



Hyrkäs Elina

Opetusalan sidosryhmien näkökulmia oppimisen ja osaamisen arvioinnin yhdenvertaisuudesta

Pro gradu tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutusohjelma
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opetusalan sidosryhmien näkökulmia oppimisen ja osaamisen arvioinnin yhdenvertaisuudesta
(Elina Hyrkäs)

Pro gradu -tutkielma, 79 sivua

Toukokuu 2020

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitetään opetusalan sidosryhmien ajatuksia oppimisen ja osaamisen arvioinnin yhdenvertaisuudesta ja sen kehittämisestä. Tutkimus perustuu Opetushallituksen yhdessä asiantuntijaryhmän ja eri sidosryhmien kanssa laatimiin perusopetuksen arvioinnin tarkennettuihin periaatteisiin. Kyseisestä tarkennetusta arviointiluvusta pyydettiin lausuntoja opetusalan sidosryhmiltä marras-joulukuussa 2019.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena hyödyntäen metodina teoriaohjaavaa sisällysanalyysii. 50 lausuntoa teemoiteltiin Marja Myllykankaan (2002) tutkimuksessa tekemän oppimisen arvioinnin jaottelun perusteella teemoihin, jotka olivat: kuka arvioi, miksi arvioidaan, mitä arvioidaan ja miten arvioidaan. Näiden teemojen lisäksi aineistosta syntyi viides teema, joka oli muita toimia arvioinnin yhdenvertaisuuden lisäämiseksi.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä keskitytään avaamaan arvioinnin ja yhdenvertaisuuden käsitteitä suomalaisen koululaitoksen historiasta tähän päivään. Oppimisen arvioinnilla on useita tärkeitä tehtäviä, joista päälimmäisenä on opetussuunnitelmassa määritellyt tehtävät tukea ja ohjata oppilaan opiskelua sekä arvioida oppilaan osaamista suhteessa tavoitteisiin. Arvioinnilla on myös tärkeä tehtävä oman toiminnan kehittämisen välineenä. Kun toiminta kehittyy, täytyy myös arvioinnin kehittyä vastaamaan toimintaa. Tuloksia peilataan johtopäätöksissä suomalaisen arviointitutkimukseen sekä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen 2019 julkaisemaan selvitykseen ”Että tietää, missä on menossa”: Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa (Atjonen, Laivamaa, Levonen, Orell, Saari, Sulonen, ... & Immonen, 2019).

Tutkimuksessa selvisi, että opetusalan sidosryhmien mielestä opetussuunnitelmaa tulisi kehittää edelleen selkeämpään suuntaan, ja siitä tulisi karsia pois mahdollisimman paljon paikallista päättämistä. Numeroarvioinnin aikaistaminen jakoi mielipiteitä, mutta formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin selkeään erotteluun oltiin tyytyväisiä. Opetusalan sidosryhmien lausunnot kertoivat epävarmuudesta sitä kohtaan, miten arviointia käytännössä tulisi toteuttaa. Ajatuksen ja käytännön tasoilla oltiin usein eri mieltä arvioinnin toteuttamisesta. Arvioinnissa ihannoidaan läpinäkyvyyttä, oppilaan osallistamista ja huomioon ottamista sekä ohjausta ja kannustusta, mutta tekninen toteutus arvioinnissa askarruttaa. Erityisesti päättöarvioinnin ongelmallisuus ja erityisryhmien huomioiminen huolestuttaa opetusalan sidosryhmiä yhdenvertaisen arvioinnin näkökulmasta. Oppimisen ja osaamisen arviointi vaatii opettajien perehdyttämistä ja arviointiosaamisen lisäämistä mielellään yhdessä kollegojen kanssa ajatuksia jakaen. Jotta yhdenvertaisuus oppimisen ja osaamisen arvioinnissa toteutuisi, tulisi ristiriitaisuudet ja epäselviksi jääneet asiat opetussuunnitelmassa selkiyttää, ja muistaa ero samanarvoisen ja samanlaisen arvioinnin välillä.

Avainsanat: arviointi, yhdenvertaisuus, opetussuunnitelma, peruskoulu

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Arviointi perusopetuksessa	7
2.1	Arviointi koululaitoksen historiassa	9
2.2	Oppimisen arvioinnin eri tavat ja tarkoitukset	12
2.3	Arviointi ja sen kehittäminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	16
3	Yhdenvertaisuus	21
3.1	Yhdenvertaisuus ja syrjimättömyys lakeina	21
3.2	Oppimisen arvioinnin yhdenvertaisuus	23
4	Aiheesta tehty aiempi tutkimus	27
4.1	Suomalaisesta arviointitutkimuksesta	27
4.2	Oppimisen arvioinnin epätasa-arvoa Ruotsissa ja Suomessa	29
4.3	Vuoden 2014 opetussuunnitelman arviointiluvun uudistamistarpeita	31
5	Tutkimuksen toteutus	34
5.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	34
5.2	Laadullinen tutkimus	34
5.2.1	<i>Laadullinen sisällönanalyysi ja teemoittelu</i>	36
5.2.2	<i>Määrälliset menetelmät osana laadullista tutkimusta</i>	37
5.3	Tutkimuksen kulku ja aineiston analyysi	38
5.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	46
6	Tulokset	48
6.1	Kehitystoiveet ja yhdenvertaisuus lausunnoissa	48
6.2	Kuka arvioi	50
6.3	Miksi arvioidaan	52
6.4	Mitä arvioidaan	54
6.5	Miten arvioidaan	56
6.6	Muita toimia arvioinnin yhdenvertaisuuden lisäämiseksi	62
7	Johtopäätökset ja pohdintaa	64
7.1	Lausuntojen yhdenvertaisuusnäkökulma	64
7.2	Opetussuunnitelman arviointiluvun kehittäminen	68
7.3	Lopuksi	71
Lähteet	73

1 Johdanto

Suomalainen yhteiskunta pohjaa hyvinvointivaltion käsitteeseen. Hyvinvointivaltion kehittyminen lähtee pitkälti tasa-arvon edistämisen ajatuksesta. Perusopetusta voidaan pitää koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamisen lähtökohtana ja jatko-opintojen perustana. Suomalaisen koululaitoksen voidaan katsoa olevan koko yhteiskuntamme yhtenäisyyden perusta, jonka kulmakivinä ovat maksuttomuus, valikoimattomuus ja yhdenmukaisuus. (Linnakylä & Kupari, 1996; Siekkinen, 2017.) Tasa-arvoon pohjaavan peruskoulun yhtenä tavoitteena voidaan nähdä segregoitumisen kaventaminen oppimistulosten osalta, mitä onkin saatu toteutettua esimerkiksi laadukkaan erityisopetuksen ansiosta. Toisaalta vaarana on ollut tasa-arvoisen peruskoulun aatteen tulkinta samanlaisen opetuksen tarjoamisena kaikille, mikä puolestaan on estänyt lahjakkaita oppilaita saamasta tasolle sopivia haasteita opetuksessa. (Linnakylä & Kupari, 1996.)

Tasa-arvoajattelu ja yhdenvertaisuus ovat nykypäivänä vallitsevia pyrkimyksiä puhuimme melkein mistä asiasta hyvänsä. Tahtotila tasa-arvoisemman yhteiskunnan luomisesta ylittää monelta osin yksilökeskeisen ajattelun mallin. Näin myös arviointiajattelun kehityssuunnassa on nähtävissä muutos yksilökeskeisyydestä yhdenvertaisuuteen. Arvioinnin tehtävä on ohjata ja kannustaa oppilaan opiskelua sekä arvioida oppilaan osaamista suhteessa tavoitteisiin (Opetushallitus, 2014). Vuonna 2017 julkaistussa blogikirjoituksessa opetusneuvos Erja Vitikka toteaa, ettei oppimisen arviointi pysty toteuttamaan näitä molempia tehtäviä tasapuolisesti, vaan toinen painottuu väkisin enemmän. Sanallisella arvioinnilla, jatkuvalla palautteella ja muilla oppimisprosessin ohjaamiseen pyrkivillä menetelmillä pystytään täyttämään toki yksilöllisen palautteenannon standardit. Ne kannustavat oppilasta kehittymään ilman ulkopuolelta määriteltyjä mittareita. Toisaalta tämä ei luo yhdenvertaista asetelmaa esimerkiksi toisen asteen opintojen kynnyksellä, jossa oppilaita vertaillaan saavutustensa ja arviointiensa mukaan. (Vitikka, 2017). Vitikka pohtii, onko kuitenkaan liika liukuminen takaisin yhtenäisen numeroarvostelun ja kansallisten arviointien piiriin järkevää, sillä on tutkittu, että kansalliset kokeet ohjaavat opetusta ja opiskelua voimakkaasti erilaisten nippelitietojen pänttäämiseen, mikä ei ole kokonaisuvaltaisen oppimisen kannalta kovinkaan kauaskantoista. (Vitikka, 2017). Reay ja Wiliam (1999) sekä Hall (2004) kumppaneineen ovat tehneet havaintoja, kuinka Britannian kansallinen testaaminen vaikuttaa etenkin nuorempiin oppilaisiin, sillä yhä suurempi osa opiskelujasta vietetään harjoittelemalla testeihin. Opettajat keskittyvät kapea-alaisesti opetuksessaan kansallisiin testeihin, minkä vuoksi oppilaat tuntevat voimakasta painetta ja sen aiheuttamaa ahdistusta.

On todettu, että oppilaat arvostavat itseään ja rakentavat syntyvän identiteettinsä suhteessa näihin kapeisiin akateemisen menestyksen määritelmiin. (Reay & Wiliam, 1999; Hall, Collins, Benjamin, Nind & Sheehy 2004.) PISA-tulosten valossa suomalaiset oppilaat eivät kuitenkaan tunne yhtä suurta pelkoa ja stressiä omista arvosanoistaan, kuin muut OECD-maiden oppilaat (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019). Suomalaisen koululaitoksen arviointijärjestelmä ei olekaan niin kontrolloiva, kuin monissa muissa maissa; esimerkiksi kansallisia kokeita ei Suomessa pidetä, eikä kouluja laiteta paremmuusjärjestykseen oppilaiden opinnoista suoriutumisen perusteella (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019).

Opetushallitus julkaisi perusopetuksen arvioinnin tarkennetut periaatteet kommentoitavaksi syksyllä 2019. Perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiluvun tarkistaminen tähtää yhdenvertaisuuden lisäämiseen ja tasa-arvoisemman peruskoulun luomiseen. Taustalla vaikuttavina syinä uudistukseen voidaan nähdä myös vuoden 2014 opetussuunnitelman monitulkintaisuus ja kuntien väliset erot oppimisen arvioinnin toteuttamisessa. (Opetushallitus, 2019c) Syksyisen kommentointikierroksen jälkeen luonnoksesta pyydettiin lausuntoja opetusalan sidosryhmiltä marraskuussa 2019. Nämä lausunnot ovat olleet tutkimusaineistona tässä pro gradu -tutkielmassa, kun yritetään selvittää opetusalan sidosryhmien ajatuksia oppimisen ja osaamisen arvioinnin yhdenvertaisuuden kehittämisestä peruskoulussa.

Tämä mielenkiintoinen ja ajankohtainen aihe on lähtöisin allekirjoittaneen omasta epävarmuudesta ja halusta lisätä omaa ymmärrystä arviointityötä kohtaan tulevana luokanopettajana. Aiheen moniulotteisuus ja jatkuva esillä olo mediassa ovat osasyitä sille, että edelleen samasta aihepiiristä tehdyn kandidaatintutkielman jälkeen mielenkiinto säilyi pro gradu -tutkielmaan asti.

Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä keskitytään arvioinnin ja yhdenvertaisuuden käsitteisiin. Arviointia avataan historiallisesta perspektiivistä, eli miten arviointi on muuttunut koululaitoksen historiassa, ja miten se on näyttäytynyt eri vuosien opetussuunnitelmissa. Arviointia käsitellään myös metodologisesta näkökulmasta, eli millä eri tavoin oppilaita arvioidaan. Yhdenvertaisuutta lähestytään lakeina sekä oppimisen ja osaamisen arvioinnin yhdenvertaisuutena. Lopuksi tarkastellaan tutkimuksia, joita arvioinnin yhdenvertaisuudesta on aikojen saatossa tehty Suomessa, ja teemme nopean katsauksen Ruotsissa tehtyyn arviointitutkimukseen.

Teoreettisen viitekehyksen jälkeen tutkimuksessa esitellään tutkimuskysymykset ja aineiston analysointi. Aineistona on eri opetusalan sidosryhmien lähettämät lausunnot perusopetuksen

arvioinnin tarkennetuista periaatteista. Aineistolle tehtiin sisällönanalyysi, ja aineistosta kerätyjä kommentteja teemoiteltiin pohjaten Marja Myllykankaan (2002) tutkimuksessa tekemään oppimisen arvioinnin tehtävien jaotteluun.

Analyysiä seuraa tutkimuksen tulokset sekä johtopäätökset ja pohdinta, joista viimeisessä pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin peilaten tuloksia teoreettisessa viitekehyksessä esitettyihin asioihin. Lopuksi nivotaan tutkimus yhteen omalla pohdinnalla höystettynä. Tarkoituksena on saada selkeä kuva yhdenvertaisen arvioinnin kehittämistarpeista tulevaisuutta ajatellen. Arvioinnilla voidaan vaikuttaa muun muassa oppilaan motivaatioon (Atjonen, 2014), identiteettiin, itsensä arvostukseen (Reay & Wiliam, 1999; Hall, Collins, Benjamin, Nind & Sheehy 2004) ja pystyvyyden tunteeseen (Linnakylä & Kupari, 1996; Opetushallitus, 2014). Tämän vuoksi on tärkeää tarkastella arvioinnin yhdenvertaisuutta, siihen vaikuttavia tekijöitä ja mahdollisuuksia kehittää arviointia yhdenvertaisempaan suuntaan.

2 Arviointi perusopetuksessa

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 määriteltyä arviointiasteikkoa 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.) Arviointiprosessissa kerätään, syntetisoidaan ja tulkitaan tietoa päätöksenteon helpottamiseksi. Se on pakollinen ja tärkeä osa jokapäiväistä elämää luokahuoneessa. (Airasian, 2005.)

Käytän tässä tutkielmassa termejä oppilasarviointi sekä nykyisin enemmän jalansijaa ottanutta termiä oppimisen arviointi, joka otettiin käyttöön vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Myöhemmin tutkielmassa käytetään myös termiä oppimisen ja osaamisen arviointi, jonka käyttöönottoa ehdotettiin uudessa opetussuunnitelman arviointia koskevan luvun luonnoksessa. 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 tai oppimisen ja osaamisen 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§:n 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.)

2.1 Arviointi koululaitoksen historiassa

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 määrittäminen 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 opetteluun. (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 lukunkierien 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 Exami-

nations.” (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 yhtenäistämistä (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 (Mäensivu, 1999; 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 summaatiivisen ja formatiivisen arvioinnin käsitteet toisistaan, ja 1970-luvulla näitä arvioinnin tyylejä 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 tyyliensä opettaa. (Simola, 1995.)

Suomessa koulutuksen arviointitoimintaa on kehitetty aktiivisesti vasta 1990-luvulta lähtien, jolloin tuloksellisuusajattelu valtion tasolla tuli entistä ajankohtaisemmaksi (Jakku-Sihvonen, 2013b). Koulutuksen arviointijärjestelmän kehittämisvastuu 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, 2013b.) Opetushallituksen suorittaman arvioinnin tavoitteena on ollut turvata laeissa säädettyjen tarkoitusten toteutuminen eri kouluasteilla, koulutuksen kehittäminen ja oppimisen edellytysten 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 2018/714.) Pickford ja Brown ovat esittäneet, että opetussuunnitelmaprosessin tulisi toimia siten, että ensin tutkittaisiin oppimistulokset, joista johdettaisiin opetussuunnitelman perusteisiin oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt (Pickford & Brown, 2006). Suomalaisessa perusopetuksen ohjausjärjestelmässä arviointitietoa hyödynnetään myös poliittisten päätösten valmistelussa (Niemi, 2009). Käytännössä se on tarkoittanut sitä, että esimerkiksi vuoden 2001 ja 2012 tuntijakoja valmistelevien työryhmien kehittämistyössä on hyödynnetty oppiaineiden seuranta-arviointien tuloksia. Tämän avulla tuntijakoa valmistelevat virkamiehet ja poliittiset päättäjät ovat saaneet ajantasaista tietoa opetussuunnitelman perusteiden ja ohjausjärjestelmän toimivuudesta.

2.2 Oppimisen arvioinnin eri tavat ja tarkoitukset

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 (Opetushallitus, 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, 2013a.) 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, 2013a.)

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). Formatiivista arviointia voidaan kutsua englanniksi myös termillä ”assessment for/as learning”, eli oppimisen tukena tapahtuvaa arviointia. (Atjonen, 2019) Formatiivisen arvioinnin juuret johtavat 1970-luvun alkuun, jolloin esiteltiin John B. Carrollin kouluoppimisen malliin perustuvaa mastery learnig -strategiaa. Tämän mallin ajatuksena oli se, että koulussa tapahtuvalla opetuksella ja oppimisella tulisi olla selkeät tavoitteet. Eri aineiden kurssit jaettiin tällöin oppimisyksiköiksi, eli pilkottiin pieniin palasiin, joille kaikille määriteltiin yksityiskohtaiset oppimistavoitteet. Tämä tarkoitti sitä, että nimettiin asiat, jotka oppilaiden tuli oppia. Formatiivisen arvioinnin avulla selvitettiin jokaisen oppimisyksikön käsittelyn jälkeen, mitä opittiin ja mitä ei. Mittaustulosten perusteella oppilaita ohjattiin yksilölliseen lisäopetukseen. (Hellström, 2017). Formatiivinen arviointi auttaa selkeyttämään ja tekemään näkyväksi auttaa oppilaita ymmärtämään omaa oppimistaan ja mitä oppimiseen vaaditaan (Cizek, 2010). Formatiivinen arviointi perustuu jatkuvaan yksilölliseen palautteeseen, joka varmistaa oppimisen edistymisen. On esitetty, että yksilöllisen palautteen anto edistää oppimista tehokkaammin kuin perinteiset suoritusarvioinnit. (Jakku-Sihvonen, 2013a; Ouakrim-Soivio, 2016.) Formatiivinen arviointi palvelee oppimista siten, että opiskelija ja opettaja saavat molemmat tietoa oppimisen edistymisestä opiskeluprosessin kuluessa. Siksi menetelmää voi luonnehtia ohjaavaksi arvioinniksi. (Jakku-Sihvonen, 2013a.) Formatiivinen arviointi on ennen kaikkea prosessi ja arvioinnin tulisi olla mukana kaikissa oppimisen ja opettamisen vaiheissa (Ouakrim-Soivio, 2016).

Torrance ja Pryor (1998) ovat tarkastelleet luokkahuoneissa formatiivisen arvioinnin tilanteita päätyen tulokseen, että etenkin nuorilla oppilailla on vain vähän ymmärrystä siitä, mitä opettajat haluavat heidän tekevän. Opettajien tulisi olla itse selvillä opetussuunnitelman tavoitteista, lyhyemmän aikavälin oppimisaikomuksista ja luokkahuonetehtävien tarkoituksesta suhteessa näihin aikomuksiin. Opettajan täytyy ilmoittaa oppilaille nämä aikomukset ja tehtävien tarkoitus, eli mitä he haluavat oppilaiden tekevän ja miksi he haluavat heidän tekevän sen. Kun tehtäväkriteerit ovat oppilailla selvillä, on kerrottava oppilaille, mitä tarkoittaa tehtävien suorittaminen hyvin, toisin sanoen on kommunikoidava tehtäväkriteerien ohella myös laatu kriteerit. Tärkeä osa formatiivista arviointia on kommentoida ja antaa palautetta näihin kriteereihin liittyen osoittaen positiiviset saavutukset sekä mitä ja miten parantaa. (Torrance & Pryor, 1998.)

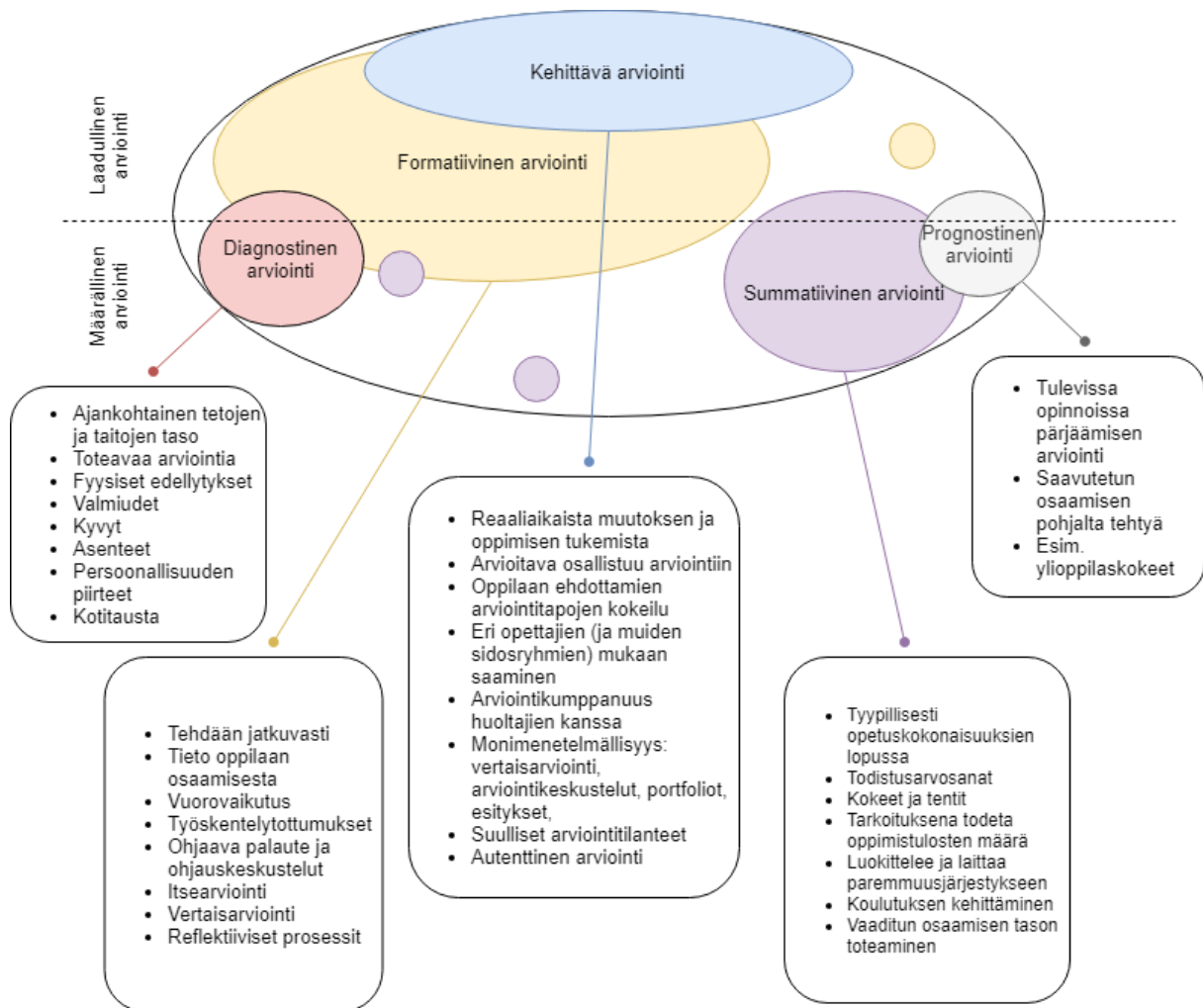
Huolimatta formatiivisen arvioinnin tärkeydestä, arviointityöhön kuuluu olennaisesti arvosanan antaminen suhteessa oppiainekokonaisuudelle asetettuihin tavoitteisiin (Ouakrim-Soivio,

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). Summatiivinen arviointi voi parantaa oppilaan motivaatiota ja antaa selkeää opastusta oppilaalle, vanhemmille ja opettajille osaamisen tasosta. Toisaalta summatiivinen arviointi voi johtaa kilpailutilanteisiin, sillä numeroarvioinnissa voidaan aina katsoa olevan voittajia ja häviäjiä. Tästä johtuen joissain tapauksissa asetelma saattaa johtaa oppilaasta riippuen myös motivaation kuolemiseen. (Atjonen, 2014). Summatiivista arviointia käytetään monesti kokonaisen oppimäärän tai selkeän opintokokonaisuuden arvioimiseen. Summatiivista arviointia voidaan kutsua myös englanniksi termillä ”assessment of learning”. Termin kohdalla voidaan puhua myös evaluaatiosta, päättöarvioinnista tai yksinkertaisimmillaan arvostelusta, jolla on hieman negatiivissävytteinen sävy. (Atjonen, 2019) 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, 2013a.)

Prognostisella arvioinnilla tarkoitetaan ennustetta siitä, kuinka oppilas tulee menestymään tulevissa opinnoissaan saavutetun osaamisensa pohjalta. Esimerkiksi ylioppilastutkinnon yhtenä tavoitteena on tuottaa prognostista arviointitietoa opiskelijoiden jatko-opiskeluvalmiuksista, sillä lukiokoulutuksen on osaltaan tarkoitus valmentaa opiskelijoita jatko-opintoja varten. (Jakku-Sihvonen, 2013a.)

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.)



KUVA 1 Arvioinnin eri menetelmät

Kuvassa 1 on luokiteltu 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 on liitetty esimerkkejä siitä, mitä nämä tavat pitävät sisällään.

2.3 Arviointi ja sen kehittäminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Oppilasarvostelu on kautta aikain ollut vahva traditio, joka on hidaskuuttumaan. Arviointijärjestelmä on osa suurempaa järjestelmää, johon liittyy sekä koulun, että kodin kasvatustraditiot. Kunkin ajan omat kasvatustilosoilat ovat vaikuttaneet näihin traditioihin. (Korpinen, 1998.)

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 testauksesta 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.” (Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö, 1925, 217.)

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

Käänte tapahtui vuoden 1966 Koulunuudistustoimikunnan mietinnössä, sillä tästä lähtien oppilasarvostelu, arvosanat ja arviointi ovat olleet tärkeässä roolissa peruskoulu-uudistuksen 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 opintiellä. (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.) 1973-luvun uudistamiskomitean mietinnöissä ja esityksissä käsiteltiin oppilasarvostelua hyvin samanlaisin ajatuksin, kuin nykyäänkin. Arvioinnin lähtökohtana haluttiin korostaa tavoitteita, ja näin ollen suhteellisesta arvioinnista haluttiin luopua. Arvioinnin tehtäviä pohdittiin monipuolisesti, ja niissä haluttiin korostaa motivoivaa otetta. Myös oppimisprosessin aikaista arviointia haluttiin tuoda enemmän esille osaksi arviointiprosessia. Koulutusjärjestelmän uudistamisen arvolähtökohtana nähtiin tasa-arvo ja tavoitteet yhdenvertaisuuteen. (Korpinen, 2013.) Koko 1970-luvun kouluarvostelun uudistamisprojektin konkreettisin saavutus oli sanallisen arvioinnin kokeilujen aloittaminen alakouluikäisillä, eli 1.-6.-luokan oppilailla. Korpinen kertoo myös uudistamisprojektin tavoitteesta vaikuttaa arvioinnin avulla oppijoiden minäkäsitykseen: ”*Koko oppilasarvostelun uudistamisen tavoite oli selvittää niitä ehtoja ja edellytyksiä, joiden kautta oppilaan minäkäsitystä - itsearvostusta, itsetuntemusta ja itseluottamusta - voitaisiin tukea ja edistää syvällistä sekä kokonaisvaltaista oppimista.*” (Korpinen, 2013, 282.)

Kaikesta arvioinnin ympärillä käydystä keskustelusta huolimatta voi todeta, että opetussuunnitelmien arviointiosuuteen on jo pitkään sisältynyt paljon samoja elementtejä, kuin tänä päivänä, vaikka ne eivät ole olleet ennen yhtä lailla aukikirjoitettuja verrattuna nykyisiin 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.” (Kouluhallitus, 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.” (Kouluhallitus, 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.” (Opetushallitus, 1994, 25.)

Arviointijärjestelmän kehittäminen nähtiin yhtenä tärkeimpänä strategisena tavoitteena vuoden 1994 opetussuunnitelmassa. Ajatuksena oli sekä pohtia ja luoda arviointijärjestelmän lähtökoh-
tia, tavoitteita ja käytänteitä, että suunnitella uusia arviointimenettelyjä ja sitä, millä tavoin arviointitietoa voisi käyttää parhaalla mahdollisella tavalla. (Opetushallitus, 1994; Simola, 1995.)
Esimerkiksi 1970-luvulta lähtien arvioinnin uudistamisprojekteissa mukana ollut Eira Korpinen puhui ja kehitti jo 1990-luvun alkupuolella humanistiseen ihmiskuvaan nojaamista arviointimenettelyistä, joihin lukeutui itsearviointi osana oppimista, arvioinnin ajankohdan liukuvuus,

portfolion, dokumentoinnin, keskustelujen ja päiväkirjan merkitys ja hyödyntäminen arvioinnissa sekä myönteisen minäkäsityksen painottaminen. (Korpinen, 2013.)

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. (Opetushallitus, 2014; Kauppinen & Vitikka, 2017.)

Karkean jaon suomalaisessa opetussuunnitelman perusteissa arvioinnin osalta voi tehdä opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin (Ouakrim-Soivio, 2013; Opetushallitus, 2014). Opintojen aikaisella arvioinnilla tarkoitetaan kaikkea sitä arviointia ja palautetta, joka tapahtuu ennen päättöarviointia. Pääosin tämä tarkoittaa palautteen myötä tehtävää oppilaan ohjausta. (Opetushallitus, 2014.) Käytännössä opettaja seuraa jatkuvasti oppilaitaan, ja tämän myötä kuvaa oppilaiden edistymistä ja osaamisen tasoa keskusteluihin, arviointitiedottein ja todistuksin tiettyinä ajankohtina (Opetushallitus, 2014). ”Päättöarviointi ajoittuu oppiaineesta ja paikallisesta opetussuunnitelmaratkaisusta riippuen vuosiluokille 7, 8 tai 9” (Opetushallitus, 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. (Opetushallitus, 2014.)

Perusopetuslaki (628/1998) ja asetus (852/1998) määrittävät oppimisen arvioinnin tehtävää peruskoulussa kahdesta näkökulmasta. Ensimmäinen 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 sekä opiskelun aikana, että 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. (Opetushallitus, 2004; Opetushallitus, 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 kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7). (Opetushallitus, 2014.) Laaja-alaisen osaamisen arviointia toteutetaan ohjaavalla otteella palautteen ja tuen muodossa niin, että oppilaalle muodostuu käsitys itsestä laaja-alaisten 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 kunkun oppimiskokonaisuuteen liittyvän oppiaineen arvioinnissa. (Ouakrim-Soivio, 2016; Opetushallitus, 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.)

3 Yhdenvertaisuus

Yhdenvertaisuutta voidaan tarkastella useasta näkökulmasta. Sitä voidaan ajatella aatteena, tai vaikka sopimuksena olla syrjimättä muita. Sitä voidaan ajatella raamatullisesti kultaisena sääntönä. Yhdenvertaisuus perustuu kuitenkin vahvasti ihmisoikeuksiin, ja koko oikeusjärjestelmämme perustuu ajatukselle siitä, että lakien nojalla ihmisiä kohdellaan yhdenvertaisesti.

Tässä kappaleessa kartoitetaan yhdenvertaisuutta ensin lakien kautta. Yhdenvertaisuutta sivutaan useammassa laissa, joista tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisimpiä ovat yhdenvertaisuuslaki ja tasa-arvolaki. Lakikatsauksen jälkeen kerrotaan yhdenvertaisuudesta oppimisen ja osaamisen arvioinnin näkökulmasta.

3.1 Yhdenvertaisuus ja syrjimättömyys lakeina

Yhdenvertaisuus ja syrjimättömyys ovat Suomen perustuslain ydinaluetta. Nämä periaatteet näkyvät vahvasti myös kansainvälisissä ihmisoikeussopimuksissa. Yhdenvertaisuuden voidaan siis katsoa olevan jokaisen ihmisen oikeus. (Anttila, Ojanen, Kiiskinen, Kortteinen, Lavapuro, Nieminen & Ylhäinen, 2019) Suomessa yhdenvertaisuus perustuu perustuslain säädöksiin, jotka yhdessä takaavat meille tämän tutkimuksen kannalta tärkeisiin sivistyksellisiin oikeuksiin. Näitä säädöksiä ovat esimerkiksi yhdenvertaisuusoikeudet (§6), sivistykselliset oikeudet (§16) sekä kielelliset ja kulttuuriset oikeudet (§17) (perustuslaki, 1999).

Perustuslain 6§ sisältää yhdenvertaisuuden kannalta tärkeät momentit yleisestä yhdenvertaisuussäännöksestä (1 momentti), säännökset syrjinnän kiellosta (2 momentti), lasten kohtelemisesta tasa-arvoisesti yksilöinä (3 momentti) ja sukupuolten välisestä tasa-arvosta (4 momentti) (Anttila, Ojanen, Kiiskinen ym., 2019). Perustuslain 16§:n mukaan jokaisella on oikeus perusopetukseen, ja oppivelvollisuudesta säädetään erikseen lailla (Perustuslaki, 1999). Ennen kaikkea perusopetuksen sisällön osalta on puhuttu myös lopputulosten yhdenvertaisuudesta, johon voidaan lukea esimerkiksi yhdenvertaiset mahdollisuudet jatkokoulutuksen osalta. Tämä lähtökohta huomioiden voidaan sanoa arvioinnin yhdenvertaisuuden olevan erittäin suuressa asemassa hyvän lopputuloksen aikaan saamisessa. (Mäkelä, 2013.)

Perustuslakia täydentävät esimerkiksi yhdenvertaisuuslaki, tasa-arvolaki, rikoslaki ja työlainsäädäntö (Yhdenvertaisuus.fi, 2020). Terminä tasa-arvo liittyy sukupuoltenväliseen tasa-arvoon ja sukupuolten moninaisuuteen. Tasa-arvolaisissa säädetään tasa-arvon toteutumisesta yh-

teiskunnan eri toimialoilla. Tasa-arvolain 5§ ja 5a§ käsittelevät tasa-arvon toteutumista oppilaitoksissa. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta, 1986.) Yhdenvertaisuuslaki, joka tuli voimaan vuoden 2015 alusta, kieltää välittömän syrjinnän, välillisen syrjinnän, häirinnän, kohdittuun mukautusten epäämisen sekä ohjeen tai käskyn syrjiä jotakuta. Lain mukaan ihmisiä on kohdeltava yhdenvertaisesti iästä, alkuperästä, kansalaisuudesta, kielestä, uskonnosta tai vakaumuksesta, mielipiteistä, poliittisesta- tai ammattiyhdistystoiminnasta, perhesuhteista, terveydentilasta, vammaisuudesta, seksuaalisesta suuntautumisesta tai muusta henkilöön liittyvästä syystä huolimatta. (Yhdenvertaisuus.fi, 2020.) Yhdenvertaisuuslain 6§:ssä veloitetaan opetuksen järjestäjiä ja oppilaitoksia toimimaan yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Oppilaitoksilla on oltava suunnitelma yhdenvertaistavien toimien edistämiseen. Myös oppilaiden ja heidän huoltajiensa on saatava tietoa toimista, joita tehdään yhdenvertaisuuden edistämiseksi. (Yhdenvertaisuuslaki, 2014.)

Koska tutkimusten mukaan (mm. Lappalainen, 2011) sukupuolirot vaikuttavat oppilaiden arviointeihin, on tärkeää tämän tutkimuksen kannalta ymmärtää myös tasa-arvolain asettamat edellytykset opetuksen järjestäjille, oppilaitoksille ja itse opettajille. Huomionarvoista on kuitenkin muistaa, että terminä tasa-arvo ja yhdenvertaisuus eivät ole toistensa synonyymeja. Toisaalta voidaan puhua koulutuksen tasa-arvosta tai mahdollisuuksien tasa-arvosta liittämättä tasa-arvoa yksinomaan sukupuoleen. Tasa-arvo termiä käytetään muissa merkityksissä; esimerkiksi koulutuksen tasa-arvolla voidaan tarkoittaa koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoon, yhteiseen peruskouluun, avoimiin koulupolkuihin ja tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin liittyviä kysymyksiä. Samoin peruskoulujärjestelmän epätasa-arvo on ilmennyt sukupuolikysymysten lisäksi alueisiin, yhteiskuntaluokkaan ja opetuskieleen liittyvänä eriytymisenä. (Ouakrim-Soivio, Pulkkinen, Rautopuro & Hildén, 2018.)

Yhdenvertaisuutta voidaan tarkastella jokaisen yksilön yhdenvertaisena mahdollisuutena päästä tietyn palvelun piiriin. Sitä voidaan tarkastella myös tiettyjen palveluiden sisällöllisenä yhdenvertaisuutena. Näiden tarkastelukulmien lisäksi esimerkiksi perusopetuksen osalta yksilön osaamisen ja oppimisen arvioinnilla on merkitystä yhdenvertaisuuden toteutumisessa, sillä se vaikuttaa yksilön myöhempiin mahdollisuuksiin hakeutua uusien palvelujen, tässä tapauksessa koulutuksen, piiriin. (Mäkelä, 2013.) Nämä kaikki näkökulmat ovat valideja, kun tutkitaan oppimisen ja osaamisen arvioinnin yhdenvertaisuutta. On syytä muistaa, ettei yhdenvertaisuus myöskään tarkoita samaa kohtelua kaikille. Ihmisten yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen on osa yhdenvertaisuuden toteutumista. Yhdenvertaisuuslaissa on säädetty 9§:n po-

sitiivisen erityiskohtelun sekä 11§:n erilaisen kohtelun oikeuttamisperusteista. Koulumaailmassa oppijoiden erityistarpeiden huomioon ottamisesta on säädetty myös yhdenvertaisuuslain 15§:ssä, jossa kerrotaan kohtuullisten mukautusten periaatteista. (Yhdenvertaisuuslaki, 2014.) Nämä kohtuulliset mukautukset ovatkin usein avain asemassa yhdenvertaisemman kouluarjen saavuttamisessa erityistarpeita omaavien oppilaiden kanssa.

3.2 Oppimisen arvioinnin yhdenvertaisuus

Arvioinnin peruslähtökohta on se, että sen on oltava oikeudenmukaista, validia, reliaabelia ja vertailtavaa. Uusien arviointitapojen kehittäminen on tähännyt 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 väliä, 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. (Vitikka & Kauppinen, 2017) Erityisesti formatiivisen arvioinnin antamisessa tulee muistaa oppilaan ja opettajan välinen ymmärrys. Saattaa olla, että osa oppilaiden potentiaalista valuu hukkaan sen vuoksi, ettei oppilas ymmärrä opettajan antamaa palautetta. (Weeden, Winter & Broadfoot, 2002). 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; Opetushallitus, 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.)

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 vuosiluokilla 7 ja tästä seuraavana lukuvuonna vuosiluokilla 8. 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 seurantaan oppimisen arvioinnin periaatteiden toteutumista kouluissa. Opetuksen järjestäjän tulee tukea arvioinnin kehittämistä. (Opetushallitus, 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.” (Opetushallitus, 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.” (Opetushallitus, 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, 2019a.) 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 koulukohittaiset 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.

Opetussuunnitelmaan kirjatut ohjeet oppimisen arvioinnille on koettu kuitenkin liian väljiksi ja tulkinnanvaraisiksi, minkä vuoksi opetushallitus lähti opetussuunnitelman arviointikierroksen jälkeen työstämään uutta oppimisen arvioinnin lukua opetussuunnitelmaan. Syksyllä 2020 voimaan tulevan uuden arviointiluvun ensisijainen tarkoitus on lisätä arvioinnin yhdenvertaisuutta kansallisella tasolla. Kriteeristön uusiminen ja luominen arvosanoille 5,7 ja 9 ovat tulevaisuudessa tärkein muutos oppimisen arvioinnin yhdenvertaistamiseksi sen lisäksi, että pakolliset numeroarvioinnit palaavat viimeistään neljänneltä luokalta lähtien kaikkiin kouluihin valtakunnallisesti. (Opetushallitus, 2019b.)

4 Aiheesta tehty aiempi tutkimus

Seuraavassa luodaan katsaus arvioinnin yhdenvertaisuudesta tehtyyn tutkimukseen. Aiheeseen paneudutaan lähinnä suomalaisen arviointitutkimuksen näkökulmasta. Maailmalla on tehty paljon arviointitutkimusta, mutta suomalainen koulujärjestelmä poikkeaa monen muun maan koulujärjestelmästä siinä määrin, että yhdenvertaisuus ja tasa-arvo koululaitoksessa keskittyy monien maiden tutkimuksissa muihin asioihin, kuten kansalliseen testaukseen tai rotusyrjintään. Kappaleessa luodaan kuitenkin pieni katsaus Ruotsissa tehtyyn tutkimukseen.

4.1 Suomalaisesta arviointitutkimuksesta

Koulutuksen tasa-arvoa on tutkittu maailmalla paljon lähinnä rasismien ja sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta. Opetussuunnitelma on tärkeä osa yhdenvertaisemman koulun luomisessa. Opettajat toteuttavat parhaansa mukaan opetussuunnitelman määrittämiä kriteereitä opetuksesta ja arvioinnista. Opettajilla on täten suuri vastuu oppilaille luomastaan yhdenvertaisuuden tunteesta. Hattie (2009) yksilöi koulujärjestelmän kuusi epätasa-arvoon vaikuttavaa tekijää, jotka ovat lapsi, koti, opettaja, opetuksen lähestymistavat, koulu ja opetussuunnitelmat. Eniten tutkimusta epätasa-arvoon liittyen rasismien ja sukupuolen ohella on tehty oppilaiden sosioekonomisesta asemasta suhteessa koulutusjärjestelmään. Kaikki Hattien (2009) nimeävät tekijät vaikuttavat myös osaltaan oppimisen arviointiin ja siitä tehtävään tutkimukseen. Siekinen (2017) on jaotellut diskurssianalyysin avulla koulutuksellisen tasa-arvon toimijoiksi oppilaat, valinnaisuuden, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden.

Suomessa oppilaan arviointeihin liittyvä tutkimus on aloitettu 1950-luvulla, jolloin Takala (1953) tutki oppilaiden ja opettajien tekemiä arviointeja ja arvioitujen henkilöiden persoonallisuuspiirteiden vaikutuksia arviointeihin. Tutkimuksen mukaan opettajien tekemiin arviointeihin vaikuttaa oppilaiden miellyttävyys etenkin opettajan itsensä arvostamien luonteenpiirteiden kohdalla. Opettajat arvostivat oppilaan piirteinä erityisesti siisteyttä ja levollisuutta. Huomion arvoista on myös, että oppilaan ja opettajan välinen hyvä suhde muuttaa oppilaan käyttäytymistä enemmän opettajan toivomaan suuntaan. (Takala, 1953.) Myös Vahervuo (1958) on päättänyt tutkimuksissaan siihen, ettei arvioiminen ole opettajien välillä yhdenvertaista, sillä opettajan luonteenpiirteet, ikä ja sukupuoli vaikuttavat arviointeihin. Vahervuon mukaan nuoremmat opettajat antavat keskimäärin alhaisempia arvosanoja kuin varttuneemmat opettajat. Samaten miesopettajat antavat alhaisempia arvosanoja kuin naisopettajat. (Vahervuo, 1958.) Erityi-

sesti alaluokilla arvioinnin validiuden pulmat näyttäytyvät ongelmallisina arvioinnin kaksijakoisen roolin vuoksi. Toisaalta arvioinnin tulisi kontrolloida oppimista ja kertoa oppimisesta realistista kuvaa, kun toisaalta taas arvioinnin rooli kasvun edistäjänä ja oppimisen kannustajana on kirjattu opetussuunnitelmaan. Pienten oppilaiden opettajat tutkimusten mukaan painottavat ensisijaisesti lapsen kasvun edistämistä arvioinneissaan. (Mäensivu, 1999.) Erityisesti numeroarvostelun ja sanallisen arvioinnin suhteesta on käyty keskustelua. Sanallisen arvioinnin on katsottu edustavan pehmeämpiä arvoja, ja tukevan oppilaita enemmän heidän kasvussaan. Numeroarvostelun on katsottu olevan tyhjää ja riittämätöntä, sillä se ei kerro oppilaalle mitä hänen tulisi tehdä päästäkseen lähemmäs tavoitteita tai kuinka hän voisi parantaa suorituksiaan. (Mäensivu, 1999.) Vaikka numeroarviointi motivoi oppilaita ja antaa tietoa oppilaalle ja hänen huoltajilleen, se ei täysin täytä siltä vaadittavia tehtäviä (Rowntree, 1988).

Mäensivu (1999) on tutkinut opettajien antaman sanallisen arvioinnin toteutumista oppilaan edistymisen, oppimisen valmiuksien, käyttäytymisen ja työskentelytapojen arvioimisessa. Samana vuonna uusi perusopetuslaki määritteli arvioinnin jakautuvan entistä yksilöllisempään kouluaikaiseen arviointiin sekä päättöarviointiin, jonka odotettiin lisäävän arvioinnin yhdenmukaisuutta ja vertailtavuutta. Tutkimuksessa kävi ilmi, ettei sanallisella ja numeerisella arvioinnilla ollut suurta eroa, jos sanallisessa arvioinnissa keskitytään ainoastaan sanallistamaan numeroita. Mäensivu toteaa sanallisen arvioinnin olevan aikaa vievää, eikä opettajilla tunnu olevan tarpeeksi arviointiosaamista. Oppilaan arvioimisesta on tulossa ”*vaativaa oppilaan valmiuksien, opiskelu- ja oppimisprosessin ja oppimistulosten tutkimista*” (Mäensivu, 1999, 177). Kyse on siis voimavaroista, resursseista ja osaamisesta. Tutkimuksessaan Mäensivu myös kyseenalaistaa opetuksen järjestäjän ja koulujen suuren vastuun, jos koko arviointijärjestelmän kehittäminen jätetään paikallisesti päätettäväksi ja hoidettavaksi. Koko arviointityö vaatii määrätietoista tieteellisiin tutkimuksiin pohjautuvaa kehittämistyötä ja opettajien lisäkoulutusta. (Mäensivu, 1999.)

Tarnanen tutki väitöskirjassaan (2002) muun muassa arvioinnin validiutta ja reliaabeliutta suomen kielen opiskelijoiden kohdalla. Hän huomauttaa väitöskirjassaan, että kenenkään arviointitulokset eivät ole täysin samanlaisia ja johdonmukaisia eri kerroilla. On selvää, etteivät arvioijat pysty kerta toisensa jälkeen arvioimaan eri tuotoksia samalla tavalla suhteessa kriteereihin ja suhteessa toisiinsa. Arvioinnin reliaabeliuteen voi vaikuttaa arvioijan tekemät ratkaisut, arvioitavasta johtuvat tekijät, arviointiasteikosta tai -ohjeista johtuvat tekijät, tai arviointitehtävästä johtuvat seikat. (Tarnanen, 2002.) Arvioinnin reliaabeliutta voidaan miettiä myös yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Jos arviointi ei ole reliaabelia, voiko se olla yhdenvertaista?

Suomessa Opetushallitus on tehnyt järjestelmällistä oppimistulosten arviointitutkimusta vuodesta 1998 lähtien, josta se vuonna 2014 siirtyi Kansallisen opetuksen arviointikeskuksen hoitettavaksi. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2020) Oppimistulosten arvioinneilla on tärkeä merkitys arviointitoiminnan kehittämisen tukena (Jakku-Sihvonen, 2013). Se tähtää riittävän tasaisen laadun saavuttamiseen ja koulutuksen tasa-arvon takaamiseen suomalaisessa koulujärjestelmässä (Räisänen, 2013). Oppimistuloksien arvioinneilla on vakiintuneet käytännöt sekä kansallisten arviointien osalta, että kansainvälisten oppimistuloksia vertailevien arviointien (esim. PISA, ICCS, TIMMS, PIRLS) suhteen. Kansallinen arviointitutkimus painottuu oppiainekohtaisiin ja otosperusteisesti toteutettuihin arviointeihin, kun taas kansainvälinen arviointitieto keskittyy tuottamaan tietoa koulutusjärjestelmän kansainvälisestä kilpailukyvyistä. (Räisänen, 2013.)

4.2 Oppimisen arvioinnin epätasa-arvoa Ruotsissa ja Suomessa

Pickford ja Brown (2006) ovat tutkineet hyvää arviointikulttuuria ja listanneet kansainvälisesti hyväksi todettuja käytänteitä arviointiin korkeakouluympäristössä. He ehdottavatkin, että koska tutkitusti arviointiin vaikuttaa oppilaan etninen tausta, sukupuoli ja monta muuta tekijää, olisi oppilaita parempi arvioida anonyymisti. (Pickford & Brown, 2006.) Toisaalta etenkin peruskoulussa oppimisen arviointia on mahdotonta tehdä niin, että oppilas pysyisi opettajalle tuntemattomana. Yhtenä keinona yhdenvertaiseen arviointiin on vertais- tai ryhmävertaisarviointi. Tällöin opettajan subjektiivinen näkemys oppijasta ei saa niin suurta roolia. Opettajan on hyvä sanoittaa omat odotuksensa selkeästi. (Pickford & Brown, 2006.)

Opettajan antamien arvosanojen ja oppilaiden oppimistulosten välistä yhteyttä ja yhdenvertaisuutta analysoidaan järjestelmällisesti kansallisilla oppimistulosten arvioinneilla Karvin toimesta. Hannu-Pekka Lappalainen on äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksia peruskoulun päättövaiheessa kuvailleissa tutkimuksissaan (1999-2010) huomannut arvosanojen segregoitumisen vuosi vuodelta jyrkemmin. (Lappalainen, 2011.) Samankaltaista koulujenvälistä tuloserojen muutosta on raportoitu myös Suomen PISA-tuloksissa sekä Kuuselan (2006, 2013) matematiikan oppimistulosten arvioinneissa. Koulujen antamat perusopetuksen päättöarvosanat ja Opetushallituksen seuranta-arviointitulokset eivät vastaa toisiaan, vaan arvosanoja on annettu suppeammalla välillä, mitä oppiaineen tietojen ja taitojen hajonta tutkittujen arviointien perusteella olisi ollut. Välttäväillä taidoilla sai helposti tyydyttävän, hyvän tai jopa kiitettävän arvosanan todistukseen. Joka neljännessä tämän tutkimuksen otoskoulussa oppilaille annetut

arvosanat olivat keskimäärin yhtä numeroa korkeampia kuin vertailukouluissa tiedoiltaan ja taidoiltaan samantasoisille oppilaille annetut numerot. (Kuusela, 2006; Lappalainen, 2011.) Oppilasarvioinnin yhdenvertaisuuden puuttuminen iskee kovimmin peruskoulunsa päättäviin oppilaisiin, joiden koulut edustavat vaativampaa arviointikulttuuria. Lappalainen (2011) huomasi systemaattisia eroja myös tyttöjen ja poikien arvioinneissa sekä ammattikouluun ja lukioon hakeutuvien oppilaiden kohdalla. Ammattikouluun hakeutuvilla oppilailta tieto- ja taitotaso oli lukioon hakeutuvia heikompi, vaikka todistuksen arvosana oli sama. (Lappalainen, 2011.) Näiden tutkimusten perusteella siis oppimisen arviointi oli eriarvoistavaa koulun, sukupuolen ja jatko-opiskelupaikan perusteella.

Stefan Johansson (2013) on tehnyt samankaltaista tutkimusta Ruotsin alakoulussa lukemisen ja kirjoittamisen arvioinnin osalta PIRLS-2001 aineiston pohjalta. Tutkimukseen osallistui yli 11 000 oppilasta ja 700 opettajaa 3.-4.-luokilta. Myös Ruotsin peruskoulu on viimeisten parinkymmenen vuoden aikana kamppailut opetussuunnitelman arviointiosuuden väljyyden ja tulkinnanvaraisuuden kanssa. Vuoden 1994 uusien kriteerien jälkeen on arviointikulttuuri Ruotsissa tutkitusti epätasa-arvoistunut. (Johansson, 2013.) Johanssonin tutkimus osoitti, että oppilaan tuntemus korreloi positiivisesti opettajan antamien arviointien ja testitulosten kanssa. Opettajan pätevyys oli yksi merkitsevistä tekijöistä yhdenvertaisten arviointien taustavaikuttajana. Ruotsin koulutusvirasto on todennut, että opettajien tekemät arviot oppilaista vaihtelevat opettajien välillä, vaikka testitulokset osoittaisivat, että oppilaiden suoritusasot ovat samanlaiset. Kun summatiivinen arviointi eroaa paljon opettajien välillä, on todennäköistä, että myös opettajien formatiivinen arviointi ja palaute oppilaille on erilaista, sillä käytännössä nämä metodit kulkevat kouluvuoden aikana käsi kädessä. (Johansson, 2013.) Ruotsissa yleinen suuntaus viime vuosina on kansainvälisissä testauksissa ollut laskusuhdanteinen, eli osaaminen tieteissä ja lukutaidossa on heikentynyt. Samaan aikaan kuitenkin opettajien antamat arvioinnit oppilaille eivät ole heikentyneet, vaan pikemminkin opettajat ovat antaneet korkeampia arvosanoja. Tämä kertoo vääristymästä ja arvioinnin inflaatiosta ruotsalaisissa koululuokissa. (Gustafsson & Yang-Hansen, 2018.) Samanlaisesta suuntauksesta on raportoinut myös Kuusela (2006) tutkiessaan matematiikan oppilasarviointeja Suomessa. Opettajilla on tapana arvioinneissaan suhteuttaa arviointeja oman koulunsa keski-suoritukseen, eikä niinkään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin kriteereihin. (Kuusela, 2006.)

Edellä mainitun tyyppiset, kriteereihin perustuvan järjestelmän tutkimustulokset ja kansainvälisten tutkimusten tulokset ovat osaltaan lisänneet kiinnostusta opettajien suorittamien arviointien pätevyyskysymyksiin. Tällä puolestaan on vaikutuksia opettajien arviointikäytäntöön ja

opetusammattimaisuuteen. Esimerkiksi yhdenmukaisemman arviointikäytännön saavuttamiseksi opettajien keskuudessa on kansalliset testit toteutettu aiempaa laajemmalla alueella ja aikaisempina kouluvuosina. Lisäksi vuonna 2008 perustettiin Ruotsissa uusi viranomaisorganisaatio, koulujen tarkastusvirasto, jonka tehtävänä oli muun muassa seurata ja valvoa opettajien arviointeja. (Johansson, 2013.)

Ruotsalainen koulu käyttää suomalaisen koulun lailla opetusmuotoja, jotka asettavat suuressa määrin vastuun oppimisesta oppilaille itselleen käyttämällä tutkivia opetusmuotoja. On oletettu, että sellaiset tiukkaa itsesääntelyä vaativat oppimismuodot soveltuvat paremmin korkeasteisen koulutuksen kodeista tuleviin opiskelijoihin kuin alemman koulutustason koteihin (Gustafsson & Yang-Hansen, 2018).

4.3 Vuoden 2014 opetussuunnitelman arviointiluvun uudistamistarpeita

Vuoden 2014 opetussuunnitelma tuli voimaan peruskouluissa syksyllä 2016. Tästä lähtien on tehty arviointia siitä, kuinka hyvin opetussuunnitelmaa toteutetaan, ja millä tavoin suunnitelma toimii käytännössä. Opetushallitus ja Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) ovat arvioineet ja raportoineet vuoden 2014 voimaan tulleen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja arviointiosiota vuosien 2015-2018 aikana. Vuosina 2016–2020 toteutetaan myös esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanon arviointi. Karvin tavoitteena on ollut arvioinnin kohteiden, edunsaajien ja sidosryhmien osallistaminen arviointiprosessiin tavoitteenasettelusta tulostulkintoihin saakka, jotta opetussuunnitelman käyttöönotosta saadaan ajantasaista arviointitietoa. (Venäläinen & Saarinen, 2018.) Näiden OPS-arviointi-raporttien tavoitteena on tuottaa tietoa valtakunnallisen ja paikallisen tason toimijoille ja tuoda laatua ja tasa-arvoa koulutukseen ja opetussuunnitelmajärjestelmään. (Venäläinen & Saarinen, 2018.) Opetussuunnitelman arviointiluvun tarkastelu ja uudistaminen on ollut yksi osa hanketta. Hanke sijoittui vuosille 2017-2019 (Karvi, 2019).

Tämän pro gradu -tutkielman ja koko opetussuunnitelman arviointiluvun uudistamisprosessin keskeisin raportti perustuu vuoden 2018 alussa hankittuun kyselyaineistoon, johon osallistui noin 8000 opettajaa, rehtoria, oppijaa ja huoltajaa. Jokainen ryhmä vastasi omalle vastaajaryhmälleen laadittuun kyselylomakkeeseen. Tätä edelsi taustatieto- ja asiakirja-aineiston keruu opetussuunnitelman ja arvioinnin paikallisesta toteutuksesta. Pääaineiston lisäksi toteutettiin rehtoreiden ja opettajien yhteiskeskusteluita, joita analysoitiin runsaiden kyselylomake vastauksien ohella. Tämän Karvin toteuttaman arvioinnin lopputulemana ilmestyi keväällä 2019

julkaistu raportti ”Että tietää missä on menossa. Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa”. (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019.) Raportti on toiminut kattavana pohjana perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiluvun uudistamisprosessissa, minkä vuoksi raporttia käytetään myös tämän tutkimuksen peilausalustana monelta osin.

Tutkimuksessa keskityttiin laajasti koulujen arviointikulttuurin, arviointiosaamisen ja arviointikäytänteiden selvittämiseen. Keskeisin tietolähde oli opettajakyselyt. Oppijoiden kysely keskittyi ainoastaan arviointikäytänteiden selvittämiseen, kun rehtoreiden kysely painottui arviointikulttuuriin. Huoltajat vastasivat huomattavasti suppeampaan kyselyyn, jossa lasten kokemusten kautta peilattiin koulun arviointikulttuuria sekä havaintoja opettajan arviointikäytännöistä ja arviointiosaamisesta. (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019.)

Tämän pro gradu -tutkielman aineisto pohjautuu opetusalan sidosryhmien kommentteihin, joiden nähdään omalta osaltaan täydentävänä elementtinä Karvin (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019) raporttiin ”Että tietää missä on menossa”. Vaikka tässä tutkimuksessa ei ole lähetetty kyselylomakkeita, tai saatu muilla tavoin vastauksia spesifeihin kysymyksiin, saattaa lausunnoista poimittu tieto jossain määrin täydentää aiemman, Karvin (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019) tekemän arvioinnin näkökulmia.

Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoiseksi osioksi Karvin (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019) arviointiraportissa osoittautui esimerkiksi rehtoreiden ja opettajien pienryhmäkeskustelut ja niistä johdetut SWOT-analyysit, joista selvisi, että eniten keskusteluissa puhutti arvioinnin yhteiset pelisäännöt, periaatteet ja käytännöt. Tämä koettiin keskusteluissa sekä vahvuudeksi, heikkoudeksi, uhkaksi että mahdollisuudeksi. Toiseksi eniten puheissa tuli ilmi arvioinnin joustavuus, monipuolisuus ja kannustavuus, joka koettiin enimmäkseen mahdollisuutena ja vahvuutena. Arviointiosaaminen koettiin pääosin heikoksi. Keskusteluissa nousi vahvasti esille arvioinnin yhdenvertaisuus yhtenä suurimmista heikkouksista. Toisaalta kaikki eroavaisuuden koulujen ja opettajien välillä edellä mainituissa lauselmassa kertovat arvioinnin yhdenmukaisuuden puutteista. Se, että SWOT-analyysissä samat aiheet sijoittuvat sekä vahvuuksiin, heikkouksiin, uhkiin ja mahdollisuuksiin kertoo siitä, ettei arvioinnin yhdenvertaisuuden periaatteet ole toteutuneet. Toki eri opettajat kokevat riittäväksi eri määrän panostusta näihin asioihin, joten vastaukset voivat hajautua, vaikka arviointia suoritettaisiinkin samalla tavalla eri paikoissa.

Karvi antoi ”Että tietää missä on menossa” -arviointinsa pohjalta kehitysehdotuksia jokaiseen tutkimaansa osa-alueeseen liittyen, eli arviointikäytännöistä, arviointiosaamisesta ja arviointikulttuurista. Kehittämissuosituksissa päästään jossain määrin lähelle tämän tutkimuksen aihetta esimerkiksi arvioinnin yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden kokemisesta, jossa suosituksena Karvi esittää paikallisen päättämisen selkiyttämistä opettajille ja tämän myötä opettajien osallistamista opetussuunnitelmatyöhön. Tuntijakotyö ja tavoitteiden vuosiluokkaistaminen paikallisissa opetussuunnitelmissa voisi olla Karvin mukaan avain, jolla opettajat saisivat tarvittavan arviointitiedon valjastettua omaan käyttöönsä. (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019.) Yhdenvertaisemman arvioinnin takaamiseksi tulevassa opetussuunnitelmassa Karvin asiantuntijat edellyttivät tavoitteiden ja kriteerien täsmällisyyttä ja maltillisuutta. Oppimisen, työskentelyn ja laaja-alaisten taitojen arvioinnin selkeyttäminen opettajille parantaisi yhdenvertaisuutta. Oppilaiden yhdenvertaisuuden kokemuksen yksi tärkeimmistä lähtökohdista olisi ennen kaikkea käyttäytymisen arvioinnin kriteerien selkeyttäminen opettajille sekä oppijoille itselleen. Tämä on tärkeää, sillä yhdenvertaisuuden kokemus on yhteydessä motivaatioon ja innostuneisuuteen koulunkäyntiä kohtaan. Myös opettajien perus- ja täydennyskoulutus ja kollegiaalinen vertaistuki luovat yhdenvertaisuutta yhtenäisten periaatteiden sisäistämisen kautta. Yhtenäisten menettelytapojen luominen esimerkiksi arvosanojen korottamiseen on tärkeää lukiokoulutuksen lisäksi myös perusopetuksen puolella. Tähän toivottiin muutosta valmisteilla olevaan opetussuunnitelmaa silmällä pitäen. (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019.)

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoite on tuoda esille ja nivoa yhteen niitä asioita, joita eri kasvatus- ja opetusalan tahot pitävät tärkeänä, kun perusopetuksen opetussuunnitelman arvioitilukua parannetaan. Mitkä ovat niitä asioita, joita pidetään tärkeänä, ja minkä vuoksi kyseiselle uudistukselle nähdään olevan tarvetta?

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten oppimisen ja osaamisen arvioinnin yhdenvertaisuus näkyy lausunnoissa?
2. Mitä muutosehdotuksia lausuntoja antaneet tahot toivovat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimisen ja osaamisen arviointia käsittelevään lukuun?

Tutkimuksen aihe valikoitui oman mielenkiinnon pohjalta. Olen tehnyt kandidaatintutkielmasani kartoitusta oppimisen arvioinnin yhdenvertaisuudesta, ja halusin syventää omaa tietoisuuttani aiheesta. Lisäksi aihe on erityisesti tämän tutkimuksen tekovaiheessa erityisen ajankohtainen, sillä samana keväänä opetushallitus on julkaissut uuden oppimisen ja osaamisen arvioinnin osuuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. (Opetushallitus, 2020b)

5.2 Laadullinen tutkimus

Tilastollisten yleistyksien sijaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan ja selittämään toimintaa tai tapahtumia sekä antamaan mielekkäitä tulkintoja ilmiöille (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullinen tutkimus on moniulotteinen, ja voidaan jakaa useisiin eri tutkimusmetodeihin. Tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen historia voidaan sijoittaa moneen paikkaan, kuten eurooppalaiseen fenomenologiaan, tai toisaalta yhdysvaltalaisen sosiologian historian kautta etnografian alkujuurille. (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Määrällisestä tutkimuksesta laadullinen tutkimus eroaa muun muassa kokonaisvaltaisemman tutkimusotteen vuoksi; todellisen elämän ja ilmiöiden selvittäminen ja analysointi pelkän määrällisen tutkimuksen sijasta on kvalitatiivisen tutkimuksen kulmakivi. (Hirsjärvi, Remes & Sarajärvi, 2014.) Määrällisen tutkimuksen pyrkiessä täyteen objektiivisuuteen, on laadullinen tutkimus joiltain osin subjektiivista tutkijan ollessa osa tutkimusta. Aineiston analyysi laadulli-

nessa tutkimuksessa perustuu tutkijan työskentelyyn aineiston parissa, minkä vuoksi tutkimuksen kulkua tulee selvittää lukijalle eri näkökulmista. (Puusa & Juuti, 2011; Varto, 2011.) Laadullista tutkimusta kuvaa prosessimaisuus, jossa myös tutkimussuunnitelma voi elää tutkimuksen mukana. Laadullisessa tutkimuksessa tulokset ovat aina sidoksissa aikaan ja paikkaan sekä tutkijan omiin kokemuksiin ja tuntemuksiin tutkittavasta ilmiöstä, eikä tämän vuoksi tuloksia voi pitää täysin muuttumattomina. (Eskola & Suoranta, 1998; Puusa & Juuti, 2011.) Alasuutarin (2011) mukaan laadullinen tutkimus voidaan jakaa pelkistetyksi kahteen osaan: havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen.

Kvalitatiivisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonhankintamenetelmiä ovat erilaisin menetelmin toteutetut haastattelut ja kyselyt, havainnointi sekä erityyppiset dokumentit (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Oma tutkimukseni perustuu dokumentteihin, eli Opetushallituksen eri tahoilta pyytämiin lausuntoihin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutetusta arviointiluvusta. Näistä lausunnoista pyrin nostamaan esille mahdollisimman kattavasti kiteytettynä vallalla olevan näkökulman oppimisen ja osaamisen arvioinnin yhdenvertaisuuteen tähtäävistä muutostarpeista lausuntojen antajien näkökulmasta.

Teorian suhde tutkimukseeni on ilmeinen, sillä vastoin yleistä toimintatapaa, olen ensin luonut teoreettisen viitekehyksen rungon, johon olen alkanut miettiä sopivaa tutkimuskohdetta. Tutkimukseni perustuu suurelta osin kandidaatintutkielmassani tekemään kirjallisuuskatsauksen oppimisen arvioinnin yhdenvertaisuudesta. Teorialla on usein suuri painoarvo laadullisen tutkimuksen tekemisessä, ja teoria toimii tutkimuskokonaisuutta ja aineistoa tarkastelevina silmälaseina. (Puusa & Juuti, 2011.) Tutkimusaineistoni selvittyä muokkasin hieman teoreettista viitekehystä ja tutustuin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin saadakseni näkökulmaa ja vertailupohjaa tutkimukselleni. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys pitää sisällään arviointi käsitteen avaamista, arvioinnin kehitystä suomalaisessa koulujärjestelmässä sekä opetussuunnitelmien tarkastelua oppimisen arvioinnin näkökulmasta viimeisten vuosikymmenten aikana. Teoriaosuudessa paneudun myös arviointikäytänteiden avaamiseen sekä yhdenvertaisen arvioinnin problematiikkaan.

Vaikka tutkimukseni on laadullinen, erittelen sisältöä analysointivaiheessa myös määrällisesti selvittääkseni vastausten suhteita toisiinsa. Tämä ei ole laadullisessa tutkimuksessa lainkaan tavatonta, vaan eri metodeja voidaan käyttää yhdisteltynä eri suhteissa yksin tai erikseen, jos se tuo tutkimukselle lisäarvoa. Määrällisellä sisällön erittelyllä voidaan saada tutkimukselle lisäarvoa ja luotettavuutta. (Eskola & Suoranta, 1998; Puusa & Juuti, 2011.)

5.2.1 Laadullinen sisällönanalyysi ja teemoittelu

Laadullinen sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan soveltaa mihin tahansa laadullisen tutkimuksen aineiston analysoimiseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Laadullinen sisällönanalyysi sopii menetelmänä erityisesti erilaisten tekstien, kuten haastatteluiden, päiväkirjojen ja dokumenttien analysointiin. Useimmiten sisällönanalyysi on omiaan missä tahansa kvalitatiivisen datan vähentämisessä ja järkevöittämisessä. Analyysin avulla pyritään tunnistamaan ydinjohdonmukaisuuksia ja merkityksiä aineistosta (Patton, 2002). Eskola (2001, 2018) jakaa sisällönanalyysin teorialähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja aineistolähtöiseen analyysiin. Näitä analyysimuotoja voidaan kutsua myös deduktiiviseksi, abduktiiviseksi ja induktiiviseksi analyysiksi. (Laajalahti & Herkama, 2018.) Tuomi & Sarajärvi (2018) taas jakavat analyysitavat teorialähtöiseen, teoriaohjaavaan ja aineistolähtöiseen tapaan. Sisällönanalyysin teemat voidaan rakentaa ennalta päätettyjen, aineiston keruuvaiheessa tehtyjen määritelyjen mukaisesti. Aineistosta voi myös löytyä uusia suunnittelemattomia teemakokonaisuuksia (Puusa, 2011). Tämän tutkimuksen suhde aineistoon on teoriaohjaava. Teemoittelussa lähdettiin liikkeelle perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ajatuksista siitä, mitä arviointi on, ja millä tavoin arviointia toteutetaan. Poimin Opetushallituksen Internetsivuilta näkökulmia oppimisen ja osaamisen arvioinnin tarkasteluun. Kysymykset ovat: kuka arvioi? miksi arvioidaan? mitä arvioidaan? ja miten arvioidaan? Näiden teemojen pohjalta lähdin teemoittelemaan aineistoa. Ilmiönä oppimisen arvioinnin yhdenvertaisuus on kiinnostanut minua, minkä vuoksi hakeuduin kyseisen aineiston pariin.

Sisällönanalyysi on oiva tapa analysoida aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysissä vaarana on kuitenkin tutkimuksen loppuun saattamisen ja johtopäätösten tekemisen sijaan ainoastaan järjestää kerättyä tietoa uudelleen ja näin ollen tuottaa keskeneräisiä tutkimuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018). Keskeneräisyys estetään tässä tutkimuksessa sillä, että analysoituja tietoja peilataan muihin tutkimuksiin ja teorialla sidotaan johtopäätöksiä yhteen. Analysoimalla aineistosta saadaan selkeämpi kokonaisuus, mistä voidaan johtaa loogiseen päättelyyn perustuvia tulkintoja ja johtopäätöksiä.

Sisällönanalyysissä edettiin erittelemällä vastaukset erillisinä tiedostoina Nvivo-ohjelmaan. Opetushallituksen lähettämien lausuntopyyntöjen lähetyslistalla oli 124 tahoja, joihin lukeutui yhdistyksiä, virastoja, peruskouluja, yliopistoja, ministeriöitä ja muita kasvatus- ja opetusalan kentällä vaikuttavia sidosryhmiä. Lausuntopyyntöön tuli määräaikaan mennessä 53 vastausta,

joista 12 lausuntoa oli lausuntopyyntölistan ulkopuolelta. Näistä kahdestatoista kolme oli yksityisiä henkilöitä ja loput yhdeksän oli kuntia ja kaupunkeja. Tarkoituksenmukaisuusperusteluun vedoten rajattiin tutkittavat lausunnot sellaisiin, joiden ajateltiin olevan relevantteja tutkimuksen kannalta (Puusa & Juuti, 2011). Aineistosta päätettiin karsia pois yksityisten henkilöiden vastaukset. Tämä oli perusteltua, sillä kyseessä oli Opetushallituksen tietyille vaikuttajatahoille suunnattu lausuntopyyntö, johon sai vastata myös lähetylistan ulkopuoliset tahot.

Perinteisesti kvalitatiivisen tutkimuksen analysointia koodaamalla, teemoittelulla ja tyypittelyllä on suoritettu käsin esimerkiksi leikkaamalla dokumentteja tai värittämällä tekstejä eri värein omiin luokkiinsa. Laadullisen tutkimuksen tietokoneohjelmistoja on kuitenkin kehitetty jo 1960-luvulta lähtien, ja tätä nykyä tarjontaa on paljon. (Laajalahti & Herkama, 2018.) Tämän tutkimuksen aineistolle päätettiin suorittaa sisällönanalyysi ja teemoittelu Nvivo ohjelmalla, jossa, kuten pääosin muissakin samankaltaisissa ohjelmissa, valitaan tutkimuksen kannalta merkityksellisiä tekstinpätkiä ja siirretään niitä ohjelman sisällä teemoihin ja luokkiin (Laajalahti & Herkama, 2018). Luokkia ei ole järkevää muodostaa kymmenittäin, sillä teemoittelulla ja tyyppeihin jakamisella haetaan aineiston tiivistämistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teemoittelu eroaa luokittelusta siinä, että luokittelussa yksinkertaisimmillaan jaetaan aineisto luokkiin, joiden esiintymiskertoja aineistossa lasketaan. Teemoittelussa taas painottuu teemojen sisältö, eli se, mitä aineistossa on eri teemoista sanottu (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teemoittelun avulla haluttiin selvittää aineistosta esiin nousevia käsityksiä arviointiluvun ongelmakohdista ja toisaalta niistä asioista, joiden katsottiin olevan hyviä uuden arviointiluvun ehdotelman osalta.

5.2.2 Määrälliset menetelmät osana laadullista tutkimusta

Sisällön analyysissa voidaan yhdistää sekä laadullinen että määrällinen tutkimusote, jolloin molemmat lähestymistavat voivat täydentää toisiaan sen sijaan, että olisivat toisiaan vastaan vastakkaisin näkökulmina (Seitamaa-Hakkarainen, 2014). Toisinaan määrällisten menetelmien käyttö tuo lisäarvoa aineiston analysoinnille ja tulosten esittelyyn (Tuomi & Sarajärvi, 2019). Määrällisten menetelmien käyttöä laadullisessa tutkimuksessa kutsutaan kvantifioinniksi.

Laskemisella voidaan laadullisessa tutkimuksessa päästä helpommin kiinni, kuin lukemalla aineistoa toistuvasti läpi. Se voi toimia hyvin laadullisen tutkimuksen tukena ja se antaa erilaista informaatiota aineistosta, kuin pelkkä laadullinen tulkinta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Itse ajattelin kvantifioinnin olevan tarpeellinen tulosten esittelyyn kannalta, sillä halusin kuvata lausunnoissa esiintyviä suhteita esimerkiksi kehittävien kommenttien ja muiden

kommenttien välillä. Tutkimuskysymysten kannalta koin relevantiksi selvittää mitä aiheita kommentteissa käsiteltiin eniten, ja mitkä saivat vähemmän painoarvoa yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Nvivo ohjelman avulla kommenttien määrät olivat selkeästi esillä, ja halusin määrien lisäksi selvittää kommenttien prosentuaalisia osuuksia kehittämissuositusten osalta sekä sitä, kuinka monta prosenttia aihealueittain kommentteja oli eri teemojen sisällä.

Laskemisella estetään osaltaan analyysin jääminen ainoastaan tuntumaksi tai olettamuksiksi. Tämän vuoksi laadullisessakin tutkimuksessa laskeminen itseään varten on hyödyllistä, vaikkei kvantifiointia liittäisikään tutkimusraporttiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; 2009.) Tein analysointivaiheessa itselleni paljon tarkkoja laskelmia määristä ja prosenteista, joista todellisuudessa käytin vain murto-osaa tulosten kirjoittamisvaiheessa. Laskeminen selkiytti paljon omaa kuvaani aineistosta, ja pystyin niiden avulla luomaan johtopäätöksiä uudella tavalla.

5.3 Tutkimuksen kulku ja aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto perustuu Opetushallituksen vuonna 2018 käynnistämän Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) oppilaan oppimisen ja osaamisen arvioinnin linjausten täsmentämiseen liittyvän lausuntopyyntö materiaalin, joka lähetettiin 124 opetusalan sidosryhmälle. Lausunnot tuli lähettää 13.12.2019 www.lausuntopalvelu.fi -sivuston kautta ohjeiden mukaisesti. Lausunnot ovat julkisia, ja ne on julkaistu ja nähtävillä [lausuntopalvelu.fi](http://www.lausuntopalvelu.fi):ssä. Myös jakelulistalla ulkopuoliset tahot saivat halutessaan antaa oman lausuntonsa aiheesta. 124 jakelulistalla olleesta tahosta 41 vastasi pyyntöön omalla lausunnollaan. Lisäksi lausuntopalveluun tuli 12 lausuntoa listan ulkopuolelta. (Lausuntopalvelu, 2019.)

Tutkimus alkoi aineistoon tutustumisella ja lukemalla lausuntopalveluun lähetettyjä lausuntoja koskien perusopetuksen oppilaan oppimisen ja osaamisen arvioinnin täsmentämistä. Lausuntoja oli lausuntopalveluun tullut 53 kappaletta, joista 12 oli tullut Opetushallituksen lähettämän jakelulistalla ulkopuolisilta tahoilta. Ulkopuolisista tahoista kolme lausuntoa oli yksityishenkilöiltä, kuusi kunnilta ja kaupungeilta ja kolme yhdistyksiltä. Aineistosta päätettiin sulkea yksityishenkilöiden kirjoittamat lausunnot pois tutkimusaineistostani, joten analysoinnin alkuvaiheessa tekstejä oli 50. Ensimmäisen lukukierroksen jälkeen havaittiin, että lausuntojen joukossa oli yksi kirjoitus, jossa ei ollut kommentoitu luonnosta laisinkaan. Analyysia tein täten 49 lausunnosta.

Oppimisen ja osaamisen arviointia voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta, ja oppimisen arvioinnin yhdenvertaisuutta on tutkittu esimerkiksi erilaisten kansallisten ja kansainvälisten testien (esim. PISA) valossa (Kuusela, 2006, 2013; Lappalainen, 1999-2011; Johansson, 2013), opettajan arviointiperiaatteiden valossa (Takala, 1953; Vahervuo, 1958, Ouakrim-Soivio, 2013) arviointikulttuurin näkökulmasta (Pickford & Brown, 2006) sekä arvioinnin eettinen katsantokanta edellä (Atjonen, 2007). Tässä tutkimuksessa paneuduttiin kuitenkin ensisijaisesti opetussuunnitelman luomaan sapluunaan yhdenvertaisesta arvioinnista ja siihen, kuinka opetussuunnitelma voisi taata yhdenvertaisen arvioinnin valtakunnallisesti suomalaisessa peruskoulussa.

Aineiston tarkasteluun valittiin teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin valmiit teemat opetussuunnitelman arviointiluvun sisältä nousevista kysymyksistä oppimisen ja osaamisen arvioinnin ytimestä, eli kuka arvioi? miksi arvioidaan? mitä arvioidaan? ja miten arvioidaan? Nämä kysymykset nousivat esille myös muun muassa Virran (1999) tutkimuksessa, kun hän pohtii arvioinnin kehittämisen edellytyksiä. Samoin Myllykankaan tutkimuksesta (2002) pystyy löytämään samat kysymykset, kun hän on lähtenyt miettimään pedagogisen arviointiajattelun kehittämistä kotitalousopetuksessa. Myllykankaan tutkimuksesta kysymykset on napattu Opetushallituksen sivuille vastaamaan kysymyksiin oppimisen arvioinnista (Opetushallitus, 2020a). Näihin teemoihin poimittiin lausunnoista arvioinnin yhdenvertaisuuteen liittyvät maininnat. Lausunnoista ei siis poimittu kaikkea, vaan haluttiin keskittyä siihen, millä tavoin yhdenvertaisuutta tuodaan esille lausunnoissa.

Ensin tiedostot vietiin Nvivoon, jonka jälkeen alkoi lausuntojen lukeminen yksi kerrallaan samalla vieden arvioinnin yhdenvertaisuuteen liittyvät kommentit niille sopivan teeman alle. Samalla pystyttiin analysoimaan ensimmäistä tutkimuskysymystä, eli miten oppimisen ja osaamisen arvioinnin yhdenvertaisuus näkyy lausunnoissa. Analyysiyksikkönä toimi melkein poikkeuksetta useamman virkkeen muodostava kokonaisuus, minkä vuoksi analyysiyksiköistä monet sopivat useampaan teemaan. Lausunnot olivat kovin eripituisia ja sisällöltään vaihtelevia. Mukana oli lausuntoja, joista ei saatu koodattua yhtään kommenttia ennalta ajateltujen teemojen alle. Yhtä lausuntoa lukuun ottamatta kaikista löytyi kuitenkin vähintään yleinen mielipide kommentoitavana olleesta luonnoksesta.

Valmiiden, ennalta suunniteltujen teemojen lisäksi lausunnoista nousi esille asioita, jotka eivät kuuluneet mihinkään valmiiksi määritellyistä teemoista. Tämän vuoksi teemojen joukkoon lisättiin yksi ylimääräinen tema, joka oli: ”muita toimia yhdenvertaisuuden lisäämiseksi.” Näiden teemojen lisäksi luotiin yksi luokka sellaisille lausunnoille, joissa mainittiin jollain tavalla

yleinen mielipide kommentoitavana olleesta oppimisen ja osaamisen arvioinnin täsmentämisen luonnoksesta.

Esioletus tutkimuksen aineistosta oli, että lausunnoissa käsitellään paljon niitä arvioinnin osaluokkia, jotka ovat vuoden 2014 opetus suunnitelmasta kokeneet radikaaleimmat muutokset, eli numeroarvosanan antaminen neljänneltä vuosiluokalta ja päättöarvioinnin kriteeristön laatiminen arvosanoille 5, 7 ja 9. Myös summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin erottelu selkeästi kahdeksi erilliseksi aiheeksi omien otsikoidensa alle ajateltiin herättävän ajatuksia lausunnon antajissa. Hypoteesit tukisivat Karvin tekemää tutkimusta ”Että tietää missä on menossa”, josta saatuihin tuloksiin peilataan tämän tutkimuksen antia osana tulosten esittelyä ja johtopäätöksiä.

Seuraavaksi avataan analysointimenetelmiä taulukoiden avulla. Taulukoihin on merkitty valmiit teoriasta ohjatut teemat, joihin alettiin vastauksia teemoittelemaan. Alaluokkien tarkoituksena on tuoda ilmi ensimmäisen tutkimuskysymyksen luoma tarve tietää, millä eri tavoin yhdenvertaisuus ilmenee lausunnoissa. Pääteemoista jaettiin vastaukset alaluokkiin, joita tuli teemasta riippuen 7-16 kappaletta. Koska alaluokkia tuli niin monta, jatkettiin analysointia kokoaamalla alaluokkia yhteen hieman kattavammiksi luokiksi. Yläluokkia tuli lopulta 3-5 kappaletta teemasta riippuen. Taulukoihin on merkitty teemojen ja luokkien lisäksi kommenttien lukumäärät kunkin teeman kohdalla.

Lausunnoista löytyi vähiten kommentteja kuka arvioi -teeman alle. 49 lausunnosta 12 lausunnossa oli viittauksia siihen, kuka arviointia tekee ja sen vaikutuksesta yhdenvertaisuuteen. Näissä lausunnoissa oli 19 erillistä kommenttia asiaa koskien. Näistä luokittelin 7 alaluokkaa, joista pystyttiin luomaan 4 yläluokkaa tämän teeman alle. Yläluokat olivat opettaja (12), oppilas (6), huoltajat (4), ja yhteisö (11).

TAULUKKO 1 Kuka arvioi

Teema (f=19)	Alaluokka (f=19)	Yläluokka (f=33)
Kuka arvioi?	Eriyisen tutkinnon hankaluus tasavertaisen arvioinnin kannalta.	Opettaja
	Opettaja arvioi itseään.	
	Opettajan rooli arvioinnissa.	
	Oppilaan rooli arvioinnissa.	Oppilas

	Huoltajien rooli arvioinnissa.	Huoltajat
	Koulun rooli arvioinnissa.	Yhteisö
	Yhteistyö ja osallisuus.	

Lausunnoista 37 kommenttia sisälsi ajatuksia siitä, miksi arvioidaan. Tämän teeman alle laitettiin kommentit, jotka koskivat arvioinnin tehtävää. Opetushallituksen Internet-sivuilla eritellään arvioinnin tehtäviksi:

- todeta oppilaan tilanne ja antaa realistinen kuva oppilaalle itsestään
- antaa tietoa opettajalle, oppilaalle ja huoltajalle opiskelun edistymisestä
- ohjata opiskeluun ja oppimiseen
- motivoida opiskeluun ja oppimiseen
- valikoida jatko-opintoihin
- ennustaa menestystä tulevaisuudessa
- kontrolloida opiskelua ja oppimista
- kehittää opiskelua, oppimista ja opetusta
- kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin ja arviointikeskusteluun.

(Opetushallitus, 2020a)

Alaluokista yhdisteltiin kolme yläluokkaa, jotka olivat matka, päämäärä ja oppilaan minän kehittyminen. Matkalla viitataan opiskelun aikaiseen arviointiin, eli niihin asioihin, jotka mahdollistavat oppimisen ja auttavat päämäärän saavuttamisessa. Yläluokkiin tuli yhteensä 66 kommenttia, joista matka (29) sai selvästi eniten kommentteja. Arvioinnin yhdenvertaisuuskommenteissa päämäärää painotettiin 21 kommentissa. Tein jaottelun päämäärään ja matkaan sen vuoksi, että halusin selvittää kuinka paljon painoarvoa lausuntoja antaneet tahot pistävät oppimisen aikaiselle arvioinnille, ja kuinka paljon painotetaan niitä asioita, joihin opetuksella tähdätään, eli muun muassa oppimiseen, tavoitteiden saavuttamiseen ja tulevaisuuden opintoihin. Oppilaan minän kehitys arvioinnin tavoitteena nousi esille 16 yhdenvertaisuuskommentissa.

TAULUKKO 2 Miksi arvioidaan

Teema (f=37)	Alaluokka (f = 37)	Yläluokka (f = 66)
	Kodin ja koulun yhteistyö	Matka

Miksi arvioidaan?	Numerojen korotusmahdollisuus	
	Ohjaus ja kannustus	
	Opiskelun, oppimisen ja opetuksen kehittäminen	
	Osaamisen näkyväksi tuominen	
	Oppilaan oppiminen	Päämäärä
	Oppivelvollisuuden laajeneminen	
	Tavoitteiden saavuttaminen	
	Tulevaisuus	
	Motivaatio ja oppimisen ilo	Oppilaan minän kehittyminen
	Osallisuus omassa oppimisessa	
	Positiivinen minäkäsitys	
	Realistisen kuvan antaminen	

Opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilaan edistymistä, käyttäytymistä ja työskentelyä arvioidaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Mitä arvioidaan? -teeman alle muodostui asioita, joissa viitattiin näihin arvioinnin kohteisiin. Teemaan liittyy vahvasti opettajan rooli arvioijana sekä oppilaan rooli arvioitavana. Tavoitteet ja kriteerit nousivat omaksi yläluokaksi, ja lausunnoista pystyi selvästi poimimaan useita arviointityöskentelyn kohteisiin vaikuttavia ulkoisia tekijöitä, jotka vaikuttavat yhdenvertaisuuteen siinä, mitä arvioidaan. Tästä teemasta muodostui 14 alaluokkaa, joista yhdisteltiin 4 yläluokkaa: opettajan rooli (8), oppilaan tiedot ja taidot (37), tavoitteet ja kriteerit (16) ja ulkoiset tekijät (32).

TAULUKKO 3 Mitä arvioidaan

Teema (f = 56)	Alaluokka (f = 56)	Yläluokka (f = 92)
Mitä arvioidaan?	Arviointiosaaminen	Opettajan rooli
	Opettaja arvioitavana	
	Itse- ja vertaisarviointi	Oppilaan tiedot ja taidot
	Käyttäytyminen	
	Laaja-alainen osaaminen	
	Oppilaan lähtötaso	
	Oppiminen	
	Osaaminen	
	Työskentelyn taidot	
	Epätasa-arvo oppisisällöissä tai tavoitteissa	Tavoitteet ja kriteerit
Opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet		
Arvioinnin läpinäkyvyys	Ulkoiset tekijät	
Arviointiin yleisesti vaikuttavat asiat		
Yhtenäisyys valtakunnallisesti		

Arviointia täytyy toteuttaa moninaisin keinoin. Opetussuunnitelmassa arviointi jaetaan opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin. (Opetushallitus, 2014). Teemana miten arvioidaan? pitää sisällään erilaisia arvioinnin menetelmiä, opettajien toimintatapoja sekä käytännön toimia arvioinnin tekemiseen. Miten, tai millä tavalla arviointia toteutetaan kattaa hyvin laajasti

sen, millaista arvioinnin tulisi olla, jotta se olisi yhdenvertaista. Lausunnoissa otettiin kantaa muun muassa arviointikulttuuriin, arvioinnin toteutustapoihin, arvosanojen kriteereihin sekä arvioinnin dokumentointiin, kokeisiin ja todistuksiin.

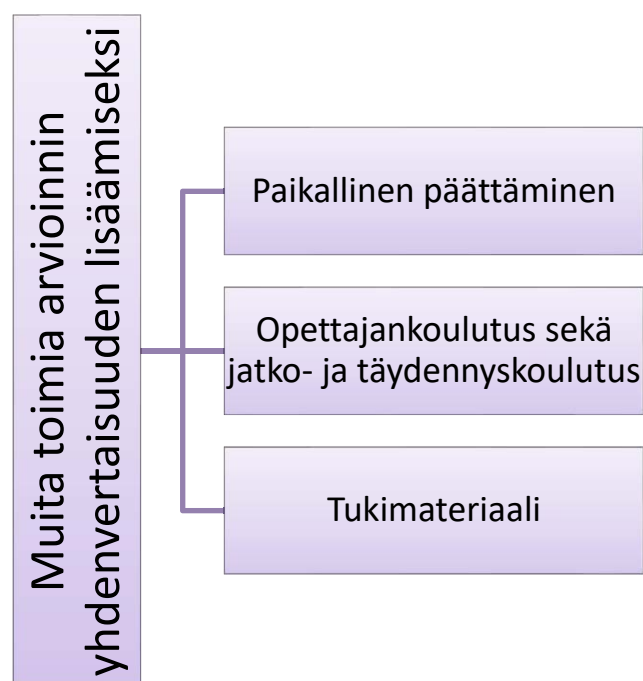
Miten arvioidaan? -teeman luokittelin 16 alaluokkaan, joista muotoutui 5 yläluokkaa, jotka ovat menetelmät (24), arviointikulttuuri (68), opettajan kirjaamiset (77), tavoitteet ja kriteerit (33), ja epäselvät asiat (18). Epäselviin asioihin luokiteltiin lausunnonantajien pohdintoja sellaisista opetus suunnitelman luonnoksen kohdista, jotka olivat heille epäselviä arvioinnin toteuttamisen kannalta, tai joissa he näkivät suuria ristiriitaisuuksia suhteessa siihen, miten arvioidaan.

TAULUKKO 4 Miten arvioidaan

Teema (f = 146)	Alaluokka (f = 146)	Yläluokka (f = 218)
Miten arvioidaan?	Itsearviointi ja vertaisarviointi	Menetelmät
	Formatiivinen ja summatiivinen arviointi määriteltynä	
	Objektiivisuus	Arviointikulttuuri
	Arviointikulttuurin yhtenevyys	
	Monipuolisuus	
	Arvioinnin läpinäkyvyys	
	Oppilas huomioidaan	
	Standardoidut kokeet	Opettajan kirjaamiset
	Eteneminen opinnoissa	
	Arvioinnin dokumentointi	
Arvosanan korottaminen ja oikaisu		
Todistukseen liittyvät asiat		
Tavoite- ja kriteeriperustaisuus	Tavoitteet ja kriteerit	

	Kriteerit arvosanoille	
	Toteutuuko yhdenvertaisuus	Epäselvät asiat
	Epäselvyyksiä luonnoksessa	

Ennalta päätettyjen teemojen lisäksi tehtiin lausuntojen pohjalta teema ”Muita toimia yhdenvertaisuuden lisäämiseksi”. Nämä kommentit eivät suoraan sopineet minkään ennalta suunnitellun teeman alle, mutta piti ehdottomasti ottaa huomioon niiden arvioinnin yhdenvertaisuutta kehittävän luonteensa vuoksi. Kuvaan 2 on poimittu kolme eniten kommentoitua aihetta tästä teemasta. Tutkimuksen tuloksissa avataan hieman kommenttien luonnetta, eli mitä eri vivah-teita ja päämääriä kommentit pitivät sisällään.



KUVA 2 Keskeisimmät lausunnoista esiin nousseet toimet arvioinnin yhdenvertaisuuden lisäämiseksi teemasta ”Muita toimia yhdenvertaisuuden lisäämiseksi”.

Toisen tutkimuskysymyksen vuoksi merkittiin teemoiteltuihin analyysiyksiköihin merkinnät siitä, sisälsikö kommentti kehitysehdotuksen, vai kommentoitiinko siinä opetussuunnitelman arviointiosuuden luonnosta jollain muulla tavalla. Tällä tavalla aineistosta pystyttiin näkemään

kehitysehdotusten suhde muuhun kommentointiin. Kehitysehdotusten prosentuaaliset osuudet laskettiin koko aineistosta sekä erikseen teemoittain, jotta aineistosta paljastui ne teemat ja jopa yksittäiset alaluokat, jotka olivat saaneet sidosryhmiltä eniten kannatusta ja hyväksyntää, mutta myös ne, joita toivottiin oppilaan oppimisen ja osaamisen arvioinnin tulevaan opetussuunnitelmalukuun muokattavan.

5.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on kyse lähinnä tutkimusprosessin luotettavuudesta. Tutkija omilla ratkaisullaan, näkemyksillään ja tulkinnoillaan vie tutkimusta tiettyyn suuntaan koko prosessin ajan. Tutkijan esiyymmärrys aiheesta voi auttaa löytämään oikeat lähteet ja etenemään oikeaan suuntaan tiedonhankinnassa (Aaltio & Puusa, 2011). Luotettavuuden lisäksi voidaan tutkimusprosessissa tarkastella sen puolueettomuutta. Puolueettomuudella tarkoitetaan sitä, miten paljon esimerkiksi tutkijan omat asenteet, ikä, sukupuoli, tai asema vaikuttavat aineiston analysointiin ja tulkintaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineiston jatkuvan lukemisen ja reflektoinnin kautta tässä tutkimuksessa on pyritty ottamaan huomioon mahdollisimman objektiivinen ote ja tutkijan omien näkemysten vaikutuksen minimointi. Tutkimuksen raportoinnissa on pyritty luomaan looginen ketju tutkittavan aihealueen teoreettisesta viitekehyksestä ja aiemmista tutkimuksista, aineiston analyysivaiheesta tutkimustulosten kautta johtopäätöksiin ja pohdintaan niin, että ne luovat keskenään eheän kokonaisuuden. (Eskola & Suoranta, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tämän tutkimuksen lausunnot on lähetetty lausuntopalveluun vapaaehtoisesti Opetushallituksen pyynnöstä. Tutkimuksessa analysoituja lausuntoja oli 50, ja ne olivat tulleet tasaisesti ympäri Suomea. Opetushallitus oli lähettänyt lausuntopyynnön 124 taholle, joista lausunnon lähetti 41 taho. Tämä on 33 % pyynnön saaneista. Lisäksi lausunnon lähetti 12 taho, joilta lausuntoa ei ollut erikseen pyydetty. Lausuntojen lähettäjät ovat olettaen tunteneet asian merkitykselliseksi, ja vastanneet sen vuoksi lausuntopyyntöön. Tutkimusaineisto on julkinen, ja kaikille nähtävissä lausuntopalvelun Internet-sivuilla. Kuitenkin kommenttien anonymiteetti on tutkimuksessa varmistettu ottamalla kaikki tunnistetiedot pois tutkimustuloksissa näkyvistä lainauksista niihin lisättyjä lausunnon numeroita lukuun ottamatta. Lausunnot päätettiin numeroida, jotta tutkimuksen luotettavuus lisääntyisi. Numeroista voi nähdä, että kommentteja on otettu tasaisesti eri lausunnoista, eikä yksittäiset lausunnot ole painottuneet tutkimustuloksissa.

Vaikka lausunnot ovat julkisia, on Oulun yliopistosta pyydetty kyseisiin arvioinnin uudistamista koskeviin tutkimusaineistoihin vielä erillinen tutkimuslupa. Näillä toimilla on pyritty lisäämään sekä tutkimuksen luotettavuutta, että eettisyyttä.

Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti ovat laadullisessa tutkimuksessa kompleksisempi kokonaisuus kuin määrällisessä tutkimuksessa. Sisäinen validiteetti tarkoittaa tutkimusketjun ja siitä seuraavan päättelyn läpivalaisua ja tutkittavan ilmiön monipuolista avaamista. (Aaltio & Puusa, 2011.) Tutkimuksen tulisi seurata sille asetettuja tavoitteita ja keskittyä vastaamaan tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin (Varto, 1996). Tuomen ja Sarajärven (2018) kritiikki sisällönanalyysiin tutkimusmenetelmänä koskee sitä, että tutkimustulokset esitetään reflektioimatta niitä sen enempää, ja näin ollen johtopäätökset jäävät tutkimuksesta uupumaan. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen auki kirjoittaminen niin, että lukijat pystyvät seuraamaan tutkijan tekemiä päättelyketjuja vaivattomasti. Ilmiöinä yhdenvertaisuus ja osaamisen ja oppimisen arviointi ovat selkeitä kokonaisuuksia, jotka tässä tutkimuksessa on rajattu laajuutensa vuoksi käsittelemään lähinnä peruskoulussa tapahtuvaa toimintaa. Tutkimuksessa pyritään lisäämään ymmärrystä ilmiöistä, tarkentaa ja tehdä näkyväksi niiden luonnetta. Yhdessä selkeiden päättelyketjujen kanssa toimet lisäävät tutkimuksen sisäistä validiteettia. (Aaltio & Puusa, 2011.) Tutkimuksen reliabiliteettia voisi tarkastella esimerkiksi triangulaation avulla, jossa kaksi tutkijaa, tai kaksi tutkimusmenetelmää tuottaisi saman tuloksen (Aaltio & Puusa, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessa hyväksytään se, että lausunnoista valitut kommentit ollaan teemoiteltu tutkijan näkemyksen mukaan käyttäen harkintaa ja reflektoiden tekstin sisältöä useaan kertaan. Toiset tutkijat saattaisivat kuitenkin käyttää teemoittelussa muita kriteereitä. Aineistoa on luotettavuuden lisäämiseksi kuitenkin kvantifioitu ehkäistäkseen tutkijan omien mielikuvien vaikutuksen johtopäätöksiin. Muistettakoon, ettei tutkija kykene välittämään tutkittavien tahojen ajatuksia sellaisenaan, niin kuin ne on tarkoitettu, vaan hän esittää aina oman tulkintansa niistä (Aaltio & Puusa, 2011).

Nvivo ohjelman käyttö aineiston analysoinnin tukena lisää tutkimuksen luotettavuutta ehkäisemällä satunnaisten, yksittäisten pohdintojen yleistämisen (Eskola & Suoranta, 1998). Ohjelmiston käyttö ei takaa luotettavampaa tutkimusta, saati kirkasta tutkijalle tutkimuskysymystä tai tutkimuksen epäselvyyksiä (Herkama & Laajalahti, 2018). Se saattaa auttaa kuitenkin jäsentämään analyysia ja poimimaan tutkimuskysymysten ja aineiston kannalta olennaista tietoa esiin, kuten se tässä tutkimuksessa teki.

6 Tulokset

Tuloksissa käydään ensin läpi yleisiä huomioita lausunnoista. Tämän jälkeen tulokset esitellään niiden teemojen mukaan, jotka aineiston analyysivaiheessa on jaettu. Lausuntoja käsitellään teemojen alla molempien tutkimuskysymysten näkökulmasta. Lisäksi tuloksissa käsitellään lausunnoista nousseiden kommenttien ristiriitaisuuksia. Tarkoituksena on nostaa tuloksista esille tavoitteiden kannalta olennainen tieto (Puusa, 2011).

Tulosten esilletuomisessa käytetään suoria lainauksia aineistosta, jotta lukija saa esimerkein seurata aineistosta tehtyjä tulkintoja ja saa kuvan erilaisista ja erityyppisistä kommentteista. Annetut lausunnot on numeroitu L1-L50, jotta tutkimustuloksissa käytetyt sitaatit on helppo erottaa toisistaan. Sitaateista on poistettu tunnistettavuussyistä lausunnon antajien nimet.

6.1 Kehitystoiveet ja yhdenvertaisuus lausunnoissa

50 lausunnosta löytyi 258 yhdenvertaisuuteen liittyvää kommenttia. Näissä kommentteissa joko perusteltiin kehitysehdotuksia yhdenvertaisuudella:

”Valtakunnallisen tasa-arvoisen opetuksen ja arvioinnin kannalta olisi tärkeää, että tavoitteiden vuosiluokkaistaminen tapahtuisi keskitetysti, ei kuntakohtaisesti. Tämä helpottaisi myös oppimateriaalin tekijöitä.” (L16)

kritisoitiin luonnosta yhdenvertaisuuden nimissä:

”Työskentelytavat voidaan helposti sekoittaa käyttäytymiseen, jota ei pidä osaamisperusteena arvioida. Loppukädessä on aina se vaara, että arviointi on subjektiivista – oppilaan oikeusturvaa lisää se, että palautetta saa tasaisesti esim. Wilmaan kirjataan kaikki, ei vain koetulokset, joiden perusteella arviointia ei kuitenkaan tehdä yksinomaan.” (L12)

tai kiiteltiin luonnosta siitä, että se pitää sisällään yhdenvertaisuuden näkökulman:

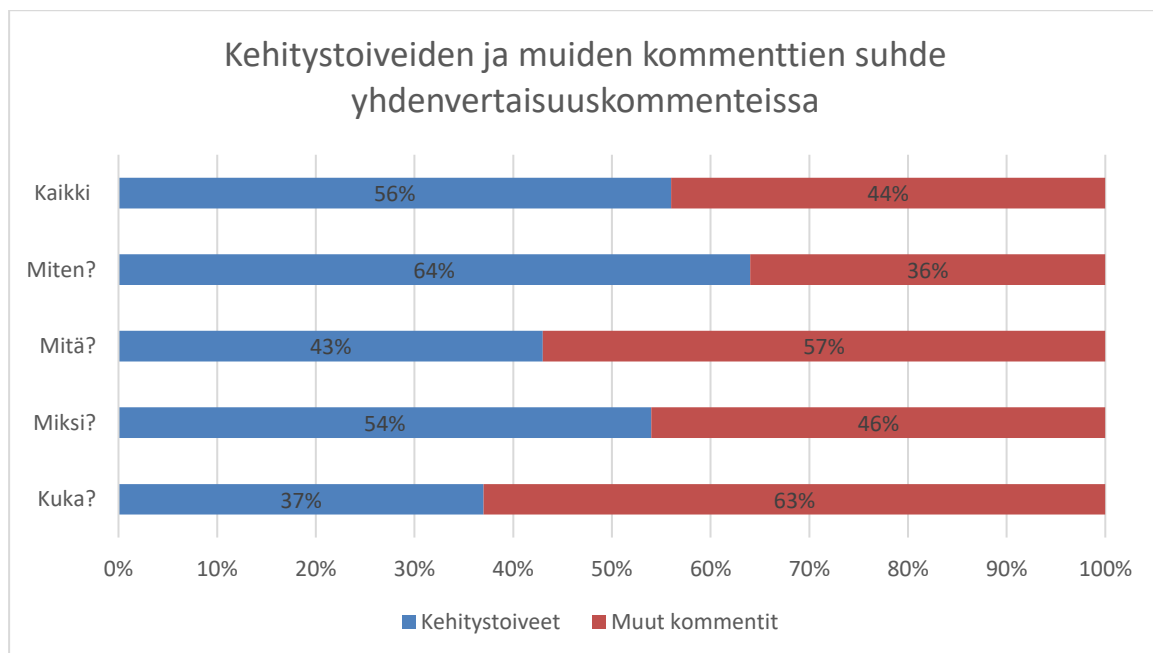
”Perusopetuksen arvioinnin periaatteiden ja käytänteiden yhtenäistämiseksi on suuri tarve. Samalla osaamisella oppilaan saama arvosana voi vaihdella peräti neljä numeroa riippuen yksittäisen opettajan, koulun tai kunnan noudattamasta arviointilinjasta. Näin ollen Opetushallituksen käynnistämällä arvioinnin yhdenvertaisuus- ja luotettavuusongelmien korjaustyöllä on erittäin tärkeä merkitys myös oppilaiden oikeusturvan toteutumisen kannalta katsottuna.” (L10)

”Kiitettävää on, että tavoite- ja kriteeriperustaisuus nousee aiempaa selkeämmin esiin. Selkeästi kirjattu edellytys siitä, että kaiken arvioinnin ja palautteen antamisen tulee perustua opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin ja paikallisessa opetus-

suunnitelmassa vuosiluokittain tarkennettuihin tavoitteisiin vahvistaa arvioinnin valtakunnallista vertailtavuutta, oppilaiden tasavertaista kohtelua sekä oikeusturvaa.”
(L19)

Kaikissa kommenteissa ei mainittu sanaa yhdenvertaisuus, mutta tutkijan tulkinnan mukaan niissä pyrittiin yhdenvertaisuuteen tai ne pitivät sisällään oletuksen siitä, että jokin asia ei ole yhdenvertaista. Yhdenvertaisuus -termiä käytettiin 23, eli 47 % lausunnoista. Sanaa sen eri muodoissa käytettiin yhteensä 88 kertaa.

Lausunnoista eritellyistä yhdenvertaisuuskommenteissa erilaisia opetussuunnitelman arviointiluvun luonnoksen kehitystoiveita esiintyi 56 % kommenteista. Vaikka Opetushallituksen laatima luonnos perustui tutkittuun tietoon ja asiantuntijamielipiteisiin, oli sidosryhmillä verrattain paljon kehitysehdotuksia tämä asia silmällä pitäen. Kehitysehdotukset jakoutuivat niin, että eniten kehitettävää valmiiseen arviointiluvun luonnokseen oli siinä, miten arviointia toteutetaan (64 %). Vähiten kehitettävää lausunnon antajien mielestä oli siinä, kuka arviointia tekee (37 %). Tulevissa alaluvuissa eritellään tarkemmin niitä kohtia, joita sidosryhmät kokivat tarpeelliseksi kehittää.



KUVA 3 Kehitystoiveiden ja muiden kommenttien suhde yhdenvertaisuuskommenteissa

Vaikka kehitysehdotuksia oli kommenteista yli puolet, oli lausunnonantajat kokonaisuudessaan tyytyväisiä Opetushallituksen laatimaan luonnokseen. Aineiston analysoinnin yhteydessä poimittiin yleiskuva luonnoksesta positiivinen – negatiivinen -akselilla niistä lausunnoista, joissa

se ilmaistiin selkeästi. Tulokseksi saatiin, että 88 % lausunnon antajista oli sitä mieltä, että uusi arviointiluvun luonnos on hyvä tai erittäin hyvä. Useissa kommentteissa tuli ilmi, että Opetushallituksen valmisteleva kokonaisuus on suuri parannus edelliseen suunnitelmaan. Rakenne koettiin hyväksi ja selkeämmäksi.

*”Luonnos opetussuunnitelman perusteiden oppimisen ja osaamisen arviointia koske-
vaksi luvuksi on kokonaisuutena huomattava parannus nykyversioon verrattuna. Lu-
vun rakennetta on muutettu selkeämmäksi ja otsikot etenevät pääsääntöisesti johdon-
mukaisesti.” (L47)*

Positiivisista kommentteista huolimatta sidosryhmät halusivat muistuttaa siitä, ettei uuden op-
pimisen ja osaamisen arvioinnin luku opetussuunnitelmassa takaa yhdenvertaisuutta, vaan ar-
viointia on muistettava jatkossakin kehittää.

*”Arvioinnin yhdenvertaisuusongelmiin puuttuminen on tarpeellista oppilaiden oikeus-
turvan näkökulmasta, ja siksi Opetushallituksen käynnistämä täsmennystyö on erityi-
sen tärkeää. Toivottavaa on, että työ arvioinnin periaatteiden ja käytänteiden yhtenäis-
tämiseksi jatkuu myös tämän jälkeen.” (L35)*

Suoranaista negatiivista kommentointia oli vain vähän, ja kommentointi keskittyi lähinnä kriti-
soimaan opetussuunnitelman uudistamisen nopeaa aikataulua. Uudistamistyö aloitettiin ennen
kuin ensimmäisiä päättöarviointeja on ehditty antamaan uuden opetussuunnitelman mukaan
opiskelleille oppilaille. Joitain lausunnonantajia huolestutti muutos tiedollisen testauksen pai-
nottamiseen arvioinnissa.

*”Uuden opetussuunnitelman myötä monet opettajat ovat kehittäneet arviointiaan ja
erityisesti formatiivisen arvioinnin sekä itse- ja vertaisarvioinnin taitojen opetta-
mista. Paikallisesti on tehty paljon työtä arvioinnin kehittämiseksi, ja juuri kun työ on
saatu hyvään vauhtiin, vedetään matto kehittäjien jalkojen alta. Olemme menossa
kohti valtakunnallisia tasokokeita ja lankeamme samaan kuin useat muut Euroopan
maat. Uuden opsin tavoitteena oli painottaa oppilaiden taitojen oppimista, mutta
tämä arviointiluvun uudistus vie painotuksen jälleen tiedolliseen testaukseen.” (L25)*

Yhteenvedona yleisellä tasolla uutta arviointiluvun luonnosta kommentoineet olivat tyytyväisiä
luonnokseen, vaikka kehitettäviä asioita löytyikin. Lausuntojen antajat kehottivat jatkamaan
kehitystyötä ja olivat tyytyväisiä siihen, että saivat tulla tässä prosessissa kuulluiksi.

6.2 Kuka arvioi

Sidosryhmät mainitsivat opettajat ja yhteisön useimmiten yhdenvertaisuutta koskevissa kom-
menteissa. Nämä kaksi tahoa myös olivat ne, joita koskevia kirjoituksia opetussuunnitelmassa

toivottiin eniten kehitettävän. Erityisesti opettajan rooli itsensä arvioijana vaatii aineiston mukaan kehitystä vielä tulevaisuudessa. Opettajan rooli oppilaiden arvioijana korostui arviointiosaamisen näkökulmasta. Opettajilta peräänkuulutettiin monipuolisen ja oppilaisiin tasapuolisesti kohdistuvan arvioinnin merkitystä. Lausunnoista kävi ilmi se, että opettajan rooli arvioinnin asiantuntijana halutaan säilyttää. Opettajalla tulisi olla pedagoginen vapaus valita työskentelytapansa myös arvioinnin osalta.

”Alakouluissa tarvitaan päteviä opettajia opettamaan, arvioimiaan ja kannustamaan lapsia...” (L12)

” [...] opettaja tulee olla se, joka tekee arviointipäätelmät keräämäänsä näyttöön perustuen ja arvioinnin on kohdistuttava opettuihin ja opiskeluihin asioihin. Arviointia tehtäessä opettaja valitsee arviointimenetelmät, koska arviointi perustuu ja kohdistuu opettuihin ja opiskeluihin asioihin.” (L1)

Lausuntojen puitteissa voidaan todeta, että yhdenvertaisuus näyttäytyy opettajan arviointiosaamisen sekä arvioinnin yhteisöllisen luonteen kautta selvimmin. Näiden asioiden koetaan lisäävän arvioinnin yhdenvertaisuutta. Yhteisöllisyyden käsitteessä on vahvasti mukana osallisuus. Koetaan, että oppilaiden, huoltajien ja eri opettajien osallisuus arviointiprosessissa luo yhdenvertaisuutta. Osallisuus ja osallistuminen yhteiseen asiaan luo ”me-henkeä”, ja voi toimia voimaannuttavana tekijänä erityisesti opettajien näkökulmasta. Kollegiaalisen tuen merkitys korostuu joissain kommentteissa sen ohella, että koulun sisäiset käytännöt yhdenmukaistetaan, ja sen kautta luodaan yhdenvertaisuutta koulun sisäisesti oppilaiden arviointikokemuksiin.

”Oppilaiden arviointikokemusten yhdenvertaisuuden lisäämiseksi olisi oleellista varmistaa myös arviointiperiaatteiden ja käytäntöjen yhtenäisyys koulun sisällä, näkökulma, jota luonnoksessa korostetaan suunnitelmallisuutta ja johdonmukaisuutta tarkasteltaessa. Arvioinnin periaatteista ja niiden käytännön sovelluksista keskustelu koulun ja kunnan tasoilla voisi parhaimmillaan tehokkaasti edistää arvioinnin yhdenvertaisuuden toteutumista, toimivien arviointikäytäntöjen leviämistä sekä opettajien välistä yhteistyötä.” (L48)

Lausunnoissa tuotiin esille oppilaan tarve hahmottaa omaa oppimistaan, osallistua tavoitteen asetteluun sekä ymmärtää oppimisen tavoitteet. Lausunnoissa oppilaan rooli luonnoksessa nähtiin ristiriitaisena. Toisaalta kiiteltiin sitä, että ”luonnoksessa oppilaan ja vanhempien roolia arviointiprosessissa on kirkastettu” (L41), mutta toisaalla todettiin, että ”kyseinen luonnos on häivyttänyt oppilaan, ja korostanut opettajan osallisuutta arviointiin.” (L16) Oppilaiden ja huoltajien osallistuminen arviointiprosessiin nähtiin tärkeänä, ja osassa kommentteista näitä rooleja toivottiin vielä seuraavassa vaiheessa painotettavan. Erityisesti muistutettiin erityisryhmien asemasta osallistujina sekä itsearviointin tärkeydestä oppijalle itselleen oppimisen reflektoinnin välineenä, vaikka se ei opettajan antamaan arviointiin vaikutakaan.

”Luonnoksessa oppilaan oppimisen ja osaamisen arvioinnin perusteiksi on ansiokkaasti otettu esille arvioinnin tehtävä auttaa oppilasta hahmottamaan omaa oppimistaan. Arvioinnin yhdenvertaisuus, suunnitelmallisuus ja tavoitelähtöisyys ovat tärkeitä periaatteita. Samoin kannatettavaa on painottaa oppilaan ja perheiden osallisuutta oppimisen ja osaamisen arvioinnissa.” (L6)

6.3 Miksi arvioidaan

Teema luokiteltiin matkaan, päämäärään ja oppilaan minän kehittymiseen. Yhdenvertaisuuskommentit jakautuivat matkan (f=29) ja päämäärän (f=21) välillä niin, että opiskelun aikainen arviointi ja toimet sen yhdenvertaistamiseksi painottuivat kommentteissa. Oppilaan minän kehitystä esille tuovia kommentteja oli aineistossa 16 kappaletta.

Oppilaan ohjaus ja kannustus sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö nähtiin tärkeimpinä ominaisuuksina arvioin tehtävien näkökulmasta. Oppilaan kasvun ja kehityksen tukemien koetaan tärkeänä ja tarpeellisenä kirjauksena opetussuunnitelmassa, ja sen ajatellaan olevan hyvän arvioinnin perusta. Yhdenvertaisen, monipuolisen, laadukkaan ja oppilaiden oppimista tukevan ja edistävän arvioinnin edellytyksenä se, että opettajilta löytyy tarvittava arviointiosaaminen ja että käytänteet ovat yhdenvertaiset. Oppilaan ohjauksen ja kannustuksen koetaan kuuluvan vahvasti formatiivisen arvioinnin piiriin.

[Lausunnon antaja] ”pitää tärkeänä, että oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen ovat osa arviointia. Tästä näkökulmasta oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnissa tulee huomioida oppilaan erilaiset valmiudet, temperamentti sekä tuen tarpeet, kuten esim. erityisen tuen tarve tai oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä näiden edellyttämä tuki ja pedagogiikka.” (L28)

”Perusopetuslaki ja asetus painottavat arvioinnin tehtävinä opiskelun kehittämistä ja sen tuloksia. Opetussuunnitelma painottaa enemmän oppimista ja sen kehittymistä. Nyt kuvatuissa periaatteissa painottuu vahvasti se, että osaamista voidaan monipuolisesti osoittaa ja sen mittaaminen tulee tehdä tasapuolisesti. Periaatteet siis alleviivaavat opitun arvioinnin tasapuolisuutta, joka on tietysti erityisen tärkeää päättöarvioinnin kohdalla. Mukaan olisi tärkeää lisätä periaatteita, joilla korostetaan oppimista tukevan arvioinnin merkitystä! Esimerkiksi: ’Ohjaavan arvioinnin toteuttamisessa on tärkeä huomata, että oppijan saaman palautteen tulee vahvistaa pystyvyyden tunnetta sekä kannustaa ja ohjata kehittymiseen.’ ” (L25)

Kommenteissa painottui tarve saada opetussuunnitelmaan selkeitä kirjauksia siitä, kuinka arviointia voidaan toteuttaa monipuolisesti niin, että se on kannustavaa. Formatiivisen arvioinnin haasteet ja erilaiset tulkinnat nousivat täten esille myös arvioinnin tehtävien näkökulmasta, eikä ainoastaan arvioinnin erilaisten menetelmien näkökulmasta. Edellä olevasta kommentista huo-

mataan, että tasapuolisen arvioinnin ohella ei lausunnon antajien mukaan sovi unohtaa arvioinnin muita tehtäviä. Liika keskittyminen pelkkään yhdenvertaisuuteen ja tasapuolisuuteen voi viedä huomion pois muista välttämättömistä hyvän arvioinnin elementeistä.

Kodin ja koulun välisen yhteistyön nostaminen esille luonnoksessa tuotiin monessa lausunnossa esille ristiriitaisesti. On ensiarvoisen tärkeää, että kodin ja koulun välisen yhteistyön edellyttämisestä tehdään kirjaus opetussuunnitelmaan. Huoltajien tulee saada tietoa oppilaan edistymisestä. Lausunnoissa toivotaan, että huoltajat saisivat tietoa ajantasaisesti ja tarpeeksi ajoissa. ”*Valitettavasti paikallisessa opetussuunnitelmassa täsmennettäväksi jätetään yhteistyö huoltajien kanssa arvioinnin osalta sekä arvioinnista tiedottamisen muodot, vaikka näitä olisi ollut hyvä myös yleisemmällä tasolla viitoittaa, jotta kodin ja koulun yhteistyö paranisi.*” (L48) Tätä huolta tuodaan esille lausunnoissa, joissa olisi toivottu enemmän panostusta kodin ja koulun välisen yhteistyön kirjauksiin. Perusteluissa tuodaan esille myös huoltajien sosioekonomisen aseman vaikutus opintomenestykseen, jonka vaikutus on viime vuosina kasvanut. ”*Koulun merkitys lasten ja nuorten yhteiskunnallisen eriarvoisuuden tasaajana on suuri. Oppilaan oppimisen arvioinnin on tuettava tätä tarkoitusta.*” (L28)

Kommentit, jotka käsitelivät arvioinnin tehtävää sen päämäärän näkökulmasta, toivat eniten esille tulevaisuusnäkökulmaa. Arviointia ajateltiin tehtävän sen vuoksi, että se valmistaa esimerkiksi jatko-opintoihin, ja asettaa oppilaat yhdenvertaiseen asemaan jatkokoulutukseen haiketuessa. Jatko-opinnot linkittyivät lausunnoissa oppivelvollisuuden mahdolliseen laajenemiseen, joka osaltaan lisää yhdenvertaisen arvioinnin painetta peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen välillä. Tarve yhdenvertaiseen arviointiin konkretisoituu parhaiten juuri päättöarvioinnin yhteydessä.

”Tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti järjestetty perusopetus on avainasemassa yhteiskunnan ja yksilöiden tarpeita palvelevan oppivelvollisuuden laajentamisen yhteydessä. Perus- ja toisen asteen on limittäydyttävä nykyistä laajemmin toisiinsa ja muodostettava vahva pohja myöhemmälle kouluttautumiselle.” (L2)

Tulevaisuuden turvaamista edistää aineistosta esiin nousseet nostot yhdeksäsluokkalaisten välitodistuksen numeroarvioinnin tärkeydestä ja sen kautta päättötodistuksen arvosanojen ennakoinnista sekä yksilöllistettyjen oppimäärien vaikutukset jatko-opintoihin.

Arvioinnin tulee antaa realistinen kuva oppilaalle hänen osaamisestaan ja kehittymisestään ja itsestä oppijana. Tätä täytyy kommenttien mukaan tukea ”*sellaisilla menetelmillä, jotka antavat mahdollisimman oikean ja todellisen kuvan [erilaisten oppijoiden] osaamisesta*” (L21). Myös-

kään ”oppilaan heikompaa arviointia ei tule pelätä” (L29). Tämän sijaan oppilaan omien oppimispolkujen kehittäminen, henkilökohtaisen tuen antaminen riittävästi ja riittävän varhain, monipuoliset mahdollisuudet näyttää osaamistaan ja opettajan, koulun tai kunnan noudattaman arviointilinjan yhdenmukaisuus takaavat oppijalle realistisen kuvan itsestään ja taidoistaan.

Aineistosta nousi yhdenvertaisen arvioinnin tehtäväksi myös oppilaan oma osallisuus oppimisessaan. Itse- ja vertaisarvioinnin koettiin lisäävän oppilaan osallisuutta. Kun oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan auttaa se myös kehittämään sitä määrätietoistemmin. Lausunnoissa toivottiin entistä enemmän positiivisen palautteen antamisen esiin nostamista, sillä ”*opettajan tulee [...] pyrkiä löytämään oppilaiden vahvuuksia ja kannustavalla palautteella rohkaista taitojen kehittymistä, [...] Oppilaiden osallisuuden lisääntyminen tuo heidän oppimistaan ja osaamistaan opettajalle näkyvämmäksi ja siten auttaa opettajaa entistä paremmin suuntamaan ohjaustaan oppilaiden tarpeisiin.*” (L48)

6.4 Mitä arvioidaan

Kun puhutaan siitä, mitä arvioidaan, ja kuinka pyrkimys yhdenvertaisuuteen näkyy siinä, mitä arvioidaan, nousi lausunnoista suurimmaksi yksittäiseksi luokaksi arvioinnin yhdenvertaisuuden ulkoisesti vaikuttavat tekijät. Näitä olivat muun muassa oppilaiden poissaolot, eri vuosi- viikkotuntimäärät joissain oppiaineissa koulujen välillä ja sen vaikutus arvioinnin yhdenvertaisuuteen, väärinymmärrykset opettajien puolelta siinä, mitä kuuluisi arvioida, opettajan ja oppilaan persoonien vaikutus arviointiin, epäpätevien opettajien vaikutus, oppilaiden tarvitsemien mahdollisten apuvälineiden toimivuus, työskentelyn taitojen ja oppimisen välinen suhde arvioinnissa, ja erilaisten oppimisvaikeuksien huomioon ottaminen arvioinnissa. Kommenteissa toistui huoli siitä, kuinka paljon sellaisia arviointiin vaikuttavia tekijöitä on, jotka voivat yksilöllisesti vaikuttaa opettajan tekemään arviointiin suuntaan tai toiseen.

Opetussuunnitelman yhtenäisyys valtakunnallisesti koettiin erittäin tärkeäksi. Lausunnoissa kritisoitiin luonnoksen kirjauksia, joissa oli tulkinnanvaraa, tai joissa koulukohtaiset erot saattavat näkyä merkittävästi.

”...oppilaalla on oikeus saada tieto arviointiperusteista ja siitä, miten niitä on sovellettu oppilaan arviointiin. Arviointiperusteista informoinnissa on koulukohtaisia eroja, joihin tulisi puuttua.” (L35)

Lausunnoissa koettiin, että ulkoisten tekijöiden vaikuttavuutta arviointiin voidaan säädellä esimerkiksi arvioinnin läpinäkyvyydellä, jolloin arviointikulttuuri kouluissa on yhtenäisempi ja

oppilaat huoltajineen ovat tietoisempia arviointiin liittyvistä toimista. Arvioinnin läpinäkyvyyttä käsitellään enemmän ”miten arvioidaan” -otsikon alla.

Opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet ja kriteerit näkyivät lausunnoissa useamman teeman sisällä. Tavoitteet ja kriteerit liittyvätkin vahvasti siihen mitä arvioidaan, aivan kuten siihenkin miten arvioidaan. 56 % tavoitteita ja kriteereitä käsittelevistä kommentteista sisälsivät kehitysehdotuksia tai kehitystoiveita tulevaan oppimisen ja osaamisen arvioinnin opetussuunnitelman lukuun. Epätasa-arvoa koettiin yksittäisten oppiaineiden kohdalla, kuten A1 ja A2 kielten yhtenäisten tavoitteiden sekä kaikille yhteisen uskonnon opetuksen kanssa. Myös joidenkin valintaisten aineiden paikallinen määrittelyminen aineen syventäviksi opinnoiksi koetaan luovan epätasa-arvon oppijoiden välille. Tavoitteiden vuosiluokkaistamisen toivottiin tapahtuvan valtakunnallisella tasolla yhtenäisesti, jottei kunta tai koulukohtaiset eroavaisuuden vaikuttaisi arviointiin, saati hankaloittaisi oppimateriaalien tekijöiden työtä.

Opetussuunnitelman arviointiluvun uudessa luonnoksessa oli entistä enemmän painotettu tavoitteiden ja kriteerien merkitystä arvioinnissa (Opetushallitus, 2019b), ja kommenttien mukaan olisi tarpeellista muistaa arvioinnin perustuvan nimenomaan ”*opetettuihin ja opiskeltuihin asioihin.*” (L22)

”On tärkeää, että arvioinnin tulee kaikilla vuosiluokilla perustua oppilaiden yhdenvertaiseen kohteluun, lukuvuosi-arvion tulee perustua opetussuunnitelmassa asetettuihin yhteisiin tavoitteisiin ja jokaisen oppilaan tulee saada tietää, mitä hänen on tarkoitus oppia ja miten hänen oppimistaan ja osaamistaan arvioidaan.” (L1)

Mitä arvioidaan -teeman alla oppilaan tiedoista ja taidoista päällimmäisenä kommentteissa nousi oppilaan osaamisen arviointi, käyttäytymisen arviointi ja työskentelyn taidot. Yhdenvertaisuus ilmenee osaamista käsittelevissä kommentteissa muistutteluna siitä, mitä yhdenvertaiseen osaamisen arviointiin kuuluu. Oppilaiden ja huoltajien tietoisuus arvioinnista, siihen vaikuttavista tekijöistä ja siitä, mitä opettajat itseasiassa arvioivat nostettiin kommentteissa esille. Lausunnonantajilla on selvästi havaittavissa huoli oppilaista, joilla on jokin erityistarve esimerkiksi vamman, sairauden tai vaikka kielen osaamisen vuoksi. Kuitenkin, vaikka opetussuunnitelman toivotaan huomioivan kaikki oppilaat yksilöllisesti, halutaan, että ”*oppilaiden oppimista ja osaamista arvioidaan mahdollisimman yhtenäisin periaattein ja käytäntein opettajasta, koulusta ja opetuksen järjestäjästä riippumatta.*” (L4) Käyttäytymisen arvioinnissa tärkeänä pidettiin muun muassa paikallisen päättämisen vaikutusta käyttäytymisen arvioinnin yhdenvertaisuuteen sekä työskentelytaitojen ja käyttäytymisen arvioinnin sekoittuminen toisiinsa. Myös

käyttäytymisen arvioinnissa on tärkeää ottaa huomioon erilaiset oppijat, persoonat ja kulttuuri-tekijät. Erityisesti käyttäytymisen arvioinnissa oppilaan temperamentti ja erilaisten persoonien vaikutus luovat vaaran arvioida oppilasta väärin perustein.

”Förbundet vill med tanke på bedömning av uppförandet föra fram vikten av stödmaterial för uppgörandet av de lokala läroplanerna så att målen möter bland annat läroplansgrundernas värdegrund och att inte alltför stora lokala skillnader uppstår.” (L5)

”Käyttäytymisen arvioinnin kohdalla olisi hyvä miettiä löytyisikö toimintatapoja, joilla arviointi olisi tasa-arvoista ja vähentäisi henkilökemioista johtuvaa arviointia. Tämä voitaisiin toteuttaa esimerkiksi tarkastelemalla kaikkien oppilaan opettavien opettajien antamien arviointien keskiarvona.” (L37)

Aineistosta kävi ilmi, että edelliseen opetussuunnitelmaan lisätyt laaja-alaisten taitojen osaamisen arviointi ei sisällynyt Opetushallituksen julkaisemaan luonnokseen. Lausunnoissa ilmaistiin huoli siitä, että laaja-alaisten taitojen arviointi ei ole saanut jalansijaa luonnoksessa. Tämän ei nähdä helpottavan sitä problematiikkaa, joka on laaja-alaisten taitojen arvioinnin ympärillä vellonut edellisen opetussuunnitelman julkaisusta lähtien.

Opettajan rooli yhdenvertaisuuden edistäjänä siinä mitä arvioidaan, on pitkälti riippuvainen opettajan arviointiosaamisesta. Opettajien pätevyys ja täydennyskouluttautuminen ovat tärkeässä roolissa arviointiosaamisessa. Opettajien on *”hyvä kuulla oppilaan omia lähtökohtia oppimiseen.”* (L12) Opettajien viestintätaidot ja yhteistyö huoltajien kanssa koetaan yhdeksi arviointiosaamisen osaksi. Opettajalla täytyy olla ymmärrystä oppimisen prosesseista sekä niistä asioista, jotka yhdessä muodostavat ne asiat, jotka vaikuttavat oppilaan työskentelyyn ja olemiseen koulussa.

6.5 Miten arvioidaan

Sidosryhmät kommentoivat eniten lausunnoissaan opettajien kirjaamisiin liittyviä kohtia luonnoksessa. Erityisesti todistuksiin liittyvät konkreettiset toimet mietityttivät. Päättöarvioinnin toteutus, sanallisen arvioinnin ja numeerisen arvioinnin suhde todistuksissa ja numeroarvosanan aikaistaminen, arviointien dokumentointi sekä arvosanojen korottaminen ja oikaisu saivat paljon kommentteja, joista osa jakautui hyvin ristiriitaisesti kahtia. 61 % numeroarvioinnin aikaistamista koskevista kommentteista puolsivat tätä luonnosta, kun taas 39 % suhtautui siihen negatiivisesti tai epäilevästi. Puoltavissa kommentteissa yhdenvertaisuutta perusteltiin oppilaiden ja huoltajien ymmärryksen kautta, päättöarviointien ennakoinnin kannalta sekä realistisemman

kuvan saamisesta omista opinnoistaan varhaisemmassa vaiheessa, kun taas negatiivisissa kommenteissa numeroarvioinnin ajateltiin korostavan summatiivisen arvioinnin osuutta arviointikokonaisuudessa, riitelevän oppilaan oppimisen ja arvioinnin tehtävän ja tavoitteiden kanssa, ja perustuvan johonkin muuhun, kuin tutkittuun tietoon. Tälle muutokselle ei nähty riittäviä perusteita opetussuunnitelman oppimiskäsitysten, tai muun oppimista tukevan tiedon perusteella.

”Numeroarvioinnin käyttö pakollisena olisi järkevää 6. luokalta lähtien. Numeroarvioinnin liikkumavara olisi hyvä olla edelleen, kuten aiemmassa opetussuunnitelmassa. Se että otetaan numerot käyttöön 4. luokalta ei sinänsä tue arvioinnin yhtenäistämistä. Tärkeämpää olisi jatkaa oppimisen arviointikulttuurin kehittämistä ja tukea toimintatapoja, jotka vahvistavat yhdenvertaista ja osallistavaa oppimisen arviointia, jossa korostuu tiivis yhteistyö sekä kouluissa että kotien kanssa.” (L11)

Pääasiassa numeroarvioinnin aikaistamisen perusteena oli se, että se lisää arvioinnin yhdenvertaisuutta tai tasa-arvoisuutta ilman sen suurempia perusteluita minkä vuoksi se niin tekee.

Opettajien kirjaamisiin liittyvä formatiivisen arvioinnin dokumentointi tuotti useita kommentteja. Pääasiassa (73 %) kommenteissa puhuttiin dokumentoimattomuuden puolesta ja oltiin tyytymättömiä Opetushallituksen selkeään linjaukseen siitä, ettei formatiivista arviointia tarvitse dokumentoida. 27 % dokumentointia koskevista kommentteista puolestaan oli sitä mieltä, että myös formatiivista arviointia olisi syytä dokumentoida. Dokumentoimattomuutta perusteltiin ennen kaikkea formatiivisen arvioinnin luonteella, joka koostuu lähinnä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta ja kohtaamisesta tunneilla. Sen kuuluu olla ohjaavaa ja oppimista tukevaa, koko ajan tapahtuvaa.

[Fasetten] ”understöder också skrivningen om att den formativa bedömningen inte ska dokumenteras samt att självvärdering och kamratrespons inte ska inverka på vitsordet eller det verbala omdömet som ges i ämnet.” (L5)

”Oppimisen ja osaamisen arvioinnin osalta (luku 6.3) luonnoksessa on tiivistetty ja täsmennetty formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin kuvauksia. Näitä muutoksia ja täsmennämiä voidaan pitää erityisen tervetulleena. Muutoksien myötä voidaan ehkäistä mm. oppimisen dokumentointiin, itse- ja vertaisarviointiin liittyvien tulkinnanvaraisuuksien ja niistä edelleen johtuvien arviointikäytänteiden kirjavuutta. Tämän voidaan katsoa tukevan opetuksen järjestäjien ja opettajien työtä, sekä vahvistavan oppilaiden yhdenvertaista kohtelua ja arvosanojen vertailtavuutta.” (L19)

Formatiivisen arvioinnin dokumentointia puolsivat muun muassa velvollisuus antaa huoltajille tietoa myös formatiivisesta arvioinnista. Opettajan oikeusturvan kannalta dokumentointi nähtiin myös järkevänä. Näiden ohella huolena oli summatiivisen arvioinnin painottuminen, jos

formatiivista arviointia ei tarvitse dokumentoida. Lausunnoissa epäiltiin, että tapahtuuko formatiivista arviointia varmasti joka paikassa, jos sitä ei tarvitse mitenkään dokumentoida.

”Formatiivisen arvioinnin käytänteet on sovittava paikallisesti, jollei valtakunnallisia linjauksia täsmennetä. Jos perustetekstissä lukee, että formatiivinen arviointi ei vaadi dokumentointia, painottuu summatiivinen arviointi. Tämä johtaa siihen, että oppilaiden opiskelu tähtää kokeisiin ja tiedollisten asioiden harjoitteluun.” (L23)

”Formatiivisen arvioinnin dokumentointia tulee edellyttää, jotta on olemassa kirjallista näyttöä siitä, että formatiivista arviointia on toteutettu. Tämä tarkoittaa myös opettajan oikeusturvan kannalta tilanteessa, jossa esimerkiksi huoltajan kanssa syntyy erimielisyyksiä arvioinnista.” (L38)

Eniten muutosta yksittäisen asian kohdalla vaadittiin arvosanojen korottamista ja oikaisua koskeviin kirjauksiin opetussuunnitelmaan. Korottamisia pohdittiin sekä päättöarvioinnin osalta sekä opinnoissa etenemisen näkökulmasta. 81 % arvosanojen korottamista ja oikaisua koskevista kommentoinneista koski sitä, ettei luonnoksen kirjaukset olleet tarpeeksi täsmällisiä ja riittäviä. Luonnoksessa annettiin arvosanan korottamisesta päätävävalta paikallisille tahoille esimerkiksi valinnaisten tai syventävien kurssien kohdalla, mikä lausuntojen mukaan eriarvoistaa arviointia siltä osin, että eri kouluissa on erilaisia valinnaisia ja syventäviä opintoja. Jos syventävät opinnot voivat korottaa arvosanoja paikallisesti päätettynä, se ”asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan kouluittain, jos tästä ei tehdä linjausta koko valtakunnan tasolla, vaan paikallisissa opetussuunnitelmissa.” (L8) Korottamismahdollisuuksien määrästä ja oppilaan tietojen ja taitojen näyttämistä ennen luokalle jättämistä kommentoitiin kyseenalaistamalla löyhät raamit ja ohjeistus paikalliseen päättämiseen. Arvioinnin yhdenvertaisuuden kannalta nähtiin kyseenalaiseksi se, ettei korottamismahdollisuuksien määrää ollut ennalta määrätty. Lausunnoissa peräänkuulutettiin korottamismahdollisuuksien määrittämistä valtakunnallisesti. Taito- ja taideaineiden osalta korottamismahdollisuuden nähtiin ongelmallisena sen suhteen, kuinka näytöt tulisi järjestää. Seuraavassa lainauksessa tulee hyvin esille kysymysten määrä, joita luonnoksen arvosanojen korottamisen sisällöstä nousi esiin.

”Koko oppimäärän korottaminen taito- ja taideaineissa voi käytännössä olla mahdollonta toteuttaa. Missä ja miten annetaan mahdollisuus esittää näyttöjä esim. liikunnan koko oppimäärän osalta? Miten ja milloin oppilas sekä huoltaja saavat tietoa ja perusteet siitä, mikä päättöarvosana hänelle on tulossa? Mikä on realistinen aika osoittaa osaaminen koko oppiaineen oppimäärässä? Miten korottamisen periaatteiden ja käytänteiden yhdenmukaisuus varmistetaan valtakunnallisesti, jos näistä päätetään paikallisesti? Onko korottamismahdollisuus kertaluonteinen vai rajaton?” (L24)

Lausunnoissa pohdittiin myös arvosanoista tiedottamista oppilaille ja huoltajille. Kommenteissa kävi ilmi vuoden 2014 opetussuunnitelman erot tähän luonnokseen erityisesti tiedottamisen näkökulmasta. Yhdenvertaisuuden näkökulmasta nähtiin ongelmallisena tiedottamisen puute sekä paikallisesti päätettävien asioiden laajuus arvosanan korotus asioissa. Kommenteissa pohdittiin, onko kaikilla oikeus halutessaan korottaa päättöarvosanojaan, vai rajataanko mahdollisuutta jollain tavalla.

”Yleinen (subjektiivinen?) oikeus korottaa päättöarvosanaa ennen päättötodistuksen antamista lienee erittäin vaikeaa toteuttaa oppilaiden yhdenvertaus ja koulujen arviointiaikataulut huomioonottaen. Tällainen mahdollisuus pitäisi varata vain tarkkaan rajatuissa erityistapauksissa. Korotusmahdollisuuksien kirjaaminen paikalliseen opetussuunnitelmaan ei täytä oppilaiden yhdenvertaisuuden vaatimusta kansallisesta näkökulmasta.” (L42)

Jos korotusmahdollisuus on kaikilla, eikä määrää rajata, voi se johtaa lausuntojen mukaan siihen, että oppilaat korottavat myös hyviä arvosanojaan jatko-opintojen vuoksi. Päättöarvosanojen korottaminen nähtiin kuitenkin hyvänä ja yhdenvertaisuutta lisäävänä asiana, kunhan säännöt ovat kaikille samat, ja kriteeristö määritelty valtakunnallisesti ja oppilaita on informoitu mahdollisuuksistaan korottaa arvosanojaan tarpeeksi pitkällä aikavälillä.

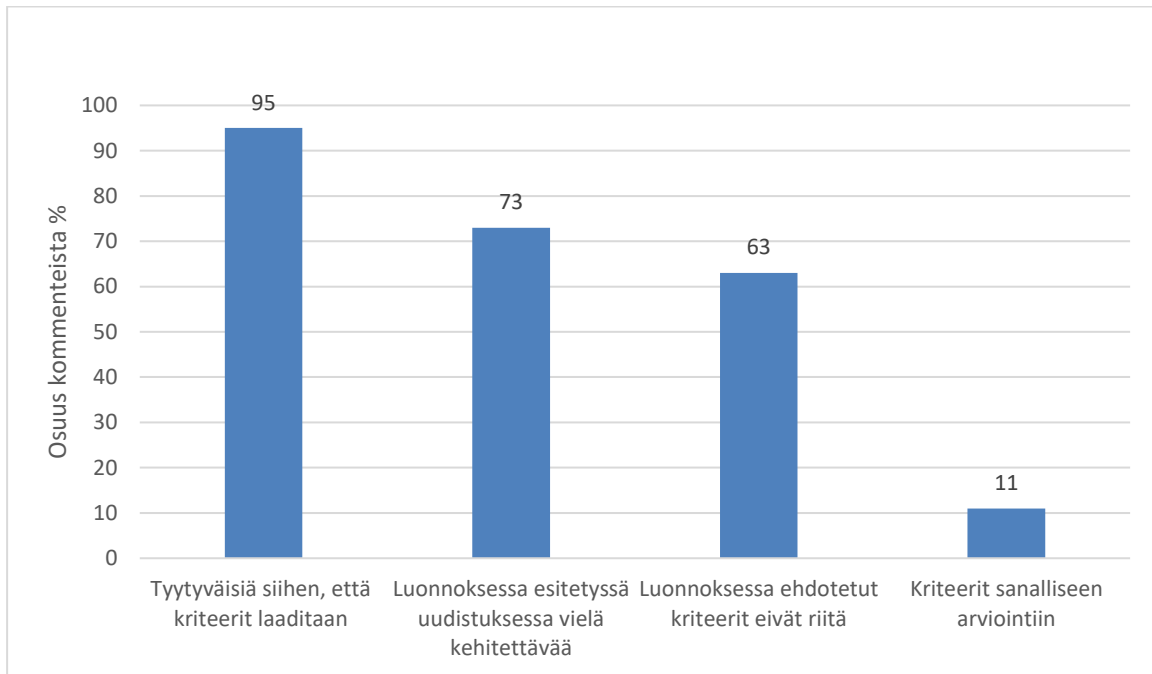
Lausunnoissa nousi esille yhtenä suurimmista epäselvyyksistä juuri arvioinnin painotus kokeiden, työskentelyn ja muiden arviointiin vaikuttavien elementtien osalta. Erityisesti päättöarvioinnissa epäselvyyttä aiheutti aikaväli ja painotus arvosanan muodostamisessa. Onko viimeaikaisilla suorituksilla enemmän painoarvoa, vai muodostetaanko päättöarvosana puhtaasti suoritusten keskiarvosta?

”Päättöarviointi kohdistuu koko perusopetuksen oppimäärään, mutta mitä tehdään tilanteessa, jossa aiemmat näytöt ovat heikkoja, mutta oppilas onnistuu viimeisen vuoden aikana näyttämään osaamisensa todellisen tason? Entä hiljattain uutisoitu tilanne, jossa oppilaiden aiemmat näytöt olivat korkeammalla tasolla mutta viimeisen lukuvuoden opettaja arvioi osaamisen systemaattisesti aiempien näyttöjen keskiarvoa heikommaksi?” (L47)

”Arvioinnin monipuolisuudesta todetaan, että ”monipuolinen arviointi perustuu eri arviointimenetelmin saatuun ja pidemmältä opiskeluajalta huomioon otettuun näyttöön”. [...] käsite pidemmältä opiskeluajasta on liian tulkinnanvarainen ja voi muodostua opetuksen järjestäjille haastavaksi toteuttaa. Tulkinnanvaraisuus vähenisi jo sillä, että sana ”pidemmältä” poistettaisiin.” (L34)

Tämän tutkimuksen lausunnoista 95 % oli tyytyväisiä siihen, että päättöarvioinnin ja 6. luokan arviointikriteereitä uudistetaan. Kuitenkin 63 % kommenteissa tuli ilmi, että nämä kaavailut muutokset eivät vielä riitä. Muutosta kaivattiin erityisesti siihen, että myös alemmille luokille

olisi saatu kriteereitä. Erityisesti kiitosta sai päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 5. Kuitenkin tälle arvosanalle olisi haluttu luoda kriteerit myös 6. luokalle. Esille tuli myös tarve sanallisen arvioinnin kriteereille.



KUVA 4 Lausunnon antajien yhdenvertaisuuskommenteissa esiintyneet mielipiteet luonnoksessa esitetystä uudistuksesta lisätä arvioinnin kriteerit 6. luokan kevään arviointiin numerolle 8 sekä päättöarviointiin numeroille 5, 7 ja 9.

Arviointikulttuurin sisälle analysoitiin kommentit arvioinnin läpinäkyvyydestä, yhtenevyydestä ja monipuolisuudesta. Tässä teemassa eniten kommentoiduksi aiheeksi nousi kuitenkin oppilaan huomioiminen arvioinnin eri vaiheissa. Kommenteissa nousee esille sidosryhmien huoli eri erityisryhmistä ns. ”tavallisten oppilaiden” ohella. Maahanmuuttajaoppilaat ja muut vieraskieliset oppilaat tai toisessa maassa opiskelleet oppilaat, erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja lahjakkaat oppilaat, vammaiset tai muut erityistarpeita omaavat oppilaat on kommenttien mukaan otettava arvioinnissa huomioon ja kyettävä vastaamaan kunkin ryhmän tarpeisiin.

”Däremot framgår det inte hur prestationerna för elever som går snabbare framåt i något eller några ämnen ska bedömas.” (L20)

”Näkövammaisten oppilaiden kannalta merkitystä on kohtuullisilla mukautuksilla ja niiden toteuttamisella. Kohtuulliset mukautukset edistävät yhdenvertaisuutta, joten ne on perusteltua mainita tässä kohdassa.” (L21)

Kirjauksiin toivottiin erillistä mainintaa näiden ryhmien huomioon ottamisesta, mutta toisaalta todettiin, että ”*tarkat määräykset asettavat erityisiä vaatimuksia kunnille ja kouluille resursseihin liittyen. Kyseessä kuitenkin määräävää tekstiä.*” (L26)

Lausunnoissa muistutettiin oppilaan huomioon ottamisen ja arvioinnin vaikutuksesta motivaatioon. Oppilaan kuuleminen ja tiedottaminen häntä koskevissa asioissa koetaan tärkeäksi yhdenvertaisen arvioinnin tekijäksi. Tämä korostui myös lausunnoissa toiveena arvioinnin läpinäkyvyydestä. Esimerkiksi digitaalisten arvioinnin työkalujen koettiin lisäävän arvioinnin avoimuutta oppilaille. Oppilaiden lisäksi huoltajien tietoisuus arvioinnin käytännöistä ja oppilaan edistymisestä on kommenttien mukaan avain yhdenvertaiseen arviointiin.

”Kaikkien osapuolten tulee olla tietoisia siitä, miten arviointi toteutetaan ja mihin arviointi perustuu. Oppimisen ja osaamisen arvioinnissa tärkeintä ovat selkeät kuvaukset ja menettelytavat.” (L29)

77 % arvioinnin läpinäkyvyyttä käsittelevistä yhdenvertaisuuskommenteista suhtautui positiivisesti luonnoksessa kirjattuihin ajatuksiin arvioinnin läpinäkyvyydestä. Luonnoksessa tuli hyvin ilmi se, mitä ja miten oppilaan osaamista arvioidaan. Kommenteissa muistutettiin kuitenkin vaarasta, että jos huoltajille tiedottamisesta ja yhteistyöstä arvioinnin toteuttamisessa päätetään paikallisesti, voi joissain kohdin toteuttamistavoista riippuen vanhempien saavutettavuus kärsiä.

Yksi suurimpia yksittäisesti kommentoituja aiheita opetussuunnitelman uuden arviointiluvun luonnoksessa oli formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin erottelu omiksi otsikoikseen. Tämä muutos koettiin yleisesti erittäin positiivisena uudistuksena.

”Formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin erot esitetään luonnoksessa selkeästi. Hyviä täydennyksiä ovat maininnat, ettei formatiivinen arviointi edellytä dokumentointia eikä oppilaan tekemä itse- ja vertaisarviointi vaikuta summatiiviseen arviointiin. Toivottavasti nämä linjaukset näkyvät selvästi myös paikallisissa opetussuunnitelmissa.” (L50)

Erityisesti formatiivisen arvioinnin merkityksen avaaminen, täsmentäminen ja selkeyttäminen sai kiitosta, ja sen koettiin luovan yhdenvertaisuutta aiemmin hyvin moninaisten formatiivisen arvioinnin toteuttamistapojen tilalle. Formatiivisen arvioinnin monitulkintaisuus on johtanut aikaisemmin suuriin koulujen välisiin eroihin arvioinnin toteuttamisessa.

”[...] skrivningen där den formativa bedömningen är tydligt skrivet och att förtydligandet betydligt underlättar arbetet för lärare då den nuvarande skrivning lett till stora variationer med tanke på formativ bedömning.” (L5)

Toisaalta oltiin paikoitellen sitä mieltä, ettei tekstin lisääminen jo entuudestaan suureen tekstimäärään ole järkevää, vaan pelkistetympi versio olisi ollut parempi. Kommenteissa kävi myös ilmi, että joidenkin mielestä jako formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin on luonnoksessa liian jyrkkä.

”Summatiivisen arvioinnin ja formatiivisen arvioinnin selkeyttäminen ja erottaminen toisistaan perusopetuksen eri vaiheissa sekä lukuvuositodistuksessa ei tässä uudessa luonnoksessakaan ole vielä riittävää. Juuri nämä kaksi arvioinnin päätyyppiä menevät kentällä sekaisin ja aiheuttavat epäyhteneväisiä arviointikäytäntöjä. Toimiva ja tehokas ratkaisu ei ole se, että jo nykyiseen massiiviseen tekstimäärään lisätään entisestään lisää tekstiä. Jos kirjallisten ohjeiden lisääminen olisi ollut tehokas keino arviointiepäkohtien poistamiseen, niin ongelmat olisivat jo poistuneet. Nykyinen OPS tarvitsisi nimenomaan pelkistämistä ja monitulkintaisuuden poistamista.” (L10)

Formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin rinnalle kaivattiin diagnostisen arvioinnin käsitettä, jotta todellisuudessa opettajat pystyisivät tarjoamaan oppilaille sopivan tasoisia tehtäviä ja jotta oppilaat otettaisiin huomioon heidän omista lähtökohdistaan. Itse- ja vertaisarvioinnin sisällyttäminen formatiivisen arvioinnin alle sai yksinomaa positiivisia kommentteja. Luonnoksessa oli myös lausunnon antajien mukaan aiheellisesti muistutettu, ettei oppilaan itse- ja vertaisarvioinnit vaikuta opettajan tekemään arviointiin.

6.6 Muita toimia arvioinnin yhdenvertaisuuden lisäämiseksi

Neljän edellisen teeman ulkopuolelta nousi lausunnoista joitain asioita, jotka on hyvä mainita tutkimustuloksissa. Voimakkaasti yhdenvertaisuutta lisääviksi toimiksi nähtiin paikallisen päättämisen minimointi. Paikalliseen päättämiseen yhdistyy monta opetussuunnitelmassa mainittua asiaa eri teemoista. Lausunnoissa vallitsevana ajatuksena oli se, että mitä vähemmän paikallista päättämistä on, sitä yhdenmukaisemmat ovat valtakunnallisen opetussuunnitelman kirjaukset. Opetushallituksen luonnoksessa paikallista päättämistä oli vähennetty entisestä. Tämä ei kuitenkaan monelle lausunnonantajalle ollut vielä riittävä vähennys, sillä *”laaja paikallinen sopiminen saattaa oppilaat eriarvioiseen asemaan Suomen sisällä.” (L8)* Toisaalta lausunnoissa näkyi huoli siitä, että opetussuunnitelman velvoittaa opetuksen järjestäjiä niin yksityiskohtaisiin toimiin, ettei kaikki pysty niitä toteuttamaan. Tämän vuoksi opetussuunnitelman toivotaan olevan mahdollisimman yleisellä tasolla pysyttelevä asiakirja, jota paikallisesti voidaan

yksityiskohtaistaa jokaiselle sopivaan muotoon. Päätävävallan supistaminen vaatii tämän mukaan vielä vaikutustenarviointia.

”perusteissa tulee kyetä pysyttämään riittävän yleisellä tasolla, jotta sen pohjalta laadittua paikallista opetussuunnitelmaa pystytään toteuttamaan hyvinkin erilaisissa olosuhteissa eri puolilla maata. Ns. mekaaninen ajatus paikallisesti päätettävien asioiden vähentämisestä ei välttämättä ole ratkaisu sille, että arviointi yhtenäistyy.”
(L34)

Toinen merkittävä esiin noussut asia muista arviointia yhdenvertaistavista toimista oli opettajankoulutuksen sekä opettajien jatko- ja täydennyskoulutusten merkitys. Joka seitsemännessä lausunnossa toivottiin täydennys- ja jatkokoulutusta tai uusiin arviointikäytänteisiin perehtymistä opettajankoulutuksen aikana.

”Oppilaiden kesken tasa-arvoa kuitenkin loisi, jos osaamista kuvaavia kriteeristöä, matriiseja voisi harjoitella enemmän opettajankoulutuksessa. Eli pureutua siihen kysymykseen, että miten arviointia voisi tehdä.” (L37)

Lausunnoissa vedottiin Opetushallitukseen jatko- ja täydennyskoulutusten järjestäjänä. Tämän ohella erilaiset tukipankit olivat kysytyjä. Tukimateriaalit ja hyvien arviointikäytänteiden löytyminen sähköiseltä alustalta helpottaisi uuden oppimisen ja osaamisen arvioinnin haltuunottoa. Kommenteissa puhuttiin myös ”tarkistuslistasta”. Ennen kaikkea kansallista tukipankkia toivottiin uusien kriteerien haltuun ottamisessa.

7 Johtopäätökset ja pohdintaa

Johtopäätöksissä peilataan tutkimuksessa saatuja tuloksia tässä pro gradu -tutkielmassa aiemmin esiteltyihin teorioihin ja tutkimuksiin. Tutkimuksen tuloksia käsitellään mm. Karvin ”Että tietää missä on menossa”-julkaisun (2019) valossa, jossa lähestytään oppimisen ja osaamisen arviointia ja sen kehitystyötä opettajien, rehtoreiden, oppijoiden ja huoltajien näkökulmasta. Tämä pro gradu -tutkielma tuo edellä mainittujen tahojen joukkoon Karvin (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019) tekemästä arvioinnista puuttuvat muut opetusalan sidosryhmät, jotka tärkeänä vaikuttajatahona ansaitsevat tulla kuulluksi opetussuunnitelman kehittämistyössä. Tämän lisäksi johtopäätöksissä käsitellään tutkimuksessa saatuja tuloksia sekä opetussuunnitelman, että muiden aiemmin kuvattujen arvioinnin ja yhdenvertaisuuden teorioiden valossa.

Johtopäätökset ja pohdinnat on jaettu tutkimuskysymysten mukaan kahteen osaan, joista ensimmäisessä perehdytään saatuihin tutkimustuloksiin arvioinnin yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Tämän jälkeen käsitellään sidosryhmälausunnoista saatua tietoa oppimisen ja osaamisen arvioinnin yhdenvertaisuuden kehittämisen näkökulmasta. Samalla pyritään pohdinnan kautta vastaamaan molempiin asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

7.1 Lausuntojen yhdenvertaisuusnäkökulma

Opetushallituksen laatimassa uudessa oppimisen ja osaamisen arvioinnin luonnoksessa on enimmäkseen kiinnitetty huomiota arvioinnin yhdenvertaisuuteen. Luonnoksessa on mainittu sana yhdenvertaisuus viisi kertaa, (Opetushallitus, 2019b) kun aiemmassa opetussuunnitelman vastaavassa luvussa sanasta oli maininta kahdesti (Opetushallitus, 2014). Uudessa luonnoksessa yhdenvertaisuus oli tiivistetty myös omaksi kappaleekseen arvioinnin yleisten periaatteiden alle, jota aiemmassa opetussuunnitelmassa ei ole tehty. Yhdenvertaisuutta käsitellään vuoden 2014 opetussuunnitelmassa kuitenkin toisessa kohdassa, kuten toimintakulttuurista kertovassa luvussa. (Opetushallitus, 2014.) Kummassakaan opetussuunnitelman arviointiluvussa ei mainita sanaa tasa-arvo. Vuoden 2014 opetussuunnitelman arviointiluvussa on yksi maininta oikeudenmukaisuudesta. Sen sijaan uudessa luonnoksessa ei tätä termiä käytetä lainkaan.

Lausunnoissa yhdenvertaisuutta lähestyttiin monin eri termein. Aineistosta poimituissa yhdenvertaisuuskommenteissa esiintyi sanat yhdenvertaisuus, yhdenmukaisuus, oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, tasavertaisuus, eriarvoisuuden poistaminen ja eriarvoisuuden vähentäminen. Yhden-

vertaisuus oli useimmin mainittu peruste, jolla sidosryhmät perustelivat Opetushallituksen laatimasta uudesta arviointiluvusta löytyviä kohtia. Yhdenvertaisuusnäkökulma oli esillä lausunnoissa erittäin näkyvästi. Tämän voi nähdä johtuvan siitä, että koko perusopetuksen oppilaan oppimisen ja osaamisen arvioinnin täsmentämisprosessin alulle paneva voima oli havainto siitä, että kunnissa toteutetaan arviointia kovin eri tavoilla. (Lausuntopalvelu, 2020.) Arvioinnin yhdenvertaisuusteema on ollut tiiviisti esillä eri medioissa viimeisten vuosien aikana.

Ehkä tärkein kysymys koko arviointiprosessin kannalta on tiedostaa, miksi arviointia tehdään. Arvioijan on ymmärrettävä, ettei samanarvoisuus tarkoita samanlaisuutta. Kun tämä asia on selkeänä mielessä, voidaan ruveta miettimään erilaisia tapoja toteuttaa arviointia ja pohtia, mitä asioita olisi hyvä arvioida, ja kuka arviointia oikeastaan tekee. Arvioinnin tehtävät siis määrittävät kaiken muun, eli mikä on validia arvioinnin suorittamista. *”Arvioinnin tehtävänä on kannustaa ja ohjata opiskelijaa ja opiskelua sekä kuvata mahdollisimman hyvin ja realistisesti oppijalle itselleen hänen edistymistään suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Hyvä arviointi tukee oppilaan kehitystä ja kasvua omaksi itsekseen.”* (Opetushallitus, 2020a.) Tutkimuksen kommentteissa painottui arvioinnin tehtävä opastaa oppilaita oppimaan. Vaikka päämäärä ja tulevaisuusnäkökulma ovat tärkeitä, korostuu oppilaan ohjaus ja kannustus, realistisen kuvan antaminen oppilaalle, osaamisen näkyväksi tekeminen, oppilaan osallisuus omassa oppimisessaan sekä motivaatio ja oppimisen ilo. Myös kodin ja koulun välinen yhteistyö nähtiin tärkeänä, ja tunnustettiin perheen sosioekonomisen aseman vaikutus lapsen koulunkäyntiin. On syytä muistaa, että yhdenvertaisuuslaki velvoittaa siihen, että oppilaiden ja heidän huoltajiensa on saatava tietoa toimista, joita tehdään yhdenvertaisuuden edistämiseksi. (Yhdenvertaisuuslaki, 2014.) Lausunnoissa siis painottuivat tulevaisuusnäkökulman lisäksi juuri ne asiat, jotka opetussuunnitelma määrittelee arvioinnin tehtäviksi.

Opetusalan sidosryhmät näkevät Opettajien ja yhteisön roolin vahvimpana arvioinnin yhdenvertaisuuden toteuttajana ja mahdollistajana. Yhteisöllisyys näkyy painotuksena myös vuoden 2014 opetussuunnitelman arviointikulttuuri -käsitteen yhteydessä (Opetushallitus, 2014). Vaikka tämän tutkimuksen mukaan lausuntoja antaneet tahot ovat tyytyväisiä arviointikulttuurin merkityksen pienenemiseen opetussuunnitelman arviointiluvun luonnoksessa, koetaan silti selvästi yhteisöllisyys tärkeäksi osaksi hyvää ja yhdenvertaista arviointia. Karvin (Atjonen, Lavamaa, Levonen, ym. 2019) selvitys paljastaa, että vaikka opettajat arvostavat yhteisöllisyyttä ja kollegiaalista tukea sekä ymmärtävät kodin ja koulun välisen kasvatuskumppanuuden tärkeyden, tapahtuu suurin osa opettajien suunnittelutyöstä yksin. Opettajien mielestä yhteissuun-

nitteluaikaa on liian vähän, ja huoltajien näkökulman mukaan opettajien kanssa käytävä keskustelu arvioinnista romahtaa alakoulun jälkeen. Koska yhteisöllisyyttä pidetään tärkeänä asiana yhdenvertaisen arvioinnin kannalta, tulisi sitä koulujen ja opetuksen järjestäjien taholta tukea enemmän.

Suurimmat yhdenvertaisuuden sudenkuopat liittyvät lausuntojen perusteella arviointikäytäntöihin ja arvioinnin tekniseen toteutukseen erityisesti opetussuunnitelman vaikeatulkintaisuuden vuoksi. Yhdenvertaisuus koetaan tärkeäksi, mutta vaikeasti toteutettavaksi asiaksi valtakunnallisessa mittakaavassa. Jokaisella opetuksen järjestäjällä, koululla ja jopa opettajalla voi olla oma tulkintansa opetussuunnitelman tekstistä, mikä toisaalta takaa opettajien pedagogisen vapauden, mutta toisaalta saattaa asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan tulkinnoista riippuen. Erityisesti päättöarvioinnin kohdalla tämä koetaan suurena riskinä jatko-opintojen kannalta. Rautopuron, Ouakrim-Soivion ja Hildénin (2017) mukaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteuttaminen yleissivistävän koulutuksen nivelvaiheissa edellyttää, että arviointinormeja noudatetaan ja sovelletaan oikeudenmukaisesti. On ensiarvoisen tärkeää, että päättöarviointi on valtakunnallisesti vertailukelpoista ja yhdenmukaista keskenään. Mäkelän (2013) tekemässä oikeustieteellisessä tutkimuksessa puhuttiin perusopetuksen lopputulosten yhdenvertaisuudesta, johon tulisi pyrkiä, jotta yhdenvertaiset mahdollisuudet jatkokoulutukseen toteutuisivat. Sidosryhmäkommenttien perusteella tähän ei päästä uudenkaan arviointiluvun luonnoksen kanssa, vaikka tulkinnanvaraisuutta onkin karsittu verrattuna vuoden 2014 arviointilukuun nähden.

Kriteeriperustaisuus nousi sidosryhmien yhdenvertaisuuskommenteissa yhdeksi useimmin mainituista asioista. Tyytyväisyys päättöarvioinnin sekä kuudennen vuosiluokan uusia kriteereitä kohtaan oli merkittävä. Voimassa olevan, vuoden 2014 päättöarvioinnin numerolle 8 asetettujen arviointikriteerien ei ole katsottu tukevan riittävästi kriteeriperustaista arviointia, sillä opettajat tekevät tiedostamatonta suhteuttamista arvioinnin osalta oman opetusryhmänsä sisällä muiden oppilaiden tasoon (Ouakrim-Soivio, 2013) tai koulun yleiseen tasoon (Kuusela, 2006). Arvioinnin on tutkittu kokevan inflaation, eli vaikka kansallisten kokeiden tulokset laskevat, eivät opettajien antamat arviot laske. (Kuusela, 2006; Gustafsson & Yang-Hansen, 2018). Tätä kutsutaan suhteellisen arvioinnin virheelliseksi soveltamiseksi. (Rautopuro, Hildén & Ouakrim-Soivio, 2017) Karvin (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019) tekemän arvioinnin mukaan puolet opettajista piti tavoitteista johdettuja arviointikriteereitä 6. vuosiluokan päätteeksi tai päättöarvioinnissa tarpeellisina kaikille arvosanoille. Suunnilleen yhtä suuri määrä vastaajista halusi kriteerit muillekin luokille, kuin ainoastaan 6. ja 9. vuosiluokille. Myös ope-

tusalan sidosryhmät olivat erittäin suopeita kriteereille, mutta suoraa vertailtavuutta tämän tutkimuksen ja Karvin (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019) tekemän arvioinnin välillä ei ole ensimmäisenä mainitun tutkimuksen perehtyessä ainoastaan Opetushallituksen laatimaan luonnokseen. Tässä tutkimuksessa lausunnon antaneista sidosryhmistä 63 % oli sitä mieltä, että 6. vuosiluokan kriteeri arvosanalle 8 ja 9. vuosiluokan kriteerit arvosanoille 5,7,8 ja 9 eivät vielä riitä. Luku on laskettu niistä lausunnoista, joissa oli maininta arvosanoille luoduista uusista kriteereistä. Sekä tässä tutkimuksessa, että Karvin (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019) selvityksessä perusopetuksen arviointikriteerien kehittämistoiveet kohdistuivat niiden selkiyttämiseen ja nykyistä yhdenmukaisemman arvosanojenannon turvaamiseen eri kouluissa.

Kouluarvosanaan vaikuttaa osaamisen lisäksi tuntityöskentely, mutta osaamisen ja työskentelyn keskinäistä painotusta ei ole aiemmissa opetussuunnitelmissa määritelty, vaan se on jätetty opettajien pedagogisen vapauden piiriin. (Rautopuro, Hildén & Ouakrim-Soivio, 2017) Myös Karvin (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019) ”Että tietää missä on menossa” selvityksessä vastauksista nousi esille erityisesti päättöarvosanojen antamisen kriteerien epämääräisyys, ja opettajien epätietoisuus siitä, millä tavalla päättöarviointi koostetaan. Tässä pro gradu -tutkielmassa nousi esiin tarve määrittää tiukemmin ne kriteerit, missä suhteessa oppimista, osaamista ja työskentelyä arvioidaan toisiinsa nähden. Tämä koettiin yhdenvertaisuuden kannalta merkittävänä tekijänä. Opetussuunnitelman arviointiluvun luonnoksessa annettiin selkeä ohjeistus siitä, mistä elementeistä arviointi koostuu, mutta jos opettaja saa päättää näiden elementtien suhteen, voi hajonta olla laajaa. Tämän lisäksi koettiin, että työskentely ja käyttäytyminen sekoittuvat herkästi opettajilta. Karvin tekemän arvioinnin mukaan kolmasosa opettajista kertoi oppilaiden käyttäytymisen vaikuttavan heidän tekemiinsä arviointeihin, vaikka käyttäytymistä ei kuulu arvioida osana oppimista ja työskentelytaitoja. (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019.)

Tutkimuksessa nousi esiin opettajien pätevyys arvioida oppilaita. Opettajan pätevyyden ja kelpoisuuden tehtävään voidaan ajatella kulkevan käsi kädessä. Pätevyys liittyy tiukasti arviointiosaamiseen, joka ei välttämättä kehity ainoastaan opettajan kelpoisuudella. Lausunnoista oli kuitenkin hankala tulkita, tarkoitettiinko pätevyydellä nimenomaan opettajan kelpoisuutta vai arviointiosaamista. Johanssonin (2013) tutkimuksen mukaan opettajan pätevyys oli yksi merkiteivistä tekijöistä yhdenvertaisten arviointien taustavaikuttajana. Opettajien pätevyys heijastuu vahvasti myös sidosryhmien esittämään tarpeeseen tuoda arviointiosaamista enemmän esille opettajankoulutuksessa sekä jatko- ja täydennyskoulutuksessa. Johanssonin (2013) mukaan pätevillä opettajilla on paremmat mahdollisuudet tunnistaa oppilaiden saavutustasot ja

kohdentaa tuki niille oppijoille, jotka sitä eniten tarvitsevat. Ennen kaikkea formatiivisen arvioinnin ja päättöarvioinnin uusien kriteerien suhteen täydennyskoulutukset ja arvioinnin tukipankit koettiin tarpeellisiksi. Vastuuta voisi ajatella laitettavan Opetushallituksen ja muiden suurten toimijoiden lisäksi koulutuksen järjestäjille ja kouluille itselleen. Karvin (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019) selvityksen mukaan opettajat eivät kehitä arviointiosaamistaan kovin kiihkeästi koulutuksissa, vaan pikemminkin yksin. Yhdistettynä siihen ajatukseen, että opettajien yhteisöllisyys ja kollegiaalinen tuki koetaan tärkeäksi, olisi järkevää kehittää opettajakunnan arviointiosaamista yhdessä. Myös opetussuunnitelmassa tätä vaaditaan.

7.2 Opetussuunnitelman arviointiluvun kehittäminen

Lausunnoissa oli selvästi nähtävissä sidosryhmien omat intressit opetussuunnitelman arviointilukua kohtaan. Lausunnon antajat olivat lausunnoissaan keskittyneet kommentoimaan niitä osia luonnoksesta, jotka koskivat erityisesti heidän edustamansa organisaation sanomaa. Näin ollen tämän tutkimuksen tuloksia tulee tarkastella siinä valossa, ettei tulokset kerro koko totuutta niistä ajatuksista, joita lausunnon antajat olisivat lausuneet ilman edustamansa organisaation leimaa. Alleviivatakseen omaa sanomaansa, oli saatettu jättää kommentoimatta muita teemoja luonnoksesta. Tämä saattaa osaltaan vääristää tutkimustulosta.

Oppimisen kumuloituvan luonteen vuoksi haastavuus arvosanan muodostuksessa piilee oppiaineiden eroilla siinä, miten kussakin erillisessä aineessa olisi järkevää muodostaa päättöarvosana. Miten paljon painoarvoa annetaan teini-ikäisten ailahteluille motivaatiossa? Millainen vaikutus on sillä, että jotkut oppilaat opiskelevat oppiainetta vapaavalintaisena enemmän kuin muut? Mikä on työskentelyn ja tiedollisen osaamisen suhde arvosanassa? Eri oppiaineet ovat myös luonteeltaan erilaisia siltä kannalta, että oppiainesisällöt vaihtelevat suuresti jaksojen välillä, jolloin osaaminen jokaisessa jaksolta pidemmällä aikavälillä tulee merkityksellisemmäksi, kuin sellaisessa aineessa, jossa oppiminen tapahtuu suuremmin edellisen, jo opitun, tiedon päälle. Tutkimuksen aineistosta nousi useita yksittäisiä kehityskohtia, jotka koettiin epäoikeudenmukaiseksi tai liian epätarkaksi kontekstissaan. Kehityskohteeksi nousi taito- ja taideaineiden arviointi, erityinen tutkinto, yksilöllistetty opetus ja erilaiset erityisryhmät. Myös esimerkiksi ilmaisut ”riittävän varhain” ja ”pidemmältä opiskeluajalta” vaativat kommenttien mukaan tarkennuksia. Karvin (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019) arviointiraportissa opettajat antoivat samankaltaista palautetta epämääräisten termien suhteen. Kyseisessä Karvin (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019) selvityksessä esitetään, että vuoden 2014 opetussuunnitelmassa

käytetyt ilmaisut ”keskimääräisen osaamisen” tai ”senhetkisen osaamisen” ovat monitulkintaisia, samoin kuin että ”joidenkin tavoitteiden osalta voi kompensoida tasoa heikomman suorittumisen joidenkin muiden tavoitteiden osalta.”

Opetussuunnitelmalta haettiin toisaalta yksityiskohtaisia ohjeita siitä, miten toimia missäkin erityistilanteessa, kun toisaalta taas opetussuunnitelman arviointiluvulta toivotaan selkeyttä ja pelkistettyä olemusta. Nämä toiveet ovat selvästi ristiriidassa keskenään. Opettajien arvioinnit painottavat eri tavoilla oppimisesta ja osaamisesta tehtyjen näyttöjen perusteella. Tutkimusten mukaan (mm. Anderson, 2018) opettajat muodostavat arviointinsa suhteessa arvosanoihin, oppilaan omaan kehitykseen tai kehitykseen suhteessa muihin oppilaisiin painottaen itsestä hyvältä tuntuvia elementtejä. Myös se, miltä aikaväliltä arviointi tehdään, vaihtelee. Tämä pro gradu tutkimus vahvistaa aiempaa tutkimusta siitä, että sidosryhmät ovat edelleen epätietoisia arvosanan muodostamisen periaatteista ja kokevat tämän arvioinnin yhdenvertaisuutta heikentäväksi tekijäksi. Opetussuunnitelmasta löytyviin ”epämääräisiin” ilmauksiin vaaditaan selkeyttä, jotta tulkinnanvaraisuus vähenisi.

Asiantuntijat ovat selvästi tämän tutkimuksen mukaan ottaneet tosissaan päättöarvioinnin kehittämisen toivottuun suuntaan. Karvin (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019) selvityksessä nousi esille kyselyyn vastanneiden toive arviointikriteerien lisäämisestä arviointia yhdenvertaistavana toimenä. Kuitenkin tutkimuksessa analysoitujen kommenttien perusteella voi sanoa, että mitä enemmän kriteereitä avataan, sitä enemmän ne herättävät uusia kysymyksiä. Karvin (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019) arvioinnissa selvisi, että päättöarvioinnin arvosanat muodostuivat epätarkasti yhdistelemällä tavoitteiden keskimääräistä saavuttamista, oppijan osaamista päättöarvioinnin toteutumisaikakohtana ja muita tekijöitä. Koulun koko, oppiaineet, opettajien kokemus sekä se, oliko kyseessä ala- vai yläkoulu, vaikuttivat arvosanan muodostumiseen. Koko ikäluokan kansalliset kokeet eivät kuitenkaan saaneet kannatusta arviointia yhdenmukaistavana toimenä. (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019.) Arvioinnin reliabiliteetin ja validiuden yhteys näkyy siinä, mille asialle arvioija laittaa painoarvoa. (Tarnanen, 2002) Lausunnoissa näkyvä epätietoisuus arvosanojen antamisesta ilmaistiin kehystoiveina opetussuunnitelman arviointilukua kohtaan niin, että epätietoisuuden helpottamiseksi toivottiin ohjeistusta siihen, kuinka paljon eri asiat, esimerkiksi poissaolojen syyt, työskentely ym. painavat vaakakupissa oppilaan oppimisen ja osaamisen kanssa. Yksittäistä koetta tai vaikka kirjoitustehtävää arvioitaessa opettajat voivat painottaa eri asioita. Toiset painottavat enemmän esimerkiksi oikeinkirjoitusta ja käsialaa, toiset asiasisältöä tai jonkin tietyn yksittäisen asian hallintaa.

(Tarnanen, 2002) Ongelma tunnustetaan sidosryhmien osalta, mutta ratkaisu täydellisen yhdenvertaisuuden saavuttamiseksi on luultavasti mahdotonta. Toisaalta voidaan kysyä, onko se edes tarpeellista?

Tavoite- ja kriteeriperustaisuus koettiin yhdeksi suurimmista yhdenvertaisuuden tekijöistä. Tavoitteiden ja kriteerien toivottiin olevan selkeät ja helposti tulkittavat, eikä liian ylimalkaiset. Eniten kriteereissä kommentoitiin Opetushallituksen linjausta luoda arvioinnin kriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi arvosanalle 8 sekä päättöarviointiin arvosanoille 5, 7, 8 ja 9. Näistä lausunnoista saadut tulokset tukevat Karvin (2020) tutkimusta opettajien näkemyksistä arvioinnin kriteereihin ja niiden vaikutuksiin yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Kyseisessä tutkimuksessa opettajista 92 % oli sitä mieltä, että päättöarvioinnin kriteerien kehittäminen on tarpeellista, ja 75 % ajattelivat, että uudet päättöarvioinnin kriteerit lisäävät yhdenvertaisuutta. (Puukko, Huh-
tanen & Lepola, 2020) Tämän tutkimuksen mukaan Opetushallituksen tulee tarkastaa kriteerien ja tavoitteiden yhtenevyys opetussuunnitelmassa, sillä tällä hetkellä jotkin asiat koettiin ristiriitaisiksi. Sama suositus annettiin Karvin (Atjonen, Laivamaa, Levonen, ym. 2019) raportissa, jotta opettajat saavat riittävästi tukea arvioinneilleen.

Numeerisen arvioinnin aikaistaminen on askel summatiivisen arvioinnin painottamiseen perusopetuksen oppimisen ja osaamisen arvioinnissa. Samalla se on mahdollisesti askel yhdenvertaisempaan arviointiin, joskaan pelkän numeroarvioinnin antaminen ei muuta arviointia yhdenvertaiseksi, vaan arviointia varten tarvitaan tarpeeksi selkeät kriteerit arvosanan antamiselle. Tässä tutkimuksessa opetusalan sidosryhmien yhdenvertaisuuskommenteissa numeroarviointia kommentoineista 61 % oli positiivista kommentointia ja 39 % suhtautui numeroarvioinnin aikaistamiseen negatiivisesti tai epäilevästi. Numeroarvioinnin kannatuksen vähyys oli yllätys siinä mielessä, että muun muassa OAJ ja Opetusalan eettinen neuvottelukunta ovat aiemmin vahvasti puoltaneet yleisissä kirjoituksissa numeroarvioinnin aikaistamista ja yhtenäistämistä kansallisella tasolla. (OAJ 2018a; OAJ 2018b.)

Tutkimuksen valossa Opetushallituksen laatiman luonnoksen kehityskohteet opetusalan sidosryhmien mukaan liittyvät suurimmaksi osaksi siihen, miten arviointia suoritetaan. Arvioinnin haluttiin olevan mahdollisimman läpinäkyvää, mutta kuitenkin formatiivisen arvioinnin dokumentointia ei juurikaan kannatettu. Opetussuunnitelmaan toivottiin tarkat kriteerit ja toimintaohjeet arvioinnille. Kuitenkin samaiselta arviointiluvulta toivottiin selkeyttä, yksinkertai-

suutta ja pelkistämistä. Kommenteissa paneuduttiin erityisesti arvioinnin tekniseen toteutukseen ja yksityiskohtien hiomiseen, kun sen sijaan suurista linjoista oltiin sitä mieltä, että Opetushallituksen tekemä muutostyö on oikealla tiellä, mutta ei vielä perillä.

7.3 Lopuksi

Tutkimuksen tekeminen avasi silmiä näkemään erilaisia lähestymistapoja opetussuunnitelman tulkintaan. Opetussuunnitelman arviointiluvun uudistamistarve tasa-arvoisemman koulun ja yhdenvertaisemman arvioinnin ohella oli tulkinnanvaraisuuden vähentäminen ja kuntien välisten erojen tasoittaminen. Lausuntoja antaneet tahot ottivat vahvasti kantaa juuri niihin asioihin, joiden vuoksi muutosta on haluttu. Voisi luulla, että muutos olisi helppo toteuttaa asiantuntijoita ja luonnoksen kommentoijia mukaillen. Asioilla tuntuu kuitenkin aina olevan kaksi puolta. Oppimisen ja osaamisen arvioinnissa taistelee selvästi opettajien ja opetusalan sidosryhmien halu ottaa oppilaat huomioon monipuolisesti yksilöinä kannustaen heitä, mutta kuitenkin toivotaan numeroarviointeja ja mahdollisimman selkeitä, yhtenäisiä ohjeita arvioinnin suorittamiseen. Tutkimuksen sidosryhmät puhuivat opettajien pedagogisen vapauden puolesta, mutta toisaalta toivoivat mahdollisimman hyvin auki kirjoitettua opetussuunnitelmaa, jossa ei jäisi liikaa tilaa ”sooloilulle”. Olisikin mielenkiintoista tulevaisuudessa tutkia arvioinnin kehitystä 2020 syksyllä voimaan tulevan uuden perusopetuksen oppimisen ja osaamisen arvioinnin tarkennettujen periaatteiden pohjalta. Tutkimuksen arvoista olisi myös se, kuinka paljon todellisuudessa nämä lausunnon vastanneet sidosryhmät todellisuudessa vaikuttivat uuden tarkennetun arviointiluvun toteutukseen. Tuloksien pohjalta herää kysymys siitä, kärsiikö opettajien pedagoginen vapaus, jos arviointia edellytetään tehtävän tiukkojen raamien mukaisesti? Lisääntykö myös arvioinnin valvonta, tai millä taataan opettajien noudattavan vaadittuja toimia? Antaako uusi, tarkennettu arviointiluku paremmat eväät opettajille? Entä oppilaille?

Voimme palata tutkielman johdannossa tarkasteltuun Erja Vitikan (2017) ajatukseen siitä, ettei koululaitos kykene vastaamaan tasapuolisesti arvioinnin tehtävään oppilaan opiskelua ohjaavana ja kannustavana tekijänä sekä oppilaan osaamisen arvioijana suhteessa tavoitteisiin. Uudessa oppilaan oppimisen ja osaamisen arvioinnin luvussa nämä tehtävät oli jaettu selkeästi kahtia, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Tämän tutkimuksen pohjalta Opetushallitus on halunnut kallistaa vaakakuppiä enemmän siihen suuntaan, jossa painoarvoa annetaan tavoitteisiin pohjaavan osaamisen arvioinnin tasapuolisuudelle. Vitikan (2017) mukaan painotus summatiiviseen arviointiin tarkoittaa samalla painotusta yhdenmukaisempaan arviointiin,

pois yksilöllisyyden ajattelusta. Tutkimusaineiston perusteella formatiivinen arviointi on herättänyt keskustelua ja epätietoisuutta arvioinnin toteutustavoista, johon Opetushallitus asiantuntijaryhmineen on vastannut yksinkertaistamalla ja selkeyttämällä formatiivisen arvioinnin luonnetta opetussuunnitelmassa ikään kuin ääneti sanomalla: ”Älkää opettajat murehtiko. Näin yksinkertaista se on, eikä se vaadi edes dokumentointia.”

Tutkimuksessa analysoidut lausunnot näyttivät, että yhdenvertaisuutta pidetään äärimmäisen tärkeänä kriteerinä oppimisen ja osaamisen arvioinnissa. Opetushallituksen laatima luonnos oli sidosryhmiä miellyttävä, mutta sidosryhmät ymmärtävät, että arvioinnilla on alati kehittyvä luonne. Linnakylän ja Kuparin (1996) mukaan arviointi on voimakas vaikuttaja, joka myötävaikuttaa koko koulutusjärjestelmässä tapahtuvaan muutokseen, ja sillä on valitettavasti tapana enemmän jarruttaa, kuin edistää muutosta. Arviointi ei ole jotain, minkä voi saada valmiiksi. Yhteiskunnan ja koulutuspoliittisten linjausten muuttuessa myös arvioinnin, ja koko opetussuunnitelman on muututtava mukana, mieluummin hieman edellä kuin jälkijättöisesti.

Lähteet

- Airasian, P. W. (2004). *Classroom assessment: Concepts and applications* (5th. ed.). Boston: Open University Press.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Anderson, L. W. (2018). A critique of grading: Policies, practices, and technical matters. *education policy analysis archives*, 26, 49
- Anttila, O., Ojanen, T., Kiiskinen, H., Kortteinen, J., Lavapuro, J., Nieminen, L. & Ylhäinen, M. (2019). *Yhdenvertaisuuslaki kommentein*. Helsinki: Alma Talent.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. (2015) *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Joensuu: Kirjokansi.
- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal*, 25(2), pp. 238-259.
- 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
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., ... & Immonen, J. (2019). ” Että tietää missä on menossa.” *Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 7:2019
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gipps, C. (1995). What do we mean by equity in relation to assessment? *Assessment in Education*, 2(3), 271-281.
- Gustafsson, J-E. & Yang Hansen, K. (2018) Changes in the impact of family education on student educational achievement in Sweden 1988–2014. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62 (5) (2018), pp. 719-736.
- Hall, K., Collins, J., Benjamin, S., Nind, M., & Sheehy, K. (2004). SATurated models of pupilhood: Assessment and inclusion/exclusion. *British Educational Research Journal*, 30(6), 801-817.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, UK: Routledge.
- Heinonen, V. & Viljanen, E. (1980) *Evaluaatio koulussa*. Keuruu: Otava
- Hellström, M. (2017) *Pedagogiikkaa ja koulutuspolitiikkaa: Oppilasarviointien aakkoset*.
<http://pedagogiikka.blogspot.com/2017/08/oppilasarviointien-aakkoset.html> viitattu 12.2.2019
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- Howe, K. (1994). Standards, Assessment, and Equality of Educational Opportunity. *Educational Researcher*, 23 (8), 27-33. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Ihme, I. (2009) *Arviointi työvälineenä*. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PSkustannus.
- Jakku-Sihvonen, R. (2013a). *Arviointi ja sen lähikäsitteet*. Teoksessa Räisänen, A. (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Helsinki: Opetushallitus.
- Jakku-Sihvonen, R. (2013b). *Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämissaasteista*. Teoksessa Räisänen, A. (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Helsinki: Opetushallitus.
- Johansson, S. (2013). *On the validity of reading assessments: Relationships between teacher judgements, external tests and pupil self-assessments*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- 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.
- Kansallinen opetuksen arviointikeskus (2019) <https://karvi.fi/esi-ja-perusopetus/teema-ja-jarjestelmaarviointit/perusopetuksen-ja-lukiokoulutuksen-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi/> viitattu 14.2.2020.
- Kansallinen opetuksen arviointikeskus (2020) <https://karvi.fi/esi-ja-perusopetus/oppimistulosten-arviointit/> viitattu 30.3.2020
- 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.

- Korpinen, E. (2013). *Peruskoulun oppilasarvostelua kehittämässä*. Teoksessa Kauranne, J. Rinnakkaiskoulusta yhtenäiseen peruskouluun. Helsinki: Suomen Kouluhistoriallinen Seura.
- 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. (2006). *Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon*. Helsinki: Opetushallitus.
- 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.
- Laajalahti, A., & Herkama, S. (2018). *Laadullinen analyysi Atlas. ti-ohjelmistolla*. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahdes, E. (1986). *Peruskoulun didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. (2015) *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta, 1986/609 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609> viitattu 4.5.2020
- Lappalainen, H-P. (2008). *On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suoritaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H-P. (2011). *Sen edestään löytää: äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lausuntopalvelu (2019). *Perusopetuksen oppilaan oppimisen ja osaamisen arvioinnin täsmäminen*. Lausuntopyynnön diaarinumero: OPH/2607/2019 <https://www.lausuntopalvelu.fi/FI/Proposal/Participation?proposalId=6e4f781d-958a-426e-b5e2-2a1ca9d5b4b2>
- Lewy, A. (1981). *Learner Evaluation. Selection Editor*. Teoksessa: Lewy, A. & Nevo, D. (toim.), *Evaluation roles in education*. Tel-Aviv: Gordon and Breach, Science Publishers.

- Linnakylä, P. & Kupari, P. (1996). *Autenttinen arviointi peruskoulun opiskelua ja arviointimenetelmiä uudistamassa*. Teoksessa Räsänen, A. & Frisk, T. (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin: Arviointia opiskelija-arvioinnista*. Helsinki: Opetushallitus
- Lukiolaki 2018/714 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714> viitattu 4.3.2020
- Myllykangas, M. (2002). *Kohti pedagogista arviointiajattelua: Oppilasarviointiajattelun ja arviointikäytäntöjen kehittäminen kotitalousopetukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mäkelä, M. (2013). Yhdenvertaisuus sivistyksen portailla. *Lakimies: Suomalaisen Lakimiesyhdistyksen aikakauskirja*, 111(5), pp. 917-923.
- Norrena, J. (2016). *Laaja-alainen osaaminen käytäntöön. Arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen*. Helsinki: Edita.
- Opetusalan ammattijärjestö (2018a). Yhdenvertaisuutta perusopetuksen arviointiin <https://www.oaj.fi/politiikassa/pelastetaan-peruskoulu/yhdenvertaisuutta-perusopetuksen-arviointiin/> Viitattu 27.4.2020
- Opetusalan ammattijärjestö (2018b). Eettinen neuvottelukunta: Arvioinnin käytännöt vaihtelevat liikaa. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2018/eettinen-neuvottelukunta-arvioinnin-kaytannot-vaihtelevat-liikaa/> Viitattu 27.4.2020
- 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.
- 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 (2019a). *Opetussuunnitelman ydinasiat*. https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/perusopetus_nyt viitattu 23.4.2019
- Opetushallitus (2019b) *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. Luonnosversio* Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2019c) *Perusopetuksen arvioinnin periaatteet uudistuvat – luonnos avattu kommentoitavaksi* <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/perusopetuksen-arvioinnin-periaatteet-uudistuvat-luonnos-avattu-kommentoitavaksi> Viitattu 26.4.2020
- Opetushallitus (2020a). Oppimisen arviointi. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-arviointi> Viitattu 13.3.2020

- Opetushallitus (2020b) *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N. (2013). *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvot ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N. (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Helsinki: Otava.
- Ouakrim-Soivio, N., Pulkkinen, J., Rautopuro, J. & Hildén, R. (2018) Toteutuuko perusopetuksen tasa-arvo? Katsaus oppimistulosten arviointeihin. *Kasvatus* 5/2018, 415-430
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks (Calif.): Sage
- Perusopetusasetus 1998/852 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> viitattu 4.5.2020
- Perusopetuslaki 628/1998 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> viitattu 4.5.2020
- Perustuslaki 1999/731 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> viitattu 4.5.2020
- Pickford, R. & Brown, S. 2006. *Assessing skills and practice*. London: Routledge
- Puukko, M., Huhtanen, M., & Lepola, L. (2020) *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerien toimivuuden arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 7:2020.
- Puusa, A (2011). *Laadullisen aineiston analysointi*. Teoksessa Puusa, A & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). *Mitä on laadullinen tutkimus?* Teoksessa Puusa, A & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO
- Pyhältö, K. & Soini, T. (2007). *Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä*. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rautopuro, J., Hildén, R., & Ouakrim-Soivio, N. (2017). *Johdanto: arvioinnin sudenkuoppia väistelemässä*. Teoksessa V. Britschgi, & J. Rautopuro (toim.), Kriteerit puntarissa (s. 9-16). Kasvatusalan tutkimuksia, 74. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, FERA.
- Reay, D., & Wiliam, D. (1999). 'I'll be a nothing': structure, agency and the construction of identity through assessment. *British educational research journal*, 25(3), 343-354.
- 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.
- Rowntree, D. (1988). *Assessing students: how shall we know them?* New York: Nichols Publishing.
- Räisänen, A. (2013). *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Helsinki: Opetushallitus.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. Viitattu 9.4.2020.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2009). Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. *Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja*.
- Saari, A. (2013). Tilastollinen järkeily ja oppilasarviointi suomalaisen kasvatustieteen historiassa Ian Hackingin tieteenfilosofian näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 7 (3) 2013, 5–23
- Seitamaa-Hakkarainen (2014). Kvalitatiivinen sisällönanalyysi. <https://metodix.fi/2014/05/19/seitamaa-hakkarainen-kvalitatiivinen-sisallon-analyysi/> Viitattu 7.4.2020
- Siekkinen, K. (2017). *Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- 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 kouludiskurssissa 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. Ensimmäinen osa*. Helsinki: Otava
- Takala, A. (1953). *Oppilaiden ja opettajien suorittamista persoonallisuudenpiirteiden arvioinneista*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Tarnanen, M. (2002). *Arvioija valokiilassa: Suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Torrance, H. and Pryor, J. (2001) 'Developing Formative Assessment in the Classroom: using action research to explore and modify theory', *British Educational Research Journal* 27(5): 615-631.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vahervuo, T. (1958). *The awarding of school marks*. Helsinki: University of Helsinki
- Varto, J. (2011) *Miksi mieltä metodologioita?* Teoksessa: Holma, K. & Mälkki, K. Tutkimusmatkalla: teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Venäläinen, S & Saarinen, J. (2018). *OPS-arvioijat kylässä – kehittävää arviointia käytännössä*. Teoksessa: Pirinen T. (toim.) Riippumaton arvioija. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Artikkelikokoelma 1:2018
- Venäläinen, S., Saarinen, J., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kauppinen, L. & Viitala, M. (2020). *Näkymiä OPS-matkan varrelta. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 5:2020
- Vitikka, E. (2017) Miten päästään yhdenvertaisempaan arviointiin?
<https://www.oph.fi/fi/blogi/miten-paastaan-yhdenvertaisempaan-arviointiin> viitattu 24.2.2020
- Vitikka, E. & Kauppinen, E. (2017). *Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa*. Teoksessa Kauppinen, E. & Vitikka, E. Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Opetushallitus.
- Virta, A. (1999). *Uudistuva oppimisen arviointi: Mahdollisuuksia ja varauksia*. Turku: Turun yliopisto
- Vänttinen, M. (2011). *Oikeasti hyvä numero: Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustunto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun*. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Weeden, P., Winter, J. & Broadfoot, P. (2002). *Assessment: What's in it for schools*. London: RoutledgeFalmer.
- Wichmann, W. K. E. (1903). *Suomen kasvatuksen ja opetuksen historia pääpiisteissään*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Helios.
- Wyse, D., McCreery, E., & Torrance, H. (2008). *The trajectory and impact of national reform: Curriculum and assessment in English primary schools*. Primary Review, University of Cambridge Faculty of Education.
- Yhdenvertaisuus.fi 2020 <https://yhdenvertaisuus.fi/mita-on-yhdenvertaisuus> viitattu 13.4.2020
- Yhdenvertaisuuslaki, 2014/1325 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325> viitattu 4.5.2020