

Harri Keurulainen

Arvioinnin komponentit ammatillisessa koulutuksessa

Tiivistelmä

Arviointi on historiallisesti kehittyvä toimintakokonaisuus. Voidaan puhua muuttuvista arviointiparadigmoista. Tässä artikkelissa kuvataan aluksi arvioinnin kehittymistä. Sen päätteeksi määritellään arvioinnin kolme keskeistä komponenttia: ohjaava arviointi, itsearviointi ja arviointipäätöksen tekeminen. Kun opiskelijaa ohjataan erilaisen palautteen avulla oppimisprosessin aikana, voidaan puhua ohjaavasta arvioinnista. Ohjaavan arvioinnin tavoitteena on oppimisen ohjaaminen ja osaamisen kehittäminen oppimisprosessin aikana. Itsearviointin tavoitteena puolestaan on kehittää oppijan tietoisuutta omasta oppimisestaan. Arvioinnin kolmas komponentti on arviointipäätöksen tekeminen. Arviointipäätös tuottaa tietoa, jota voidaan käyttää ihmisten vertailuun ja sen perusteella heidän valikointiinsa erilaisiin asemiin. Oppimistulosten kontrollointi on myös arviointipäätösten funktio.

Ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö uudistui vuonna 2017. Artikkelin loppuosassa käsitellään jokaisen arvioinnin kolmen komponentin sisältöä erikseen ja samalla tarkastellaan niiden asemaa ammatillisen koulutuksen uudistetuissa laissa ja asetuksessa. Ohjaava arviointi on lähellä perinteistä formatiivista arviointia ja uudessa laissa siitä puhutaan osaamisen kehittymistä tukevan palautteen nimikkeellä. Arviointipäätöksen tekeminen on puolestaan lähellä summatiivista arviointia ja laissa siitä puhutaan osaamisen arviointina.

Asiasanat: Oppimisen arviointi, osaamisen arviointi, ohjaava arviointi, itsearviointi, arviointipäätös.

Johdanto

Käsitykset arvioinnin arvoperustasta, kohteesta, suorittajista, aineiston keräys- ja tulkintatavoista sekä käyttötarkoituksesta ovat muutoksessa, kuten Raivola toteaa (1995, 25). Hänen mielestään on mahdollista puhua toisilleen vastakkaisista arviointiparadigmoista. Edellä kuvatut arviointiin liittyvät asiat ovat nykyisinkin puheen aiheina, joten "paradigmakeskustelu" jatkuu edelleen. Poikela toteaaakin, että arviointi muotoutuu historiallisesti ajan, paikan ja tilanteen mukaan. Se ymmärretään, käsitteellistetään ja toteutetaan kulloinkin kulloistenkin yhteiskunnallisten intressien ja käytännöllisten sovellutusten mukaisesti (Poikela 2013).

Onkin hyvä havaita, että muutokset eivät siten välttämättä etene vain lineaarisesti. Entiset paradigmat voivat nousta uudelleen haastamaan ne jo aiemmin korvanneet toimintatavat. Hyvä esimerkki tästä on se, että osaamisperusteisuus tai -perustaisuus opetussuunnitelmien taustalla on selvästi nostanut uudelleen esille 1950-luvun lopun ja 1960-luvun alun ajatukset osaamisesta ja sen arvioinnista. Huomion kiinnittyessä yksinkertaisten, ulkoista käyttäytymistä kuvaavien osaamistavoitteiden laatimiseen ja arviointitoiminnassa painottuvat mittaaminen ja kontrolli.

Tällaisessa kulttuurissa niin opetusteknologia kuin behavioristinen oppimiskäsitys-kin voidaan kytkeä Saaren ja Harnin (2015) tavoin muun muassa Benjamin Bloomin ja Robert Magerin kehittämiin opetussuunnitelmien tavoitetaksonomioihin sekä testi- ja arviointikäytäntöihin. Yhteistä näille oli ajatus yksilön käyttäytymisestä pieniin osiin purettavana, havaittavana ja yksityiskohtaisesti kontrolloitavana tutkimuksen ja hallinnan yhteisenä kohteena, kuten Saari ja Harni (emt.) toteavat. Bloomilta lähtöisin olevat tavoitetaksonomiat ovat tänä päivänä suosittuja esimerkiksi ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opetussuunnitelmatyössä. Magerin lanseeraamat listat sallituista ja ei-sallituista verbeistä ovat myös ahkerassa käytössä.

Arvioinnin historia pitää joka tapauksessa sisällään erilaisia arvioinnin sukupolvia, joissa nuo Raivolan edellä toteamat arviointiin liittyvät asiat ovat muuttuneet. Guba ja Lincoln (1989) ovat esitelleet näitä sukupolvia, joita he kuvaavat käsitteillä mittaaminen (measurement), kuvailu (description), päätöksenteko (judgement) ja neuvottelu (negotiation).

Ensimmäisen sukupolven aikana arvioinnin päätehtävänä nähtiin ihmisten vertailu heidän eri ominaisuuksiensa suhteen. Erilaiset testit ja mittarit tuottivat sellaisia määrällisiä tuloksia, joka mahdollistivat ihmisten vertailun. Mittaaminen arvioinnin paljon käytettynä, mutta sellaisenaan riittämättömänä, synonyyminä onkin tämän sukupolven perintöä. Toisen sukupolven arvioinnin iskusana on "kuvailu". Ihmiseen ja hänen ominaisuuksiinsa kohdistuvasta mittaamisesta arvioinnin kohde laajeni ensi vaiheessa oppimistulosten ja myöhemmin koulutuksen tavoitteiden saavuttamisen arviointiin ja kuvailuun. 1960-luvulla arvioinnin koulutusohjelmien arviointi kehittyi omaksi erityiseksi tutkimusalueekseen. Tähän liittyy arvioinnin kolmatta sukupolvea kuvaava iskusana "pätöksenteko". Arvioitsijalta alettiin vaatia myös selkeitä johtopäätöksiä arviointitulostensa perusteella. Pelkkä asioiden tilan toteaminen ei enää riittänyt. (Keurulainen 1999.)

Tällainen arviointitoiminnan "evoluution" kuvaus ei tuo esille sitä "revoluutiota", joka tapahtui, ja jonka neljäs sukupolvi toi mukanaan. Se merkitsi aiempia muutoksia syvällisempää paradigman muutosta. Erityisesti kognitiivisen psykologian oppimista koskevat tutkimustulokset haastoivat pitkään koulun pidon taustalla vallinneen behavioristisen opetus- ja oppimiskulttuurin – arviointi mukaan lukien – viimeistään 1960-luvulla. Oppijasta tulee pelkän objektin roolin sijaan myös subjekti arviointiprosessissa, joka perustuu enemmän vuorovaikutukseen, neuvotteluun ja sopimiseen kuin vain mittaamiseen (Poikela 2013).

Esitellessään opiskelija-arvioinnin funktioiden kehittymistä Keurulainen (2013) on vastaavasti esittänyt arvioinnin funktioiden laajenemista siten, että historiansa eri vaiheissa arviointi on pyrkinyt antamaan vastauksia erilaisiin kysymyksiin. Ensimmäinen kysymys liittyy Guban ja Lincolnin esittämään arvioinnin ensimmäiseen sukupolveen ja kuuluu: minkälaisilla arviointivälineillä saadaan tietoa ihmisten vertailua ja valikointia varten? Vastauksena tähän kehiteltiin erilaisia mittareita. Toinen kysymys kuuluu: minkälaisilla arviointivälineillä voidaan kontrolloida, onko oppimiselle asetetut tavoitteet saavutettu? Vastauksena tähän ovat olleet erilaiset kokeet, tentit ja havainnoinnit, jotka ovat haastaneet opiskelijan tuottamaan uudelleen sen, mitä heille on opetettu tai mitä tenttikirjoista on luettu.

Viimeisimpien vuosikymmenien kysymys on ollut: minkälaisilla arviointimenetelyillä ja -välineillä voidaan ohjata ja tukea oppimista. Tämä kysymys on ollut mahdollista asettaa, kun kognitiivisen psykologiaan perustuva käsitys oppimisesta kehittyi 1960-luvulla haastamaan behavioristisen tutkimusparadigman, joka vähitellen osoittautui riittämättömäksi tavaksi selittää ihmisen korkeampia älyllisiä prosesseja, esimerkiksi oppimista. (Lehtinen ym. 1989).

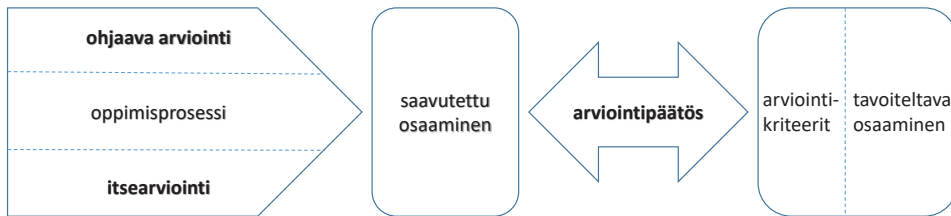
Oppimiskäsityksiin liittyvä arviointiajattelun murros on edelleen menossa. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa on viime vuosikymmenien aikana käyty vilkasta keskustelua arvioinnin tehtävistä ja painopisteistä. Muutosajattelua ylläpitävien eräänä tavoitteena on siirtää painopistettä perinteisestä huomion kohteesta, opitun arvioinnista ja arvosanojen antamisesta (assessment of learning), oppimista ohjaavan arvioinnin kehittämiseen (assessment for learning). Arvioinnin historiallista kehittymistä tarkastellessaan Guba ja Lincoln (emt.) puhuivat neljännen sukupolven arvioinnista. Tuolloin vakiintuivat myös ajatukset ohjaavasta ja kehittävästä arvioinnista. Näiden lisäksi he nostivat tärkeäksi asiaksi sen, että arviointi nivotaan opetus- ja oppimisprosessiin siten, että arviointi jo sinänsä tarjoaa mahdollisuuden oppimiseen. Myöhemmin tätä tavoitetta on englanninkielisessä arviointikirjallisuudessa kuvattu ilmaisulla "assessment as learning" (esim. Ecclestone 2012, 141).

Arviointi on sukupolviensa saatossa siis laajentunut ensinnäkin yksilön ominaisuuksista koskemaan myös hänen oppimistaan ja osaamistaan. Toiseksi, arvioinnin kohteet ovat vähitellen laajentuneet yksilöstä yksilön ja järjestelmän välisen vuorovaikutuksen arviointiin sekä myöhemmin järjestelmien arviointiin sinänsä. Määrällisten arviointimenetelmien oheen ovat tulleet laadullisen arvioinnin menetelmät. Toteavan arvioinnin rinnalle on noussut ajatus kehittävästä arvioinnista, ja toimiiaan nähden ulkopuolisen arvioinnin rinnalle on kehittynyt näkemys itsearviointin merkityksellisyydestä olennaisena osana oppimista.

Opiskelija-arviointiin tämä paradigman muutos on vaikuttanut siten, että ensinnäkin kognitiivisen psykologian oppimiskäsitys on mahdollistanut ajatuksen oppimisprosessin aikaisesta, formatiivisesta arvioinnista, jonka Michael Scriven esitteli vuonna 1967 (Scriven 1967). Guban ja Lincolnin (1989) esittämä ajatus osallistujasta myös subjektina arviointiprosessissa, aiemman objektin roolin sijaan, on puolestaan mielekkäällä tavalla mahdollistanut itsearviointin läsnäolon osana arvioinnin kokonaisuutta.

Oppimisen ja osaamisen arvioinnin voidaankin nähdä nykyisellään kiteytyvän kolmeen komponenttiin. Oppimisprosessin aikana opiskelijaa ensinnäkin ohjataan palautteen avulla. Voidaan puhua *ohjaavasta arvioinnista*, joka on lähellä Michael Scrivenin esittelemää formatiivisen arvioinnin käsitettä. Toinen oppimisprosessin aikana läsnä oleva arvioinnin komponentti on itsearviointi. Arvioinnin kolmas komponentti on *arviointipäätös*, joka tehdään esimerkiksi jonkin kurssin tai vaikkapa lukukauden päätteeksi oppijan saavuttamasta osaamisen tasosta. Perinteisesti on puhuttu *summatiivisesta arvioinnista*.

Seuraavassa kuvassa oppimisprosessilla tarkoitetaan jotakin teoreettisesti perusteltua jäsenystä oppimisesta, ei oppijoiden jossakin satunnaisessa järjestyksessä tapahtuvia opiskeluun liittyviä aktiviteetteja. (Ks. esim. Engeström 1991.)



Kuvio 1. Arvioinnin kolme komponenttia (vrt. Keurulainen 2017).

Keurulainen (2017) toteaa, että ohjaavan arvioinnin ja itsearviointin avulla voidaan vaikuttaa oppimistuloksiin, sillä ne liittyvät oppimisprosessiin ja ohjaavat sitä. Arviointipäätös puolestaan tehdään jo olemassa oleviin oppimistuloksiin – saavutettuun osaamiseen – perustuen. Oppimistulosten kannalta itsearviointi ja ohjaava arviointi ovatkin arviointipäätöksen tekemistä merkittävämpiä komponentteja tässä mielessä. Toki se tapa, jolla arviointipäätösten tekemistä varten kerätään arviointiaineistoa, voi myös olla oppimista tukevaa, Ecclestoneen (emt.) esittämässä assessment as learning -hengessä.

Käsittelen jatkossa näitä kolmea arvioinnin komponenttia ja niiden merkityksiä. Samalla tarkastelen sitä, miten ne on huomioitu uudessa ammatillisista koulutusta koskevassa laissa.

Ohjaavasta arvioinnista

Opiskelijan oppimistulokset paranevat merkittävästi, kun arvioinnin kokonaisuuteen kuuluu oppimistulosten arvioinnin ohella myös oppimista ohjaava, formatiivinen arviointi. Näin saattoivat todeta Leahy ja Wiliam (2012) tekemänsä laajan tutkimuskatsauksen ja oman tutkimuksensa perusteella.

Ohjaavan arvioinnin väline on oppijalle annettava palaute. Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan voidaan palautteen (feedback), ja siten myös ohjaavan arvioinnin keskeiseksi tehtäväksi määrittää opiskelijalla olevan osaamisen ja tavoitteena olevan osaamisen välimatkan vähentämisen. Hattie ja Timperley (emt.) selvittivät tutkimuksessaan palautteen merkitystä oppimisessä. Sen perusteella he saattoivat todeta, että palaute on yksi merkittävimmistä oppimisprosessiin ja oppimistuloksiin postitiivisesti vaikuttavista asioista.

Ohjaavan arvioinnin keskeiset piirteet ovat hyvin sanoitettuina esimerkiksi Opetushallituksen (2015) Arviointioppaassa, jossa sitä oppimisen arvioinniksi nimettyinä määritellään seuraavasti: "oppimisen arvioinnilla tarkoitetaan opiskelijan osaamisen kehittymisen seuranta ja arviointia monipuolisesti ja riittävän usein koulutuksen aikana sekä opiskelijalle osaamisen kehittymisestä annettavaa pääasiassa suullista palautetta", ja että "oppimisen arviointi on opiskelijan tukemista ja ohjaamista".

Ohjaavan arvioinnin tehtävä on siis opiskelijan tukeminen ja ohjaus, ja keskeinen ohjaavan arvioinnin välinen on oppimisprosessin aikana annettava palaute. Tämä tehtävä todetaan myös uudessa ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä: "Opiskelijalle annettavalla palautteella ohjataan ja kannustetaan henkilökohtaisen

osaamisen kehittämissuunnitelman mukaisten tavoitteiden saavuttamiseen sekä kehitetään edellytyksiä itsearviointiin" (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 § 51). Se, että uudistetussa laissa arviointi on sanana pääsääntöisesti omistettu osaamisen arvioinnille, on omiaan hämärtämään sitä asiaa, että palaute on olen-nainen osa arviointia. Arvioinnin käsitettä on joko tietoisesti tai tiedostamatta ka-vennettu aiempaan lakiin (Laki ammatillisesta koulutuksesta 787/2014) nähdessä, jonka neljännessä luvussa otsikolla "Arviointi" käsiteltiin sekä oppimisen arviointiin että osaamisen arviointiin liittyvät asiat. Aiemmassa laissahan todettiin, että "Opis-kelijan oppimista arvioidaan antamalla opiskelijalle suullista tai kirjallista palautet-ta" (Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 787/2014 § 24b).

Uudessa laissa palautteeseen suhtaudutaan asian merkitystä vastaavalla vakavuu-della. Siinä todetaan nimittäin, että "Opiskelijalla on oikeus saada palautetta osaa-misensa kehittymisestä tutkinnon suorittamisen tai koulutuksen aikana." (Laki am-matillisesta koulutuksesta 531/2017 § 51). Tämähän tarkoittaa toisesta suunnasta katsoen sitä, että koulutuksen järjestäjällä on velvollisuus järjestää oppimisen oh-jaus siten, että tämän oikeuden toteutuminen tulee taattua. Se että palaute saa-daan osaksi opetus- ja ohjaustoimintaa ei selvästikään ole pelkästään toiminnan si-sällön kehittämisen kysymys (siis, että annetaan palautetta), vaan myös toiminnan rakenteiden on muututtava (siis, että opettajilla ja muilla oppimisen ohjaamiseen osallistuvilla on esim. riittävät ajalliset mahdollisuudet ja riittävä osaaminen oppi-mista edistävän palautteen antamiseen). Sisällöllisen ja rakenteellisen muutoksen lisäksi tarvitaan myös asenteellista muutosta: siis, että aidosti nähdään palautteen antaminen elimellisenä osana oppimisen ohjausta ja että annetaan oppijoille myös subjektin rooli arviointiprosessissa.

Itsearvioinnista

Itsearvioinnilla on erilaisia tehtäviä oppimisprosessissa. Ammatillista koulutusta koskevassa laissakin itsearviointi noteerataan sekä osaamisen kehittymisestä an-nettavan palautteen että osaamisen arvioinnin kohdalla. Edellisen kohdalla tode-taan, että palautteen avulla "kehitetään edellytyksiä itsearviointiin" (Laki ammatil-lisesta koulutuksesta 531/2017 § 51). Osaamisen arvioinnilla puolestaan todetaan, että sen myötä "...kehitetään edellytyksiä itsearviointiin" ja, että "Opiskelijalle on annettava mahdollisuus suoritusensa itsearviointiin. Itsearviointi ei vaikuta osaa-misen arviointiin tai siitä annettavaan arvosanaan" (emt).

Lakiteksti ei luonnollisestikaan ota kantaa siihen, mitä itsearviointi merkitykseltään ja sisällöltään on. Huomionarvoista kuitenkin on, että siitä ei ole omia määrityksi-ään samalla tavoin kuin osaamisen kehittymisen tukevasta palautteesta tai osaa-misen arvioinnista. Seuraavassa muutamia ajatuksia siitä, miksi on tärkeää "kehiti-tää" oppijan "edellytyksiä itsearviointiin".

Ensinnäkin voidaan Poikelan (2013) tavoin todeta, että oppimisen ytimenä on ref-lektio. Itsearviointia voidaankin oppimisprosessin näkökulmasta pitää arvioinnin komponenteista merkittävimpana. Se nimittäin mahdollistaa sen, että oppijat voi-vat antaa merkityksiä uusille oppimiskokemuksille aiempaan tietämykseensä pe-rustuen. Tämähän on yksi konstruktivismin perusajatuksista, kuten esimerkiksi Naylor ja Keogh (1999) toteavat.

McMillan ja Hearn (2008) puolestaan nostavat esille sen, että itsearvioinnin avulla oppija voi monitoroida ja arvioida ajattelunsa ja osaamisensa laatua oppimisprosessin aikana. Esimerkiksi Anttila (2013) määrittelee itsearvioinnin merkitsevän prosessin ja siihen liittyvien eri vaiheiden pohdintaa. Se merkitsee, että opiskelija kykenee ohjatusti tarkastelemaan omaa työskentelyään ja oppimistaan, havaitsee vahvuuksia ja heikkouksia prosessissa ja tuloksissa. Seibert (1996) käyttää puolestaan käsitettä real-time reflection korostamaan sitä, että ollakseen vaikuttavaa, itsearvioinnin tulee olla läsnä oppimisprosessin eri vaiheissa alusta loppuun saakka, ei pelkästään lopussa. Seibert (emt.) huomauttaa myös että itsearviointiin liittyy keskinäisen riippuvuuden piirre. Oppija tarvitsee myös ulkoisia kriteereitä ja ulkoisia kriteerejä, jotta käsitys omasta toiminnasta pysyy riittävän realistisena. Anttilan ja Seibertin toteamukset korostavat kumpikin tahoillaan ulkoisen palautteen tärkeyttä osana arviointiprosessia.

MacMillan ja Hearn (emt.) toteavat myös, että itsearvioinnin avulla oppijat tunnistavat sellaisia oppimisstrategiata, jotka parhaiten palvelevat heidän oppimistaan. Oppimaan oppimisen taitojen kehittymisen näkökulmasta tämä onkin olennainen asia. Itsearviointi on sellaisenaan tärkeä metakognitiivisten taitojen kehittämässä, koska oppimaan oppimisen taidot liittyvä läheisesti juuri metakognitiivisiin taitoihin. Flavell (1979) viittaa metakognitiivisilla taidoilla opiskelijan tietämykseen omasta tietämyksestään ja siihen, että niiden avulla opiskelija voi kontrolloida omaa osaamistaan ja oppimistaan.

Myös Pintrich (2003) liittyy itsearvioinnin juuri metakognitiivisten taitojen kehittämiseen. Erityisesti asiantuntijuustutkimus pitää metakognitiivista tietämystä merkittävänä osaamisen elementtinä formaalin tietämyksen (tiedän toimintani teoreettiset ja tiedolliset perusteet) ja praktisen tietämyksen (tiedän miten ja millä välineillä tehdä ja toimia) ohella. (Eteläpelto 1997.)

Laissa mainittu opiskelijalle annettava "mahdollisuus suoritusensa itsearviointiin" on myös tärkeää. Esimerkiksi Boud ja Falchikov (1989) pitävät tärkeänä sitä, että itsearviointi on mukana myös siinä vaiheessa, kun arvioidaan oppimisprosessin tulosten laatua. Itsearviointi voi tuolloin tuottaa arviointipäätöksen tekijälle sellaista arviointiaineistoa, joka ei muutoin tule esille tai jota arviointipäätöksen tekijä ei jostain syystä havaitse. Kyky oman osaamisen laadun arviointiin voi olla myös joissakin tapauksissa arvioinnin kohteena. Tässä tapauksessa osallistujan oman osaamisensa itsearviointi on keskeinen arviointiaineisto.

Itsearviointiin soveltuvia välineitä ovat esimerkiksi ohjaus- ja palautekeskustelut. Lisäksi itsearvioinnin ja reflektointitaitojen kehittämisen välineitä ovat oppimispäiväkirjat sekä sellaiset portfoliot, joihin opiskelijat voivat kerätä merkittävänä oppimiskokemuksina pitämiään asioita oppimisprosessinsa ajalta. Pintrich ja Schunk (2002) pitävät motivationaalisten syiden vuoksi tärkeänä, että itsearviointikäytännöt olisivat luonteeltaan pikemminkin henkilökohtaisia kuin yleisiä. Siten esimerkiksi oppimispäiväkirja tai portfolio voi olla lähtökohtaisesti yksityinen, josta opiskelija erikseen sovittulla tavalla nostaa asioita esimerkiksi opettajien tai vertaisopiskelijoiden luettavaksi.

Arviointipäätöksen tekemisestä

Summatiivisella arvioinnilla, johon on perinteisesti kuulunut arviointipäätösten tekeminen, on pitkät perinteet. Arvioinnista puhuttaessa käytettiin suomen kielessä aiemmin sanaa arvostelu. (ks. esim. Vahervuo 1957). Sillä tarkoitettiin jonkin opetus- ja/tai opiskelukokonaisuuden päätteeksi tapahtunutta opitun kontrollointia. Arviointi rajoittui käsitteenä sisältämään vain tuon kontrollitehtävän aina 1960-luvulle saakka, ja arvostelun välineinä toimivat tavallisesti erilaiset kokeet tai tentit.

Arviointipäätöksiä voidaan tehdä periaatteessa kahdella tavalla. Opiskelijan osaamista voidaan verrata joko muiden opiskelijoiden osaamiseen tai johonkin kriteeriin. Arviointipäätös on tämän vertailun lopputulos. Kumpikaan ei sellaisenaan ole toistaan parempi tapa, vaan arviointitiedon käyttötarkoitus ratkaisee, kumpaa kannattaa käyttää.

Opiskelijoiden osaamisen vertailuun perustuvaa arviointipäätöksen tekemistä nimitetään normatiiviseksi arvioinniksi. Tällainen tapa saada aikaan arviointipäätös on arvioinnin historiassa perinteisin. Siinä korostuu osallistujien välisen vertailun funktio, joka on tarpeellinen erilaisiin asemiin kuten esimerkiksi jatko-opintoihin hakeuduttaessa. Normatiivinen arviointi on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä nykyisin harvinaista. Vain ylioppilastutkinnossa arviointipäätökset tehdään normatiivisesti.

Ammatillisessa koulutuksessa osaamisen arviointi on kriteeriperusteista. Arviointikriteerit on johdettu osaamistavoitteista. "Opiskelijan osaamista arvioidaan monipuolisesti vertaamalla sitä tutkinnon tai koulutuksen perusteissa määrättyyn osaamiseen." (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 § 53).

Summatiivisessa, kriteeriperusteisessa arvioinnissa korostuu arvioinnin kontrollifunktio. Lainkin mukaan "osaamisen arvioinnilla...varmistetaan tutkinnon tai koulutuksen perusteiden ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttaminen." (emt.). Sikäli kuin oletetaan, että tavoitteiden ja kriteereiden on oltava kaikille samat, voidaan puhua absoluuttisesta arvioinnista. Arviointikriteeri on se absoluutti, johon kaikkien osaamista samalla tavalla verrataan. Poikkeuksena tällä tavoin määritettyyn absoluuttisuuden periaatteeseen tosin laissa todetaan myös, että: "Jos osaamisen arviointia on mukautettu.... osaamista arvioidaan vertaamalla sitä opiskelijan henkilökohtaisessa osaamisen kehittämissuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin." (Emt.)

Kontrollifunktion saadessa liian vahvan roolin arviointiprosessin kokonaisuudessa, riskinä on koulutus- ja arviointitoiminnan mekanistisuus ja kapea-alaisuus. Poikelan (2013) mukaan tällainen mekanismi ilmenee tavassa, jossa koulutuksen tavoitte- ja sisältövaatimukset esitetään vastaavuuksina niille kvalifikaatioille, joita yhteiskunnassa ja työelämässä tarvitaan. Mekanistinen arviointi on kontrolloivaa ja vertailevaa, jolloin mitataan työn ja koulutuksen funktionaalista vastaavuutta ja tavoitteiksi muotoiltujen kvalifikaatioiden saavuttamista.

Kriteeriperusteinen arviointi on vuosien edetessä muuttunut siten, että aiemmin vallalla olleet määrälliset kriteerit (esimerkiksi pistemäärät) ovat korvautuneet laadullisilla kriteereillä. Ammatillisen koulutuksen tutkinnon perusteissa eri arvostoihin oikeuttava osaaminen on ilmaistu laadullisina kuvauksina, ei pistemäärinä.

Tällaisiin laadullisiin kriteeristöihin liittyy ongelmia tilanteissa, joissa kriteerejä ei ole riittävän täsmällisesti määritetty. Esimerkiksi Ouakrim-Soivio (2013) tutki peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten saamien historian ja yhteiskuntaopin kouluarvosanojen vastaavuutta samojen oppiaineiden ulkoisen arvioinnin tuottamien tulosten kanssa. Väitöskirjassaan hän totesi, että osassa kouluja oppilaat saivat vähintään yhden numeron parempia arvosanoja kuin oppilaiden seuranta-arviointimestitys olisi edellyttänyt ja osassa kouluja arvosanat olivat puolestaan näitä tuloksia heikompia. Oppilaiden tasa-arvoisen kohtelun periaate ei siis täysin toteudu, ellei arvosanojen antamisessa arviointikriteereitä sovelleta riittävän yhdenmukaisella tavalla eri kouluissa, varsinkin kun arvosanoista laskettujen keskiarvojen vertailun perusteella toiset ovat oikeutettuja jatko-opintoihin haluamalleen alalle, toiset eivät. Laadullisen kriteeriperusteisen arvioinnin luotettavuuden näkökulmasta merkittävää on erityisesti se, että arviointikriteerit saataisiin kuvatuksi myös muiden, kuin numeron kahdeksan osalta. Ouakrim-Soivion (emt.) havaintoihin nähden Poikelan toteamus, että "numeraalinen tuotosarviointi antaa realistisen kuvan oppijan osaamisen tasosta" (2013, 70), näyttää pikemminkin toivomukselta kuin tosiasioiden perustuvalta toteamukselta.

Ammatillisen perustutkinnon ammatillisten tutkinnon osien ja yhteisten tutkinnon osien osa-alueiden hyväksytyt osaaminen arvioidaan käyttäen asteikkoa 1–5. (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017 § 11). Opetushallitus on kuvannut tutkinnon perusteissa vain tasojen 1, 3 ja 5 vaadittavan osaamisen. Kaikkien arvosanojen kriteereitä ei siis etukäteen määritellä. Tällainen ratkaisu on arviointipäätösten luotettavuuden kannalta outo. Erityisen pulmallisen asian tekee se, että harvasti kuvatun arviointiasteikon perusteella tehdään kymmenesosan tarkkuudella keskiarvolaskelmia, joiden perusteella puolestaan opiskelijoita vertaillaan korkeakouluihin hakeutumistilanteissa. Myös arviointipäätösten läpinäkyvyyden kannalta olisi tärkeää, että kaikkiin arvosanoihin oikeuttava osaaminen on etukäteen opiskelijoiden tiedossa.

Osaaminen on pääasiassa laadullinen asia ja laadullisten asioiden arviointiin soveltuvat parhaiten laadulliset arviointivälineet ja laadullinen tapa tehdä arviointipäätöksiä (Keurulainen 2006). Laadullisen arvioinnin keskeisiä arviointivälineitä erilaisten mittareiden sijaan ovat eri tavoin dokumentoidut oppimis- tai koetehtävät. Myös havainnointit ja muut arviointiaineistot kuten portfoliot, itsearviointit, vertaisarviointit, ohjaus- ja arviointikeskustelut ovat arviointivälineitä, jotka tuottavat tietoa arviointipäätöksen tekemistä varten.

Johtopäätökset

Arvioinnin käsite on vuosien varrella laajentunut jo olemassa olevan osaamisen "arvostelusta" sisältämään myös pääasiassa palautteen keinoin tapahtuvan ohjaavan arvioinnin ja itsearviointin. Niillä jokaisella on omat tehtävänsä arvioinnin kokonaisuudessa. Jo olemassa olevan osaamisen arviointi liittyy keskeisesti koulutuksen laadun varmennukseen, ohjaava arviointi tukee ja ohjaa oppimisprosessia. Itsearviointi puolestaan kehittää oppijan metakognitiivisia taitoja, jotka ovat olennaisia elinikäisen oppimisen näkökulmasta.

Ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä arviointi ilmenee käsitteenä lähes pelkästään perinteisen arvostelun merkityksessä. Pyrittäessä kehittämään

arviointitoimintaa on kuitenkin tärkeää, että siihen huomataan sisällyttää kaikkien kolme komponenttia.

Abstract

Assessment is a set of activities that has been developed throughout history. This development could be described as a series of changing assessment paradigms. The first part of this article describes the development of assessment. It is concluded by a definition of the three key components of assessment: instructive assessment, self-assessment and the making of an assessment decision. Formative assessment can be defined as the ways in which a student is guided during the learning process with the help of various forms of feedback. The aim of formative assessment is to steer learning and the development of competence during the learning process. The aim of self-assessment, on the other hand, is to develop the learners' awareness of their own learning. The third assessment component is the making of an assessment decision. An assessment decision produces information that can be used to compare people and thus select them for different positions. Another function of assessment decisions is the controlling of learning outcomes.

Finland's vocational education and training legislation was renewed in 2017. The last part of the article examines the content of each of the three assessment components and their status in the new Vocational Education and Training Act and Decree. Formative assessment is referred to in the new Act as feedback supporting the development of competence. The making of an assessment decision, on the other hand, is close to summative assessment, which is referred to in the Act as competence assessment.

Lähteet

- Anttila, P. (2013). Taitojen ja luovien alojen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 89–116.
- Boud, D. & Falchikov, N. (1989). Student self-assessment in higher education. *Review of Educational Research*, 59, (4), 395–430.
- Ecclestone, K. (2012). Instrumentalism and achievement: a socio-cultural understanding of tensions in vocational education. Teoksessa J. Gardner (toim.) *Assessment and Learning*. 2. painos. Lontoo: Sage, 140–156.
- Engeström, Y. (1991). *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: VAPK.
- Eteläpelto, A. (1997). Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 86–102.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Guba, G. E. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca: Sage.

- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 2007, 77(21). Haettu 14.9.2018 osoitteesta <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/powerfeedback.pdf>
- Keurulainen, H. (1999). The short history of assessment and evaluation. *Journal of Teacher Researcher* 3/1999, 154–169.
- Keurulainen, H. (2006). Osaaminen ja arviointi. Teoksessa A. Niskanen ym. (toim.) *Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67, 22–36.
- Keurulainen, H. (2013). Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 37–60.
- Keurulainen, H. (2017). Oppimisen ja osaamisen arvioinnista. Teoksessa A. Hakala, H. Ikonen, A. Pakkala & T. Pintilä (toim.) *Pedagentit monimuotokoulutuksen mentoreina*. Koulutuksen kehittämisen katsaus 2. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 231, 40–45.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta. 531/2017. Haettu 14.9.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta. 787/2014. Haettu 14.9.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140787>
- Leahy, S. & Wiliam, D. (2012). From Teachers to Schools: Scaling Up Professional Development for Formative Assessment. Teoksessa J. Gardner (toim.) *Assessment and Learning*. 2. painos. Lontoo: Sage, 49–71.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M. Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta E. (1989). *Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- McMillan, J. H. & Hearn, J. (2008). *Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement*. *Educational Horizons*, Fall 2008, 40–49. Haettu 14.9.2018 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815370.pdf>
- Naylor, S., & Keogh, B. (1999). Constructivism in the classroom: Theory into practice. *Journal of Science Teacher Education*, 10, 93–106.
- Opetushallitus (2015). *Arvioinnin opas*. Ammatillinen peruskoulutus. Näyttötutkinnot. Oppaat ja käsikirjat 2015:11. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N. (2013). *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pintrich, P.R. (2002) The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), Revising Bloom’s Taxonomy (Autumn, 2002). 219–225. Haettu 14.9.2018 osoitteesta https://tccl.arcc.albany.edu/kniit/images/d/da/The_Role_of_Metacognitive_Knowledge_in_Learning_Teaching_and_Assessing.pdf

- Pintrich, P. R. & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2. painos). Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall.
- Poikela, E. (2013). Oppimista ja osaamista kehittävä arviointi. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 61–87.
- Raivola, R. (1995). Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan. Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuiskoulutuksen arviointi*. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja, 21–62.
- Saari, A. & Harni, E. (2014). Kyyhky ja opetuskone: inhimillisen ja ei-inhimillisen yhteenliittymiä B.F. Skinnerin behaviorismissa. *Kasvatus & Aika*, 9 (1), 41–55.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Teoksessa R.W. Tyler (toim.) *Perspectives of curriculum Evaluation*, 39–83. Chicago: Rand McNally.
- Seibert, K.W. (1996). Experience is the best teacher, if you can learn from it. Real –time reflection and development. Teoksessa D.T. Hall ym. *The career is dead – long live the career*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vahervuo, T. (1958). *Arvosanojen antaminen*. Helsinki: Otava.
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta. 673/2017.