

Ammatti- osaamisen näytöt – mitä ja miksi?

Petri Haltia

Tutkija

Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

petri.haltia@utu.fi

Referee-menettelyn läpikäynyt artikkeli

Erityisesti työelämässä jo toimiville tai toimineille aikuisille suunnattu näyttötutkintojärjestelmä luotiin Suomeen 1990-luvun alkupuolella. Järjestelmää säätelevä ammattitutkintolaki tuli voimaan keväällä 1994. Myöhemmin säädökset sisällytettiin lakiin (631/1998) ja asetukseen (812/1998) ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Järjestelmän keskeiset periaatteet ovat pysyneet koko ajan samana: kolmikantayhteistyö (työnantajat, työntekijät ja opetusala), riippumattomuus ammattitaidon hankkimistavasta sekä ammattitaidon osoittaminen näytöillä (esim. Opetushallitus 2003). Viimeksi mainittu periaate ollaan nyt ottamassa käyttöön myös opetussuunnitel-

miin perustuvassa ammatillisessa peruskoulutuksessa. Jo vuonna 1999 hyväksytyn koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman (Valtioneuvosto 1999) mukaan nuorisoasteen ammatilliseen koulutukseen kehitetään suunnitelma-kaudella 1999-2004 asteittain näytöt osaamisen laadun varmistamiseksi. Ns. näyttöryhmän (Opetusministeriö 1999) näkemyksistä ja ehdotuksista monet ovat edelleen nähtävissä, nyt laeissa ja ohjeissa. Näyttöjen kehittäminen on myös ollut ja on edelleen hallitusohjelmassa. Keväällä 2004 julkistettiin ensimmäinen esitys näyttöjen käyttöönoton edellyttämistä lakimuutoksista. Lausuntokierrosten jälkeen kesällä 2005 hallitus antoi viimein esityksensä (HE 41/200) ja lakimuutokset (601/2005) hyväksyttiin esityksen mukaisesti. Ammattiosaamisen

näytöt tulee ottaa käyttöön viimeistään elokuussa 2006 alkavassa koulutuksessa.

Ammattiosaamisen näyttöjä ja niiden käyttöönottoa voidaan tarkastella monelta kannalta ja niitä kohtaan on jo esitetty kritiikkiäkin. Esimerkiksi Numminen, Poropudas ja Volanen (2001, 86-87) ovat todenneet, että kyseessä on työläs, tehoton ja kallis uudistus. Ainakaan työläysepäilyjen suhteen he eivät ole ainoita. Näyttöjä on kokeiltu ja näyttöaineistoja kehitetty mittavalla ohjelmalla jo vuosia. Opetushallituksen ohjaamissa kehittämisprojekteissa ja selvityksissä on pyritty selvittämään esimerkiksi järjestämisen kustannuksia (Laurila 2004), mutta kaikkia taloudellisia ja organisatorisia vaikutuksia tuskin pystytään täysin ennakoimaan. Nämä vaikutukset aivan olennaisesti riippuvat myös siitä, miten näytöt tullaan käytännössä järjestämään. Tätä laki ja asetus eivät yksityiskohtaisesti säätele.

Näyttöjen käytännön järjestämiseen puolestaan vaikuttaa se, mitä näytöillä ymmärretään ja mitkä niiden keskeisiksi tavoitteiksi nähdään. Haen tässä artikkelissa vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Mitä on ja merkitsee arviointi näyttöin? Millaisiin teoreettisiin – avoimesti esitettyihin tai implisiittisiin – lähtökohtiin se perustuu? Mitkä ovat sen ominaispiirteet? Miten nämä lähtökohdat ja ominaispiirteet suhteutuvat ammattiosaamisen näyttöjen tavoitteisiin? Lisäksi tarkastelen hieman sitä, voidaanko ammattiosaamisen näyttöjen ja näyttötutkintojärjestelmän näyttöjen tavoitteissa ja lähtökohdissa todeta olennaisia eroja ja mitkä nämä erot ovat tai voisivat olla.

Näytöt arviointitapana

Ammattiosaamisen näyttöjä koskevan lakiesityksen (HE 41/2005) mukaan ”näyttö on koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhdessä suunnittelema, toteuttama ja arvioima työtilanne tai työprosessi”. Näytössä opiskelija ”osoittaisi tekemällä käytännön työtehtäviä, miten hyvin hän on saavuttanut työelämän edellyttämän ammattitaidon”. Ehdottomasti ei kuitenkaan edellytetä, että näytöt on annettava aidoilla työpaikoilla. Näyttöjä voidaan antaa myös oppilaitoksissa (Opetushallitus 2006). Näyttösuoritusta verrataan opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laadittuihin arviointikriteereihin.

Näytöt tulisi siis suunnitella ja arvioida yhdessä työelämän edustajien kanssa, ne pitäisi järjestää mielellään aidossa työelämän ympäristössä ja niiden arvioinnin tulisi olla kriteeriperusteista. Kaikki nämä ovat ns. autenttisen arvioinnin piirteitä ja autenttista arviointia näytöillä aivan ilmeisesti tavoitellaan (esim. Rökköläinen 2005, 13). Edellä esitetyt piirteet ovat varsin yksiselitteisiä, mutta ne kertovat lähinnä arvioinnin ulkoisista tekijöistä eivätkä vielä tyhjentävästi kuvaa autenttista arviointia. Vähemmän huomiota näyttöjen määrittelemisessä tuntuu kohdistuneen arvioinnin ja näyttöjen sisällöllisiin tekijöihin.

Autenttisen arvioinnin etuja – erityisesti arvioinnin pätevyuden (validiteetin) suhteen - pidetään merkittävänä ja puolestapuhujia on paljon. Cumming ja Maxwell (1999) toteavat, että vaikeaa sen vastustaminen olisikin, niin itsestään selvän kannatettavalta autenttinen arviointi tuntuu, kun vaihtoehdoksi aset-

taan epäautenttinen arviointi. Autenttisen arvioinnin piirteiksi on esitetty ainakin seuraavia (esim. Wiggins 1993; Cumming & Maxwell 1999):

- Arviointi perustuu tehtäviin (näyttöihin), joiden suorittaminen on itsessään arvokasta, ts. ne ovat mahdollisimman todellisia, eivät vain arviointitarkoituksiin kehitettyjä ”temppeja”.
- Arviointi toteutetaan aidossa ympäristössä, jossa on yhtäältä todelliset rajoitteet, toisaalta aidot resurssit käytettävissä.
- Arviointi perustuu laajoihin ”suorituksiin”, jotka edellyttävät teorian ja käytännön yhdistämistä ja soveltamista. Pelkkä ulkoa muistaminen tai harjaantuminen ei riitä (vaikkakin voivat olla osa osaamista).
- Tehtävät ovat sillä tavoin avoimia, että oikeita ratkaisuja voi olla useampia.
- Arvioinnin kriteerit ovat selvät ja mystifioimattomat, kaikilla osapuolilla on mahdollisuus ymmärtää ne.
- Arvioitava ja arvioijan ovat suorassa vuorovaikutuksessa keskenään.¹

Messick (1994, 18) kuvaa vielä autenttista arviointia ja sen tavoitteita: Se pyrkii tavoittamaan suuremman osan opiskelijoiden tiedoista ja taidoista kuin vaikkapa monivalintatehtävät, piirtämään kuvan niistä prosesseista ja strategioista, joiden avulla opiskelijat tehtävänsä toteuttavat, liittämään arvioinnin suoremmin koulutuksen perimmäisiin tavoitteisiin ja tarjoamaan realistisen kontekstin opiskelijoiden tehtäville niin, että sekä tehtävät ja prosessit että aika ja resurssit vastaavat reaalia maailmaa.

Jos tämäntapaiset luonnehdinnat liitetään näyttöihin, tulee niiden määrittelystä pidemmälle viety kuin edellä esitetyissä lausumissa. Huomion kohteena on tehtävien tai ympäristön aitouden lisäksi myös arvioitava osaaminen ja tehtävien ongelmanasettelu. Samalla käy selväksi, ettei näyttöjen suunnittelu työelämän kanssa sen enempää kuin niiden toteuttaminen aidoilla työpaikoilla, kuin vielä ”aidot” tehtävätkään tee arviointia automaattisesti autenttiseksi. Mikä merkitys näyttöjen ja arvioinnin autenttisuudella sitten on näyttöjärjestelmän tavoitteiden kannalta?

Ammattiosaamisen näyttöjen tavoitteet ja tehtävät

Lakiesityksessä (HE 41/2005) todetaan, että ammattiosaamisen näyttöjen avulla pyritään varmistamaan koulutuksen ja työssäoppimisen laatua. Näytöissä opiskelija osoittaa käytännön työtehtäviä tekemällä, miten hyvin hän on saavuttanut opetussuunnitelman perusteissa ammatillisten opintojen tavoitteissa määritellyn työelämän edellyttämän ammattitaidon. Tavoitteena on myös mm. yhtenäistää opiskelijaarviointia ja tuottaa tietoa oppimistuloksista sekä opetussuunnitelmien, opetusjärjestelyiden sekä ohjaus- ja tukitoimien toimivuudesta. Lisäksi on koko näyttöjen kehittämistyön ajan korostettu, että näytöt sijoittuvat koko koulutuksen ajalle ja että ne ovat osa koulutusta.

Purkamalla ja tiivistämällä tavoitteita voidaan arviointitermistöä käyttäen todeta, että ammattiosaamisen näyttöjen käyttöönoton tavoitteena on 1) kehittää arvioinnin pätevyyttä, 2) parantaa luo-

¹Tämä piirre on näkyvästi esillä myös näytöissä ja erottaa sen samalla vaikkapa ylioppilastutkintojen arvioinnista. Arviointikeskustelu, jossa ovat läsnä opiskelija ja arvioijat, on olennainen osa näyttöjä.

tettavuutta sekä 3) lisätä oppimista ja opetusta ohjaavaa roolia. Edellä esitettyjen tavoitteiden alkuosa viittaa selvästi pätevyyteen (validiteetti); arvioinnin tulisi kohdistua siihen mihin on todella tarkoituskin – työelämän edellyttämään osaamisen. Yhdenmukaistamistavoite taas viittaa selkeästi arvioinnin luotettavuuteen (reliabiliteetti), siis tulosten esittämisen varaisuuteen, riippumattomuuteen satunnaisista tekijöistä kuten ajasta, paikasta ja arvioijasta. Opetuksen arviointiin ja ohjaamiseen liittyvät tavoitteet ovat myös selvästi nähtävissä. Kun näyttöjen sanotaan olevan osa koulutusta ja ne sijoittuvat koulutuksen ajalle - ei siis vain päättökokeiksi – voi tämän taustalla olettaa olevan ajatuksen myös opiskelijan oppimisen ohjaamisesta.

Näyttöjen tavoitteita – erityisesti luotettavuutta ja pätevyyttä – on hyödyllistä tarkastella myös suhteessa arvioinnin tehtäviin ja piirteisiin, siihen millaisiin erilaisiin tarkoituksiin näyttöjä on ajateltu käytettävän ja mitä tämä arvioinnilta edellyttää. Alla olevassa taulukossa arvioinnin tehtävät on jaoteltu opetusorientoituneeseen ja järjestelmäorientoituneeseen.

Näyttöihin liittyviä dokumentteja lukemalla voidaan havaita, että näyttöihin on liitetty kaikki taulukossa mainitut tehtävät: oppimisen ohjaaminen, järjestelmien ohjaaminen sekä opiskelijoiden arvioiminen.

Niin kuin edelläkin esitettiin, opiskelijan ohjaaminen nähdään yhdeksi

Taulukko 1. Testien piirteet ja keskeiset tehtävät (Hill & Larsen 1992).

Opetusorientoitunut arviointi	Järjestelmäorientoitunut arviointi	
<i>Oppimisen ohjaamiseksi testin tulisi -</i>	<i>Järjestelmien ohjaamiseksi testin tulisi -</i>	<i>Opiskelijoiden arvioimiseksi testin tulisi -</i>
tuottaa tarkkaa tietoa spesifeistä taidoista	tuottaa yleistä tietoa opintosaavutuksista	tuottaa 1) erityistarpeiden tai 2) tulevan toiminnan kannalta relevanttia tietoa
toteutua usein	toteutua harvoin	toteutua harvoin
olla hallinnoitu ja pisteytetty pedagogisten tarpeiden mukaan	olla yhtenäisesti ja puolueetomasti hallinnoitu ja pisteytetty	olla yhtenäisesti ja puolueetomasti hallinnoitu ja pisteytetty
olla yhteydessä opettuihin sisältöihin ja sisältää selkeät kriteerit	olla suhteellisen yhdenmukainen, reilu ja validi	olla erittäin yhdenmukainen, reilu ja validi
antaa palautetta nopeasti opettajia ja opiskelijoita hyödyttävässä muodossa	kuvata pikemminkin ryhmä- kuin yksilöllisiä tuloksia	antaa yksilölliset tulokset

näyttöjen tarkoituksiksi, sillä ne ajoittuvat koko koulutuksen ajalle ja ovat osa sitä. Näytöt voivatkin toimia erinomaisina opiskelun ja oppimisen ohjaamisen välineinä. Parhaimmillaan opiskelijat pääsevät kokeilemaan taitojaan aidoissa työelämän tilanteissa sekä ratkomaan todellisia ja mielekkäitä ongelmia. Alan ammattilaisilta saadulla palautteella on opiskelijalle epäilemättä suuri merkitys.

Näyttöjen tarkoituksena on myös ammatillisen koulutusjärjestelmän ohjaamista palvelevan tiedon tuottaminen. Tavoitteena on uudistaa kansallista oppimistulosten arviointia niin, että arviointia ei tehtäisi nykyiseen tapaan erillisillä päättökokeilla. Jatkossa arviointitieto kerättäisiin näytöistä (Räkköläinen 2005; Räkköläinen & Ecclesstone 2005).

Opiskelijan arvioimistehtävän olemassaolostakaan ei ole epäilystä. Näyttöarvioinnilla on osana opiskelija-arviointia jopa ratkaiseva merkitys kunkin ammatillisen opintokokonaisuuden arvosanaa muodostettaessa ja saadakseen arvosanan näytöt on suoritettava hyväksytyksi. Näytöistä annetaan myös erillinen todistus (HE 41/2005).

Arvioinnin funktioiden avulla voidaan hahmotella myös ammattiosaamisen näyttöjen eroa näyttötutkintojärjestelmään ja sen näyttöihin. Näyttötutkintojen tavoite on selkeästi yksilöiden arvioinnissa ja niiden tavoitteena on antaa tulevan toiminnan – työelämässä toimimisen – kannalta relevanttia tietoa. Näyttötutkintoihin on tosin liitetty jossain määrin myös aikuiskoulutusjärjestelmän arviointiin ja ohjaamiseen liittyviä tavoitteita. (Haltia 2000.) Viime vuosina ohjaamisen merkitys on henkilökohdistamiseen liittyvien projektien (Opetushallituksen ”AiHe”) ja nyt myös

Jatkossa arviointitieto kerättäisiin näytöistä.

lakimuutoksen (1013/2005) myötä nousut aikuiskoulutuksessa ja näyttötutkintojärjestelmässä selvästi. Tutkinnon suorittajaa tulee ohjata tutkinnon suorittamisessa ja elinikäisen oppimisen hengessä myös näytön jälkeen.

Onkin mielenkiintoista todeta, että aikuisten näyttötutkinnoissa ja niihin valmistavassa koulutuksessa ohjaus korostuu yhä enemmän, kun taas pääasiassa nuorille tarkoitetun ammatillisen peruskoulutuksen yhteydessä näyttöarvioinnin kehittäminen on ainakin ajoittain painottunut juuri yksilön osaamisen varmistamiseen. Näyttöjen ratkaiseva merkitys arvioinnissa myös korostaa tätä tehtävää.

Olennaista on, että tiedontarpeet ja luotettavuuden vaatimukset vaihtelevat arvioinnin tehtävien mukaan. Jos ensisijainen tavoite on ohjata oppimista, ei ole niin suurta merkitystä sillä, arvioidaanko kutakin opiskelijaa samalla tavoin, yhdenmukaisesti. Pääasia on, että saadaan opiskelun ja oppimisen edistämisen kannalta relevanttia tietoa. Kun taas halutaan tehdä päätelmiä koulutusjärjestelmien toiminnasta, asettuu arvioinnin

luotettavuudelle ja sen tuottaman tiedon tarpeelle toisenlaiset vaatimukset. Luotettavuus korostuu – ainakin yksilöiden näkökulmasta sen tulisi korostua - entisestään, kun annetaan arvosanoja ja päätetään tutkintotodistuksista ja näin vaikutetaan ihmisten koulun jälkeiseen tulevaisuuteen. Miten sitten arviointi näytöin vaikuttaa arvioinnin pätevyyteen ja luotettavuuteen?

Pätevämpään ja yhdenmukaisempaan arviointiin näytöin?

Näytöille asetetuissa luotettavuuden ja pätevyuden lisäämistavoitteissa voidaan jo lähtökohdaisesti nähdä jonkinlaista ristiriitaa. Davisin (1998, 124) mukaan yleinen näkemys arviointiammattilaisten keskuudessa on, että arviointituloksia, jotka olisivat yhtä aikaa sekä reliaabeleja että valideja on erittäin vaikeaa tai peräti mahdotonta saavuttaa. Davis (em.) itse kuitenkin katsoo, että tämä on mahdollista, mutta vain arviointimenettelyissä, joiden kohteena on jokin hyvin ”kapea-alainen” osaaminen. Autenttisen arvioinnin yhdeksi lähtökohdaksi kuitenkin edelläkin esitettiin sen kohdistuminen laajoihin osaamisalueisiin yksittäisten ja irrallisten tehtävien sijaan.

Arvioinnin luotettavuus ja pätevyys ovat kytköksissä toisiinsa. Ammattiosaamisen näyttöjen perusteluissa voi siis nähdä molempiin liittyviä tavoitteita, mutta melko avoimeksi jää, miten nämä tavoitteet näytöillä saavutettaisiin. Iso-Britannian National Vocational Qualifications-järjestelmän perusteluista voi kuitenkin löytää samankaltaista logiikkaa kuin näyttöjen kehittämistä. Wolfen (1995, 121) mukaan NVQs-järjestelmän suunnittelijat ovat väittäneet, että

järjestelmässä, jossa on tarkat arviointikriteerit ja arviointitilanteet ovat autenttisia, luotettavuus lakkaa olemasta huolenaihe. Kun arviointi vastaa esitettyjä vaatimuksia ja kriteerejä, on se automaattisesti validia, ja validi tarkoittaa väistämättä vertailtavissa olevaa ja siten luotettavaa. Näyttöjen osalta ajatuskulku joka tapauksessa meni siis niin, että yhteistyössä työelämän kanssa laaditaan arvioinnin kriteerit, jotka vastaavat opetussuunnitelman perusteiden ja työelämän vaatimuksia. Sitten pidetään huoli siitä, että voidaan antaa näyttöjä käytännön työtehtävissä, joissa niiden yhteisesti hyväksytyjen vaatimusten saavuttaminen voidaan arvioida. Näin arviointi on pätevää ja tämän logiikan mukaan myös luotettavaa.

Validiteetti on testitulosten tulkinnan ominaisuus. Arviointia tarkasteltaessa ei siis ole kysymys varsinaisesti siitä, onko testi itsessään pätevää. Kysymys arvioinnin pätevyydestä nousee esiin vasta kun pohditaan testin tms. perusteella tehtäviä tulkintoja (Kane 1994, 430-431). Yhtenä keskeisenä näkökulmana on yleistettävyyden (esim. Miller ja Linn 2000). Yksittäisen näytön kohdalla kysymys on siitä, voidaanko arvioinnin tulos yleistää koko siihen ammatilliseen osaamisalueeseen, jonka hallintaa on tarkoitus arvioida. Laajemmin tehdään päätelmiä siitä, onko opiskelijoilla työelämän edellyttämä ja riittävä ammattitaito vai ei.

Näytöissä tai yleisemmin autenttisesti arvioinnissa ei kuitenkaan ole mitään sellaista, mikä automaattisesti varmistaisi yleistettävyyden ja oikeat päätelmät. Päinvastoin, monet arvioinnin pätevyysuhat ovat tyypillisiä juuri näyttöarvioinnille. Arviointiolosuhteet ovat vaihtelevia ja näyttöjä voidaan järjestää

liian vähän kattaakseen koko osaamisalueen. Arviointiolosuhteet ovat rajoitettavia, jolloin osat kohteena olevasta osaamisesta jäävät arvioimatta tai saavat vähän painoarvoa (Crooks & Kane 1996). Työpaikoilla näyttöjä arvioitaessa on selvää, että nämä uhat ovat todellisia. Näyttöpaikkojen olosuhteita ei voida täysin standardoida, opiskelijan ei aina sallita tehdä kaikkea, jotkin tilanteet esiintyvät harvoin tai arvioijan näkemys on rajoittunut omaan työhön ja työpaikkaan. Messick (1994) puhuu arvioitavan osaamisen aliedustuksesta, jolloin jotakin oleellista arvioinnin kohteesta on jäänyt näyttämättä ja arvioimatta. Jos palataan edellä esitettyyn näyttöjen logiikkaan kyse on siitä, että vaikka jokin näyttö sinänsä olisi aivan kelvollinen ei ole itsestään selvää, että sen perusteella voidaan yleistää kohteena olevaan osaamisalueeseen laajemmin. Ei myöskään voida olla varmoja siitä, että eri opiskelijoiden näytöissä tai eri aikoina ja eri paikoissa annetuissa näytöissä painottuvat samat asiat.

Näytöt ja oppimisen ohjaaminen

Entä sitten opiskelijan oppimisen ja opetuksen ohjaaminen näyttöjen avulla? Ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (630/1998) mukaan opiskelijan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään opiskelijan edellytyksiä itsearviointiin. Autenttinen arviointi on todettu opiskelijoita motivoivaksi (esim. Mehrens 1998) ja ammattiosaamisen näytöistä on saatu kohtuullisen hyviä kokemuksia (Vehviläinen 2004). Näytöt eivät kuitenkaan ole oppimisen ohjaamisenkaan kannalta automaattisesti hyvä asia. Näyttö on useimmiten opiskelijalle jännittävä tilanne. Näytön järjes-

telyt ja ennen kaikkea saatu palaute sekä tapa, jolla se annetaan, vaikuttavat varmasti jatko-opiskeluun. Hyvä ilmapiiri näytöissä ei kuitenkaan vielä riitä edistämään ohjausta. Jotta näytöllä todella olisi merkitystä oppimisen ohjaamisen kannalta, pitäisi sen antaa opiskelijalle ja opettajalle tietoa suorituksen puutteista ja onnistumisista.

Niin kuin edelläkin on todettu, autenttisen arvioinnin yhtenä piirteenä on, että arvioidaan laajahkoja kokonaisuuksia. Ajatuksena on, että jonkin kokonaisuuden hallinta on jotain muuta kuin sen yksittäisten osatekijöiden hallinta. Osatekijöiden osaamisen perusteella ei siis voida varmasti päätellä, että myös niiden vuorovaikutuksesta ja yhteensovittamisesta koostuva kokonaisuus hallitaan. Oppimisen ohjaamiseksi myös pienemmistä tekijöistä olisi ehkä silti saatava tietoa. Oppiminen kulkee usein pienten osatekijöiden harjoittelun kautta kohti laajempia kokonaisuuksia.

Jotta arviointi olisi hyödyllinen oppimiskokemus, joka motivoi ja ohjaa oppimista, on asetettujen ongelmien ja tehtävien oltava merkityksellisiä opiskeli-

*Hyvä ilmapiiri
näytöissä ei
kuitenkaan vielä
riitä edistämään
ohjausta.*

joille. Tärkeäksi asiaksi nousee myös – jälleen autenttisen arvioinnin yksi piirre - arviointikriteerien avoimuus ja ymmärrettävyys. Ei riitä, että opiskelijat tietävät mitä arvioidaan. Myös hyvän suorituksen kriteerien ja standardien tulee olla heille selviä. Opiskelijoiden tulisi ymmärtää paitsi se, miten suoritukset arvioidaan ja pisteytetään myös se, mitä voitaisiin tehdä suoritusten parantamiseksi. Arvioinnin tulisi kertoa, miten opiskelija asiaan tarttuu ja miten hän sen ymmärtää (Messick 1994; Shepard 2000). Kriteerien avoimuus antaa opiskelijalle itselleenkin tilaisuuden verrata suoritustaan ja osaamistaan asetettuihin tavoitteisiin; näin mahdollistetaan opiskelijan itsearviointi, jota korostetaan nykyisin kaikessa koulutuksessa ja myös näyttöjärjestelmässä.

Johtopäätökset

Arviointi näyttöin ei automaattisesti edistä sen paremmin arvioinnin luotettavuutta, pätevyyttä kuin oppimista ohjaavaa rooliaan. Tämä ei silti tarkoita, että ammattiosaamisen näytöt olisivat askel huomponpaan suuntaan. Työelämän ja koulutuksen lähentämiseen tähtäävän koulutuspolitiikan osana myös arvioinnin kytkemistä työhön voi pitää johdonmukaisena. Aiemmin oppilaitoksissa harjoitettu arviointi ei varmasti sekään ole aina täyttänyt hyvän arvioinnin kriteerejä. Näyttöihin on kuitenkin ladattu varsin suuret ja monenlaiset odotukset. Niiden toteutuminen edellyttää nyt hyväksytyyn lainsäädännön ja muiden määräysten lisäksi paljon työtä ja harkintaa varsinaisessa toiminnassa. Autenttisen arvioinnin parhaita piirteitä tulisi huomioida muutoinkin kuin vain kytkemällä arviointi työelämään.

Näyttöjen vaikutuksia on syytä seurata.

Rabinowitzin (1995, 28) mukaan arviointia on hyödyllistä tarkastella siihen kytkeytyvien panosten mukaan – kuinka tärkeä arviointitilanne on siihen osallistuvalla tai tuloksia käyttävällä? Pienten panosten arviointia käytetään antamaan epämuodollista palautetta opiskelijoille ja opettajille osaamisen heikkous- ja vahvuusalueista. Korkeiden panosten arviointiin liittyy todistusten myöntäminen ja esim. työllistymiseen vaikuttavia tekijöitä. Vaikka samaa arviointijärjestelmää voidaan käyttää riippumatta panoksista tai tarkoituksesta, vaihtelee arvioinnin kehittämiseen, hallinnointiin ja tulosten raportointiin tarvittavan huolellisuuden ja resurssien määrä.

Näyttöjen kohdalla ei juuri ole epäilystä siitä, etteivätkö kyseessä olisi korkeat panokset; näyttöjen merkitys arvosanoille on ratkaiseva ja näytöistä saa todistuksen. Todistuksen tulevasta itsenäisestä arvosta ja merkityksestä ei tosin vielä ole tietoa. Tämä tarkoittaa ainakin sitä, että arvioinnin luotettavuuteen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Yhdenmukaisuuden lisäämiseksi kaikkiin tutkintoihin ollaankin kehittämässä näyttöaineistoja. Niillä on varmasti merkitystä, mutta myös rajansa. Esimerkiksi

brittiläisessä NVQ-järjestelmässä lähdettiin hyvin nopeasti siihen, että tutkintovaatimuksia alettiin määritellä yhä tarkemmin ja monimutkaisemmin, jolloin standardit kuormitettiin yhä suuremmalla määrällä yksityiskohtia. Samalla niiden käyttökelpoisuus heikkeni. Wolfin (1995, 55) mukaan tämä ei ole mikään juuri kyseiselle järjestelmälle ominainen ongelma tai suunnittelijoiden epäpätevyyden osoitus. Päinvastoin, pyrkimys täydelliseen yksiselitteisyyteen on ikään kuin sisäänrakennettuna valittuun metodologiaan; mitä vakavammin ja täsmällisemmin arvioitavaa osaamista pyritään määrittelemään, sitä kapeammaksi ja kapeammaksi tämä osaaminen tulee, eikä siitäkään huolimatta todella saavuteta täydellistä selkeyttä. Arvioinnin yhdenmukaisuuden lisäämiseen tarvittaisiin dokumenttien lisäksi yhteistoimintaa kaikkien osallisten kesken: kokemusten, käytäntöjen, näkemysten ja toimintatapojen jakamista.

Vasta käytännössä jää nähtäväksi, tullaanko ammattiosaamisen näyttöjä todella hyödyntämään opiskelijoiden ohjaamisessa, painottuuko opiskelun loppuvaiheen ”päättöarviointi” vai alkavatko kansallisen oppimistulosten arvioinnin tarpeet ennen pitkää viedä näyttöjärjestelmää. Näiden kaikkien tavoitteiden ja tehtävien yhdistäminen tulee olemaan vaikeaa ja kompromisseja suuntaan tai toiseen joudutaan varmasti tekemään. Suhteessa näyttötutkintojärjestelmän näyttöihin kyse on ehkä ennemmin painopisteistä kuin yksiselitteisistä eroista. Käytännön järjestelyissä ja organisaatiossa eroja tietysti on enemmän (Opetushallitus 2006, 11-14).

Arvioinnin pätevyuden yhdeksi näkökulmaksi on vahvasti nostettu myös arvioinnin vaikutukset (esim. Messick

1994). Näyttöjen vaikutuksia onkin syytä seurata. Jos seuraukset ovat kovin epätoivottuja, voidaan arvioinnin pätevyys asettaa kyseenalaiseksi. Toisaalta mahdolliset vaikutukset jo etukäteen huomioimalla voidaan myönteiset tavoitteet paremmin saavuttaa.

Yksi ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelematon seuraus saattaa olla se, että opetus keskittyy entistä enemmän sellaiseen osaamiseen, jota varmasti voidaan myös näyttää ja arvioida. Kun näyttöt nostavat opiskelija-arvioinnin entistä vahvemmin esille, kun työelämällä on arvioinnissa merkittävä rooli ja kun näyttöillä on ratkaiseva osuus opiskelija-arvioinnissa, tullaan näyttöihin valmistautumiseenkin todennäköisesti panostamaan. Tässä sinänsä ei tietenkään ole huomauttamista, varsinkaan jos näytöissä todella arvioidaan hyödyllistä ja tarpeellista ammatillista osaamista. Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena lain mukaan kuitenkin on ammattitaidon antamisen lisäksi mm. tukea kehitystä yhteiskunnan jäseniksi ja antaa opiskelijoille persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Tällaiset tavoitteet – jos ne ovat merkittävässä asemassa olleet aiemminkaan – saattavat joutua entistä ahtaammalle. Myös ammatillisesta osaamisesta opetuksen kohteeksi saattavat nousta ennen kaikkea sellaiset osa-alueet, joista tiedetään näyttöjä voitavan antaa.

Lakiesityksen (HE 41/2005) mukaan ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamista arvioitaisiin vuonna 2009. Tässäkin arvioinnissa on tärkeää ja mielenkiintoista nähdä, millaisiin asioihin ja vaikutuksiin se kohdistetaan ja millä perusteilla ja kriteereillä toteutumista arvioidaan. Toiminnan seuranta ja kehittä-

tämistä tarvitaan kuitenkin epäilemättä paljon jo aikaisemmin, osana järjestelmän käyttöönottoa.

Lähteet

Cumming, J. J. & Maxwell, G. R. 1999. Contextualising Authentic Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 6 (2), 177-195.

Crooks, T.J. & Kane, M.T. 1996. Threats to the Valid Use of Assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 3 (3), 265-286.

Davis, A. 1998. The Limits of Educational Assessment. *Journal of Philosophy of Education* 32 (1), 1-159.

Haltia, P. 2000. Näyttötutkintojen vaatimusten määräytyminen – mitä työssä opitusta tunnustetaan? *Aikuiskasvatusta* 20 (4), 332-340.

HE 41/2005. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi ammatillisesta koulutuksesta annetun lain ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain 16 §:n muuttamisesta.

Hill, C. & Larsen, E. 1992. Testing and assessment in secondary education: a critical review of emerging practices. National Center for Research in Vocational Education. UCLA at Berkeley.

Kane, M.T. 1994. Validating the Performance Standards Associated With Passing Scores. *Review of Educational Research* 64 (3), 425-461.

Laurila, H. 2004. Näyttöjen kustannusvaikutusselvitys. Helsinki: Opetushallitus.

Mehrens, W.A. 1998. Consequences of Assessment: What is the Evidence? *Education Policy Analysis Archives* 6 (13) <http://epaa.asu.edu/epaa/v6n13.html>

Messick, S. 1994. The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments. *Educational Researcher* 23 (2), 13-23.

Numminen, U., Poropudas, O., Volanen, M. V. 2001. Toisen asteen koulutus – koulujärjestelmän kesto-ongelma. Teoksessa Mäkinen, R. & Poropudas, O. (toim.) *Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikoelma. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:67, 75-90.*

Opetushallitus 2003. Näyttötutkinto-opas. Helsinki. Opetushallitus.

Opetushallitus 2006. Ammattiosaamisen näytöt käyttöön. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusministeriö 1999. Ammatillisen peruskoulutuksen näyttöjen toteuttaminen. Opetusministeriön työryhmien muistioita 14:1999.

Rabinowitz, S.N. 1995. Beyond Testing. *Vocational Education Journal* 70 (3), 27-52.

Räkköläinen, M. 2005. Kansallisen näyttöperusteisen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen ammatillisiin perustutkintoihin. Arviointi 3/2005. Helsinki: Opetushallitus.

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 system in 2002-2003 in Finland. *Evaluation* 1/2005. Helsinki: Finnish National Board of Education.

Shepard, L. A. 2000. The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher* 29 (7), 4-14.

Vehviläinen, J. 2004. Ammattiosaamisen näytöt – kokemuksia, asenteita ja ennako-odotuksia. Helsinki: Opetushallitus.

Wiggins, G. 1993. Assessment: Authenticity, Context and Validity. *Phi Delta Kappan* 75 (3), 200-214.

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

