

Maarit Virolainen

**AMMATILLISEN PERUSKOULUTUKSEN NÄYTÖT
ENGLANNISSA, SAKSASSA, HOLLANNISSA JA TANSKASSA**

OPETUSHALLITUS

© Opetushallitus ja tekijä

Taitto: Layout Studio Oy/Marke Eteläaho

ISBN 952-13-1267-X

Painopaikka: Tummavuoren Kirjapaino Oy, Vantaa 2001

SISÄLLYS

ESIPUHE	5
TIIVISTELMÄ	7
1 NÄYTTÖJEN KANSAINVÄLISEN SELVITYKSEN TARKOITUS JA TOTEUTUS	9
Taustaa	9
Toteutus	9
2 NÄYTTÖJÄ HYÖDYNTÄVÄT KOULUTUSMUODOT KANSAINVÄLISISSÄ VERTAILUISSA	12
2.1 Ammatillisen peruskoulutuksen väylät kansallisissa järjestelmissä	12
2.2 Tutkintotodistusten ja opintojen arvioinnin eurooppalaisia suuntauksia	15
2.2.1 Peruskoulujen päästötodistusten merkityksen väheneminen	15
2.2.2 Toisen asteen tutkintojen ja arvioinnin merkityksen korostuminen	16
2.2.3 Oppisopimuskoulutuksen aseman kehitys eri koulutusjärjestelmissä	18
2.2.4 Suomalaisen kehityksen ominaispiirteitä	18
3 KOHDEMAIDEN NÄYTTÖJÄRJESTELYJEN KUVAUKSET	19
3.1 Englanti: National Vocational Qualifications	19
3.1.1 Aseman muotoutuminen koulutusjärjestelmässä	19
3.1.2 NVQ:iden organisointi	22
3.1.3 Esimerkkejä NVQ:iden suorituskriteereistä (näytöt)	26
3.1.4 NVQ -järjestelmän kritiikki	27
3.2 Saksa: päättökokeet duaalijärjestelmässä	29
3.2.1 Duaalijärjestelmän yleisiä piirteitä ja hallinnolliset elimet	29
3.2.2 Väli- ja päättökokeet	32
3.2.3 Duaalijärjestelmän päättökoejärjestelmän kehittämisen haasteet	33
3.3 Hollanti: päättökokeita ja projektityön osana osoitettua pätevyyttä	36
3.3.1 Reformi lisännyt koulujen autonomiaa	36
3.3.2 Ongelmalähtöisen projektioppimisen pilottihanke	41
3.4 Tanska: päättökokeita ja projektityön osana osoitettua pätevyyttä	43
3.4.1 Oppisopimusta reformoidaan kolmannelle vuosituhannele	43
3.4.2 Perinteisiä ja uusia opiskelija-arvioinnin muotoja	46
4 HUOMIOT SUOMALAISTEN NÄYTTÖJEN KEHITTÄMISTÄ AJATELLEN	49
LÄHTEET	53

LIITTEET		57
LIITE 1.	Kansainvälisten yhteistyökumppanien hakukirje	59
LIITE 2.	Vierailuohjelmat	61
LIITE 3.	Haastattelukysymykset suomeksi ja englanniksi	65
LIITE 4.	Kirjallisuushaut	70
LIITE 5.	Esimerkkejä City and Guilds'n näyttökriteereistä englantilaisessa NVQ:ssa, parturi-kampaajan tutkinto, taso 2	74
LIITE 6.	Esimerkkejä päättökokeiden määrittelystä Saksassa	80
LIITE 7.	Esimerkki oppisopimuspainotteisen koulutuksen arviointikriteereistä leipomonalta Hollannissa	92
LIITE 8.	Esimerkkejä projektilähtöisen näytön oppimateriaalista Hollannissa sähköalalta	95
LIITE 9.	Esimerkkejä tanskalaisista näyttökokeiden tutkintotodistuksista vuosilta 1962, 1930 ja 1894	103
LIITE 10.	Esimerkkejä tanskalaisesta projektilähtöisen näytön oppimateriaalista Kööpenhaminan yliopiston alaisessa hammashoitajakoulutuksessa	106

Selvitys ammatillisen peruskoulutuksen osana suoritetuista käytännön ammattitaitoa osoittavista näytöistä Englannissa, Saksassa, Hollannissa ja Tanskassa toteutettiin 15.1.–30.4.2001. Opetushallituksen Koulutuksen tutkimuslaitokselta tilaaman selvityksen tieteellisenä johtajana toimi dosentti, yhteiskuntatieteiden tohtori Marja-Leena Stenström ja vastuullisena tutkijana YTM Maarit Virolainen. Rahoittajan puolesta keskusteluja hankkeen kysymyksistä kävivät projektipäällikkö Liisa Pohjolainen (OPH), ylitarkastaja Tarja Riihimäki (OPM) ja opetusneuvos Sirkka-Liisa Kärki (OPH). Kansainvälisen selvityksen maakohtaisina asiantuntijoina toimivat, haastatelluiksi suostuivat ja paikallisten haastattelujen organisoinnista vastasivat professori Michael Young, University of London, professori Gerald Heidegger, Universität Flensburg, projektipäällikkö Jeroen Onstenk, CINOP, ja apulaisprofessori Ole Svinth, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse. Haluan kiittää edellä mainittuja yhteistyötahoja heidän projektille ystävällisesti varaamastaan ajasta, asiantuntemuksen jakamisesta ja joustavasta toiminnasta kireän aikataulun puitteissa. Erityisesti kansainvälisten asiantuntijoiden apu oli ratkaiseva projektin onnistumiselle. Lisäksi haluan kiittää kieltä projektin alkuvaiheessa tarkistanutta ja haastatteluja tutkijan ohella litteroinutta sekä kirjallisuushaut tehnyttä amanuenssi Inga Arffmania ja sihteeri Minna Jokista puhtaaksi-kirjoituksesta ja aineiston hyödynnettäväksi saattamisesta.

Myös selvityksen kohdemaissa haastatellut opettajat, hallinnon edustajat, koulutuksen suunnittelijat ja kehittäjät jakoivat avuliaasti tietämystään, ja heidän panoksensa auttoi tutkijaa hahmottamaan paikallisia käytänteitä. Projektin haastateltaviksi suostumisesta ja avusta kuuluvatkin suuret kiitokset seuraaville henkilöille: Catherine Bush, John West, Janet Crossingham, Anke Kampmeier, Michael Waltke, Gesine Kock, Jurgen Laumeier, Mr Maume, Inka Neunaber, Mr. Klaus Markmann, Irmgard Frank, Katrin Gutschow, Jan van der Kolk, Marja van den Dungen, Ruud Klarus, Regina H. Mulder, Paula Willemse, B. Hujberts-Speksnijder, Lone Thrane, Susanne Ottesen ja Sharon Bjørling. Edelleen kiitokset kuuluvat seuraavien koulujen eri henkilöille, jotka ottivat vieraanvaraisesti kävijän vastaan ja lyhyellä varoitusajalla epäröimättä tarttuivat tilaisuuteen saada kertoa omasta työstään: the College of North East London, Hannah Arendt Schule Flensburg, Gewerblich-Berufliche Schule Flensburg, Städtische Handelslehranstalt Flensburg, Jugendaufbauwerk Glücksburg, Randmeer College (Harderwijk), Copenhagen Polytechnics ja School of Oral Health Care, Dental Assistant Training, Copenhagen. Vastuu haastattelujen ja muun aineiston tulkinnasta kuuluu luonnollisesti kirjoittajalle.

Jyväskylässä kesäkuussa 2001

Maarit Virolainen

TIIVISTELMÄ

Virolainen, M. 2001. Ammatillisen peruskoulutuksen näytöt Englannissa, Saksassa, Hollannissa ja Tanskassa. Opetushallitus.

Selvityksessä tarkastellaan nuorille suunnatun ammatillisen peruskoulutuksen opiskelija-arvioinnissa hyödynnettyjä käytännöllisesti soveltavia tehtäviä neljässä maassa: Englannissa, Saksassa, Hollannissa ja Tanskassa. Kansainvälisessä selvityksessä näytöt tulkittiin lähinnä suomalaista ammatillista peruskoulutusta vastaavassa ja samalle ikäryhmälle suunnatussa koulutuksessa toteutetuiksi käytännöllisiä sovelluksia hyödyntäviksi koejärjestelyiksi (ISCED 3, full-time vocational education, age group 16–19-year-olds). Englantilaisista tutkinnoista tarkastellaan NVQ:ta, Saksasta duaalijärjestelmän mukaista ammatillista koulutusta, Hollannista sekä koulu- että oppisopimuspainotteista väylää ja Tanskasta oppisopimus-koulutusta (ei koulumuotoista teknistä tai kaupallista koulutusta, HTX ja HHX).

Selvityksen tavoitteena oli tarkastella kohdemaiden ammatillisen peruskoulutuksen näyttöjä. Erityisesti tarkasteltiin sitä, miten opiskelija-arviointi ja oppilaitosten työelämäyhteistyö on järjestetty kohdemaissa, miten näytöt osana opiskelija-arviointia jäsentävät koulutusjärjestelmää ja liittyvät jatko-opintokelpoisuuksiin rajaten tai laajentaen niitä, millaisia toimielimiä on nimetty opiskelija-arvioinnista vastaaviksi tahoiksi, millainen on toimielinten työnjako ja millaisia kehittämissuunnitelmia tai -tarpeita opiskelija-arviointiin liittyy näissä maissa asiantuntija-arviointien mukaan.

Kohdemaita koskevaa informaatiota kerättiin haastattelemalla ja kirjallisuushauin. Selvitys toteutettiin yhteistyössä kansallisten asiantuntijoiden kanssa muutamassa kuukaudessa siten, että asiantuntijat kuvasivat oman maansa järjestelmää, organisoivat eri hallinnollisten elinten ja koulujen opettajien ja/tai rehtoreiden haastatteluja sekä antoivat kirjallisuusvihjeitä. Lisäksi eri maita koskevaa informaatiota haettiin tavanomaisesti suomalaisin kirjastohauin. Kohdemaissa tehdyt kaksikymmentä haastattelua litteroitiin ja niitä hyödynnettiin maakohtaisissa kuvauksissa kirjallisuuden antaman informaation ohessa. Yhteistyöasiantuntijoina toimivat professori Michael Young, University of London, professori Gerald Heidegger, Universität Flensburg, projektipäällikkö Jeroen Onstenk, CINOP, ja apulaisprofessori Ole Svinth, Danmarks Erhvervspædagogiske Læraruddannelse.

Näyttöjä hyödyntävien koulutusväylien sijoittumista kansallisiin koulutusjärjestelmiin hahmotettiin OECD-indikaattoreiden ja eurooppalaisen koulutusvertailun avulla. Suomen ammatillinen peruskoulutus poikkeaa kohdemaiden tarkastelun kohteena olevista näyttöjä hyödyntävistä koulutusväylistä suuren osallistumisasteen vuoksi kolmella tapaa. Ensinnäkin osallistumisaste koulumuotoiseen ammatilliseen peruskoulutukseen on kohdemaita runsaampaa, lisäksi suomalainen peruskoulun jälkeiseen koulutukseen osallistumisaste on kokonaisuudessaan suuri ja edelleen korkea-asteen koulutukseen osallistutaan meillä kohdemaita enemmän.

Peruskoulun jälkeiseen koulutukseen osallistumisen kasvu sekä pyrkimykset työvoiman liikkuvuuden edistämiseen ja tutkintojen läpinäkyvyyteen ovat heijastuneet ammatillisen peruskoulutuksen opiskelija-arvioinnille asetettuihin tavoitteisiin yleisemminkin Euroopassa.

Koulutuksen tulisi kyetä vastaamaan sekä työelämän että jatkokoulutuspaikkojen vaatimuksiin. Suomessa teema on noussut esille näyttöjen ohella kaksoistutkinnoista käydyssä keskustelussa. Kaksoistutkinnoilla tarkoitetaan ylioppilastutkinnon ja ammatillisen perustutkinnon suorittamista rinnakkain. Eurooppalaisessa keskustelussa arvioinnin lähtökohtana on pyrkimys keskitettyihin arviointijärjestelmiin ja samalla pyrkimys paikallisen työelämän tarpeiden huomiointiin, mikä edellyttäisi hajautetumpaa lähestymistapaa arvioinnissa.

Selvityksen maakohtaisissa kuvauksissa hahmotetaan näyttöjä hyödyntävän ammatillisen peruskoulutuksen väylän muotoutumista, näyttöjen organisointiin osallistuvia elimiä, esimerkkejä näyttötehtävistä ja opiskelija-arvioinnille kohdemaissa hahmotettuja haasteita. Kohdemaista hahmottuu kaksi näyttöjen organisoinnin päämuotoa: näytöt päättötutkintona ja näytöt projektioppimisen ohessa. Näyttöjä päättötutkintona hyödyntävät kaikki neljä maata jossain määrin, ja päättönäytöt liittyvät oppisopimuksen traditioon. Myös englantilaisten NVQ:iden osatavoitteiden toteutumista tarkasti seuraavat koejärjestelyt on tulkittu selvityksessä päättötutkinnoksi, koska niiden arvioinnissa keskitytään lopputuloksiin eikä prosessiin. Hollannissa ja Tanskassa on myös esimerkkejä perinteisistä päättötutkinnoista luopumisesta ja arvioitavien näyttöjen toteuttamisesta käytännöllisesti soveltavien projektioppimisen tehtävien ohessa. Näitä arviointimuotoja on kehitetty päättötutkintojen organisoinnin kustannusten ja opetuksen kehittämisen vuoksi. Kohdemaiden ammatillisen koulutuksen väylän, työssäoppimisen aseman ja ammatti- ja koulutusrakenteiden suhteiden erot Suomeen nähden edellyttävät, että suomalaisen näyttömallin muodostamisessa suhtaudutaan kriittisesti kohdemaiden mallien piirteiden hyödynnettävyyteen.

TAUSTAA

Ammatillisen peruskoulutuksen näyttöjen kansainvälinen selvitys on Opetushallituksen Koulutuksen tutkimuslaitokselta tilaama hanke, jonka kohdemaiksi valittiin Opetushallituksen edustajien esityksestä Hollanti, Englanti, Saksa ja Tanska. Selvityksen pontimena on ollut Opetusministeriön Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan vuosille 1999–2004 kirjattu näyttöjä koskeva päätös. Päätöksen mukaisesti näytöillä tarkoitetaan koulutuksen aikana yhteistyössä työelämän kanssa järjestettäviä opinnäytteitä ja suorituksia, joissa opiskelija osoittaa, miten hyvin hän on saavuttanut ammatillisten opintojen tavoitteet ja työelämän edellyttämän ammattitaidon. Samassa yhteydessä määritellään, että näyttöjä kehitetään suunnitelmakaudella asteittain ja todetaan, että kehittämistyöstä syntyy tarve selvittää ja arvioida erilaisten organisoitumallien toimivuutta ja rahoitusta sekä opiskelijoiden ohjauksen tarvetta. Näytöt ovat osa koulutusta ja ajoittuvat koko koulutuksen ajalle. Näyttöjen kanssa samanaikaisesti kehitetään oppimista tukevia opetusjärjestelyjä sekä ohjaus- ja tukipalveluja. Näyttöjärjestelmä ei saa lisätä keskeyttämiä eikä vähentää lähiopetuksen määrää. (Opetusministeriö 2000.) Opetusministeriön päätöstä edelsivät Näyttöryhmän esitykset ammatillisen peruskoulutuksen näyttöjen toteuttamisesta (Näyttöryhmä 1999). Toimivien suomalaisten ratkaisujen löytämiseksi on näyttöjä varten perustettu pilottihankkeita vuoden 1999 lopulta alkaen (Kärki 1999).

TOTEUTUS

Näytöt tulkittiin kansainvälisessä yhteydessä *lähinnä* suomalaista ammatillista peruskoulutusta vastaavassa ja samalle ikäryhmälle suunnatussa koulutuksessa toteutetuksi käytännöllisiä sovelluksia hyödyntäviksi koejärjestelyiksi (ISCED 3, full-time vocational education, age group, 16–19-year-olds). Useissa kohdemaista näyttökäytänteitä pidettiin kuitenkin asiantuntija-arvioiden mukaan tyypillisinä nimenomaan oppisopimuskoulutuksen piirteitä omaavassa koulutuksessa, mikä johtuu ammatillisen koulutuksen järjestelmän traditioista kyseisissä maissa. Näitä piirteitä eritellään tarkemmin maakohtaisissa tarkasteluissa.

Selvityksen tavoitteena oli hahmottaa kohdemaiden ammatillisesta peruskoulutuksesta seuraavat asiat:

- Miten opiskelija-arviointi ja oppilaitosten työelämäyhteistyö on järjestetty kohdemaissa?
- Miten näytöt osana opiskelija-arviointia rakenteistavat koulutusjärjestelmää ja liittyvät jatko-opintokelpoisuuksiin rajaten tai laajentaen niitä?
- Millaisia toimielimiä ja millaisin työnjaoin on nimetty opiskelija-arviointista vastaaviksi tahoiksi?
- Millaisia kehittämissuunnitelmia tai -tarpeita opiskelija-arviointiin liittyy näissä maissa asiantuntija-arviointien mukaan?

Selvitys toteutettiin tammi-huhtikuussa keväällä 2001. Käytännön ammatillista osaamista todentavien koetilanteiden, näyttöjen, järjestämistä ja toteuttamisen nykytilaa kuvaava aineisto kerättiin yhteistyössä kohdemaiden asiantuntijoiden kanssa. Kohdemaiden asiantuntijoina toimivat professori Michael Young, University of London (Englanti, ks. esimerkiksi Antikainen 1999), professori Gerald Heidegger, Universität Flensburg (Saksa, ks. esimerkiksi Heidegger 1997, Birke ym. 1998), apulaisprofessori Ole Svinth, DEL (Danmarks Erhvervs-pædagogiske Læreruddannelse (Tanska, ks. esimerkiksi www.delud.dk, Svinth ym. 1998 ja Svinth 2000) ja projektipäällikkö Jeroen Onstenk, CINOP (Hollanti, ks. esimerkiksi Onstenk 2000b). Yhteistyöasiantuntijoiden valinnassa hyödynnettiin Koulutuksen tutkimuslaitoksen Leonardo da Vinci -projektien Post-16 Strategies- ja SPES-NET -partnereita ja heidän kauttaan syntyneitä kontakteja sekä keskeisen eurooppalaisen koulutusalan konferenssin, ECER, seminaari-esityksiä (ks. Onstenk 2000a, ECER 2000). Yhteyshenkilöillä on oman maansa senioriasiantuntijoina pitkä, kansainvälinen kokemus ja näkemys ammatillisen koulutuksen tutkimuksesta ja kehittämisestä. (Ks. Liite 1.)

Yhteistyöasiantuntijat auttoivat näyttöihin liittyvien maakohtaisten käytäntöjen hahmottamisessa järjestämällä haastatteluohjelman paikallisten näyttöjen organisointiin osallistuvien hallinnon ja koulujen edustajien kanssa sekä kuvaamalla itse haastattelussa oman maansa näyttöjen hallinnollista järjestämistä. Työelämän eri tahoja ei sisällytetty haastatteluun suunnitelmaan eikä ohjelmaan, koska se olisi edellyttänyt nelikuukautiseen projektiin huomattavaa lisäresurssointia. Työelämän edustajien tavoittaminen olisi myös edellyttänyt työnantaja- ja tekijäorganisaatioiden sekä kohdeammattialojen edustuksellisuuden tasojen riittävyden määrittelemistä projektia varten ja niitä koskevan taustatiedon hankkimista. Lisäksi se olisi vaatinut pidempiä haastatteluvierailuja kohdemaihin ja sen myötä pidempää aineiston purku-, analysointi- ja raportointivaihetta. Työelämän osallisuus näyttöjen järjestämiseen tulee kuitenkin esille näyttöjen organisointiin osallistuvien hallinnollisten elinten kuvauksissa. Lisäksi Suomen ja kohdemaiden koulutusjärjestelmien oppisopimuksen osuuden eroja ammatillisessa peruskoulutuksessa kuvataan raportin alussa, ja työelämän asemaa suhteessa koulutusjärjestelmään verrataan muun muassa siten suomalaisen järjestelmään.

Kohdemaiden näyttöjärjestelmän hahmottamiseksi aineistoa kerättiin siis yhtäältä haastatteleamalla kohdemaiden asiantuntijoita, näyttöjä organisoivien hallinnollisten elinten jäseniä ja kouluissa näyttöjä organisoivia opettajia ja/tai rehtoreita sekä näyttöjen käytännön toteuttajia kouluissa eli opettajia sekä mahdollisuuksien mukaan myös opiskelijoita. Tarkemmat vierailuohjelmat ja niiden

aikataulut ovat liitteessä 2. Lisäksi kohdemaiden asiantuntijoilta saatiin kirjallisuusvinkkejä näyttöjä käsittelevistä seurantatutkimuksista ja raporteista. Näiden ohessa tehtiin kirjallisuushakuja myös suomalaisia kirjastoja ja www-yhteyksiä hyödyntäen (ks. liite 4). Edelleen yhteistyökumppanit antoivat erilaista näyttöjen järjestämiseen liittyvää materiaalia, oppimateriaaleja ja esitteitä. Varsinaisia näyttötilanteita ei ollut mahdollista observoida selvityksen ajankohdasta johtuen.

Haastattelurunko lähetettiin yhteistyökumppaneille etukäteen jaettavaksi myös haastateltavien käyttöön (ks. liite 3). Strukturoiduissa teemahaastatteluissa kultakin haastateltavalta kysyttiin hänen omasta näkökulmastaan parhaiten tuntemansa kysymykset. Pääasiassa haastattelut toteutettiin tämän nyrkkisäännön mukaisesti niin, että tutkijoilta kysyttiin yleistä taustaa ja järjestelmää koskevia kysymyksiä ja hallinnon ihmisiltä sekä kouluissa kysyttiin näyttöjen käytännön järjestelyjä ja opiskelijoita koskevia kysymyksiä.

Kaiken kaikkiaan vastuullinen tutkija teki kohdemaissa yhteensä 20 yksilö-, pari- tai ryhmähaastattelua, kukin kestoltaan 1–4 tuntia ja keskusteli lisäksi useiden opettajien kanssa erityisesti Englannissa ja Saksassa. Haastattelukielenä oli kaikissa maissa englanti joko haastattelijan ja haastateltavien oman kielitaidon varassa tai yhteistyöasiantuntijoiden tai oppilaitoksen kieltenopettajan tulkkauksen avulla. Tehdyt haastattelut nauhoitettiin ja litterointiin. Litteroinnista vastasivat tutkija ja/tai tutkimusassistentti tai -sihteeri. Nauhoitusten pohjalta raportoidaan pääkohtia maakohtaisiin yhteenvedoihin. Lisäksi maakohtaisten kuvausten laatimisessa hyödynnetään muuta tavoitettua kirjallisuutta ja informaatiota. Suorat lainaukset on kursivoitu. Kirjoittajan selventävät huomautukset on esitetty hakusulkeissa. Puhujia ei suorien lainausten yhteydessä identifioida haastattelujen luottamuksellisuuden vuoksi.

Kerätyn aineiston ja hankkeen puutteina selvityksen tavoitteiden ja kohdekysymysten hahmottamisessa on eräänlainen esimerkinomaisuus. Vaikka pyrkimyksenä oli kerätä yleistä kutakin kohdemaata koskevaa tietoa, haastattelujen paikallisuus ja rajoitettu lukumäärä yhdessä nopean aikataulun kanssa johtavat siihen, että yleisen järjestelmäkuvauksen ohessa voidaan kustakin maasta esittää paikallisia esimerkkejä, joiden kansallisen aseman osalta on luotettava haastateltavien esittämiin rajauksiin. Alakohtaisia ja alueellisia eroja tutkintojärjestelyissä ei pystytä juurikaan tarkastelemaan.

2

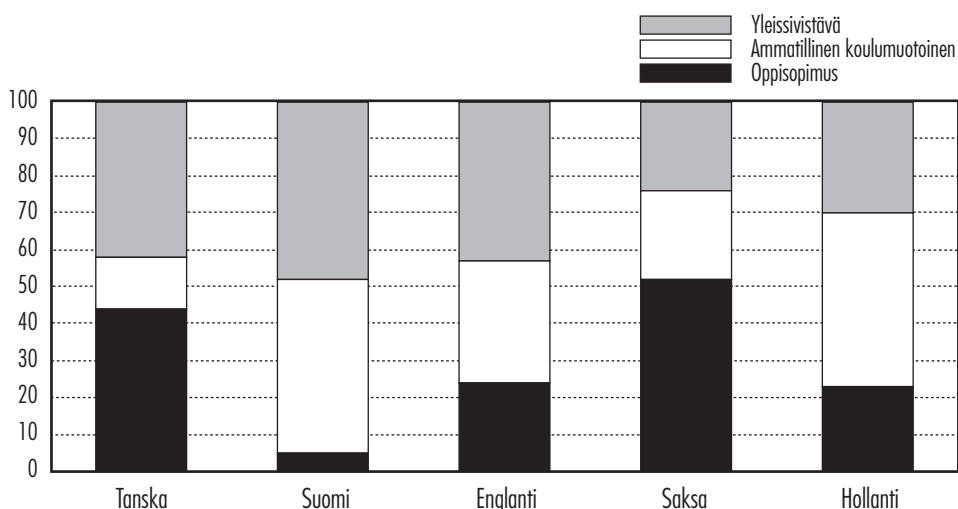
NÄYTTÖJÄ HYÖDYNTÄVÄT KOULUTUSMUODOT KANSAINVÄLISISSÄ VERTAILUISSA

2.1

AMMATILLISEN PERUSKOULUTUKSEN VÄYLÄT KANSALLISISSA JÄRJESTELMISSÄ

Opiskelijoiden ohjautumista ja valikoitumista perusasteen jälkeisen koulutuksen eri muotoihin määrittävät yhtäältä perusasteen koulutuksen eriytyneisyys ja valikoivuus, peruskoulutuksen jälkeisen koulutuksen tarjonta ja sen eri muotojen houkuttavuus jatkumahdollisuuksien kannalta: sijoittuminen työelämään, jatko-opintoihin ja status kansalaisena. Seuraavassa tarkastellaan ammatillisen peruskoulutuksen näyttöjen yleisen taustan hahmottamiseksi muutamia OECD-indikaattoreita niiden koulutusväylien aseman kuvaamiseksi, joissa näyttöjä on erityisesti tarkastelun kohteena olevissa neljässä maassa ammatillisen peruskoulutuksen osana toteutettu (OECD 2000). Tarkasteltavat indikaattorit ovat peruskoulun jälkeiseen koulutukseen osallistuvien jakautuminen eri koulutusväylille, koulutuksen melko pian peruskoulutuksen jälkeen päättäneiden osuudet ja osallistuminen korkea-asteen koulutukseen. Lisäksi kuvataan muutamia trendejä, joita eurooppalaisessa vertailussa on ammatillisten tutkintojen myöntämiseen liittyen havaittu (Green ym. 2000).

Kansallisten yhteistyöasiantuntijoiden arvion mukaan suomalaisen ammatilliseen peruskoulutukseen suunniteltuja näyttöjä vastaavia koejärjestelyjä on Englannissa suoritettu NVQ-järjestelmän alaisessa koulutuksessa, Saksassa duaali-järjestelmän alaisessa koulutuksessa, Hollannissa tavanomaisen ammatillisen koulutuksen osana jossain määrin ja Tanskassa erityisesti oppisopimuskoulutuksen osana. Nämä ovat myös ne koulumuodot, joiden koejärjestelyihin raportissa keskitytään maakohtaisissa tarkasteluissa rajausta tarkemmin eritellen. OECD-vertailun perusteella (ks. kuvio 1) on todettava, että peruskoulun jälkeiseen koulutuk-



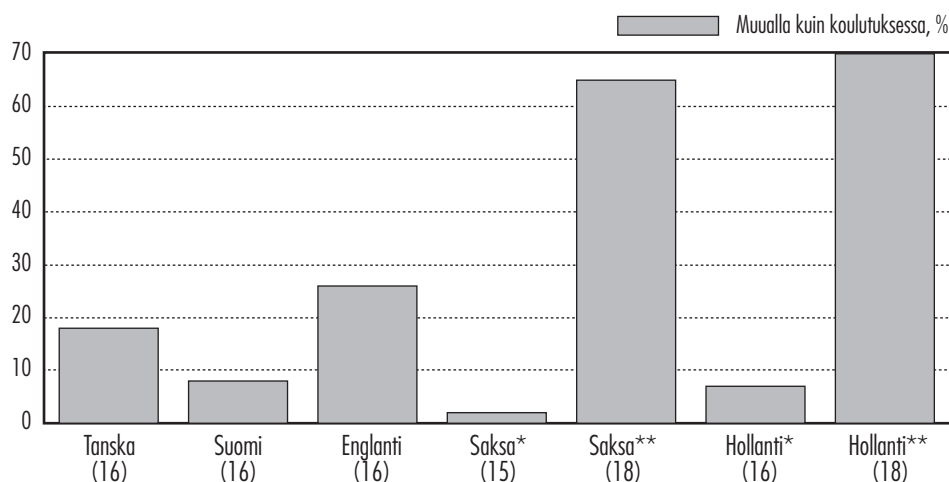
Kuvio 1.

Peruskoulun jälkeisten koulutusväylien osallistumisasteet (OECD 2000, 170)

sen osallistuvien jakautuminen eri koulutusväylille eroaa kohdemaissa huomattavasti Suomesta.

Näyttöjä kohdemaissa höydyntäville koulutuslinjoille osallistuvien opiskelijoiden suhteellinen osuus ja koulutusväylien asema kansallisessa koulutusjärjestelmässä poikkeavat Saksan, Englannin ja Tanskan osalta huomattavasti suomalaisen koulupohjaiseen ammatilliseen koulutukseen osallistuvista. Työpaikalla tapahtuvan harjoittelun osuus on saksalaisessa duaalijärjestelmän alaisessa koulutuksessa, englantilaisessa NVQ:ssa ja tanskalaisessa oppisopimus-koulutuksessa huomattavasti suurempi kuin suomalaisessa koulutuksessa ja myös näihin koulutusväyliin osallistuvien suhteelliset osuudet ovat huomattavasti suuremmat. Kun erityisesti Saksassa ja Englannissa myös väestöpohja on laajempi kuin Suomessa, nousevat laaduntarkkailun ja varmistamisen kysymykset tarkastellussa ammatillisen koulutuksen muodossa aivan eri mittaluokan kysymyksiksi kuin Suomessa. Tällaiset koulutuksen volyyymiin liittyvät näkökohdat vaikuttavat myös olemassaolevien koulutusjärjestelmien koejärjestelyjen synnyn taustalla. (Koulumuotoisella ammatillisella koulutuksella on Tanskan osalta viitattu HHX- ja HTX-ohjelmiin ja muu ammatillinen koulutus, joissa järjestettyjä näyttöjä raportissa pohditaan, on OECD-indikaattoreihin perustuvissa kuvioissa esitetty oppisopimuksen osana.) Hollannissa koulumuotoisen ammatillisen koulutuksen suhteellinen osuus on vertailumaista lähinnä suomalaista tasoa, mutta oppisopimukseen osallistuvien osuus on silti monikertainen Suomeen nähden. Saksassa ja Hollannissa toisen asteen ammatilliseen koulutukseen osallistumisaste on selvästi Suomea korkeampi, mutta Saksassa väylän suuruus perustuu oppisopimus-koulutukseen ja Hollannissa koulumuotoiseen ammatilliseen peruskoulutukseen.

Verrattaessa eri maiden ammatillisen koulutuksen arvioinnissa hyödyntämiä näyttöjä on huomioitava kyseisen väylän asema omassa koulutusjärjestelmässään suomalaisen koulumuotoiseen ammatilliseen koulutukseen nähden. OECD-ver-tailussa englantilaiset NVQ:t ja saksalaisen duaalijärjestelmän koulutus sijoittu-vat oppisopimuskoulutukseen, samoin tarkasteltavat tanskalaiset koulutusmuodot. Näissä maissa on kuitenkin myös koulumuotoista opetusta painottavaa ammatil-lista koulutusta, vaikka siinä ei hyödynnetä näyttöjä. Vain Hollannin osalta tar-



KUVIO 2. Koulutukseen osallistumattomien osuus noin vuoden kuluttua peruskoulun päättymisestä vuonna 1996

(Suluissa peruskoulun päättöikä. * = Ikä, jonka jälkeen kokopäiväinen opiskelu ei ole pakollista.

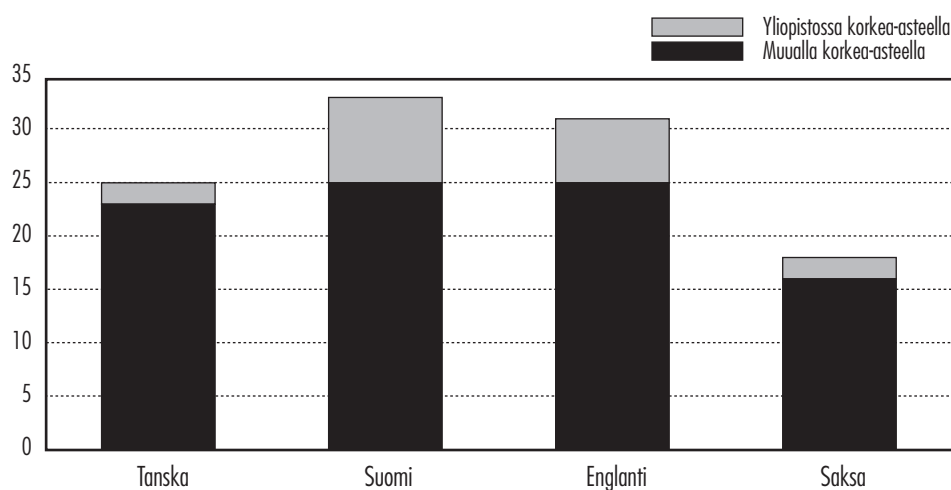
** = Ikä, jonka jälkeen koulutus ei ole pakollista. OECD 2000, 172)

kastellaan myös suomalaista koulumuotoista ammatillista koulutusta vastaavaa koulumuotoa ja näyttöjen hyödyntämistä sen koejärjestelyissä. Näyttötöyppisten koejärjestelyjen hyödyntäminen koulumuotoisen ammatillista koulutusta painottavan koulutuksen osana ei ole ollut tyypillistä Saksassa, Tanskassa ja Englannissa. Näyttöjä on hyödynnetty laadunvarmistuksen keinoina oppisopimuksen osuutta opetuksen järjestämisen muotona korostavissa koulumuodoissa. Suomalainen peruskoulutuksen jälkeiseen koulutukseen osallistumisen aste on korkea vertailun kohdemaihin Englantiin, Saksaan ja Tanskaan nähden (kuvio 2).

Vertailun pohjalta voidaan todeta Suomen profiililtaan muistuttavan kohdemaita peruskoulun jälkeiseen toisen asteen koulutukseen osallistumisasteen osalta lähinnä Hollantia. Saksassa osallistumisaste peruskoulun jälkeiseen koulutukseen on Suomea korkeampi, mutta korkea-asteen koulutusmahdollisuudet niukat ja osallistumisaste suomalaista matalampi (kuvio 3: yhteensä 18 % vs. Suomen yhteensä 33 %).

Korkea-asteen ammatilliseen koulutukseen osallistumisen osalta Suomi poikkeaa vertailumaista laajemminkin jo 90-luvun puolivälissä, jolta ajalta OECD-tietoja ja muita tietoja on saatavissa. Ammattikorkeakoulujen vakinaistaminen oli Suomessa kuitenkin tuolloin vielä kesken. Kun Suomessa muuhun kuin yliopistosektorin korkea-asteen koulutukseen osallistui tuolloin 8 % ikäluokasta olivat vastaavat osallistumisasteet Tanskassa 2 %, Saksassa 2 % ja Englannissa 6% (OECD 2000, 179). Hollannista ei valitettavasti ollut saatavissa vastaavaa tietoa.

Hollannissa kuitenkin 29 % ammatillisen peruskoulutuksen (MBO) päättäneistä on siirtynyt korkea-asteen ammatilliseen/koulutukseen (HBO) vuonna 1995 (Brown ym. 1998).



KUVIO 3. Korkea-asteen koulutukseen osallistuminen (OECD 2000, 179)

Suomalaista ammatillista peruskoulutusta näyttöjen sovelluskohteena luonnehtivat vertailumaiden ammatillisen koulutuksen muotoihin ja niistä erityisesti Englantiin (NVQ:t), Saksaan (duaalijärjestelmän ammatillinen koulutus) ja Tanskaan (muu ammatillinen koulutus kuin HHX- ja HTX-ohjelmissa tapahtuva) nähden seuraavat piirteet:

- 1) koulumuotoisen ammatillisen koulutuksen vahva asema peruskoulun jälkeisessä ammatillisessa koulutuksessa. Vertailumaissa oppisopimuspainotteinen väylä on huomattavasti laajempi.
- 2) korkea koulutukseen osallistumisaste peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa ja
- 3) korkea osallistumisaste korkea-asteen ammatillisessa koulutuksessa. Koulumuotoisen ammatillisen koulutuksen vahvuutena Suomessa näyttää vertailutietojen valossa olevan koulutuspaikkojen saatavuus. Koulutustason nosto on ollut pitkään kansallisena tavoitteena ja se näkyy näissä vertailutiedoissa suomalaisten muita maita suurempina osallistumisasteina korkeakoulutuksessa.

2.2 TUTKINTOTODISTUSTEN JA OPINTOJEN ARVIOINNIN EUROOPPALAISIA SUUNTAUKSIA

Suomalaisen ammatillisen peruskoulutuksen opiskelija-arvioinnin näytöissä ilmenevillä kehittämisspyrkimyksillä on yhtymäkohtia eräisiin muuallakin Euroopassa havaittuihin järjestelmän asemaan toimintaympäristössä liittyviin piirteisiin. Ammatillisen koulutuksen asema suhteessa perus- ja korkea-asteen koulutukseen on muuttumassa. Seuraavassa kuvataan näitä koulutusjärjestelmien yhteisiä piirteitä ja suomalaisen ammatillisen peruskoulutuksen erityispiirteitä.

2.2.1 Peruskoulujen päästötodistusten merkityksen väheneminen

Monissa Euroopan maissa peruskoulun päästötodistus on menettänyt merkitystään viimeisenä koulutodistuksena ja muodostunut tärkeämmäksi jatko-opintojen eri väylille suuntautumisen kannalta, kun peruskoulun jälkeiseen koulutukseen osallistuminen on kasvanut. Pohjoismaista Suomi, Ruotsi ja Tanska muodostavat peruskoulun päästötodistuksiltaan yhtenäisen ryhmän. Näissä maissa todistuksissa kerrotaan suoritettut aineet ja niiden arvosanat, ja todistuksella on keskeinen rooli jatko-opintoihin pyrittäessä. Muutamissa maissa on vielä poikkeuksellisesti jäljellä kansallisia koejärjestelyjä peruskoulun päättövaiheessa. Esimerkiksi Ranskassa peruskoulun lopuksi suoritetaan vielä kansallinen koe noin vuotta ennen pakollisen peruskoulun päättymistä. Samoin Englannissa on jäljellä kansallinen todistus- ja koejärjestelmä (GCSE, General Certificate of Secondary Education), jolla on vielä jonkin verran merkitystä työelämään siirryttäessä. Useimmissa maissa kuitenkin peruskoulun opiskelija-arviointi on opettajien ammattitaidon ja paikallisen jatkuvan arvioinnin varassa ja peruskoulun päästötodistus osoittaa varmemmin koulutuksen loppuun suorittamisen kuin varsinaisen saavutustason. (Green ym. 2000.)

2.2.2 Toisen asteen tutkintojen ja arvioinnin merkityksen korostuminen

Koulutuksesta annettujen todistusten rooli on oppilasarvostelun ohella huomattava opetuksen järjestämistä ohjaava tekijä, mutta arviointiprosesseihin ja niiden systemaattiseen dokumentointiin on kiinnitetty vain vähän huomioita. Arviointijärjestelmät näyttävät heijastelevan historiallisia käytänteitä, joita kussakin jäsenmaassa on ollut. Green ym. (2000) toteavatkin, että EU:n eri jäsenvaltioiden arviointijärjestelmien nauttima luottamus näyttää perustuvan pitkälti siihen, että järjestelmät ovat tunnettuja omissa kotimaissaan. Yleissivistävän toisen asteen koulutuksen opiskelija-arvioinnin yhteisenä piirteenä eri jäsenmaiden välillä näyttäisi kuitenkin olevan pyrkimys entistä systemaattisempaan ja keskitetympään järjestelmään, mikä useimmiten tarkoittaa myös keskushallinnon aseman korostumista ja kontrollin kasvua. Yleissivistävän koulutuksen opiskelija-arvioinnin saama erityishuomio johtuu väylän monissa maissa omaamasta asemasta ainoana korkea-asteen koulutukseen johtavana väylänä. (Green ym. 2000.)

Vastaavanlaisia paineita keskitetympien arviointijärjestelmien luomiseen on ollut myös ammatillisessa koulutuksessa sen korkea-asteelle valmentavan tehtävän korostumisen myötä ja toisaalta työmarkkinoiden muutosten vuoksi. Edelleen yhteiseurooppalaiset pyrkimykset työvoiman liikkuvuuteen ovat korostaneet tutkintojen sisältöjen läpinäkyvyyden tarvetta. Yleissivistävän koulutuksen arviointijärjestelyt näyttävät heijastuvan kansallisiin ratkaisuihin koulumuotoiseen ammatilliseen koulutukseen nojaavien maiden arviointi- ja todistusjärjestelyistä. Tämän trendin mukaisesti pyritään luomaan keskitetty arviointijärjestelmä myös ammatilliseen koulutukseen, jos maassa on yleissivistävässä koulutuksessa keskitetty arviointijärjestelmä. (Mt.)

Ammatillisen koulutuksen arviointijärjestelmän keskittymistä on tapahtunut esimerkiksi Hollannissa. Siellä – niin kuin Englannissakin – järjestelmän keskusjohtoisuutta lisättiin 90-luvulla hajauttamiskokeiluiden jälkeen. Vuoteen 1992 ammatilliset tutkinnot vaihtelivat Hollannissa koulutuslohkoittain (sektoreittain). Vuoden 1992 laeissa vastuu kokeiden järjestämisestä annettiin ammatillisille oppilaitoksille, mutta voimakkaan kritiikin jälkeen keskusjohtoisuutta ja tutkintojen keskitettyä arviointia palautettiin. Nykyisellään ainakin puolet opiskelijan suorittamien aineiden/teema-alueiden kokeista on oltava ulkoisen tarkastuselimen arvioimia (ainakin osittain). (Mt.)

Myös Saksassa tutkintokäytännöt ovat systematisoituneet ja yhdenmukaistuneet, osittain kustannusten seurauksena. Oppisopimuskoulutuksen arvioinnista vastaavat kauppakamarit käyttävät yhä enemmän standardoituja testejä arviointiin. Arvioinnin tavoitteena on tiedon ja käytännöllisten taitojen integroitu ja kokonaisvaltainen, systemaattinen arviointi. Samalla kuitenkin tutkintojen suullisesta osasta on tullut avoimempi. (Mt.)

Samana suuntauksen mukaisesti englantilaisiin NVQ:ihin liittyen on ollut keskustelua ulkoisen arvioinnin vahvistamisesta seurauksena koulujen suorittamaan sisäiseen arviointiin kohdistetusta kritiikistä. Kritiikin kohteena ovat olleet erityisesti arvioinnin laatu ja kriteerit. Monet arvioivat kouluttajat työskentelevät hallituksen rahoituksella, joka on sidottu valmistuneiden määriin. Samalla, kun on esiintynyt paineita keskitettyihin tutkintoratkaisuihin, eurooppalaisessa ammatillisesta koulutuksesta koskevassa keskustelussa on yhtenä keskeisenä teemana ollut

työelämälähtöisesti määritelty pätevyys (competence) ja sen nojalta lähtevät ammatillisen koulutuksen sisällön- ja tavoitteenmäärittely. (Mt.)

Työelämälähtöisesti määriteltyyn pätevyyteen ja keskitetysti toteutettuun arvioinnin sisällönmäärittelyyn liittyy kuitenkin kansallisen edustuksellisuuden ja paikallisen tason intressien esille tulon dilemma. Työelämän edustuksen keskittäminen ja kansallisen edustuksellisuuden organisointi keskusjärjestöjen kautta ei välttämättä tyydytä kaikenkokoisten (pienet vs. keskisuuret ja suuret yksiköt) työnantajien tarpeita, kun jo yksiköiden koosta johtuen työnantajien välillä on työvoimatarpeessa työnjaollisia ja tehtävien eriytyneisyyteen liittyviä eroja. Yhtäältä alueellisesti eriytyneet työelämätarpeet huomioiva pätevyyden määrittely ja arviointi siis edellyttäisivät hajautettua ja paikallista arviointia, mutta yleinen eurooppalainen suuntaus arvioinnin uudistamiseksi näyttää olevan päinvastainen. Muun muassa kustannusten ja eri alueiden todistusten vertailtavuuden vuoksi pyritään luomaan keskitettyjä arviointijärjestelmiä. (Mt.) Toisaalta opiskelijoiden intressissä on varmasti työllistettävyys myös muiden kuin oman kulloisenkin asuinalueen työnantajien tarpeiden mukaisesti. Työnantajien paikallisesti joissain työtehtävissä edellyttämien ja koulutuksen tuottamien yleisempien (yhden tehtäväkuvan tarpeista eroavien) valmiuksien väistämättömiä eroja on hahmottanut esimerkiksi Ellström (1994).

Pätevyyspohjainen arviointijärjestelmä on toteutettu erityisenä järjestelmänä oikeastaan vain Englannin NVQ:ssa, missä se on pakollinen valtionrahoitusta saaville ammatillisille oppilaitoksille ja monille kokopäiväisen koulutuksen osana tarjotuille ammatillisille tutkinnoille. Hollannissa on Englannin tapaan pyritty pätevyyspohjaisen (competence-based) lähestymistavan omaksumiseen. Englannin mallista poiketen Hollannissa ei kuitenkaan ole muotoiltu tutkinto-ohjelmia ja koekeksisiä opetussuunnitelmia tämän pätevyyskeskustelun pohjalta, vaan työntekijä- ja työnantajajärjestöjen ja valtionhallinnon yhteistyönä on muotoiltu opetussuunnitelmallisia tavoitteita. Tämän työn pohjalta on määritelty minimi-tavoitetasoja, jotka opiskelijoiden tulisi hallita. Keskushallinnon asema on kuitenkin viime aikoina korostunut myös Englannissa ja Hollannissa, vaikka paikallisen työelämän tarpeisiin nojaavan pätevyyslähöisen järjestelmän toteuttaminen periaatteessa edellyttäisi hallinnon ja tavoitteidenasettelun hajauttamista. (Green ym. 2000.)

Yhteisiä eurooppalaisia piirteitä peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa ovat koulutukseen osallistumisasteen kasvu, yleissivistävän koulutuksen vetovoimaisuus ammatilliseen nähden samalla, kun ammatillisen koulutuksen merkitys korkea-asteen koulutukseen valmistavana väylänä on vahvistunut. Viime mainittu piirre näkyy yleissivistävän opetuksen osuuden kasvuna koulumuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa. Ammatillisten erikoistumisväylien määrä on yleensä laskemassa. (Mt.)

2.2.3 Oppisopimuskoulutuksen aseman kehitys eri koulutusjärjestelmissä

Eurooppalaisia koulutusjärjestelmiä voimakkaasti erotteleva piirre on oppisopimuskoulutuksen asema kansallisissa järjestelmissä. Oppisopimuspainotteisen koulutuksen keskeisenä erona koulumuotoiseen työharjoittelua hyödyntävään koulutukseen nähden on oppisopimuksen asema. Oppisopimuspainotteisessa järjestelmässä sopimus määrittelee harjoittelijan laillista asemaa suhteessa työnantajaan, ja opiskelija saa harjoittelujaksolta palkkaa. Oppisopimus- ja työharjoittelu-pohjainen ammatillinen koulutus sekoitetaan usein eri maita vertailtaessa. Oppisopimuskoulutuksen osuus kansallisessa järjestelmässä näyttää olevan muutoksille vastustuskykyinen piirre. Maissa, joissa oppisopimuskoulutuksen rooli on ollut voimakas 10–20 vuotta sitten, sillä on edelleen vahva asema.

Koulutusjärjestelmät voidaan jakaa oppisopimuskoulutuksen aseman näkökulmasta osallistumisasteen perusteella neljään ryhmään:

- 1) maat, joissa oppisopimuksen arvostus ja osallistumisaste on korkea: Saksan duaalijärjestelmä, Itävalta, Tanska
- 2) maat, joissa oppisopimus on kohtuullisen arvostettua ja myös osallistumisaste on kohtuullinen: Englanti ja Hollanti
- 3) maat, joissa oppisopimuksen status on matala, mutta osallistumisaste on kohtuullinen: Ranska
- 4) maat, joissa sekä oppisopimuskoulutukseen osallistumisen aste että status on alhainen: Belgia, Suomi, Kreikka, Irlanti, Luxemburg, Portugali, Espanja ja Ruotsi. (Green ym. 2000, 181–187.)

2.2.4 Suomalaisen kehityksen ominaispiirteitä

Edellä esitettyjen arviointijärjestelmien kehittämishaasteiden näkökulmasta korostuvat eräät suomalaista ammatillista peruskoulutusta luonnehtivat piirteet, jotka on huomioitava näyttöjä kehitettäessä. Näistä keskeisiä ovat ensinnäkin ammatillisen koulutuksen asema korkea-asteen opintoihin valmistavana väylänä ja toisaalta työssäoppimisen rooli suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa. Suomalaisen ammatillisen peruskoulutuksen näyttöjen nouseminen ajankohtaiseksi liittyy muiden eurooppalaisten maiden tapaan koulutustason noususta seuraavaan peruskoulun jälkeisen koulutuksen merkityksen korostumiseen. Kun koulutustaso nousee ja korkea-asteen koulutustarjonta kasvaa, toisen asteen opiskelija-arvioinnin vastaavuus eri intressitahojen tarpeisiin tulee entistä intensiivisemmän huomion kohteeksi. Tutkintotodistusten tulisi olla riittävän erottelevia sekä koulutuksen että työelämän näkökulmasta. Suomessa on tähän liittyen keskusteltu näyttöjen lisäksi myös ylioppilastutkinnon kehittämisestä ja kaksoistutkinnoista eli ammatillisen peruskoulutuksen ja ylioppilaskokeiden suorittamisesta rinnakkain.

Suomalainen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen jakso ei perustu oppisopimukseen opiskelijan ja työnantajan välillä samalla tavalla kuin oppisopimuskoulutuksessa niissä maissa, joissa työpaikalla tapahtuvan harjoittelun asema ammatillisen koulutuksen muotona on keskeinen. Opiskelija-arvioinnin ja näyttöjen organisointitavat koulumuotoisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa ja oppisopimuskoulutuksessa eroavat huomattavasti toisistaan niin kuin jäljempänä selvityksen kohdemaiden kuvauksissa tulee esille.

Seuraavassa luvussa tarkastellaan näyttöjen hyödyntämistä ammatillisen koulutuksen osana Englannissa, Saksassa, Hollannissa ja Tanskassa hankkeessa kerättyä aineistoa ja kirjallisuutta hyödyntäen. Eri maiden näyttöjärjestelmien tarkastelujen yhteydessä ei kuvata eikä esitellä koulutusjärjestelmiä, koska niiden kuvauksia on saatavilla Internetistä (www.oph.fi/eurydice/, Laukkanen 1996, OECD 1999).

3.1 ENGLANTI: NATIONAL VOCATIONAL QUALIFICATIONS

3.1.1 Aseman muotoutuminen koulutusjärjestelmässä

Englantilaisessa nuorille suunnatussa ammatillisessa koulutuksessa näyttökokeita on hyödynnetty NVQ-tutkinnoissa (National Vocational Qualifications, lyh. NVQ). NVQ:iden ohella Englannissa tarjotaan runsaasti myös muita ammatillisia tutkintoja, mutta ne eivät ole kansallisesti säädeltyjä ja tunnustettuja (FEFC 1997). ”*Ammatillisen koulutuksen arviointiin liittyy kaksi päätraditiota. 1) 70-luvulle saakka ammattitutkinnon saamiseen oppisopimuskoulutuksessa riitti 4–5-vuotisen oppisopimuksen suorittaminen. Arviointi ei ollut muodollista. 2) Opistoissa [FE-colleges], noin 50–60-luvulta alkaen tehtiin tavanomaisten kirjallisten kokeiden ohessa pari projektityötä. Nämä järjestettiin joko itsenäisiksi, työharjoittelun osaksi tai opistossa suoritettaviksi. Tehtävät olivat määriteltyjä ja ne arvioitiin. Näiden kahden päätradition ohessa arvioinnista on lisäksi lukuisia muita muotoja [kahden ääripään] – muodollisen, tarkasti ja keskitetysti määritellyn ja epämuodollisen, paikallisen arvioinnin – jatkumossa tarkastellen.*” ”*Koulumuotoisen ammatillisen koulutuksen (GNVQs) koejärjestelyt ovat kirjallisia.*” NVQ:iden opiskelija-arvioinnin osana suoritettavien näyttöjen systemaattinen muotoilu on myöhemmän valtiollisen intervention seurausta.

Seuraavassa tarkastellaan lyhyesti NVQ:iden aseman muotoutumista kansallisessa koulutusjärjestelmässä. Englantilaisista ammatillisista ja teknistä koulutusta on usein moitittu heikoksi, ammatillisen koulutuksen heikkoutta on jopa pidetty syynä Englannin 1900-luvun taloudelliseen taantumiseen. Ammatillisen koulutuksen heikkoutta on selitelty yhtäältä aristokraattisella ylenkatseella tuotannollista toimintaa kohtaan ja toisaalta valtiollisen koulutuspolitiikan suunnitelmallisuuden puutteella. Englantilaisista ammatillisista koulutusta kuvataan usein sanalla voluntaristinen johtuen siitä, että järjestelmä on muodostunut 1800-luvulla erillisten aloitteiden ja työelämän tarpeiden pohjalta, ja näitä piirteitä on säilynyt pitkälle nykypäivään. Esimerkiksi eräät keskeiset tutkintoja nykyisinkin organisoivat elimet, kuten City and Guilds, on perustettu jo tuolloin. 1960-luvulta alkaen koulutusjärjestelmään on tehty aktiivisemmin valtiollisia interventioita. Taustana uudistustarpeille ovat olleet 1960-luvulta alkaen hidas taloudellinen kasvu ja koulutetun työvoiman tarve. (Raggatt & Williams 1999.)

Uusien ammatillisten tutkintojen perustamisen tarve nousi voimakkaammin esille 1980-luvulla, tuolloin perustettiin National Council for Vocational Qualifications (NCVQ, nykyisin korvattu QCA:lla), jonka tehtäväksi tuli kansallisten ammatillisten tutkintojen (NVQ:t) kehuksesta vastaaminen.

”NVQ:ita suunniteltiin kahden ryhmän koulutustarpeita ajatellen: 1) nuoret, jotka eivät halunneet mennä opiskelemaan, mutta osallistuivat hallituksen järjestämiin koulutusohjelmiin ja 2) työttömät aikuiset samoissa koulutusohjelmissä. Niitä alettiin tarjota molemmille ryhmille samanaikaisesti.”

”NVQ:ita ei perustettu ensisijaisesti nuoria ajatellen.”

”Perinteinen oppisopimusjärjestelmä alkoi romahtaa 1970-luvulla osittain seurausena vanhojen teollisuudenalojen, kuten kaivos- ja laivanvarustusteollisuus, romahduksesta ja osittain, koska työntajat pitivät sitä kalliina ja oppisopimuksen katsottiin kestävän liian kauan, 4–5 vuotta. Oppisopimusharjoittelijoiden palkka oli lähellä aikuisten palkkoja toisin kuin Saksassa [nykyisin]. Koulutus oli siis myös kallista.”

Ammatillisten tutkintojen standardien muotoilu annettiin vuodesta 1987 sektoreittain johtoelinten (lead bodies) tehtäväksi. Näitä työnantajien vetämiä elimiä perustettiin yhteensä noin 160. Standardien muotoilun jälkeen vastuu tutkintojen tuotannosta, standardien muotoilemisesta opetuksen tavoitteiksi, annettiin tutkintoorganisaatioille (awarding bodies), joita on kolme suurta (City and Guilds, RSA, ja BTEC, nykyisin Edexcel) ja lukuisia pieniä. (Mt.)

NVQ:ita muodostettiin aluksi neljän tasoista ja vuodesta 1989 myös korkeimman, 5-tason tutkintoja. Kolmostason NVQ määriteltiin myöhemmin muodollisesti yleissivistävän linjan A-levelseja vastaavaksi (ks. taulukko 1). Tasojen 1–3 NVQ:t ovat 16–19 -vuotiaille soveltuvia. Ylemmän tasoisten NVQ:iden suorittajien on pystyttävä toimimaan itsenäisemmin ja kyettävä ohjaamaan muita työntekijöitä. Ensimmäisiä NVQ:ita alettiin suorittaa vuonna 1987, ja ensimmäiset todistukset myönnettiin kaupalliselta (retail) alalta vuonna 1988.

NVQ-tutkintoja on pääasiassa suoritettu alimmilla tasoilla 1–2. Alimman tason tutkintoja on noin 80 % suoritetuista tutkinnoista. NVQ-tutkintoja tarjotaan yhdeksällä sektorilla, mutta pääosa suoritetuista tutkinnoista on keskittynyt seuraaville kolmelle koulutuslohkolle: rakennus, tekniikka ja sosiaali- ja terveyspalvelut. Kaikista suoritetuista NVQ:ista yli 65 % on myönnetty palvelualojen ”Providing Goods and Services” ja markkinoinnin koulutuslohkoilla ”Providing Business Services”. Parturi-kampaajan tutkinto on yksi suosituimmista. (Mt.)

NVQ:iden tutkintojärjestelmää luotaessa painotettiin työssä saavutettujen taitojen osoitusmahdollisuutta, ja ne luotiin ensisijaisesti vain arviointijärjestelmiksi. Niihin johtavaa koulutusta tarjotaan kuitenkin myös erityisissä nuorille ja työttömille suunnatuissa koulutusohjelmissä esimerkiksi Further Education Collegeiden toimesta, koska usein nuorilla ei ole työkokemusta, jota he voisivat kokeissa osoittaa, ja he tarvitsevat opetusta ja harjoittelua (ks. Wolf 1995). *”Opistot järjestävät [näitä opiskelijoita varten] simuloituja harjoittelumahdollisuuksia tai työpisteitä, missä he voivat esimerkiksi muurata seinää.”* Myönnettyjen tutkintojen painottumisen alemman tasoisiin ja tiettyjen sektoreiden tutkintoihin on

nähty heijastavan tutkintojen vahvuutta siinä, että ne ovat antaneet mahdollisuuden ammatillisen tutkinnon suorittamiseen myös sellaisille henkilöille, joiden ammattitaitoja ei olisi muuten tunnustettu, rekisteröity ja todistettu. Toisaalta alhaisen koulutustason on arveltu ylläpitävän eräitä sukupuolen mukaisia ja sosiaalisia rakenteita ja tehtävänjakoja työmarkkinoilla. (Mt.) ”Englannissa sidos ammatillisten tutkintojen ja eri ammateissa vaadittujen pätevyyksien välillä ei ole erityisen tiukka, vaikkakin vaihtelee sektoreittain. Mutta pääasiassa tutkinto ei oikeuta johonkin tiettyyn ammattiin. Työmarkkinat ovat heikosti säädeltyjä.”

Uusien yleisempien ammatillisten tutkintojen (General National Vocational Qualifications, GNVQs) järjestelmän muodostamisesta päätettiin vuonna 1991, ja vuodesta 1993 niitä alettiin tarjota kansallisesti. Uuden järjestelmän perustamisen taustalla olivat 16 - 19-vuotiaiden koulutuksen uudistustarpeet mm. jatko-opintoihin valmistaviksi, kun yleissivistäviä A-levelsejä ei poliittisen vastustuksen vuoksi voitu uudistaa ammatillisen koulutuksen tarpeita huomioiden ja NVQ:t eivät antaneet valmiuksia jatko-opintoihin. GNVQ:iden ongelmana on ollut eräänlainen järjestelmällinen väliinputoaminen suhteessa A-levelseihin ja NVQ:ihin. (Raggatt & Williams 1999.)

TAULUKKO 1. Englannin tutkintojärjestelmä peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa (www.qca.org.uk/nq/framework/)

Tutkinnon taso	Yleissivistävä koulutus (General)	Ammatillisesti suuntautunut (Vocationally related)	Ammatillinen (Occupational)
5 4	Korkea-asteen tutkinnot (Higher level qualifications)		Level 5 NVQ Level 4 NVQ
3 Ylätaso (Advanced level)	A level	Advanced GNVQ	Level 3 NVQ
2 Keskitaso (Intermediate level)	GCSE grade A*–C	Intermediate GNVQ	Level 2 NVQ
1 Perustaso (Foundation level)	GCSE grade D–G	Foundation GNVQ	Level 1 NVQ
Alkutaso (Entry level)	Todistus koulusaavutuksista		

3.1.2 NVQ:iden organisointi

NVQ-tutkinto on mahdollista saada viidellä eri hierarkkisella tasolla. NVQ:t perustuvat kansallisiin työelämäperustaisiin standardeihin. Niiden tulisi heijastella autenttisesti työelämän tehtävien vaatimuksia ja olla samalla niin pitkälle standardisoituja, että kuka tahansa työnantaja voi tietää niiden perusteella tarkasti, mitä jonkun tasoisen tutkinnon suorittanut on kykenevä tekemään. (Wolf 1998.) NVQ:ita on tarjolla kahdella ensimmäisellä asteella yhteensä noin 350 ja ylemmillä asteilla huomattavasti vähemmän. Osa suunnitelluista ja standardisoiduista NVQ:ista on jopa niin eriytyneitä, että harvat suorittavat niitä (ks. myös Robinson 1996). Standardeja NVQ:ille on kuitenkin olemassa niinkin eriytyneiltä aloilta kuin esimerkiksi matkailuperävaunu-leirintäalueiden huoltaja. (FEFC 1997.)

NVQ:iden suorituskriteereiden määrittely ja kriteereihin perustuvien ammatillisten perustutkintojen muodostaminen pohjautuu seuraaviin oletuksiin:

- osaamisen (loppu)tulosta painotetaan
- tulokset ovat määriteltävissä siten, että ne ovat selviä ja ymmärrettäviä arviointisijoille ja saavutusvaatimuksia ja pätevyksiä tulkitseville mahdollisille kolmansille tahoille
- arviointi tapahtuu erillään oppilaitoksista ja tarjotuista opetusohjelmista siten, että periaatteessa kuka tahansa voi osallistua pätevyuden arviointikokeeseen ja saada tutkintotodistuksen osallistumatta tutkintoon johtavaan koulutukseen. (Wolf 1998, Raggatt & Williams 1999.)

NVQ:iden hallinto on muuttunut melko äskettäin. Vuonna 1997 työnantajien työmarkkinalohkokohtaisista työvoimantarveanalyyseistä vastanneet Industry training organisationit ja alakohtaiset sateenvarjo-organisaatiot (Occupational Standards Councils), joihin kuului johtaelimiä (lead bodies), työntekijäjärjestöjä sekä koulutuksen tarjoajia, yhdistettiin eräänlaisiksi verkostoiksi, National Training Organisationeiksi (NTOs). Näissä viime mainituissa alakohtaisissa johtelimissä ovat siis edustettuina työntekijät, työnantajat, ja koulutusorganisaatioiden edustajat. NTO:t määrittelevät tuotannonalan tehtävänkuvien selvittelyjen perusteella ne lopputulokset, joihin tutkinnonhaltijoiden tulisi olla kykeneviä eli luovat standardit vaadituille pätevyyksille. Vaadittujen osaamistasojen (lopputulosten) muotoilussa omaksuttiin pian järjestelmän perustamisen jälkeen tarkasti säädelty muoto. (Ks. FEFC 1997, Wolf 1998.) ”*Erilaisten työmarkkinalohkokohtaisten työvoimatarpeita kartoittavien organisaatioiden muotoutuminen ja arvioinnin laatua varmistamaan pyrkivän säätelyn järjestäminen on 1970-luvun jälkeistä kehitystä [luonnehtiva piirre].*”

”*Standardit ovat monella tapaa se, mitä NVQ:t ovat. Niiden luomiseksi on tehty valtavasti työtä. Ennen nimeämättömien taitojen kirjaamisesta muodostui oma projektinsa. Määriteltiin, miten standardit tulisi tuottaa ammattikäytäntöjen pohjalta ja kuinka ne tulisi kirjoittaa. Niinpä standardeista tuli melko standardisoituja. Ja sitä varten tuotettiin mittavia käsikirjoja. Monet ovat valmiita sanomaan, että siitä muotoutui uusi uskonto, eikä niinkään menestyksellistä kasvatasta. Mutta niin tehtiin.*”

Kukin NVQ on jaettu osakokonaisuuksiin ja niiden alayksiköihin (units ja elements). Yhdessä tutkinnossa on keskimäärin kahdeksan erillistä kokonaisuutta, mutta niiden määrä vaihtelee (niitä voi olla myös esimerkiksi viisi tai neljätoista). Kunkin osakokonaisuuden alayksikölle on laadittu vastaavat näyttökriteetit (performance criteria), jotka määrittelevät tutkinnon suorittajalta kyseisen alayksikön suorittamiseksi edellytettävät lopputulokset. Lisäksi kutakin alayksikköä kohden on määritelty niiden tilanteiden vaihtelu (range statement), joissa tehtävä on suoritettava, sekä edellytetty taustatieto ja -ymmärrys (underpinning knowledge and understanding). (Wolf 1998.) Eri tutkintojen välisen yhtenevän sisällön määrä on hyvin niukkaa. Tutkintojen ammatillisten sisältöjen perusteella voi määräytyä joitain osaamisalueita (kuten tietotekniikan hyödyntäminen), jotka ovat päällekkäisiä toisten tutkintojen kanssa, mutta yhteisiä osakokonaisuuksia eri tutkinnoille ei ole varsinaisesti määritelty.

Kansallisten standardien pohjalta tutkinnonantajaorganisaatiot (Awarding Bodies) muokkaavat alayksikkökohtaiset kriteeristöt, joita koulut hyödyntävät opiskelijoiden pätevyyttä arvioidessaan. Nämä elimet viime kädessä hallinnoivat ja hallitsevat NVQ:iden myöntämistä, koska ne pitävät rekistereitä opiskelijoista, tuottavat dokumentointimateriaalin kouluille, ohjaavat kouluja ja myöntävät päättötodistukset. Nämä elimet ovat myös velvollisia varmistamaan, että arviointi on toteutunut systemaattisesti, luotettavasti ja NTO:iden antamien kansallisten standardien mukaisesti. (Mt.) Vuosina 1995–1996 kolme suurinta NVQ:ita myöntävää elintä olivat Edexcel, RSA ja City and Guilds (FEFC 1997). Nykyisten noin 70–80 myös toisen asteen tutkintojen myöntämiseen osallistuvien elinten yhteystiedot löytyvät Internetistä (Ks. www.qca.org.uk/). Tutkinnonantajaorganisaatiot ovat joko koulutuksellisia yleishyödyllisiä yhdistyksiä tai kaupallisia organisaatioita (FEFC 1997). Koulujen sisäinen hallinto päättää, minkä tutkintoja antavan organisaation kriteeristöjä se käyttää. Opiskelijan näkökulmasta kriteerien seuranta toteutuu seuraavasti: ”Minulla [opiskelijana] on työkirja [logbook, workbook], jossa kaikki vaaditut näyttötehtävät [tutkinnon suorittamiseksi vaadittavat kriteerit] on esitetty. Sama kirja on opettajalla. Minun on näytettävä opettajalle, että pystyn suorittamaan vaaditut tehtävät. Ja hän kirjaa suorituksen tehdyksi [signs me off], kun olen näyttänyt osaamisen kaikkien vaadittujen kriteerien kohdalla.”

”Opiskelija voi suorittaa tutkinnon kahdessa-kolmessa vuodessa. Ulkoisena arvioitsijana katsoisin, että jos opiskelija suorittaa NVQ-tutkintoa pidempään kuin 18 kuukautta, niin hän ei voi olla kovin tosissaan. Korkeintaan erityisolosuhteissa [siinä voi mennä] noin pitkään, mutta muuten ehkä hänen olisi syytä harkita tekevänsä jotain muuta.”

”Rekisteröityminen City and Guildsille [tutkinnonantajaorganisaation tutkinnon suorittajaksi] on voimassa yli kolme ja jopa viisi vuotta, siellä se on ikuista.”

Tärkein laadunvarmistuksen muoto NVQ-järjestelmässä on sisäisten ja ulkoisten tarkastajien työ (internal and external verifiers). Sisäiset arvioitsijat työskentelevät niissä yksiköissä, joissa oppimistulosten arviointi tapahtuu. Koska NVQ on lähtökohdiltaan oppisopimukseen painottuva, näitä arviointipisteitä ovat tavanomaisesti työpaikat, koulut (FE-colleges tai muut oppilaitokset) ja yrityskohtaiset

koulutusohjelmat. Sisäisten arvioitsijoiden tehtävänä on varmistaa arvioinnin laatu ja vastaavuus kansallisiin kriteereihin. Ulkoiset arvioitsijat ovat tutkinnon myöntävien elimien (Awarding Bodies) nimeämiä. Sisäisten ja ulkoisten arvioitsijoiden tehtävänä on myös tarkastaa, että opiskelijoiden suorituksia koskeva kirjanpito on riittävää ja nähtävillä. Koska arvioinnilla on niin mittava rooli englantilaisessa NVQ-järjestelmässä, opettajien ”kirjanpito” vaadittujen kriteerien täyttymisestä on laajaa ja yksityiskohtaista. Mitä useamman tason arvioitsijoita ketjuun osallistuu, sitä huolellisempaa kirjanpitoa oppimistuloksista edellytetään. (Wolf 1998.)

Seuraavassa esitetään vielä tiivistetysti eri NVQ:iden järjestämiseen osallistuvat tahot (ks. kuvio 4):

1. DfEE

(Department for Education and Employment).

Opetus- ja työministeriö. DfEE valvoo NTO:iden toimintaa. ”*Laissa määritellään vain eri elinten väliset suhteet.*”

2. QCA

(Qualifications and Curriculum Authority vuodesta 1997, aiemmin NCVQ National Council for Vocational Qualifications, ks. esim. FEFC 1997, Raggatt & Williams 1999, Smithers 1997).

Säätelevä, lähinnä suomalaista Opetushallitusta vastaava laillisen aseman omaava elin, joka vastaa opetussuunnitelmista ja 16–19 -vuotiaiden tutkintojen (A-levels, GNVQs ja NVQs) arvioinnista ja tulkitsee lain toiminnalle antamia valtuuksia. Tutkinnonantajaorganisaatioiden on hyväksyttävä tutkinnot QCA:lla. QCA valvoo NTO:iden toimintaa ja antaa niille kriteerit kansallisten tutkintostandardien muodostamiseksi. Se myös seuraa järjestelmän toimintaa pääasiassa kahdella tavalla: seuraa mitä tutkintoja tarjotaan ja suoritetaan ja seuraa tutkintojen laatua säännöllisesti monitoroimalla tutkinnonantajaorganisaatioiden toimintaa. Lisäksi toisinaan tehdään erityisiä katsauksia (kuten ns. Beaumontin raportti).

3. NTO

(National Training Organisations).

Tuotantolohkonsa (sector) yhteistyöverkostoja, joihin kuuluvat mm. aiemmat työvoimantarvearvioiteja tehneet työnantajien koulutusjärjestöt (Industry Training Organisations) ja eri tahoja (kuten työnantajien alakohtaiset standardeja määrittäneet johtoelimet/lead bodies, ammattijärjestöt ja koulutuksen tarjoajat) koonneet sateenvarjo-organisaatiot (Occupational Standards Council). Valtion rahoittamia. Määrittelevät tutkintotavoitteet (standards) ja tekevät (teettävät) kartoituksia työelämän tarpeista sektorillaan sekä ovat vastuussa standardien uudistamisesta.

”NTO:t eivät aina edusta omaa tuotantolohkoansa erityisen hyvin. Niinpä NVQ:t eivät välttämättä vastaa jonkun työnantajaryhmän tarpeisiin alkuunkaan, koska työnantajaryhmät eivät ole olleet edustettuina NTO:issa.”

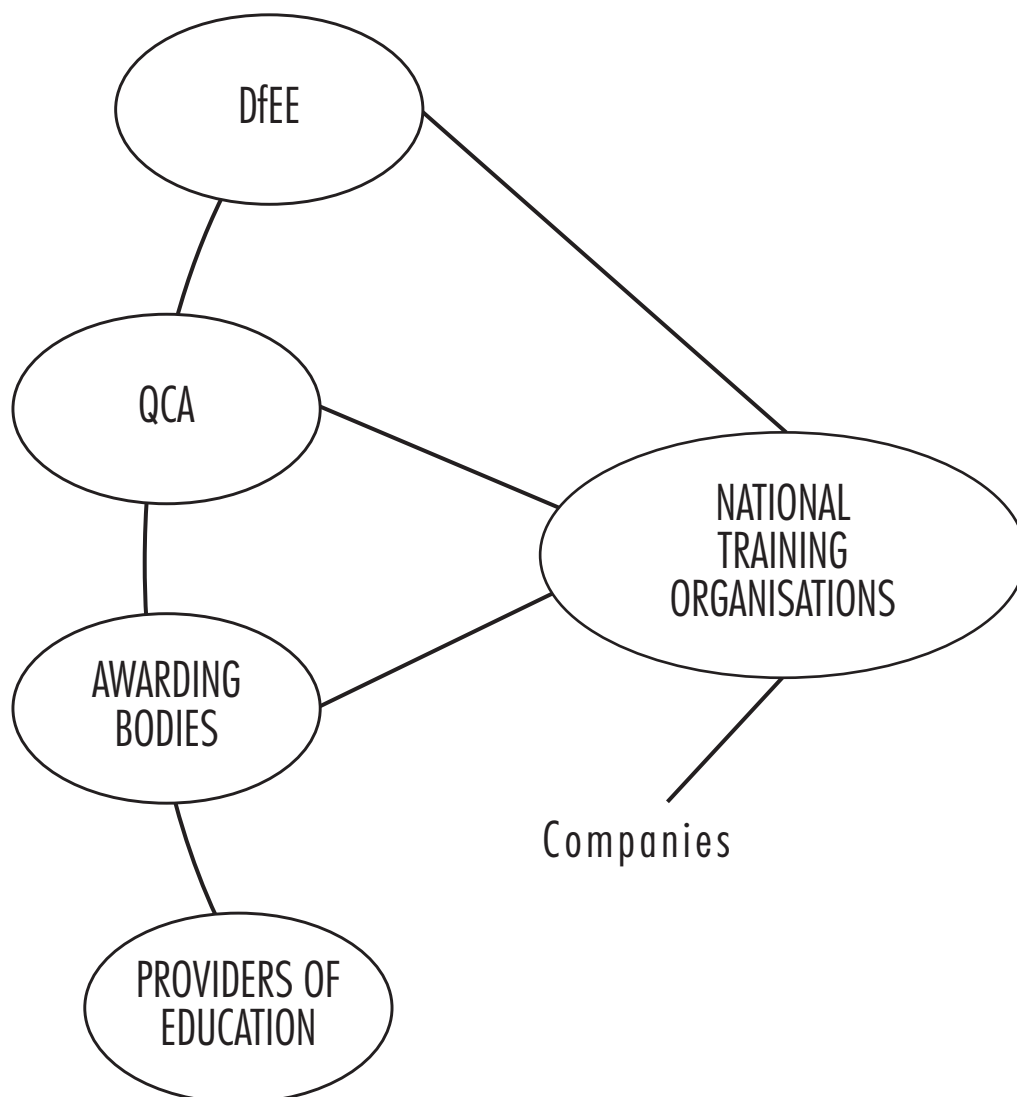
”*Standardit perustuvat selvityksiin, kohderyhmien arvioihin ja työtehtävien analyysiin.*”

Osalla NTO:ista on kaksoisrooli, ja ne myös tarjoavat tutkintoja.

4. Awarding Bodies,

tutkinnoantajaorganisaatiot (kuten Edexcel, RSA [Royal Society of Arts], City and Guilds).

Vastaavat arvioinnista ja tutkintojen myöntämisestä. Määrittelevät eri tasoisten tutkintojen arviointikriteerit standardien pohjalta, tarkastavat koulujen seuraavan niitä (external verifiers) ja tarjoavat kouluille (opettajille) materiaaleja ja jatkokoulutusta kilpaillen siinä keskenään. Vaikka AB:t hyödyntävät kansallisia standardeja arviointikriteereiden tuottamisessa, niiden tuottamat arviointiohjeistot voivat painottaa hieman eri asioita, ja koska koulut voivat valita oman AB:nsä, tutkintokriteerit eivät ole kansallisesti samat. AB:t uudistavat arviointikriteerejä uusien standardien pohjalta ja pyrkivät kehittämään arvioinnin muotoja, kuten portfolio-arviointia, projektipohjaista arviointia (assignment-based) ja monivalintatehtäviä, sekä ohjeistoja sille, mitä koulussa toimivien arvioitsijoiden tulisi havainnoida. Arviointikriteerien keskiössä ovat oppimistulokset, oppimisprosessista huolehtiminen on koulujen tehtäväkenttää. (Ks. www.qca.org.uk.)



KUVIO 4. NVQ:iden hallinnointiin osallistuvat elimet

5. Providers of Education

(FE-colleges, muutamat yritykset, yksityiset koulutusorganisaatiot, harvat koulut (schools)).

Kouluissa erityisen tutkinnon suorittaneet opettajat tai muut koulun henkilöstöön kuuluvat vastaavat sisäisinä tarkastajina tutkintokriteerien noudattamisesta. Koulut suorittavat opiskelija-arvioinnin tutkinnonantajaorganisaatioiden antamien kriteereiden perusteella, mutta kirjoittavat itse opetussuunnitelmansa. Oppilaitokset menettävät rahoitusta opiskelijoiden keskeyttäessä opintonsa.

”Jos FE-college haluaa tarjota jonkun kansallisesti tunnustetun NVQ-tutkinnon, sen on tehtävä se yhteistyössä jonkun tutkintoja myöntävän elimen kanssa. Tutkinnon voi toki tarjota myös itsenäisesti, mutta sillä ei ole kansallista tunnustusta. Esimerkiksi City and Guilds lähettää edustajansa kouluun ja tarjoaa materiaalit ja sanoo, että jos teette kaiken tämän, niin nimitämme teidät [virallisesti tunnustetuksi] koulutuskeskukseksi, joka voi myöntää meidän tutkintojamme.”

”Arvioinnin suorittavat koulussa (tai muussa koulutuspaikassa) opettajat kriteereiden mukaisesti. Jokaisessa koulussa on sisäisen tarkastajan (internal verifier) erikoistutkinnon suorittanut henkilö. Tutkinnonantajaorganisaatioilla (awarding bodies) on ulkoiset tarkastajat, jotka vierailevat tarkastamassa sisäisten tarkastajien työtä, heidän kirjanpitoaan ja dokumenttejaan.”

”Yksi oppilaitos käyttää todennäköisesti useiden tutkinnonantajaorganisaatioiden arviointikriteerejä.”

3.1.3 Esimerkkejä NVQ:iden suorituskriteereistä (näytöt)

NVQ:iden suorituskriteereistä on valittu tähän kaksi esimerkkiä. Parturi-kamppaanin tutkinto on suosituimpia NVQ-tutkintona suoritetuista ammatillisista perustutkinnoista Englannissa. Myös lastenhoitajan tutkinto kuuluu kolmen suosituimman koulutuslohkon tutkintoihin (ks. myös liite 5):

Tason 1 NVQ parturi-kamppaajat, Osakokonaisuus 1: Pesu ja palvelu

Saadakseen tämän osakokonaisuuden suoritetuksi opiskelijan on valmisteltava ja pestävä asiakkaan hiukset kolme kertaa. *”Koska ensimmäisellä kerralla asiakas on voinut olla ystävä. Toisellakin kerralla asiakas on voinut olla ystävä. Mutta jos opiskelija tekee sen kolme kertaa, niin se on OK. Osio merkitään (ticking) ja päivätään suoritetuksi. Opiskelija ei saa tätä osakokonaisuutta suoritetuksi ennen kuin hän on saanut kolme merkintää. Lisäksi hänelle voidaan esittää joitakin kysymyksiä, kuten mitä jos asiakkaana on joku huonokuuloinen.”*

Tason 2 NVQ, lastenhoitajat

Tutkinnon eräs osakokonaisuus (unit) lastenhoito sisältää muiden muassa seuraavat alayksiköt (elements):

”lapsen hiljaisten hetkien tukeminen” ja ”lapsen harjoittelumahdollisuuksien tukeminen.”

Viime mainittuun sovellettavista 13 näyttökriteereistä muutamia ovat: ”lapsen harjoittelumahdollisuuksien luominen”, ”lapsen ikätasoon, terveydentilaan ja fyysisiin edellytyksiin soveltuvien leikkien ja fyysisten virikkeiden tarjoaminen”, ”vaarallisten välineiden tunnistaminen ja poistaminen”. Suoritus-tilanteiden osalta edellytetään näiden taitojen tuleamista osoitetuksi sekä sisä-että ulkotiloissa. (Wolf 1998.)

3.1.4 NVQ-järjestelmän kritiikki

NVQ-järjestelmää on arvioitu runsaasti. Seuraavassa esitetään tiivistetysti muutamia kritiikin pääkohtia.

1. Tutkintovaatimusten pirstaleisuus, mistä seuraa atomisoitunut arvostelu kokonaisosaamisen tarkastelun sijaan. Tutkintovaatimukset ovat kapeita, ne eivät priorisoi eri osaamisen alueita eivätkä tue niiden ymmärtämistä ja arvioimista käytännössä integroituneina ja toisistaan riippuvina. Taustatiedon ja -ymmärryksen merkitystä ei huomioida riittävästi. Arvioinnin huomio kiinnittyy ammatillisten käytäntöjen kaikkein näkyvimpiin piirteisiin. Arviointijärjestelyt kaikkine suoritusten kirjaamisineen ovat liian yksityiskohtaisia. (Esimerkiksi Wolf 1995, Smithers 1997, Spours & Young 1998, Brown & Keep 1999.)

”Tieto ei tule esille näytöissä. Nähdäkseni näytöt voivat olla vain yksi sovellettavista arvioinnin muodoista.”

”Pääosa suoritetuista NVQ:ista on 1–2 -tason NVQ:ita, eikä kukaan oikeastaan tiedä, miten näyttöjä voitaisiin soveltaa korkeamman tasoisiin tutkintoihin [4–5].”

”Tiedon osuuteen tutkinnoissa on kiinnitetty yhä enemmän huomiota, esimerkiksi Beaumontin raportin jälkeen.”

NVQ:iden arviointijärjestelyjen kehittämiseksi on joillakin aloilla esitetty esimerkiksi portfolioiden hyödyntämistä (Wolf 1998).

- 2) Tutkintotavoitteiden muotoilemisesta on tullut oma professionsa. Nämä ammattilaiset (lead bodeissa) ovat tutkintotavoitteiden muotoilun ammattilaisia, jotka neuvottelevat eräänlaisen kompromissin eri asiantuntijaelinten lausuntojen ja neuvonpitojen pohjalta. Kriteeripohjaisten tavoitejärjestelmien taipumuksena on ”kehittyä” yhä yksityiskohtaisemmiksi jatkuvan uudistamisen ja tarkistamisen kehällä, ja tämä on ollut myös NVQ:iden ongelma. Tutkintotavoitteiden muotoilu on ollut kieliopillisestikin hämärää ja tavoitteita ei ole kohdennettu erityisesti kenellekään, ei tutkinnon suorittajalle eikä työnantajalle. (Wolf 1995, Smithers 1997.) Tavoitteiden yksityiskohtaisuus vaikeuttaa niiden soveltamista käytännössä:

”Standardien kehittämiseen liittyen on ollut puhetta niin kutsuttujen avaintaitojen sisällyttämisestä niihin, yleissivistävän opetuksen piirteiden tuomi-

sesta niihin (viestintää, matematiikkaa, IT:tä). Mutta sitä ei ole kovin paljon tapahtunut. Luulen, että se on vaikea toteuttaa. Silloin tällöin hallitus tai QCA sanoo: meidän tulisi painottaa tätä tai tuota. [Standardien laatimisen prosessissa.] Mutta ongelmana on ns. hiljainen hyväksyntä, mutismi. Se ilmenee esimerkiksi, kun lautakunta istuu pohtimassa standardeja sille, mitä hyvän myyjän tulisi osata. No, se vaatii sitä ja tätä. Ja sitten, joku sanoo, me unohdimme tämän, mutta siinä tarvitaan myös tätä. Prosessissa on houkutusena sisällyttää standardeihin liikaa tavaraa. Ja kukaan ei sano: nyt näitä standardeja on liikaa. Niinpä niistä tulee hyvin pitkiä ja niistä voi tulla myös hyvin yleisiä, mikä tekee niistä vaikeasti arvioitavia. Ja sitten työntäjä sanoo: oikeastaan me tarvitsemme jonkun, jolla on oikea asenne.”

3. NVQ:iden arvosteluasteikko ”competent – non competent” pitää osaltaan yllä minimitavoitetason määrittelyä, joka ei ole hedelmällisin oppimisen ja hyvän osaamisen edistämisen kannalta (Wolf 1995).
4. Odotukset työelämävastaavuudesta ovat utopistisia. Muita tutkijoita (Eraut ym. 1996 ja Senker 1996) lainaten esimerkiksi Smithers (1997, 37–38) huomauttaa, että ”on mahdotonta muodostaa nykyisiä työelämän tarpeita vastaavia kansallisia tutkintoja, koska työelämän tarpeet eivät ole kansallisesti samat”. Työtehtävien toiminnallisen analyysin pohjalta – mikä on NVQ:iden muotoilemisen perusta – voi muodostua illuusio siitä, että osaaminen on helposti siirrettävissä kontekstista toiseen. Kuitenkin useiden NVQ-tutkintojen siirrettävyydestä on tuskin lainkaan todisteita ja tutkintojen ”kansallisuus” on myös siinä mielessä kyseenlaista.
5. NVQ:ita myöntävät elimet (kuten City and Guilds) ovat alun perin yksityisiä järjestöjä, jotka ovat riippuvaisia tutkintomaksuista. Tutkintojärjestelmän laajeneminen kansallisiksi NVQ:iksi 1980-luvulta alkaen kasvatti niiden markkinoita, ja koska ne ovat kilpailuasemassa keskenään, yhtenäisen kansallisen tutkintojärjestelmän luominen vaatisi voimakasta valtiollista interventiota ja kansallista koulutusjärjestelmän perusteita ravistelevaa muutosta. (Raggatt & Williams 1999.)

”Koska rahoitus perustuu tuloksiin ja suoritettuihin tutkintoihin, järjestelmä tukee tutkintojen määrän kasvattamista. Pyritään tekemään mahdollisimman paljon tutkintoja. Tällä pyritään tehokkuuteen, mutta se johtaa itse asiassa standardien alenemiseen.”

3.2 SAKSA: PÄÄTTÖKOKKEET DUAALIJÄRJESTELMÄSSÄ

3.2.1 Duaalijärjestelmän yleisiä piirteitä ja hallinnolliset elimet

Saksan osalta tarkastellaan ammatillisen koulutuksen oppilasarvioinnin osana suoritettujen näyttöjen järjestämistä ja toteuttamista duaalijärjestelmässä. Yli kaksi kolmannelta saksalaisista nuorista suorittaa duaalijärjestelmän mukaisen ammatillisen tutkinnon: 56 % nuorista siirtyy tähän koulutukseen suoraan peruskoulun jälkeen ja myöhemmin lisäksi noin 24 % yleissivistävän koulutuksen päättävistä (Abitur) aloittaa opiskelun duaalijärjestelmän mukaisessa koulutuksessa (Reuling 2000). Duaalijärjestelmän mukaisen ammatillisen perustutkinnon suorittamiselle on tyypillistä, että opiskelija on kaksi päivää viikossa koulussa opiskelemassa ja kolme päivää viikossa oppisopimusharjoittelijana yrityksessä. Koulussa opiskelun osuus voi olla niukempikin, kuten 1½ päivää tai yksi päivä viikossa. Tutkinnon suorittaminen kestää keskimäärin 3–3½ vuotta (BIBB 1998). Beruffachschuleissa koulut päätävät kokeista.

Oppisopimusharjoittelupaikkojen saatavuuden vuoksi oppisopimus- ja koulupainotteisen ammatillisen koulutuksen tarjonnassa on alakohtaisia ja sukupuolen mukaisia eroja. Tuotannollisella sektorilla harjoittelupaikkoja on enemmän ja pojat suorittavat näitä tutkintoja enemmän. Sen sijaan tytöistä hieman alle puolet osallistuu duaalijärjestelmän mukaiseen koulutukseen, ja palvelu- ja hoitoalan koulutusta tarjotaan enemmän ammattikouluissa (Beruffachschule). Keskeyttämisten osuus duaalikoulutuksessa on korkea. Noin 20–25% duaalikoulutuksessa olevista irtisanoutuu harjoittelupaikasta ennen valmistumista, mutta heistä 40 % jatkaa myöhemmin uudessa harjoittelupaikassa tai muussa koulutuksessa. (Reuling 2000.)

Saksalainen ammatillisen koulutuksen organisointitapa on korporatistinen, eli työnantaja- ja työntekijäjärjestöjen keskinäisellä sopimuksella on merkittävä rooli ammatillisten perustutkintojen määrittelyssä. Koulutus- ja ammattirakenteen välinen side on eurooppalaisittain voimakas: tietty koulutus oikeuttaa tiettyyn palkkaan. Asetukset (Act) ammatillisen koulutuksen organisoimisesta nykyiseen tapaan annettiin 1969. Tuolloin kauppakamarien löyhä asema vahvistettiin. Muun muassa 1970-luvulla keskusteluissa ehdotettiin oppisopimusjärjestelmän kustannusten jakamista yhtäältä siitä syystä, että harjoittelijoita käytetään hyväksi halpana työvoimana. (Nykyisin opiskelijoille maksetaan oppisopimusharjoittelua ajalta palkkaa, joka vaihtelee hieman sektoreittain. Vuonna 1995 se oli ensimmäisenä vuonna keskimäärin 894 DM/kk, toisena vuonna 1031 DM/kk ja kolmantena vuonna 1161 DM/kk, BIBB 1997.) Toisaalta osa työnantajista valitti harjoittelijoiden aiheuttamista kustannuksista, jotka jakautuivat epätasaisesti työntajien kesken, kun kaikki työntajat eivät tarjoa harjoittelupaikkoja (ks. Kath 2000). Oppisopimusjärjestelmää kritisoidaan edelleen siitä, että opiskelijoita voidaan hyödyntää antamatta heille tarvittavaa koulutusta. Kritiikin seurauksena järjestelmää päätettiin perusteellisesti uudistaa ja uudistamisvaiheessa käytiin vilkasta keskustelua kasvatuksellisista periaatteista ja siitä, mitä ammatillinen kasvatusta voisi oppisopimuksessa merkitä. Käytyjen neuvottelujen seurauksena omaksuttiin keskeiseksi käsitteeksi ”toimintasuuntautuneisuus” (action orientation, Handlungsorientes Lernen).

Työntekijä- ja työnantajajärjestöt päättävät keskenään ammatillisen peruskoulutuksen kulmakivistä (Eckpunkte). Nämä kulmakivet määrittelevät ammattinimikkeet, joihin koulutus antaa valmiuden, pohjakoulutuksen, ammatillisen koulutuksen pituuden ja opetussuunnitelman päälinjat eli ne taitoalueet, joita tutkinnonsaajan tulisi hallita voidakseen toimia eri tehtävissä kyseisellä ammattialueella. Järjestöjen keskinäisten neuvottelujen vuoksi tutkintojen uudistaminen on joskus ollut hyvin hidasta, koska järjestöt eivät pääse sopimukseen. Esimerkiksi keskeisellä teollisuuden sektorilla, metalli- ja sähköteollisuuden alalla, neuvoteltiin taanoin 15 vuotta uusista kulmakivistä. Edellinen sopimus oli ollut voimassa nelisenkymmentä vuotta. Nykyisin pieniä muutoksia varsinkin uusissa tutkinnoissa voidaan tehdä melko nopeasti. Vuosina 1996–2000 on uudistettu liittovaltiollisesti tunnustetuista 384 kehysopetussuunnitelmasta 105 (1.10.2000). Lisäksi on luotu 37 uutta kehysopetussuunnitelmaa esimerkiksi IT- ja mekatronikka-aloille (Lennartz 2000).

Duaalijärjestelmän mukaisen ammatillisen peruskoulutuksen suunnitteluun, hallintointiin ja opetussuunnitelman määrittelyyn eri vaiheisiin osallistuvat seuraavat elimet:

I Tutkintojen eriytyneisyys

Työnantaja- ja työntekijäjärjestöt sopivat (noin kaksisivuisista) kulmakivistä (Eckpunkte) eri ammattiteille: pohjakoulutus, ammattinimike, koulutuksen pituus, ja opetussuunnitelman perustaitoalueet. Ne eivät suunnittele koulutusta eivätkä opetuksen järjestämistä. Duaalijärjestelmän mukaisia ammattitutkintoja on yhteensä yli 350 eri nimikkeellä (BIBB 1998).

II Oppisopimuksen mukaisessa työharjoittelussa tapahtuvan opetuksen opetussuunnitelman laadinta

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung, The Federal Institute for Vocational Training) liittovaltiotasolla tekee koulutusohjelmien järjestämistä ohjaavaa tutkimusta (ausbildungs-ordnungsforschung) ja suunnittelee neljää tahoja edustavaa johtoelintä kuullen (Hauptausschuss, työnantaja- ja työntekijäjärjestöt, valtion- ja osavaltiotason hallinto) kehysopetussuunnitelmat yritysten oppisopimusharjoittelupaikkoja varten. Vaikka koulutusohjelmäsäädökset annetaan valtion tasolla, eri tahojen edustus on aktiivista. BIBBin muotoilemissa säädöksissä (Ausbildungsordnungen) määritellään tutkintotodistus, koulutuksen kesto, koulutusammattin pääpiirteet, kehysopetussuunnitelma ja koearjoitukset.

III Koulussa tapahtuvan opetuksen opetussuunnitelman laadinta

- a. KMK (Kulturministerkonferenz) pysyvänä eri osavaltioiden opetushallintoa ja liittovaltion keskushallintoa kokoavana koulutuksen neuvottelukuntana päättää kehysopetussuunnitelmasta kouluja varten (Rahmenlehrpläne).
- b. Osavaltioiden opetusministeriöt päättävät koulujen opetussuunnitelmasta eri ammatteja varten (edustaen keskushallintoa paikallistasolla). Koulukohtaiset opetussuunnitelmat ohjaavat opetusta kouluissa, ja opiskelijat saavat niiden pohjalta tapahtuvaan opetukseen osallistumisesta *koulun päättötodistuksen*.

IV Oppisopimusharjoittelun hallinnointi paikallistasolla

Opiskelijan ja työnantajan välille solmitaan oppisopimus. Paikallinen kauppakamari valvoo oppisopimuksia ja tarjoaa oppisopimustyönantajille koulutusta esimerkiksi työnantajan velvoitteista harjoittelun tarjoajana. Työnantaja- ja tekijäjärjestöt nimeävät ehdokkaansa 5-jäseniseen tutkintolautakuntaan, johon osallistuu kaksi työnantajien ja kaksi työntekijöiden edustajaa sekä yksi opettaja (jolla ei muodollisesti ole oikeutta äänestää). Tutkintoryhmä valvoo useimmat kokeet ja myöntää opiskelijalle *ammattitutkintotodistuksen*, mikä oikeuttaa tiettyyn palkkaan työntekijä- ja työnantajajärjestön keskinäisesti sopiman palkkatason mukaisesti (ks. myös Reuling 1996). Koko Saksassa on yhteensä 82 kauppakamaria, jotka ovat alueiltaan muista hallinnollisista alueista eroavia (pienempiä kuin osavaltiot, mutta suurempia kuin kaupungit tai kunnat).

”Kaikki [oppisopimusharjoittelijoita pitävät] työnantajat saavat [kauppakamareilta] valtiollisesti hyväksytyin ohjeiston [Verordnungen] (suunnitelman siitä, millaisia taitoja opiskelijan tulisi harjoittelussa omaksua ja väli- ja loppukokeissa näyttää), mutta kokemuksen mukaan he eivät lue niitä. Jotkut lukevat, jotkut eivät. Kieli on aika hankalaa, ja ihmiset eivät pidä sen lukemisesta. Kauppakamareiden ja työnantajien työpaikkakoulutuksen ohjaajien (training counsellors) tehtävänä on sitten kiertää yrityksissä selittämässä tavallisella saksan kielellä, mitä näillä ohjeilla tarkoitetaan.”

”Ohjeita on uudistettu viime aikoina, vaatimustaso on noussut. Mutta kaikki yritykset eivät kuitenkaan pysty tarjoamaan harjoittelumahdollisuuksia kaikkien ohjeistoon kirjattujen tavoitteiden mukaisesti.”

”Näiden ohjeiden lisäksi yritykset saavat ohjeet harjoitteluolosuhteiden järjestämisestä, kuten miten nuorten äitien harjoittelu on järjestettävä.”

”Koska harjoittelupaikkoja on niin paljon ja työpaikkaohjaajia niin vähän, kauppakamareilla ei ole mahdollisuutta valvoa työpaikoissa tapahtuvaa harjoittelua. Itse asiassa päättökoe on ensimmäinen ja tavanomaisin tapa arvioida harjoittelupaikoissa tarjotun opetuksen ja ohjauksen tasoa.”

”Koska kokeessa on mahdollisuus jutella opiskelijoiden kanssa, tutkinnonvalvojat voivat saada selville jotain myös harjoitteluolosuhteista. Usein myös koulut ottavat yhteyttä kauppakamariin harjoittelun tiimoilta, varmistaakseen että harjoittelu on järjestetty riittävän monipuolisesti.”

”Harjoittelija kirjoittaa säännöllisesti raportin siitä, mitä hän on tehnyt yrityksessä ollessaan. Ohjaaja lukee sen. Päättökokeen näytön alussa tutkintolautakunta katsoo harjoittelijan raporttia nähdäkseen, onko harjoittelu järjestetty kunnolla. Esimerkiksi onko harjoittelijalla ollut mahdollisuus harjoitella eri osastoilla eikä vain yhdellä. Tämän arviointi ei kuitenkaan ole kovin selvää.”

3.2.2 Väli- ja päättökokeet

Saksalaiseen duaalijärjestelmän mukaiseen koulutukseen osallistuvat opiskelija suorittaa opintojensa osana väli- ja päättökokeen. Päättötutkintojen järjestäminen noudattelee kahta päämallia:

- 1) Alakohtainen kansallinen keskusjärjestö tarjoaa materiaalia tutkintoa varten. Tällaisia ovat teknisen sektorin PAL (the examination assignment and teaching aid development centre affiliated to Stuttgart Chamber of Commerce and Industry) ja kaupallisen sektorin AkA (the centre for the development of assignments for intermediate and final examinations in the commercial sector affiliated to Nuremberg Chamber of Commerce and Industry) (ks. Schmidt 1998). Alakohtaiset keskusjärjestöt tarjoavat useimmiten materiaalia vain kokeen teoreettista osaa varten. Ne tarjoavat monivalintatehtävöpatteristoja omasta tehtäväkokoelmastaan ja paikallinen tutkintolautakunta järjestää käytännön tutkinnon eli näytön. Kauppakamarin alainen paikallinen tutkintolautakunta valitsee tehtävöpatteristoista tehtävät, joiden arvelee soveltuvan parhaiten oman seutukunnan harjoittelijoille. Se on kuitenkin itsenäinen ja voi halutessaan olla käyttämättä keskusjärjestöjen materiaaleja ja tuottaa omat tehtävänsä, vaikkei se todennäköisesti kustannusten vuoksi tee sitä. Keskusjärjestöjen tarjoamia tehtäviä on moitittu siitä, etteivät ne tuo esille opiskelijan toimintaa ammattitilanteissa ja yksittäiset koetehtävät eivät liity mitenkään toisiinsa (Schmidt 1998). Esimerkiksi PAL:n tarjoamissa kirjallisissa monivalintatehtäväkokeissa tekniikan alalla opiskelijan tuli vastata 65 monivalintatehtävään, joiden viidestä vastausvaihtoehdosta yksi oli oikea. Opiskelijan on vastattava oikein 60/65 tehtävästä. Jotkut kauppakamarit ovatkin tyytymättömyytensä vuoksi tehneet omia kokeita.
- 2) Alakohtaista kansallista keskusjärjestöä, kuten PAL ei ole olemassa ja paikallinen tutkintolautakunta järjestää myös teoreettisen kokeen käytännön näyttöjen ohessa.

Päättökokeessa on kaksi osaa: teoreettinen ja käytännöllinen. Vaikka koulu vastaa pääosin teoreettisesta koulutuksesta, opiskelija ei suorita koetta koululle, vaan se on kauppakamarin ohjaaman tutkintolautakunnan vastuulla (Prüfungsausschluss, Examination Committee). Tutkintolautakunta vastaa siis sekä käytännöllisestä että teoreettisesta osasta. Yhden kauppakamarin alaisuudessa on tutkintolautakuntia noin 150. Niissä on siis yhteensä noin 800 jäsentä, joita yksi kauppakamari hallinnoi.

Päättökokeen teoreettinen osa on kirjallinen, ja se voi olla alakohtaisen keskusjärjestön (kuten PAL) tarjoama. Teoreettisesta osasta puolet on pakollisia ja puolet vapaavalintaisia tehtäviä. Päättökokeen käytännöllinen osa voi olla käytännöllinen projekti, joka voidaan suorittaa yrityksessä, erityisessä järjestetyssä koetilanteessa tai se voi olla käytäntöön liittyvä suullinen koe. Uusissa ammateissa, joita varten ohjeistot [Verordnungen] on uudistettu melko äskettäin (3–4 vuoden aikana), näyttökokeiden käytännön osan järjestämiseksi on suosituksia, mutta vain suosituksia. Valtiollisesti keskitettyjä suosituksia on tällä hetkellä vain pankki- ja vakuutussektorilla. Sellaisilla aloilla, missä työskentelyolosuhteet voivat vaih-

della huomattavasti, on vain esimerkkikokoelmia mahdollisista näyttöjen järjestämisen tavoista. Tutkintolautakunta rakentaa päättötehtävän suositusten ja esimerkkien pohjalta.

Suullisten käytännön näyttötehtävien taustalla on käytännöllisiä ratkaisuja. Joissakin ammateissa, esimerkiksi kaupassa (myymäläapulaisen tutkintoa varten), ei välttämättä simuloida asiakastilannetta, vaan selitetään opiskelijan ratkaistavaksi ongelma. Ongelmana voi olla esimerkiksi: mitä teet, jos asiakas on ostanut paidan, se on menettänyt kuosinsa pesussa ja hän tulee valittamaan tuotteen heikkoutta paidan myyneeseen liikkeeseen. Tehtävän ratkaisu pyritään jättämään avoimeksi, eikä tarjoamaan siihen mekaanisia vastauksia, koska vuorovaikeus asiakkaan kanssa riippuu myös siitä, miten asiakas suhtautuu.

Toistaiseksi eri kauppakamareiden hallintoalueilla on pääsääntöisesti eri kokeet myös teoreettisen kokeen osalta, mutta keskitettyjen kansallisten teoreettisten kokeiden järjestämisestä käydään vilkasta keskustelua. Kauppakamareiden pitkäaikaisena tavoitteena on saada kokeista kansallisia yhtäältä eri alueiden tutkintojen vertailtavuuden vuoksi ja toisaalta kustannusten vähentämiseksi. Keskitettyjen kokeiden järjestämisen ongelmana on kuitenkin koetehtävien salassapito ja siitä seuraava tarve kokeiden samanaikaiseen järjestämiseen.

Päättökokeiden lisäksi opiskelijat osallistuvat välikokeeseen tavanomaisesti noin puolitoista vuotta opintojen alkamisen jälkeen. Välikokeen tarkoituksena on myös kontrolloida harjoittelun tasoa ja tarjota esimerkiksi harjoitteluyritykselle mahdollisuus parantaa ohjaustaan tarvittaessa. Viime aikoina on keskusteltu välikokeen muuttamisesta päättökokeen osakokeeksi siten, että välikoesuoritukset luettaisiin hyväksi päättökokeessa. Eri osapuolet ovat olleet myöntyväisiä tähän muutokseen, joten se on melko todennäköinen.

3.2.3 Duaalijärjestelmän päättökoejärjestelmän kehittämisen haasteet

Saksalaisen päättökoejärjestelmän kehittämiseen liittyen on tehty muutamia kriittisiä huomioita. Seuraavassa esitetään ensin kaksi pääongelmaa, jotta lukija voi pohtia niitä lukiessaan kappaleen lopussa esitettyjä esimerkkejä koetehtävistä.

1) Toiminnallisuuden tulkinta on hankalaa ja usein pinnallista.

Vaikka saksalaisen duaalijärjestelmän iskukäsitteeksi omaksuttiin Handlungsorientes Lernen, action oriented learning jo 1970-luvulla alkaneiden keskustelujen myötä, ei toiminnallisuuden tulkinta ole ollut ongelmatonta (käsitteestä ks. esimerkiksi BIBB 1999, Lennartz 2000, Helakorpi & Tertsunen 2000, 44). Toiminnallisuus tulkitaan usein kapeasti. Sen sijaan, että päättökokeiden käytännöllisiä osia voisi varsinaisesti pitää toimintaan kokonaisprosessina suuntautuvina, niitä voisi pikemminkin kutsua käytännöllistä soveltuvuutta omaaviksi tai käytäntöön suuntautuneiksi tehtäviksi. Käytännöllisiin sovelluksiin pyrkivät koetehtävät ovat toki parempia kuin tehtävät, joilla ei ole mitään suhdetta ammattikäytäntöön. Toisaalta alakohtainen taustatieto on usein välttämätön edellytys tehtävien nopealle suoriutukselle, joten kaikkien koetehtävien muokkaaminen käytännön sovelluksista lähteviksi ei sekään ole välttämättä tarpeellinen äärisuuntaus. Samalla on kuitenkin muistettava, että teoreettinenkin tieto on helpommin omaksuttavissa käytännön esimerkkeihin liitettynä ja upotettuna. Jotta taustatietoa käytäntöön soveltavista tehtävistä voitaisiin päästä oikeasti toimintasuuntautuneisiin näyttöihin, olisi

analysoitava koko toimintakokonaisuutta tai hyödynnettävä muutoin holistisempaa lähestymistapaa tai toteutettava tehtäväkohtaisia taitoanalyysseja. (Schmidt 1997.)

Toiminnallisemman näyttökoetehtäväkäsitteen omaksumisesta on joitain kokemuksia. Esimerkiksi ns. KoPra-pilottihankkeessa hyödynnettiin kaupallisella alalla käytännöllisten tehtävien annossa seuraavaa prosessimallia:

- 1) Aseta tehtävä.
- 2) Tunnista päämäärä. Hahmota käsitteellisesti perustilanne. Määrittele työvaiheet ja tee suunnitelma. Arvioi erilaisia toimintasuunnitelmia.
- 3) Tee päätös. Suorita toiminta. Seuraa suorituksen toteutusta ja toteutumista.
- 4) Arvioi toiminta.

Tämän mallin pohjalta on arveltu voitavan kehittää kirjallisia monivalintatehtäviä kokeiksi. (Mt.) Hanke liittyy edullisten, keskitettyjen koejärjestelyjen kehittämisyhteyksiin Saksassa.

Eräässä toisessa pilottihankkeessa toimintasuuntautuneiden käytännöllisten koetehtävien muodostamiseen hyödynnettiin seuraavanlaista käsitystä ammatillisen koulutuksen tehtävistä:

Koulutuksen tulisi tuottaa jäsentynyt tietopohja, joka koostuu kolmentyyppisestä osaamisesta:

- 1) tietää mitä (käsitteellinen hahmotus),
- 2) tietää miten (prosessinhahmotus) ja
- 3) tietää milloin ja miksi (mahdollisuuksien hahmotus).

Tämän mallin pohjalta käytännöllisten koetehtävien jäsentämiseen tuotettiin ohjeita. Niiden mukaan koetilanteiden tulisi olla realistisia, mitata ammattimaisuutta informaation moniulotteisessa prosessoinnissa ja suunnittelussa sekä tuoda esille suulliset ilmaisutaidot. Tällaisten ohjeiden muuntaminen koetehtäväksi ei sekään ole aivan yksiselitteistä. (Mt.)

2) Teoreettinen ja käytännöllinen osa on erotettu päättökokeessa.

Päättökokeen kaksijakoisuus on nähty ongelmallisena. Teoreettisen ja käytännöllisen osan erottelun on katsottu nojaavan vanhanaikaiseen käsitykseen, jossa koulut nähdään ainoana tietoa jakavina tahoina ja yritykset vain käytännöllisinä harjoittelupaikkoina. Eräät Pohjois-Saksan kauppakamarit ovat ryhmittyneet yhdessä kehittämään kaupallisen alan päättökoea paremmaksi tavoitellen

- käytännön taitojen näyttökokeita, joiden vastaavuus ammattilanteisiin on parempi
- sekä teoreettisen että näyttökokeen muotoilemista siten, että se tuo esille toiminnan ammatillisuuden
- tietoa ja taitoa erottelemattomien integroituneempien koetehtävien kehittämistä ja
- holistisempien kokeiden muotoilemista. (Schmidt 1998.)

Näyttökoetehtävien kehittämisestä käydään Saksassa vilkasta keskustelua. Koetehtäviä pyritään kehittämään ammattikäytäntöä paremmin vastaaviksi, integroi-

tuneemmiksi ja holistisemmiksi. Näiden oppimisen kannalta mielekkäiden tavoitteiden toteuttaminen samanaikaisesti on kuitenkin haasteellista. Eri alojen koejärjestelyjen mallien siirrettävyydestä toisille aloille on esitetty epäilyksiä. Esimerkiksi IT-alan yrityksissä toteutettuihin hyviin holistisiin käytännöllisiin tehtäviin on suhtauduttu muilla aloilla varauksellisesti. Edelleen on epäilty, että monien alojen ammattikäytännöissä holistiset prosessit ovat tehtävien joukossa poikkeuksellisia ja rutiinit yleisempiä. (Schmidt 1998.) Kokeiden kehittämisessä painaankin edullisten, luotettavien ja oppimisen kannalta hyvien ratkaisujen etsimisen välimaastossa.

”Saksalaisen ja englantilaisen järjestelmän vertailussa törmätään usein tulkinallisiin virheisiin. Englantilaisessa kontekstissa pätevyydellä ”competencies” tarkoitetaan lopputuloksia ja siksi siellä kiinnitetään niin paljon huomiota suoritusten merkkäamiseen, ticking. Saksalaisessa kontekstissa Kompetenzilla tarkoitetaan sisäistä kyvykkyyttä ja sen sovellettavuutta ulkoisiin tehtäviin.”

Esimerkit päättökokeiden näytöistä duaalijärjestelmässä (ks. myös liitteet ja niissä olevat säädökset erilaisista päättökokeista):

Teurastaja

- välitutkinto: opiskelija paloittelee sian ruhon
- käytännön osa päättötutkinnossa: opiskelija paloittelee osan naudan ruhoa ja valmistaa makkaraa naudanlihasta.

Lihakaupan myyjä, käytännön osa päättötutkinnossa:

- 1) opiskelija valmistelee leikkelelautasen eri makkaroista, keitto- ja palvelinkuista tms.
- 2) opiskelija suunnittelee kutsujen tarjoilua asiakkaalle
- 3) eri makkaralaatujen ja lihojen tunnistus
- 4) mainosjulisteiden teko
- 5) erikoiskoristeen, folioon rakennetun leikkelekukkakimpun valmistus
- 6) sian mahalaukun valmistelu myyntiin.

Kokki

- käytännön osa päättötutkinnossa: opiskelija valmistelee pyydetyn neljän ruokalajin aterian ja esittelee sen asiakkaalle.

Esimerkki käytännön arvioinnin järjestämisestä koulumuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa (Beruffachschule):

Lastenhoitaja

Harjoittelu työpaikalla on jaettu kolmen vuoden opiskelun aikana kolmeen jaksoon, 2 x 10 viikkoa ja 1 x 20 viikkoa. Viimeisen harjoittelun päätteeksi järjestetään tunnin mittainen palautekeskustelu, johon opiskelija on valmistanut itsearvioinnin huomioiden esimerkiksi seuraavat kriteerit: tiimityö, viestintätaidot, työskentelyn itsenäisyys, kuinka käsittelee lapsia ja tulee toimeen heidän kanssaan, itsereflektio, käyttäytyminen konfliktitilanteissa ja motivaatio. Palautekeskustelussa puheenvuoron käyttää ensin opiskelija esittäen suullisen itsearvionsa, minkä jälkeen työpaikkaohjaaja kommentoi harjoittelijan käyttäytymistä. Lopuksi keskustellaan opettajan johdolla muutamista esille nousseista seikoista. Lisäksi opiskelija valmisteleekin harjoitteluun liittyvän kirjallisen projektityön, jossa tarkastellaan jotain lastenhoitoon liittyvää teemaa teoreettisia näkökulmia hyödyntäen.

3.3 HOLLANTI: PÄÄTTÖKOKEITA JA PROJEKTITYÖN OSANA OSOITETTUA PÄTEVYYTTÄ

3.3.1 Reformi lisännyt koulujen autonomiaa

Hollannissa on vuosikymmenen ajan uudistettu ammatillista koulutusta voimakkaasti. Oppilaitosten organisaatiota on uudistettu muodostamalla suuria alueellisia ammatillisen koulutuksen keskuksia (ROC:t, regional colleges) yhdistämällä esimerkiksi 10–15 oppilaitosta yhdeksi hallinnolliseksi yksiköksi. Tällaisen alueellisen ammatillisen koulutuksen keskuksen piiriin voi kuulua esimerkiksi 25000 opiskelijaa. Koulujen sisäisiä harjoittelumahdollisuuksia on kehitetty, ja yhteyksiä työelämän ja koulun välillä on pyritty vahvistamaan. Näihin muutoksiin on liittynyt myös opiskelija-arviointijärjestelmän uudistaminen. Uudistusten takana on näkemys siitä, että opetussuunnitelmassa tulisi huomioida paremmin sellaisia ydinpätevyksiä kuten oppimaan oppiminen, vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidot, informaation prosessointi, ongelmanratkaisu ja reflektointi. Tällaisten laaja-alaisen taitojen tuottaminen tulisi myös ymmärtää ammatillisen koulutuksen eri muotojen yhteiseksi tavoitteeksi. Näiden ydintaitojen merkityksen korostuminen on seurausta työelämän muutoksista: fyysisen työn ja rutiinitehtävien vähenemisestä sekä uuden informaation ja tiedon hyödyntämisen tarpeesta. (Tillema ym. 2000.)

Hollannissa onkin hyväksytty ydinpätevyksien (competence based learning) hyödyntämisestä opetussuunnitelmien kehittämiseksi vuonna 1999 tutkintojärjestelmää kehittäneen neuvoa-antavan komitean ohjelmapaperi (White paper). Hollantilaiset ovat muodostaneet ydinpätevyksistä oman tulkintansa, joka eroaa englantilaisesta pätevydet lopputuloksina ymmärtävästä traditiosta ja on lähempänä saksalaista tulkintaa laaja-alaisuuden pyrkimyksessään. Ammatillisen koulutuksen kehittämistavoitteet on ymmärretty laaja-alaisiksi sekä ammatillisiin, jatkokoulutuksen että yleensä kansalaisuuteen liittyviin tarpeisiin vastaamiseksi. Ohjelmapaperissa ydinpätevyksillä on määritelty tarkoitettavaksi niitä kykyjä (tietoa, taitoa, asenteita), joita yksilö tarvitsee vastatakseen riittävästi ammatin

ydinongelmiin niin prosessin kuin tuotteenkin kannalta. Näistä moniulotteisista, strukturoiduista ja hierarkisista pätevyyksistä on edelleen erotettu neljänlaisia ulottuvuuksia: 1) ammatillinen ja metodinen pätevyys, 2) organisaationaalinen ja strateginen pätevyys, 3) sosiaalinen, viestinnällinen ja kulttuurinen pätevyys sekä 4) oppimisen ja innovoinnin valmiudet. (Onstenk 2000.) Hollantilaiselle järjestelmälle on kuitenkin tyypillistä koulujen suuri autonomia. Kouluilla on suuri vastuu siitä, miten ne tulkitsevat laissa niille annetun vastuun opetuksen järjestämisestä. Alueelliset ja koulukohtaiset erot voivat siis olla suuria. (Ks. Green ym. 1999, 54–70).

Ydinpätevyysiin perustuvan ammatillisen koulutuksen toteuttamisesta on vielä vähän kokemusta, mutta eräiden tutkijoiden ja kehittäjien tulkinta onkin, että sen omaksuminen ammatillisen koulutuksen peruskäsitteeksi edellyttää myös näyttöjä hyödyntävän arvioinnin kehittämistä. Projekti- ja ongelmapohjaisten opetusmenetelmien soveltaminen nähtiin erääksi tällaisten näyttöjen järjestämisen muodoksi. (Niitä tarkastellaan lähemmin myöhemmin.) Koska edellä mainitun uuden ohjelmapaperin ydinpätevyys-käsitteen hyödyntämisestä ei ole saatavilla arviointia, tarkastellaan seuraavassa ensin olemassa olevaa järjestelmää, edellisen lainmuutoksen piirteitä ja projekti- ja ongelmapohjaisten opetusmenetelmien esimerkkejä.

Hollannissa on toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa kaksi pääväylää:

- ammatillista koulumuotoista koulutusta painottava väylä (MBO), jossa 20–60% koulutusohjelmasta muodostuu työharjoittelusta ja
- oppisopimuskoulutusta painottava väylä, jossa yli 60 % koulutusohjelmasta on työharjoittelua.

Molempien tutkintorakenne muodostuu neljästä muodollisesti samanarvoiseksi määritellystä tasosta. Tavanomaista koulutusväylää etenevät menevät yleensä koulumuotoista koulutusta painottavalle väylälle. Koulumuotoiseen koulutukseen osallistuu opiskelijoiden enemmistö.

Opiskelija-arvioinnissa päättötutkinnot ovat keskeisellä sijalla. Ne kuitenkin jakautuvat useisiin osatutkintoihin, jotka edustavat alan ammattikäytäntöjen kannalta omia kokonaisuuksiaan. Kaikki osakokonaisuudet suorittanut saa tutkintotodistuksen, mutta myös osatutkinnoista annetaan erillinen todistus. Laissa on yleisellä tasolla määritelty, millaisia tietoja ja taitoja näissä osakokeissa on osoitettava.

Näyttöpohjaisen arvioinnin kehittämistä ammatillisessa koulutuksessa on alettu pohtia oikeastaan vasta vuoden 1996 lakimuutoksen jälkeen. Vuoden 1996 lakimuutoksen myötä vastuu oppimisprosessista siirtyi enemmän kouluille. Aiemmin vastuu oli enemmän ministeriöllä. Tutkintorakenne on edelleen määritelty laissa, mutta koulut vastaavat oppimisprosessista nykyisin autonomisemmin. Koska koulujen autonomiaa lisättiin lakimuutoksessa, jotkut ammatilliset oppilaitokset ovat toteuttaneet laajoja opetuksen uudistushankkeita. Joissakin yliopistoissa näyttöjä on kehitetty korkea-asteen tutkintoihin jo pidempään kuin toisella asteella (esimerkiksi University of Maastrichtissä).

Ammattialakohtaisten tutkintotavoitteiden määrittelystä vastaavat Hollannissa kansallisesti LOBSit, joissa ovat edustettuina työnantaja- ja työntekijäjärjestöt sekä opetushallinto ja koulut.

Käytännössä näiden ryhmien keskustelujen tuloksena syntyy kuvaileva luettelo kaikista niistä taidoista, joita opiskelijalla on oltava, jotta hän voi saada kunkin tasoisen tutkinnon. Koska opetuksesta vastaavat kuitenkin alueelliset ammatilliset oppilaitokset, joiden tehtävänä on olla yhteistyössä paikallisten työnantajien kanssa, on kansallisesti asetettujen tutkintotavoitteiden tulkitseminen paikallisen työelämän toiveisiin nähden joskus ristiriitaista. Useimmiten tutkintotavoitteet (ei kuitenkaan aina) on muotoiltu niin, että osaamisen arviointi on mahdollista perinteisiä arvioinnin menetelmiä (kirjalliset kokeet) hyödyntäen.

Tutkintorakenteet painottavat melko paljon yleisiä kasvatuksellisia tavoitteita. Suorituskriteereitä on kuitenkin moitittu pirstaleisiksi. Kriteereistä on sanottu myös, etteivät ne anna kuvaa niistä todella tärkeimmistä pätevyyksistä, joita yksilö tarvitsee työtilanteissa. Tätä ollaan muuttamassa (ks. Onstenk 2000).

Kansallisten tutkintostandardien toteutumiseksi myös kokeille asetetut vaatimukset ovat kansallisia. Kansallisia standardeja hyödynnetään myös tavanomaisen hollantilaisen koulutuksen ulkopuolella omaksuttujen valmiuksien arvioimisessa (APL, accreditation of prior learning). Koska Hollannissa on huomattavia etnisiä vähemmistöjä, joiden peruskoulutus on erilainen kuin valtaväestöllä, on APL-käytäntöjen kehittämiseen perustettu erityisiä hankkeita muun muassa pienenevien ikäluokkien myötä useilla sektoreilla uhkaavan työvoimapulan vuoksi. APL-käytännöissä ammatillista osaamista arvioidaan pääasiassa kolmella tavalla: kontrolloitu koetilanne, käytännöllisen tehtävän suorittaminen (practical assignment) ja tavanomaisten työtehtävien suorittamisen seuranta (jos henkilöllä on työpaikka). Osaamisen arviointi suoritetaan osatutkinnoittain. APL-käytännöt vastaavat kuitenkin lähinnä suomalaista näyttötutkintojärjestelmää.

Jokaisella koululla on tutkintotoimikunta (examination commission). Joissakin alueellisissa ammattioppilaitoksissa (ROC) tutkintotoimikunta toimii eri linjojen alla ja joissakin tutkintotoimikunnan tehtävät on keskitetty. ROC:n hallinto on joka tapauksessa vastuussa tutkintotoimikunnista ja tutkinnoista. Koulumuotoista koulutusta painottavan ammatillisen koulutuksen osalta opetusministeriön ulkoinen tarkastaja käy tarkastamassa, että kokeet tehdään asianmukaisella tavalla. Arvioinnin menetelmät voivat vaihdella, mutta tuloksena ovat samat todistukset.

Joissakin tapauksissa tutkintotoimikuntien asema on vuoden 1996 lakimuutoksen jälkeen ollut käymistilassa, koska koulut ovat halunneet muuttaa tutkintojen sisältöä ja vastata arvioinnista itse, kun vastuu opetuksesta ja arvioinnista on siirtynyt vahvemmin niille. Olemassa olevat alakohtaiset tutkintokeskukset eivät välttämättä halua luopua traditionaalisesta asemastaan, ja ne voivatkin jarruttaa koulujen omien kokeiden kehittämistä, esimerkiksi jos työnantajatahot päättävät, että ne ottavat töihin vain tietynlaiseen kokeeseen osallistuneita työntekijöitä.

Alakohtainen tutkintotoimikunta on järjestänyt perinteisesti päättökokeita esimerkiksi oppisopimuskoulutuspainotteista (60 % työharjoittelussa yrityksessä) leipomotutkintoa varten (suom. lähinnä ravitsemusala, catering-perustutkinto). Näissä kokeissa opiskelijalle on annettu resepti kakkua varten, tarvikkeet ja tehtäväksi paistaa kakku. Arvioitsija on seurannut ja arvioinut esimerkiksi, peseekö opiskelija kätensä, käyttääkö hän oikeita työvälineitä ja mittaaako hän valmistusaineet oikein. Arvioinnin painopiste on kuitenkin ollut lopputuloksessa eikä prosessissa sinänsä. Oppimisprosessista vastaavat ROC:t ovat halunneet kehittää

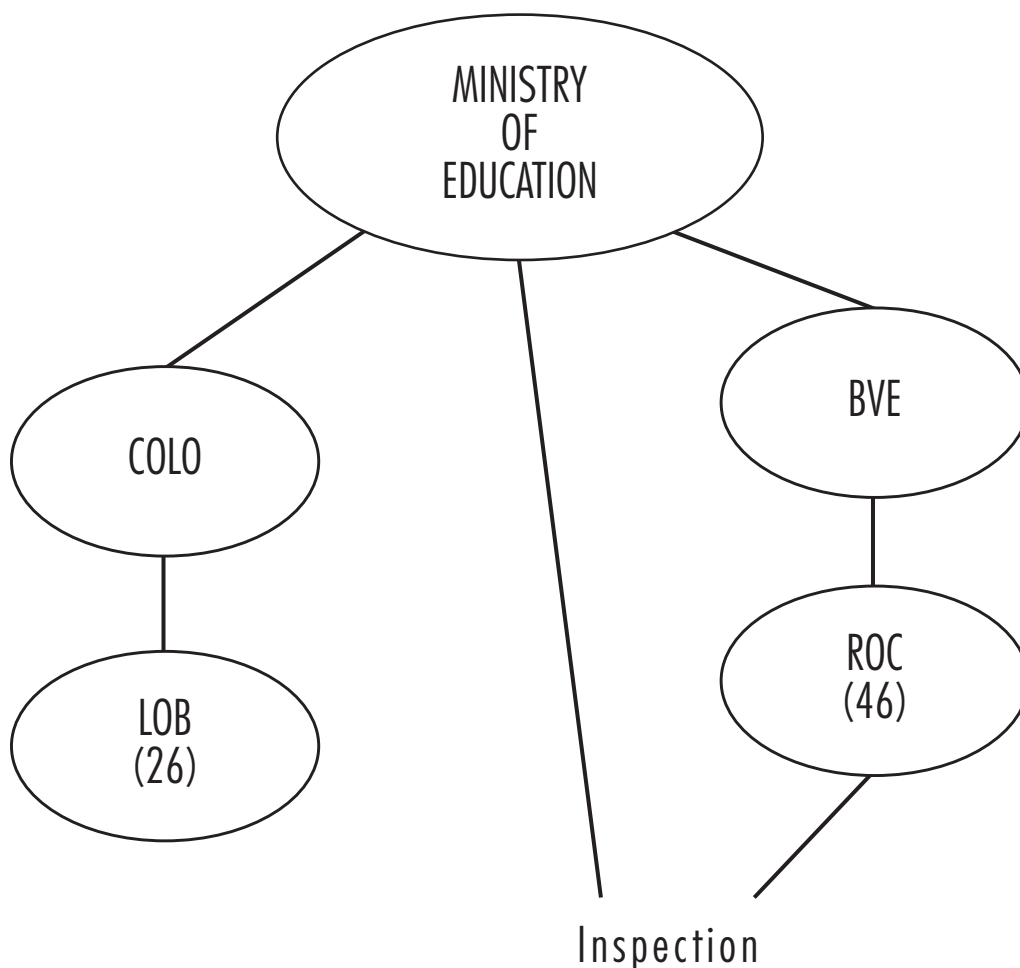
lopputuloksen ohessa myös prosessoinnin paremmin huomioivaa arviointia, ja siksi niiden aloitteesta perustettiin leipomoalalla hanke, jossa kehitettiin keinoja arvioinnin toteuttamiseen työharjoittelun ohessa eri kriteereitä huomioiden. Tässä hankkeessa opiskelija-arvostelu myös jaettiin toteutettavaksi useassa osassa (ks. liite 7).

Opetussuunnitelmien ja opiskelija-arvioinnin määrittelyyn osallistuvia elimiä Hollannissa ovat:

- ROC:t, alueelliset ammatilliset oppilaitokset, jotka vastaavat kahteen ammatilliseen opintoväylään liittyvästä koulumuotoisesta opetuksesta. Yhdessä ROC:ssa voi olla esimerkiksi 25 000 opiskelijaa. ROC:itä on nelisenkymmentä (46). ROC:t vastaavat opetuksesta ja siitä, että niiden järjestämät osakokeet vastaavat opetussuunnitelman tavoitteita. Ne myös myöntävät tutkinnot. Kullakin koululla on oma tutkintotoimikuntansa. Kokeiden organisointi voi kuitenkin olla järjestetty keskitetysti tai alakohtaisesti. Opetussuunnitelmatavoitteet ovat eri tahojen neuvottelujen tuloksena tuotettuja.
- ROC:iden yhdistys BEV toimii alueellisten ammatillisten oppilaitosten johtokuntana ja edustajana.
- Kutakin ammattialaa, sen työntekijöitä, työnantajia ja koulutusta edustavat alakohtaiset johtokunnat (lead bodies) LOBs. Näillä voi olla myös kaksoisrooli siten, että osa niistä toimii myös päättökokeita valvovana tutkintokeskuksena, vaikka lain mukaan tutkinnon järjestävän ja tutkinnon myöntävän toimikunnan tulisi olla erillisiä. LOBeja on yhteensä 26. Ne tekevät alakohtaiset, kansalliset eri tutkintotasojen (1–4) opetussuunnitelmat, joissa määritellään, mitä opiskelijan tulisi osata ja taitaa saadakseen tietyn tutkintotodistuksen. Koulumuotoista opiskelua painottavassa koulutuksessa (MBO) on noin 200 erikoistumislinjaa (Manning 1998).
- Alakohtaiset ulkoiset päättökokeen järjestävät tutkintokeskukset tarkastavat, että ROC:ssa suoritettavat kokeet ovat opetussuunnitelman mukaisia. (On esitetty, että näille pitäisi perustaa keskusjärjestö, ks. CEDEFOP 2000.)
- Alakohtaisilla 22 johtokunnalla on yhteinen neuvottelukunta, COLO, joka edustaa niitä opetusministeriön suuntaan.
- Opetusministeriö vahvistaa kansalliset opetussuunnitelmat. Opetusministeriön alainen tarkastustoimikunta (Inspectorate) tarkastaa koulujen kokeet. (Ks. kuvio 5.)

Koulujen suuri autonomia Hollannissa vaikuttaa siihen, että arvioinnin ala- ja aluekohtaiset järjestelyt voivat vaihdella huomattavasti. Yhtäältä Hollannissa näyttää olevan saksalaisen duaalijärjestelmän päättökokeen tapaisia koejärjestelyjä kuten edellä kuvattu leipomoalan esimerkki oppisopimuspainotteisemmasta koulutuksesta. Kansallisten tutkintostandardien ammattitaitokriteerejä voidaan hyödyntää myös APL-prosessissa osatutkintojen myöntämiseen ja tutkintotodistuksen saamista varten edellytettävien suoritusten riittävydestä neuvotteluun ja osoit-

tamiseen. Toisaalta toteutetaan vuoden 1996 jälkeen ja omaksutun competence based learning -käsitteen mukaisesti projektioppimiseen perustuvaa arviointia, jossa suorituksen lopputuloksesta nostetaan esille ja osoitetaan vaadittujen kansallisten kriteerien toteutuminen. Näissä esimerkeissä kansallisten standardien ja säädösten soveltamisesta neuvotellaan, jotta se saataisiin vaivattomasti sovitettua koulun omaksumaan opetuksen ja oppimisen strategiaan (jäljempänä aihetta käsitellään lisää). Opetusministeriön alaisten alueellisten tarkastajien linjat kansallisten standardien toteutumisessa vaihtelevat jonkin verran. Koska saksalais-tyyppisiä päättökoe-esimerkkejä on kuvattu edellisessä luvussa ja suomalaisten näyttöjen järjestämisen malli on ajateltu useammasta näytöstä muodostuvaksi, seuraavassa kuvaillaan projektityöskentelypohjaista opetuksen kehittämistä erään oppilaitoksen esimerkin pohjalta muodostetussa oppilaitosverkostossa.



KUVIO 5. Opetussuunnitelmallisia tavoitteita ja opiskelija-arviointia määrittelevät elimet Hollannissa

3.3.2 Ongelmalähtöisen projektioppimisen pilottihanke

Randmeer Collegessa Harderwijkissa rakennus- ja sähköalan opetus (talonrakennus, metallirakennus) on vuodesta 1993 alkaen jäsennetty ongelmalähtöisiksi projektitehtäviksi (problem based learning), joihin eri oppiaineiden opetus on upotettu. Näiden alojen esimerkin pohjalta on myöhemmin myös sosiaali- ja terveystieteiden sekä liiketalouden ja hallinnon alan opetuksessa hyödynnetty projektiopetusta. Kutakin moduulia varten on tehty työkirjat (block books), jotka ohjaavat opiskelijaryhmien työskentelyä kussakin jaksossa. Yhdessä opiskelijaryhmässä on kahdeksan opiskelijaa. Opiskelijoiden itsenäisyys projektien toteuttamisessa kasvaa opiskelun myötä. Alkuvaiheessa opettajat ohjaavat opiskelijoita intensiivisemmin tähän työkirjojen tukemaan ongelmalähtöiseen työskentelyyn ja loppuvaiheessa opiskelijat määrittelevät ja asettavat jo itse tavoitteita omalle projektilleen.

Opetuksen jäsentäminen uudelleen ammattialan ongelmia kokoavien projektien pohjalta tapahtuvaksi on ollut suuri muutos koulussa, jossa aiemmin on opetettu perinteisen oppiainejaon mukaisesti. Projektien kokoavina teemoina sähköalalla ovat voineet olla esimerkiksi vuoristoradan, diskovalojen tai Hausmanin perheen autotallin suunnittelu ja rakentaminen tai niihin perehtyminen (ks. liite 7). Opetusmenetelmien muutosten taustalla olivat yhtäältä vuoden 1996 lakimuutokset, jotka sallivat koulujen päättää opetuksestaan itsenäisemmin, ja toisaalta työvoimapulan herättämät työnantajat, jotka olivat innokkaita tukemaan (myös taloudellisesti!) uudenmuotoista koulutusta saadakseen koulutettua työvoimaa, sekä lisäksi opettajat ja koulun johto, jotka halusivat kehittää opetustaan. Alueen työnantajat ovat rahoittaneet opetuksen kehittämishanketta ja olleet tulokseen tyytyväisiä.

Opettajien työ on muuttunut uuden työskentelytavan myötä huomattavasti. Aiemman luokassa tapahtuneen luennoinnin sijaan he ohjaavat tutoreina opiskelijoiden projektitöitä. Uuden työskentelytavan omaksumiseen on mennyt useita vuosia, ja alkuvuodet olivat hankalia, mutta ongelmista on otettu opiksi. Perinteisiä osakokonaisuuskohtaisia (kirjallisia) kokeita koulussa on kuitenkin järjestettävä, vaikka koulun johto on keskustellut opetusministeriön tarkastajan kanssa niistä luopumisesta. Koulu vastaa omien kokeiden suunnittelusta itse ja neuvotelee tarkastajan kanssa koejärjestelyjen riittävydestä. Harderwijkissa aiotaan tehdä kokeiden järjestämisessä yhteistyötä muiden koulujen kanssa työmäärän vähentämiseksi. Tarkastajan kanta on ollut, että kokeiden järjestäminen ei ole välttämätöntä, jos koulu pystyy osoittamaan tavoitteiden saavuttamisen muuten.

Opettajien näkökulmasta projektitehtävien lisäksi järjestettävät ja edellytetyt kokeet ovat tietyllä tapaa ylimääräistä työtä, kun osaaminen on jo osoitettu projekteissa. Projektipohjainen työskentely on opettajien näkökulmasta ollut oppimisen pohjalta kannustavampi ja dynamisempi arvioinnin tapa kuin yksi muuttaman tunnin mittainen (kirjallinen) koe, josta saadaan numero. Opetussuunnitelman teknisempien osien hallinnan osoittamiseksi kirjallisia kokeita järjestetään, mutta ne ovat pieni osa koko opetussuunnitelmasta. Koulun opettajat kehittivät huhti-toukokuussa 2001 opetusministeriön tarkastajaa varten vaadittuja projekti-kohtaisia arviointikriteeristöjä.

Perinteisessä koulumuodossa jokainen opettaja suunnitteli ja korjasi omat moduulikohtaiset kokeensa itse. Harderwijkissa arvioinnin voi tehdä joku muu kuin varsinaisesti kyseisen aineen opetuksen projektiin suunnitellut opettaja,

kun eri aineiden opetus on opetusmenetelmien muutoksen myötä integroitu projekteihin. Opettajat myös opettavat muutakin kuin ”omaa ainettaan” hyödyntäen omaa osaamistaan laaja-alaisesti. Esimerkiksi äidinkielen opettaja voi ohjata opiskelijoita kirjoittamaan saksaksi liikekirjeen Saksaan. Pieniä eri opetussuunnitelman osia koskevia kokeita oli aiemmin enemmän. Esimerkiksi englannin opetusta varten on suunniteltu englanniksi yksi projektitehtävä (block bookeineen) eikä pieniä osakokeita tehdä enää yhtä paljon kuin aiemmin.

Harderwijkin esimerkkiä seuraten projektioppimisen hankkeita on perustettu ympäri Hollantia, ja kouluilla on syyskuusta 1999 alkaen ollut oma verkostonsa, jota koordinoidaan Utrechtin yliopistosta käsin. Kolme neljännestä teknisen sektorin, sähkö- ja rakennusalan opetusta antavista ROC:ista on mukana tässä verkostossa (36/46). Joistakin kouluista verkostossa ovat mukana kaikki teknisen sektorin koulutuslinjat ja joistakin kouluista vain sähkö-, metalli- tai rakennusalan koulutuslinjat. Osa kouluista hyödyntää työkirjoja vain tavanomaisen oppimisen ohessa eikä ole muuttanut opettajien ja opiskelijoiden työskentelyä yhtä radikaalisti kuin Harderwijkissa. Myös projektien laajuudessa on alakohtaisia eroja.

Projektin vahvuutena on sen alkaminen opettajien omasta aloitteesta Harderwijkin esimerkin innoittamana. Pontimena sille on ollut koulujen lainsäädännön muutosten myötä lisääntynyt vastuu opetuksesta. Opetus on kaikissa näissä opetusta uudistavissa hankkeissa jäsenetty noin kahdeksan viikon ongelmälähtöisiksi eri oppiaineita kokoavia työkirjoja hyödyntäviksi projekteiksi. Verkoston etuna on ollut, että työkirjoja on voitu valmistaa usean koulun opettajien yhteistyönä. Myös opettajien ohjausta ja täydennyskoulutusta on voitu järjestää verkoston kautta. Verkosto on törmännyt (Harderwijkin koulun tapaan) siihen, että LOB:iien antamien opetussuunnitelmallisten tavoitteiden eriytyneisyys (piristeleisuus) on jossain määrin ongelmallista opiskelija-arvioinnin näkökulmasta, kun oppiminen on jäsenetty holistisemmin. Lait eivät sinänsä estä opetuksen järjestämistä uudelleen näin nykyiselläänkään, mutta opetussuunnitelmien tavoitteiden määrittelystä ja uusimisesta keskustellaan vilkkaasti ja niitä uusitaankin parhaillaan (ks. competence based learning- ohjelmapaperista edellä kirjoitettu). Nykyisellään integroidusti opittu on tavallaan eriteltävä opiskelija-arvostelua varten. Opetussuunnitelmien muotoilu uutta lähestymistapaa hyödyntäen on kuitenkin vaativaa, ja ongelmapohjaisen lähestymistavan kehittäjät ovatkin olleet huolissaan siitä, että opetussuunnitelmia voidaan niin edellytettäessä helposti kirjoittaa uusiksi sen kummemmin huomioimatta tai ymmärtämättä uutta lähestymistapaa. Näyttötyyppinen arviointi (performance based assessment) on nähty yhtenä projektioppimiseen mahdollisesti soveltuvana arvioinnin muotona, mutta sitä ei kuitenkaan lähdetty aktiivisemmin kehittämään, kun keskustelua perinteisten arvioinnin muotojen muuttamisesta ja opetussuunnitelmallisesta kehittämisestä käydään vilkkaasti. Kuvattu kansallinen verkosto on perustettu vasta 1990-luvun lopulla. Jonkunlaisten näyttöjärjestelyjen on toivottu voivan tuoda esille opiskelijoiden oppimisprosessia koko opiskelun aikana pelkän päättöarvioinnin sijaan. Projektilähtöisen työskentelyn vahvuutena on pidetty oppimaan oppimiseen ohjausta. Sen uskotaan tukevan opiskelijoiden itseohjautuvuutta oppijoina myös tulevaisuudessa. Yritykset ovat olleet hyvin kiinnostuneita tämännäyttyypisistä osaamisesta.

3.4

TANSKA: PÄÄTTÖKOKKEITA JA PROJEKTITYÖN OSANA OSOITETTUA PÄTEVYYTTÄ

3.4.1

Oppisopimusta reformoidaan kolmannelle vuosituhannele

Tanskalaisen ammatillisen koulutuksen rakennetta on uudistettu vuonna 2000. Puhuttaessa seuraavassa tanskalaisesta ammatillisesta koulutuksesta viitataan muuhun kuin HTX (koulumuotoinen tekninen koulutus) ja HHX (koulumuotoinen kaupallinen koulutus) koulutukseen. Näytöt liittyvät ensisijaisesti oppisopimusta painottavaan koulutukseen. Vuoden 2000 reformin myötä tätä koulutusta pyritään laaja-alaistamaan ja tekemään joustavammaksi. Keinoina näihin pyrkimykseen ovat muun muassa opetussuunnitelmien modularisointi, oppiainerajat ylittävät opetusmuodot, oppimisympäristöjen uudistaminen ja opiskelijoiden henkilökohtaisten portfolioiden hyödyntäminen (log-books). Oppimisen näkökulmasta pyritään paradigman siirtymään: painottamaan pätevyyskvalifikaatioiden sijaan ja oppimista opetuksen sijaan. Modularisoinnin ja joustavoittamisen tarkoituksena on ollut myös yleissivistävien opintojen liittämisen ja jatko-opintokelpoisuuden mahdollistaminen ammatillisen koulutuksen arvostuksen nostamiseksi. (Danish Ministry of Education 1999.)

Reformin myötä ammatilliseen koulutuksen rakenteeksi on omaksuttu yhteisen peruskoulutusjakson jälkeen suoritettavat (oppisopimuspainotteiset) ammatilliset erikoistumisopinnot. Noin 1/3 koulutuksesta suoritetaan oppilaitoksessa ja loput työharjoitteluna yrityksessä oppisopimuksen tapaan. Mikäli opiskelijalle ei löydy harjoittelupaikkaa, harjoittelun voi suorittaa koulun työpajoissa ja -välineillä. Tutkinnon suorittaminen kestää 3½–4 vuotta. Rakennusalalla (kirvesmies, puuseppä) reformin koulussa annettuun opetukseen tuomat muutokset ovat näkyneet esimerkiksi seuraavasti:

”Perusjakso on jaettu neljään 5 viikon moduuliin. Kullekin moduulille on määritelty opetussuunnitelmalliset tavoitteet: mitä tulisi oppia, jotta moduulin saisi suoritettua. Olemme katsoneet kansallisia vaatimuksia ja pyrkineet muotoilemaan ne niin, että ne olisivat ymmärrettäviä opiskelijoille.”

”Perusjakson aikana opiskelijoilla on 5 viikkoa yhteistä ainesta kaikille rakennusalan työntekijöille. Sitten 10 viikkoa puutyötä, muuraamista, putkitöitä ryhmittäin. Viimeiset viisi viikkoa ovat erikoistuneempia. Jos olet epävarma, haluatko olla puuseppä vai huonekaluntekijä, valinnan voi tehdä 15 viikon jälkeen. Perusjakson ensimmäisen viiden viikon aikana opetetaan esim. matematiikkaa, ensiapua, atk:ta. Mutta esim. matematiikkaa ei tarvitse suorittaa ennen kuin opintojen loppupuolella seuraavan kolmen vuoden aikana, niin että jos joku on heikko, hän voi päättää perusjakson ja suorittaa matematiikan sitten myöhemmin.”

”Reformin tuoma suurin muutos on, että jokainen opiskelija voi itse suunnitella opiskeluohjelmansa. Muutama vuosi sitten meillä oli hyvin tiukat opetusohjelmat ja jokaisen opiskelijan piti seurata niitä suorittaakseen perusjakson. Ja nyt tämä on muuttunut. Muutama vuosi sitten esimerkiksi työpajoissa kaikki opiskelijat tekivät samoja töitä yhtä kauan samalla tavalla. Ja nyt tämä on muuttunut. Eryteisesti se, että opiskelijat voivat käyttää enemmän aikaa johonkin työhön, on osoittautunut hyväksi. Useimmat opiskelijat saavat perusjakson suoritettua lop-

puun saakka. Aiemmin opiskelijoiden piti suorittaa 20 viikkoa lisää aloittamalla alusta uudelleen ja opiskelijat eivät voineet sietää sitä, joten opinnot jäivät kesken. Joten nykyinen käytäntö on paljon parempi.”

”Se [miten opiskelijat suunnittelevat oman opiskeluohjelmansa] muuttuu koko ajan. Aloitimme [koulussamme] niin, että annoimme opiskelijoille kolme mahdollisuutta, joista he valitsevat mieleisimmän. Opiskelijoilla on mahdollisuus tustua useampaan erikoistumismahdollisuuteen perusjakson aikana. Kuitenkin valtaosa opiskelijoista (99 %) on melko tiukasti suuntautunut juuri tiettyyn erikoistumiseen.” *”Nyt olemmekin kiinnittäneet enemmän huomioita pedagogiikkaan, millaista pedagogista linjaa opettaja vetää, ja pidämme sitä tärkeämpänä. Onko opetus hyvin opettajajohtoista vai projektityyppistä ohjausta, jossa opiskelijoiden itseohjautuvuudella on enemmän sijaa.”* *”Olemme huomanneet, että nuoret opiskelijat seuraavat mielellään opettajan ohjausta ja vanhemmat ovat itsenäisempiä.”* *”Pyrimme tarjoamaan erilaisia mahdollisuuksia eri ryhmille.”*

Yhteisen peruskoulutusjakson aikana opiskellaan esimerkiksi matematiikkaa, äidinkieltä ja vieraita kieliä tulevalle ammattialalle sovellettuina. Vuoden 2000 reformin myötä tavoitteena on myös näiden eri aineiden integrointi toisiinsa, mutta sen toteuttaminen on käytännössä ollut vaikeaa. Erikoistumisohjelmia on yhteensä 85. Peruskoulutusjakson jälkeen opiskelijat saavat todistuksen, joka oikeuttaa opintojen jatkamiseen, ja he menevät työharjoitteluun, mutta suorittavat työharjoittelun lomassa opintoja jaksottain myös koulussa. Oppisopimusharjoittelun lomaan sijoitettavia koulutusjaksoja on kolme. Esimerkiksi puuseppä oppii oppisopimusjaksojen välisissä koulutusjaksoissa muun muassa tekemään kattorakenteita ja niihin liittyviä mittaustekniikoita sekä perehtyy rakennuslakeihin. Esimerkiksi rakennusalalla Kööpenhaminassa noin puolet opiskelijoista saa palkallisen oppisopimusharjoittelupaikan. Loput opiskelijat menevät yrityksiin ilman oppisopimusta, vain koulun ja opiskelijan välisen sopimuksen perusteella. Yritykset voivat pitää harjoittelijaa ilman palkkaa 3 kk. Tavanomaisesti opiskelijalla on kirjallinen oppisopimus työharjoittelupaikkansa kanssa ja hän saa palkkaa myös siltä ajalta, jonka opiskelee harjoittelun lomassa koulussa. Tanskalainen oppisopimus pohjainen ammatillisen koulutuksen muoto edustaa hyvän, perinteisen ja tunnustetun aseman koulutusrakenteessa omaavaa oppisopimuksen muotoa verrattuna eräisiin muihin maihin (ks. Green ym. 2000).

Työharjoittelun päätteeksi suoritetaan päättökoe, nk. kisällinkoe. Päättökoe on hyvin yleinen kaikilla aloilla. Järjestäytyneellä oppisopimuskoulutuksella on pitkät perinteet Tanskassa, joten päättökokeella on historiallisia liittymäkohtia kisällinkokeeseen (ks. liite 9). Esimerkiksi teknisen alan koulutus on aloitettu erään papin toimesta yleisten aineiden opetuksella oppisopimusharjoittelijoille iltaisin Kööpenhaminassa 1800-luvun alussa. Monilla aloilla päättökoe on samantapainen kuin sata vuotta sitten. Päättökokeiden järjestämisestä luovuttiin joksikin aikaa Tanskassa, mutta 1990-luvun alussa ne palautettiin, kun koulumuotoinen ammatillinen koulutus liitettiin oppisopimuskoulutukseen. Näytön käsite sen sijaan on vieras (performance based assessment). Päättökokeen lisäksi opiskelun aikana suoritetaan muita kokeita, joiden järjestelyt vaihtelevat aloittain.

Kisällinkokeita on järjestetty jo ennen koulumuotoisen ammatillisen koulutuksen aloittamista. Koulumuotoisen ammatillisen päiväopetuksen aloittamisen

jälkeen 1960-luvulla päättökokeet on omaksuttu myös sen osaksi. Päättökokeen organisoivat koulussa erityiset tutkintotoimikunnat (boards), joihin osallistuvat työnantaja- ja työntekijäjärjestöjen edustajat sekä opettaja. Palautteeksi opiskelijalle toimikunta antaa kirjallisen lausunnon (tai pelkän arvosanan). Päättökokeen suorittamisen aikana opiskelija voi saada suullista ohjausta. Jos päättökoe on järjestetty projektiluonteiseksi, se voi kestää 3–5 viikkoa. Saadakseen osallistua päättökokeeseen opiskelijan on pitänyt suorittaa perusjakso, mutta se on voitu suorittaa vuosia aiemmin. Päättökokeessa keskitytään ammatillisiin aineisiin. Päättökoe voidaan järjestää eri paikoissa alan ja paikallisten olosuhteiden mukaan. Koe voi olla vaikkapa koulussa, yrityksessä tai messuhallissa. Kokeeseen osallistuminen on ilmaista. Tavanomaisesti päättökoe muodostuu kolmesta osasta: kirjallinen, suullinen tehtävän esittely tai kommentointi ja varsinainen (näyttö)tehtävä. Jos näyttötehtävän suoritus kestää viikkoja, tutkintotoimikunnan jäsenet voivat vierailla tarkkailemassa työn etenemistä esimerkiksi kokeen alussa, noin puolivälissä ja lopussa.

Opetussuunnitelman ja päättökokeen määrittelyyn osallistuvat seuraavat tahot:

- Opetusministeriö
- Opetusministeriön alainen ammatillisen koulutuksen neuvottelukunta (EUR), jossa sekä työnantaja- että työntekijäjärjestöt ovat edustettuina. EUR käy yleistä keskustelua koulutuksen järjestämisestä, eikä ole erikoistunut mihinkään alaan.
- Alakohtaiset komiteat, joissa sekä työnantaja- että työntekijäjärjestöt ovat edustettuina, antavat yleiset ohjeet opetussuunnitelmaa varten, opiskelija-arvioinnista, päättökokeista ja säättävät harjoitteluolosuhteista yksityiskohdaisemmin. Ohjeiden on noudatettava lakia. Jos alakohtaiset komiteat haluavat muutoksia opetussuunnitelmaan, niin ne nimeävät työryhmän tekemään esityksen. Esitys annetaan opetusministeriön alaisen ammatillisen koulutuksen neuvottelukunnan (EUR) kommentoitavaksi, minkä jälkeen se siirtyy ministeriöön harkittavaksi. Ministeriö hyväksynnän jälkeen opetussuunnitelma siirtyy koulujen sovellettavaksi. (Opetussuunnitelmia löytyy www.uvm.dk/lov/bek/2001/0000061.htm ja 00000.50, - .51, -.57, -.58)
- Paikallinen ammatillisen koulutuksen neuvottelukunta, joissa työnantaja- ja työntekijäjärjestöt on edustettuina, neuvoo oppilaitosta ja edustaa paikallista työelämää koululle. Koulun rehtori toimii neuvottelukunnan sihteerinä. Neuvottelukunnan jäsenet eivät pääsääntöisesti ole kasvatusalan ammattilaisia. Neuvottelukunnan jäsenet arvioivat toisinaan opiskelijoiden suoriutumista koulutuksen aikana, mutta eivät arvioi päättökoea. Eräiden neuvottelukuntien toimintaa on kritisoitu konservatiivisista kasvatusnäkemyksistä.
- Tutkintotoimikunnat, joissa tavallisesti paikalliset työnantaja- ja tekijäjärjestöt sekä koulu ovat edustettuina. Koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan sisältyy kansallisen opetussuunnitelman ohjeita noudatteleva suunnitelma paikallisesta opiskelija-arvioinnista päättökoe mukaan lukien.

”Tutkintotoimikunta vastaa tietyllä alueella suoritetuista kokeista. Esimerkiksi Kööpenhaminassa ja sen lähistöllä on kaksi puusepän koulutusta antavaa koulua, joten tutkintotoimikunta vastaa molempien näiden päättökokeista. Kullekin ammattisektorille on oma paikallinen tutkintotoimikuntansa.” ”Tutkintotoimikunta myös osallistuu koulukohtaisen opetussuunnitelman valmistamiseen. Sen rooli voi olla aktiivinen, mutta vähintään sen on hyväksyttävä koulukohtainen opetussuunnitelma.”

”Sama tutkintotoimikunta tarkastaa sekä opetusta perusjaksolla että opiskelijoita päättökokeessa. Kun näen heidät perusjaksolla, he eivät välitä tuon taivaallista matematiikasta tai ensiavusta tms., vaan ovat kiinnostuneita työpiirrosten laadusta, rakennelmista. He käyttävät 5–10 minuuttia jokaisen opiskelijan kanssa kysellen, miten mittasit tämän, oletko tyytyväinen omaan työhösi jne. Ja nähdäkseni he arvioivat opiskelijoita päättökokeessa samalla tavalla.”

Yleisten ohjeiden pohjalta opettajat tekevät koulukohtaisen opetussuunnitelman. Lain mukaan se on laadittava yhteistyössä paikallisen ammatillisen koulutuksen neuvottelukunnan kanssa (local educational board). Neuvottelukunta ei kuitenkaan voi päättää, että jotain jätettäisiin pois opetussuunnitelmasta. Alakohtainen opetussuunnitelma voi koulun ja opetuksen näkökulmasta vaikuttaa melko hyödyttömältä. Erään kuvauksen mukaan: *”Aiempi opetussuunnitelma perustui Bloomin taksonomiaan ja vaikka sitä uudistettiin paljon, sen piirteitä säilyi, ja tästä Bloomin taksonomiaan perustuvasta opetussuunnitelmasta ei käytännössä ole mitään hyötyä opetuksen suunnittelussa.”*

3.4.2 Perinteisiä ja uusia opiskelija-arvioinnin muotoja

Tanskalaisista näyttöihin liittyvistä opiskelija-arvioinnin muodoista tarkastellaan seuraavassa kahta esimerkkiä, rakennusalan puusepän ja hammashoitajan ammatillisen peruskoulutuksen opiskelija-arvioinnin käytänteitä.

Puusepän koulutuksessa opiskelijoita arvioidaan perusjakson aikana sekä numeroin että palautekeskusteluin. Lisäksi on voitu käyttää itsearviointia, esim. perusjakson viiden ensimmäisen viikon jälkeen erikoistumisjaksolle siirryttäessä. Tällaisessa itsarviointilomakkeessa opiskelija on käyttänyt itsearviointin kriteereinä esimerkiksi seuraavia kysymyksiä:

- Osaanko tehdä työpiirroksen?
- Osaanko valita työkalut, käyttää niitä oikein ja säilyttää ja huoltaa niitä?
- Osaanko valita materiaalit ja arvioida omaa työtäsi esteettiseltä ja laadulliselta kannalta?
- Osaanko tehdä kustannuslaskelman taustatietojen pohjalta?
- Osaanko valita suunnittelun ja materiaalit?
- Osaanko pitää huolen työsuojelunäkökulmasta?
- Osaanko arvioida kemikaaleja, ja mitä varotoimia ne vaativat?
- Osaanko toimia ryhmässä ja pitää yllä hyvää työhenkeä?
- Osaanko lukea ja kirjoittaa, kuten peruskoulusta valmistuneen tulisi osata?
- Olenko täsmällinen ja säännöllinen työtavoissani?
- Osaanko valita oman suuntautumsvaihtoehdoni?

Puusepän päättökokeessa on teoreettinen ja käytännöllinen osa. Teoreettinen koe muodostuu yhtenä päivänä suoritettavasta kolmesta osiosta:

1. kysymyksistä, joihin opiskelija voi vastata mukana olevan kirjallisuuden perusteella. Koetta varten opiskelijat saavat ohjeet siitä, mitä kirjoja heidän tulee varata mukaansa.
2. piirustusten laatimisesta
3. tarvittavan materiaalmäärän laskemisesta työpiirroksen pohjalta.

Jollei opiskelija onnistu teoreettisen kokeen osioissa, hän ei saa mennä käytännön kokeeseen. Opiskelijat valittavat, että koe on raskas suoritettavaksi yhtenä päivänä.

Rakennusalan puusepän päättökokeen käytännön (näyttöä vastaava) osa on kaksi- viikkoinen ja suoritetaan opintojen lopussa. Käytännön näyttökoe on rakennuspuusepille ”aina” kattorakenteiden valmistaminen. Kattorakenteiden valmistaminen erottaa toisistaan kaksi ammattiryhmää: rakennuspuusepät ja työpajapuusepät (jotka tekevät esimerkiksi ikkunanpuutteita). Kattojen valmistamista pidetään vaativimpana rakennuspuusepän tehtävänä. Tämä tehtävä on säilynyt päättökokeen osana, vaikka kattomateriaalit ovat muuttuneet ja puisia kattorakenteita käytetään nykyisin vähemmän kuin aiemmin. Näyttö arvostellaan arvosanoin 6–13. Parhaista arvosanoista (12–13) myönnetään hopeamitali ja muista hyvistä suorituksista on mahdollista saada pronssimitali (arvosanat 10,5–11,5) tai ruusuke (arvosanat 9,5–10) (ks. www.uvm.dk/lov/bek/2001/0000061.htm).

”Arvosanan antavan tutkintotoimikunnan jäsenet ovat useimmiten samoja vuodesta toiseen. He päättävät päättökokeen hyväksymisestä ja arvosanasta. Arvosanan kriteerit eivät aina ole selviä tutkintotoimikunnan ulkopuolisille, vaikka jotain niistä tiedetäänkin. Ne eivät kuitenkaan ole julkisia tutkintotoimikunnan ulkopuolisille. Kriteerit ovat tutkintotoimikunnan itse määrittelemiä.”

Myös Tanskassa (Hollannin tapaan) on joissakin kouluissa lähdetty reformin 2000 myötä uudistamaan opetusta radikaalisti hyödyntäen uusia oppimiskäsitteitä (cognitive apprenticeship, situated learning) ja jäsenetty opetussuunnitelman eri aineita projektien osana opiskeltavaksi. Taustana projektipohjaisen työskentelyn omaksumiselle ovat työelämän muutokset ja siitä seuraavat taitovaatimusten muutokset. Työtä ei hahmoteta enää tayloristisen liikkeenjohdon oppien tapaan eri työntekijöiden suorittamiksi erillisiksi vaiheiksi, vaan tiimityötä on nykyisin osattava johtajan lisäksi muidenkin työntekijöiden. Projektioppimisen hyödyntäminen riippuu kuitenkin opettajista eikä niinkään voimassa olevasta opetussuunnitelmasta. Jotkut opettajat uskovat opiskelijoiden oppivan parhaiten luennoimalla, ja jotkut taas uskovat opiskelijoiden oppivan parhaiten ottamalla itse selvää asioista. Nämä painotukset voivatkin vaihdella opetussuunnitelman osien mukaisesti samassa tutkinnossa. Toisaalta päättötutkinnosta luopumisen taustalla voi olla ammattialan pienuus. Työnantaja- ja työntekijäorganisaatiot katsovat tutkinnon kustannukset liian suuriksi ja pyytävät koulua huolehtimaan siitä.

Esimerkiksi Kööpenhaminan yliopiston alaisena toimivan hammashoidon ammatillisen koulutuksen yksikön opetuksessa hyödynnetään projekteja. Päättökokeiden järjestämisestä on luovuttu, koska niiden järjestäminen olisi liian kal-

lista. Hammashoidon perusjaksolla opetetaan esimerkiksi psykologiaa ja ympäristöhoidon kysymyksiä. Perusjakson loppupuolella opiskelijat perehtyvät hammashoidon klinikkatyöskentelyyn ja sen suorittamisen jälkeen opiskelijat saavat todistuksen, joka oikeuttaa heitä jatkamaan työharjoitteluun ja tutkinnon loppuun.

Opiskelun alusta alkaen eri aineiden opetusta ja klinikkatehtävien harjoittelua on upotettu projektitehtäviin, potilaskansioihin, joihin liittyen opiskellaan erilaisia asioita, esim. hygieniaa ja röntgenkuvien ottamista. (Ks. liite 8.) Samantyyppisiä projektitehtäviä hyödynnetään koko opiskelun ajan, mutta projektikansioihin liittyvien tehtävien ja opiskelijoiden itsenäisen suoriutumisen vaatimustasoa kasvatetaan vähitellen opiskelun myötä. Lopussa opiskelijan tulisi itse pystyä arvioimaan, mitä työvälinettä hän käyttää. Yksi projekti voi kestää esimerkiksi viikosta kahteen viikkoon. Oppisopimusharjoittelun väliin sijoittuvan kuuden viikon koulutusjakson aikana opiskelijat työstävät kolmea tapausesimerkkiä. Opiskelijat voivat valita suoritustavan, mutta yhdessä projekteista heidän on esitettävä noin 20-sivuinen kirjallinen raportti, yhdessä projektissa noin puolen tunnin suullinen esitys ja viimeisen projektin suoritusmuodon he saavat valita, kunhan esittävät osaamisen opettajille jollain tapaa. Myös kirjalliset ja suulliset raportit on liitettävä projektitehtävän määritteleviin todellisiin potilastapauksiin. Opiskelijat jaetaan ensimmäisen koulutusjakson alussa kolmeen ryhmään itsearviointin pohjalta, ja he saavat päättää, menevätkö opetusryhmään, jossa opettaja opettaa 100 % vai sellaiseen, jossa saavat vain ohjausta ja jossa työskennellään itsenäisemmin. Opettaja puuttuu tilanteeseen, jos opiskelija ei näytä pärjäävän tai jos hänellä olisi edellytyksiä itsenäisempään opiskeluun.

Projektitehtävien lisäksi opiskelija saa oppisopimusharjoittelujakson alusta alkaen itselleen kriteerit, joiden pohjalta hänen työtään arvioidaan. Nämä kriteerit on tuotettu oppilaitoksen erään opettajan omiin opintoihin liittyvässä erillisprojektissa, jonka osana opettaja teki kyselyn ammatissa toimiville hammashoitajille hammashoitajien ydintaidoista. Hammashoitajille on edelleen laissa määritelty kolme ainetta, joista opiskelijoiden on saatava arvosana (prosthetics, profolatics, pathology). Näihin aineisiin opiskelijat saavat arvosanan projektitehtävien keskiarvon pohjalta.

Käytännön osaamisen osoittamisesta ammatillisten perustutkintojen osana on selvityksen kohdemaissa kaksi päätraditiota:

1. Näytöt päättötutkintona oppisopimusvaltaisessa koulutuksessa

Oppisopimuskoulutuksen traditioon liittyviä näyttötutkintona suoritettavia päättökokeita on Englannissa, Saksassa ja Tanskassa sekä jossain määrin myös Hollannissa. Päättökokeilla on näissä maissa myös erityisesti oppisopimusharjoittelussa opitun tasoa kontrolloiva tehtävä. Esimerkiksi Saksassa väli- ja päättötutkinnot olivat keino tarkkailla harjoitteluyrityksessä annetun opetuksen tasoa ja vastavuutta kansallisiin standardeihin. Väestöpohjallinen volyyymi ja korkea duaaliskoulutukseen osallistumisen aste korostavat hajautetusti pääasiassa työharjoitteluyrityksissä suoritettua ammatillisen opetuksen laaduntarkkailun tarpeita. Kansalliset standardit luovat yhtenäisyyttä hyvin erilaisissa ympäristöissä suoritettulle koulutukselle. Verrattaessa Suomeen on huomattava, ettei meillä ole yhtä vahvaa oppisopimustraditiota, vaan ammatillisen koulutuksen päämuoto on koulumuotoinen koulutus, ja siinä laadun kontrollin keinona on esimerkiksi opettajien korkea koulutustaso. Lisäksi Suomessa ei ammatillisen koulutuksen erilaisen tradition vuoksi ole yhtä vahvoja työnantaja- ja työntekijäjärjestöjen elimien siteitä ammatillisen koulutuksen sisällön määrittelyyn.

Kohdemaissa työnantaja- ja työntekijäjärjestöjen rooli koulutuksen sisällön tarkkailussa on osittain ongelmallinen, vaikka ne pystyvätkin edustuksensa kautta jossain määrin tuomaan ajantasaista tietoa työelämästä. Ongelmakohtina työelämän edustamisessa olivat esimerkiksi eri alueiden ja eri kokoisten työnantajien edustuksellisuus elimissä (pienet vs. suuret yritykset) ja se, ettei edustajahenkilöillä ole useinkaan pedagogista koulutusta. Lisäksi teoreettisen ja käytännöllisen osaamisen erottelu näyttökokeissa vaikutti työelämän nykyisten taitovaatimusten näkökulmasta ongelmalliselta. Edelleen oppisopimustraditiolle on tyypillistä hyvin eriytyneiden ammattitutkintojen tarjonta, mikä osittain liittyy väestövolyyymiin: pieniin, hyvin eriytyneisiinkin tutkintoihin riittää paremmin suorittajia kuin väestöpohjaltaan kapeassa Suomessa olisi mahdollista.

2. Näytöt projektiopiskelun ohessa

Tanskassa ja Hollannissa on toteutettu käytännön osaamisen osoittamista (perinteisten päättökokeiden sijaan) uusia oppimisen käsitteitä, kuten cognitive apprenticeship ja situated learning hyödyntävien eri oppiaineita integroivien projektien osana. Näitä projekteja varten on tuotettu erillistä oppimista ohjaavaa materiaalia, joka liittyy työikäntilanteeseen vastaan tuleviin tehtäviin. Tämä malli näyttäisi soveltuvan paremmin Suomen ammatillisen peruskoulutuksen näyttöjen pilottivaiheen lähtökohtaan – toteuttaa näyttöjä koko koulutuksen ajan. Eräitä selvityksen kohdemaiden näyttöjen piirteitä on koottu taulukkoon 2.

Pohdittaessa eri kansallisissa järjestelmäratkaisuissa toimivien käytäntöjen soveltumista Suomeen on huomioitava traditioiden tuottamat maittaiset tutkinto- ja ammattirakenteiden erot. Yhdenlaisesta järjestelmäratkaisusta ei voida ”kepeästi” ja ”teknisesti” hypätä toisenlaiseen traditioon. Näyttöjen rooli suhteessa ammattitaidon oppimisen prosessiin on jäsennetty hyvin eri tavoin sen mukaan, millaisia vaatimuksia ja tavoitteita ammatilliselle koulutukselle on ylipäättään asetettu. Nämä historiallisesti oman maansa koulutusjärjestelmän muotoumisen myötä syntyneet tavoite-erot tulevat esille esimerkiksi seuraavasti. Englannissa NVQ:issa korostetaan näyttöarviointia päättöarviointina, jossa opiskelija osoittaa hallitsevansa ammatissa vaaditut taidot. NVQ-tutkinnot on alunperin jäsennetty työkokemuksia omaavia aikuisia ajatellen ja sen vuoksi koulutuksen tavoitteet ovat rajatumia, vaikka tutkintoja nykyisin tarjotaan myös nuorille. ”*Huomattava osa NVQ:iden suorittajista on yli 25-vuotiaita.*” Saksalaisessa duaalijärjestelmän mukaisessa koulutuksessa ammatissa toimimisen tiedolliset vaatimukset on huomioitu eriyttämällä päättökokeessa kirjallinen, teoreettinen ja käytännöllinen näyttöosuus. Ammatillisessa tutkinnossa painotettiin enemmän laaja-alaisuutta kuin Englannissa. Hollannissa lähdetään saksalaisittain englantilaista laajemmasta pätevyuden käsitteestä, johon sisältyvät myös esimerkiksi valmiudet kansalaiseksi ja oppimaan oppimisen taidot. Tanskassa perinteinen oppisopimus on voimakas jo 1800-luvulle juurensa juontava traditio, jossa yleisen koulutuksen osuutta on kuitenkin lisätty viime aikoina.

Myös eri opetussuunnitelmaa määrittelevien elinten olemassaolo on sidoksissa historiallisiin ratkaisuihin työntekijä- ja työnantajajärjestöjen sekä valtion välillä. Suomessa ammatillisen koulutuksen voimakas valtiolähteinen kehittäminen on ollut sidoksissa kansallisen itsenäisyyden ja yhtenäisyyden merkityksenmuodostukseen toisen maailmansodan jälkeisessä valtiollisessa politiikassa. Koulutuksen järjestäminen on ollut ennen muuta kansallisen kehittämisen moottori ja sinänsä eräänlaista neutraalia vyöhykettä, missä työntekijä- ja työnantajajärjestöjen etuja ei ole soviteltu toisin kuin työmarkkinaratkaisuihin (vrt. Saksa).

Näyttömateriaaleilla ja konkreeteilla näyttötehtävillä näytti olevan opiskelijoita motivoiva vaikutus, kun he tiesivät jo opintojen alusta alkaen, millaista osaamista heiltä valmistuttuaan vaaditaan. Toisaalta käytännön suorituksiin tutustuminen ”kehittää silmää”, arviointikykyä eritasoisten suoritusten tunnistamiselle. Opetussuunnitelmien ja näyttötehtävien tunnettuisuus näytti edistävän myös työpaikkojen harjoittelulle asetettuja vaatimuksia. Näyttömateriaalien tätä ominaisuutta käytettiin projektioppimisen tehtävissä Hollannissa ja Tanskassa, mutta myös Saksassa. Toisaalta Saksassa ja Tanskassa nousi esille päättökokeisiin valmistautuminen (opiskelijat kävivät läpi aiempia päättökoetehtäviä), mikä ei ole omiaan edistämään oppimaan oppimista ja omien tavoitteiden asettamista ammatillisena kehittymiselle.

Näyttöihin liittyy kohdemaiden kokemusten perusteella esimerkiksi seuraavia kriittisiä kysymyksiä ja näkökohtia:

1. Miten kattavasti näytöt osoittavat ammatillista osaamista ja millaisia tavoitteita niille tältä osin asetetaan?

- Miten erityisissä ammatillista osaamista osoittavissa tehtävissä havaitaan yleisiä ammatillisia valmiuksia?
- Miten ammatissa toimimisen teoreettinen ja käytännöllinen osaaminen tulee esille eri koejärjestelyissä ja miten ne integroituvat tehtävissä?
- Mitä ymmärretään keskeiseksi ammatissa toimimiselle? Saksassa esimerkiksi maalarin päättökokeen arvostelussa ei huomioitu työvälineistä huolehtimista. Arvostelussa kiinnitettiin huomiota vain lopputulokseen.

2. Miten näytöillä pystytään varmistamaan laatua?

Arviointi on aina luonteeltaan monella tapaa sosiaalista: siinä kontrolloidaan pääsyä työmarkkinoille tietynlaisiin tehtäviin ja siihen osallistuvilla elimillä on helposti myös itseintressi toimintaansa. Työelämässä työntekijöiltä odotetaan rekrytoitaessa yleensä enemmän taitoja kuin lopulta käytännössä tehtävissä tarvitaan. Päätettäessä opetussuunnitelmallisista tavoitteista ja arvioinnista päätetään myös niistä ”laadusta”, joihin opiskelijalle annetaan mahdollisuus päästä.

Oppisopimuskoulutuksessa pääasiallisina kouluttajina toimivat harjoittelupaikan työntekijät ja -johto. Työpaikkakouluttajien pedagogista osaamista ei ole kontrolloitu esimerkiksi Saksassa yhtä intensiivisesti kuin ammatillisten oppilaitosten opettajien osaamista Suomessa. Työpaikalla tapahtuvan harjoittelun ohjauksen keinoina ovat opettajille tarjotun koulutuksen ohessa opetussuunnitelmat. Niiden toteutumista seurataan harjoittelun ulkopuolella tapahtuvilla kokeilla, joilla on laadun varmistuksen tehtävä. Huolimatta pitkistä päättökokeiden perinteistä sekä Saksassa että Tanskassa väitettiin, että päättökokeella ja siihen osallistumisen osoittavalla todistuksella ei ole merkitystä käytännössä. Työnantaja ei ole kiinnostunut päättökokeessa näytössä osoitetun osaamisen ja suorittamisen tasosta. Olettaen, että väite on tosi, tämän voisi olettaa johtuvan siitä, että koulutusmuoto on niin tunnettu, että luotetaan tietyn tutkinnon suorittaneen selviytyvän tehtävistään. Toisaalta Tanskassa irtisanomissuoja uudelle työntekijälle on niin lyhyt, ettei työnantajan näkökulmasta synny kustannuksia, vaikka uusi työntekijä ei pärjäisikään tehtävissään, koska hänet voidaan irtisanoa nopeasti. Ammatillisen perustutkinnon osana toteutettavien koejärjestelyjen ”toimivuus” omassa kansallisessa kontekstissään perustuukin paitsi niiden lailliseen myös sosiaaliseen asemaan ja tunnettuisuuteen (ks. myös Green ym. 2000.)

TAULUKKO 2. Kohdemaiden näyttöjen eräiden piirteiden vertailu

	ENGLANTI	SAKSA	TANSKA	HOLLANTI
koulutusmuoto, jonka näyttöjä tarkastellaan	NVQ, FE-colleget, eräät työnantajat, yksityiset opistot	duaalijärjestelmä	amm. koulutus, ei HHX ja HTX	ROC:t
pääopetusmuoto tarkastellussa koulutuksessa	oppisopimus-harjoittelu	oppisopimus-harjoittelu	oppisopimus-harjoittelu	oppisopimus ja koulu-muotoinen amm. koulutus
näytön sijoittuminen suhteessa koulutukseen	jatkuva näyttöjen suoritetuksi kirjaaminen	päättökoe	päättökoe, projektitöissä jatkuva	päättökoe ja osakokeet, projektitöissä jatkuva
näytön arvosteluasteikko	pätevä – ei pätevä	1–6 1 = paras, 6 = huonoin	00–13, 6:sta ylöspäin hyväksytyjä suorituksia	1–10 1 = huonoin, 10 = paras

WWW-SIVUT

www.cinop.nl/
www.dfee.gov.uk/
www.delud.dk/
www.oph.fi/eurydice/
www.qca.org.uk/
www.qca.org.uk/nq/framework/

KIRJALLISUUS

- Antikainen, A. 1999. Michael Young. Uusi kasvatussosiologia. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus, 9–18.
- BIBB. 1997. Vocational Training in Germany: Questions and Answers. Answers by BIBB experts for the Ontario (Canada) Ministry of Education and Training, February 1997. Julkaistu kokoomaniteessä Vocational Training in Germany. Results and Material from BIBB. 10/2000. Bonn: BIBB.
- BIBB. 1998. Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. BIBB: Bonn.
- Birke, B., Blumberger, W., Bremer, R. & Heidegger, G. 1998. Enhancing Vocational Programmes in Austria and Germany. Teoksessa J. Lasonen & M. Young (toim.) Strategies for Achieving Parity of Esteem in European Upper Secondary Education. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 47–71.
- Brown, A., Moerkamp, T. & Voncken, E. 1998. Facilitating progression to higher education. Teoksessa A. Brown & S. Manning (toim.) Qualifications for employment and higher education. A collaborative investigation across Europe. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Brown, A. & Keep, E. (toim.) 1999. Review of vocational education and training research in the United Kingdom. Warwick: ESR, European Commission, COST Action A11, Institute for Employment Research, University of Warwick.
- CEDEFOP. 2000. The Netherlands. Inspectorate and employers examine examinations. Cedefop INFO about Vocational Training in the European Union No. 2/2000. Ks. www.trainingvillage.gr/.
- Danish Ministry of Education. 1999. New Structure of the Danish Vocational Education and Training System. Report compiled for The Danish Ministry of Education by Søren P. Nielsen, DEL. Copenhagen: Danish Ministry of Education.
- Ellström, P.-E. 1994. Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv. Stockholm: Fritzes.

- Eraut, M., Steadman, S., Trill, J. and Parker, J. (1996) The Assessment of NVQs. Research Report 4. Brighton: University of Sussex, Institute of Education.
- The Further Education Funding Council. 1997. Standards and their Assurance in Vocational Qualifications. National Survey Report. Coventry: FEFC.
- Green, A., Wolf, A. & Leney, T. 2000. Convergence and Divergence in European Education and Training Systems. Institute of Education, University of London.
- Heidegger, G. 1997. Shaping the Work Life – A Future Oriented Way of Lifelong Learning. Teoksessa J. Lasonen (toim.) IVETA '97 Conference Proceedings. The Challenges of the 21st Century for Vocational Education and Training. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylä, 239–246, 413.
- Helakorpi, S. & Tertsunen, T. 2000. Suljetut näytöt ammattitaidon mittarina. Teoksessa S. Seinä (Toim.) Ammattitaitokilpailut ammattitaidon kehittäjänä ja mittaajana. Näkökulmia ja havaintoja Montrealissa pidetyistä kansainvälisistä World Skills ammattitaitokilpailuista. Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu, 30–58.
- Kath, F. 2000. Financing of Vocational Education and Training in the Dual System in Germany. Problems and Possible Solutions. Julkaistu kokoomaniteessä Vocational Training in Germany. Results and Material from BIBB. 10/2000. Bonn: BIBB.
- Kärki, S-L. 1999. Näytöt varmistamaan ammatillisen peruskoulutuksen laatua. Spektri 4, 12–13.
- Laukkanen, R. (Toim.) 1996. OECD-maiden koulutusjärjestelmät. Helsinki: Opetushallitus.
- Lennartz, D. 2000. Speeding-up the structural transformation – consequences for vocational training. Monisteessa On the Further Development of the Vocational Concept. Results, Publications and Material from BIBB, December 2000. Bonn: BIBB, 13–29.
- Manning, S. 1998. Comparison of Qualification Schemes. Teoksessa A. Brown & S. Manning (toim.) Qualifications for employment and higher education. A collaborative investigation across Europe. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 27– 43.
- Näyttöryhmä. 1999. Ammatillisen peruskoulutuksen näyttöjen toteuttaminen. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1999:14.
- OECD. 1999. Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries. Paris: OECD.
- OECD. 2000. From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work. Paris: OECD.
- Onstenk, J. 2000a. Core competencies in the Dutch Qualification Structure. ECER-2000-konferenssissa 21.9. esitetty paperi (European Conference on Educational Research, Edinburgh September 20-23 2000).
- Onstenk, J. 2000b. (Toim.) Op zoek naar een krachtige beroepsgerichte leeromgeving. Fundamenten voor een onderwijsconcept voor de BVE-sector. Den Bosch: CINOP.
- Opetusministeriö. 2000. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004: Kehittämissuunnitelma Helsinki: Opetusministeriö.
- Raggatt, P. & Williams, S. 1999. Government, Markets and Vocational Qualifications. An Anatomy of Policy. London: Falmer Press.

- Reuling, J. 2000. Pathways for Youth. Paperi esitetty konferenssissa ”Vocational Training and Lifelong Learning in Australia and Germany.” Potsdam 29.–31.5.2000. Julkaistu kokoomanteessä Vocational Training in Germany. Results and Material from BIBB. 10/2000. Bonn: BIBB.
- Reuling, J. 1996. The German ”Berufsprinzip” as a Model for Regulating Training Content and Qualification Standards Teoksessa Key Qualifications in Work and Education toim. W.J. Nijhof & J.N. Streumer. Dordrecht. Julkaistu kokoomanteessä Vocational Training in Germany. Results and Material from BIBB. 10/2000. Bonn: BIBB.
- Robinson, P. 1996. Rhetoric and Reality: Britain’s New Vocational Qualifications. London: Centre for Economic Performance.
- Schmidt, J. U. 1997. Action-Oriented Examinations in Commerce: Utopia or Already Reality? Englanninkielinen käännös artikkelista, joka on julkaistu saksaksi *Wirtschaft und Erziehung*, 12, 399–403.
- Schmidt, J.U. 1998. New Final Examinations for Apprenticeships: Realistic, Action-oriented, Integrated, Holistic!? Englanninkielinen käännös artikkelista, joka on julkaistu saksaksi *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1998, 3, 17–23.
- Senker, P. 1996. The Development and Implementation of National Vocational Qualifications: An engineering case study. *New Technology, Work and Employment*, (11) 2, 83–95.
- Smithers, A. 1997. The New Zealand Qualifications Framework. Centre for Education and Employment Research. Brunel University. Auckland: the Education Forum.
- Spours, K. & Young, M. 1998. The Baccalaureat Professionel and GNVQs: Case Studies of Linkage Strategies in England and France. Teoksessa J. Lasonen & M. Young (toim.) *Strategies for Achieving Parity of Esteem in European Upper Secondary Education*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 119–134.
- Svinth, O. 2000. Mål og handlekompetence i erhvervsuddannelserne. København: Undervisningsministeriets forlag.
- Svinth, O., Herget, K., Holmenlund, A., Christensen, O. 1998. *Biologi og naturfag i mark og stald: helhedsorienteret undervisning og evaluering*. København: Undervisningsministeriets forlag.
- Tillema, H. H., Kessels, J. W. M. & Meijers, F. J. M. 2000. Competencies as Building Blocks for Integrating Assessment with Instruction in Vocational Education: a case for the Netherlands. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 25 (3) 265–279.
- Wolf, A. 1998. Portfolio Assessment as national policy: the National Council for Vocational Qualifications and its quest for a pedagogical revolution. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* (5) 413–446.

LIITTEET

1.	Kansainvälisten yhteistyökumppanien hakukirje	59
2.	Vierailuohjelmat	61
3.	Haastattelukysymykset suomeksi ja englanniksi	65
4.	Kirjallisuushaut	70
5.	Esimerkkejä City and Guilds'n näyttökriteereistä englantilaisessa NVQ:ssa, parturi-kampaajan tutkinto, taso 2	74
6.	Esimerkkejä päättökokeiden määrittelystä Saksassa	80
7.	Esimerkki oppisopimuspainotteisen koulutuksen arviointikriteereistä leipomoalalta Hollannissa	92
8.	Esimerkkejä projektilähtöisen näytön oppimateriaalista Hollannissa sähköalalta	95
9.	Esimerkkejä tanskalaisista näyttökokeiden tutkintotodistuksista vuosilta 1962, 1930 ja 1894	103
10.	Esimerkkejä tanskalaisesta projektilähtöisen näytön oppimateriaalista Kööpenhaminan yliopiston alaisessa hammashoitajakoulutuksessa	106