

# Millaista on tulla arvioiduksi?

## pohdintaa koulusta arvioinnin kohteena

*Inari Salonen*

### ABSTRACT

*What is it like to be evaluated? - A discussion from the school's perspective*

Evaluation has rarely been studied from the perspective of the object, the person or group that is being evaluated. Two key questions are: Who is being evaluated? and Who provides the information on which the evaluation is based? The object can be an individual, group or network, community or organisation. This article discusses the various evaluation processes that take place in schools within the compulsory education sector in Helsinki. It is based on a literature review, with some primary interview data from head teachers. Evaluation in Helsinki has focussed on the functionality of schools, the planning of finances and the provision of education, curriculum development, the school as a service provider, learning outcomes, and pupils' and employees' well-being at school. These aspects have been investigated using various methods including auditing, self-evaluations, questionnaires and tests. It is common for the object of the evaluation to show resistance to the evaluation process. This negative attitude may be caused by suspicion of the purposes of the evaluation, a lack of feedback, and concerns about the validity of the information. Those who are being evaluated often express a wish to take part in the planning of the evaluation, which may be viewed as a learning process. Their role should be carefully considered from the onset, and feedback should be filtered through the network of all relevant parties in a format that is understood by each audience. From this point of view, openness and effective communication take a central place in the evaluation process.

Keywords: evaluation, assessment, object of evaluation, school management

### 1. HUOMIO ARVIOITAVAAN

Arviointiteoriassa otetaan kantaa arvioitavaa kohdetta koskeviin käsityksiin, tietoteoriaan, arvottamiseen, arviointitiedon käyttöön ja tarkoitukseen sekä arvioinnin käytäntöön. Tällöin pohditaan erityisesti sitä, mikä kelpaa tiedoksi arvioitavasta kohteesta ja millä menetelmillä luotettavaa tietoa saadaan (Heinonen 2001, 32). Tarkastelen artikkelissa arvioiduksi tulemistä ja arvioinnin kohteena olemista. Tehtävä on mielenkiintoinen, sillä arvioinnin kohteella tarkoitetaan yleensä arvotettavaa ilmiötä, ei niinkään henkilöä tai ryhmää, jonka toimintaa arvioidaan. Arvioitavan kannalta on merkitystä arvioinnin lähestymistavalla ja sillä, miten arviointi käytännössä toteutetaan. Tutkimustietoa arvioitavana olemisesta on saatavilla jonkin verran. Arvioitavana olemista on tarkasteltu mm. ilmiöalueen psykologisena mallintamisena (Taut & Brauns 2003), arviointiosaamisena tai laadunhallintaan liittyen (Virtanen 2001) sekä valtakysymyksenä (Saari 2002). Arvioitavan antamaa tietoa on myös punnittu arviointiraporttien ja tutkimusten luotettavuustarkastelujen yhteydessä ja päätelmiä kohteena olemisesta voi tehdä tekstien sisältämistä muista pohdinnoista.

Kiinnitän tarkasteluni koulutuksen arviointiin paikallisella tasolla eli ns. mesotason (Saari 2002, 68) arviointiin, missä arviointi-intressinä on tutkia koulun toimintaa ja sen tuloksia. Arvioitavina ovat siis kouluyhteisön jäsenet joko yksilöinä tai yhteisönä. Koulu on mainio esimerkki monitoimijaisesta työyhteisöstä ja organisaatiosta, jossa työskentelee suuri määrä eri asemissa olevia

ihmisiä ja jolla on laaja sidosryhmäverkosto. Koulutuksen arviointi on eri tieteenalojen tutkimuskohteena ja opetushallinnon kiinnostuksen kohteena, joten koulua ja koulutusta koskevaa arviointitietoa on runsaasti saatavilla. Sanotaan myös, että kaikki ovat koulun asiantuntijoita, koska jokaisella on omakohtaisia kokemuksia koulusta! Artikkelissa käsitellään koulutuksen arvioinnin toteuttamiskeinoja, arvioinnin kokeamista, arvioinnin hyödyntämistä ja arviointiosaimista. Arvioinnissa on kyse tiedosta, voisiko siis arviointia käsitellä oppimisena? Käytän konkreettisenä arviointiesimerkkeinä Helsingin kaupungin yleissivistävän koulutuksen joidenkin keskeisten arviointitoimenpiteiden toteutumista. Tuntemuksen tähän arviointikokonaisuuteen olen hankkinut työssäni, mutta olen artikkelia varten myös haastatellut rehtoreita ja muita asiantuntijoita.

## 2. TAPAUSKUVAUS PAIKALLISTASON KOULUTUKSEN ARVIOINNISTA

Helsingin opetustoimessa on jo varhain ryhdytty koulutuksen arviointiin ja sitä on kehitetty samaa tahtia valtakunnallisen arvioinnin kehittämisen kanssa. Jo 1980-luvulla ja 90-luvun alkupuolella arvioitiin oppimistuloksia, työyhteisöjen toimivuutta ja koulujen palvelukykyä (Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi 1992; Tuloksellisuuden arviointi Helsingin opetustoimessa 1995). Viimeisimmät yleissivistävän koulutuksen arvioinnin periaatteet ja käytännöt on kirjattu yleissivistävän koulutuksen arviointistrategiaan (Helsingin kaupungin yleissivistävän koulutuksen arviointistrategia 2000-2003), jota paraikaa uudistetaan. Arviointistrategia on yhteinen viitekehys kaupungin tasolla tehtävälle arvioinnille ja koulujen itsearviointinille. Asiakirjassa arviointi määritellään tietyn toiminnan arvottamisena, jolloin siihen liittyy aina arvioinnin tarkoitusten ja päämäärien sekä menetelmien ja hyötyjen pohdinta. Arvioinnin kohteiden valinnan tulee perustua avoimeen keskusteluun ja olla perusteltavissa koulutuksen tavoitteiden tai yhteiskunnallisten haasteiden näkökulmasta. Kaupungin yhteisstrategiat ovat yhtenä keskeisenä perusteluna arviointitoimenpiteille. Arviointistrategiassa korostetaan myös sitä, että arviointitiedon käyttötarvikset tulee määrittellä selkeästi ja tehtävistä johtopäätöksistä on tarpeen käydä laaja-alaista keskustelua eri osapuolten kesken. (emt.; Jakku-Sihvonen & Heino-

nen 2001, 65-66; Salonen & Kännö 2000)

Arvioitava määrittäyty arvioinnin viitekehyyksen sisältämistä näkemyksistä arvioinnin tavoitteista ja menetelmistä. Olen hahmottanut oheiseen taulukkoon arvioinnin kohteena olemista kahdella kysymyksellä. Ensinnäkin kysymällä: kenen toimintaa arvioidaan? Tällöin arvioinnin kohteena eli arvioitavana on toimija, tekijä, oppija jne., jonka toiminta tai toiminnan tulokset ovat kiinnostuksen kohteina. Arvioitava voi olla yksilö, ryhmä tai verkosto, yhteisö tai organisaatio. Toinen kysymys kuuluu: kuka antaa tiedot? tai keneltä asiaa kysytään? Arvioinnin käytännön toteuttamisen kannalta on merkitystä sillä, antaako tiedonantaja tietoja itsestään vai kuvaako hän jonkun toisen toimintaa.

Koulutuksen arviointinäkökulmat voidaan kiteyttää asiakkaan, koulussa toimivien ja yhteiskunnan näkemyksiin (mm. Parjanen 1998, 48). Helsingiläisessä viitekehyyksessä asiakkaan käsitteitä arvioidaan palvelukykykyselyillä, koulun toiminnan arviointimenetelmiä ovat koulun itsearviointi ja kouluarviointi ja yhteiskunnallista vaikuttavuutta arvioidaan oppimistuloksilla.

Koulun palvelukyky. Asiakastytyväisyyden arviointivälineenä käytetään palvelukykytutkimuksia. Palvelukykykyselyillä kartoitetaan peruskoulussa oppilaiden ja vanhempien sekä lukiossa ja aikuislukiossa opiskelijoiden mielikuvia ja käsitteitä koulun toiminnasta, opetuksesta ja koulusta oppimisympäristönä. Kyselyt toistetaan noin neljän vuoden välein. Vanhemmilla on siten mahdollisuus antaa arvionsa koulusta ainakin kaksi, kolme kertaa lapsen koulutien aikana. Kyselyt kiertävät kouluja siten, että jokainen koulu saa oman palvelukykyarvionsa joka neljäs vuosi, mutta opetustoimi saa palautetta joka vuosi osasta kouluja. Koululle raportoidaan sen omat tiedot ja yleiset vertailutiedot. Helsingiläiset koulut voivat vertailla tuloksiaan alueellisesti myös yli kuntarajojen. Lukioissa ja aikuislukioissa on siirrytty internetin käyttöön kyselyyn vastaamisessa.

Koulun toiminnan itsearviointi ja kouluarviointi. Koulun toiminnan itsearviointi ei ilmiönä ole mitenkään uusi asia, sillä koulut ovat kautta aikojen arvioineet toimintaansa. Itsearviointinilla on kaksi erityistä piirrettä. Ensinnäkin arvioija ja arvioitava ovat yleensä samoja henkilöitä tai ainakin ovat läheisissä tekemisissä keskenään. Itsearviointinissa voidaan kuitenkin käyttää arvioijina myös yhteistyökumppaneita (mm. Saari

**Taulukko. Esimerkkejä Helsingin opetusviraston yleissivlstavän koulutuksen arviointitoimenpiteistä.**

Näkökulma arviointiin	Koulun toiminta	Toiminnan ja talouden suunnittelu	Opetussuunnitelman laatiminen	Koulun palvelukyky	Oppiminen, oppimistulokset	Kouluhyvinvointi	Työhyvinvointi
<b>Arvioinnin tavoite ja tarkoitus</b>	Toiminnan laadun arviointi ja itsearvioinnin kehittäminen.	Toiminnan tavoitteiden ja tuloksellisuuden toteutumisen arviointi koulun ja oppilaitoksen tasolla.	Perustella päätöksentekoa ja tukea opetussuunnitelman laatimisprosessia.	Asiakastyytyväisyyden arviointi ja sen kehittymisen vertailu, myös eri kuntien kesken.	Opetuksen yleisten tavoitteiden toteutumisen arviointi.	Tuottaa vertailukelpoista ja kehittämisessä hyödynnettävää tietoa nuorten terveydestä, terveystottumuksista elinoloista ja koulukokemuksista.	Tuottaa kuva työelämän laadusta.
<b>Arvioinnin toteutustavat, arvioinnin luonne</b>	Laatupalkintokriteereihin perustuva koulun toiminnan itsearviointi. Kouluarviointi, vertaisarviointina toteutettava sisäinen auditointi.	itsearviointi koulun tasolla. Koulut laativat lukuvuosittaisen toimintakertomuksen, joista opetusvirastossa tehdään koosteet.	Asiantuntija-arviot ja -palautteet prosessin eri vaiheissa. Opetussuunnitelmaprosessi on ollut myös kouluarvioinnin kohteena.	Palvelukykykysely vuosittain suurpiireittäin. Kunkin koulun osalle kysely osuu joka neljäs tai toinen vuosi.	Valtakunnalliset oppimistulosarviointi. Oppimaan oppimis - tutkimukset.	Valtakunnallinen Kouluerveyskysely joka toinen vuosi.	Kaupungin henkilöstölle yhteinen nettikyselynä toteutettava kysely.
<b>Kenen toimintaa arvioidaan</b>	Koulu tai sen osa (organisaatiotaso/ryhmän taso)	Koulu (organisaatiotaso)	Koulu/opettajat (organisaatiotaso/ryhmän taso)	Koulu (organisaatiotaso)	Peruskoulun 6. ja 9. luokkien oppilaat ja lukion opiskelijat (yksilötaso). Oppimaan oppiminen: Peruskoulun 1., 6. ja 9. luokkien oppilaat ja lukion toisen vuoden opiskelijat (yksilötaso)	Peruskoulun 8. ja 9. luokkien oppilaat ja lukion ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijat (organisaatiotaso)	Rehtori, opettajat ja muu koulun henkilökunta (yksilötaso)

<b>ja kuka antaa tiedot/ keneltä tietoa kysytään</b>	Rehtori ja koulun henkilökunta. Auditoinnissa yleensä osa koulun henkilökunnasta, oppilaita, huoltajia, sidosryhmiä.	Rehtori ja opettajat. Johtokunta (sisältää päätöksentekoprosessin).	Koulun opetussuunnitelma-prosessista vastaavat henkilöt	Peruskoulun oppilaat ja huoltajat sekä lukion/ aikuislukion opiskelijat.	Oppilaat ja opiskelijat.	Oppilaat ja opiskelijat.	Rehtori ja koulun henkilökunta, virastohallinnon henkilökunta.
<b>Keskeiset arvioinnin tukitoimet</b>	Oppien ja onnistuen -koulutus ja arvioinnin tukimateriaalin suunnittelu ja hankinta. Auditoidijien koulutus, kohteiden suunnittelu, auditointiraporttien koosteet, tulosista tiedottaminen.	Ohjeiden valmisteluun liittyvät rehtori- ym. foorumit ja laatimisohteet.	Opetussuunnitelma-koulutus eri ryhmille (mm. pilotit, aineryhmät, suurpiirit). Auditointiin liittyvä tuki ks. edellä.	Kyselytulosten valmistuttua järjestettävät tulosseminaarit ja tiedotustilaisuudet.	Raporttien valmistuttua tulosseminaarit ja koulukohtaiset konsultaatiot.	Raporttien valmistuttua tulosseminaarit ja koulukohtaiset konsultaatiot.	Rehtoreille ja esimiesasemassa oleville järjestetyt tiedotustilaisuudet ennen kyselyä ja tulosten valmistuttua sekä konsultaatio ja työyhteisön tulospalvelu.
<b>Arviointitiedon muodot ja arviointitiedon käyttö</b>	Koulukohtaiset itsearviointiraportit, joita koulu voi käyttää toiminnan/sen osan kehittämiseen. Koulukohtaiset auditointiraportit, joita koulu voi käyttää toiminnan/sen osan kehittämiseen.	Toimintakertomus vuosittain/ lukuvuosittain, joista vuosittain tarkistetaan resurssien ja tavoitteiden toteutumia.	Koulukohtainen kirjallinen palaute prosessin eri vaiheissa, jota käytetään kehittämiseen. Auditointiraportit ja yhteenveto	Koulukohtaiset raportit sekä yhteenveto, joiden tietoa koulu käyttää. Aluekohtaiset vertailut ja seuranta. Opetusvirasto käyttää tunnuslukuna.	Koulukohtaiset/ luokkakohtaiset raportit ja yhteenveto. Koulu käyttää kehittämiseen, opetusvirasto käyttää tunnuslukuna. Toteutettu kehittämisinterventio. Aineistoa käytetty lisätutkimuksiin.	Koulukohtaiset raportit ja yhteenveto (kirjallisina ja internetissä), joita koulu käyttää toiminnan kehittämiseen. Erilliset tutkimusraportit. Materiaalituotantoa (mm. Uni). Opetusvirasto käyttää tunnuslukuna.	Koulukohtaiset tulosraportit ja vertailutiedot vastaaviin kouluihin tai yksiköihin.
<b>Arvioinnin oppimisenäkökulma(?)</b>	Tiedonluominen.	Tiedonluominen.	Tiedonluominen/ Osallistuminen.	Osallistuminen.	Tiedonhankinta.	(Osallistuminen.)	(Tiedonhankinta/ osallistuminen.)

2002, 74). Parhaimmillaan itsearviointi syventää tietoisuutta omasta toiminnasta ja sen tuloksista. Toinen itsearvioinnin ominaisuus on, että siinä yleensä arvioija päättää itse arvioitavasta kohteesta, kriteereistä, arviointitavasta ja aikataulusta. Itsearvioinnin muotoja ja menetelmiä ovat tarkastelleet mm. Jakku-Sihvonen ja Heinonen (2001, 67-76), Jokinen ja Stenström (1995), Korkeakoski ym. (2000, 87-128), Laukkanen (1994, 100-102) ja Saari (2002, 74-83).

Helsingissä on opetushenkilöstöä kouluttamalla tuettu Euroopan laatupalkintokriteeristön ja sen pohjalta kehitettyjen itsearvioinnin koulusovellusten käyttöön ottamista koulun itsearvioinnin ja jatkuvan kehittämisen työvälineiksi. Arviointiperusteet muodostavat kokonaiskuvan koulun toiminnasta ja sen johtamisesta. "Yksikään kivi ei jää kääntämättä" (Keagan 2004). Arviointiväline on viisi toiminnan osa-aluetta ja neljä tuloksiin liittyvää osa-aluetta on esitelty tarkemmin Opetustoimen laadun arviointiperusteissa (Kännö ym., 2003). Malli perustuu kokonaisvaltaiseen laatujohtamiseen, TQM (Total Quality Management) -ajatteluun.

Samana kriteeristöä käytetään myös kouluauditoinnissa, joka on vertaisarviointina toteutettava sisäistä auditointia. Kouluauditointia pidetään oppimis- ja arviointimenetelmänä, jonka keskeisenä tavoitteena on kerätä palautetietoa koulujen ja opetusviraston yhteistoiminnasta sekä edistää tiedon kulkua ja kokemusten jakamista koulujen sekä koulujen ja viraston kesken. Auditointia on koulutettu rehtoreita ja opettajia. Auditointi tapahtuu ennakkovalmistelun pohjalta. Auditointiva koulusta saa palautetta omasta toiminnastaan ja auditointia puolestaan oppivat auditoidessaan ja voivat hyödyntää saamaansa monipuolista tietoa oman koulunsa kehittämisessä. Koulun itsearviointia voidaan tukea myös ulkoisella auditoinnilla, jonka käyttöä kouluissa ollaankin lisäämässä. Koulun ulkoisesta auditoinnista on raportoinut mm. Norrisin tutkijaryhmä (1996). Reijo Laukkanen (1998, 48) on kertonut kyseisen raportin synnystä ja sen herättämästä keskustelusta.

Oppiminen, oppimistulokset. Yhteiskunnallista vaikuttavuutta ja opetus suunnitelman toteutumista arvioidaan saavutettujen oppimistulosten avulla. Oppimistulosten katsotaan kertovat oppimisen tasosta, opetuksen laadusta ja yleisten tavoitteiden toteutumista. Keskeinen arviointimenetelmä on eri oppiaineiden valtakunnalliset kokeet. Otantaperusteisia kokeita on toteutettu

vuosittain useassa oppiaineessa ja lähinnä peruskoulun 6. ja 9. luokilla. Helsingiläiset suomenkieliset peruskoululaiset ovat osallistuneet koko ikäluokkina matematiikan, äidinkielen ja ruotsinkielien kokeisiin. Näiden arviointien tulokset raportoidaan kouluille. Oppilaat itse eivät yleensä saa palautetta omasta suorituksestaan kyseisissä kokeissa, mutta opettajat voivat hyödyntää oppimistulosten arviointeja sisäisessä kehittämistyössä. Tulosten tulkintaan opettajat saavat perehdytystä tulosseminaareissa ja useimmiten on mahdollisuus saada myös yksityiskohtaisempaa konsultaatiota. Jotkut koulut ovat osuneet myös kansainvälisiin oppimistutkimuksiin. Kouluilla on myös omia ja oppiainekohtaisia arviointikäytäntöjä.

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus on kehittänyt oppimisprosessin arviointia, johon helsinkiläiset koululaiset ovat osallistuneet. Oppimaan oppimisvalmiuksien arvioinnilla kerätään tietoa oppiaineiden rajat ylittävistä oppilaiden suoritusvalmiuksista, oppimiseen liittyvistä asenteista ja uskomuksista sekä siitä, miten oppilaat kokevat itsensä oppijoina. Oppimaan oppimisvalmiuksia on arvioitu peruskoulun ala- ja yläluokilla sekä lukiossa (Hautamäki ym. 2004, 8-11). Tukimateriaaliksi on valmistunut Ensi askeleet -materiaali, jota opettajat voivat perehdytyksen jälkeen käyttää itsenäisesti.

### 3. MITEN ARVIOINTI KOETAAN?

Koulujen ja oppilaitosten tutkimuksissa on Kauko Hämäläisen (1994, 60-61) mukaan ilmennyt kriittisiä kohtia. Hän mainitsee seuraavat seikat: 1) arviointikriteerien valinta on vaikeaa, 2) arviointi toteutetaan ulkoisesta määräyksestä, eikä siihen sitouduta, 3) tulosten käyttöä esim. resurssien jaon perusteena pelätään, 4) arviointiin toteuttamisen oppiminen vie pitkän ajan, 5) arviointi ovat usein kuvaksia, eivät kriittisiä arviointeja, 6) tuloksia on vaikea verrata oppilaitosten välillä ja 7) arviointituloksia ei hyödynnetä. Mainitut tekijät ovat eri tavoin sidoksissa toisiinsa. Tarkastelen näitä teemoja arviointiväline näkökulmasta: Millaisia kokemuksia on arviointiin käynnistymisvaiheesta? Millaisia odotuksia ja pelkoja ulkoiseen arviointiin voi liittyä? Miten arviointiosaamisen kehittymistä voidaan tukea? Miten arviointia hyödynnetään?

### 3.1 Arvioinnin käynnistäminen

Valotan parilla esimerkillä arvioinnin käynnistymisvaiheen kokemista. Kokemuksissa on yhtäläisyyksiä, vaikka ensimmäisessä tapauksessa arviointitoimintaa käynnistyi koulun ulkopuolelta ja toisessa aloite arviointiin tehtiin koulun sisäältä.

Syrjälän ym. (1997) raportissa kuvataan kokemuksia kuntatason koulutuksen arviointiprojektista Oulussa. Työn alussa koulun arviointia kehittävän ryhmän jäsenet kokivat ongelmaksi ajanpuutteen ja sitoutumisen arviointityöhön. Kehittämisyhmää saatettiin pitää liian suurena ja kokoonpanoa ala-asteelta lukioon outona. Jonkinlainen ongelma oli myös se, että arviointia käsiteltiin projektin alussa abstraktisella ja teoreettisella tasolla. Ongelmista huolimatta projekti kokonaisuudessaan koettiin myönteisenä, opettajat saivat kaipaamaansa koulutustaja arvioinnin monet kasvot alkoivat hahmottua. Myös yksittäisten opettajat raportoivat myönteisistä kokemuksista. Arvokkaana koettiin mm. kollegiaalisen verkoston löytäminen ja jatko-opintoihin rohkautuminen. Työilmapiirikartoituksen palautustilaisuus oli erään raportin mukaan "kova paikka" koko työyhteisölle, sillä tilaisuudessa käsiteltiin suoraan sekä johtamista että työpaikan joitakin ongelmallisia ihmisuhteita. Tästä raportoinut henkilö sai kuitenkin omassa tutkimuksessaan pelkästään myönteistä palautetta ja epäili, että kritiikkiä esittäneet opettajat eivät olleet vastanneet hänen kyselynsä.

Onkin aina syytä tarkkailla vastausten luotettavuutta ja pohtia vastatoimia, jos siinä havaitaan puutteita. Tästä hyvänä esimerkkinä tästä on monin tavoin palkitun koulun kehittämistyön alkuvaiheen tapahtumat, mistä pohjois-irlantilainen kouluttajamme rehtori Dame Geraldine Keagan (2004) kertoi Oppien ja onnistuen -koulutuspäivänä. Rehtorin toimesta oli tehty kartoitus koulun tilasta ja kehittämistarpeista, mutta mitään merkittäviä odotuksia henkilöstöllä ei näyttänyt kuitenkaan olevan. Kun selvisi, etteivät koulun opettajat olleet antaneet mm. tunnistamisen pelossa todellista palautetta koulun olosuhteista, koulun toiminnan arviointi toteutettiin uudelleen, nyt haastatteleamalla koko henkilökunta ulkopuolisen kumppanin myötävaikutuksella. Seurauksena olikin yllättävän suuri määrä tietoa odotuksista ja korjausehdotuksista. Myös tulosten käsittely yllätti avoimuudellaan sekä rehtorin että työh-

teisön ja, aivan kuten oululaisessakin koulussa, oli ollut "kova paikka" kohdata näkyville nousseet todelliset kehittämiskohteet. Tästä alkoi systemaattinen kehittämistyö, joka yhdeksän vuotta myöhemmin, vuonna 2001 toi koululle tunnustuksena julkisen sektorin Euroopan laatupalkinnon.

Hyvä arviointi nostaa esille oleellista tietoa arvioitavasta ilmiöstä ja rohkaisee käsittelemään sitä.

### 3.2 Arviointiin liittyviä odotuksia ja pelkoja ulkoisessa arvioinnissa

Arvioinnin kriteerit johdetaan aina arvoista (Sinkkonen & Kinnunen 1994, 37) ja arvot ohjaavat toimintaa arviointitoimenpiteiden toteuttamista myöten (Vuorenmaa 2001, 34; Laukkanen 1998, 131). Arvioinnin kohde ei ehkä aina tiedä, tunnista tai hyväksy tavoitteenasetteluun ja toteutukseen heijastuvia arvoja. Arviointiprosessiin liittyy aina odotuksia ja pelkoja, jotka saattavat vaikuttaa arvioinnille tärkeän tiedon luotettavuuteen. Arvioinnin tulosten käyttöön voi liittyä pelkoja, jotka palautuvat epätietoisuuteen arvioinnin tarkoituseristä. Myös arvioinnin toteuttamistapa - sisäinen vs. ulkoinen - on lähteenä erilaisille häiriöille. Käsitellen tässä ulkoista arviointia, jonka yhtenä tunnuspiirteenä on se, että aloite arvioinnin toteuttamiseen tulee usein yhteisön ulkopuolelta (Jakku-Sihvonen, 2001, 115).

Koulun itsearviointia lukuunottamatta koulut mieltävät oheisessa taulukossa kuvatut arvioinnit ulkoisena arviointina. Ulkoinen tai ulkoiseksi koettu arviointi, on herkkä häiriöille ja usein ilmenee arvioinnin vastustusta jossain muodossa. Teoreettisesti arvioinnin toteuttamista tarkastelleet Taut ja Brauns (2003, 254) mainitsevat useita mahdollisia torjunnan lähteitä tiedonkeruun aikana. Epävarmuus voi nousta jo informaation jakamisesta arvioijan kanssa tai pelosta valtaan, vuorovaikutukseen ja statukseen liittyvien rakenteiden muuttumisesta arviointitilanteessa. Tutkijat mainitsevat uhkaavina tekijöinä myös epäselvät arviointikriteerit ja piilotavoitteet. Vastustusta voi syntyä myös epätietoisuudesta sen suhteen, millaisia tulkintoja eri tahot voivat esittää arvioinnin tuloksista. Taut ja Brauns ovat kirjallisuuskatsauksen kautta perehtyneet evalu-aation vastustamiseen ja kehittäneet myös psykologista tutkimusmallia.

Koulu on tietoa käsittelevä yhteisö, jolle arviointi eri muodoissaan on arkipäivää. Tämä osaaminen luultavasti heijastuu kriittisenä suhtautumisessa arviointiin. Käytännössä ulkoistakaan arviointia ei Helsingissä nykyisin toteutettavassa muodossa vastusteta, vaan päinvastoin haastattelemani rehtorit korostivat arviointitoimenpiteiden tärkeyttä ja käyttökelpoisuutta. "Häiriöherkkyys" kuitenkin näkyi siinä, että he asettavat niiden toteuttamiselle, tiedonkeruulle ja raportoinnille tiukkoja laatuvaatimuksia. Toki on perusteltua odottaa tasokkaita arviointitoimenpiteitä, sillä jo arvioinnin sujuva toteuttaminen koulussa on haasteellista.

Käytännön kysymyksenä arviointitiedon muoto ja vertailtavuuden ongelmat palautuvat siihen, miten arviointisuunnitelmassa on osattu ennakoita tiedon käyttöä. Summatiivinen, kuvaileva ja toteava arviointitieto (Sinkkonen & Kinnunen 1994, 98-99) on sinänsä vaikeasti vertailtavaa. Koulujen vertailusta on kokemuksia 90-luvulla.

Syrjäläinen (1994, 127) totesi koulujen vertailun olevan vaikeaa kahdesta syystä. Hän raportoi siitä, että opettajat haluaisivat ennen kaikkea päästä itse vaikuttamaan sellaiseen mittaamiseen, jonka tavoitteena on koulujen vertailu. Eli odotetaan läpinäkyvyyttä vertailuun tulevan arvioinnin toteuttamistavoissa ja tulosten muodostumisessa. Syrjäläinen havaitsi myös, ettei vertailu houkuttele, jos arvioitavat eivät tunne arvioivan tahon todellisia vaikuttimia ja tavoitteita. Taustana ongelmana oli arvioinnin käsitäminen mittaamisena (emt. 124), johon sisältyvä objektiivisuuden vaatimus ja ulkopuolisen henkilölle mahdollisesti käsittämättömäksi jäävä koulujen "oma todellisuus" ovat tietenkin ristiniidassa. Vertailtavuus kasvatuksen kompleksisessa kentässä onkin moninkertainen haaste. Arviointikokonaisuuden näkökulmasta voi tosin kysyä mitä odotuksia vertailulle ylipäätään asetetaan.

Sisäisen vertailun mahdollisuus syntyy kouluarviointeihin jo siitä, että koulun toimijat ovat erilaisissa positioissa koulun perustehtävään nähden. Mm. Kansanen (1997, 432) kiinnittää huomiota oppilaiden ja opiskelijoiden kovin erilaiseen asemaan opettajaan verrattuna opetussuunnitelman arviointiprosessissa. He hahmottavat samaa prosessia asemastaan johtuen eri tavoin. Myös koulun johto ja opettajat ovat erilaisessa suhteessa koulun toimintaan. Rehtori joutuu puntaroimaan arvioinnin toteuttamista koulun kokonaisuuden kannalta, joten hänen panoksel-

laan henkilöstön ja oppilaiden motivoinnissa on merkitystä arviointiprosessin onnistuneelle läpiviemiselle. Motivointiin herätään viimeistään silloin, kun vastausprosentit ovat vaarassa jäädä niin pieniksi, ettei arviointi tuota tarvittavaa tietoa.

Arvioinnin kohteena oleminen edellyttää kritiikin sietoa (Virtanen 2001, 148). Rehtorit haluavat myös itse palautetta työstään ja vastaavasti palautteen puuttuminen nähdään varsin kielteisenä seikkana. Johtamista arvioidaankin Helsingissä koulun toiminnan itsearvioinneissa, palvelukykykyselyissä ja työhyvinvointikyselyissä. Myös opettajat saavat mm. aineryhminä suoraa palautetta koulun palvelukyvyn arvioinneissa. Koko henkilökunta taas antaa työhyvinvointikyselyissä arvion omasta panoksestaan työyhteisön jäsenenä, joten vuosittain koulu saa melko monipuolista, eri toimijoiden ja sidosryhmien tuottamaa keskivertotietoa jo pelkästään tässä mainituilla menetelmillä.

### 3.3. Arviointiosaaminen, arvioinnin tuki

Tiedonkeruun ja käsittelyn menetelmät säätelevät huomattavasti arvioitavan osallisuusastetta ja arviointitavan valinta sisältää oletuksia myös arviointiosaamisesta. Esimerkiksi empowerment-arvioinnissa yhtenä perusteena on kouluttaa osallistujat johtamaan itse arviointia (Saari 2002, 94). Saaren mukaan arvioitavan itsenäisyyden aste on suurin dialogisessa arvioinnissa, sitten kommunikatiivisessa, kun taas empowerment-arvioinnissa ohjausta on taas enemmän kuin ensin mainituissa. Empowerment-arviointia käytetäänkin eksplisiittisesti kehittämisen edistämiseen. Patton (2002, 187-190) kiinnittää huomiota arvioitavien arviointiajattelun kehittymiseen arviointiprosessin aikana. Ihmiset tuovat prosessiin mukaan oman arvosidonnaisen kulttuurinsa, josta käsin useimmiten rationaalista arviointitekstitystä voi olla vaikea ymmärtää ilman uuden oppimista.

Arviointiosaamista voidaan tarkastella arviointien tekemisen, tilaamisen, arviointien kohteena olemisen ja arviointitiedon raportoinnin näkökulmista (Virtanen 2001, 146). Kouluyhteisön jäsenten ja sidosryhmien rooli arvioinnin toteuttamisessa voi olla mikä tahansa edellä mainituista. Nähdäkseni arviointiosaamisen tukemisessa koulutuksen järjestäjän kannattaa toimia

vastuullisesti ja pitää huolta siitä, että koulut ja oppilaitokset ovat osajia myös arvioinnin alueella. Osaaminen turvaa osaltaan arviointitiedon luotettavuutta ja mahdollistaa arvioinnin eri tehtävien toteutumisen (tehtävistä mm. Laukkanen 1998, 145; Saari 2002, 69).

Parhaimmillaan arviointiosaamisen kehittäminen nivoutuu saumattomasti arviointiprosessiin. Arviointia voidaan tukea koulutuksella ja konsultaatiolla. Helsingiläisille rehtoreille, opettajille ja koulujen johtokunnille järjestetään arviointiajatteluun perehdyttävää koulutusta, johon he voivat vapaaehtoisuuden pohjalta osallistua. Esimerkiksi laatuajatteluun on tutustunut noin 60 % kouluista opetusviraston järjestämässä pitkäkestoisessa koulutuksessa ja opetussuunnitelmatyötä tukevaan koulutukseen osallistuvat käytännössä kaikki koulut. Arviointitulosten valmistuttua järjestetään tulosseminaareja kohdejoukolle ja mahdollisesti laajemmalle yleisölle. Joskus on tarvetta kysyä asiaan perehtyneeltä konsultilta tulosten perusteita, tulkintoja tai opastusta siihen, miten asiaa voi käsitellä työyhteisössä. Kun koulussa on arvioinnin tuloksista tehty johtopäätökset ja mahdollisesti päädytty kehittämishankkeeseen, koulun kannattaa etsiä kehittämistyötä tukevaa koulutusta.

### 3.4 Arvioinnin hyödyntäminen

Helsingin arviointistrategia on esimerkki koulutuksen arvioinnin viitekehiksestä ja se on kehikona myös koulujen omalle arvioinnille. Ritva Jaku-Sihvonen ja Sari Heinonen (2001, 14 ja 51) pitävät yhtenä arvioinnin onnistuneisuuden kriteerinä sitä, että sen tuloksia pystytään hyödyntämään kehittämistyössä joko välittömästi tai ainakin rajallisen ajan puitteissa. Pystyvätkö koulut hyödyntämään keskitetysti tai omin voimin hankkimaansa arviointitietoa?

Palvelukykykyselyyn liittyy tiedon uskottavuuden pulma, minkä yli toki monet yhteisöt ovat nähneet ja ovat kyenneet hyödyntämään tuloksia. Varsin usein arvioinnin kohteena oleva työyhteisö pitää mielikuviin perustuvaa arviointia epäoikeudenmukaisena. Kertomansa mukaan opetushenkilöstö arvioi myös itse vanhempina kouluasioita toisenlaisella asiantuntijuudella ja usein myös toisin kuin koulua etäämmällä oleva vanhempi. Tämäkin huomio tuo mielestäni arvokasta tietoa koulussa toimiville. Ann L. Brow-

nin työtovereineen kehittämä ns. hajautetun asiantuntijuuden malli (Hakkarainen ym. 2004, 190-191) voi olla avuksi, kun koulussa työsteetään jossain määrin huonossa huudossa olevien palvelukykytutkimusten toteuttamista ja tuloksia. Mallin ideana on se, että jokaisella oppimisyhteisön jäsenellä on muita enemmän asiantuntemusta jossain asiassa. Eri toimijoiden kiinnostuksen ja tietopohjan erot pyritään hyödyntämään yhteisessä työskentelyssä. Mallilla on selviä yhteyksiä yhteistoiminnallisen oppimisen malliin, joka on monille koulu-yhteisöille tuttu oppimisen muoto.

Kokemusten mukaan kouluauditointi tuottaa kouluille käyttökelpoista tietoa kehittämistyön pohjaksi. Auditointi toteutaan usein käyttäen useita tiedonhankintatapoja, mm. siihen sisältyy usein auditoitavan yhteisön ja sen sidosryhmien jäsenten haastatteluja. Eräs rehtori korosti arvioijan ja arvioitavan välisen henkilökohtaisen kontaktin merkityksellisyyttä nimenomaan arviointitulosten hyödyntämisen kannalta. Saatu arvio oli tiedonhankintatavasta johtuen koulu-yhteisön mielestä siinä määrin uskottava, että korjaaviin toimenpiteisiin ryhdyttiin. Muuten tämä hieman hankalaksi koettu asia olisi helposti voitu sivuuttaa. Käsitykseen kouluauditointien hyödynnettävyydestä liittyy luultavasti se, että arvioijilla ja arvioitavilla on kouluauditoinnissa yhteinen kieli. "Yhteinen kieli" voi tosin johtaa sisäänlämpiävyyteen (Parjanen 1998, 48).

Oppimistulosarvioiteja hyödynnetään rehtoreiden kertoman mukaan koulun kehittämistyössä aktiivisesti ja niiden arviointitapaan ollaan tyytyväisiä. Oppimistulokset kertovat kuitenkin vain osan oppimisesta. Oppimistuloksista saatuja tietoja hyödynnetäänkin jatkotutkimusten aineistona. Mainittakoon Jorma Kuuselan (2004) tutkimus, missä on haettu yhteyksiä oppimistulosten ja kouluhyvinvoinnin indikaattoreille. Valtakunnallisesta kouluterveyskyselyn käsittelystä koulu-yhteisön jäsenten ja koulun sidosryhmien kanssa ja toteutumisesta Helsingissä on saatavilla tietoa mm. Raija Nummelinin ym. (2001) raportista ja internetistä Stakesin sivuilta. Itse koulun ydinprosessissa, opetus-oppimisprosessissa, arviointi ja toiminta kytkeytyvät saumattomasti toisiinsa. Opettaja arvioi jatkuvasti omaa opetustaan oppilaiden kehityksen kautta, yhteisenä interaktiona (Kansanen 1997, 432). Kansanen mukaan opetusprosessin arviointia ei voi lainkaan irrottaa opetuksesta eli opetuskäytännön



kaiken aikaa opetusprosessin arviointia. Opetusprosessi on sinänsä vaikeasti arvioitava.

Yhtenä arvioinnin pahimpana uhkakuvana koulun näkökulmasta on tiedon jääminen sirpalemaiseksi ja irralleen koulun todellisuudesta. Kuten joissakin tutkimuksissa (Saari 2002, 110) on voitu todeta, myös haastateltavani pitivät suurena vaarana turhan työn teettämistä kouluilla, jossa henkilökunta on perustehtävässään, opettamisessa tai hallinnon töissä, hyvin työllistettyjä. Myös omiin itsearvioinnin prosesseihin ryhtymistä harkitaan tarkoin tästä syystä. Koulut pitävät tärkeänä, että arviointitoiminta on "hyödyllistä", mutta korostavat samalla sitä, että sen tulisi kohdentua perustehtävän kehittämiseen. Myös arviointiteoriassa tunnustetaan tämä näkökulma ja korostetaan arvioitavien kannalta tarkoituksenmukaista, hyödyllistä sekä heidän näkökulmansa huomioon ottavaa responsiivista arviointia ja arviointitiedon käyttöä (Sinkkonen & Kinnunen 1998, 93).

Arvioinnin tavoitteiden näkökulmasta olisi toivottavaa, että koulut hyödyntäisivät kaikkea oppilaista hankittua tietoa ja tekisivät myös vuosittain vertailua tuloksissa tapahtuvissa muutoksissa. Samoin kouluilla on käytössä arviointitietoja myös toisesta interaktion osapuolesta eli opettajasta ja hänen työhyvinvoinnistaan. Näidenkin tietojen ottaminen käyttöön tuo lisäarvoa koko koululle. Keskeinen koulutuksen arvioinnin tavoite on parantaa oppimisen edellytyksiä ja tukea koulutuksen kehittymistä.

#### 4. POHDINTAA

Olen pohtinut arvioiduksi tulemistä arvioitavan ulkopuolelta. Arviointia käsittelevä kirjallisuus on mittava ja lavea. Havaintojeni mukaan esimerkiksi arvioinnin tekijän rooleihin ja tehtäviin on kiinnitetty melko paljon huomiota. Sen sijaan arvioitavan näkökulma ei selkeästi erotu. Arviointia on tarpeen arvioida. Onko esimerkiksi arviointisuunnitelmassa tai strategiassa riittävästi otettu huomioon arvioinnin kohteena olevat henkilöt ja yhteisöt? Esitän yhteenvedona muutaman huomion työstämästäni teemasta.

Ensimmäinen huomioni liittyy arvioinnin läpiviemiseen. Riippumatta arvioinnin toteuttamistavasta on identifioitava ne arviointiprosessin kriittiset kohdat, joissa "arvioitavan ääni" pitäisi kuulua, kuuluu tai voi kuulua. Edellä tarkasteltiin joitakin

tällaisia kysymyksiä ulkoisesti toteutetun arvioinnin tapauksessa; sisäisessä arvioinnissa painotukset ja vastaukset ovat jonkin verran toisenlaisia. Esimerkiksi edellä käsiteltiin sitoutumista ulkoisessa arvioinnissa ja havaittiin, ettei sitoutumisen ongelmia ollut koulun toiminnasta vastaavilla rehtoreilla. Se ei kuitenkaan takaa, etteikö sitoutumattomuutta olisi jossain toisessa sidosryhmässä. Pysähdyspaikat ovatkin ikään kuin prismoja, jotka heijastavat monitoimijaisen yhteisön kyseisen hetken todellisuuksia, jotka ovat erilaisia. Yksilöllinen todellisuuden kokeminen on yleinen kvalitatiivisen metodin piirre (Vartiainen 2001, 38). Näin moninaisesti kerätty arviointitieto on myös johtopäätösten tekemiselle vaativa kokonaisuus.

Toiseksi huomioni kiinnittyi tiedon luotettavuuteen. Varsinkin kirjallisuuskatsaus herätti tämän kysymyksen. Aineistonani käyttämäni kunnan tasolla toteutettava koulutuksen arvioinnin viitekehys on siinä mielessä kiintoisa kohde, että siinä tarkastellaan hyvin perusteellisesti tiedon tarpeita ja tiedon käyttöä. Miten tiedon luotettavuus varmistetaan? Kysymys on varsin aiheellinen, sillä tutkimuksissa on ilmennyt, että arvioinnin tekijän ja arvioitavien käsitykset eivät aina vastaa toisiaan. Esimerkiksi arvioinnissa voi käydä niin, että eri sidosryhmät kiinnittävät huomiota eri asioihin (ks. Heinonen 2002, 95-100) tai arvioija ei löydä evidenssiä väitteille (Norris 1996, 70). Luotettavuutta parantaa julkishallinnossa pitäytyminen kohde-toiminnan arvoissa (Jakku-Sihvonen 2001, 114). Koulutuksen arvioinnissa laajasti käytössä oleva kriteeriperustaisuus kytkeytyy arvoihin, jolloin myös arvioinnin oikeudenmukaisuutta voidaan lisätä ennalta määritellyillä ja julkistetuilla kriteereillä (emt., 119).

Kolmanneksi pidän kiinnostavana ja tutkimisen arvoisena kohteena tiedonmuodostusprosessia. Tieto syntyy oppimisprosessien kautta. Voisiko arviointia siis tarkastella oppimisprosessina? Houkutteleva oppimisen lähestymistapa arviointiin on myös tutkivan oppimisen viitekehyyksen mukainen oppimisen jaottelu, missä oppimisen vertauskuvina ovat tiedonhankinta, osallistuminen ja tiedonluominen (Hakkaraisen ym. 2004, 21). Oppimisen näkökulmasta aukenee varsin laaja näköala arviointivaan ja arviointiprosessiin.

#### LÄHTEET

Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse: Tutkiva oppiminen, Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen

- sytyttäjinä, 6., uudistettu painos, WSOY, Porvoo 2004.
- Hautamäki, Jarkko, Kupiainen, Sirkku, Mehtäläinen, Jouko, Rantanen, Pekka & Ruuth, Mari: Peruskouluisten oppimaan oppimisen arviointi osana yleissivistävän koulutuksen arviointistrategiaa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 2, Helsinki 2004.
- Heinonen, Sari: Arvioinnin teoreettisia lähtökohtia, Teoksessa Jaku-Sihvonen, Ritva & Heinonen, Sari: Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin, Opetushallitus, Helsinki 2001, s. 21-47.
- Heinonen, Sari: Korkeakoulutettujen työttömien omaehtoisen täydennyskoulutuksen sidosryhmäperusteinen arviointitutkimus, Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 180, Helsinki 2002.
- Helsingin kaupungin yleissivistävän koulutuksen arviointistrategia 2000-2003, Helsingin kaupunki, Opetusvirasto, Helsinki 2000.
- Hämäläinen, Kauko: Oppilaitosten kehittämistarpeen arvioinnista, Teoksessa Jaku-Sihvonen, Ritva, Räisänen, Anu & Väyrynen, Pirjo (toim.): Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille, Opetushallitus, Helsinki 1994, s. 54-63.
- Jaku-Sihvonen, Ritva: Arviointitiedon luotettavuuden osoittaminen, Teoksessa Jaku-Sihvonen, Ritva & Heinonen, Sari: Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin, Opetushallitus, Helsinki 2001, s. 111-135.
- Jaku-Sihvonen, Ritva & Heinonen, Sari: Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin, Opetushallitus, Helsinki 2001.
- Jokinen, Hannu & Stenström, Marja-Leena (toim.): Oppilaitokset puntarissa. Kokemuksia ja pohdintoja oppilaitosten itsearvioinnista, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä 1995.
- Kansanen, Pertti: Opetusprosessin arviointi, Teoksessa Jaku-Sihvonen, Ritva (toim.): Onnistuuko oppiminen - oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa, Opetushallitus, Helsinki 1997, s. 429-436.
- Korkeakoski, Esko, Niemi, Eero K., Arra, Olavi, Lindroos, Kirsi & Säilä, Eija (toim.): Kuntien ja koulujen itsearviointikäytäntöjä, Opetushallitus, Helsinki 2000.
- Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi, Työryhmän raportti 9.3.1992, Helsingin kaupungin kouluviraston julkaisusarja A3, Helsinki 1992.
- Kännö, Pirjo, Laamanen, Arto, Stenvall, Kirsti & Säilä, Eija (toim.): Opetustoimen laadun arviointiperusteet, Efektia Oy, Helsinki 2003.
- Kuusela, Jorma: Raportti Helsingin oppimistulosten arviointien ja kouluterveyskyselyjen yhdistämisestä, Helsingin opetusviraston julkaisusarja A3, Opetushallitus, Yhteistyössä Helsingin kaupungin opetusviraston ja Stakesin kanssa, Helsinki 2004 (tulossa).
- Laukkanen, Reijo: Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta, Tutkimuksia 59, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä 1994.
- Laukkanen, Reijo: Opetustoimen keskushallinnon evaluaatioajattelun kehitys Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle, Tutkimuksia 5, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä 1998.
- Norris, Nigel, Aspland, Roger, MacDonald, Barry, Schostak, John & Zamorski, Barbara: Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta, Opetushallitus, Helsinki 1996.
- Nummelin, Raija, Luopa, Pauliina, Rimpelä, Matti & Jokela, Jukka: Kouluterveyskysely Helsingissä vuosina 1995-2000, Katsaus kyselyn tuloksiin, Opetusviraston julkaisusarja A7, Helsinki 2001.
- Parjanen, Matti: Yliopiston uusi rooli: oppimisen meklari, Teoksessa: Parjanen, Matti (toim.): Oppimisen ja laadun kiasma, Tampere University Press, Tampere 1998, s.31-51.
- Patton, Michael Quinn: Qualitative Research & Evaluation Methods, 3rd ed., Sage Publications, London 2002.
- Saari, Seppo: Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspolitisessa kontekstissa, Acta Universitatis Tamperensis 893, Tampere 2002.
- Salonen, Marjatta & Kännö, Pirjo: Helsingin kaupungin yleissivistävän koulutuksen arviointistrategia vuosille 1999-2003, Teoksessa: Korkeakoski, Esko, Niemi, Eero K., Arra, Olavi, Lindroos, Kirsi & Säilä, Eija (toim.): Kuntien ja koulujen itsearviointikäytäntöjä, Opetushallitus, Helsinki 2000, s. 71-86.
- Sinkkonen, Sirkka & Kinnunen, Juha: Arviointi ja seuranta julkisella sektorilla, Kuopion yliopiston julkaisusarja E, Yhteiskuntatieteet 22, Terveystieteiden ja -talouden laitos, Kuopion yliopisto, Kuopio 1994.
- Syrjälä, Leena, Annala, Helka & Willman, Arto: Arviointi ja yhteistyö koulun kehittämisessä, Oulun opettajakoulutuslaitoksen ja Oulun kaupungin koulujen evaluaatioprojektin lähtökohtien ja alkuvaiheen kuvausta, Opetusmonisteita ja selosteita 73, Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Oulu 1997.
- Syrjäläinen, Eija: Itsearviointi koulun kehittämisen välineenä, Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A11, Helsinki 1994.
- Taut, Sandy & Brauns, Dieter: Resistance to Evaluation. A Psychological Perspective. Evaluation 9 (2003): 3, s. 247-264.
- Tuloksellisuuden arviointi Helsingin opetustoimessa, Yleissivistävä koulutus, Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A5, Helsinki 1995.
- Vartiainen, Pirkko: Intressiryhmät evaluointiprosessissa, Metodologista pohdintaa monitahoarvioinnin avulla, Hallinnon tutkimus 20 (2001):1, s. 30-40.
- Virtanen, Petri: Arviointiosaamisen ulottuvuudet julkisella ja kolmannella sektorilla. Hallinnon tutkimus 20 (2001): 2, s. 144-152.
- Vuorenmaa, Marita: Ikkunoita arvioinnin tuolle puolen, Uusia avauksia suomalaiseen koulutusta koskevaan evaluaatiokeskusteluun, Jyväskylä studies in education 176, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä 2001.
- Painamaton lähde: Keagan, Geraldine: Committed to the Community -luento ja haastattelu, Oppien ja onnistuen -koulutus, Helsingin kaupungin opetusvirasto, Helsinki 15.4. 2004.