



Hyrkäs Elina

Arviointi opetuksen ja oppimisen välisenä siltana – Kuinka arvioinnin yhdenvertaisuus näkyy
opetussuunnitelman perusteissa?

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Arviointi opetuksen ja oppimisen välisenä siltana – Kuinka arvioinnin yhdenvertaisuus näkyy opetussuunnitelman perusteissa? (Elina Hyrkäs)

Kandidaatin tutkielma, 33 sivua, 0 liitesivua

Huhtikuu 2019

Suomalaisen koulujärjestelmän erinomaisuus on ollut esillä viimeisten vuosikymmenten aikana. Opetussuunnitelmauudistukset muokkaavat järjestelmää hiljalleen. Peruskoulun oppimisen arviointi on viime vuosina ollut puheenaiheena opettajien keskuudessa tarkentuneiden kriteerien ja laajojen tavoitteiden vuoksi. Arviointityön kuormittavuus huolestuttaa. Keskeisinä arviointikulttuurin piirteinä opetussuunnitelmasta nousee esille eettisyys ja oikeudenmukaisuus (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Kansallisissa oppimistulosten seuranta-arvioinneissa on käynyt ilmi, että arvioinnin oikeudenmukaisuus ei toteudu Suomessa siinä mielessä, että arviointi olisi yhdenvertaista.

Tässä tutkielmassa tuon esille oppimisen arviointia yhdenvertaisuuden näkökulmasta eri aikakausina. Selvitän, mitkä asiat edistävät arvioinnin yhdenvertaisuutta, millä tavoin arviointi on kehittynyt vuosien saatossa, ja miten vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tuo esille oppimisen arvioinnin yhdenvertaisuutta.

Aloitan määrittelemällä arviointia käsitteenä. Tämän jälkeen perehdyn siihen, millaisena arviointi ja sen yhdenvertaisuus ovat näyttäytyneet menneinä aikoina Suomen koulujärjestelmässä. Tuon esille erilaisia arvioinnin tyyliä ja paneudun eri aikakausien opetussuunnitelmien arviointiosuuksiin yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Lopuksi tutkin, miten yhdenvertaisuus näyttäytyy vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimisen arvioinnin osuudessa.

Tutkimuksessa selvisi, että oppimisen arviointi ja sen kuormittavuus ovat olleet puheenaiheina Suomessa viimeiset sata vuotta, vaikka arvioinnin luonne on muuttunut matkan varrella opettajan valta-asemaa korostavasta, subjektiivisesta arvioinnista kriteeripohjaiseen, absoluutiseen arviointiin. Pääosassa on nykyään koko oppimisprosessin arviointi, ja opettajan tulee arvioida ja kehittää jatkuvasti myös omaa toimintaansa. Laaja-alainen osaaminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat tuoneet uutta sisältöä arvioinnin osuuteen opetussuunnitelmassa. Näiden lisäksi itsearviointin ja vertaisarviointin merkitys on korostunut huomattavasti. Näiden osioiden yhdenvertainen arviointi ei ole aivan ongelmaton. Kommunikointitaidot ja yhdessä tekeminen nousevat pääteemoiksi rakennettaessa yhdenvertaista ja oikeudenmukaista arviointikulttuuria. Toimintakulttuurin, opetussuunnitelmatyön ja ajattelu- ja toimintamallien avoimuuteen kuuluu arviointikulttuurin näkyväksi tekeminen ja kaikkia koskevat kriteerit ja ohjeet oppimisen arvioinnin tueksi.

Avainsanat: arviointi, oppimisen arviointi, opetussuunnitelma, yhdenvertaisuus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	8
3	Arvioinnin määrittely	9
3.1	Arviointi	9
3.2	Oppimisen arvioinnin kehitys kautta aikojen	10
4	Oppimisen arvioinnin tapoja	14
5	Arviointi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	18
5.1	Arviointi eri aikakausien opetussuunnitelmissa	18
5.2	Oppimisen arviointi vuoden 2014 opetussuunnitelmassa	20
6	Arvioinnin yhdenvertaisuus	23
6.1	Oppimisen arvioinnin yhdenvertaisuus vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	24
7	Johtopäätökset ja pohdintaa	27
	Lähteet	31

1 Johdanto

Suomalaista peruskoulua pidetään edistyneenä ja se on herättänyt paljon kansainvälistäkin kiinnostusta viimeisten vuosikymmenten aikana. Koulu aloitetaan verrattain myöhäisellä iällä, koulussa ollaan melko lyhyitä aikoja, läksyjä saadaan vähän, ja valtakunnallisella tasolla oppilaita testataan perin harvoin. (Kumpulainen & Lankinen, 2016.) Voisiko syy menestykseen ja hyviin oppimistuloksiin löytyä oppimisen arvioinnista? Tehdäänkö Suomen peruskoulussa arvioinnin osalta jotain niin hyvin, että se näkyy positiivisesti oppimistuloksissa?

Peruskoulun oppimisen arviointi sisältöineen ja muutoksineen on ollut alituisen tarkastelun ja keskustelun kohteena erityisesti voimassa olevan peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden tultua voimaan vuonna 2016. Arviointikäytänteisiin liittyvät uudistukset ja opettajien kuormittavuus ovat olleet puheenaiheena, mutta myös se, kuinka oppimisen arviointi eroaa koulujen välillä. On puhuttu, että arviointi on edelleen melko subjektiivista, ja esimerkiksi peruskoulun päättöarvioinneissa toisen oppilaan 7 saattaa olla toisen oppilaan 9. Oppimisen arviointia on määritelty monelta taholta. Säädökset velvoittavat opettajia ja koulutuksen järjestäjiä toimimaan tietyllä tavalla, kun taas mietinnöissä kehoitetaan ja välitetään toivottavaa tapaa tehdä asioita. Hallinnollisissa käsikirjoissa kootaan säädöksiä yhteen ja välitetään niitä eteenpäin ja hallinnollisissa ohjeissa tulkitaan näitä säädöksiä. Opetussuunnitelmat tiivistävät arvioinnin pedagogisen näkökulman. Opettajankoulutuslaitosten oppikirjoissa tulkitaan säädösten ja opetussuunnitelman tietoa ja viedään sitä koulukontekstiin. Arvioinnin ajankohtaiskeskustelua käydään artikkeleiden ja blogien kautta viikoittain. (Vänttinen, 2011.) Asiakirjoja ja tietoa sekä erityisesti mielipiteitä arvioinnista ja sen toteuttamisesta siis riittää. Kumpulainen ja Lankinen (2016) ovat sitä mieltä, että nimenomaan arviointi saattaa olla yksi niistä vahvuuksista, jotka ylläpitävät ja kehittävät Suomen koululaitoksen korkeaa tasoa.

Atjonen (2007) on tutkinut arvioinnin ja etiikan yhteyttä ja merkityksiä. Ihmisiä arvioidaan heidän syntymästään lähtien. Alakoulussa viidesluokkalaisilla voi olla reaaliaineissa 40 koetta lukuvuoden aikana. Arviointi voi olla eettisesti katsoen hyvää tai huonoa, reilua tai epäreilua. (Atjonen, 2007.) Opettajana toimiessani olen tuntenut painetta ja omantunnontuskia siitä, olenko oikeudenmukainen, ja miten pystyn perustelemaan antamani arvioinnit. Mitä jos teen virheen? Jos itseltäni jää huomaamatta jotain, mitä olisi pitänyt huomata? Annanko sittenkin oppilaan temperamentin vaikuttaa arviointiin piiloisesti? Opettajanopinnoista olen lähtenyt hakemaan pätevyyttä, tietoa ja rohkeutta tehdä päätöksiä työssäni oikein perustein ja taitoa toimia

vaadittavien säädösten mukaisesti. Kuitenkin, niin kuin usein sanotaan, tieto on lisännyt tuskaa asian kanssa, joka piti minulle selvittää kertaaheittola luentojen avulla. Päätin täten käyttää kandidaatintutkielmani hyödykseni ja aion selventää itselleni, miten oppimisen arviointi on kehittynyt tähän päivään, ja kuinka oppimisen arvioinnin yhdenvertaisuutta tuetaan opetussuunnitelman tasolta.

Kirjallisuuskatsauksen tyypit voidaan jakaa Ari Salmisen (2011) mukaan kolmeen pääkategoriaan, jotka ovat kuvaileva kirjallisuuskatsaus, systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja kvantitatiivinen tai kvalitatiivinen meta-analyysi. Kandidaatin tutkielmani on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jossa kartoitan oppimisen arvioinnin historiaa ja kehitystä sen varhaisilta vuosilta tähän päivään sekä voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvioinnin osiota. Kirjallisuuskatsauksen tekemisen vaiheet voidaan jakaa vaiheisiin, joiden johdonmukaisuus ja intensiteetti riippuu siitä, minkä tyyppistä katsausta ollaan tekemässä. (Salminen, 2011.)

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus ei noudata yhtä orjallisesti ja systemaattisesti lähteiden tarkkaa seulomista, kuin esimerkiksi systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Voisin kuvailla kandidaatin tutkielmaani narratiiviseksi kuvailevaksi kirjallisuuskatsaukseksi, jossa lähteitä on ensin seulottu hakukoneita hyväksikäyttäen systemaattisemmin, mutta joka on kehittynyt alun jälkeen satunnaisempaan lähteiden haalintaan sitä mukaa, kun niitä on silmään osunut. (Salminen, 2011.)

Narratiivista kuvailevaa kirjallisuuskatsausta voidaan pitää metodologisesti kevyimpänä kirjallisuuskatsauksen muotona, jonka avulla pyritään kuvaamaan jonkin aiheen tai ilmiön historiaa ja kehityskulkua. Vaikka narratiivinen kuvaileva kirjallisuuskatsauskin voidaan jakaa spesifimpiin alaluokkiin, joita on toimituksellinen, kommentoiva ja yleiskatsaus, niin useimmiten, kuten myös tässä tapauksessa termillä tarkoitetaan nimenomaan narratiivista yleiskatsausta. Metodia hyödyntäen voidaan antaa mahdollisimman laaja kuva aiheesta, mutta toisaalta kerronta saattaa olla pintapuolista ja lähteiden osalta voi olla havaittavissa subjektiivisuutta. (Salminen, 2011.)

Tarkoituksena on nivoa yhteen tehtyjä tutkimuksia ja antaa yleiskuva oppimisen arvioinnista ilmiönä, jotta sitä pystyttäisiin ymmärtämään ja suhteuttamaan tähän päivään. Tutkimusten ja lähdekirjallisuuden lisäksi tutustun voimassa olevaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin oppimisen arvioinnin osalta sekä luon katsauksen vanhoihin opetussuunnitelmiin peruskoulun ja kansakoulun ajoilta. Toivon, että tämän aineiston analysointi johdattelee minua seuraavaan tutkimukseen, jonka savulla pystyn syventämään aihetta, tai aineiston avulla voin löytää idean jatkotutkimukseen.

Aloitin luomalla katsauksen siihen, mitä arviointi on, ja miten oppimista ja oppilaita on arvioitu ennen. Tämän jälkeen kirjoitan oppimisen arvioinnista opetussuunnitelmien näkökulmasta. Arviointi on historian aikana näkynyt opetussuunnitelmissa eri painotuksilla ja siitä on puhuttu eri termein. Arviointi on kuitenkin ollut viimeisen vuosisadan ajan jatkuvasti kehityksen kohteena ja toimenpiteitä arvioinnin välineiksi on mietitty kautta aikojen. Lopuksi paneudun oppimisen arvioinnin yhdenvertaisuuteen yleisesti sekä tämänhetkisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista käsin.

Tutkimusta oppimisen arvioinnista on tehty melko paljon. Olen tässä tutkielmassa perehtynyt lähinnä suomalaiseen tutkimukseen johtuen siitä, että tutkin pääasiassa suomalaista koulujärjestelmää ja sen arviointikulttuuria. Hannu Simola (1995) on tutkinut opettajuuden kehitystä Suomessa 1860-luvulta 1990-luvulle. Simolan väitöskirjasta ja muista julkaisuista löysin paljon tietoa esimerkiksi opetussuunnitelmista ja oppimisen arvioinnin kehityksestä eri vuosikymmeninä. Päivi Atjosen (2007; 2015; 2016) mietintöjä oppimisen arvioinnin eettisyydestä ja kehitävästä arvioinnista olen käyttänyt pohjana yhdenvertaisen oppimisen diskurssissa, aivan kuten Najat Ouakrim-Soivion (2013; 2016) tutkimuksia oppimisen ja osaamisen arvioinnista.

Vaikka tutkimusta oppimisen arvioinnista löytyy paljon, on vähemmälle huomiolle jäänyt erilaiset oppimisen arvioinnin tavat, ajattelumallit ja prosessit, joissa arviointia määritellään (Vänttinen, 2011). Vänttisen (2011) mukaan nämä voisivat olla kiinnostavia kohteita tutkimukselle. Arvioinnin kohteiden, menetelmien ja arviointitiedon käyttötarkoituksen avaaminen määrittää samalla niitä puolia koulutyössä, joita arvostamme ja joiden pohjalta arvioinnin käytännöt ja koulujen toiminta laajemminkin ohjautuvat. Tutkimustiedon avulla voitaisiin vaikuttaa myös opettajien, oppilaiden ja huoltajien arvostukseen ja toiminnan suuntautumiseen. (Vänttinen, 2011.) Pyrin luomaan katsauksen oppimisen arviointiin siitä näkökulmasta, että se mahdollisesti voisi selkeyttää aiheen problematiikkaa ja auttaisi itseäni, ja miksi ei muitakin, ymmärtämään, mistä elementeistä yhdenvertainen oppimisen arviointi koostuu.

Lähden kirjoittamaan kandidaatintutkielmaani mielenkiinnosta oppimisen arviointia kohtaan. Olen kokenut arvioinnin itselleni haastavana ja kuormittavana elementtinä opettajan työssä. Olen myös huolissani arvioinnin yhdenvertaisuudesta ja siitä, millä kriteereillä oppilaille arviointeja annetaan. Yhtenä tavoitteenani onkin kartuttaa omaa tietämystäni oppimisen arvioinnista, jotta tulevaisuuden työelämässä itselläni olisi enemmän eväitä arvioida oppilaitteni kehitystä ja heidän oppimistaan mahdollisimman yhdenvertaisesti ja monipuolisesti. Tutkielman

tavoitteena on kartoittaa oppimisen arvioinnin historiaa ja kehityskulkua Suomessa. Olen kiinnostunut selvittämään arvioinnissa tapahtuneita muutoksia vuosikymmenten aikana ja sitä, kuinka paljon arviointi on historian saatossa muuttunut.

Olen rajannut tutkielmani käsittelemään yleisopetusta, enkä siinä paneudu esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden, erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden tai pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaiden arviointiin. Tämän ratkaisun olen tehnyt sen vuoksi, että oppimisen arvioinnin yhdenvertaisuuden näkökulmasta tämä olisi oiva aihe suurempaankin tarkasteluun. Siihen ei kandidaatintutkielmani riitä.

2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on eritellä opetussuunnitelman näkökulmaa oppimisen arvioinnista ja sen yhdenvertaisuudesta. Tässä työssä tehdään katsaus oppimisen arvioinnin käytänteisiin sitä kautta, kuinka niitä on aikojen saatossa toteutettu ja kuinka niitä tulisi mahdollisesti toteuttaa. Opetussuunnitelmaan kirjatuista arviointikulttuurin piirteistä nousevat keskeisinä esille oikeudenmukaisuus ja eettisyys. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Tässä työssä halutaan selvittää, minkälaisen välineen opetussuunnitelma tarjoaa opettajille yhdenvertaisen arvioinnin toteuttamiseen.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten arviointi määritellään?
2. Miten oppilaiden arviointi on muuttunut aikojen saatossa?
3. Miten oppimisen arvioinnin yhdenvertaisuus tuodaan ilmi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa?

3 Arvioinnin määrittely

3.1 Arviointi

Arviointi-sana juontaa kaukaiset juurensa latinankieliseen sanaan ”assidere”, joka tarkoittaa vieressä istumista (Atjonen, 2016). Englannin kielessä arvioinnilla on kaksi termiä (evaluation ja assessment), jotka kuvaavat arvioinnin eri tarkoituksia. Suomessa nämä sanat voitaisiin kääntää arvosteluksi ja arvioinniksi. (Ouakrim-Soivio, 2016.) Suomessa arviointi- ja arvostelu-sanan etymologia juontaa juurensa 1800-luvun lopulla käyttöön otettuun uudissanaan ”arvioida”, joka on johdettu sanasta ”arvo” (Ouakrim-Soivio, 2016). Aiemmin kasvatuksen elementtien, prosessien ja tulosten arvon määrittämisestä on myös kutsuttu evaluaatioksi. Arviointi on kuitenkin vakiintunut Suomessa terminä, vaikka sanana se tarkoittaa myös suppeammin muuttujien mittaamiskeinoa, jolloin arvioija käyttää apunaan ennalta määriteltäviä arviointiasteikkoja ja sijoittaa havaintonsa johonkin kohtaan asteikkoa. (Heinonen & Viljanen, 1980.) Arviointi sanaa voidaan kuitenkin tarkentaa kertomalla mitä arvioidaan (Kauppinen & Vitikka, 2017.) Yksinkertaisesti määriteltynä ”kasvatusalan arviointi on kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion määrittämisestä” (Atjonen, 2007, 19) sekä arviointi-, että arvostelu-sanoilla on paikkansa oppimisen arvioinnissa. Arvostelulla viitataan selkeästi summatiiviseen arviointiin ja eksaktiin tietoon, kun taas arviointi voi olla summittaista ja epätarkkaa. Esimerkiksi ylioppilastutkintolautakunta käyttää yleisissä- ja ainekohtaisissa määräyksissä ja ohjeissa arvostelu-sanaa (Ouakrim-Soivio, 2016). Arviointiin sisältyy ajattelua, tunteita ja toimintaa. Viimekädessä arvioinnin tarkoituksena on parantaa jonkin asian laatua. (Ihme, 2009.)

Käytän tässä tutkielmassa termejä oppilasarviointi sekä nykyisin enemmän jalansijaa ottanutta termiä oppimisen arviointi, joka otettiin käyttöön vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Jo termien erilaisuus paljastaa hyvin ajatusmaailman muutoksen siitä, mitä asiaa arvioinnissa nykyään painotetaan ja kuinka tärkeänä pidetään sitä, ettei esimerkiksi oppilaan temperamentti, habitus tai henkilökemiat opettajan kanssa saa vaikuttaa arviointiin, vaan kyseessä on saavutettujen taitojen arviointi. Opettajien keräämän arviointitiedon pohjalta opettajan ja koulun tulisi kyetä refleктоimaan omaa toimintaansa ja käytettyjä menetelmiä. Tämän vuoksi termi oppimisen arviointi on tätä nykyä terminä kuvaavampi. Arviointi on kokonaisvaltaista, eikä toimet rajoitu ainoastaan oppilaisiin, vaan koko oppimisprosessin arviointiin (Kauppinen & Vitikka, 2017; Ouakrim-Soivio, 2016). Monissa teksteissä käytetään edelleen toisinaan termiä oppilasarviointi, minkä vuoksi pidän termin mukana tutkielmassani.

Oppimisen arvioinnin tarkoitusta voidaan pitää kaksijakoisena; Toisaalta halutaan laittaa oppilaita paremmuusjärjestykseen esimerkiksi jatko-opiskelua ajatellen, kun taas toisaalta tarkoituksena on kannustaa oppilasta pääsemään omiin tavoitteisiinsa ja auttaa häntä rakentamaan omaa minäkuvaa ja identiteettiään. (Norrena, 2016.)

Oppilaan ja hänen suoritustensa arviointia ohjaa lait, jotka on kirjattu erilaisiin koulutusta koskeviin lakeihin ja valtioneuvoston asetuksiin. Tämän lisäksi Opetushallitus voi lakien nojalla määrätä asioita (Lahtinen & Lankinen, 2015). Perusopetuslain 22§ mukaan arvioinnin tehtävä on kannustaa ja ohjata opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Arvioinnin tulee olla monipuolista, ja luotettava arviointi edellyttää eri osa-alueiden riittävää dokumentointia ja havainnointia. (Lahtinen & Lankinen, 2015; Perusopetuslaki 628/1998.) Perusopetusasetuksen 10§:ssä edellytetään, että jokaisen lukuvuoden päätteeksi tulee oppilaalle antaa todistus. Tarkemmat kuvaukset arvioinnista on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Asetuksen 11§:ssä säädetään seuraavalle vuosiluokalle siirtymisestä ja luokalle jäämisestä. Vähintään välttäväillä tiedoilla oppilas siirtyy seuraavalle luokalle. Jos oppilas saa hylätyn arvosanan, on hänelle varattava mahdollisuus näyttää osaamisensa kyseisessä oppiaineessa. Oppilas voidaan jättää luokalle, jos hän ei pysty osoittamaan saavuttaneensa hyväksyttäviä tietoja, tai jos se muista syistä on opettajan mielestä tarkoituksenmukaista. Oppilasta ei ole kuitenkaan pakko jättää luokalle hylättyjen arvosanojen tähden. (Lahtinen & Lankinen, 2015; Perusopetusasetus 1998/852.)

Perusopetuksessa arvostelusta alettiin käyttää arviointi-sanaa vasta 1990-luvun lopulla, kun arvioinnin luonne muuttui arvosanan antamisesta oppimisen ohjaukseen (Ouakrim-Soivio, 2016). Kokonaisvaltainen ja systemaattinen arviointityö luovat pohjan koulutuksen tasapuolisuuden varmistamiseksi suomalaisessa peruskoulussa. Arviointityö pohjautuu viimeisempään tutkimukseen arvioinnista ja arviointitietoutteen sekä valtakunnalliseen lainsäädäntöön. (Kumpulainen & Lankinen, 2016.)

3.2 Oppimisen arvioinnin kehitys kautta aikojen

Yhteiskunnassa on arvioitu oppimista historian saatossa erilaisten oppilas – opettaja suhteiden tuotteena. Arviointi on tärkeä osa oppimisprosessia, jossa oppilas tulee tietoiseksi omista kyvyistään. Kiinassa 200-luvulla eaa. sotilaita on arvioitu ja laitettu paremmuusjärjestykseen esimerkiksi sotataitojen perusteella, kun taas Sokrates arvioi oppilaidensa tietämystä suullisesti

testaamalla jo 400 eaa. (Lewy, 1981.) Opettajien tulosvastuu on näkynyt joissain maissa jo varhain. Esimerkiksi 1440-luvulla italialaiskaupungissa oppilaiden koulusuoriutumisen määrätti opettajan palkan. Sama ajattelumalli tuloksellisuudesta toistui myös 1700- ja 1800-luvuilla esimerkiksi Brittein saarilla, Jamaikalla ja Australiassa, kun kansanopetus vähitellen kehittyi. (Vänttinen, 2011.)

Koululaitoksissa testaamisella ja arvioinnilla on kauas historiaan ulottuvat juuret. Vielä 1800-luvulla koulussa istuttiin paremmuusjärjestyksessä. (Wichmann, 1903.) Suomessa keskiaikaisissa katolisissa kouluissa, joita oli muutamien luostarikoulujen lisäksi joissain kaupungeissa, opiskeltiin kolmella alimmalla luokalla vanhempien oppilaiden johdolla. Vasta neljännellä, eli viimeisellä luokalla oppilaita opetti opettaja itse. Koulunkäynti perustui pitkälti ulkoa opettelemaan. (Wichmann, 1903.) 1500-luvun lopulla annettiin ehdotus uudesta koulujärjestyksestä, jossa vaadittiin kunnollisia opettajantutkintoja ja kelpoisuuskuulusteluja sekä oikeaa palkkaa opettajille (Wichmann, 1903). Kirkon kantaessa vastuun kansanopetuksesta, oli piispojen kontrollilla valvoa opetusta 1500-luvun puolivälissä. Tällöin oppimista kontrolloitiin lähinnä lukukin-kerien rippikoulujen kautta. (Rinne, Simola, Mäkinen-Streng, Silmäri-Salo & Varjo, 2011.) 1600-luvulla jatkokoulutukseen pyrkiviltä oppilailta alettiin vaatia erillinen testimonium, eli koulun rehtorin kirjoittama todistus. Tällöin ylioppilaskoe tarkoitti koetta, jolla pyrittiin yliopistoon. Kuulustelu tapahtui tuolloin suullisesti. Aatelisten ja varakkaiden perheiden lasten ei tarvinnut pyrkiä yliopistoon, vaan he pääsivät sisään suoraan. (Strömberg, 1987; Wichmann, 1903.) Vasta vuonna 1919 ylioppilastutkinto muutettiin yliopiston pääsykokeesta oppikoulun päättötutkinnoksi yliopistojen resurssipulan vuoksi (kom. 1986). Vuonna 1807 syntyi nykyisen todistuksen malli (Hellström, 2017).

Myös maailmalla oppilasarviointi perustui pitkään suulliseen testaukseen. Saksan valtioissa alettiin ottaa todistuksia käyttöön Frederik Suuren ja Napoleonin käskyistä vuosina 1765 ja 1808. Yhdysvalloissa taas kirjallisia kokeita käytettiin vuonna 1850 oppilaiden arvosanojen määrittämiseksi, ja vuonna 1865 New Yorkin osavaltioissa vihittiin käyttöön ”Regents Examinations.” (Lewy, 1981.) Toisaalta täytyy muistaa, että Suomi oli viimeisimpiä Euroopan valtioita, jossa koulunkäynnin pakollisuudesta säädettiin laissa. Tämä tapahtui vuonna 1921, kun 6-vuotinen kansakoulu tuli pakolliseksi kaikille 7 – 13 vuotiaille. Esimerkiksi Saksassa pakollinen peruskoulu tuli vuonna 1814 ja Ruotsissa 1842. (Simola, 1995; Simola, 2014.)

Edistyksellisessä Helsingin lyseossa järjestettiin 1830-luvulta alkaen vuositutkinto ja sen lisäksi lukukauden puolivälissä ja lopussa kirjalliset tutkinnot jokisessa aineessa. Havainnointi

ja oppilaiden oma ajatustyö olivat Helsingin lyseossa tärkeässä asemassa, eikä koulussa kuulusteltu ulkoa mitään, mitä oppilaat eivät olisi saaneet ensin havainnoida ja purkaa keskenään. Opettajat antoivat myös säännöllisesti ilmoituksia suoritetuista oppimääristä. (Wichmann, 1903.) Suomen kansakoulun isänä tunnettu Uno Cygnaeus ehdotti vuonna 1861, että jokaisessa koulussa täytyisi pitää keväisin vuosittainen koe, jonka avulla sekä oppilaat, että opettajat voisivat näyttää osaamistaan. Tällä vuosikatsauksella oli Cygnaeuksen mukaan kolme tehtävää, joista ensimmäinen oli oppilaiden tietojen ja taitojen arviointi. Toinen tarkoitus oli opettajan pätevyyden arviointi ja kolmas ja tärkein tehtävä oli levittää sanaa peruskoulun hyödyllisyydestä, sillä monet eivät olleet siitä vakuuttuneita. (Simola, 1995; Simola, 2014.)

Vuonna 1866 säädetyn kansakouluasetuksen jälkeen todistuksissa alettiin käyttää sekä sanallista arvostelua että numeroarvostelua. Numeroarvostelun skaala vaihteli koulujen välillä. Toisissa käytettiin asteikkoa 1–10 ja toisissa asteikkoa 1–12. Vuonna 1872 opillisten koulujen arviointiin saatiin yhteinen asteikko: vähemmin kelpaava- välttävä, tyydyttävä ja kiitettävä. Vuonna 1889 kouluylhallitus suositteli kaikissa kouluissa käytettävän asteikkoa 1–10. (Hellström, 2017.) Kuitenkaan siirtyminen numeroarviointiin ei tapahtunut kovinkaan nopeasti, vaan vuoteen 1910 saakka monissa kouluissa oli sanallinen arviointi. Tällöin sanalliseen arviointiin lisättiin ulkoisten ulottuvuuksien rinnalle psykologisia ulottuvuuksia, kuten oppilaan käsityskykyyn liittyviä ominaisuuksia. (Simola, 2014.) Ennen toista maailmansotaa oppilasarviointi oli luonteeltaan erittäin subjektiivista ja epäyhtenäistä. Se perustui pitkälti opettajan omiin periaatteisiin ja ratkaisuihin. Vuonna 1943 asteikko muutettiin 3-10:ksi, kun kouluhallitus antoi ohjeet oppilasarvioinnin valtakunnallisesta yhtenäistämisestä (Saari, 2013), ja vuonna 1958 se muutettiin nykyiseen 4-10 väliseen skaalaan (Hellström, 2017). Tosin nykyisen koulutusta koskevan lain valmisteluvaiheessa opetusministeriön työryhmä ehdotti nykyisen arviointiasteikon muuttamista viisiportaiseksi, mutta eduskunnan sivistysvaliokunta hylkäsi ehdotuksen (Lahtinen & Lankinen, 2015).

1960-luvulla alkoi hiljalleen oppimisen arvioinnin ajattelutapa vaihtua oppimista tukevaan arviointiin, kun huomiota alettiin kiinnittämään entistä enemmän yksittäisen oppilaan osaamiseen ja ennalta määriteltyjen tavoitteiden hallintaan. Vuonna 1967 Michael Scriven erotteli summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin käsitteet toisistaan, ja 1970-luvulla näitä arvioinnin tyyplejä alettiin soveltaa kouluissa oppimiseen. (Vänttinen, 2011.) Simola kertoo väitöskirjassaan (1995), että arviointiajattelun merkittävä murros ajoittuu Suomessa 1960-luvulle peruskoulua valmisteleviin vuosiin. 1970-luvun opetussuunnitelma erosi edellisistä opetussuunnitelmista siinä, ettei opettajalle annettu enää niin paljon vapauksia, vaan jokaista opettajaa velvoitettiin

opettamaan samat oppimäärät, vaikkakin opettajilla oli vapaus valita oma tyylinsä opettaa. (Simola, 1995.)

Suomessa koulutuksen arviointitoimintaa on kehitetty aktiivisesti vasta 1990-luvulta lähtien, jolloin tuloksellisuusajattelu valtion tasolla tuli entistä ajankohtaisemmaksi (Jakku-Sihvonen, 2013). Koulutuksen arviointijärjestelmän kehittämismääräys on Opetushallituksella. Opetushallitus päätti melko pian vuoden 1991 perustamisensa jälkeen kohdentaa työtään oppilaitosten ja oppikirjojen tarkastustoiminnan sijaan arviointitoimintaan, ja vuoden 1998 opetustoimen lainsäädäntöuudistuksessa arviointi otettiin mukaan niin perusopetus- ja lukiolakiin, kuin lakiin ammatillisesta koulutuksesta. (Jakku-Sihvonen, 2013.) Opetushallituksen suorittaman arvioinnin tavoitteena on ollut turvata laeissa säädettyjen tarkoitusten toteutuminen eri kouluasteilla, koulutuksen kehittäminen ja oppimisen edellytyksien turvaaminen. Lainsäädännöllä on vahvistettu arviointitoimintaa myös siten, että opetuksen ja koulutuksen järjestäjillä on velvoite arvioida omaa toimintaansa ja osallistua ulkopuolisiin arviointeihin. (Perusopetuslaki 628/1998, Lukiolaki 629/1998 ja Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998.)

4 Oppimisen arvioinnin tapoja

Oppilaan arviointia suoritetaan koko vuoden erilaisilla tavoilla riippuen siitä, mitä arvioidaan ja miksi arvioidaan. Arvioinnin ja oppimisen yhteys painottui kunnolla, kun Scriven erotteli vuonna 1967 formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin. 1970-luvun alussa jakoa alettiin soveltaa oppijaan ja oppimiseen (Lewy, 1981). Lahdes (1986) kertoo, että oppilasarvostelun uudistamistoimikunta jakoi arvioinnin tehtävät oppilaan ja opettajan näkökulmasta toteavaan, motivoivaan, ohjaavaan ja ennustavaan arviointiin, kun taas Bloomin ym. (1971) mukaan arviointi voidaan jakaa kolmijakoisesti diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. (Lahdes, 1986). Oppimisen arviointi voidaan jakaa myös puhtaasti määrälliseen, eli kvantitatiiviseen arviointiin sekä laadulliseen, eli kvalitatiiviseen arviointiin, joista ensimmäisessä keskitytään siihen, kuinka paljon on opittu, kun taas toiseksi mainittu kertoo, kuinka hyvin on opittu (Lahdes, 1986). Ouakrim- Soivio (2013) on määritellyt arvioinnin voivan olla tyypiltään diagnostista, prognostista, formatiivista tai summatiivista. Tapaan arvioida vaikuttaa myös se millä kriteereillä arvioidaan, miten arviointi suoritetaan ja kenelle arviointipalautetta annetaan. (Ouakrim-Soivio, 2013.) Atjonen (2015) on lisännyt summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin joukkoon kehittävän arvioinnin. Tärkeitä arvioinnin tapoja ovat myös oppilaan omaa toimijuutta kehittävät vertaisarviointi ja itsearviointi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Diagnostisen arvioinnin avulla kartoitetaan oppilaan tietoa kohteena olevan tietojen ja taitojen hallinnasta. Sen avulla pyritään löytämään esimerkiksi aukkoja, joita oppilaalla on hallittavan asiakokonaisuuden suhteen, jotta opetusta ja mahdollisia tukitoimia osattaisiin kohdentaa oikein. Aukot osaamisessa voivat haitata uusien asioiden oppimista, joten diagnostisen arvioinnin avulla mahdolliset aukot voidaan yrittää paikata. Näin opitun päälle voidaan rakentaa uutta tietoa. (Jakku-Sihvonen, 2013.) Oppilaantuntemus on päätavoitteena diagnostista arviointia tehtäessä. Tämän merkitys havaittiin jo peruskoulun alkuaikoina, ja kirjattiinkin ensimmäiseen peruskoulun opetussuunnitelmaan vuodelta 1970. Opetussuunnitelmassa todettiin, että oppimisedellytysten ja lähtötason diagnosointi edellyttää asiantuntijoiden laatimia lahjakkuus- ja persoonallisuustestejä sekä diagnostisia kokeita, joita opettajien on osattava tulkita. (Simola, 1995.) Diagnostisia testejä käytetään erityisesti oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia. Tällaisia testejä ovat muun muassa BANDUCA-lukukäsitteen ja laskutaidonhallinnan testit. Testeistä saatavien osaamisprofiilien perusteella voidaan oppilaalle räätälöidä mahdollisimman sopiva

henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Haasteena diagnostisessa arvioinnissa on testien validoinnin vaikeus. (Jakku-Sihvonen, 2013.)

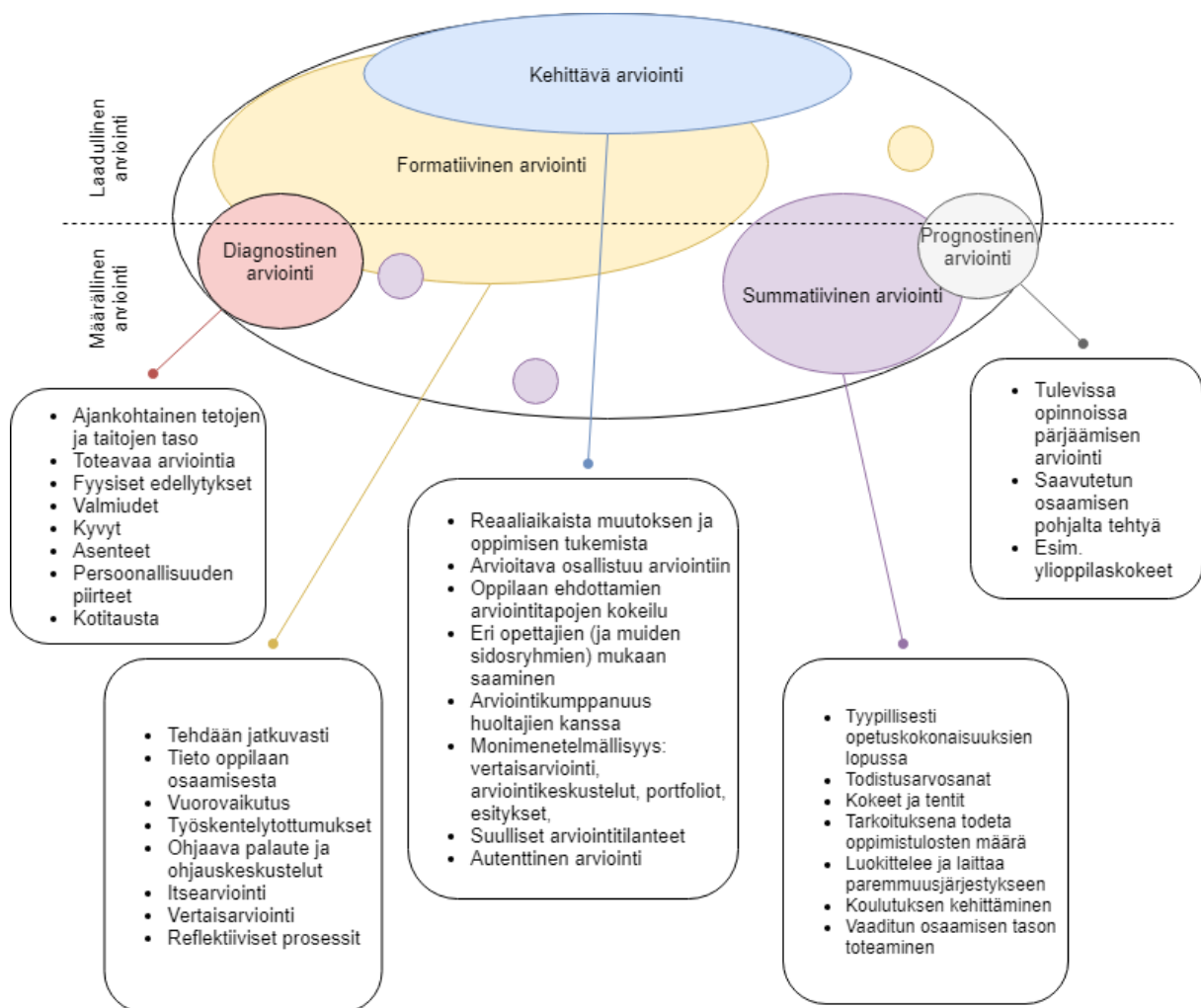
Pääosin oppimisen arvioinnin tulisi olla formatiivista arviointia, eli päivittäin osana opetusta tapahtuvaa jatkuvaa palautetta. Arviointi pitää sisällään oppimisprosessin havainnointia sekä jatkuvaa vuorovaikutusta oppilaiden kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Formatiiivinen arviointi auttaa selkeyttämään ja tekemään näkyväksi auttaa oppilaita ymmärtämään omaa oppimistaan ja mitä oppimiseen vaaditaan (Cizek, 2010). Formatiiivinen arviointi perustuu jatkuvaan yksilölliseen palautteeseen, joka varmistaa oppimisen edistymisen. On esitetty, että yksilöllisen palautteen anto edistää oppimista tehokkaammin kuin perinteiset suoritusarvioinnit. (Jakku-Sihvonen, 2013; Ouakrim-Soivio, 2016.) Formatiiivinen arviointi palvelee oppimista siten, että opiskelija ja opettaja saavat molemmat tietoa oppimisen edistymisestä opiskeluprosessin kuluessa. Siksi menetelmää voi luonnehtia ohjaavaksi arvioinniksi. (Jakku-Sihvonen, 2013.) Formatiiivinen arviointi on ennen kaikkea prosessi ja arvioinnin tulisi olla mukana kaikissa oppimisen ja opettamisen vaiheissa (Ouakrim-Soivio, 2016).

Huolimatta formatiivisen arvioinnin tärkeydestä, arviointityöhön kuuluu olennaisesti arvosanan antaminen suhteessa oppiainekokonaisuudelle asetettuihin tavoitteisiin (Ouakrim-Soivio, 2016). Summatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan lähinnä kokeita ja testejä, joiden tarkoitus on luokitella ja laittaa oppilaita paremmuusjärjestykseen. Se on samalla usein näkyvin arvioinnin muoto (Cizek, 2010). Summatiivista arviointia käytetään monesti kokonaisen oppimäärän tai selkeän opintokokonaisuuden arvioimiseen. Koulutuksen kehittämiseen haettava arviointitieto on pääosin summatiivista arviointia, kuten päättövaiheessa tehtävät kokeet tai esimerkiksi opetushallituksen keräämä arviointitieto eri oppiaineista. Tietoa voidaan hyödyntää koulutusjärjestelmän, opetussuunnitelmien tai tutkinnon perusteiden kehittämisessä. Summatiivista arviointia käytetään kehittämisen ohella vertailu- ja kontrollitarkoituksiin. Tasa-arvon toteutumisen arviointia toteutetaan Suomen perusopetuksen kansallisen oppimistulosten arviointijärjestelmän avulla, joka on hyvä esimerkki kehittävästä summatiivisesta arvioinnista. Tasa-arvon toteutumiseen liittyy kehittämistehtävän ohella myös tasa-arvon toteutumisen valvonta. (Jakku-Sihvonen, 2013.)

Prognostisella arvioinnilla tarkoitetaan ennustetta siitä, kuinka oppilas tulee menestymään tulevaisuudessa opinnoissaan saavutetun osaamisensa pohjalta. Esimerkiksi ylioppilastutkinnon yhtenä tavoitteena on tuottaa prognostista arviointitietoa opiskelijoiden jatko-opiskeluvaikeuksista,

sillä lukiokoulutuksen on osaltaan tarkoitus valmentaa opiskelijoita jatko-opintoja varten. (Jakku-Sihvonen, 2013.)

Kehittävällä arvioinnilla Atjonen (2015) tarkoittaa sellaisia arvioinnin tapoja, jotka ovat niin sanotun luokittelevan arvioinnin vastakohtia. Luokittelevaan arviointiin voidaan lukea vallankäyttö, luokittelevuus, ”feedback-luonteinen” arviointi, ongelmalähtöisyys, tyypistävyys, yhdenmukaisuutta edistävä ja kilpailukeskeinen arviointi. Kehittävää arviointia voisivat puolestaan olla tuen antaminen, ohjaava, ”feedforward-luonteinen”, vahvuuslähtöinen, voimaannuttava, erilaisuutta edistävä ja tehtäväkeskeinen arviointi. Kehittävä arviointi kulkee formatiivisen arvioinnin kanssa käsi kädessä. Kaikki formatiivinen arviointi ei ole kuitenkaan kehittävää arviointia. Arvioinnin pitäisi olla osa oppimista, joten oppimista tulisi tapahtua vielä arvioinnin aikana. Tällaisia arviointitapoja ovat esimerkiksi itsearviointi, vertaisarviointi, arviointikeskustelu, portfoliokeskustelu ja oppimateriaalien mukana olo kokeissa. Arvioinnin olisi oltava prosessi, eikä lopputulos. (Atjonen, 2015.)



Yllä olevassa kuvassa olen luokitellut arvioinnin tapoja lineaarisesti aikajärjestykseen vasemmalta oikealle. Määrällinen ja laadullinen arviointi erottuvat omina puolinaan kuvioista. Todellisuudessa etenkin formatiivista ja summatiivista arviointia tehdään myös limittäin koko vuoden ajan, jota kuvaavat värikoodatut pienemmät täplät kuviossa. Arvioinnin tapoihin olen liittänyt esimerkkejä siitä, mitä nämä tavat pitävät sisällään.

5 Arviointi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

5.1 Arviointi eri aikakausien opetussuunnitelmissa

Oppimisen arvioinnista tai oppilasarvioinnista ei juuri puhuta ensimmäisissä komiteamietinnöissä tai opetussuunnitelmissa. Simola (1995) tutki väitöskirjassaan koululaitoksen kehitystä Suomessa 1860-luvulta 1990-luvulle julkisten, virallisten tekstidokumenttien avulla. Hän havaitsi, että kansakouluajan dokumenteissa ei ole mainintaa oppilasarvostelusta, vaikka testaamisesta ja oppilaiden osaamisen tarkastamisesta puhutaan kuitenkin jonkin verran. (Simola, 1995.) Vaikka tietojen ja taitojen tarkastuksen haastavuutta on pohdittu esimerkiksi vuosien 1925 ja 1952 opetussuunnitelmissa, on jälkimmäisessä todettu kuitenkin, että opettajan tärkein tehtävä ei ole opintojen tulosten tarkistaminen, vaan oppilaiden opintojen ohjaaminen (Simola, 1995). Opettajan työn kuormittavuus on tullut esille jo vuoden 1925 opetussuunnitelman mietinnössä tähän tapaan:

” Vaikea on kansakoulussa ja varsinkin yksiopettajaisessa kansakoulussa tarkoituksenmukaisesti järjestää aineiden korjaus. Opettajalla on moninaisten kirjoitustöiden ja laskuvihkojen läpikäymisessä työtaakka, joka helposti käypi muulle koulutyölle ja hänen terveydelleen haitalliseksi. Väliin – eikä vain harvoin – saa hän istua, jos tahtoo huolellisesti kaikki korjata, puoleen yöhön vihkokasansa ääressä eikä silloin ole tietenkään seuraavana päivänä parhaassa kunnossa raskasta opetustyötä varten. On sen vuoksi kysytty, onko tästä raskaasta työstä vastaavaa hyötyä ja koetettu keksiä siihen helpotusta. ” (Maa-laiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö, 1925, 217.)

Työn kuormittavuus ja ajanpuute nousivat aika ajoin yleiseen keskusteluun mediassa ja erilaisissa kirjoituksissa, mutta uudeksi ilmiöksi sitä ei siis voi kuitenkaan kuvailla.

Käännös tapahtui vuoden 1966 Koulunuudistustoimikunnan mietinnössä, sillä tästä lähtien oppilasarvostelu, arvosanat ja arviointi ovat olleet tärkeässä roolissa peruskouluuudistuksen jälkeisissä opetussuunnitelmissa. Myös huoltajien rooli kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tunnustettiin tällöin, sillä vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa oltiin huolissaan siitä, etteivät vanhemmat saa välttämättä tarpeeksi tietoa lastensa edistymisestä opintieillä. (Simola, 1995.) Niin ikään oppilaiden lähtötason tuntemus ja kartoitus erilaisten diagnostisten testien avulla sekä entistä systemaattisempi observointi ja tarkempi oppilaan taustojen tietämys avasi-

vat tällöin oppilaantuntemukselle uutta alaa (Simola, 1995.) Arvosanojen antaminen yhdenmukaisesti nojaten normaalijakaumaan sai uudet mittasuhteet, kun mittaustekniikat kehittyivät. Opetussuunnitelmassa kehoitettiin käyttämään standardoituja kokeita arvosanojen määrittäjänä. Vaikka arvioinnilla ja arvosanoilla nähtiin olevan lähinnä prognostinen tavoite oppilaan tulevaisuuden kannalta, myönnettiin opetussuunnitelmassa jo tuolloin, että opettajan antamalla arvioinnilla on suuri vaikutus oppilaan minäkäsityksen muotoutumiseen. (Simola, 1995.)

Itsearviointi tuli puheenaiheeksi melko varhaisessa vaiheessa; jo vuoden 1973 Oppilasarvostelun uudistamiskomitean esityksessä. Oppilasarvostelua toivottiin tuolloin kehitettävän enemmän oppilaita motivoivaan ja ohjaavaan suuntaan. Muun muassa oppilaiden minäkuvan kehitymisellä perusteltiin sitä, että itsearviointimenetelmiä tulisi kehittää eteenpäin. Tällä tavoin oppilaat pystyisivät itse säätelemään ja olemaan tietoisia omasta oppimisestaan ja heille muodostuisi realistinen kuva itsestään. (Simola, 1995.)

Kaikesta arvioinnin ympärillä käydystä keskustelusta huolimatta voi todeta, että opetussuunnitelmien arviointiosuuteen on jo pitkään sisällynyt paljon samoja elementtejä, kuin tänä päivänä, vaikka ne eivät ole olleet ennen yhtä lailla aukikirjoitettuja verrattuna nykyiseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Yli kolmekymmentä vuotta sitten samaisessa asiakirjassa luki, että:

”Oppilaan kannalta arvioinnin tulee antaa palautetta hänen edistymisestään asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa sekä kannustaa häntä jatkuvaan opiskeluun ja itsensä kehittämiseen. [...] On hyväksyttävä se, että oppilaat saavuttavat asetetut tavoitteet eri tavoin. Myös hitaasti edistyvälle oppilaalle tulisi antaa mahdollisuus muunkin kuin heikoimman välttävän arvosanan saamiseen.” (POPS, 1985, 29-30.)

Oppilaiden keskinäiseen vertailuun pohjautuva suhteellinen arviointi poistui opetussuunnitelmasta vuonna 1985. Vaikka oppilaita on tästä lähtien arvioitu yksilöperustaisesti tavoitteisiin peilaten, on arvioinnista käydyissä keskusteluissa ollut näkyvillä oppilaiden keskinäistä vertailua. (Kauppinen & Vitikka, 2017; Simola, 1995.) Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa mainitaan myös, että:

”Kokeita laadittaessa ja yleensä opiskelua ohjattaessa on otettava huomioon luonnolliset oppimisedellytysten erot opetusryhmässä. [...] Luokan sisäinen eriyttäminen ja oppimistavoitteiden oppilaskohtaistaminen edellyttävät, että kokeiden laadintaan kiinnitetään erityistä huomiota.” (POPS, 1985, 29.)

Vaikka siis jo vuoden 1985 opetussuunnitelmassa on kannustettu opettajia palautteen antoon ja jatkuvaan oppilaan edistymisen seurantaan asetettujen tavoitteiden pohjalta, on pääpaino ollut selkeästi oppimistulosten arviointi kokeiden ja tenttien pohjalta. (Pyhältö & Soini, 2007.)

Seuraavassa opetussuunnitelmassa yksilöllisyyttä korostettiin entistä enemmän. Sanallista arviointia numeroarvostelun rinnalla korostettiin, sillä sen avulla pystyi antamaan spesifimpää ja ”sisällöllisesti rikkaampaa” tietoa oppijasta (Simola, 1995).

”Oppilasarvostelu ja muu arviointi perustuvat opetussuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin. Keskeistä on, että arviointi on yksilöllistä ja oppilaan kehitysvaiheen ja edellytykset huomioon ottavaa. Tällöin voidaan arvioida myös oppilaan muuta toimintaa kuin opiskelua ja painottaa oppilaan erityisosaamista. Näin toteutettuna arviointi tukee tehokkaimmin oppilaan yksilöllisen oppimisprosessin edistymistä, itsetunnon vahvistumista ja omien kykyjen ja taitojen tunnistamista. Tässä onnistuminen edellyttää erilaisten arviointimenetelmien käyttöä ja monipuolisen arviointitiedon tuottamista.” (POPS, 1994, 25.)

Arviointijärjestelmän kehittäminen nähtiin yhtenä tärkeimpänä strategisena tavoitteena vuoden 1994 opetussuunnitelmassa. Ajatuksena oli sekä pohtia ja luoda arviointijärjestelmän lähtökohdat, tavoitteita ja käytänteitä, että suunnitella uusia arviointimenettelyjä ja sitä, millä tavoin arviointitietoa voisi käyttää parhaalla mahdollisella tavalla. (POPS, 1994; Simola, 1995.)

Käytännön välineitä oppilaiden oppimisprosessin arviointiin ei ole opetussuunnitelmien historiassa juurikaan kirjattu (Pyhältö & Soini 2007). Kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu ne tavoitteet ja kriteerit, joiden mukaan oppimista tulee arvioida. Tarvittaessa paikallisilla opetussuunnitelmilla voidaan tarkentaa opetussuunnitelman perusteisiin kirjattuja tavoitteita ja menetelmiä (Kauppinen & Vitikka, 2017). Tavoitteet on kirjattu opetussuunnitelmaan oppiainekohtaisesti numeroiden ja taulukoiden. Arvioinnin eri osa-alueille, joita ovat oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen, on kirjattava selkeät ja yksiselitteiset tavoitteet, jotta niiden kautta pystytään arvioimaan oppimista ongelmitta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014; Kauppinen & Vitikka, 2017.)

5.2 Oppimisen arviointi vuoden 2014 opetussuunnitelmassa

Karkean jaon suomalaisessa opetussuunnitelman perusteissa arvioinnin osalta voi tehdä opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin (Ouakrim-Soivio, 2013; Perusopetuksen opetus-

suunnitelman perusteet, 2014). Opintojen aikaisella arvioinnilla tarkoitetaan kaikkea sitä arviointia ja palautetta, joka tapahtuu ennen päättöarviointia. Pääosin tämä tarkoittaa palautteen myötä tehtävää oppilaan ohjausta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.) Käytännössä opettaja seuraa jatkuvasti oppilaitaan, ja tämän myötä kuvaa oppilaiden edistymistä ja osaamisen tasoa keskusteluihin, arviointitiedottein ja todistuksin tiettyinä ajankohtina (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). ”Päättöarviointi ajoittuu oppiaineesta ja paikallisesta opetussuunnitelmaratkaisusta riippuen vuosiluokille 7, 8 tai 9” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 54). Tehtävänä on määrittellä, miten oppilas on saavuttanut oppiainekohtaiset tavoitteet opintojen päätyttyä opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden ja kriteerien pohjalta. Opettajan tulee huolehtia siitä, että oppilaat ja heidän huoltajansa ovat tietoisia tavoitteista, arviointiperusteista ja päättöarvioinnin kriteereistä. Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan myös päättöarvioinnin osalta yksilöllisen palautteen ja ennakoinnin merkitystä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.)

Perusopetuslaki (628/1998) ja asetus (852/1998) määrittävät oppimisen arvioinnin tehtävää peruskoulussa kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin arvioinnin tulisi olla kannustavaa, realistista ja samalla ohjata oppilaan oppimista. Toiseksi arvioinnin tulisi kohdistua oppilaan osaamiseen suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja kriteereihin (Perusopetusasetus, 1998; Perusopetuslaki, 1998; Vitikka & Kauppinen, 2017.) Yhteiset säädökset ja normit vaikuttavat siihen, millä tavoin asetettuja tavoitteita sekä oppilaiden sisäistämää tietoa ja taitoja arvioidaan. Oppimisen arvioinnin yksi keskeisimmistä tehtävistä on kuitenkin arvosanan tai sanallisen arvioinnin antaminen opiskelun aikana sekä opintojen päättövaiheessa. (Ouakrim-Soivio, 2013.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistus vuonna 2014 toi arvioinnin osalta merkittäviä muutoksia vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteisiin nähden. Arviointiosuuden sivumäärä miltei tuplaantui yhdeksästä sivusta viiteentoista sivuun, ja erityisesti painotus oikeanlaisen arviointikulttuurin ylläpitämiseen sekä arvioinnin monipuolisuus nousevat pääteemoiksi käytössä olevassa opetussuunnitelmassa verrattuna edelliseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.) Laaja-alaisten taitojen osuus oppimisen arviointiin on ollut yksi suurimmista muutoksista verrattuna edellisiin opetussuunnitelmiin. Laaja-alaisen osaamisen alueita ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), työelämä ja yrittäjyys (L6) sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7). (Perusope-

tuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.) Laaja-alaisen osaamisen arviointia toteutetaan ohjaavalla otteella palautteen ja tuen muodossa niin, että oppilaalle muodostuu käsitys itsestä laaja-alaisen taitojen osaajana. Myös ohjauskeskustelut opettajan kanssa tai osana ryhmää sekä itsearviointi laaja-alaisissa taidoissa on tärkeää. (Ouakrim-Soivio, 2016.)

Uutena asiana vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on myös monialaiset oppimiskokonaisuudet osana koulutyöskentelyä. Monialaiset oppimiskokonaisuudet ja niiden arviointi on kuitenkin jätetty pääosin koulujen itsensä päätettäväksi. Opetussuunnitelmassa on määritelty, että opetuksen täytyy sisältää vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuoden aikana ja oppilaalle tulee antaa palautetta oppimiskokonaisuuden aikaisesta työskentelystä. Oppilaan osoittama osaaminen otetaan huomioon kunkin oppimiskokonaisuuteen liittyvän oppiaineen arvioinnissa. (Ouakrim-Soivio, 2016; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.)

Oppiaineiden ja opetuksen perusteet opetussuunnitelmassa on kuvattu tavoitteina ja sisältöinä, joista sisällöt ovat toisinaan hyvinkin yksityiskohtaisia, ja toisinaan melko ylimalkaisia. Opettajan tai oppimateriaalien tekijöillä on tehtävänänsä purkaa suuria tavoitteita pienemmiksi osatavoitteiksi (Kuusela, 2013). Opetussuunnitelman tavoiteperustaisuus pohjautuu näihin opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden saavuttamiseen. Tavoitteista johdetaan kriteereitä, joilla kuvataan sitä, mitä toiminnan tulisi olla. (Ouakrim-Soivio, 2016.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu päättöarviointia varten oppiainekohtaiset kriteerit arvosanalle 8. Tämän on ajateltu tasa-arvoistavan arviointia ja samalla olevan apuna opettajalle haastavassa arviointiprosessissa. Kriteerien on ajateltu myös tekevän näkyväksi osaamisen arviointia. (Ouakrim-Soivio, 2016.)

6 Arvioinnin yhdenvertaisuus

Arvioinnin peruslähtökohta on se, että sen on oltava oikeudenmukaista, validia, reliaabelia ja vertailtavaa. Uusien arviointitapojen kehittäminen on tähdännyt näiden kriteerien parempaan täyttymiseen. Sen lisäksi yhdenvertainen ja oikeudenmukainen arviointi edellyttää muun muassa arvioijan suorittaman arvioinnin pätevyyttä sekä arvioinnin asianmukaisuutta ja mielekkyyttä. Myös sillä on merkitystä, kuinka merkityksellisiä oppilaan tiedot ja taidot ovat, ja miten hyvin oppilaan osaaminen tulee ilmi arvioitaessa. (Ouakrim-Soivio, 2013.) Oppimisen arvioinnin tarkoitus kannustavana ja oppimista ohjaavana voimana tarkoittaa arvioinnin perustamista vahvasti vuorovaikutukselliselle ja yksilön huomioivaan toimintaan. Osaamisen arvioinnin tulisi olla mahdollisimman oikeudenmukaista ja antaa oppilaille oikean kuvan omasta osaamisesta. Arvioinnin yhdenvertaisuus ja kansallinen vertailukelpoisuus ovat vaatimuksena erityisesti päättöarviointien osalta. (Vitikka & Kauppinen, 2017.)

Arviointi on ja tulee aina olemaan haastava osa opettajan toimenkuvaa. Riskinä on, että arviointi muuttuu rutiininomaiseksi toiminnaksi, jolloin arvioinnin tuomia mahdollisuuksia ei tule ajatelleeksi. (Ihme, 2009.) Jokainen opettaja törmää varmasti arviointia tehdessään eettisiin kysymyksiin siitä, onko oma arviointi oikeudenmukaista, läpinäkyvää, reilua ja motivoivaa. Arvioinnin tulisi olla myös oman toiminnan kehittämisen väline. Parhaimmillaan arvioinnin avulla oppilaan mahdollisuudet ja koko potentiaali saadaan käyttöön ja oppilas oppii itse hyödyntämään eri tapoja oppia. (Ihme, 2009; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.) Toisinaan oppimisen arviointi saattaa näyttäytyä yhtenä kuritoimenpiteenä, jossa oppilaan käytös tai laiskuus vaikuttavat arvosanaan, tai toisaalta taas saattaa olla, että oppilaan arvosana perustuu pelkästään koetulosten keskiarvoon. (Vitikka & Kauppinen, 2017.)

Yhteiskunta, lainsäädäntö ja vallalla olevat koulutuspoliittiset ratkaisut opetussuunnitelman myötä määrittävät niitä asioita, joita koulussa tulisi oppia ja tapoja, joilla tulisi opettaa. Yhteiskunnan muutoksen myötä myös opetussuunnitelmia uudistetaan. Alati kehitetään uusia tapoja oppia ja arvioida, sillä koulussa lasten odotetaan oppivan niitä tietoja ja taitoja ja valmiuksia, joita he tulevaisuuden työntekijöinä tulevat tarvitsemaan. (Ihme, 2009.) On siis itsestään selvää, että yhteiskunnan muuttuessa myös opetus, oppimisen arviointi ja oppisisällöt muuttuvat vastaamaan yhteiskunnan tarpeita.

Oppimisen arviointiin liittyy vahvasti inhimillinen ote ja vallankäyttö, mikä voi olla sekä siunaus, että kirous. Hyväksi voidaan kokea se, että opettaja pystyy antamaan yksilöllistä ja kohdistettua palautetta oppilaille. Toisaalta taas tämä inhimillisuus ja arvioinnin arvolutautuneisuus saattaa johtaa valtakunnallisesti hyvinkin erilaisiin tapoihin toteuttaa arviointia. Arvioinnin oikeellisuus voi kriteereistä huolimatta olla kyseenalaista, sillä se tapahtuu suurimmaksi osaksi luokkahuoneen sisällä, poissa muiden katseilta. (Norrena, 2016; Vitikka & Kauppinen, 2017.)

Opetushallitus seuraa valtakunnallisilla oppimistulosten seuranta-arvioinneilla muun muassa sitä, saavatko oppilaat esimerkiksi asuinpaikastaan, sukupuolestaan ja kotitaustastaan riippumatta saavuttaneet samat yleissivistävät tiedot, taidot ja valmiudet kaikkialla Suomessa. Oppimistulosten arviointeihin osallistuu noin 15% Suomen kouluista, ja 5-10% koko ikäluokasta. Näiden oppimistulosten arviointien pohjalta voidaan kehittää oppilaiden arviointia vastaamaan entistä paremmin asetettuja tavoitteita ja kriteereitä. (Ouakrim-Soivio, 2013.) Oppilaiden testaamisella on saatu hälyttäviä tuloksia siitä, kuinka eriarvoisesti oppilaita arvioidaan esimerkiksi sukupuolen tai asuinpaikan mukaan. Vuoden 2007 äidinkielen ja kirjallisuuden 6. luokan oppimistuloksia mitattaessa huomattiin, että hyvän arvosanan 7, 8, 9 tai 10 saaneiden poikien osaamisen taso oli tilastollisesti merkitsevästi heikompi, kuin saman arvosanan saaneilla tytöillä. Pojat, jotka olivat saaneet koulussa arvosanakseen 8 olivat samalla taitotasolla, kuin tytöt, jotka olivat saaneet todistukseen arvosanan 7. (Lappalainen, 2008.) Samassa oppimistuloksia mittaavassa testissä kävi ilmi kuntien väliset erot, jossa saman arvosanan saaneilla Etelä-Suomen läänissä oli noin 4% korkeampi osaamisen taso kuin Länsi-Suomen läänissä keskimäärin. Samoin kaupunkikunnissa arvosanoja 7, 8, ja 9 saaneiden osaamisen taso oli 3-4% korkeampi kuin maaseutukunnissa. (Lappalainen, 2008.)

6.1 Oppimisen arvioinnin yhdenvertaisuus vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Opetussuunnitelma on se asiakirja, joka ohjaa konkreettisesti kaikkien koulujen toimintaa (Vitikka & Kauppinen, 2017). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön alakouluissa lukuvuonna 2016-2017. Porrastetusti suunnitelma on otettu käyttöön lukuvuonna 2017-2018 7. vuosiluokilla ja tästä seuraavana lukuvuonna 8. vuosiluokilla. Lukuvuonna 2019-2020 opetussuunnitelman tulee olla käytössä kaikilla peruskoulun luokka-asteilla.

Porrastus on perusteltu muun muassa yhdenvertaisuuden periaatteella, jotta muuttuneet tunti- jaot, oppimäärien laajuudet kriteerit ja tavoitteet eivät luo epäoikeudenmukaisuutta päättöarviointitilanteessa. (Ouakrim-Soivio, 2016.)

Vuonna 2016 käyttöön otetussa opetussuunnitelmassa uutena elementtinä on kirjattuna laaja-alaiset tavoitteet, joita ei kuitenkaan arvioida erillisenä osiona, vaan osana oppiaineita (Vitikka & Kauppinen, 2017). Hyvä tapa arvioida laaja-alaisen tavoitteiden toteutumista ovat monipuoliset arviointimenetelmät ja työskentelytavat koulussa. Esimerkiksi projekteissa, portfolion työstämisessä ja monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa sekä ryhmätyöskentelyssä voidaan asettaa useita laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. (Norrena, 2016.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) peräänkuulutetaan opetuksen järjestäjän seurantaoppimisen arvioinnin periaatteiden toteutumista kouluissa. Opetuksen järjestäjän tulee tukea arvioinnin kehittämistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.) Näiltä osin pyrkimys yhdenvertaiseen arviointiin on luettavissa opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelmassa erotellaan selkeästi tavoitteet ja kriteerit toisistaan:

”Oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnin sekä palautteen antamisen oppilaille tulee aina perustua opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin ja paikallisessa opetussuunnitelmassa tarkennettuihin tavoitteisiin. Oppilaita ja heidän suorituksiaan ei verrata toisiinsa eikä arviointi kohdistu oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.)

”Arviointikriteerit on laadittu 6. ja 7. luokan nivelvaiheeseen sekä päättöarviointiin tukemaan opettajien työtä ja yhtenäistämään arviointia. Kriteerit eivät ole oppilaille asetettuja tavoitteita, vaan ne määrittelevät hyvää osaamista kuvaavaan sanalliseen arvioon tai arvosanaan 8 vaadittavan tason.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.)

Lisäksi opetussuunnitelmassa määrätään, että valtakunnalliset hyvän osaamisen kriteerit ja päättöarvosanan muodostamisen periaatteet kopioidaan paikallisiin, koulukohtaisiin, opetussuunnitelmiin sellaisenaan niitä muuttamatta. Paikallinen tulkinta ei siis ole näiden osalta sallittua. (Ouakrim-Soivio, 2016.) Nämä kuudennen ja yhdeksännen luokan kriteerit arvosanalle 8 ovat kenties tärkeimmät yhdenvertaisuutta edistävät arvioinnin välineet kyseisessä opetussuunnitelmassa, vaikkakaan uusi lisäys kriteeristö ei opetussuunnitelmassa ole.

Vuoden 2014 opetussuunnitelma korostaa monipuolisia arviointimenetelmiä. Arvioinnin tulee olla oppimista edistävää, ja opettajan täytyy pitää huolta, että sekä oppilaat että huoltajat ovat tietoisia opintojen edistymisestä. Palautetta velvoitetaan antamaan muillakin tavoin, kuin pelkän todistuksen kautta. Opetushallitus on julkaissut myös opetussuunnitelman rinnalle tukimateriaalia, josta voi lukea kriteerit ylittävän ja alittavan osaamisen kuvaukset. (Opetushallitus, 2019.) Voidaankin ajatella, että arvioinnin osuus uudessa opetussuunnitelman perusteissa ei niinkään ole muuttunut, vaan laajentunut velvoittamaan opettajia entistä tarkemmin.

Vaikka valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja sitä kautta koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat tärkeimmät opettajan työtä ohjaavat kirjoitukset, on silti tehty havaintoja, että yhä edelleen monet opettajat antavat oppikirjojen ohjata omaa opetustaan. (Ouakrim-Soivio, 2013.) Tasa-arvoisen arvioinnin lähtökohdista voisi ajatella, että opetussuunnitelmaan kirjattujen oppiainekohtaisten kriteerien saavuttamiselle annettaisiin parhaat lähtökohdat, jos opettajat toteuttaisivat opetustaan opetussuunnitelmajohtoisesti oppikirjajohtoisuuden sijasta.

7 Johtopäätökset ja pohdintaa

Kandidaatin tutkielmassani olen luonut katsauksen oppimisen arvioinnin historiaan ja tähän päivään. Halusin selvittää, mitä arviointi on, ja millä tavoin oppilaita on arvioitu Suomen koulutusjärjestelmän historiassa. Ensimmäisen tutkimuskysymykseni myötä päädyin tutustumaan arvioinnin käsitteeseen. Vaikka arviointi toimintana on vanhaa, ja ulottaa juurensa aina kauas aikaan ennen ajanlaskua, on arviointi-sana kehittynyt Suomessa vasta 1800-luvun loppupuolella. Arviointi on kaikille meille tuttua, sillä jokaista ihmistä Suomessa on arvioitu monella tavalla syntymästä lähtien. Oppimisen arvioinnin moninaisuus ja erilaiset tyylit arvioida ovat selkiintyneet kokonaisuudeksi tässä kandidaatintyössä. On tärkeää muistaa, että kaikki tavat arvioida ovat tärkeitä ja kaikilla on oma funktionsa oppimisen arvioinnissa. Formatiivinen ja kehittävä arviointi painottuvat nykyisen oppimisen prosessia painottavassa opetussuunnitelmassa.

Toisen tutkimuskysymykseni johdattelemana olen päässyt tutustumaan pintapuolisesti oppimisen arviointiin Suomen kouluhistoriassa ja päätyneet huomaamaan, kuinka oppilaiden arvostelu, arviointi, oppilasarvostelu, oppilasarviointi ja sittemmin oppimisen arviointi on paininut melko samansuuntaisten ongelmien ja kehittämiskohteiden kanssa koko olemassaolonsa ajan. Toki kehitystä opettajan valta-asemaa korostavasta subjektiivisesta arvioinnista oman aikamme kriteeripohjaiseen, absoluuttiseen, oppimisen arviointiin on ollut paljon. Niistä ajoista, jolloin oppilaat istuivat luokassa paremmuusjärjestyksessä, on tultu siihen, että opettaja mietti oppilaiden paikat luokassa pedagogisesti järkevästi, tai oppilaat saavat valita paikkansa toimintansa mukaan.

Kun ennen arviointiin ainoastaan oppilasta ja hänen osaamistaan, kuuluu tätä nykyä oppimisen arvioinnin piiriin oppimisen prosessin arviointi laajempuna kokonaisuutena. Myös opettajan on arvioitava omaa toimintaansa. Muutosta on tapahtunut siinä mitä arvioidaan, miksi arvioidaan, ja miten arvioidaan. 1500-luvun puolivälin piispojen arviointikäynneistä on päädytty siihen, ettei opetusta niinkään enää arvioida ulkopuolisen silmin, vaikkakin opettajan ja oppilaiden lisäksi koko koulun tehtävä on arvioida omaa toimintaansa ja kehittää arviointikulttuuriaan.

Voidaan sanoa, että Suomessa oppilasarvioinnit alkoivat järjestelmällisesti 1800-luvun puolivälin tienoilla, vaikka todistuksia annettiinkin jo hieman aiemmin. Siitä lähtien arviointikulttuuri on hakenut muotoaan. Arviointiin kuuluu vahvasti opettajan rooli arvioijana. Vaikka ar-

vioinnista ei tällä nimellä puhuttu 1900-luvun alun opetussuunnitelmissa, on jo silloin oltu huolissaan opettajien jaksamisesta raskaan, paljon aikaa vievän työn, äärellä. Taistelemme edelleen samojen ajatusten ja haasteiden kanssa, kuin sata vuotta sitten. Ei siis turhaan opetus- ja kasvatustalaloja pidetä työuupumuksen riskialoina (Kykryri, 2007).

Suomalaista koulujärjestelmää kuvailtaessa tasa-arvo on asia, joka tulee helposti esille. Tasa-arvoisuus on pitkään määrittänyt koulutuspolitiikkaa pyrkimyksenään tarjota ilmaiset yhdenvertaiset opiskelumahdollisuudet, tasaiset oppimistulokset ja koulutukseen pääsy riippumatta oppilaan sosioekonomisesta taustasta, sukupuolesta tai asuinpaikasta. (Linnakylä & Välijärvi, 2005.) Oppimisen arvioinnin yhdenvertaisuus on ollut aika ajoin otsikoissa, ja sitä on selvästi myös mietitty opetussuunnitelmatyötä tehtäessä. Kolmas tutkimuskysymykseni koski arvioinnin yhdenvertaisuuden näkymistä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kiinnostukseni arvioinnin yhdenvertaisuutta kohtaan on syntynyt esimerkiksi siitä, että oppimistuloksia mittaavassa äidinkielen ja kirjallisuuden testissä vuonna 2007 kävi ilmi, että samantasoisella osaamisella oppilaan arvosana on voinut olla 6, 7, 8, 9 tai 10 (Lappalainen, 2008). Vaikka opetussuunnitelmaan on kirjattu tarkka kriteeristö hyvän arvosanan taitotasolla, voi opettajien antamien arvosanojen skaala olla valtavan suuri. Siitä huolimatta, että yhdenvertaisuus on pyritty ottamaan huomioon opetussuunnitelmassa, on siitä edelleen noussut epäselvyyksiä, joita esimerkiksi OAJ:n kehittämispäällikkö Jaakko Salo on listannut Educa messujen puheenvuoroissaan vuosina 2018 ja 2019. Näihin ajatuksiin lukeutuu esimerkiksi opettajien arviointiosaaminen ja arvioinnin erot paikallisella tasolla esimerkiksi Wilman käytön, arviointikeskustelujen roolin, laaja-alaisen osaamisen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien arvioinnin eroavaisuuksien sekä paikallisen opetussuunnitelman tavoitteiden vuosiluokkaistamisen puutteiden osalta. Saattaa myös olla, että nykyiset arviointikriteerit ovat liian hankalia ymmärtää tai liian laajoja, jotta opettajat ymmärtäisivät ne samalla tavalla. Opetushallitus onkin laati-
massa päättöarvioinnin kriteereitä nykyisen arvosanan 8 lisäksi myös arvosanoille 5,7 ja 9. (Opetushallitus, 2018.)

Yhteisen perusopetuksen rakentaminen edellyttää koulujen välisen yhtenäisyyden rakentamista. Koulun arjessa se merkitsee esimerkiksi yhdessä tekemistä ja oppimista. Vuorovaikutuksen lisäämistä oppilaiden kesken, opettajien ja oppilaiden välillä sekä opettajien keskinäistä kommunikointia voidaan pitää myös yhtenä tärkeimmistä elementeistä yhteisen ja yhtenäisen perusopetuksen rakentamisyhtymyksissä. Keskustelua on voitava käydä avoimesti. (Pyhältö & Soini, 2007.) Tähän toimintakulttuurin, opetussuunnitelmatyön ja ajattelu- ja toimintamallien

avoimuuteen kuuluu arviointikulttuurin näkyväksi tekeminen ja kaikkia koskevat kriteerit ja ohjeet oppimisen arvioinnin tueksi.

Opetusalan Ammattijärjestö on yksi opetusalan suurista koulutuspoliittisista vaikuttajista. OAJ on aktiivisesti mukana vaikuttamassa koulutus-, kasvatusta- ja tutkimusalan säännöksiin ja kehitykseen. (OAJ 2019) Tämän vuoksi tulevaisuudessa voisin tutkia OAJ:n kannanottoja ja julkaisuja esimerkiksi viimeisen vuoden ajalta koskien oppimisen arviointia ja sen yhdenvertaisuutta. Oma käsitykseni on, että Opetusalan Ammattijärjestö omilla kirjoituksillaan ja kannanotoillaan vaikuttaa suuresti suuntaviivoihin, mihin Suomen koulutuspolitiikkaa tulevaisuudessa ohjataan. Olen myös havainnut, että OAJ ottaa mielellään kantaa vallalla oleviin opetus- ja kasvatustalaa koskeviin kysymyksiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen yksi osa-alue on ajattelun taidot. Ajattelun taitojen arvioiminen ja erottaminen tiedollisista taidoista on haastavaa (Kuusela, 2013). Miten voimme arvioida ajattelua? Oma käsitykseni on, että yhä edelleenkin nykykokeet eivät kannusta oppilaita ajattelemaan luovasti. Jos koe siinä kuitenkin onnistuu, voi seuraavana sudenkuoppana olla opettajan arviointimetodit, jotka seuraavat tarkasti esimerkiksi valmiissa koepohjassa olevia vastauksia. Oppilaita pyydetään ratkaisemaan tehtäviä ilman, että heidän täytyy selittää, mitä he ajattelivat sitä ratkaistessaan. Atjonen (2007) toteaa, että vaikka Suomessa tilanne on useita maita parempi sen vuoksi, ettei täällä toteuteta paljoa kansallisia arviointeja, ovat kirjalliset kokeet rajallisia monien taitojen arvioinnissa ja osaamisen todentajina. Tasa-arvoinen arviointi vaatisi tasa-arvoisia testejä, mutta tähän eivät vielä oppimistulosten arviointiin käytettävät resurssit riitä (Kuusela, 2013). Arviointia voitaisiin kehittää entistä enemmän innovatiiviseen, luovuutta, vastuullisuutta, aloitekykyä ja sosiaalisia taitoja huomioivaan tyyliin, vaikkakin näiden taitojen arvioiminen on opettajalle haastavaa (Linnakylä & Välijärvi, 2005). Olisi kiinnostavaa tutkia tulevaisuudessa myös esimerkiksi tätä laaja-alaisen taitojen arviointia ja opettajien kokemuksia arviointiprosessista tältä osalta.

Toteamisen arvoista on myös se, että vaikka opettajia velvoittaakin samat lait, säädökset ja suunnitelmat, eivät kaikki opettajat tee työtä samalla intensiteetillä. Oppimisen arvioinnissa velvoitettavat monipuoliset arviointimenetelmät tarkoittavat eri opettajille eri asioita. Arvioinnin yhdenvertaisuuden kannalta on harmillista todeta, että opetusmenetelmät ovat taipuvaisia tyypistymään muutamaksi opettajan suosimaksi tavaksi toteuttaa opetusta. Atjonen (2007) kertoo Blackin ja Wiliamin (1998) todenneen, että erityisesti formatiivisessa arvioinnissa pienetkin

muutokset vaikuttavat paljon pedagogiikkaan. Joustavuus on avain hyvään formatiiviseen arviointiin, sillä liian tiukasti suunniteltu kokonaisuus ei välttämättä anna tilaa muutoksille tai palautteen hyödyntämiselle hetkessä, kun taas suunnittelemattomuus johtaa ajelehtimiseen. (Atjonen, 2007.) Mielenkiintoista olisi kohdentaa arviointitutkimusta esimerkiksi opettajien opetusmenetelmien monipuolisuuteen ja tarkastella sen vaikutusta oppimistuloksiin tai opettajan kokemukseen työn kuormittavuudesta.

Oppimisen arvioinnin objektiivisuus, validius ja reliaabelius ovat varmasti pääteemoja, mitä tulee oppimisen arvioinnin oikeudenmukaisuuteen ja yhdenvertaisuuteen. Eettisesti kestävä arviointi on luonteeltaan johdonmukaista ja yhdenmukaista. Haasteellista on se, että opettaja joutuu olemaan kaksoisroolissa sekä opettajana, että arvioijana, jolloin arviointi on objektiivisista pyrkimyksistään huolimatta silti aina subjektiivista. (Ouakrim-Soivio, 2016.) Suomalaisten opettajien pedagoginen vapaus opetuksessa aiheuttaa sen, että he voivat painottaa niitä asioita, joita itse haluavat. Liikuntaa harrastava opettaja pitää huomaamattaan liikuntaa useammin, kun taas musiikin harrastajan tunneilla musisoidaan muita luokkia enemmän. Toisaalta tätä voi pitää vahvuutena, mutta toisaalta taas se johtaa arvioinnin reliaabeliuden heikkenemiseen. Arvioinnin validiuteen taas tulisi kiinnittää huomiota asianmukaisilla tehtävillä ja kokeilla, joilla oppilaan tietoja ja taitoja mitataan. Niiden tulisi kattaa koko arvioitava sisältöalue. Arvioinnin pätevyyteen ja arviointitulosten tulkintaan ja analyysiin tulisi kiinnittää huomiota. Oppimisprosessin ja muutenkin laadullisen arvioinnin toteuttamisessa on validiuden kannalta haasteita. (Ouakrim-Soivio, 2016.) Tutkimusten mukaan myös oppilaan temperamenttipiirteet vaikuttavat oppimisen arviointiin, vaikkei perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan näin saisi tapahtua (Kaartinen, 2015).

Brittiläinen kasvatustieteilijä ja emeritus professori Dylan Wiliamin sanoin: ”Assessment is a bridge between teaching and learning.” Arviointi on jotain, joka yhdistää opetusta ja oppimista. Parhaimmillaan se on tukevana kokoaikaisena kantavana voimana läpi opintojen. Sellaista siltaa pitkin on miellyttävämpi kävellä, jonka materiaalin tietää, ja siihen pystyy luottamaan. Jos se on hatara, sitä voi rakentaa itse tai muiden kanssa. Jos se on tarpeeksi tukeva, se pystyy kantamaan suurenkin painolastin.

Lähteet

- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. (2015) *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Joensuu: Kirjokansi.
- Atjonen, P. (2016) 112... Kehittävä arviointi. Apua arviointiin luento 11.2.2016, Helsinki.
<https://www.youtube.com/watch?v=L0Yhs7xha-0> viitattu 12.4.2019
- Heinonen, V. & Viljanen, E. (1980) *Evaluaatio koulussa*. Keuruu: Otava
- Hellström, M. (2017) Pedagogiikkaa ja koulutuspolitiikkaa: Oppilasarvioinnin aakkoset.
<http://pedagogiikkaa.blogspot.com/2017/08/oppilasarvioinnin-aakkoset.html> viitattu 24.1.2019
- Ihme, I. (2009) *Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jussila, H., Montonen, K. & Nurmi, K. (1992) Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kaartinen, M. (2015). *Luokanopettajien käsityksiä temperamentista ja temperamentin vaikutuksesta arviointiin*. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Pro gradu tutkielma.
- Komiteamietintö (1986). *Korkeakoulujen opiskelijavalintatoimikunnan mietintö*. Helsinki: Valtionpainatuskeskus.
- Komiteamietintö (1925). *Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö*. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Korpinen, E. (1982). *Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin: The experiment on verbal school reports and collaboration between home and school and its effects on pupils' learning results*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kouluhallitus (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kumpulainen, K. & Lankinen, T. (2016). Striving for educational equity and excellence. Teoksessa Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (toim.) *Miracle of education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools (second revised edition)*. Rotterdam: Sense Publishers
- Kuusela, J. (2013) Arviointi ja ajattelun paradigmat. Teoksessa Räisänen, A. (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Helsinki: Opetushallitus

- Kykyri, V-L. (2007). Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahdes, E. (1986). *Peruskoulun didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. (2015) *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Lappalainen, H-P. (2008). *On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lewy, A. (1981). Learner Evaluation. Selection Editor. Teoksessa: Lewy, A. & Nevo, D. (toim.), *Evaluation roles in education*. Tel-Aviv: Gordon and Breach, Science Publishers.
- Norrena, J. (2016). *Laaja-alainen osaaminen käytäntöön. Arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen*. Helsinki: Edita.
- Opetusalan Ammattijärjestö (2019). <https://www.oaj.fi/oaj/oaj-esittaytyy/> viitattu 31.1.2019
- Opetushallitus (1994). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Painatuskeskus.
- Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
- Opetushallitus (2018). Opetushallitus laatii tarkemmat kriteerit päättöarviointiin. Mediatiedote 5.6.2018. https://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/opetushallitus_laatii_tarkemmat_kriteerit_paattoarviointiin viitattu 21.4.2019
- Opetushallitus (2019). Opetussuunnitelman ydinasiat. https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/perusopetus_nyt viitattu 23.4.2019
- Ouakrim-Soivio, N. (2013). *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvostukset ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N. (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Helsinki: Otava.
- Perusopetusasetus 1998/852
- Perusopetuslaki 628/1998
- Pyhältö, K. & Soini, T. (2007). Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rinne, R., Simola, H., Mäkinen-Streng, M., Silmäri-Salo, S. & Varjo, J. (2011). *Arvioinnin arvo: Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana*.

- Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura; Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu.
- Saari, A. (2013) Tilastollinen järkeily ja oppilasarviointi suomalaisen kasvatustieteen historiassa Ian Hackingin tieteenfilosofian näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 7 (3) 2013, 5–23
- Salminen, A. (2011) *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Vaasan yliopisto.
- Simola, H. (2014) From exclusion to self-selection: examination of behaviour in Finnish primary and comprehensive schooling from the 1960s to the 1990s. Teoksessa *The Finnish Education Mystery: Historical and Sociological Essays on Schooling in Finland*. Lontoo: Routledge.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat: Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurs- sissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Strömberg, J. (1987). Ylioppilaat. Teoksessa M. Klinge, R. Knapas, A. Leikola & J. Strömberg. *Kuninkaallinen Turun Akatemia 1640–1808. Helsingin yliopisto 1640–1990. Ensimmäi- nen osa*. Helsinki: Otava
- Vitikka, E. & Kauppinen, E. (2017). Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa. Teok- sessa Kauppinen, E. & Vitikka, E. *Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Opetushallitus.
- Vänttinen, M. (2011). *Oikeasti hyvä numero: Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun*. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Wichmann, W. K. E. (1903) *Suomen kasvatuksen ja opetuksen historia pääpiisteissään*. Hel- sinki: Kustannusosakeyhtiö Helios.