcester: Billing & Sons Limited.
- Boud, D. 2000. Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education* 22 (2), 151 - 167.
- Crooks, T. J. 2002. Educational assessment in New Zealand Schools. Profiles of Educational Assessment Systems World-Wide. *Assessment in Education* 9 (2), 237 - 253.
- Crooks, T. J. 2003. Some criteria for intelligent accountability Applied to Accountability in New Zealand. Seminaariesitys 22.4.2003 AERA-konferenssi, Chicago.
- Ecclestone, K. 1996. How to assess the vocational curriculum. London: Kogan Page.
- Ecclestone, K. 2005. Understanding assessment and qualifications in post-compulsory education and training. Principles, politics and practice. Leicester: Biddles Limited.
- Glaser, R. 1963. Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. *American Psychologist* 18, 519-521.
- Guba, G. E. & Lincoln, Y. S. 1989. Fourth Generation Evaluation. USA: SAGE Publications.
- Hager, P & Butler J. 1994. Problem-based learning and paradigms of assessment. Teoksessa S. E. Chen, R. M. Cowroy, A. J. Kingsland & M. J. Ostwald (toim.) Reflektions on problem based learning. Sydney: Australian PBL Network.
- Jessup, G. 1991. Outcomes. NVQs and the emerging model of education and training. London: Falmer.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 316 - 324.

- Järvinen, A. & Poikela, E. 2001. Modelling Reflective and Contextual Learning at Work. *The Journal of Workplace Learning* 13, 7 - 8, 282 - 289.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experiences as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Koski, L., Nyholm, N., Pernu, M-L., Pietilä, U. & Räsänen, O. 2002. Kaupan ja hallinnon alan koulutuksen arviointi. Opetushallitus. Arviointi 12. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta L 601/2005.
- Laukkanen, R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 59. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- McAlpine, L., Weston, C., Beuchamp, J., Wiseman, C. & Beuchamp, C. 1999. Building a meta-cognitive model of reflection. *Higher Education* 37, 105 - 131.
- Mezirow, J. 1981. *Critical Theory of Adult Learning and Education*. *Adult Education* 32, 3-24.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et al. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Palmenia kustannus*, 17 - 37.
- Neil, D. T., Wadley, D. A., Phinn, S. R. 1999. A Generic Framework for Criterion-Referenced Assessment of Undergraduate Essays. *Journal of geography in Higher Education*. 23 (3), 303-325.
- Nuotio, P., Backman, H., Pernu, M-L. & Sisätö, M. 2001. *Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen arviointi*. Opetushallitus. Arviointi 5/2001. Helsinki: Layout-Studio Oy.
- O'Neil O. 2002. *A Question of trust*. The BBC Reith Lectures 2002. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opetushallitus. 1995. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 9/1995. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus. 1998a. *Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä*. Opetushallitus. Arviointi 4/1998. Helsinki: Layout Studio Oy.
- Opetushallitus. 1998b. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/1998. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Opetusministeriön päätös (212/430/98) 23.6.1998.
- Pawson, R. & Tilley, T. 1997a. *Realistic Evaluation*. London: Sage Publication.
- Pawson, R. & Tilley, T. 1997b. *An Introduction to Scientific Realist Evaluation*. Teoksessa E. Chelmsky & W. R. Shadish (toim.) *Evaluation for the 21st century. A handbook*. Thousands Oaks: Sage Publication, 405 - 418.
- Pettigrew, A. M. 1985. *Contextualist Research: A Natural Way to Link Theory and Practice*. Teoksessa E. Lawler (toim.) *Doing Research That Is Useful in Theory and Practice*. San Francisco: Jossey Bass. 222 - 249.
- Poikela, E. 2004. *Developing Criteria for Knowing and Learning at Work: Towards Context-Based Assessment*. *The Journal of Workplace Learning* 16 (5), 267 - 274.
- Poikela, E. 2005. *Työssä oppimisen prosessimalli*. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus - työ, oppiminen ja kasvatus*. Tampere: Tampere University Press.
- Raivola, R. 2002. *Tavoitetaanko laatu standardeihin yltyämällä?* Teoksessa E. Olkinuora, R. Jakku-Sihvonen & E. Mattila (toim.) *Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatoksia*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 70. Turku: Painosalama Oy.
- Räkköläinen, M. & Ecclestone, K. 2005. *The implications of using skills tests as basis for a national evaluation system in Finland. Outcomes from a pilot evaluation in 2002 - 2003 in Finland*. Arviointi 1/2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Räkköläinen, M. 2005a. *Kansallisen näyttöperusteisen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen ammatillisiin perustutkintoihin*. Arviointikokeilusta kohti käytäntöä. Arviointi 3/2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Schön, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen muuttamisesta A 603/2005.
- Virta, A. 1999. *Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja B:65*. Turun opettajakoulutuslaitos. Turku: Painosalama Oy.
- Wolf, A. 1995. *Competence-based assessment*. Buckingham: Open Univeristy Press.