

Pääkirjoitus

Arvioinnin monet kasvot

Antti Kauppi

Johtaja, KL
Helsingin yliopisto
Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia
antti.kauppi@helsinki.fi

Arviointi näyttää muodostuneen erääksi 2000-luvun koulutuksen megatrendeistä. Siirtyminen normiohjauksesta tulosohjaukseen on synnyttänyt ennen näkemättömän tarpeen koulutuksen arviointiin. Koulutuspoliittisen ohjauksen tueksi tarvitaan tietoa koulutuksen tuloksista. Tieto koulutuksen tuloksista saadaan arvioinnin avulla ja johtopäätöksiä voidaan tehdä vertaamalla tuloksia joko aiemmin saavutettuihin tai muiden saavuttamiin. Vertailut kansallisella ja kansainvälisellä tasolla ovatkin lisääntyneet huomattavasti.

Arviointi kytkeytyy läheisesti eurooppalaisen koulutusalueen rakentamiseen. Korkeakoulujen eurooppalaisen yhteyden rakentaminen ns. Bolognan prosessin pohjalta ja vastaavan ammatillisen koulutuksen yhteyden rakentaminen ns. Kööpenhaminan prosessin pohjalta ohjaavat kansallisia koulutusratkaisuja kohti jonkinasteista yhteismitallisuutta ja tutkintojen tunnistamista maiden rajojen yli. Tämä edellyttää koulutuksen laadun varmistamista riittävän luotettavasti, jotta voidaan luottaa eri maissa suoritettujen tutkintojen osoittavan samantasoista osaamista. Arvioinnille on osoitettu tässä merkittävä tehtävä.

Kansainväliset reunaehdot tuntuvat vaikuttavan paljonkin siihen, miten arviointia kansallisesti suunnataan. Seppo Saaren artikkeli kuvaa kansainvälisen ja kansallisen koulutuksen laadun arvioinnin linjauksia. Näyttää siltä, että laadunvarmistuksen käytännöt ovat vielä hakemassa muotoaan, vaikka poliittiset linjaukset on jo tehty. Suomessa on lähdetty siitä, että korkeakoulut ja oppilaitokset rakentavat omiin tarpeisiinsa parhaiten sopivan laadunvarmistusjärjestelmän. Tämä siirtää vastuuta arvioinnista korkeakouluille ja oppilaitoksille.

Korkeakoulujen ja oppilaitosten arviointiin rohkaisemiseksi onkin synnytetty laatuyksikköarviointeja ja laatupalkintokilpailuja. Näitä löytyy ainakin korkeakouluista, toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta, oppisopimuskoulutuksesta ja aikuiskoulutuksesta. Korkeakoulujen arvioinnista vastaa Korkeakoulujen arviointineuvosto, oppisopimuskoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen laatupalkintoarvioinneista Opetushallitus ja aikuiskoulutuksen laatupalkinnosta Aikuiskoulutusneuvosto. Kansallinen koulutuksen arviointijärjestelmä on kuitenkin muuttumassa, kun Koulutuksen arviointineuvosto on käynnistämässä toimintaansa.

Arvioinnista on tullut monissa oppilaitoksissa ja korkeakouluissa institutionalisoitunutta ja itseisarvoista toimintaa. Arviointitietoa kerätään ja raportteja tuotetaan, jotta täytetään laatujärjestelmien ja kansallisten arviointien vaatimukset. Arvioinnissa käytettyjen itsearviointien ongelmana on niiden epäluotettavuus. Itsearviointiraportit vaikuttavat osaltaan päätöksiin resurssien jakamisesta, leikkauksis-

ta ja toiminnan kehittämistä, joten kiusaus manipuloida arviointituloksia tai ainakin jättää jotakin kertomatta on suuri (ks. Williams 2001; Hämäläinen 2002).

Miten oppilaitokset ovat sitten ottaneet laadun arvioinnin haasteen vastaan? Elise Anttalainen-Kulmala kertoo artikkelissaan lähemmin Salon kaupan ja terveyden ammattiopiston (SAKTA) laatutyöstä, joka perustuu Euroopan laatupalkintomallille (EFQM). SAKTA oli yksi ammatillisen koulutuksen laatupalkinnon voittaneista organisaatioista vuonna 2003. Laatupalkintokilpailun arviointi tapahtui Euroopan laatupalkintomallin perustalta, jolloin keskeiset arvioinnin kohteet ovat johtajuus, toimintaperiaatteet ja strategia, henkilöstö, kumppanuudet ja resurssit, prosessit sekä asiakas-, henkilöstö-, yhteiskunnalliset ja suorituskykytulokset (Laatukeskus 2003).

Laatuyksikköjen arvioinnin perusteella voi havaita useiden oppilaitosten ja korkeakoulujen panostaneen huomattavasti toimintansa ja tulostensa arviointiin. Laatujärjestelmä vaikuttaa toimivan usein oppilaitoksen tai korkeakoulun johtamisen apuvälineenä, jolloin sen avulla pyritään kontrolloimaan ja ohjaamaan oppilaitoksen ja korkeakoulun toimintaa. Käytetyt laatujärjestelmät on usein kopioitu yritysmaailmasta, jossa niitä on hyödynnetty tuotannollisten organisaatioiden johtamisessa.

Laatujärjestelmien soveltaminen oppilaitoksissa ja korkeakouluissa ei kuitenkaan ole ongelmatonta (ks. esim. Lämsä 2003). Vaikka niitä on sovitettu julkiseen hallintoon, ne eivät

ota kovinkaan hyvin huomioon oppilaitoksen toiminnan perusluonnetta. Niihin implisiittisesti sisään rakennettu oppimisenäkymä on ristiriidassa kehittyneiden pedagogisten ajattelu- ja toimintatapojen kanssa. Toisaalta laatujärjestelmät eivät ota juurikaan huomioon oppilaitoksen toiminnan historiallista perustamista pedagogiselle autonomialle tai oppilaitosten ja korkeakoulujen luonnetta asiantuntijaorganisaatioina. Petri Salon artikkeli jäsentää oppilaitoskulttuurin ominaispiirteitä, joita toivoisi arvioinnissa otettavan paremmin huomioon.

Laatujärjestelmissä korostuu helposti johdon laaturetoriikka, jonka suhdetta omaan toimintaansa opettajien ja opiskelijoiden on vaikea hahmottaa. Laatujärjestelmiin saatetaan tuottaa pakon edessä paljon tietoa, jonka vaikutuksia ei juurikaan havaita käytännössä. Arviointi näyttäytyy helposti 'ylimääräisenä' työnä, josta on oikeastaan opetuksen ja opiskelun ja niiden kehittämisen kannalta enemmän haittaa kuin hyötyä. Lisäksi laatujärjestelmien avulla arvioidut koulutuksen tulokset ovat myös useimmiten määrällisiä, vaikka kyse onkin laatujärjestelmästä.

Laadun arviointi voi kuitenkin johtaa myös hyviin tuloksiin oppilaitoksen tai korkeakoulun kehittämisessä kuten tuo SAKTA:n esimerkki osoittaa. Avainkysymyksenä on arvioinnin, johtamisen ja toiminnan yhteen kytkeminen mielekkäällä tavalla ja oppilaitoksen tai korkeakoulun koko henkilökunnan sitoutuminen yhteiseen kehittämistyöhön. Arvioinnin kannalta keskeiseksi muodostuukin toiminnan kohde ja tarkoitus sekä niiden muotoutuminen – mitä arvioidaan ja miksi?

*Kaikki,
mikä on teknisesti
mahdollista,
ei välttämättä ole
pedagogisesti
toivottavaa.*

Kun koulutusta arvioidaan, onkin tärkeää miettiä, mitä oikein arvioidaan. Perinteisen luokkahuoneopetuksen arviointi on luonteeltaan hyvin erilaista kuin vaikkapa verkossa tapahtuvan opetuksen arviointi. Jyri Manninen artikkelissaan tarkastelee nimenomaan verkko-opiskelun laadun arvioimista. Uudet oppimisympäristöt muuttavat pedagogisen toiminnan luonnetta ja edellyttävät myös uudenlaisia arvioinnin kohteita, kriteereitä ja välineitä.

Verkko-opiskelua arvioitaessa on tarpeen huomata, että kaikki, mikä on teknisesti mahdollista, ei välttämättä ole pedagogisesti toivottavaa. Esimerkiksi perinteisen kurssiarvioinnin siirtäminen verkossa toteutettavaksi saattaa vähentää arvioijan työtä, mutta ei välttämättä lainkaan lisää arvioinnin avulla saatavaa tietoa. Ainakin alkuvaiheessa saattaa käydä niin, että vastausprosentit pienenevät huomattavasti ja vastaajat edustavat vain teknisesti orientoituneita opiskelijoita. Lomak-

keella tehdyn kurssiarvioinnin hyödyntäminen opetuksen kehittämisessä on yleisestikin ottaen vaikeaa, eikä tätä vaikeutta lainkaan helpota, jos loma on verkossa.

Monet oppilaitokset ja korkeakoulut määrittelevät ydinprosessikseen oppimisprosessin, mutta tuntuvat harvemmin arvioivan oppimista osana laatujärjestelmäänsä. Oppimisen arviointi siirretään helposti opettajille ja näyttöjen vastaanottajille, jolloin oppimista arvioidaan suhteessa opetussuunnitelmien ja/tai tutkintojen perusteisiin. Oppimisen arviointi muodostuukin opiskelijan suorituksen arvioinniksi ilman, että siinä huomioitaisiin oppimisprosessin luonne ja siihen kytkeytyvät erilaiset oppimisympäristöt ja ohjauksen muodot. Oppimisen arvioinnista muodostuu arvostelua.

Pirjo Havukainen artikkelissaan jäljittää oppimisprosessia oppimistehtäviin vastaamisen kautta. Arvioimalla oppimistehtäviä ja niihin vastaamista on mahdollista syvemmin tarkastella sitä, miten opiskelija oppii ja miksi. Samalla on mahdollista arvioida oppimistehtävien oppimista ohjaavaa merkitystä. Oppimistehtävän tehtäväksiänto ohjaa opiskelijoita vastaamaan tehtävään tietyllä tavalla. Toisaalta opiskelijoiden oletukset siitä miten heitä arvioidaan, ohjaavat myös sitä, mitä ja miten he opiskelevat.

Oppimisen arvioinnissa itsearvioinnilla on merkittävä rooli. Oppimistehtäviä lukemalla opettajan on hyvin vaikea jäljittää sitä todellista oppimisen ja ohjaamisen prosessia, joka on vastauksen tuottamisen taustalla. Itsearvioinnin kautta oppimisen arviointi on mahdollista myös kytkeä erilaisten

oppimisympäristöjen ja ohjauksen muotojen arviointiin – siihen, miten ne ovat tukeneet ja ohjanneet oppimista. Mikäli oppimisprosessi on oppilaitoksen tai korkeakoulun ydinprosessi, silloin oppimisen arvioinnin tulee olla keskeisellä sijalla myös oppilaitoksen ja korkeakoulujen laatujärjestelmissä. Ammatillisessa koulutuksessa tarvitaan oppimisen ja opetuksen laadun parantamiseen tähtäävää arviointia (esim. Kauppi & Huttula 2003).

Itsearvioinnin merkitys on laajemman oppilaitoksen ja korkeakoulun arvioinnissa keskeisellä sijalla. Erityisesti organisaatiot, joiden toimintaympäristöt muuttuvat nopeasti, tarvitsevat jatkuvaa arviointitietoa paitsi omasta toiminnastaan myös asiakkaidensa tarpeista ja kilpailijoiden esittämistä haasteista. Kontrollloivasta arvioinnista voidaan siirtyä kehittävään ja uudistavaan arviointiin (Hämäläinen & Kauppi 2000). Parhaimmillaan arviointi tarjoaakin mahdollisuuden yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen tukemiseen, tiedon luomiseen ja pedagogiseen kehittämiseen.

Kokemukset osoittavat, että arvioinnin kehittäminen on pitkäkestoinen prosessi, joka saattaa edellyttää muutoksia myös organisaation toimintatavoissa ja kulttuurissa (esim. Kauppi et. al. 2003). Korostamalla itsearviointia ja tekemällä kriteerit ja tulokset läpinäkyviksi arvioinnin avulla on mahdollista oppia sekä itseltä että muilta (esim. Kallick 2000). Arviointi on lopulta aina arvon määrittämistä. Jotta voisi ymmärtää, mikä on arvokasta ja mikä ei, asiat pitää voida nostaa pöydälle ja niistä pitää voida avoimesti keskustella. Täytyy kuitenkin muistaa, että pelkkä keskustelu ei riitä. Ilman

dokumentoitua ja systemaattista arviointia oppilaitoksen tai korkeakoulun kehittäminen jää helposti sattumanvaraiseksi ja hetken mielijohteille perustuvaksi. ●

Lähteet:

Hämäläinen, K. 2002. Arvioinnin onnistumisen edellytyksiä. Teoksessa K. Hämäläinen & M. Kaartinen-Koutaniemi (toim.) Benchmarking korkeakoulujen kehittämisvälineenä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13/2002. Helsinki: Edita, 7-9.

Hämäläinen, K. & Kauppi, A. 2000. Evaluation in today's education – From control to empowerment. Lifelong Learning in Europe V, 1, 68-75.

Kallick, B. 2000. Assessment as learning. Are we assessing what we need to know? In Senge, P. & ass. (Ed.) Schools that learn. New York: Doubleday.

Kauppi, A. & Huttula, T. (toim.) 2003. Laatua ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2003.

Kauppi, A. & Hanski, K. & Nousiainen, R. & Lahtiranta, K. 2003. Arviointi pedagogisen kehittämisen välineenä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita.

Laatukeskus. 2003. EFQM Excellence Model. Suomenkielinen käännös.

Lämsä, A.-M. 2003. Työyhteisö laatua luomassa. Teoksessa Kauppi, A. & Huttula, T. (toim.) Laatua ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2003.

Williams, P. 2001. Games people play. Unplanned consequences of quality evaluations in higher education. Lifelong Learning in Europe VI, 2, 113-115.