5. Ulkoisen arvioinnin oikeutus


Ulkoinen-käsite ei kuulosta eettisiin kysymyksiin viehtyneen korvissa puoleensavetävältä. Jos jotain tarkastellaan ulkoapään, se tarkoittaa kohteen objektivointia tai esineellistämiestä, arvioitavaa kohdellaan sen omista intentioista ja odotuksista välittämättä. Hyveellistä on toki säälyttää kohteseen tietyt välimatkat, että pystyy riittävän puolueettoman pannitsemaan sitä neutraalisti. Silloin ei kuitenkaan puhuta etiikan kannalta vastavuoroisuudesta, empaattisuudesta, suhteessa olosta, puolesta puhumisesta tai toisen ihmisen kohtaamisesta päämääränä sinänsä. Toisaalta ulkoinen arviointi on oikeudenmukaisuuden, totuudellisuuden ja hyvän tekemisen palveluksessa; sekin tähtää reiluuteen ja kehityksen edistämiseen.

**Millaista ulkoista arviointia Suomessa on tehty ja tehdään?**

Ehkä tutuin esimerkki ulkoisesta arvioinnista suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on ylioppilastutkinto. Lukion päättöarviointina se toimii tärkeänä porttina etenkin akateemisiin jatko-opintoihin. Ylioppilaskirjoituksiin valmistaudutaan periaatteessa koko lukioaika, ja eri oppiaineiden kokeet ovat kirjallisia, useita tunteja käsittäviä tenttitiilaisuuksia. Ensinnä lukioiden oma opettajakunta arvioi vastaukset, mutta sitten ne menevät valtakunnallisen ylioppilastutkintolautakunnan jäsenille. Tutkintolautakunta ilmoittaa aikanaan tulevat, jotka julkaistaan paitsi kouluissa myös esimerkiksi isoisissä päivälehdissä. Jotkut mediat (esim. MTV3) ovat laskeneet tulosluetteloista arvosanoja ja asettaneet lukioita nimeltä paremmuusjärjestelykseen, mikä on tavallisesti herättänyt paljon julkista keskustelua ”ranking-listojen” oikeutuksesta.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement, PISA = Programme for International Student Assessment).


Ulkoinen arviointi voi siis olla myös kansainvälistä, ja silloin tullaan helposti vastakkain hankalien kulttuuristent erojen kanssa. Joudutaan tarkkaan pohtimaan, miksi ja missä asioissa suomalaiset ovat parempia tai heikompia kuin vaikkapa saksalaiset, espanjalaiset tai hongkongilaiset ja millaiset päättelmät opetuksen tai koulutusjärjestelmän laadusta ovat oikeudenmukaisia. Suomen on ollut helppo hmyyillä ja kertoa saavutuksista maassamme vieraillelle ulkomaalaisille, mutta esimerkiksi huonosti menestyneiden maiden opettajankoulutuslaitoksissa on saatettu pelätä, että tulos laitetaan heidän syyseen ja yksiköitä jopa lakkautetaan. Voiko siis poikkileikkusarviinnista – kahdestaakaan peräkkäisestä – tehdä näin dramaattisia päättelmiä vai sorrutakaango hätköintiin?


Kuntaliitto tai lääninhallitukset tekevät vuosittain erilaisia koulutuksen alaan kohdistuvia arviointea, joita varten kerätään tietoja tavallisesti kyselylomakkeiden avulla. Opetuksen järjestäjillä on perusopetusalain velvoite arvioida antamaansa opetusta, joten kunnan koulupalvelukeskus tai opetusvirasto saattaa kerätä monenlaista tietoa kouluilta ja opettajilta. Näistä on saattanut herätää kiukkuisia tunteita, koska on koettu esimerkiksi, että annettuja tietoja on käytetty jotenkin toisiin tarkoituksiin (taloudelliset supistukset) kuin kerruuvaiheessa annettiin ymmärtää (tilannetiedon saanti).
Ulkopuolisten tekemät arvioinnit, joissa kaikilta kootaan tietty mää-rämuotoinen tieto, voivat *paljastaa vakaviakin kehittämistarpeita*, joita oppilaitoksen arjessa ei ole uskallettu tai haluttu tunnustaa. Ulkoinen arviointi voi toimia hyvin kehityksen moottorina, kun kriittisen palautteen aiheuttamasta alkuhammistuksesta selvitään. Onnellisia ulkisten arvioinnin tulosten lukijoita on puolestaan ollut monessa paikassa silloin, kun johonkin koulun tai opetussuunnitelman subjektiivisesti koettuun vahvuuuteen on tullut myös ulkopuolisen hyväksyvä kannanotto; silloin valitulla linjalla on ollut turvallisen tunтуista jatkaa.

Oppilaiden, huoltajien, opettajien, oppilaitosten, kehittämishjel- mien, opetuksen järjestäjien tai koulutuspolitiikan kannalta ulkoinen arviointi noudattaa monia tärkeitä eettisiä periaatteita ja tavoitteita: se pyrkii *puolueettomuuteen ja riippumattomuuteen*, tavoittelee oikeuden-mukaisuutta, haluaa välttää vakavia haittoja ja tahtoo tehdä kohteilleen hyvää (vaikkei sitä sellaisesti välittömästi koettaisi). Ulkoisen arvioinnin menetelmille mahdollisen "totuuden" etsiminen ja paljastaminen ovat perusteltuja toimia.


**Voiko arviointia standardoida?**

*Standardilla tarkoitetaan jonkin organisaation esittämää suositusta siitä, miten jokin asia tulisi tehdä.* Jotkin standardit ovat aivan välttämättömiä noudatettaviksi, sillä esimerkiksi sähkölaitteet tai tietotekniikka eivät toimisi lainkaan, elleivät tuotteiden valmistajat noudattaisi standardia. Jotkin suositukset ovat vähemmän velvoittavia, eivät varsinkaan pakkoon tai lakiin perustuvia. Ihmiset, joiden noudatettavaksi ne
on tehty, eivät aina tiedä niiden olemassaolosta tai eivät halua eri syistä noudattaa niitä. Arviointia koskevat standardit, jotka tähtäävät arvioinnin yleisen laadun turvaamiseen, kuuluvat juuri vapaapitoisten suosituksen piiriin.


**Ulkoista arviointia kuvaavat suositukset**


raisuutta pyritään välttämään muun muassa tekemällä kokeista mahdollisimman kattavia ja moniosioisia, ja tavallisesti kokeita esitettäen huolellisesti isoja arviointiä varten. (Emt. 612.)

Erityisesti *testien kehitellystä* opettajien olisi hyvä tietää ne vaiheet ja kriteerit, joilla kehitteily tapahtuu kaikkine osioanalyseineen. Opettajien tulisi aina olla tietoisia siitä, mihin tarkoituksen jokin testi on suunniteltu. Esikoululaisten mittari ei sovi tarkasti ottaen muihin ryhmän kuin esikoululaisiin tai kartoittavaan karsintaan tarkoitetu arviointi (screening) ei sovi diagnostisiin tarpeisiin. (Invernizzi ym. 2005, 613.)


suoritusta verrataan myös siihen, mitä kouluissa on opetettu. (Invernizzi ym. 2005, 614–615.)


Vaikka monet edellä kuvatut suositukset parantavat arviointien oikeudenmukaisuutta ja tasalaatusuutta, niihin liittyv yksilön kannalta eettisiä pulmia suorituspaineisuuden ja esineellistämistäipumukseen vuoksi. Monesti on hankala vastata eettiseen kysymykseen, mitä oppi-
laalle tehdään sen jälkeen, kun hänet on esimerkiksi edellä kuvattujen AEA:n suositusten mukaan testattu ja luokiteltu osaamiseltaan tietyynlaiseksi: matemaattisesti lahkakkaaksi, kielellisistä oppimisvaikeuksista käräivistä, tunne-elämältään epätasapainoisesta, motorisestä kömpelöstä tai liikunta-asenteiltaan riskiryhmään kuuluvaksi.

Vaikka joissakin maissa virallisia testauksia on muutaman kouluvuoden vähän, opettajat ovat aina tehneet lisäksi omia formatiivisia ja summatiivisia arviointiin, koska he uskovat niihin niiden käytännön järkevyyden vuoksi. Niiden lisäksi on ulkoisia arviointiin sen mukaan, mitä viranomaiset (esim. Opetushallitus) vaativat. Oppilaan kannalta arviointikuormaa saattaa kasvaa kohtuuttomaksi, ja hän *kokkee olevansa aina mitattavana.*

### Erilaisuus, luovuus ja standardit


Standardeja voidaan asettaa myös *oppimisen mahdollisuuksille*, jolloin tavoitteena on koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen. Silloin puhutaan vaikkapa koulutoimelle esitetyistä vaatimuksista siitä, millainen rahoitus on riittävä, miten opettajien pätevyydestä on huolehdittu, millaiset luokkakoot ovat kohtuulliset tai millainen koulujen opetusvälineiden tai oppimateriaalien taso on kelvollinen hyvän opetuksen kannalta. (Virta 1999, 98–99.)

Suositukseja ei sain käyttää standaroidimiseen eli *yksilöllisten erojen hätventämiseen*, vaikka monet tutkimukset osoittavat niiden mielityksen yhdenmukaistamiseen. Reigeluthin viitaten Virta (1999, 102–103) epäilee myös standardien keskittymistä liiaksi akateemisiin taitoihin, mikä vie kouluaikaa esimerkiksi taito- ja taideaineilta ja luovalta toi-
minnalta. Opettajatkaan eivät varauksetta luota standardeneihin uudistuksien aikaansaamisessa. Esimerkiksi amerikkalaisia opettajia koskevissa tutkimuksissa on ilmennyt, ettei niiden uskota lisäävän automaattisesti oppilaiden edistymistä. Standardit jäävät helposti korulauseiksi, ellei niiden yhteyttä käytännön kasvatustyöhön voida nähdä. (Emt., 107.)

Yhdenmukaistamispyrkimys erityisesti suoritusstandardien näkökulmasta on ilmeinen uhka _luovuuden kehitämiselle_. Luovuuteen liitetään sellaisia määrittelemää kuin kyky ajatella omaperäisesti ja tehdä asioita tavalla, johon liittyy merkittävä määärä persoanallista panosta. Luovan personan tuntomerkkejä ovat muun muassa joustavuus ja ennakkoluulottomuus, vapauden etsiminen, riskinottotykky, rajojen rikkominen, toiminta ja kokeilu, vastuullisuus ja itsekuri sekä oman toiminnan pohtiminen. (Uusikylä & Piirto 1999.) Yhdenmukaisuutta ihannoivalla ja yksipuolisiin menetelmiin turvautuvalla arvioinnilla ei pitäisi tukahduttaa luovuutta ja yrittää puristaa sitä mitattavissa olevaan määrämuotoon.


Esimerkiksi joissakin maissa laaditut opettajastandardit kawahduttavat. Menonlaiset ihmiset voivat toimia hyvinä opettajina, eikä tyypikuvaa pidä yrittääkään luoda esimerkiksi perus- tai täydennyskoulutuksen tai virkaan rekrytoinnin tarpeisiin. Toisaalta pyrkimys yhtenäisiin käytänteisiin lisää luotettavuutta, vertailtavuutta ja siten oikeudenmukaisuutta, mitä ei voitaisi turvata arvioitsijoiden toimiessa omien mieltymystensä mukaan.

Edellä selostetut AEA:n standardit käsittelevät tyypillisesti sellaista arviointia, jossa arvioitavista kerätään numeerista tiedoa esimerkiksi erilaisilla skaaloilla eli mitta-asteikoilla. Kirjalliset kokeet ja testit tuottavat paljon määrällistä eli kvantitativista aineistoa vaikkapa eri oppiaineiden
oppimistuloksista pisteinä, numeroina tai arvosanoina. Myös seuraavassa luvussa käsiteltävät indikaattorit ovat numeerisia ilmaisimia, joihin on tiivistetty monenlaista tietoa.

**Indikaattoreiden käyttö arvioinnissa**


Indikaattori on yhteiskunta-, talous- ja ympäristötieteissä sekä laatu- ja järjestelmissä jokin tunnusluku, joka kuvaa asioiden tilaa ja kehitystä. Indikaattori on osoitin, ilmaisin tai tilastollinen luku, jonka avulla voidaan tiivistää moninaista tietoa yksittäislukuja helpommin hallittavaan ja ymmärrettävään muotoon. Indikaattori on siis mittari, joka parhaimmillaan tarjoaa laajoja ja monimuutoksia tietoja yksinkertaisessa muodossa. Yhtenäisillä toimintatavoilla ja periaatteilla kerätyillä indikaattoreilla pystytään vertaamaan eri alueiden välistä kehitystä. Tunnetuina käytössä oleva talousindikaattori on kansantalouden tilan arvioimisessa käytetty bruttokansantuote, BKT. (Harju & Ilvesalo-Lax 2006, 7.)

Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD kerää ja julkaisee säännöllisesti koulutustilastoja tavoitteenaan tarjota kansainvälistä vertailutietoa koulutuksen tilasta eri maissa. OECD:n koulutusindikaattori-projektin (International Education Indicators, INES) tärkein tuote on vuosittain ilmestyvä Education at a Glance. Raportti kertoo muun muassa oppimistulosten eroista OECD-maissa, koulutukseen pääsyistä, tutkintojen suorittamisesta, opetuksen järjestelyistä ja opettajista. Indikaattorit tarjoavat tietoa, miten koulutukseen osallistutaan,
paljonko siihen kulutetaan rahaa, miten koulutus- ja opetusjärjestelmät toimivat sekä mitä tuloksia koulutuksella on saavutettu. (OECD 2005.)

Indikaattoreista voidaan ottaa yhdeksi esimerkiksi Opetushallituksen määällisten indikaattoreiden raportista, miten peruskoulujen ja peruskouluasteen erityiskoulujen kouluverkossa on tapahtunut määällisiä muutoksia (tauluukko 4).

(Opetushallitus 2005, 23)

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>2001</th>
<th>2002</th>
<th>2003</th>
<th>2004</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Peruskoulut</td>
<td>Perustettu</td>
<td>Lakkautettu</td>
<td>Yhdistetty</td>
<td>Perustettu</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5</td>
<td>37</td>
<td>19</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Peruskouluasteen erityisluokat</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
<td>11</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Yhteensä</td>
<td>6</td>
<td>41</td>
<td>30</td>
<td>9</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Toisena esimerkkinä voisi olla Havénin (2004, 11–12) selostus, miten korkea-asteella opiskelun aloittavien ja tutkinnon suorittavien ikäluokkaousuksien laskennassakäytetään kumulaatiivistaikäryhmäosasummaa. Seuraavassa esimerkkinä on opiskelun aloittavien ikäluokkaosuuden odotusarvon vaiheittainen laskeminen:

- Yhdistetään ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen uudet opiskelijat yhdeksi henkilöpohjaiseksi tiedostoksi (brutto).
- Määritetään ensi kertaa elämissään korkeakouluaesteella opiskelun aloittaneiden määrä (netto) eli tiedostosta poistetaan ne henkilöt, jotka ovat ammattikorkeakouluisissa ja yliopistoissa aikaisemmin aloit-
taneet opiskelun tai suorittaneet tutkinnon. Esimerkkitapauksessa netto-opiskelijoiden määrä on noin yhdeksän prosenttia pienempä kuin brutto-opiskelijoiden määrä.

- Lasketaan uusien netto-opiskelijoiden osuudet ikäluokittain ja lasketaan osuudet yhteen. Saatu summa on ikäluokkaosuusindikaattorin arvo (53,9 %).

- Indikaattori on odotusarvo, joka tarkoittaa, että nuorista 53,9 prosenttia aloittaa korkeakoulutuksen opinnut ennen kuin täyttää 25 vuotta ja että ikäluokkaosuus toteutuu tässä tapauksessa reilun viiden vuoden päästä, jos aloitus- ja tutkinto-osoiksissa iän mukaan ei tapahdu tulevina vuosina muutoksia.


Kuten esimerkeistä ilmenee, *indikaattorit ovat määrällisiä*, eli ne kertovat joistain asioista numeerista tietoa. Indikaattoritieto on periaatteessa selkeää ja mahdollistaa vertailua. Monessa tapauksessa saadaan muutos- tai trenditietoa, kun samaa ilmiötä seurataan tietyjen vuosien välein laskemalla mittainluku aina tarkasti samalla tavalla. Siten indikaattorit ovat tuotueen pyrkiviä ja sellaisina periaatteessa oikeudenmukaisia. Ne lasketaan tietyllä kaavalla, joten tulos on "oikein".


Perrin jatkaa kritiikkiään sanomalla, että indikaattoreista saattaa tulla päämäärä sinänsä. Varsinainen tavoite sivuutetaan, jolloin esimerkiksi itse arvioitavan ohjelman tai projektin toteutus kärää. Vaikkapa jonkun arvioitan hankkeen työntekijöille tulee tunne, että numerot pitää oman työpaikan säilyttämiseksi saada näyttämään hyvältä, jolloin arvioinnin luotettavuus heikkenee.


Koulutusinstituutioiden toimintaan kohdistuvien suoritusindikaattoreiden laadinnalle, hankinnalle, esittämiselle ja tulinnalle voidaan asettaa Myersin ja Goldsteinin mukaan seuraavanlaiset eettiset periaatteet (Hautamäki & Kuusela 2005, 239–249):

- perusteettoman haitan välttäminen (jotain haittaa voi joskus joutua aiheuttamaan lainimlyöntien ilmetessä)
- oikeus informaatioon (jos hyväksyttävää tietoa on, se pitää antaa)
- kontekstualisointi (vällettävä indikaattoreita, joihin arvioitava yksikkö ei voi vaikuttaa)
- epävarmuuden arviointi (tuotava selvästi esille tulkinnan rajoitteet)
- useiden indikaattoreiden käyttö (reilumpi, monipuolisempi kuvaus)
- instituution vastineen oikeutus (arvioitavalla oltava oikeus esittää oma näkökantansa)
- julkaisijoiden vastuunkantaminen (aineiston ja tulosten hallinta sekä niiden perusteiden selostus).


Indikaattoriksi ei siis pidä hyväksyä millaista tilastoa tai tunnusluukua tahansa, koska ne eivät välttämättä täytä indikaattorin perusvaatimuusta: kykyä osoittaa kohteen laatua ja terveyttä. Indikaattorilla pitää olla aito merkitys ja käyttöarvo. Sen pitää kyetä kuvaamaan kohdettaan taloudellisesti niin, että seurausen on asiallista keskustelua ja sitä mahdollisesti seuraavaa käytännön toimintaa.

Pohdin seuraavaksi yhtä nykyisen arviointikeskustelun ajankohdaisa hetketta eli koulutuksen laadun arviointia. Niin kutsutut laatutyöt voi jossain oppilaitoksessa toteuttaa ”pehmeän laadullisesti” sisäisen arvioinnin ja yhteisten keskusteluprosessien tuloksena. Silloin aikaansaannokset voivat olla intensiivisiä, mutta ei välttämättä systemativoitujat tai virallisilla päätöksillä ja papereilla legitimoitujat sopimuksia siitä, miten oppilaiden tai opiskelijoiden oppimista seurataan, tai miten opetuksen hyvästä tasosta huolehditaan. Tällaisissa tapauskohtaisissa prosesseissa voi olla mukana myös sisäisen arvioinnin elementtejä, mutta enenevästi laatupuheessa näyttävät korostuvan ulkoistetun arvioinnin piirteet.
Koulutuksen laadun arvioinnin haasteita

Tulosvastuuretoriikan myötä koulutuksen alalle on tallut standardien ja indikaattoreiden lisäksi myös odotuksia tehokkuudesta, vaikuttavuudesta ja taloudellisuudesta, joita nimitetään Opetushallituksen (1998b, 27) omaksuman käytännön mukaan tuloksellisuuden (engl. educational outcomes) osatekijöiksi. Vaikuttavuudella (effectiveness) tarkoitetaan keskeisimmin sitä, mitä oppilaat ja opiskelijat oppivat ja millaisia elinikäisen oppimisen valmiuksia he saavat. Taloudellisuus (economy) tarkoittaa tietysti etenkin rahavarojen tarkoituksenmukaista käyttöä. Tehokkuutta (efficiency) arvioidaan esimerkiksi koulutuksen käytetyn ajan pituudella, koulutuksen keskeyttämisillä tai henkilöstön rekrytoinnin ja tilojen tehokäytön näkökulmista. Valtionhallinnolla on monenlaisia tavoitteita ja keinoja vaikka juuri koulutussektorin tehokkuuden parantamiseksi. (Kauppi 2004; Opetusministeriö 2005.)


Lisääntynyt laatupuhe ja sen eettinen oikeutus

Käsitys koulutusinstituutioista palvelujen tarjoajana on vankistunut, ja siten odotukset palvelun kehittymisestä eli laadun paranemisesta ovat tulleet entistä näkyvemmiksi. Jokainen arvonsa tunteva koulutusinstituutio on tehnyt laatukäsikirjoja ja nimittänyt laatikoordinaattoreita. Eletään jonkinlaista laatubuumin aikaa, jossa saattaa ajoittain hämärtyä laadun arvioinnin alkuperäisin tarkoitus eli hyvän opetuksen, oppimisen ja oppimisympäristöjen turvaaminen. (Syrjäläinen 1997.)


Määriteltyä laatua ja sen mittaamista

kannalta edut ja haitat näyttäytyvät milläkin tavalla? Kenen ääntä on kuultu, kenen vaiennettu?


**Kuvi 10. Iltapiiritekijöiden yhteyds laatutekijöihin (Mäki 2000, 265)**
Harmaat varjostukset osoittavat keskeisiä tekijöitä sekä laadun määritelmistä että niihin taustalla vaikuttavista ilmapiiritekijöistä. Kuvion oikeanpuolimmanen osa (kuusi soikiota) käsitteellistävät laadun eri näkökulmia, jotka koskevat myös koulutuksen laadun arviointia. Vaikka kuviossa on omat rajoitteensa, se ilmentää hyvin vaikuttavien tekijöiden kenttää ja muistuttaa siitä, ettei laadun arvioinnissa tulisi sortua liiallisesti yksinkertaistuksiin.

Laatukeskustelua on käytetty erityisesti yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa (Campbell & van der Wende 2001; Christie & Nordlund 2006). Opetuksen ja tutkimuksen tason turvaaminen kristityvää kansallisuutta ja kansainvälistyötä kilpailussa, hyvien opiskelijoiden rekrytointi ja rahoituspohjan parantaminen ovat syssäneet liikkeelle osin asiallisesti ja osin re托 varaisesti laatutyöksi nimettyjä pyrkimyksiä. Laadusta ollaan kiinnostuneita enenevästi myös yleissivistävässä ja toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa ja aikuiskoulutuksessa sekä päivähoidossa.


Laadun arviointia varten on kehitetty erilaisia malleja, esimerkiksi TQM (Total Quality Management) tai EFQM (The European Foundation for Quality Management). Julkishallinnossa on sovellettu ”Balance Score Card”-sasteemia (BCS), joka on suomennettu tasapainotetutki

Yliopistossa on hiljalleen opittu puhumaan leadunvarmistusjär-jeastselmästä (Opetusministeriö 2004), joka kantaa englanninkielisessä kirjallisuudessa termiä ”quality assurance system”. Se sisältää sekä laadunhallinnan (quality management) että laadun kehitämisen (quality improvement/enhancement). Opetusministeriö (2004, 11) katsoo, että korkeakoulujen arviointi ja laadunvarmistustoiminta ovat perustuneet kautta aikojen avoimuuteen, luottamukseen ja eri toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen, jotka ovat selkeästi eettisiä käsitteitä.


Korkea-asteen koulutuksen laadun arvioinnin erityishaaasteita

voi vaihdella toiminnan kehittämisestä tilivelvollisuuden osoittamiseen (vrt. Chelmskyn taulukko 2).

**Akkreditointi** tarkoittaa luotettavaksi ja uskottavaksi esittämistä ja julkista ansioiden tunnustamista suhteessa ulkoisesti asetettuihin kriteereihin. Kyseessä on yleensä joko virallinen, muodolliseen vallankäyttöön liittyvä korkeakoulujen tai niiden tarjoamien ohjelmien hyväksyminen tai erilaisten laatuleimojen myöntäminen korkeakoululle tai niiden ohjelmille. (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2005, 33.)

Esimerkiksi Suomessa on koettu varsin laaja akkreditointiprosessi silloin, kun väliaikaisia kokeilulupia saaneet uudet ammattikorkeakoulut hakivat toimilupansa vakinaistamista. Korkeakoulujen kkeittelemät maisteriohjelmat, joista osa on kansainväliä kaipaavia nekin akreditointia, virallista tunnustamista. Ulkomainalta on esimerkkejä, miten jokin korkea-asteen koulutusyksikkö haluaa akkreditointia saadakseen oikeuden käyttää yliopisto-nimikettä. Silloin kansainvälinen arviointiryhmä käy tiettyjen yhteisesti hyväksyttyjen kriteerien perusteella sekä kirjallista aineistoa että vierailukäyntiä hyödynnetä lähipysikön opetuksen ja tutkimuksen laadun ja päättää, onko se yliopisto vai ei.

Akkreditoinnillekin on tärkeää **uskottavuus, oikeudenmukaisuus ja läpinäkyvyys**. Hyvä laatu pitäisi arvioinnissa pystyä tunnistamaan ja välttämään huonon määrittelemistä hyväksi. Tässä korostuu erityisesti haitan välttämisen periaate. Arvioijien autonomian säilymisestä pitää huolehtia, etteivät esimerkiksi jotkut pontelevat eturyhmät päälle vaikuttamaan lopputulokseen epäasiallisesti. Arvioinnin riippumattomuusperiaate on siis sekin tähdellinen.

**Auditointi** on Korkeakoulujen arviointineuvoston (2005, 33) määritelmän mukaisesti riippumatonta ulkopuolista arviointia, jossa selvitetään, onko arviointikohteena olevan korkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmä tavoitteiden mukainen, tehokas ja tarkoituksseen sopiva. Auditoinnissa ei oteta kantaa tavoitteisiin tai toiminnan tuloksiin sinänsä, vaan arvioidaan niitä prosesseja, joilla korkeakoulu hallitsee ja kehittää koulutuksen ja muun toiminnan laatua. Siis auditoijat eivät esimerkiksi halua tietää, mitä mieltä opiskelijat ovat saamastaan lääketieteen ope-tuksesta, vaan he haluavat tutkia sen järjestelmän, jolla lääketieteell-
nen tiedekunta ottaa huomioon opiskelijoiden kokemukset tai kehittä-
mistoiveet (mm. kuullaanko opiskelijoita ollenkaan, onko säännöllisiä
kirjallisia kyselyjä toteutetusta opetuksesta tai järjestetäänkö opetushen-
on asiaa pohtineen työryhmän esityksen perusteella valinnut juuri audi-
toinnin suomalaisten yliopistojen antaman opetuksen, tutkimuksen ja
yhteiskunnallisen palvelutehtävän laadun seurantaa.

Auditointia varten perustetaan arvioitavan yksikön ulkopuolisista
asiantuntijoista ryhmä, jonka tulee noudattaa auditoinnissa seuraavia
eettisiä ohjeita (Opetusministeriö 2004, 21):
1. Auditoinnin tulee olla suunnitelmallista ja perustua läpinäkyviin ja
   ymmärrettäviin menetelmiin.
2. Auditojilla tulee olla auditointi-/arviointiosamista, ja heidän tulee
   olla valmiita kehittämään sitä.
3. Auditojien tulee toimia tasapuolisesti ja objektiivisesti auditoitavaa
   korkeakoulua kohtaan.
4. Auditoinnin tulee perustua auditointiprosessissa ja -vierailulla kerty-
   neeseen aineistoon.
5. Auditojien tulee olla tietoisia kytköksistään erilaisten arvojen ja inter-
   ressien verkostoon.

Vaikka edellä oleva eettisten periaatteiden luettelo kohdentuu kolman-
nen asteen koulutukseen, se on sopiva mihin tahansa auditointiin, joita
tehdään jonkin verran myös toisen asteen koulutuksessa sekä aikuiskou-
lutuksessa.

Auditointikaan ei välttäkään olla muun ulkoisen arvioinnin tavoin siltä, että se
tarkastelee kohteitaan enemmän selväpiirteisinä objekteina kuin aidosti
monimuotoisina subjektiverkostoina. Auditojilla on varsin paljon valtaa,
kun he tekevät lopulta päätöksensä siitä, onko laatu hyvä vai huono. Jos
laatu on huono, siitä on monia epäedullisia seurauksia, joista kauaskan-
toisimmista kukaan ei voi tietää tarkasti etukäteen. Siksi arvioinnin yksi
peruseettinen kysymys, mihin tarkoitukseen arvioinnitulosta käytetään,
saataa pelottaa auditoitavia ja johtaa jopa vakavien ongelmien salai-
luun.


**Päätteeksi**


Laadun arvioinnin pyrkimyksissä on nähtävissä *mekanistista ajattelua pilkkoa inhimillisä työprosesseja* osaksi ja punnita niitä erikseen (esim. EFQM). Oppiminen, opettaminen ja ohjaaminen eivät ole hel-
posti mitattavissa, niitä ei voi suoraan verrata hyödykkeiden tai kulutstarvikkeiden erinomaisuuden arviointiin. Paikoin on harhauduttu suppean työryhmän tekemiin laatukäsikirjoihin, jotka jäävät opettajien hyllyihin muiden käyttämättömien papereiden joukkoon. Vain yhteisölliset työprosessit osallistavat ja sitouttavat ihmiset noudattamaan niitä sopimuksesta, joiden he sisällön ja pedagogiikan asiantuntijoina katsovat turvaavan aidosti laatua.

Koulusaavutusten päättöarviointi ja testit

Edellä on jo käsitelty ulkoisen arvioinnin suomalaisen esimerkkien ja arvioinnin standardien yhteydessä hieman sitä, miten arviointia voidaan jäsentellä jatkumolla normiperusteinen–kriteeriperusteinen. Sen tarkastelu on välittämätöntä pohdittaessa koulusaavutusten päättöarviointia tai -testaamista.

Normi- ja kriteeriperusteinen arviointi

Roos ja Hamilton osoittavat aikansa eläneeksi insinöörittiteellisen ajatuksen, että palautteen antaminen on kontrollointia siitä, että tuotanto on oikeilla raiteilla. Heidän mukaansa tulisi omaksua itsenäisyyttä näkemys, että kerättävä tietoa käytetään muuttamaan kääntökyvymistä tai toimintaa parempaan suuntaan. Silloin puhutaan arvioinnin ohjaavasta ja motivovaasta tehtävästä. Itsenäisyyttä vallalla eli kyberneettisellä näkemyksellä (Hirvi 1998) tarkoitetaan sitä, että

- huomiota kiinnitetään pikemminkin suhteisiin (relaatioihin) kuin kohteisiin (objekteihin),
- ilmiötä tutkitaan toisistaan riippuvien osien muodostamana kokonaisuutena, eikä kokonaisuudesta irtileikattuina erillisässä, ja
- tarkastellaan tällaista systeemiä asianmukaisessa olosuhdeyhteydessä eikä siitä eristettynä.
Juuri suhteiden, riippuuvuksien ja olosuhdetekijöiden huomioonottaminen kunnioittaa ihmisen tai organisaation kokonaisvaltaisuutta ja erityistä arvoa, joita filosofit ja eetikot haluavat osoittaa tärkeäksi. Samalla turvataan arvioinnin pysyvyyttä ja osuuvutta menetelmällisinä ydinpiirteinä, jotka tuovat arviointiin uskottavuutta ja luotettavuutta.


Korjau tuvuuden periaate johtaa tyypillisesti kriteeripohjaisen arvioinnin suosimiseen, jolloin oppilaiden suoriutumista verrataan asetettuihin tavoitteisiin. Kriteeriperusteinen arviointi on reilu, koska se määrittää, miten voi onnistua, ja se lähtee opetussuunnitelmasta. Näin vertaaminen on oppilaan kannalta oikeudenmukaista. Se antaa opettajalle palautetta opetuksesta ja viitteitä ammatillisen kehittymisen tarpeista (Mabry 1999, 6). Kriteerejä hyödyntävää arviointi on läpinäkyvä ja tasavuinen tarjotessaan kaikille mahdollisuuden onnistua, eikä siis vaadi toisiin oppilaisiin vertaamista ja paremmuusjärjestykseen panemista.


Kansalliset kokeet ja testit perustuvat pääsääntöisesti normipohjaisen arvioinnin. Siinä oppilaita verrataan toisiinsa ja tulokset saadaan yleensä noudattamaan normaalioljaumakäyrrää. Yhdysvalloissa on ollut
kova usko normiperusteiseen testaukseen, jotta saataisiin niin sanottua objektiivistä ja vertailua mahdollistavaa tarkkaa tietoa. Koska normiarviointi ei perustu oppilaan omaan, aitoo suoritukseen vaan itse asiassa toisten suorituksiin, on suuntaus tietysti herättänyt paljon kriitikkiä. Esimerkiksi Britanniaassa 11+-ohjelma tähtiä alun perin oppilaiden asettamiseen järjestykseen, jotta valinta toisen asteen koulutukseen voitaisiin panna toimeksi. (Brooks 2002, 46.) Menettely ei ole periaatteessa kummallinen ajateltaessa koulutuksen valikointitehtävää, mutta yksilön kannalta se tuntuu arveluttavalta.


Toisaalta jyrkkää rajaa kahden arviointimuodon välille ei pidä vetää. Esimerkiksi kriteeriperusteisen arvioinnin kriteerien määrittelyssä on takana jotain normiarvioinnin asteikoista ja vertailusta. Kriteeriarviointi on puolestaan kansallisissa päätökokkeissa selvästi ongelmallisen sempi kuin luokka- ja oppilasryhmäkohtaisessa arvioinnissa.

Arviointieettiseltä kannalta on hyvä pitää mielessä toivomus, että toteutetaan *riittävän monipuolistaa arviointia*, että erilaiset oppijat saavat mahdollisuuuden osoittaa tietojansa ja taitojansa. Silloin sekä normi- että kriteeriperusteisella arvioinnilla on oma paikkansa ja tehtävänsä. Varoitus koskeekin lähinnä sitä, ettei nykyajan tehokkuusodotuksien täyttämässä ilmapiirissä intouduttaisi liikaa normiperusteiseen, vertailevaan ja kilpailuhenkiseen arviointiin.
Testimania ja oppilasryhmien eriarvoistava kohtelu


Oppilaisiin kohdistuvassa mittausinnossa ei kannata osoittaa sormella vain muita maita. Tämän kirjan alussa esitit laskelmia siitä, miten usein suomalaisia viidesluokkalaisia tai yläkoululaisia istutetaan koepaperin ääreen. Lukuvuosittaiset muodolliset koetilanteet lasketaan jopa puolen sadan lukemissa, minkä järkevyyttä ja kohtuullisuutta voi perätä.


Opetussuunnitelmien vaikutus ja tulosten julkisuus


Poliitikot ovat tyytyväisiä, kun muutosta näyttää tapahtuvan, eli oppilaiden testeistä saamat pistetasot paranevat vuodesta toiseen. ”Edistyminen” on kuitenkin enimmäkseen vain seurausta siitä, että opetajat ovat alkaneet opettaa testeitä varten. Varsinaisiin kasvatus- ja opetusongelmiiin testijärjestelmän ei katsota todella purevan. Oppilaita saatetaan valmentaa koulussa jopa 12 viikkoa testeitä varten, varakkaat vanhemmat maksavat lapsilleen yksityisopetusta, ja koulut järjestävät vii metipan viikonloppu- ja pääsiäislomakurssseja. (Brooks 2002, 161.) Kenen oikeudenmukaisuuden turvaamisesta silloin on kyse, kenen autonomia on koetteilla, millaisen arvon antamisesta onkaan enää kyse?

mukaan peräti 92 % pistemäärien vaihtelusta selittyi koulujen oppilas-
sisäänoton sosioekonomisella taustalla. (Brooks 2002, 143.)

luoma julkisuuskuva ohjaa tai kuinka sen tulisi ohjata valintoja? Miten arvioinnin kielteistä kehää pitää välttää, etteivät jossain koulussa käynnistyvät muutosprosessit ohjaudu eettisesti arveluttaville raitaille?

Joillakin tahoilla on ollut vahva usko, että Naming and Shaming -strategialla huonosti menestyneitä kouluja saadaan yrittämään parastaan, vaikka menettelyä voi pitää eettisesti kyseenalaisena. Testitulokset eivät ole ainakaan Britanniaassa olleet lopulta sellaisia, että ne olisivat antaneet riittävää palautetta siitä, miten parannuksia voisi käytännössä suunnata. Silti oppilaiden suoritusksista kerätään valtaisat määrit tietoa 5, 7, 11, 14, 16 ja 18 vuoden iässä. Koulujen pitää laatia joka syksy yhteenveto edellisen vuoden testitulosten tilanteesta, tehdä katsaus tu-
levan vuoden edistymiseen sekä asettaa tavoitteet alkavalle kouluvuod-
delle.

Arviointiaineistosta siis ei ainakaan ole puutetta, mutta sopii epällä, ehdittäinkö sitä käyttää järkevästi mihinkään. Brittitutkijat ovat sanonneet, ettei jokaisen oppilaan tarvitsisi täyttää koetteitäväpaperia. Kun valtakunnalliset kokeet toteutetaisiin tilastollisesti edustavaksi valitussa oppilasotoksessa, saataisiin sama asiaasiällöllinen tulos kuin perusjoukko-
komittauksesta. Tähän brittisoliitikot eivät ole suostuneet. Aineistonke-
ruusta ja analysoinnista ei saisi tulla tavoite sinänsä. Niiden todellinen arvo pitää olla siinä, miten hyvin ne vastaavat opettaminen ja oppimisen laatua koulussa.

Eettisesti ei ole oikein teettää turhaa työtä opettajilla ja oppilail-
la kyselyihin vastaamisessa ja koepapereiden täyttämisessä. Kokeisiin
valmistautuminen on koululaisille jännittävä, jopa ahdistava ja paljon
työtunteja vaativa tapahtuma. Jos koetulos on huono tai näyttää toisiin
verrattuna huonolta, se nakertaa oppilaan itsetuntoa etenkin silloin, jos tulos ei johda pedagogisiin tukitoimiin ongelmista selviämiseksi.

Hätäiset tulkinnat ja tietotaitojen eriarvoistaminen


Testitulosten korrelaatioita ei pidä tulkita syy-seuraussuhteina. Esimerkiksi kouluterioiden ilmapiiris saattaa korreloida keskitasoan huhompaan suoriutumiseen, mutta sitä ei pidä tulkita syyksi. Tässä esimerkissä Asia on melko selvä, mutta monessa tapauksessa löytyy tahoja, jotka alkavat puhua kausaalisuhteesta pelkän yhteyden havaitsemisen perusteella. Tutkijat varoittavat, että koulujen järjestysjättekejen kansallisten koulusaavutuskokeiden tulostetteloissa ("ranking-listat") vaihtelevat vuodesta toiseen ja että erot koulujen sisällä ovat tyypillisesti suurempia kuin koulujen välillä. Siksi koulujen keskinäisen järjestyksen pohdinta on oikeastaan ihan turhaa. (Myös Hautamäki & Kuusela 2005.) Goldsteinin ja Nuttallin mukaan vain parasta ja huonointa neljännestä voi
verrata pätevästi, koska väliin jäävääsä viidessäkymmenessä prosentissa on niin paljon pääellekäsyyttä ja ristikkäisyyttä, että pienetkin muutokset muutamissa tuloksissa saattavat muuttaa koulujen järjestyksen seuravassa arvioinnissa melkein pääläelleen. (Brooks 2002, 156.)

Varsin harvoin keskustellaan päättökokoiden, valtakunnallisten tai kansainvälisten mitatausten yhdestä olennaisesta ominaispiirteestä eli siitä, että ne kohdentuvat yleensä vain äidinkieleen ja matematiikk-kaan, nykyisin jonkin verran myös luonnontieteellisiin oppiaineisiin. Oppilaiden monipuolisen kehittymisen tavoitteita näkökulmasta ei ole kuittenkaan oikein, että vaikkapa liikunnallisesti, kuvataiteellisesti tai musikaalisesti suuntautuneet oppilaat jäävät toistuvaasti vaille mahdollisuksia osoittaa osaamistaan. Myöskään elämässä tarpeellisten sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen ei kiinnitetä systemaattista arviointimielenkiintoa.

Mainittujen tavoitealueiden arviointimетодologia on tietysti vaativaa, mutta onko sekään oikein, että voimistetaan alueita, joihin on keksitty numeerisia, suhteellisen halpoja ja periaatteessa objektiivisia tuloksia antavia mittareita? Kuluvala vuosittuhamalla on Suomessa tapahtunut tervetullut avarus perinnäisiin arviointikohteisiin eli on alettu kartoittaa oppimaan oppimisen valmiuksia. Niissä etäännytetään yksittäisistä oppiaineista esimerkiksi logisen päättelyn ja ongelmanratkaisun tarkastelua (Hautamäki ym. 2003 ja 2005), mutta neki siis operirovat pääasiassa kognitiivisella alueella.

tys ollut kaikissa oppiaineissa lähäskään yhtä hyvää. Eettisesti katsoen esimerkiksi tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden periaatteet näyttävät olevan koetelia.

**Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden erityiset ongelmat testeissä ja päätökokeissa**


Oppilaan luokittelulu esimerkiksi lukivaikeudesta tai keskittymiskyvyn puutteesta kärsiväksi on periaatteessa hyvä asia, koska hänen tarvitsemiaan pedagogisia tukitoimia voidaan kohdentaa mahdollisimman täsmällisesti. Erityiskasvatuksessa testeihin perustuvaa luokittelua on moitittu *medikalisoiutomisesta* eli henkisten ongelmien selittämisestä yksipuolisesti lääketieteellisiksi. Medikalisointumisesta on ollut hyviäkin seurauksia, sillä esimerkiksi vasta viime vuosikymmenenä tutuksi tul-
lut diagnoosi tarkkaavaisuushäiriöstä (lyh. ADHD = Attention Deficit Hyperactivity Disorder) on johtanut oireita lieventävän lääkityksen löytymiseen.

Toiseksi luokittelunäköön olla reduktionistista eli yritetään selittää asioita palauttamalla ne johonkin yksinkertaisempaan selitykseen tai ilmiötä oletetaan ymmärrettävän parhaiten osittamalla se analysoitaviin ”palasiin”. Nämä ajatellen oppilaalla on jokin yksilöllinen puute, ja sen tunnistaminen johtaa päätökseen esimerkiksi tukiopetuksen tai muukautettua opetusuunnitelmaan siirtymisestä. Leslie Soodakin (2000, 263) sanoo jahdataan yksilöitävissä olevia puutteita, haetaan epätyypillisyttä, eli miten yksilö on merkitsevästi erilainen kuin muut. Luokittelunäkö sijaan johtaa leimaamiseen ja epätasa-arvoisuuteen, jolloin vain osa oppilasta saa erityispalveluja. Päättöksenteko saattaa perustua hyvin tekniseen standardoitujen testipistemäärien tarkasteluun: jonkin pistemäärän kohtaan sitten vaan päätetään vetää raja, joka oikeuttaa jotkut erityisresurssien saamiseen ja evää ne muilta.


Erityistä tukea tarvitsivat oppilaitat ovat muita alttiimpia testien tekniisten ja tulkintaan koskevien virheiden vaikutuksille. Siksi heidän arvioinnissaan pitää olla muitakin elementtejä kuin standardidut normeratut testit. Toisaalta voi todeta monen tutkijan näkemyksiin nojaten, että periaatteessa se, mikä on eettisesti hyvä erityisopillaalle, on sitä myös ”normaaleille” oppilaille.

Suoritusperusteinen ja formatiivinen arviointi lisäävät oppilaiden mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan, kun asia ei ole kertayarityksestä kiinni kuten esimerkiksi summatiivisessa kirjallisessa kokeessa. Jatkuva

**Yksilöllisyys ja kilpailu — hyvä vai paha?**

Yleissivistävän koulun oppimista on moitittu pinnalliseksi, määritelmien ja detalji-informaation muistamista ihancoivaksi. **Oppilaita haastetaan tutkijoiden mukaan harvoin aidosti kysymään, argumentoimaan ja kritisointaan.** Heidät pannaan metsätämään arvosanoja ja keksimään vastauksia kysymyksiin, joita joku muu haluaa kysyä. Mikä oikeuttaisi näin vahvaan kriitikkiin?


Huoltajat ovat kehittäneet koulumenestyksestä isän asian, ja oppilaat tekevät monesti koulutyön hyvin välttääkseen muiden etujen (esim. TV:n katsominen, pitkään illalla ulkona oleminen, auton käyttäminen) menetyksiä. Myös koulu voi ottaa etuisuuksia pois ja tietenkin olla antamatta esimerkiksi päästötodistusta. Siksi oppilaat kilpailevat kiltisti, ja sisäinen kiinnostus oppia uutta voi olla tästä kilpailukarusiellistä kaukana.


Jos tieto eristetään moraalisista pohdinnoista ja arvoista, oppilas alkaa nähdä tiedon vain vaihdettavana valuuttana – ei arvostettavana

Teknologisessa ja hallinnollisessa edistymispyrkimyksessään moderni maailma menettää näyn moraalisesta ja inhimillisestä tarpeesta, jota sen pitäisi palvella. Tehokkuus ensisijaiseksi arvoksi kohotettuna al-kaa vähätellä inhimillisää huolenaiheita. Yksilöitä kohdellaan välineinä tavoitteen saavuttamisessa, ja tavoitteina on suurempi hyöty, alemmat tuotantokustannukset ja tuotannon nopeutuminen.


Päätteeksi ja johdannoksi seuraavaan lukuun

Jos tämän ulkoisen arvioinnin oikeutusta koskevan pääluvun perusteella vastaisi kirjani nimen haastamaan kysymyksen, onko arviointi hyvä vai paha, vastaus kallistuisi pahan puolelle. Olen tarkastellut varsin kriitti-sesti osin ontoksi jäänyttä laatupuhetta, indikaattoreiden ja standardien sivuutettuja rajoitteita tai koulusaavutuskokeiden ja testien ei-toivottuja kasvuksellisia ja pedagogisia seurauksia.

En silti vältä, ettei ulkoisella arvioinnilla olisi paikkaansa arvioinnin kokonaisuudessa. Enkä tietenkään vältä, että kaikenlainen arviointi olisi paha. Varauksellinen suhtautuminen ulkoiseen arviointiin johtuu tie-tysti valitsemastani näkökulmasta. Ajatteluni lähtee huolenpidon, osal-
listamisen, vastavuoroisuuden, kehityksen tukeisen ja niiden pohjalta nousevan oikeudenmukaisuuden tähdentämisestä. Jos näitä piirtöitä
tahdotaan ottaa ulkoiseen arviointiin mukaan, monia sen huonoiksi ar-
vostelemiani puolia voidaan lieventää. Periaatteessa sisäinen ja kehittä-
vä sekä ulkoinen ja valvova arviointi eivät sulje toisiaan pois. Yhdessä ne
saattavat olla joissakin tapauksissa erityisen tehokas työväline.

Jos kirjaa kirjoittaisi esimerkiksi koulutusekonomisti tai hallinto-
virkamies, olisivat totuudellisuuden, puolueettomuuden, objektiivisuud-
en ja tehokkuuden ideaalit voineet johtaa jopa hyvinkin toisenlaiseen
tekstiottoteeseen. Se olisi varmasti omalla laillaan perusteltu näkemys ul-
koiseen arviointiin, joka ei – kuten ei juuri mikään inhimillisen ihmisen
kasvuun ja kehitykseen liittyvä asia – ole yksiselitteisesti määriteltävissä
ja käsitteellisesti haltuun otettavissa.

Etiikassa ei ole ensisijaisesti kysymys oikeassa vaan vastuussa ole-
misesta. Ulkoiseen ja ei-ulkoiseen arviointiin liittyy erilaisia hyviä ja
huonoja puolia, ja ne velvoittavat erilaiseen varovaisuuteen ja vastuu-
seen. Kumpaakin tarvitaan, mutta pedagogisen asiantuntijan tehtävä
on aina punnita, mikä on käsillä olevaan arviointitarkoitukseen sopivaa.
Tärkeää on myös tehdä selväksi arviinnin tarkoitus, koska muutoin ar-
viointitiedon ”loppukäyttöä” koskeva epätietoisuus synnyttää energiaa
kuluttavaa varauntheisuutta.

Koko koulutusjärjestelmä on kuitenkin viime kädessä vastuussa
lapsistaan, nuoristaan, oppilaistaan ja opiskelijoistaan, ettei heille ai-
heuteta haittaa. Katsoessaan laajasti sekä arviointi- että tutkimuseettistä
(esim. Farrell 2005; Hallamaa ym. 2006; Sikes ym. 2003; yhteenvetoa
Atjonen 2007) kirjallisuutta voi todeta, että monien erittäin tärkeiden
eettisten periaatteiden joukosta nousee yksi ylitse muiden, ja se on juuri
haitan ja vahingon välttäminen.

Yksi tällaisista vahingon lähteistä voi olla valta, joka kietoutuu ar-
viointiin hyvin monella ja monesti vaikeasti jäljitettavissä olevalla taval-
la. Mikä ero on vallalla ja vaikutusvallalla, milloin sitä ehkä käytetään
vääriin ja kenekannalta katsoen vääriin? Tähän teemaan pureudutaan
seuraavan pääluvun alkuosassa.
Ulkoisen arvioinnin oikeutus – viidennen pääluvun ydinajatukset:

- Ulkoista arviointia koskevissa standardeissa on monia eettisesti tärkeitä piirteitä. Esimerkiksi reiluus, pysyvyys, yhteismitallisuus ja vertailtavuus kuuluvat niihin.
- Ulkoinen arviointi voi saavuttaa puolueettoman ja riippumattoman aseman niin, että sen tuloksia ollaan motivoituneita soveltamaan käytännöön.
- Indikaattorit eivät välttämättä toimi arvioinnin vaan ainoastaan kuivailun välineinä, ja niistä voi tulla päämääriä sinänsä.
- Laadun arviointia koskevassa keskustelussa on ollut oppimis-opiskelu-opetusprosessien kokonaisuutta pilkkovia ja harmonisointia pidöitä.
- Kriteeripohjainen arviointi toimii oppijaa ja oppivaa organisaatiota kehitettävässä tehtävässä paremmin kuin normipohjainen arviointi.
- Kansallisten päätökokeiden ja testien seuraukset ovat monesti ongelmalliset eettisesti. Ne eivät kohtele erilaisia oppijoita oikeudenmukaisesti, niistä voi tulla opetussuunnitelmavetoisia ja niitä voidaan toteuttaa liian usein niin, etteivät koulut, opettajat ja oppilaat ehdit käyttää niitä oikeasti hyväksynä.
- Jatkuvan arviointi voi esineellistä etenkin kasvavat lapset ja nuoret sekä saada heidät ajattelemaan, että hyvä suorittaminen tarkoittaa samaa kuin hyvä ihminen ja koululainen.