

Oppilarviointia määrittämässä

Muutokset ja jatkuvuudet komiteanmietinnöissä ja opetussuunnitelmien perusteissa 1925–
2020

Elisa Klaavo

Pro gradu –tutkielma

Historian ja arkeologian tutkimusohjelma, Suomen historia

Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos

Humanistinen tiedekunta

Turun yliopisto

Huhtikuu 2023

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Historian ja arkeologian tutkinto-ohjelma, Suomen historia

Elisa Klaavo

Oppilasarviointia määrittämässä. Muutokset ja jatkuvuudet komiteanmietinnöissä ja opetussuunnitelmien perusteissa 1925–2020.

Sivumäärä: 82 sivua.

Tutkielmassa selvitetään, millaista muutosta oppilasarvioinnissa on tapahtunut ja mitä syitä mahdollisten muutosten taustalta on löydettävissä. Lähteinä on käytetty neljätoista komiteanmietintöä ja valtakunnallista opetussuunnitelman perustetta aikaväliltä 1925–2020. Lähteissä on edustettuna kaikkiaan viisi eri koulujärjestelmää tai -astetta, joita ovat maalais-, oppi-, kansa- ja peruskoulu sekä lukio.

Tutkielmassa tarkastellaan opetussuunnitelmien oppilasarvioinnissa tapahtuneita muutoksia historian tutkimuksen näkökulmasta ja tiedonintresseistä käsin. Pitkän, vajaan sadan vuoden, aikavälin tarkastelussa on hyödynnetty vertailevaa tutkimusta ja aatehistoriaa historian tutkimuksen menetelminä. Tarkempaan tarkasteluun ovat päätyneet muutokset eri arviointityyppien painotuksissa, oppimiskäsityksissä, arviointikulttuureissa ja kasvatuspäämäärissä. Opetussuunnitelmien oppilasarviointeihin ovat vaikuttaneet myös laajemmat eri aikojen historiallis-yhteiskunnalliset tilanteet ja trendit mukaan lukien koulutuspolitiikka, koulureformit ja opetukselle asetetut tavoitteet.

Oppilasarvioinnin perusteissa on havaittavissa paljon yhtäläisyyksiä kaikissa tarkastelun kohteina olevissa lähteissä. Arviointiperusteet ovat olleet monin osin samankaltaisia riippumatta minkä koulutusjärjestelmän tai -asteen komiteanmietinnöstä tai opetussuunnitelmasta on ollut kyse. Myös oppiainesidonnaisuus on ollut suhteellisen pysyvää. Numeroarvosteluasteikko on supistunut kymmennumeroisesta seitsemännumeroiseen, mutta se on pysynyt kauttaaltaan hallitsevana arviointi- tai arvostelutapana.

Avainsanat: aatehistoria, komiteanmietinnöt, koulutusjärjestelmät, koulutuspolitiikka, opetussuunnitelmat, oppilasarviointi, oppimisteoriat, sisällönanalyysi, vertaileva tutkimus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
1.1	Tutkielman aihe ja tutkimuskirjallisuus	5
1.2	Lähdeaineisto	8
1.3	Metodologinen viitekehys	11
1.4	Opetussuunnitelmien tutkimustraditio	15
2	Varhaiset opetussuunnitelmat 1925–1970	21
2.1	Oppivelvollisuuslaista ensimmäiseen opetussuunnitelmaan	21
2.2	Reformipedagogiikasta järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan aikaan	25
2.3	Numeroarvostelun historiaa	32
3	1980- ja 90-lukujen uudistuneet koulujärjestelmät	39
3.1	Peruskoulureformi ja lukion opetussuunnitelmauudistus	39
3.2	Kohti konstruktivistista oppimiskäsitystä	44
3.3	Tavoitepohjaisen ja jatkuvan arvioinnin korostuminen	48
4	Arviointi kuluvalle vuosituhannelle	56
4.1	Arviointiuudistus 1990-luvun lakimuutosten myötä	56
4.2	Oppijakeskeisyys 2000-luvun opetussuunnitelmissa	61
4.3	Oppimiskäsitysten suhde arviointikulttuuriin	66
5	Lopuksi	72
	Lähdeluettelo	76
	Lähdejulkaisut ja asiakirjakokoelmat	76
	Lait ja asetukset	77
	Tutkimuskirjallisuus	78

1 Johdanto

1.1 Tutkielman aihe ja tutkimuskirjallisuus

Opetussuunnitelmat toimivat yhteiskunnallisina uudistajina, mutta ne myös heijastelevat aikaansa ottamalla vaikutteita muun muassa vallitsevista käsityksistä, uusimmista tutkimuksellisista näkökulmista, yleisistä mielipiteistä ja poliittisista kannanotoista. Täten yhteiskunnallinen kehys, mukaan lukien koulutuspoliittinen päätöksenteko, on aina nähtävillä myös opetussuunnitelmien vallitsevissa painotuksissa. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet ovat keskeisin opettajien työn määrittäjä ja näin ollen jatkuvasti mukana opettajan työssä, sillä opetussuunnitelman perusteet määrittelevät opetuksen järjestämisen lähtökohdat ja luovat ehdot opetuksen toteuttamiselle.¹ Valtakunnalliset opetussuunnitelmat luovat raamit, joiden pohjalta koulutuksenjärjestäjät laativat opetussuunnitelmansa paikallisiin oloihin ja opetustapoihin sopiviksi. Opetussuunnitelmat ohjaavat opettajien työtä määrittelemällä opetuksen keskeiset sisällöt ja opetukselle asetettavat oppimistavoitteet.

Tässä tutkielmassa käsitellään arvioinnin perusteissa tapahtuneita muutoksia komiteanmietinnöissä sekä peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa vuosina 1925–2020. Ensimmäisenä lähdeteksteiltä kysytään, onko oppilasarvioinnissa tapahtunut muutoksia tutkimuskohteena olevissa opetussuunnitelmissa. Jos muutoksia on havaittavissa, selvitetään, millä tavoin arviointi on muuttunut ja miten muutokset ilmenevät komiteanmietinnöissä ja opetussuunnitelmien perusteissa sekä mistä mahdolliset muutokset voivat johtua.

Tarkastelen tarkemmin eri arvioinnin tyyppejä ja niiden painottamiseroja, joita opetussuunnitelmista on löydettävissä. Lisäksi tarkastelen oppilasarvioinnin laajempia kehityskulkuja ja niiden ajallista kehkeytymistä ottaen lähtökohdiksi keskeisimmät tekijät muuttuneiden arvioinnin perusteiden takaa. Tässä tutkielmassa näistä tekijöistä käsitellään oppimiskäsitysten ja arviointikulttuurin muutosta, opetussuunnitelmista löydettäviä kasvatuspäämääriä, koulureformeja ja koulutuspolitiikan summittaisia suuntaviivoja. Koulujärjestelmän tulee pysyä muun yhteiskunnallisen kehityksen mukana, joten tarkastelun kohteeksi pääsevät myös kouluopetukselle asetetut tavoitteet ja yleiset ympäröivän

¹ *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015.*

yhteiskunnan muutokset, jotka ovat keskeisimpiä osaselityksiä arvioinnin muutoksille. Lisäksi tutkielman tavoitteena on selvittää, miten eri aikakausien historiallis-yhteiskunnalliset tilanteet vaikuttavat arvioinnin perusteiden taustalla.

Nähdäkseni aihetta on tärkeää tutkia jo siitä syystä, että oppilasarvioinnilla on ollut laajemmin Suomen yhteiskuntahistoriaa ajatellen merkitystä koulutuspolkuihin ja ammatteihin valikoitumisessa, sillä koulutodistusten painotus on jatkuvasti lisääntynyt jatko-opintoihin ja työelämään pyrittäessä. Koulujärjestelmä muotoutuu menneisyydessä tehtyjen valintojen pohjalta, mikä merkitsee samanaikaisesti sitä, että tulevaisuuden kasvatus- ja koulutusmallit muotoutuvat nykyajassa tehtävistä valinnoista. Kunakin aikana tehtyjen päätösten ja valintojen taustalla puolestaan vaikuttavat yhtäläisesti käsitykset menneisyydestä, kuten myös sen suhteesta nykyisyyteen ja tulevaan.²

Kasvatustieteen professori Risto Rinne on perustellut omaa tutkimustaan suomalaisen oppivelvollisuuskoulujen opetussuunnitelmista sillä, että ”juuri opetussuunnitelmiin kohdistuvalla pitkittäistutkimuksella voisi irtautua varsin yleisestä virheestä, jossa tutkimus legitimoitua vallitsevaa käytäntöä”³, mikä antaa yhteiskunnallista relevanssia opetussuunnitelmien historialliselle tutkimukselle. Samaa ajatusta voi soveltaa tähänkin tutkielmaan, sillä historialliset, nähdäkseni eritoten taloudelliset, taustatekijät ovat vaikuttaneet sosiaalisiin olosuhteisiin ja sosiaaliset realiteetit puolestaan kasvatukseen.

Koska arviointi on koko suomalaisen koulujärjestelmän historian ajan mielletty keskeiseksi osaksi kouluopetusta, on myös sitä koskevalle historian tutkimukselle tarvetta. Suomessa koulutus on perinteisesti nähty keskeisenä osana kansallista hyvinvointia ja kilpailukykyä rakentavana resurssina sekä ylpeyden aiheena. Tutkimuskirjallisuudessa tärkeän roolin saanut kasvatuksen ja koulutuksen historiaa käsittelevän *Tiedon ja osaamisen Suomi* -teoksen⁴ otsikko jo kiteyttää koulutuksen keskeisen merkityksen suomalaisessa yhteiskuntapolitiikassa. Historiantutkimuksen hyödyllisyys ilmenee, kun tämän päivän ilmiöitä pyritään asettamaan laajempaan yhteiskunnalliseen, kulttuuriseen ja historialliseen kontekstiinsa.

Koulutuspoliittisten päätöksenteon näkökulmasta keskeisiä kysymyksiä, kehityskulkuja ja

² Lehtikoinen 1990, 4.

³ Rinne 1984, 5, 119.

⁴ Toim. Kettunen & Simola 2012.

vaikutussuhteita on helpompi osoittaa, kun ymmärtää suomalaisen koulutusjärjestelmän historiallista kehittymistä.⁵

Koululaitoksen historiaa on tutkittu melko paljon erityisesti siitä näkökulmasta, miten se on kehittynyt nykyisenkaltaiseksi järjestelmäksi, mutta opetussuunnitelmia, arviointia ja oppimiskäsityksiä käsittelevä tutkimus keskittyy pitkälti kasvatustieteiden puolelle. Aiheen monitieteisyyden vuoksi tutkimuskirjallisuus on paikoin hajanaista. Koska opetussuunnitelmat ovat opetuksen ohjausjärjestelminä keskeisiä ja merkittäviä koulutyöskentelyn ohjaavia teoksia ja välineitä, niiden monipuolinen ja tieteenalat ylittävä tutkimus on tärkeää.⁶

Tutkielman poikkitieteellisestä luonteesta huolimatta käytetyt menetelmät ovat pääosin historian tutkimukselle tyypillisiä, mutta sitä tukevat kasvatustieteille tyypillinen käsitteistö. Arviointia koskevaa tutkimusta on tehty pitkälti käytännön arviointityön kautta osin irrallaan opetussuunnitelmatutkimuksesta. Tämä tutkielma keskittyy tarkastelemaan arviointia osana opetussuunnitelmia historiallisen muutoksen näkökulmasta, joten tutkimuskirjallisuus painottuu näiltä osin suomalaisen koulujärjestelmän historialliseen kehittymiseen.

Temaattisesti esille nousevat myös opetushallituksen toteuttamaa opetussuunnitelmatyötä käsittelevät tutkimukset, jotka ovat auttaneet ymmärtämään, miten tässä tutkielmassa käytetyt lähdeaineistot ovat syntyneet ja minkä vuoksi opetussuunnitelmien arvioinnin perusteet ovat kouluopetuksen oppilasarvioinnille merkittävin yksittäinen ohjaava tekijä.

Tutkimuskirjallisuuden tematiikassa näkyvät oppimiskäsitykset ja oppimiselle asetetut tavoitteet, joista opetussuunnitelmien arviointikriteerit on johdettu.

Haastava kysymys on, miten arvioinnin perusteet keskustelevat käytännön arviointityön kanssa. Opetussuunnitelmien arvioinnin perusteisiin keskittyvää tutkimusta olisi vaikea irrottaa kokonaan käytännön oppilasarvioinnista, sillä arvioinnin perusteilla itsellään on täysin päinvastainen tavoite. Termeinä 'oppimista', 'opettamista' ja 'opetusta' on paikoin hankala erottaa toisistaan, mutta sille ei aina ole tarvekaan. Tässä tutkielmassa ei tarkastella oppimista tai opettamista, vaan opetusta⁷, joka on ilmiönä hyvin laaja-alainen, sillä ymmärrys oppimisen ja opettamisen tehokkuudesta lisääntyy ja muuttuu muotoaan jatkuvasti. Lisäksi analysoin, millaisia tekijöitä opetussuunnitelmissa on kulloinkin nähty tarpeen korostaa, ja mitä kyseiset

⁵ Ks. esim. Kettunen & Simola 2012; Vinovskis 2015, 30–44.

⁶ Viinikka 2014, 3.

⁷ Lisätietoa 'opetuksen' erottamisesta 'oppimisen' käsitteestä löytyy esimerkiksi Hyytinen 2010, luvut 3.2 ja 4.1.

painotukset kertovat yhteiskunnan tarpeiden muutoksista. Keskityn myös siihen historialliseen muutokseen, joka opetussuunnitelmien arvioinnin perusteissa on havaittavissa, mutta toisenlainen tiedonintressi, kuten käytännön arviointityötä analysoiva tutkimus, eittämättä toisi erilaisia päätelmiä arvioinnissa tapahtuneista muutoksista.

1.2 Lähdeaineisto

Tutkielman lähdeaineistoon lukeutuu suomalaisia komiteamietintöjä ja opetussuunnitelmia sekä niiden takaa löytyviä lakeja ja asetuksia. Lähteissä on edustettuna kaikkiaan viisi eri koulujärjestelmää tai -astetta, joita ovat maalais-, oppi-, kansa- ja peruskoulu sekä lukio. Tutkielman lähdeaineisto koostuu kaikkiaan neljästätoista suomalaisesta, valtakunnallisesta opetussuunnitelman perusteesta, joista ensimmäisenä varsinaisena opetussuunnitelmana pidetään vuoden 1925 *Maalaiskoulun opetussuunnitelmaa*. Tämän jälkeen on julkaistu kansakoulun opetussuunnitelmakomiteamietinnöt vuosina 1946, 1952 ja 1970 sekä oppikoulujen ohjeistus vuonna 1941. Peruskoulu-uudistus toteutettiin vaiheittain 1970-luvun kuluessa, joten vuonna 1985 julkaistu opetussuunnitelma on ensimmäinen, joka voimaantullessaan koski kaikkia peruskoululaisia. Sen jälkeen peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmia on päivitetty kuka kuinkin vuosikymmenittäin.

Vertailussa on huomioitu komiteamietintöjen sekä perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien taustalla vaikuttaneet lainsäädäntöjen muutokset. Erittelyt kunkin opetussuunnitelman taustalla vaikuttaneista laeista ja asetuksista löytyvät taulukoista kaksi ja neljä sivuilta 23 ja 54.

Taulukko 1. Luettelo tutkimuksen primäärilähteinä hyödynnetyistä opetussuunnitelmista nousevassa kronologisessa järjestyksessä. Suluissa on koulujärjestelmä tai -aste, jota kyseinen opetussuunnitelma edustaa.

- *Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925: komiteanmietintö* (maalaiskoulu)
- *Valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet 1941* (oppikoulu)
- *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1946* (kansakoulu)
- *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II, varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952* (kansakoulu)
- *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I: opetussuunnitelman perusteet 1970* (peruskoulu)
- *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985* (lukio)
- *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985* (peruskoulu)
- *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994* (lukio)
- *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994* (peruskoulu)
- *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* (lukio)
- *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* (peruskoulu)
- *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (peruskoulu)
- *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015* (lukio)
- *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019* (lukio)

Peruskoulu- ja lukiojärjestelmiä ei voi pitää suorana jatkumona maalais-, kansa- ja oppikouluajoista, joten useamman erityyppisen koulutusjärjestelmän opetussuunnitelmia keskenään vertaillen ja tarkastellen täytyy olla harkitseva. Perusopetuksen eri koulujärjestelmien ja lukion opetussuunnitelmien tarkastelussa on huomaitu se, että kyse on kokonaan eri kouluasteista ja näiden järjestelmien rakenteissa on huomattavia eroavaisuuksia. Merkittävin tekijä on lukiokoulutuksen vapaaehtoisuus. Sitä vastoin perusopetus on ensimmäisen asteen koulutuksena kaikkia ikänsä puolesta oppivelvollisia koskeva.

Opetussuunnitelmien ymmärtämisen ja opetussuunnitelmatutkimuksen tapa on muuttunut vuosien varrella.⁸ Opetushallituksen laatimat perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteet noudattavat kulloinkin voimassa ollutta opetuslainsäädäntöä, jotka ovat asettaneet ehdot opetuksen järjestämisen lähtökohdille ja opetuksen toteuttamiselle. Opetuslainsäädäntö on määritellyt muun muassa paikallisten opetussuunnitelmien sisällön, opettavien aineiden tavoitteet, päättöarvioinnin kriteerit ja oppilasarvioinnin.⁹

Lähdeaineiston ulkopuolelle rajautuvat kaikki eri tavoin mukautetut, alueelliset ja väliaikaiset opetussuunnitelmat. Erityisesti 1960- ja 70-luvuilla julkaistiin perusopetuksen puolella useita väliaikaisia kansallisia opetussuunnitelmia, jotka olivat jo lähtökohtaisesti määräaika-

⁸ Smith (1996) 2000.

⁹ Tieteen termipankki: ”Kasvatustieteet: opetussuunnitelmien perusteet”.

esimerkiksi vuoden kerrallaan voimassa olevia. Näiden suunnitelmien laatimisperusteet ja tavoitteet poikkesivat merkittävästi myöhemmistä valtakunnallisista perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista, jotka on valittu osaksi tämän tutkielman lähdeaineistoa. Alueellisia opetussuunnitelmia ovat kaikki kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat, jotka koulutuksenjärjestäjät ovat laatineet valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Tutkielman tutkimusaineistona on viisi ensimmäistä Suomessa tehtyä opetussuunnitelmaa vuosilta 1925, 1941, 1946, 1952 ja 1970 sekä yhdeksän varsinaista nykymuotoista opetussuunnitelmaa vuodesta 1985 alkaen. Varhaisemmat opetussuunnitelmat on laadittu komiteamietintöinä.

Opetussuunnitelmien perusteiden voidaan katsoa rakentuvan kahdesta osasta. Näistä ensimmäinen on kaikille oppiaineille yhteinen ja yleinen osa, jälkimmäinen puolestaan erittelee opetettavia sisältöjä ja tavoitteita oppiaine- tai aineyhdistelmäkohtaisesti.¹⁰ Tämä tutkielma rajoittuu analysoimaan, mitä arvioinnista on mainittu opetussuunnitelmien yleisissä osioissa, sillä 1900-luvun puolella julkaistuissa opetussuunnitelmissa ei oppiainekohtaisissa osioissa mainita arviointia lainkaan. Rajauksesta johtuen 2000-luvulla julkaistujen opetussuunnitelmien arvioinnista tutkielmaan on sisällytetty vain kaikille oppiaineille yhteiset osat.

Sähköisen arvioinnin muodot ovat pitkälti rajautuneet tutkimuksesta, sillä niillä on jonkinlainen merkitys vasta aivan viimeisimmissä opetussuunnitelmissa. Tutkielmassa käsitellään arvioinnin perusteita, joten oppiainekohtaisten arviointikriteerien lisäksi käyttäytymisen ja huolellisuudesta arvioinnit rajautuvat tutkimuskohteen ulkopuolelle. Rajaus johtuu siitä, että niiden arvioinnissa paikallistason päätöksillä ja alueellisilla opetussuunnitelmillä on merkittävä rooli, joten kansalliset arviointiohjeistukset ovat näiltä osin hyvin kapeita. Tutkielmassa ei tarkastella myöskään arviointia yksilöllisten oppimäärien osalta, sillä niissä oppilaan yksilölliset tavoitteet ja arviointiperusteet on määritelty henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskeviin suunnitelmiin, joita eivät valtakunnalliset oppisisällöt, tavoitteet tai arviointiperusteet koske.

¹⁰ Rokka 2011, 21–22.

1.3 Metodologinen viitekehys

Tutkielman keskeisenä terminä toistuu opetussuunnitelman lisäksi 'arviointi', jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä arvioinnin perusteita eli opetussuunnitelmien määritelmiä, joiden pohjalta oppilasarviointia suoritetaan. Arvioinnin ohella käytetään käsitettä 'arvostelu'¹¹, jota on käytetty käsitteen 'arviointi' tavoin 1900-luvulla julkaistuissa opetussuunnitelmissa. Termi 'oppilasarvostelu' on korvattu 'oppilasarvioinnilla' vuoden 1998 perusopetus- sekä lukiolakien ja asetusten jälkeen laadituissa opetussuunnitelmissa. Arviointi ymmärretään tässä tutkielmassa kaikkena toimintana, jonka tarkoituksena on suhteuttaa opittua ennalta asetettuihin tavoitteisiin. Arvostelu puolestaan nähdään tässä yhteydessä yksittäiseen oppilaaseen tai oppilasryhmään kohdistuvana suoritusten vertaamisena ennalta tarkennettuihin kriteereihin nähden.¹² Vuoden 1994 opetussuunnitelmasta löytyy oma lukunsa itse opetussuunnitelmien kehittämiseksi ja toiminnan arvioinnille, mutta tämä tutkielma keskittyy oppilaille suunnattuun arviointiin tai arvosteluun eli oppilasarviointiin.¹³

Diskurssianalyysin näkökulmasta arvostelu- ja arviointitermin muutos on mielenkiintoinen, sillä tällaiset käsitteellistykset kuuluvat aina johonkin sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. Käsitteen muutos kertoo jonkinlaisesta ajattelutavan muutoksesta esimerkiksi tutkimustiedossa, kasvatustieteissä tai muualla ympäröivässä yhteiskunnassa, mutta se herättää kysymyksen siitä, mikä oikeastaan on muuttunut. Jonkinlainen irtiotto edeltävään 'arvostelu'-käsitteeseen on väistämättä otettu, kun on nähty tarpeen siirtyä 'arviointi'-käsitteeseen. Onko kyse niin perinpohjaisesta muutoksesta suomalaisen oppilasarvioinnin historiassa kuin termin muuttuminen antaisi ymmärtää?

Arviointi on saanut aiempaa enemmän huomiota koulumaailmassa ja arviointimenetelmien sekä -lähestymistapojen sanotaan muuttuneen ajan myötä varsin paljon.¹⁴ Yksi merkittävimpiä muutoksia arviointikulttuurissa on se, että aiemmin arvioinnista voitiin puhua mittaamisena ja pohdittiin sitä, miten arvioitava asia kuten tavoite tai opittava sisältöalue saadaan mitattavaan muotoon.¹⁵ Myöhempien tutkimusten myötä on alettu pohtia, millaiseen

¹¹ Toisinaan 'arvostelusta' saatetaan nykyisin puhua silloin, kun halutaan painottaa saadun tiedon summatiivisuutta ja eksaktia tietämistä tai jos halutaan korostaa, että kyse on nimenomaan numeroarvosanan antamisesta. Näin esimerkiksi Ylioppilaslautakunta käyttää 'arvostelun' käsitettä. Ouakrim-Soivio & Rongas, verkkolähde.

¹² Ks. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*.

¹³ Ks. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*, 29; *Lukioasetus 810/1998*; *Perusopetusasetus 852/1998*; *Perusopetuslaki 628/1998*; *Lukiolaki 629/1998*. Vrt. Atjonen 2007, 23–24; Hellström et al. 2016, 60.

¹⁴ Esim. Lehikoinen 1990; Virta 1999.

¹⁵ Ks. esim. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985*.

arvon määrittelyyn ensinnäkään on tarve, millaisia työvälineitä hyödynnetään ja miten arvioinnin keinoin voidaan parhaiten tukea oppimisen edellytyksiä.¹⁶

Oppilasarvostelu on kuulunut olennaisesti, lähes itsestään selvänä ominaisuutena, suomalaiseen kouluopetukseen jo kansanopetuksen alkuvuosista lähtien. Monissa tätä tutkielmaa varten hyödynnetyssä tutkimuskirjallisuudessa on korostettu kunkin tutkimusjakson kohdalla elettyä muutoksen aikaa nostoen esille arvioinnissa tapahtuneita muutostiloja ja käännekohtia. Esimerkiksi Anja Lehikoisen vuonna 1990 julkaistussa teoksessa *Lukion opetussuunnitelma koulujärjestelmän muutoksen aikana. Virallisen opetussuunnitelman muutos ja yhteys erityisesti historian ja yhteiskuntaopin suunnitelmiin (1941–85)* toisen maailmansodan jälkeistä aikaa pidetään koulujärjestelmän uudistamisen aikana.

Jo Arja Virran vuonna 1999 julkaistun teoksen *Uudistuva oppimisen arviointi – mahdollisuuksia ja varauksia* nimi kertoo siitä, että yhteiskunta, ja sitä myötä myös koko kouluopetus, on jatkuvassa muutoksessa. Virran mukaan oppilaiden arviointi on muutosvaiheessa siirtynyt oppilaslähtöisempään ja joustavampaan suuntaan. Hän viittaa vuosien 1985 ja 1992 perusopetuksen opetussuunnitelmiin ”vanhan arvioinnin malleina”. Nimitys pohjautuu Virran tutkimuksiin arvioinnin sen aikaisesta tilasta ja miten siihen on päästy. Tämänkaltainen diskurssi on omiaan luomaan mielikuvaa arviointikulttuurissa tapahtuvasta muutostilasta.

Arjessa opettajan arviointityötä ohjaavat normit ja säädökset paikallisista sopimuksista, koulukohtaisesta arviointikulttuurista, perusopetus- ja lukiolaista sekä opetussuunnitelmista. Opetuslainsäädäntö määrittelee arvioinnin keskeisimmiksi tehtäviksi oppimisen ohjaamisen, kannustavuuden ja monipuolisuuden.¹⁷ Oppimistulosten arvioinnissa käytetään monipuolisesti eri arviointityyppejä. Suuri osa 2000-luvulla kouluissa tapahtuvasta arvioinnista on absoluuttista arviointia, eli sen tarkoitus on verrata arvioinnin tulosta opetussuunnitelman tavoitteisiin. Suhteellista arviointia eli tulosten vertaamista verrokkiryhmiin, kuten toisten oppijoiden saamiin tuloksiin, käytetään esimerkiksi ylioppilaskirjoituksissa, mutta sitä käytettiin 1900-luvulla nykyistä laajemmin.¹⁸

¹⁶ Ks. esim. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*.

¹⁷ Luostarinen 2019a, ePub.

¹⁸ Atjonen 2007, 66–68; Ihme 2009.

Summatiivinen arviointi on kenties näkyvin ja tunnistettavin arvioinnin muoto. Se on usein opetusjakson päättöarviointia, jolla mitataan oppimistuloksia esimerkiksi kurssin tai käsitellyn aihealueen päättävällä kokeella. Formatiivinen arviointi sen sijaan on jatkuvaa opetuksen aikaista ohjaavaa arviointia, jonka avulla pyritään arvioimaan opitun sisällön lisäksi itse oppimisprosessia. Diagnosoiva eli toteava arviointi jää usein oppijalta itseltään huomaamatta, sillä se on pääasiassa opettajien käyttämä työväline, jolla voidaan arvioida oppijan tietotaidollinen lähtötaso. Sen perusteella opetuksen keskeisimmät suuntaviivat voidaan suunnitella mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti opettavalle ryhmälle tai oppijalle räätälöitynä.¹⁹

Tässä aluvussa muodostetaan teorioiden ja menetelmien esittelyllä tutkielman viitekehys. Tutkielmassa käytetään käsitteitä 'opetussuunnitelma' ja 'kansallinen opetussuunnitelma' tarkoittamaan kaikkia valtakunnallisia perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteita sekä edellisessä aluvussa mainittuja vastaavia varhaisempia komiteanmietintöjä. 'Opetussuunnitelmaa' käytetään yleiskäsitteenä, mutta varhaisempia opetussuunnitelmia käsitellessä käytetään kulloistakin historiallista käsitettä, jotka määritellään käyttöajankohdan ja nykyisin käytössä oleviin käsitteisiin nähden.

Perinteisesti opetussuunnitelmatutkimuksessa ovat yhdistyneet opetussuunnitelmateoriat, sosiologiset teoriat ja empiiriset lähdetutkimukset.²⁰ Tämä tutkielma yhdistää ne historiantutkimuksessa hyödynnettyihin metodeihin. Kutakin tutkimusajankohdan aikaista tarkastelun kohteena olevaa opetussuunnitelmaa käsitellään sen omasta rakenteesta ja opetussuunnitelma-ajattelusta käsin, mutta nykyisten opetussuunnitelmateorioiden esiin nostamiin ongelmiin, käsitteisiin ja rakenteisiin peilaten. Tämä mahdollistaa sen, että eri opetussuunnitelmissa arvioinnin osalta erilaisuus tai samankaltaisuus tulee mahdollisuuksien mukaan selvemmin esille. Tutkielma noudattaa hermeneuttista eli ymmärtämiseen tähtäävää tiedonintressiä, jossa analyysiä ohjaava tietokäsitys ymmärretään tiedon täsmentyvänä ja syvenevänä kehänä.

Opetussuunnitelmatraditiossa opetussuunnitelmien muutosta koskevia teorioita on hyödynnetty syntyajankohdan mukaisissa historiallisissa yhteyksissä oman aikansa opetussuunnitelma-ajattelun ilmentyminä eli opetussuunnitelmien muutosten taustatekijöinä.

¹⁹ Atjonen 2007, 66–68; Ihme 2009.

²⁰ Lehikoinen 1990, 13. Ks. myös Rinne 1984.

Toisaalta taas opetussuunnitelmien muutoksia koskevia teorioita on hyödynnetty tutkimusongelman, käsitteiden ja käsittelyn täsmentämiseen ja tulosten jäsentämiseen.²¹

Tämä tutkimus käsittelee arvioinnin näkökulmasta historiallista muutosta, johon sisältyvät ajatukset jatkuvuudesta ja pysyvyydestä. Hyödynnän tutkimuksessa vertailevan tutkimuksen menetelmiä opetussuunnitelmista löydettäviä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia pohtiessa. Sisällönanalyysiä on hyödynnetty opetussuunnitelmien tekstejä ja niiden merkityksiä pohtiessa käytettyjen aineistojen työstämisessä ja tutkimuskirjallisuuden valikoinnissa. Metodikirjallisuuden osalta keskeisimmiksi ovat osoittautuneet teokset *Vertailevan tutkimuksen ulottuvuuksia* (toim. Risto Alapuro ja Ilkka Arminen, 2004) ja *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (toim. Anneli Sarajärvi ja Jouni Tuomi, 2013). Pekka Rokan väitöskirja (2011) poliittisen opetussuunnitelman teksteistä on ollut hyödyllinen erityisesti niiltä osin, miten sisällönanalyysiä on hyödynnetty opetussuunnitelmatutkimuksessa.

Vertailevaa tutkimusta ei tule nähdä arvottavana, eikä tämän tutkielman tarkoituksena ole asettaa eri opetussuunnitelmissa esiintyviä arvioinnin perusteita paremmuusjärjestykseen arvioinnin kentällä, sillä jokaisen arviointityypin voi katsoa tuovan lisäarvoa monipuoliseen arviointiin.²² Keskeistä on se, millä perusteilla arviointia on tehty, missä yhteydessä ja miten oppimistavoitteet sekä arvioinnissa ennalta asetetut tavoitteet ovat toteutuneet suomalaisen koulujärjestelmän historiassa. Useiden muiden laadullisten tutkimusten tapaan tämän tutkielman analyysimenetelmät perustuvat sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysin avulla analysoidaan kirjallista materiaalia systemaattisesti ja objektiivisesti siten, että tutkittavasta ilmiöstä, tässä tapauksessa arvioinnin muutoksista opetussuunnitelmissa, pyritään saamaan kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysin avulla on järjestelty aineistoa perusteltuja johtopäätöksiä varten. Menetelmä näkyy siinä, miten lähdeaineisto ja tutkimuskirjallisuus on valittu ja miten niistä kerättyä tietoa on kuvattu. Sisällönanalyysi perustuu tekstin tulkintaan ja tutkimuksen keskiössä ovat tekstin sisältämät merkitykset.²³

Tutkielma on kvalitatiivinen ja noudattelee laadulliselle tutkimukselle ominaisia piirteitä. Tutkielmaa varten aineistosta on kerätty sisällöllisesti niitä paloja, joilla asetettuihin tutkimuskysymyksiin on pyritty vastaamaan. Temaattisesti nämä aiheet kiertävät arvioinnin eri aspektien ympärillä. Käytetyt menetelmät ovat auttaneet muotoilemaan ja rajaamaan

²¹ Ks. Lehikoinen 1990, 53.

²² Sarajärvi & Tuomi 2013.

²³ Ks. Rokka 2011, 93–94; Sarajärvi & Tuomi 2013, 91, 108–110.

tutkimuskysymyksiä, järjestämään aineistoa loogisesti sekä selittämään ja tulkitsemaan arviointia tutkimuskohteena. Teorioiden hyöty on käynyt ilmi koko tutkimusprosessin ajan, sillä ne ovat auttaneet kohdistamaan tutkimusta uusiin kysymyksiin, ohjanneet aineiston keruuta ja tekemään tuloksista yleistettäviä. Opetussuunnitelmia tutkiessa käytetään lähdekritiikkiin perustuvaa kvalitatiivista sisällönanalyysiä sisältöluokkana 'arvioinnin perusteet'.

Opetussuunnitelmissa käytetyt termit heijastavat aina jotain tavoitetta, kuten arvopohjaa tai oppimiskäsitystä, joiden erilaiset painotukset ovat havaittavissa eri aikoina laadittujen opetussuunnitelmien perusteissa.²⁴ Tämä tutkielma kuuluu osaksi aatehistorian kenttää, sillä opetussuunnitelmat syntyvät kunakin aikana olevien ihanteiden, tuoreimpien tutkimustietojen ja kulloinkin pinnalla olleiden sosiologisten ja kasvatustieteellisten teorioiden pohjalta. Aatehistoriaa taustoitti etenkin vuonna 2012 julkaistu teos *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*²⁵. Koin kirjassa käydyn keskustelun koulun ja kasvatuksen tarpeista hyödylliseksi taustoittamaan sitä yhteiskuntaa, jossa opetussuunnitelmat ovat kulloinkin syntyneet. Erityisen tarpeelliseksi koin, että se avasi paikoin hyvin yksityiskohtaisesti ymmärrystäni koulutuspoliittisesta kehityskaaresta, jota ilman tutkimuskysymyksiin vastaaminen jäisi kapeaksi. Ajan käsitykset vaikuttavat siihen, millä tavalla kukin opetussuunnitelma on laadittu ja millaista arviointia on toivottu tai nähty tarpeellisena.

1.4 Opetussuunnitelmien tutkimustraditio

Opetushallituksen tehtäviksi määritellään opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalaan liittyvässä laissa muun muassa toimialaansa kuuluvan koulutuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja muiden määräyksien laatiminen.²⁶ Opetussuunnitelma on ennen opetusta laadittu kuvaus toteutuvaksi tarkoitettusta opetustapahtumasta. Jukka-Pekka Viinikan opetussuunnitelmien kasvatuspäämääriä käsittelevän tutkimuksen (2014) mukaan opetussuunnitelmat ovat yhteiskunnallisen keskustelun ja päätöksenteon normatiivinen tuotos, joiden tehtävänä on säädellä kouluopetusta. Opetussuunnitelman didaktisena tehtävänä on opettajan konkreettisten opetuksellisten ratkaisujen suuntaaminen, helpottaminen ja

²⁴ Rokka 2011, 93–94; Sarajärvi & Tuomi 2013, 91.

²⁵ Toim. Kettunen & Simola.

²⁶ Ks. esim. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*, 14; *Laki Opetushallituksesta 567/2016 §2*; Hämäläinen et al. 2006.

ohjaaminen.²⁷ Opetussuunnitelmat muodostavat opetukselle pohjan ja ne määrittelevät, millaisia sisältöjä kouluissa opetetaan. Opetussuunnitelmat asettavat ehdot opetuksen järjestämisen lähtökohdille ja opetuksen toteuttamiselle peruskouluissa ja lukioissa. Opettajien työtä ne ohjaavat erittelemällä muun muassa opetukselle asetetut oppimistavoitteet ja opetuksen keskeiset sisällöt.²⁸

Kunnan tai muun opetuksenjärjestäjän on laadittava kansallisen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta paikallisiin olosuhteisiin ja opetustapoihin soveltuvat opetussuunnitelmat. Usein myös koulut laativat omat opetussuunnitelmansa. Peruskoulu- ja lukioasetusten mukaan opettajan on noudatettava sekä valtakunnallista että alueellista opetussuunnitelmaa.²⁹ Suomalaisen koulujärjestelmän ominaispiirteisiin kuuluu opettajien laajarajainen didaktinen vapaus. Opettaja saa suhteellisen vapaasti itse määrittää, millaisia didaktisia ratkaisuja hän opetusympäristössä tekee, vaikkakin opetussuunnitelmissa on määritelty mitkä asiasisällöt ja tavoitteet koulussa täytyy käsitellä.³⁰

Opetussuunnitelmia voidaan tutkia niiden merkityksen kannalta opetuksen valmistelu- ja toteuttamisvaiheessa sekä opetussuunnitelmissa esiintyvän arvioinnin perusteiden osuudesta koulutuspolitiikkaan ja arviointitutkimuksiin.³¹ Opetussuunnitelmia voidaan tutkia myös muun muassa niiden historiallisten muutosten näkökulmasta, johon myös tämä tutkielma keskittyy. Yksi tapa tarkastella opetussuunnitelmateoriaa kasvatustieteilijä Mark K. Smithin (1996) mukaan on ajatella opetussuunnitelma fyysisen asian sijaan opettajien, opiskelijoiden ja tiedon keskinäisenä vuorovaikutuksena. Toisin sanoen opetussuunnitelma merkitsee sitä, mitä luokkahuoneessa todella tapahtuu, kuinka sitä hyödynnetään ja sen kautta arvioidaan.³²

Opetussuunnitelmat ovat opettajien keskeisin ohjenuora arvioinnin ehtoja määrittellessä, mutta opetushallituksen (tai kouluhallituksen³³) virallisten toimintaohjeiden lisäksi muutkin toimijat vaikuttavat opettajien suorittamaan arviointiin. Perusopetukseen ja arviointiin liittyvien lakien

²⁷ Viinikka 2014, 87.

²⁸ *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*.

²⁹ *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*, 59; *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* (1994) 1996, 15; *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*, 10; *Perusopetuslaki 628/1998 14 §*.

³⁰ *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*; Hellström et al. 2016.

³¹ *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*, 14; *Laki Opetushallituksesta 567/2016 §2*; Hämäläinen et al. 2006.

³² Smith (1996) 2000: "Another way of looking at curriculum theory and practice is via process. In this sense curriculum is not a physical thing, but rather the interaction of teachers, students and knowledge. In other words, curriculum is what actually happens in the classroom and what people do to prepare and evaluate. What we have in this model is a number of elements in constant interaction."

³³ Kouluhallitus toimi vuosina 1970–1991 koulu- ja kirjastoasioista vastanneena keskusvirastona.

ja asetusten lisäksi muun muassa piilo-opetussuunnitelmat³⁴ eli epäviralliset tavoitteet tai käytänteet ja kansallinen koulutuksen arviointikeskus eli Karvi asettavat reunaehdot opettajien tekemälle arviointityölle. Lisäksi Euroopan unioni ja muut ylikansalliset ja kansainväliset toimijat vaikuttavat yhä suuremmissa määrin myös suomalaiseen koulutuspolitiikkaan kuten tutkielman neljännessä luvussa havaitsemme. Tämä tutkielma keskittyy kuitenkin käsittelemään arvioinnin perusteita ainoastaan valtakunnallisista opetussuunnitelmista, jotka sitovat ja ohjaavat opettajien työtä kaikkein selvimmin.

Opetussuunnitelmat ovat valtakunnallisia ohjeistuksia koulutyöhön, jotka antavat suosituksia kouluun ja opettajille. Opetussuunnitelmia on tehty Suomessa lähes vuosisadan ajan, vuodesta 1925 alkaen. Kunkin opetussuunnitelman aikakauden historiallinen tilanne, pedagoginen ajattelu ja koulutuspolitiikka ovat vaikuttaneet opetussuunnitelmien arviointia koskeviin sisältöihin.³⁵

Koulutusjärjestelmällä tarkoitetaan ainakin pääosin valtiovallan ohjauksessa ja valvonnassa olevaa kasvattavien laitosten joukkoa, jonka prosessit ja rakenteet on suhteutettu toisiinsa. Koulutuspolitiikka puolestaan on kasvatuksen strategiaa, joka säätelee kasvatuksen ehtoja ja määrittelee kasvatustieteiden kansalliset tavoitteet sekä osoittaa yleiset periaatteet ja keinot, joilla ne pyritään saavuttamaan. Viinikan (2014) mukaan koulutuspolitiikan toiminta-alueisiin kuuluvat kasvatuksen ihmiskäsitys, arvopäämäärät, kasvatustavoitteet, ammattirakenne, koulutusjärjestelmän rakenne, koulutuksen resurssointi ja didaktisten ratkaisujen materiaaliset perusteet. Koulutuspolitiikka on osa yhteiskuntapolitiikkaa ja se valvoo sekä ohjaa muodollisen kasvatuksen jakamista. Koulutuspolitiikkaa ovat ne toimenpiteet ja pyrkimykset, joilla yhteiskunnassa esiintyvät ryhmät ja valtion hallinnolliset elimet pyrkivät vaikuttamaan koulutuksen resursseihin, rakenteisiin, prosesseihin, sisältöön ja tuotokseen.³⁶

Suomalainen koulujärjestelmä on rakenteeltaan hyvin omanlaisensa, minkä lisäksi opetussuunnitelmissa on huomattavan suuria alueellisia eroja kansallisine ominaispiirteineen, minkä vuoksi kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden hyödyntämisessä on täytynyt olla

³⁴ Tieteen termipankki määrittelee piilo-opetussuunnitelman tarkoittamaan sellaisia julkilausumattomia vaatimuksia, kuten pedagogisia käytänteitä, jotka tulevat koulun tapojen ja oppimateriaalien kautta asetetuiksi, sillä koulun arjessa opitaan paljon sellaista, mitä ei ole viralliseksi kouluopetuksen tavoitteeksi asetettu. Tieteen termipankki: ”Kasvatustieteet: piilo-opetussuunnitelma”.

³⁵ Viinikka 2014, 1.

³⁶ Viinikka 2014, 6–7.

harkitseva.³⁷ Kansainvälistä opetussuunnitelmien suunnittelua ja tutkimusta vaikeuttaa yhteisen ja vakiintuneen terminologian puuttuminen. Käsitteiden kääntäminen ja ymmärtäminen toisella kielellä merkityksen muuttumatta on todettu haastavaksi.³⁸ Opetussuunnitelmatutkimus itsessään on kansainvälinen ja ”monitieteinen pyrkimys ymmärtää kasvatus- ja koulutustodellisuuden kokonaisuutta”.³⁹ Tämän tutkielman osalta kansainvälinen tutkimuskirjallisuus on osoittautunut hyödylliseksi tarkastellessani sitä, miten opetussuunnitelmatraditiot näkyvät opetussuunnitelmien perusteissa ja erityisen tarpeelliseksi siinä, miten kulloinkin kansainvälisessä tutkimuskentässä pinnalla olleet käsitykset oppimisteorioista näkyvät arvioinnin historiallisessa kehityskulussa.

Oppimismenetelmien tai -teorioiden taustalla on etenkin angloamerikkalainen tutkimustraditio, joka kytkeytyy mannereurooppalaista traditiota enemmän empiiriseen kasvatukseen ja oppimisen tutkimukseen. Mannereurooppalainen tutkimus sen sijaan on keskittynyt enemmän opetuksen ja kasvatuksen teoreettiseen tutkimukseen.⁴⁰ Pelkistetysti opetussuunnitelmatutkimuksessa katsotaan olevan kaksi globaalia perusmallia: saksalainen ja pohjoiseurooppalainen tutkimustraditio sekä pohjoisamerikkalainen opetussuunnitelmatutkimuksen perinne. *Lehrplan/läroplan* (saks.⁴¹/ruots.) ja *curriculum* (engl.) eroavat toisistaan koulutuspolitiikan ymmärtämisen osalta. Perinteisesti suomalainen pedagogiikan tutkimus on ottanut oppia etenkin Saksan ja Ruotsin suunnalta, joten Suomen opetussuunnitelmatutkimuksen vertaamisella näiden maiden vastaaviin teorioihin on pitkät perinteet. Viime vuosikymmeninä pohjoisamerikkalainen traditio on kuitenkin vaikuttanut aiempaa voimakkaammin suomalaisessa tutkimuskentässä eritoten englannin kielen vuoksi, minkä seurauksena pohjoisamerikkalaisia tutkimuksia ja hallinnon intresseihin perustuvaa *curriculum*-traditiota on nykyisin hankala väheksyä.⁴²

Lehrplan- ja *curriculum*-tyyppisten opetussuunnitelmien lähtökohdat, sisältö ja toteutus ovat perinteisesti eronneet toisistaan. *Lehrplan*-mallissa oppiaineiden ja -aineksen pohjalta laadittu opetussuunnitelma juontaa juurensa herbart-zilleriläisestä kasvatustopista, joka korosti

³⁷ Ks. Hämäläinen et al. 2006.

³⁸ Lehikoinen 1990, 20. Tutkimus on taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD:n kasvatustutkimuksen ja innovaatiokeskuksen CERI:n toimittama Myron: *Handbook on Curriculum Development* 1975, 5, 9.

³⁹ Autio et al. 2017, 7.

⁴⁰ Hyytinen 2010, 38.

⁴¹ Toisinaan saksalaisen kielialueen perinteeseen viitataan *bildung*-traditiona. Saari et al. 2017a, 61.

⁴² Malinen 1985, 17–18.

monipuolisten tietojen ja ajattelun kehittämisen tärkeyttä.⁴³ Tässä ajattelussa on vaikutteita valistuksen tavasta ymmärtää opetusta ja koulutusta.

J.F. Herbart (1776–1841) sisällytti opetusoppiinsa opetussuunnitelma- ja opetusmenetelmäopin. *Lehrplan*-opetussuunnitelmatyyppi on liittynyt läheisesti keskitettyyn kouluhallintoon ja päätöksentekoon, jossa keskushallinto on vahvistanut opiskeltavat oppiaineet ja -sisällöt sekä metodiset ohjeet. Siksi se on ollut tyypillinen erityisesti saksankielisessä Euroopassa, Ranskassa ja Pohjoismaissa. *Lehrplan*-malliin on yhdistetty myös opettajajohtoinen opetustapa. *Curriculum*-tyyppinen opetussuunnitelma on oppimiskokemuksen suunnittelua, joka korostaa oppijan kokonaiskehitystä. Tälle opetussuunnitelma-ajattelulle on yhtenäistä eri oppiaineiden yhdistäminen laajemmiksi kokonaisuuksiksi, tiedon ja toiminnan yhdistäminen, oppilaskeskeiset työtavat ja väljät, oppijan omista tavoitteista ja tarpeista oppimisprosessin kuluessa kehittyneet, opinto-ohjelmat.⁴⁴

Lehrplan-tyyppisten opetussuunnitelmien maissa opetussuunnitelmia on kehitetty *curriculum*-mallin suuntaan, ja ne ovat jopa ottaneet käyttöön tämän alkujaan latinankielisen termin. Suomessa *lehrplan*-järjestelmästä alettiin siirtyä kohti *curriculum*-järjestelmää 1970-luvun peruskoulu- ja lukioreformien yhteydessä. Muutoksen myötä opetussuunnitelman määrittelmä laajeni ja sen katsottiin pitävän sisällään muutakin kuin opetuksen tavoitteet ja menetelmät.⁴⁵ Varhaisimmat opetussuunnitelmat vuodesta 1925 vuoteen 1952 ovat enimmäkseen *lehrplan*-tyyppisiä, mutta sen jälkeen laaditut opetussuunnitelmat rakentuvat sekä *curriculum*- että *lehrplan*-mallien pohjalle. Rokan (2011) mukaan valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden kasvatustilosophinen osuus on *curriculum*-tyyppistä opetussuunnitelmaa ja ainekohtaiset osiot pohjautuvat *lehrplan*-malliin.⁴⁶ Nämä kaksi opetussuunnitelmien perusmallia ovat antaneet rakenteensa myös tälle tutkimukselle. Toisen luvun varhaiset opetussuunnitelmat, jotka on julkaistu vuosina 1925–1970, pohjautuvat *lehrplan*-malliin. Peruskoulureformin ja lukion opetussuunnitelmauudistuksen myötä 1980-luvun jälkeen julkaistuissa opetussuunnitelmissa on kumpaakin traditiota. Edellä mainittuja opetussuunnitelmia käsitellään luvuissa kolme ja neljä.

⁴³ Malinen 1985, 17–18.

⁴⁴ Malinen 1985, 17–18.

⁴⁵ Lehikoinen 1990, 22, 179.

⁴⁶ Rokka 2011, 40–42.

Erityisen mielenkiintoista mielestäni on se, että joissakin opetussuunnitelmissa otetaan kantaa opetussuunnitelmien tutkimustraditioihin. Vuoden 1953 opetussuunnitelma antaa oman lukunsa opetussuunnitelmien päätyypeille ja mainitsee, että opetussuunnitelman rakennetta koskeva tutkimus on ollut opetussuunnitelman tekohetkellä ajankohtaista.

Opetussuunnitelmatyypeistä mietinnössä mainitaan kolme: ainejakoinen opetussuunnitelma (engl. *Subject Curriculum*), keskitetty opetussuunnitelma (*Broad Fields Curriculum*) ja kokonaisopetussuunnitelma (*Areas-of-Living Curriculum*). Näistä ainejakoinen opetussuunnitelma oli alakoulua lukuun ottamatta käytössä kansakoulussa, useimmiten tosin ”herbart-zilleriläisen opetusopin mukaisessa muodossa”⁴⁷. Tämä merkitsi sitä, että opettavat sisällöt oli jaettu oppiaineittain, sillä jokaisella oli niille ominainen logiikkansa ja etenemisjärjestyksensä. Yhtenä haasteena siinä nähtiin opiskelun pirstoutuminen hajanaisiin osiin. Keskitetyssä opetussuunnitelmassa sitä koitettiin korjata yhdistelemällä oppiaineita, josta esimerkkinä mainittakoon anglosaksisten maiden aineryhmä *social science*. Kokonaisopetussuunnitelma puolestaan oli kansakoulussa alaluokkien puolella käytössä. Siinä opetus rakennettiin ”käytännöllisessä elämässä esiintyvistä, oppilaan mieltä kiinnostavista asiakokonaisuuksista, joiden puitteissa tiedot ja taidot joutuvat opiskelun kohteeksi”⁴⁸.

⁴⁷ *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1952*, 40.

⁴⁸ *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1952*, 41.

2 Varhaiset opetussuunnitelmat 1925–1970

2.1 Oppivelvollisuuslaista ensimmäiseen opetussuunnitelmaan

Tässä tutkielmassa varhaisimpiin opetussuunnitelmiin lasketaan viisi vanhinta opetussuunnitelmaa kaikkiaan neljästätoista käytetystä lähteestä. Varhaisin opetussuunnitelma on *Maalaiskoulun opetussuunnitelma* vuodelta 1925. Se on kolmesataa sivuinen suunnitelma, joka koostuu kahdesta osasta lukujen jakautuessa alakansakouluun ja yläkansakouluun.⁴⁹ Muut varhaiset opetussuunnitelmat ovat oppikoulun ja kansakoulun opetussuunnitelmia vuosilta 1941, 1946, 1952 ja 1970.

Viinikan (2014) mukaan 1800- ja 1900-luvuilla suomalainen yhteiskuntapolitiikka oli pitkään sitoutunut liberalistiseen yhteiskuntamalliin. Sen mukaan ihmisten elinoloja tuli ohjata mahdollisimman vähän. Liberaalit pitivät yhtenä yhteiskunnan menestyksen takeena juuri korkeaa kansansivistystä, joka ehkäisi yhteiskunnallisia ongelmia.⁵⁰ Suomen kansakoulun isänä tunnettu Uno Cygnaeus (1810–1888) näki suomalaisen kasvatuserityyppien jääneen jälkeen muista Pohjoismaista ja keskisestä Euroopasta, joten hän valmisti ehdotuksen Suomen kansakoulujärjestelmän organisoimiselle. Vuoden 1866 kansakouluasetuksesta huolimatta kansakoulun vakiintumiseen Suomessa kului vuosikymmeniä. Vasta 1960-luvulta lähtien käytännössä kaikki suomalaiset ovat saaneet päättötodistuksen yhtenäisestä pohjakoulusta.⁵¹

Viinikan (2014) mukaan kansakoululaitoksen toiminnan alkuaikoina opetussuunnitelmat vaihtelivat koulukohtaisesti, kunnes vuonna 1881 kouluylihallituksessa laadittiin siihen mennessä saatujen kokemusten pohjalta mallikurssit kansakoulujen käyttöön. Sen tarkoituksena oli yhdenmukaistaa koulujen opetussuunnitelmia ja helpottaa opettajien suunnittelutyötä. Laki oppivelvollisuudesta tuli voimaan vuonna 1921. Kansakoulussa oli kuusi luokkaa, joista kaksi alinta muodostivat alakansakoulun, neljä ylempää yläkansakoulun.⁵²

⁴⁹ Ks. *Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma* 1925.

⁵⁰ Viinikka 2014, 9–11.

⁵¹ Rinne et al. 2016, 21–22.

⁵² Viinikka 2014, 27–28.

Itsenäisen Suomen ensimmäisinä vuosikymmeninä kansakoulun oppilasarvosteluun on ollut niukemmin saatavilla ohjeita tai määräyksiä, joten kansakouluntarkastajat⁵³ pyrkivät opettajia ohjaamalla yhdenmukaistamaan arviointia. Arvostelun subjektiivisuutta lisäsi tuntiosaamisen korostaminen ja kirjallisten kokeiden vähäinen käyttö sekä arvostelun käyttäminen kurinpitokeinona. Oppilasarvostelun kohteina oli kansakoulun alusta lähtien opettavat aineet tiedollisten ja taidollisten aineiden ollessa samanlaisessa asemassa. Myös käytös, huolellisuus ja tarkkaavaisuus kuuluivat oppilasarvosteluun.⁵⁴

On tulkittu, että kansakoulun alkuaikoina oppilasarvostelua tarvittiin lähinnä koululaitoksen omanarvontunnon ja tarpeellisuuden korostamisen tueksi, sillä oppivelvollisuuden puuttuminen aiheutti oppilaspulaa ja koulunkäynnin lukuisia keskeytyksiä, minkä vuoksi myös ehtojen antamista ja luokalle jättämistä käytettiin vähäisesti. 1900-luvun alkuvuosikymmeninä arvostelun käytännön toteuttamisessa oli runsaasti kirjavuutta ohjeistuksen puutteiden vuoksi. Eri koulujen tai opettajien antamia päästötodistuksia ei kuitenkaan tarvinnut yleensä vertailla, sillä päästötodistusten merkitys esimerkiksi työn tai jatko-opintopaikan suhteen korostui vasta 1960-luvulle tultaessa.⁵⁵

Arvostelulla ei ollut kovinkaan suurta yhteiskunnallista merkitystä kansakoulun alkuvuosikymmeninä osittain siitä syystä, että ammatteihin ja opintoihin valikoituminen tapahtui pitkälti syntyperän, varallisuuden ja huoltajien koulutustason pohjalta. Arvostelun merkitys on siis monipuolistunut peruskoulujärjestelmään siirryttäessä, kun peruskoulun aikaisella arvostelulla on ollut merkityksensä koulutuksellisen etenemisen perustana.⁵⁶ Siitä huolimatta oppilasarvostelua on nähty tarpeen toteuttaa jo ensimmäisestä opetussuunnitelmasta alkaen.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma valmistui vuonna 1925, mutta ensimmäistä virallista valtakunnallista opetussuunnitelmaa oli valmisteltu jo vuodesta 1912 alkaen.

Opetussuunnitelmalla tähdättiin kansalliseen eheytymiseen. Tavoitteen taustalla olivat yhtenäiskouluperiaate ja vuonna 1921 laadittu laki oppivelvollisuudesta.⁵⁷ Laki teki kaikki 7–13-vuotiaat lapset oppivelvollisiksi.⁵⁸ Oppivelvollisuudesta oli lain mukaan toistaiseksi

⁵³ Kansakoulutarkastajat siirtyivät vuonna 1968 säädetyn kouluhallituslain myötä piirinhallintoviranomaisiksi perustettuihin lääninhallitusten kouluosastoihin. Koulutarkastajien toimenkuva painottui tarkastusten sijaan ohjaus- ja neuvontatyöhön. Koulujen tarkastaminen lopetettiin vuoden 1988 asetuksella. Jalava et al. 2012, 75.

⁵⁴ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 102, 156.

⁵⁵ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 80 ja 148.

⁵⁶ Saikkonen & Uutaniemi 1992.

⁵⁷ Anttila & Blistanov 2012, 16 ja 24.

⁵⁸ Kallio 26.10.2012, *Yle* verkkokaartikkeli.

vapautettu ne, joilta lähimpään kansakouluun oli yli viisi kilometriä ”niissä kunnissa, joiden keskimääräinen asukasluku neliökilometriä kohti ei nouse kolmeen; sekä tylsämieliset lapset, joista säädetään erikseen”⁵⁹.

Oppivelvollisuuslain mukaan oppivelvollisuudella tarkoitettiin kansakoulussa annettavan tieto- ja taitomäärän saavuttamista.⁶⁰ Koulukasvatuksen tehtävänä ei kuitenkaan ollut järjestelmällisesti muokata lapsen ajattelua, vaan poistaa oppilaan ajattelun esteitä.

Herbartilaisen pedagogiikan mukaisesti 1900-luvun alun kouluissa painottui hallinta eli koulukuri. Kasvattavalla opetuksella pyrittiin vaikuttamaan oppilaiden mielteisiin ja ohjauksella haluttiin varmistaa opetettujen asioiden itsenäinen hallinta.⁶¹ Opetussuunnitelma oli uskollinen herbartilaiselle perinteelle ja suunnitelman lähtökohtana oli tiedolliset, ainekohtaiset tavoitteet.⁶²

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925 perustuu pitkälti saksalaiseen *lehrplan*-malliin, joka korostaa oppiainekeskeisyyttä.⁶³ Vuoden 1925 opetussuunnitelmaan vaikutti keskeisesti kasvatustieteilijä Mikael Soininen (1860–1924), kahdessa seuraavassa kansakoulun opetussuunnitelmassa puolestaan kasvatustieteen professori Matti Koskenniemi (1908–2001). Soininen edusti niin kutsuttua herbart-zilleriläisyyttä, jonka keskeisenä ajatuksena oli lujan, siveellisen luonteen vahvistaminen. Viinikan (2014) mukaan sen voidaan sanoa ilmenevän selvästi opetussuunnitelmassa. Suomen kansakoulussa on opetussuunnitelman laadinnassa vallinnut laaja paikallinen autonomia.⁶⁴

Kansakoulujen oppilasarvostelun toteuttamisesta ohjeistettiin ensimmäisen kerran vuonna 1931. Asetuksessa määrättiin arvostelun suorittaminen jokaisen lukukauden päätteeksi ja siinä annettiin ohjeistus päästötodistusten, jatko-opetustodistusten ja erotodistusten antamisesta.⁶⁵ Vuoden 1943 asetukseen oli lisätty muutos arvosteluasteikossa sekä määräykset luokalle siirtämisestä tai jättämisestä ja ehdoista.⁶⁶ Kansakoulun oppilasarvostelun tarkoituksena oli ohjata ja velvoittaa oppilaita vakavaan koulutyöhön, kotitehtävien suorittamiseen ja hyvään käytökseen niiden ollessa ensisijaisia kasvatuksen apuneuvoja. Arvostelun oli tarkoitus

⁵⁹ *Laki oppivelvollisuudesta* 1921, 1 §.

⁶⁰ *Laki oppivelvollisuudesta* 1921, 2 §.

⁶¹ Anttila & Blistanov 2012, 23–24.

⁶² Viinikka 2014, 28, 31.

⁶³ Ks. *Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma* 1925.

⁶⁴ Viinikka 2014, 27–31.

⁶⁵ *Asetus kansakoulun järjestysmuodosta 190/1931*, 13 §.

⁶⁶ *Asetus kansakoulun järjestysmuodosta annetun asetuksen muuttamisesta 398/1943*, 13 §.

”seuloa, punnita ja lajitella” oppijat ”synnynnäisten taipumusten ja kykyjen edellyttämälle paikalle yhteiskunnassa”.⁶⁷

Taulukko 2. Lähteiden (komiteamietintöjen) taustalla olevat säädökset ja ohjeistukset sekä niiden tarkoitus, kohde ja toteuttaminen.

68	1925–1943	1943–1970	1970–1983
Säädökset ja ohjeistukset	koulutoimentarkastajien ohjaus, asetus kansakoulun järjestysmuodosta (1931)	asetusmuutos kansakoulun järjestysmuodosta (1942), kouluhallituksen arvosteluohjeet ja todistusmallit (1943)	peruskouluasetus (1970), perusopetuksen opetussuunnitelmat I ja II (1970), kouluhallituksen ohjekirjeitä, oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö (1973)
Tarkoitus	päästötodistuksen yhtenäistäminen, todistus kutsuntaviranomaiselle kansakoulun suorittamisesta	arvostelun yhdenmukaistaminen, vaatimusten asettaminen päästökirjan saamiselle, ammatinvalintaohjauksen perusta	yhteisvalinnan perusta, opiskelumotivaation kohottaminen, koulun ja kodin yhteistyön tiivistäminen, palautteen anto opetuksen laadusta
Kohteet	käytös, huolellisuus ja tarkkaavaisuus, opetettavat aineet, jatko-opetuksen oppiaineet	käytös, huolellisuus ja tarkkaavaisuus, opetettavat aineet, jatko-opetuksen oppiaineet, sanallinen kuvaus erityisistä taipumuksista, luonteenominaisuuksista ja muista huomionarvoisista tiedoista	tiedot ja taidot opetettavissa aineissa, käyttäytyminen ja huolellisuus, kurssivalinta-aineet, valinnaisaineet ja erityiskurssit (1973)
Toteuttaminen	asteikko 1–10	kunkin lukukauden lopussa asteikolla 3–10, ohjeet luokalle jättämisestä ja ehdoista	mahdollisuus luopua numeroarvostelusta vuosiluokilla 1–3, asteikko 4–10, suhteellinen arvostelutapa

⁶⁷ Saikkonen & Uutaniemi 1992.

⁶⁸ Taulukon tiedot ovat Saikkosen ja Uutaniemen projektitutkielmasta 1992, 172. Tätä tutkielmaa varten tiedot on valittu niiltä osin kuin ne ovat tämän tutkielman aiheen rajauksen piirissä.

2.2 Reformipedagogiikasta järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan aikaan

Vuoden 1925 *Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaan* kaivattiin päivitystä ja yksi keskeisimmistä vaatimuksista 1940-luvun lopulta alkaen oli muuttaa koulujärjestelmää yhtenäiskoulun suuntaan.⁶⁹ Viinikan (2014) mukaan vuonna 1923 kansakoulun järjestysmuotolaissa säädettiin, että kansakoulun tulee kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Sama säännös siirtyi vuonna 1957 säädettyyn kansakoululakiin ja on sitä kautta ollut voimassa peruskoulussakin vuoteen 1985 asti.⁷⁰

Herbart-zilleriläinen kasvatus ja opetusoppi säilyttivät asemansa Suomessa aina 1940-luvulle asti, vaikka se oli monien mielestä ollut jo pidempään vanhentunut. Uusien virtausten mukana tuli Suomeen muun muassa reformipedagogiikka, jota moni kansakoulunopettajakin pyrki opetuksessaan toteuttamaan. Reformipedagogiikka merkitsi sitä, että oppilaiden aktiivisuutta ja omatoimisuutta sekä yksilöllisiä työtapoja pyrittiin kehittämään.⁷¹

Toisen maailmansodan jälkeistä aikaa kuvaa näkyvien organisaatiomuutosten sijaan koulutuspoliittisten suuntautumistapojen muutos. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea asetettiin kesäkuussa 1945.⁷² Vuoden 1946 *Kansakoulukomitean mietintö I:n* esittämät ”koulunuudistuksen periaatteet” käsittelivät pikemminkin koulukasvatusta koulunuudistuksen sijaan. Sen pääperiaatteisiin lukeutuivat kasvatus työhön, ammattiin, maalaiselämään ja taloudellisuuteen sekä kansalaisen kasvatus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus.⁷³

Vuoden 1946 mietinnössä mainitaan, että sen edeltäjä, vuoden 1925 opetussuunnitelma, on täyttänyt tehtävänsä kansakouluja yhdenmukaistaessaan, mutta uuden opetussuunnitelman perusteiden laatiminen olisi ajankohtaista jo siitä syystä, että edellisen julkaisusta oli kulunut niin pitkä aika. Molempien⁷⁴ opetussuunnitelmien tarkastelu auttaa näkemään, mikä komitean työssä on muuttunut. Vuoden 1946 opetussuunnitelma oli alkujaan tarkoitus olla väliaikainen, mutta se on otettu osaksi tämän tutkielman lähdeaineistoa, sillä sitä seuranneessa, vuonna

⁶⁹ Lehikoinen 1990, 267.

⁷⁰ Viinikka 2014, 35.

⁷¹ Viinikka 2014, 36.

⁷² Viinikka 2014, 58.

⁷³ Ks. *Valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet* 1941.

⁷⁴ *Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma* 1925; *Valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet* 1941, 7.

1952 julkaistussa, opetussuunnitelmassa on sisällöllisesti paljon yhteneväisyyksiä. Lisäksi vuoden 1946 opetussuunnitelma ehti olla voimassa useita vuosia.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän ominaispiirre opettajien didaktisesta vapaudesta näkyy vahvasti jo vuoden 1946 opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmassa määritellään, mitä opetukseen on sisällytettävä, mutta opetuksen yksityiskohdat jäävät kunkin opettajan itsensä määriteltäväksi. Toki kuusikymmensivuisena opetussuunnitelmaan ei menettelytapojen yleisten ohjeistusten ja opetuksen sisällön lisäksi juuri muuta sovikaan. Vuoden 1946 opetussuunnitelman kasvatuspäämääriin kuuluu persoonallisuuden kasvattaminen siten, että oppilaasta kasvaa ”elämän ehdot hyvin täyttävä osa yhteiskunnan jäsenenä”⁷⁵.

Mietintö kertoo työn tuloksista ja niiden tarkistuksesta, että opettajien on huolehdittava siitä, että opittua harjoitellaan tehokkaasti ja jatkuvasti, eikä harjoitteluun kuuluvan kuulustelun tule muodostaa opetuksen tärkeintä osaa, sillä opettajan päätehtävä on opintojen ohjaaminen tulosten tarkistamisen sijaan. Oppilaiden työn tulee tapahtua pääasiassa koulussa, jotta harjoittelu on huomattavalta osaltaan opettajan valvonnassa. Kotitehtäviä on annettava harkitusti, eikä niitä tule antaa vapaapäivää seuraavaksi päiväksi kuten maanantaiksi, sillä ”lapsilla on eittämätön oikeus riittävään vapaa-aikaan”⁷⁶. Lisäksi kotitehtävien tekoon tulisi käyttää 1–2 luokkalaisten osalta enintään puoli tuntia, vanhempien oppilaiden tulisi kotitehtävistä selvittää tunnissa.⁷⁷

Kansakoulun arvostelun epämääräisyys puhutti ja vaivasi opettajistoa, mutta asiaan saatiin helpotusta vuonna 1943, kun kouluhallitus alkoi kouluneuvos Alfred Salmelan (1897–1979) johdolla kehittämään oppilasarvostelua tekemällä asetusmuutoksen. Sitä seuranneella kiertokirjeellä annettiin ensimmäiset yksityiskohtaiset, monipuoliset ja tarkat arvosteluohjeistukset. Opettajia määrättiin olemaan oikeudenmukaisia, puolueettomia ja käyttävän perusteellista arvosteluharkintaa, lisäämään kirjallisten kokeiden määrää sekä pitävän arvostelun erillään kurinpidosta.⁷⁸

Viinikan (2014) mukaan sekä reformipedagogiikan että siihen vaikuttavien yhteiskunnallisten muutosten voidaan katsoa vaatineen muutoksia Suomen kansakoulujen opetussuunnitelmiin, rakenteisiin ja sosiaalisiin etuihin. Vuonna 1946 kansakoulukomitea totesi koulukasvatuksen

⁷⁵ *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1946*, 7.

⁷⁶ *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1946*, 17.

⁷⁷ *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1946*, 16–17.

⁷⁸ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 157–158.

päämääriä käsitellessään, että: ”Kansakoulukomitea on äskettäin julkaistussa mietinnössään korostanut kansakoulun velvollisuutta palvella käytännöllistä elämää. Kansakoulu on vielä liiaksi kirjakoulu, oppikoulun jäljennös.”⁷⁹

Mikko Anttilan ja Tiina Blistanovin opetussuunnitelmien paikallisuutta käsittelevän tutkielman (2012) mukaan sodanjälkeinen Suomi oli voimakkaassa yhteiskunnallisessa muutoksessa eikä opetussuunnitelmakaan ollut enää maalaiskoulun vaan ”varsinaisen kansakoulun” opetussuunnitelma. Sodanjälkeinen voimakas teollistuminen alkoi muuttaa Suomea agraari–talonpoikaisyhteiskunnasta teolliseksi yhteiskunnaksi. Samoihin aikoihin vuonna 1948 oppivelvollisuus piteni seitsemänvuotiseksi ja vuonna 1957 vielä vuoden pidemmäksi. Peruskoulutuksen järjestelmällisyydellä katsotaan olleen suuri merkitys Suomen kehittämisessä hyvinvointivaltioksi.⁸⁰

Viinikka (2014) esittää, että Suomessa vahvana vaikuttanut hegeliläinen valtiokeskeisyys siivitti monia yhteiskunnallisia uudistuksia. Oppikoulusta tuli keskiluokan täyttämä oppilaitos ja koulutus mahdollisti monelle sosiaalisen nousun. Koulutukseen ei erityisesti kannustettu, vaan etsittiin jopa keinoja oppineiston liikakoulutuksen vähentämiseksi. Tämä muuttui, kun keskeinen koulutuspoliittisen keskustelun aihe 1940- ja 50-luvuilla oli opiskelumahdollisuuksien ulottaminen koskemaan kaikkia yhteiskuntakerroksia ja koko valtakunnan aluetta. Koulunkäyntimahdollisuuksia ryhdyttiinkin parantamaan toisen maailmansodan jälkeen.⁸¹ J.V. Snellmanin (1806–1881) kasvatuseräajattelu hahmottui hegeliläisen filosofian varaan hänen muotoillessaan sivistyskäsitteensä saksalaisen uushumanismin *Bildung*-idean pohjalta. Snellman näki sivistyksen kuuluvan koko kansalle. Hän näki valtiojärjestyksen noudattavan kansan sivistystasoa, minkä vuoksi se on valtion ensisijainen tehtävä.⁸²

Kansakoulujen opetussuunnitelma uusittiin 1950-luvun alussa monivuotisen komiteatyöskentelyn jälkeen ja vuoden 1952 opetussuunnitelma syntyi keskelle kansakoulu-uudistusta.⁸³ Komitealla oli pyrkimys päästä herbartilaisesta ajattelusta kohti lapsikeskeisempää pedagogiikkaa. Oppimisessa alettiin kiinnittämään entistä enemmän huomiota oppilaan oppimiseen, oppimistulokseen ja kehitykseen. Pyrkimyksenä oli kasvattaa

⁷⁹ Sit. Viinikka 2014, 48.

⁸⁰ Anttila & Blistanov 2012, 16.

⁸¹ Viinikka 2014, 12–13.

⁸² Saari et al. 2017a, 65, 67.

⁸³ Viinikka 2014, 40–42.

kansalaisia demokraattiseen yhteiskuntaan.⁸⁴ Viinikan (2014) näkemyksen mukaan vuoden 1952 opetussuunnitelmassa korostuivat kasvatopsykologi John Deweyn (1859–1952) ajattelusta peräisin olevat oppimisprosessit ja -kokemukset. Suomessakin alkoi 1960-luvulta lähtien jalansijaa saada behavioristiset oppimiskäsitykset, jossa oppiminen nähtiin ulkokohtaisena reagoitina ärsykkeisiin, joita opetus herätti.⁸⁵

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea (1952) pohti koulukasvatuksen tavoitteita silloin ajantasaisen kasvatusopin valossa. Mietintö määritteli tavoitteeksi persoonallisuuden kehittämisen, joka merkitsi yksilöllisten ja yhteiskunnallisten näkökohtien yhdistämistä. Tämä korosti sosiaalista aspektia entisestään. Näin ollen oppiaineiden valintaan tuli lisäkriteerejä ja opetusjärjestelyt monipuolistuivat siten, että oppilaskeskeiset ja yhteistoiminnalliset työskentelytavat saivat keskeisemmän aseman.⁸⁶ Eriyttäminen oli perinteisesti suoritettu kouluvalinnalla, mutta koulutuksen tasa-arvoistaminen toi siihen haasteensa, sillä sen myötä samassa ympäristössä kaikille tuli tarjota oman tasoista opetusta.⁸⁷

Valtioneuvoston asettama kansakoulun opetussuunnitelmakomitea laati vuonna 1946 julkaistun ensimmäisen mietinnön, joka sisälsi muun muassa ehdotukset tuntijaoista. Lopullinen mietintö julkaistiin vuonna 1952. Kyseinen *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II – Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma* on edeltäjänsä laajempi kokonaisuus, 360-sivuinen, mutta mitään arviointiin viittaavaa siitä on löydettävissä vielä edeltäjänsäkin niukemmin. Mietinnön laajuus johtui pitkälti siitä, että komitea oli valmiina yhdenmukaistamaan kansakoulun käytäntöjä etenkin tuntijakojen osalta, minkä myötä opetussuunnitelma on huomattavasti edeltäjänsä yksityiskohtaisempi. Mietintö ei kuitenkaan hyväksynyt sitä, että kasvatuspäämäärä olisi niin ”ahtaasti asetettu, että se rajoittaisi opettajan persoonallista opetustyötä”⁸⁸. Kansakoulun kasvatuspäämäärän määrittämisestä mietinnössä sanotaan, että koulun tehtävänä on kasvattaa kansanvaltaisen yhteiskunnan jäseniä siten, ettei koulu istuta oppilaisiin mitään tiettyä poliittista katsomusta, jottei kasvatus muutu autoritääriseksi. Sen sijaan oppilaita on ohjattava vapaaseen itsenäiseen harkintaan.⁸⁹

⁸⁴ Anttila & Blistanov 2012, 32–43.

⁸⁵ Viinikka 2014, 12.

⁸⁶ Viinikka 2014, 50.

⁸⁷ Sarjala 1981, 104; Anttila & Blistanov 2012, 45.

⁸⁸ *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II* 1952, 13.

⁸⁹ *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II* 1952, 3–4, 13.

Kenties yksi syy siihen, miksi vuoden 1953 mietinnössä arvostelua ei mainita, on komitean käsitys opetusmenetelmän periaatteista ja oppilaiden tarpeiden huomioonottamisesta. Sen mukaan ”oppilaan ei ole tehtävä työtään kiitoksen toivossa tai opettajan mieliksi, ei liioin rangaistuksen tai moitteen pelosta”⁹⁰. Koska opetussuunnitelma painottaa huomattavissa määrin opiskelijan harrastuneisuutta, olettaisin, että sillä on ollut merkitystä myös arvioinnissa. Mainitaanhan opetussuunnitelmassa, että olisi ”koulukasvatuksen päämäärän vastaista vaatia kaikilta oppilailta samoja suorituksia kykyihin ja harrastuksiin katsomatta”⁹¹. Suoraa mainintaa arvioinnista kyseisestä opetussuunnitelmasta ei kuitenkaan löydy.

Oppilaiden tiedollisen tason mittaaminen erilaisten koulusaavutustestien avulla alkoi kehittyä jo rinnakkaiskoulujärjestelmän aikana. Taustalla vaikutti 1900-luvun alun positivistisen paradigman nousu, jonka myötä psykologia alkoi syrjäyttää perinteisten filosofian ja historian asemaa kasvatustieteiden pohjatieteenä. Tavoitteeksi tuli muodostaa mahdollisimman tarkkojen mittausten avulla määrällistä tietoa. Osana positivismia oppilaiden erilaisten ominaisuuksien, kuten älykkyyden, mittaaminen alkoi herättää mielenkiintoa kansakoulussa. Koulusaavutusten arviointitutkimus liittyikin Suomessa aluksi oppilasarvosteluun ja oppimisen mittaamiseen, jonka juuret ovat 1940- ja 1950-luvuilla syntyneessä arviointitoimintaa käsitelleessä akateemisessa tutkimuksessa ja psykologiskasvatustieteellisten mittareiden kehitystyössä oppilaiden tason arvioimiseksi. Tämä toiminta muutti oleellisesti koulutusta koskevia ajattelutapoja, sillä moni vieroksui ajatusta oppimistulosten kuvaamisesta muutoin kuin opettajan antamalla arvosanalla. Näkemys oppimistulosten moniulotteisuudesta ja opettajasta riippumattomasta objektiivisestä mittaamisesta muuttui kuitenkin hyväksyttävämmäksi mittaamisen kehittymisen myötä. Tämä mahdollisti myös oppimistulosten kansainvälisen vertailun.⁹²

Suomalainen yhteiskunta muuttui toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä ennätysvauhtia. Murrosaika näkyi 1950 ja -60-luvuilla elinkeinorakenteessa siten, että kolmannes suomalaisista siirtyi maatalousammateista teollisuuteen tai palveluammatteihin. Elinkeinoelämän sekä uuden elämäntavan vaatimukset kohdistuivat myös koulujärjestelmään, sillä nopeasti kasvavat palveluelinkeinot edellyttivät laajempaa yleissivistystä kuin mitä

⁹⁰ *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1952*, 48.

⁹¹ *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1952*, 51.

⁹² Rinne et al. 2016, 47–48, 51.

kansakoulu ja kansalaiskoulu pystyivät tarjoamaan. Vuonna 1958 voimaan tullut uusi *kansakoululaki* antoi mahdollisuuden perustaa kansakoulun yhteyteen keskikoulun.⁹³

Viinikan (2014) mukaan järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka syntyi 1960-luvulla, joka oli vahvan koulutuksen laajentumisen ja suurten koulu-uudistusten aikaa. Valtion intresseissä oli vahvistaa ja monipuolistaa koulutusta hakemalla tehokkaampia ja tarkoituksenmukaisempia toimintatapoja. Yhteiskunnan intressi koulutuksen kehittämiseen kasvoi järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan kaudella, jolloin koulutukseen kohdistettiin vahvaa valtiollista ohjausta. Koulutuspolitiikassa pyrittiin kehittämään koulutusta, sen laajuutta, määrällistä kasvua ja saavutettavuutta. Lisääntyneen kysynnän lisäksi koulutusta laajensi yhteiskuntapolitiikka, joka pyrki koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoon.⁹⁴

1950- ja 60-luvuilla koulutus alettiin nähdä tärkeänä osana muuta yhteiskuntaa ja koulutuspolitiikka osana talous- ja työvoimapolitiikkaa, mikä lisäsi painetta koko kolmitasoisen rinnakkaiskoulujärjestelmän, kansakoulun, keskikoulun ja lukion, uudistamiselle. Myös vaatimus koulutuksellisesta tasa-arvosta kiihtyi, mikä johti 1970-luvun aikana toteutuneeseen, mutta jo vuosikymmeniä komiteoiden valmistelun alla olleeseen peruskoulu-uudistukseen. Keskeisin suunnittelutyö ajoittui vuosille 1963–1972. Kansakoulun oppilasarvioinnin merkittävät uudistukset johtuivat yhdenmukaistamisvaatimuksen lisäksi siitä, että oppikouluun, jonne kansakoulutodistus oli yhtenä valintaperusteena, hakeutuminen yleistyi 1960-luvulla.⁹⁵ Tämä muutti myös arvioinnin perimmäistä tarkoitusta (ks. luku 2.3).

1970-luvulla peruskoulu-uudistusta kritisoitiin etenkin opetussuunnitelman osalta. Lisäksi peruskoulujärjestelmän alkuaikojen tasokurssijärjestelmän purkaminen nähtiin tarpeelliseksi. Tasokursseja oli kielten ja matematiikan oppiaineissa. Tason valintaan vaikutti vahvasti oppilaan perhetausta, joten tasokurssit olivat tuoneet peruskouluun rinnakkaiskouluaikojen valikointijärjestelmää lukioon ja opistoihin siirryttäessä, mikä ei ollut peruskoulujärjestelmän tarkoituksen mukaista. Vuonna 1985 asetettu laki ei enää tuntenut eritasoisia oppiaineita, joten tasokurssit poistuivat 1980-luvulla.⁹⁶

Peruskoulujärjestelmään siirryttiin alueellisesti portaittain aloittaen maan pohjoisosista 1972 ja päättyen pääkaupunkiseudulle 1977. Kunnille annettiin vuoteen 1982 asti aikaa laatia omat

⁹³ Viinikka 2014, 13, 46.

⁹⁴ Viinikka 2014, 13

⁹⁵ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 47–48, 158.

⁹⁶ Professori Jukka Sarjala *Peruskoulun historia* -radiosarjassa (7/2012), toim. Anna-Liisa Haavikko.

kuntakohtaiset opetussuunnitelmansa. Vuosien 1972–1982 välistä aikaa kutsutaan peruskoulun toimeenpanovaiheeksi.⁹⁷ Koulutusjärjestelmän uudistus keskittyi 1980-luvulla keskiasteelle ja hieman myöhemmin lukioon.⁹⁸

Peruskoulujärjestelmään siirtyminen vahvisti yleisesti tutkimuksen avulla saatavan arviointitiedon merkitystä koulutuksen ohjausjärjestelmässä ja tiedon tuotanto siirrettiin keskushallinnosta riippumattomalle Kasvatustieteelliselle tutkimuskeskukselle. Nähdäkseni yksi konkreettisimpia esimerkkejä järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan ajasta oli peruskoulujärjestelmän alkuaikojen kansalliset koulusaavutuskokeet, jotka Kasvatustieteiden tutkimuslaitos kehitti. Näitä valtakunnallisia koulukokeita järjestettiin peruskoulun siirtymävaiheessa vuosina 1967–1976. Kokeiden arviointitiedon käyttäjäryhmiin kuuluivat opettajat, viranomaiset ja tiedeyhteisö. Kokeiden oli tarkoitus antaa opettajille realistista kuvaa oppilaidensa suoritusasosta valtakunnalliseen ja/tai alueelliseen tasoon nähden, mutta ne tarjosivat tietoa myös keskushallinnon viranomaisille koululaitoksen tuotoksista ja opetussuunnitelman toteutumisesta kehittämistyön ja päätöksenteon tueksi. Lisäksi kokeista saatua tietoa hyödynnettiin tieteellisissä tutkimuksissa. Muihin kuin edellä mainittuihin tarkoituksiin kokeista saatavaa tietoa ei saanut käyttää. Kyseisten standardoitujen kokeiden tarkoitus oli tukea opetuksen eriyttämisessä, sopivien opetusmenetelmien valinnassa ja oppilasarvostelun yhtenäistämässä. Lisäksi huoltajat tarvitsivat tietoa lasten kurssivalinoista päättämiseksi tasokurssiaineissa. Niiden myös katsottiin tukevan oppilaiden itsearviointi- ja opiskelutaitojen kehittymistä.⁹⁹

Vuoden 1965 peruskoulukomitean ensimmäisessä osamietinnössä ehdotettiin Suomen koulujärjestelmää kehitettäväksi yhtenäiskouluperiaatteella. Peruskoulu-uudistuksen ja tasa-arvoisuuden ihanteen taustalla vaikutti etenkin 1960-luvulla sosiaalipolitiikka, jota kuvataan ihmisarvoon nojautuvana ihmiskeskeisenä yhteiskuntapolitiikkana. Käytännössä se tarkoitti sitä, että jokaisella yksilöllä oli valtiovaltaan nähden samat oikeudet ja velvollisuudet. Keskeisenä sosiaalipoliittisena tavoitteena nähtiin oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo, johon pyrittiin parantamalla huono-osaisimpien asemaa.¹⁰⁰

Kansa-, kansalais- ja oppikoulut yhtenäistettiin yhdeksänvuotiseksi peruskouluksi ja kouluhallitus teki päätöksen, jonka perusteella opetussuunnitelma oli valtakunnallisesti sitova.

⁹⁷ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 49, 53.

⁹⁸ Lehikoinen 1990, 52.

⁹⁹ Rinne et al. 2016, 71–73.

¹⁰⁰ Viinikka 2014, 48–51.

Samalla se päätti koulujen suhteellinen itsenäisyyden, minkä myötä siirryttiin voimakkaasti portaittain ohjattuun kouluun.¹⁰¹ Uusi koulujärjestelmä tarvitsi pedagogiset ohjeet toiminnalleen, jotka saatiin vuonna 1970 julkaistun *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön I ja II* muodossa, joista tuli sellaisinaan peruskoulun opetussuunnitelmia, jotka pitivät sisällään selvitykset tärkeimmistä toimenpiteistä ja järjestelyistä, joilla koulu pyrki täyttämään kasvatukselle asetetut päämäärän.¹⁰²

Opetussuunnitelma on kaksiosainen komiteamietintö, joista ensimmäinen käsittelee opetussuunnitelman perusteita pohtien laajasti arvostelua ja antaen käytännön arvosteluohjeita. Toinen osa puolestaan käsitti oppiainekohtaiset opetussuunnitelmat arviointiohjeistuksineen.¹⁰³ Varhaisempiin opetussuunnitelmiin nähden vuoden 1970 opetussuunnitelma poikkeaa merkittävästi arvioinnin käsittelyn osalta jo siinä, että se antaa sille ensimmäisen kerran aivan oman lukunsa ”Koulutyön tulosten arviointi”, jonka alussa todetaan, että ”oppimistulosten arviointi on muodostanut koulutyössä ongelmallisen työkentän”¹⁰⁴.

2.3 Numeroarvostelun historiaa

Numeroarvostelulla on ollut keskeinen asema koko suomalaisten koulujärjestelmän historian aikana. Sitä on kritisoitu niukasta informatiivisuudesta. Toinen arvioinnille tyypillinen piirre on ollut oppiainesidonnaisuus, josta poikettiin hieman vuonna 1943 käyttöön otetussa päästötodistuskaavassa, johon lisättiin mahdollisuus sanalliseen arvioon erityisistä taipumuksista, luonteenominaisuuksista ja muusta huomionarvoisesta. Uudet ohjeistukset ja todistuskaavat yhtenäistivät ja selkiyttivät arviointia. Uudistuksella pyrittiin parantamaan vertailtavuutta määräämällä, että ”saman opettajan kussakin arvostelussa antamien numeroiden keskiarvo piti olla seitsemän ja kahdeksan välillä”¹⁰⁵. Todistusten merkitys lisääntyi vähitellen rinnakkaiskoulun loppuaikoina 1950–60-luvuilla, kun kansakoulusta oppikouluun pyrkijöiden määrän kasvu alkoi painottaa todistuksen merkitystä jatko-

¹⁰¹ Anttila & Blistanov 2012, 16; Viinikka 2014, 52.

¹⁰² Saikkonen & Uutaniemi 1992, 50.

¹⁰³ *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I ja II* 1970, A 4, A 5.

¹⁰⁴ *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I* 1970: A4, 158.

¹⁰⁵ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 149.

opintoihin ja työelämään pyrittäessä. Näin ollen oppilasarvostelu alkoi yhä selkeämmin palvella valikoitumista.¹⁰⁶

1960-luvun valmisteluissa esitettiin pohdintoja oppilasarvostelusta huomioiden numerollisen arvostelun riittämättömyyden, mitä pidettiin silloisen arvioinnin heikkoutena. Kritiikin mukaan oppilas ja hänen huoltajansa tarvitsevat monipuolisempaa tietoa kouluopintojen edistymisestä, mihin koulutodistukset yksinään eivät pysty vastaamaan. Näitä ovat etenkin tieto- ja taitosuoritusten ulkopuolelle jäävät tärkeät kasvatustavoitteelliset tiedot. Jopa ala-asteen lukuvuositodistusten korvaaminen oppilaan edistymisen ja suoritustason selostuksista nostettiin puheeksi. 1960-luvulla tulikin mahdollisuus jättää arvostelu antamatta ensimmäisen luokan syyslukukauden lopussa. Lisäksi harvoin annetusta arvosanasta kolme luovuttiin arvosanan neljä jääden ainoaksi heikoksi arvosanaksi.¹⁰⁷

1960-luvulla nähtiin, että numeroarvosanat lisäävät valtakunnallisesti tasapuolisuutta jatko-opintoihin hakeutuessa. Ala-asteelle suositeltiin sanallista arviota, jotta oppilaan koulutyöskentelyn hyvät ja huonot puolet koko laajuudessaan ilmenisivät. Kuudennesta luokasta alkaen käytetyn numeroarvostelun nähtiin lisäävän itsetuntemusta, auttavan ammatinvalinnanohjauksessa, oppilasvalinnoissa, työhönotossa ja stipendien jaossa tehden suorituksista valtakunnallisesti aiempaa vertailukelpoisempaa ja tasapuolisempaa.¹⁰⁸

Koulutyön tulosten arvioinnille on vuoden 1970 opetussuunnitelmassa annettu oma päälukunsa, jossa oppimistulosten arviointi on noussut keskeiseksi tekijäksi. Tätä komitea on perustellut mietinnössään yksityiskohtaisesti eri aineiden oppimäärien kuvauksessa.¹⁰⁹ Sen mukaan tavoitteet on pyritty määrittelemään siten, että oppilaiden tosiasiallisten suoritusten vertaaminen asetettuihin suoritusvaatimuksiin mahdollistuu.¹¹⁰

Komiteamietinnön mukaan opetussuunnitelman toteuttamiseen tulee liittyä jatkuva tulokontrolli ja ”opetussuunnitelman tavoitteiden realismisuus tai epärealistisuus määräytyy sen mukaan, missä määrin oppilaat omien kehitysedellytystensä avulla kykenevät saavuttamaan näitä tavoitteita koulun järjestämissä oppimistilanteissa”¹¹¹. Tämän tyyppistä arvioinnin määrittelyä ei myöhemmin julkaistuissa opetussuunnitelmissa näe, mutta ajatus on

¹⁰⁶ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 80, 102, 149.

¹⁰⁷ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 44, 48.

¹⁰⁸ *Koulunuudistustoimikunnan mietintö 1966: A 12*, 42–43.

¹⁰⁹ Rinne et al. 2016, 84–85.

¹¹⁰ *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970: A4*, 73.

¹¹¹ *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970: A4*, 158.

kuitenkin samankaltainen: oppilas saa palautetta siitä, miten hänen oppimansa asiat suhteutuvat ennalta asetettuihin tavoitteisiin.

Huomionarvoista on, että kouluviranomaisten tuloskontrolli ja tiedonvälitys on merkinnyt mietinnössä opetussuunnitelman kehittämisen välinettä, ei opettajien työn kontrollointia, sillä tarkoituksena on ollut opetussuunnitelman parantaminen eikä sen käytön valvominen.¹¹²

Tämä ilmenee opetussuunnitelmassa seuraavasti: ”Opetussuunnitelman jatkuva tarkkaileminen ja muuttaminen saattaa tuntua useista opettajista epämuukavalta, jopa työläältä mm. määräaikaisten kokeiden järjestämisen, raporttien laatimisen jne. takia. Opettajien asennoituminen voi kuitenkin muuttua myönteisemmäksi, jos aiheeton pelko heidän työnsä kontrolloimisesta häviää.”¹¹³

Oppilasarvostelu alettiin peruskoulu-uudistuksen myötä nähdä aiempaa selvästi systemaatisemmin. Oppimistuloksiin nähtiin vaikuttavan oppimisedellytykset, oppimiseen käytetty aika ja opetustavan sopivuus oppilaalle. Oppilasarvostelun tuli antaa palautetta asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa korostetaankin arvioinnin tavoitteellisuutta, mielekkyyttä ja suunnitelmallisuutta.¹¹⁴

Komiteamietinnössä arvioinnilla tarkoitetaan nimenomaan oppimistulosten arviointia.¹¹⁵ Arvioinnille annetaan 1970 mietinnössä opettajadiagnostiset, oppilasdiagnostiset, didaktiset ja prognostiset tavoitteet. Opettajadiagnostinen tavoite on opetusjärjestelyjen kehittäminen selvittämällä, miten opettajan toimintatavat näkyvät oppilaiden koulumenestyksessä. Oppilasdiagnostisen arvioinnin tavoitteena on selvittää, millainen merkitys oppilaan tiedoilla, taidoilla ja persoonallisuudenpiirteillä on oppimisedellytyksiin. Didaktiset tavoitteet merkitsevät opiskelun kehittymisen arviointia. Käytännössä tämä voi merkitä tavoitteiden pilkkomista oppilaalle saavutettavaan ja motivoivaan muotoon. Prognostisten tavoitteiden merkitys on ennusteiden tekemistä. Tämän merkityksen mukaisesti arviointi antaa oppilaalle ja huoltajille tietoa oppilaan tulevaisuuden suunnittelua varten. Arviointia itsessään pidetään tärkeänä myös opetussuunnitelman laatijalle ja kouluviranomaisille opetuksen tutkimusta ja

¹¹² *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970*: A4, 73; Rinne et al. 2016, 85.

¹¹³ *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970*: A4, 73.

¹¹⁴ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 50, 68.

¹¹⁵ Rinne et al. 2016, 85.

kehittämistä varten sekä yhteiskunnalle jatko-opiskeluja ja työpaikkoja varten.¹¹⁶ Lisäksi oppimistulosten arvioinnissa tavoitteena oli koulu- ja työmenestyksen ennustaminen.¹¹⁷

Vuoden 1970 komiteamietinnön valmistumisen aikoihin suunniteltiin keskiasteen koulutusta ja tutkintojen uudistusta, mikä osaltaan vaikutti oppilasarvostelun uudistamissuunnitelmiin. Lähtökohtana olisi perusopetuksen oppilasarvioinnin diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi, joilla voi olla toteava, motivoiva, ohjaava ja ennustava tehtävä.¹¹⁸ Oppilasarvioinnin keskeisin tavoite on palvella oppijan oppimista, mikä on kaikkein tehokkainta, jos arviointimenetelmät ovat monipuolisesti hyödynnettyjä. Arvioinnin tehtävä toteavana merkitsee oppilaan tietojen, taitojen ja ominaisuuksien selvittämistä erilaisilla arviointimenetelmillä, mikä on tärkeää etenkin uuden opetusjakson alkaessa.¹¹⁹ Nähdäkseni esimerkiksi diagnosoiva arviointimenetelmä sopinee tähän joissain määrin.

Arvioinnin motivoivan funktion päämäärä oli virittää ja suunnata oppilaan aktiivisuus opiskeltavaan asiaan. Motivaatio voi olla yleistä opiskeluun asennoitumista tai tilannesidonnaista. Motivaatio on yhteydessä tiedon saantiin tuloksesta tai suorituksesta ja myös oppilaan minäkuvaan. Arvioinnin ohjaava funktio tarkoitti arviointitiedon vaikutusta opiskelutekniikkaan ja uravalintaan. Opettajan kannalta arvioinnin tulokset auttavat kehittämään opetustyötä, jotta asetetut tulokset olisivat paremmin saavutettavissa. Ennustava funktio liittyi ohjaavaan tehtävään. Koulun yksi tehtävä on antaa oppijalle sellaista tietoa menestymisestä, jonka varassa voidaan ennustaa hänen menestystään työelämässä tai jatko-opinnoissa.¹²⁰

Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan tehtävänä oli oppilasarvostelu, mutta se otti arviointiin aiempaa laajemman näkökulman sisällyttämällä siihen ajatuksen myös järjestelmätason arvioinnista sekä erottamalla 'arvioinnin' ja 'arvostelun' käsitteet toisistaan.¹²¹ 'Arvioinnilla' eli 'evaluaatiolla' toimikunta tarkoitti "kaikkea toimintaa, jonka tarkoituksena on verrata koululaitoksen toimintojen tuloksia niihin tavoitteisiin, joita yhteiskunta on koululaitokselle asettanut"¹²². Toimikunta näki 'arvostelun' puolestaan

¹¹⁶ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 69.

¹¹⁷ *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970: A4.*

¹¹⁸ Eri arvioinnintyypeistä löytyy lisätietoa tämän tutkielman johdannon luvusta 1.3.

¹¹⁹ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 70–71, 73.

¹²⁰ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 70–71.

¹²¹ Rinne et al. 2016, 86.

¹²² *Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö 1973: 38–39.*

”yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän suorituksen vertaamista johonkin ennalta asetettuun kriteeriin ja vertailutuloksen ilmoittamista todistusarvosanana”.¹²³

Vuoden 1973 komiteanmietinnössä korostettiin sitä, että riippumatta koulutustasosta tai koulumuodosta, yhteisten arviointiperiaatteiden on oltava arvioinnin perusteena. Arviointitiedon hankkimistapojen, arviointikriteerien ja tiedottamistapojen oli siis oltava kaikkialla samanlaisia. Käytännössä arvioinnin painopiste haluttiin siirtää ennustavasta arvioinnista kohti motivoivaa ja ohjaavaa arviointia. Tämä mahdollisti numeroarvioinnin vähentämisen etenkin eri koulumuotojen alimmilta luokilta. Käytännössä tarkoituksena oli lisätä sanallista arviointia tai siirtyä pelkkiin suoritusmerkintötodistuksiin.¹²⁴

Opetussuunnitelmakomitean ensimmäisessä välimietinnössä kritisoitiin siihenastisen koulutyön arvostelun merkitystä oppilaiden tiedollisten ja taidollisten suoritusten mittaamiseksi ja arvostelemiseksi. Arviointi oli nähty ensisijaisesti oppilaiden valikoinnin ja karsimisen välineenä, joten opetus- ja oppimisprosessia sekä kasvatustyötä tukevan arviointitiedon hankkiminen oli jäänyt toissijaiseksi. Tähän puutteeseen pyrittiin vastaamaan laajentamalla arviointi ”koskemaan myös opetussuunnitelman, oppimateriaalien, koulun toiminnan ja tulosten, luokan kasvatus- ja opetustapahtumisen sekä oppilaiden kehityksessä ilmenevän muutoksen arviointiin”¹²⁵.

Muihin lähdeaineiston opetussuunnitelmiin nähden vuoden 1970 komiteanmietinnössä korostetaan selvästi enemmän sitä, miten opettajat hyötyvät oppilasarviointista. Oppilaiden koulusaavutuksia tutkimalla opettaja saa tietoa siitä, miten hänen käyttämänsä menetelmien avulla on onnistuttu saavuttamaan tavoitteet. Uudemmissa opetussuunnitelmissa puhutaan enemmän siitä, miten opettaja pystyy mukauttamaan opetusta arvioinnista saadun tiedon mukaan. Opettajadiagnostinen tavoite siis näyttäytyy pienemmässä roolissa, eikä uudemmista opetussuunnitelmista ole löydettävissä seuraavan kaltaista toteamusta opettajalle annetusta vastuusta oppilaan menestymisestä: ”Oppilaan saama heikko tulos voi johtua siitä, että opettajan menettely tai asenne ei ole ollut sovelias.”¹²⁶

Vuonna 1970 didaktiseksi tavoitteeksi kuvattiin oppimistulosten paraneminen, jonka mittaamistapa kuvaa ajan oppimiskäsityksiä. Tärkeäksi koettiin, että opettajilla on käytössään

¹²³ *Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö* 1973: 38–39.

¹²⁴ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 76.

¹²⁵ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 77–78.

¹²⁶ *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I* 1970: A4, 159.

oppilaiden oppimisedellytyksien arviointiin soveltuvia mittausvälineitä, joita he ovat koulutettu käyttämään tarkoituksenmukaisesti, sillä ”joissakin tapauksissa kehitysvirikkeiden vähyden aiheuttama jälkeenjääneisyyden haitta vähenee, kun tilanne todetaan ja järjestetään koulussa rikasvirikkeinen oppimisympäristö”¹²⁷.

Oppimistehtävän suorittamiseen liittyvä tuloskontrolli on järjestettävä siten, että oppilas kykenee arvioimaan oman reaktionsa suhteessa oikeaan ratkaisuun. Tuloksesta saatavan tiedon tulee lisätä oikean reaktion todennäköisyyttä. Mitä pikemmin suorituksen jälkeen tieto saadaan ja mitä enemmän se sisältää vihjeitä siitä, missä suhteessa oppilaan ratkaisu oli johdonmukainen ja missä suhteessa virheellinen, sitä tehokkaampi vaikutus tiedolla on.¹²⁸

Nähdäkseni edellä kuvattu lainaus kuvaa sitä, mitä opetussuunnitelmissa on korostettu joka kerta edellistä vahvemmin: arvioinniksi ei riitä todistusarvosanan saanti puolivuositain. Tärkeää, kenties tärkeintä, on se, että oppilas saa jatkuvasti palautetta oppimastaan, kuten myös oppimisprosessista, mikä helpottaa tekemään tarvittavat muutokset, jotta tavoitteiden saavuttaminen tulisi mahdolliseksi. Tällaisen arviointityypin keinoksi mainitaan vuoden 1970 opetussuunnitelmassa kyselevä opetus.

Opetussuunnitelman mukaan jatkuvaa koulusaavutusten mittausta suorittaessa tulee samalla jatkuvasti laatia mittausvälineitä eli koulukokeita, joiden laadinnassa on pohdittava opetuksen tavoitteita, jotka ovat myös mittauksen tavoitteita.¹²⁹ Vuoden 1970 opetussuunnitelma siis näkee jatkuvan oppimisen arviointikeinona summatiiviset kokeet, jotka mittaavat jo opittua asiaa sen sijaan, että arvioinnin kohteena olisi oppimisprosessi. Tämä on mielestäni oiva esimerkki siitä, miten jatkuvan arvioinnin kaltaiset käsitteet ovat eri aikoina merkinneet eri asioita. Näen diskurssianalyysin näkökulmasta mielenkiintoisena sen, miten tällaiset käsitteellistykset asettuvat kuhunkin kontekstiinsa.

Numeroarvostelun merkitys opiskelupaikkavalintojen myötä on lisääntynyt tutkimusajankohdan aikana, mutta sen rinnalle on tullut myös sanallista arviointia. Vuoden 1966 Koulunuudistustoimikunnan mietinnössä komitea suosittelee sanallista arviointia käytettäväksi aina ala-asteen viidennen luokan loppuun saakka. Kuudennelta luokalta alkavan numeroarvostelun syinä ovat olleet itsetuntemuksen lisääminen, ammatinvalinta- ja

¹²⁷ *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970: A4, 159.*

¹²⁸ *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970: A4, 160.*

¹²⁹ *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970, 159.*

oppilasvalinnan ohjaaminen, työhönotto ja stipendien jakoperusteet sekä valtakunnallisen tasa-arvon lisääminen. 1970-luvulla sanallisessa arvioinnissa siirryttiin oppilaiden suoritusten keskinäisestä vertaamisesta oppilaan osaamisen vertaamiseen hänen omiin aiempiin suorituksiinsa nähden muiden oppilaiden sijaan. Arvioinnilla oli sen mukaan toteava, motivoiva, ohjaava ja ennustava tehtävä.¹³⁰

Oppilasarvostelu jäi peruskoulu-uudistuksen alkuvaiheessa pienemmälle huomiolle, mutta tärkeimpiä säännöksiä ja ohjeistuksia annettiin vuoden 1970 opetussuunnitelmassa, joka perustui vuonna 1968 asetetulle laille. Vuoden 1970 opetussuunnitelman oppilasarvostelua tuli suorittaa käyttäen suhteellista arvostelua, mutta tavoitepohjainen arvostelu tuli voimaan vuoden 1985 opetussuunnitelman myötä.¹³¹ Tavoitepohjainen arviointi tarkoitti osaamisen tarkastelua suhteessa valtakunnallisiin ja kuntakohtaisiin tavoitteisiin.¹³² Tavoitepohjaista arviointia käsitellään lisää luvussa 3.3. Vuonna 1975 opetussuunnitelmakomitea katsoi, että oppilasarvostelu on perinteisesti ollut liian kapea-alaista menestys- ja suorituskeskeistä arviointia, jossa eri oppiaineiden arvosananjakaumat ovat eronneet suuresti toisistaan, mikä on vähentänyt oppilasarvostelun luotettavuutta ja käyttökelpoisuutta.¹³³

¹³⁰ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 161–162.

¹³¹ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 159–160.

¹³² *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*, 29.

¹³³ *Peruskoulun opetussuunnitelma ja vuositarkiste 1975*: 33; Rinne et al. 2016, 87.

3 1980- ja 90-lukujen uudistuneet koulujärjestelmät

3.1 Peruskoulureformi ja lukion opetussuunnitelmauudistus

Presidentti Urho Kekkosen (1900–1986) sisäpoliittinen asema vahvistui 1960-luvun jälkipuoliskolla. Hän johti Suomea kohti konsensushenkistä sisäpolitiikkaa minkä myötä koulutuspolitiikankin nähtiin tarpeen palvella tasa-arvon lisäämistä.¹³⁴ Opetussuunnitelman lähtökohdaksi hyväksyttiin tällöin oppilaan henkilökohtainen kehittyminen, mutta tätä päämäärää tavoiteltiin yhteiskunnan menestymisen lähtökohdista. Yhteiskunnalle oli merkityksellistä kasvattaa tuottavia ja tehokkaita kansalaisia, joita koulutettiin yhteiskunnan eri tarpeisiin.¹³⁵

1950-luvulla suomalainen koulutus laajeni huomattavan nopeasti. Tätä seuraavaa vuosikymmentä kuvaa suuri rakennemuutos, joka johtui massamuutosta Ruotsiin 1960- ja 70-lukujen vaihteessa. Teollisuus- ja palvelusektorit eivät pystyneet riittävästi vetämään maa- ja metsätaloudesta vapautuvaa työvoimaa tai tarjoamaan yhtä korkeaa elintasoja ja monipuolisia palveluja kuin Ruotsi pystyi.¹³⁶ 1970-luvulla suomalaisen koulutuspolitiikan tavoitteisiin kuuluivat yhteiskunnallisen hyödyn merkitys, valtakunnallisen yhtenäisyyden periaatteet ja keskitettyyn opetustoimen suunnittelu- ja hallintojärjestelmään siirtyminen.¹³⁷

Anttilan ja Blistanovin (2012) näkemyksen mukaan peruskoulu-uudistukseen vaikuttivat tarve koulutuksen yhtenäistämiseen, koulutuksellinen tasa-arvo sekä demokratian periaatteet. Oppikoulun ja kansakoulun suhde oli nähty ongelmalliseksi jo 1950-luvulla, kun kaikki oppikouluun pyrkijät eivät päässeet jatkamaan opintojaan. Koulutuksen jakautuminen aiheutti alueellista ja sosiaalista epätasa-arvoa.¹³⁸ Vuonna 1970 julkaistu *Peruskoulun opetussuunnitelma* tiedosti, ettei koulua voitu suunnitella vain yhteiskunnan sen hetkisten tarpeiden varaan, vaan sen on pyrittävä huomioimaan tulevaisuus mahdollisimman pitkälle. Haasteeksi nousi se, ettei ollut selvää, millainen yhteiskunta tulisi tulevaisuudessa olemaan ja millaiseen yhteiskuntaan kannattaisi pyrkiä.¹³⁹

¹³⁴ Rinne 1984, 132–133.

¹³⁵ Anttila & Blistanov 2012, 45.

¹³⁶ Lehtikoinen 1990, 185–186.

¹³⁷ Anttila & Blistanov 2012, 45.

¹³⁸ Anttila & Blistanov 2012, 44–45.

¹³⁹ *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I* 1970, 20; Anttila & Blistanov 2012, 45.

Peruskoulu alkoi käsitteenä systematisoitua suomalaisessa poliittisessa puheessa 1950- ja 60-luvuilla, jolloin siirryttiin valtion universalismin periaatteella toimivaan yhtenäiskoulujärjestelmään. Pohjana koulujärjestelmän uudistamisessa olivat vuoden 1957 *kansakoululaki* ja 1958 *kansakouluasetus*. Vuoden 1963 eduskunnan periaatepäätös yhtenäiskoulusta oli vielä melko epätarkkarajainen, eikä se varsinaisesti velvoittanut hallitusta minkäänlaisiin käytännön toimiin. Vuonna 1968 astui voimaan *Laki koulujärjestelmän perusteista* ja 1970 *Peruskouluasetus*, jotka toimeenpantiin vuosikymmenen kuluessa siten, että peruskoulujärjestelmään siirryttiin vaiheittain pohjoisesta etelään.¹⁴⁰

Vasemmisto- ja keskustapuolueet ajoivat läpi eduskunnassa peruskoulu-uudistusta Ruotsin 1950-luvulla toteutetun koulu-uudistuksen mallin mukaisesti. Uudistus täytti monet tavoitteet, mutta esimerkiksi haaveet peruskoulusta sosiaalisten erojen tasaajina jäivät toteutumatta, vaikkakin usko tasavertaiseen yhteiskuntaan vahvistui siirrettäessä suurin osa yksityisistä oppikouluista kuntien omistukseen.¹⁴¹

Peruskoulureformin taustalla oli yleinen trendi, joka ilmeni aiempaa suurempana panostuksena koulusuunnitteluun osana yhteiskuntasuunnittelua. Samanaikaisesti ilmeni tarve suhteuttaa suomalainen opetussuunnitelmatraditio yleismaailmalliseen.¹⁴² Peruskoulu-uudistus ei tuonut muutosta oppiainekeskeiseen arvosteluun, vaikka komiteanmietinnöissä oli pohdittu myös muiden kuin tieto- ja taitosuoritusten arvostelua. Vuoden 1985 opetussuunnitelman arvosteluohjeissa tosin arvosanaa antaessa kehoitetaan ”huomioimaan tietojen ja taitojen ohella myös yritteliäisyys, vastuuntunto, suhtautuminen koulutyöhön, opiskelutehtävien suorittaminen sekä osallistuminen tuntityöskentelyyn”¹⁴³.

Peruskoulun alkutaipaleelle oli ominaista tasokurssit, suhteellinen arvostelutapa, tiukka ainejakoisuus ja tiedollisten opetustavoitteiden määrän voimakas lisääntyminen. Oppilas nähtiin subjektin sijaan opetuksen, mittaamisen ja arvostelun objektina. Hiljalleen tasokursseista ja suhteellisesta arvostelutavasta luovuttiin siirtymällä tavoitepohjaiseen arviointiin.¹⁴⁴

Martti Saikkosen ja Marja Uutaniemen peruskoulun oppilasarviointia käsittelevän tutkimuksen (1992) mukaan oppimismotivaatioon, koulun ja kodin yhteistyöhön, opetuksen

¹⁴⁰ Meinander 2017, 263; Okkonen, yleisöluento 7.11.2018.

¹⁴¹ Meinander 2017, 263; Okkonen, yleisöluento 7.11.2018.

¹⁴² Lehikoinen 1990.

¹⁴³ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 102.

¹⁴⁴ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 175.

laatuun ja oppisisältöihin liittyvät asiat korostuivat arvostelun tarkoituksina peruskoulussa. 1980-luvulla oppilaalle annetun palautteen tavoite oli opiskelumotivaation säilyminen. Arvostelu nähtiin palautteena opetussuunnitelman toteutumisesta, työn tuloksellisuudesta ja oppimateriaalin soveltavuudesta koulun ja opettajien näkökulmasta tarkastellen.¹⁴⁵

Lehikoisen (1990) mukaan lukioreformia 1980-luvulla voi tarkastella opetussuunnitelmareformina, sillä suunnitelmat lukion niveltämisestä osaksi keskiasteen kokonaisratkaisua kohtasivat siinä määrin vastustusta, että lukion uudistus pyrittiin toteuttamaan ensisijaisesti opetussuunnitelmallisena uudistuksena. Opetussuunnitelmiin kiinnitettiin yleismaailmallisesti esimerkiksi OECD:n ja UNESCO:n toimesta huomiota 1960- ja 70-luvulla aiempaa enemmän koulun kehittämisen välineenä. Kun koulutus laajeni ja siihen kohdistui yhä suurempia odotuksia ja siihen käytettiin enemmän resursseja, koettiin tärkeäksi suunnitella koulutuksen kohdentamista, sisältöä ja opetusmenetelmiä. Komiteatyössä alettiin määrittellä tarkemmin opetussuunnitelmakäsitettä, sen sisältöä, tarkoitusta ja asemaa. Lukuisat koulutusta ja opetussuunnitelmia selvittäneet ja uudistaneet komiteat osoittavat, että 1960- ja 70-lukujen vaihe oli aikaa, jolloin koulutukseen kiinnitettiin Suomessakin aiempaa suurempaa huomiota. Samanaikaisesti lisääntyi myös suunnittelua palveleva koululaitoksen tutkimus.¹⁴⁶

Jo pelkästään yhtenäiskoulujärjestelmän luominen oppivelvollisuuskouluun aiheutti muidenkin koulumuotojen jonkinasteista uudistamista, kuten lukiokomitean tehtäväksi annossa on todettu. Komitean tuli harkita lukion uudistamista ja tehdä ehdotus ”siitä aiheutuviksi toimenpiteiksi sekä lukiota koskevien säännösten tarkistamiseksi ottaen huomioon koko lukioasteisen opetuksen kehittämis-, yhtenäistämisen- ja niveltämistarpeen uudistettavan peruskoulutuksen pohjalta”¹⁴⁷. Valtioneuvoston vuonna 1972 eli kaksi vuotta peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön valmistumisen jälkeen asetetun opetussuunnitelmakomitean tuli ”muuntaa koulutuspolitiikan yleistavoitteet opetussuunnitelmallisiksi sisällöiksi ja menetelmällisiksi yleisperiaatteiksi, joita yksityiskohtaisten opetussuunnitelmien suorittavat elimet voivat käyttää hyväksi”.¹⁴⁸

1980-luvun Suomi oli vahvaa taloudellisen nousukauden ja hyvinvointivaltion kehittämisen aikaa. Koulutusta pyrittiin tarkastelemaan koko maan kannalta, minkä vuoksi nähtiin

¹⁴⁵ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 80.

¹⁴⁶ Lehikoinen 1990, 171–173.

¹⁴⁷ Lehikoinen 1990, 171–174.

¹⁴⁸ Lehikoinen 1990, 171–174.

tarpeelliseksi yhtenäistää opetussuunnitelmia. Keskusjohtoisuutta hajotettiin siirtämällä päätäntävaltaa lähemmäs käytännön tasoa ja opettajat otettiin mukaan suunnittelemaan kunnan opetussuunnitelmaa. Opetusta yhtenäistettiin, jotta kaikilla oli yhtäläinen kelpoisuus toisen asteen opintoihin. Voimakas talouskasvu päättyi 1990-luvun alun lamaan, jonka vaikutukset olivat nähtävissä vielä pitkään, mikä edellytti muutosta myös koulumaailmassa. Uusi teknologia, itsenäinen opiskelu, yritteliäisyys, vastuun ottaminen ja yhteistyökyvyt tulivat osaksi nopeasti kehittyvää maailmaa.¹⁴⁹

Peruskoululaki 1983/476 ei mainitse oppilasarvostelusta mitään, mutta samana vuonna määrättyssä asetuksessa¹⁵⁰ asiaa käsiteltiin. Näiden pohjalta kouluhallitus laati uuden opetussuunnitelman vuonna 1985. Valtakunnallinen opetussuunnitelma sisälsi ne toimet, joilla pyrittiin toteuttamaan kouluille asetetut kasvatustavoitteet sekä yleiset ohjeet eri oppiaineiden opetusta ja valtakunnallisia oppimääriä koskien.¹⁵¹

Kouluhallituksen julkaiseman *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1985* oppilasarvioinnin ohjeistus perustuu vuonna 1984 julkaistuun *peruskouluasetukseen*, jonka mukaan opetussuunnitelman tulee pitää sisällään arvostelua koskevat ohjeet. Asetuksen mukaan jokaisen lukukauden päätyttyä on arvosteltava käyttäytyminen ja huolellisuus sekä ainekohtaiset tiedot ja taidot, joskin kolmannen vuosiluokan syksyyn saakka arvostelu voidaan jättää suorittamatta. Tässä tapauksessa oppilaalle annetaan arvio koulutyöskentelystä ja sen kehittymisestä. Arvosanat annetaan numeroilla neljästä kymmeneen ja oppilaan arvostelusta päättää aineenopettaja.¹⁵² Vuoden 1985 opetussuunnitelman oppilasarvioinnin ohjeistuksissa luetellaan arvioinnin tehtävät, sen lähtökohdat ja annetaan ohjeistusta käytännön arviointitoimenpiteille eli palautteen antamisesta oppilaan edistymisestä ja todistusarvosanan määräytymisestä.¹⁵³

Vuonna 1985 voimaan tullessa peruskoululaissa esiteltiin ajatus valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta laadittavista paikallisista opetussuunnitelmista. Se toi koulutuksen järjestäjille aiempaa vapaammat kädet huomioida paikalliset olosuhteet opetuksessa ja sen suunnittelussa. Jo aiempi peruskoululainsäädäntö oli antanut mahdollisuuksia kunnallisten opetussuunnitelmien laatimiseen. Kouluhallitus oli käytännössä

¹⁴⁹ Rokka 2011, 23–25; Anttila & Blistanov 2012, 57 ja 65.

¹⁵⁰ *Peruskouluasetus 718/1984*.

¹⁵¹ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 54.

¹⁵² *Peruskouluasetus 718/1984* 27 §, 47 §, 48 §.

¹⁵³ *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*, 29–32.

hyödyntänyt vuoden 1968 koulujärjestelmälain mukaista oikeuttaan määrätä peruskoulussa opettavien aineiden yleiset opetusohjeet. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa paikallistasolla tapahtuva kehittäminen nousi suunnittelun keskiöön, mutta käytännössä siitäkin tuli vahvasti keskushallinnon ohjausjärjestelmä, jossa paikallisia tuloksia tarkasteltiin yhtenäisyyspyrkimyksissä. Kuntakohtaisuuden korostamisesta huolimatta paikalliset opetussuunnitelmat olivat pitkälti keskushallinnon ohjauksessa.¹⁵⁴

Lukion opetussuunnitelman perusteiden 1985 oppilasarviointi perustuu Lukioasetukseen 719/1984, jonka mukaan paikallisessa opetussuunnitelmassa voidaan määrätä, suoritetaanko oppilaan arvostelu muutoin kuin numeromerkinnöin.¹⁵⁵ Opetussuunnitelman oppilasarvioinnissa esitellään yleiset arvosteluperusteet, ohjeet kurssien ja oppimäärän arvostelulle sekä suullisille kuulusteluille ja ohjeistukset päättötodistukseen.¹⁵⁶

Anttilan ja Blistanovin (2012) mukaan vaatimukset koulun päätöksenteon demokratisoimiseksi ja siirtämiseksi lähemmäs itse opetusta voimistuivat. Perusopetuksen opetussuunnitelman 1985 vaatiman kuntakohtaisen opetussuunnitelman rinnalle vuoden 1994 opetussuunnitelma vaatii myös koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ohjaavat kuntakohtaista opetussuunnitelmaa, jota jokaisen koulun tuli tarkentaa omista lähtökohdistaan. 1990-luvun koulutuspolitiikan tavoitteina oli koulutustason nostaminen, koulutuksen laadun parantaminen ja toiminnan tehostaminen. Samalla yritettiin vahvistaa uutta elinikäisen oppimisen periaatetta.¹⁵⁷

1990-luvulla nähtiin, että lukion opetussuunnitelmatutkimuksen tulisi olla tiedonsosiologista ja monitieteistä ainedidaktista tutkimusta, sillä lukion välittämä tieto nähtiin pitkälti spesifinä ja taustatieteen menetelmälliseen kehitykseen sidottuna. Tutkimussuunnan pohjalta pyrittiin saamaan edellytyksiä opetuksen eheyttämiseen, johon toisen maailmansodan jälkeisinä vuosina eri tavoin tähdättiin.¹⁵⁸

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 ja Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994 ovat kokonaisuudessaan huomattavasti muita tarkastelemiäni opetussuunnitelmia kapeampia, sillä niissä on jätetty koulukohtaisuudelle selvästi enemmän tilaa. Vuoden 1994 opetussuunnitelmien suppeus johtuu ajan hengen mukaisesta ajatuksesta, jossa opettajille

¹⁵⁴ Jalava et al. 2012, 81.

¹⁵⁵ *Lukioasetus 719/1984* 40–45§.

¹⁵⁶ *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985*, 31–38.

¹⁵⁷ Anttila & Blistanov 2012, 65.

¹⁵⁸ Lehikoinen 1990.

haluttiin antaa enemmän vapautta suunnitella opetuksen sisällöt ja toteutustavat.¹⁵⁹ Edelleenkin suomalaisopettajilla on kansainvälisesti vertaillen laajarajainen didaktinen vapaus, joka tarjoaa opettajille mahdollisuuden toteuttaa suhteellisen vapaasti didaktiset ratkaisunsa. Heidän täytyy kuitenkin noudattaa opetushallituksen, tai vuoteen 1991 saakka kouluhallituksen¹⁶⁰, laatimia säännöllisesti päivitettäviä ohjeistuksia opetuksen järjestämisen lähtökohdista ja toteutuksesta.¹⁶¹

Vuoden 1994 opetussuunnitelmat nousivat keskeiseksi koulun toiminnan kokonaisvaltaisen arvioinnin ohjauskeinoksi. Koulujen itsearvioinnin tehtävänä oli tunnistaa monipuolisesti koulun tila ja kehittämistarpeet. Uutena tuli arvioinnin kohteiden laaja-alaisuus, sillä perinteisen oppilasarvioinnin rinnalla arviointia voitiin kohdentaa mihin tahansa koulun toiminta-alueeseen. Valtakunnallisen opetussuunnitelmatyön luonne muuttui 1990-luvulla pitkän historian omanneen komitealaitoksen merkityksen vähentyessä, joten opetussuunnitelmatyö siirtyi komiteoilta vastaperustetulle opetushallitukselle virkamiestyöksi. 1990-luvun jälkipuoliskon uusia kouluja koskevia lakeja pohjustettiin jo vuosia. Erään työryhmän muistiossa vuodelta 1995 ehdotettiin muun muassa ala- ja yläastejaoista luopumista, koulunkäynnin joustavaa aloittamista ja oppilaan työaika koskevasta sääntelystä luopumista. Osittain nämä ehdotukset tulivatkin lopullisiin lakeihin ja asetuksiin.¹⁶²

3.2 Kohti konstruktivistista oppimiskäsitystä

Oppimisteorioilla tarkoitetaan sitä, miten oppiminen ja oppimistapahtuma ymmärretään. Oppimisteorioita kehitettiin etenkin 1900-luvulla muovaamaan opetusta. Oppimisen edellytyksiä tutkittiin kiivaasti etenkin psykologiassa 1800-luvun lopulta alkaen, minkä myötä pragmatismi ja behaviorismi syrjäyttivät vanhat käsitykset oppimisen luonteesta. Realistien tavoin kasvatuspsykologi J. Dewey kollegoineen uskoi progressiiviseen kasvatusajatteluun. Behaviorismin taustalla oli ajatus systemaattisen harjoittelun voimasta oikeiden ajattelutapojen rakentamiseksi. Pragmatikoista poiketen behavioristit näkivät ihmisen melko

¹⁵⁹ Ks. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.*

¹⁶⁰ Kouluhallitus toimi vuosina 1970–1991 koulu- ja kirjastoasioista vastanneena keskusvirastona.

¹⁶¹ Ks. Hellström et al. 2016, 111, 114–115.

¹⁶² Jalava et al. 2012, 90–91.

passiivisena, sillä he näkivät oppimisen asiaksi, joka tapahtuu ihmiselle ulkoisen stimulaation voimasta.¹⁶³

Anttila ja Blistanov (2012) muistuttavat opetussuunnitelman edustavan aina aikansa oppimiskäsityksiä. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan opetussuunnitelma oli laadittava yksityiskohtaiseksi ja opetusta tiukasti ohjaavaksi. Kokemuksellinen oppimiskäsitys sen sijaan nosti keskiöön oppimiskokemukset ja niiden reflektoinnin sekä ohjatut kasvatustapahtumat. Konstruktivistinen oppimiskäsitys näki oppijan omien tietorakenteidensa luoja, joka aktiivisesti valikoi ja käsittelee tietoa sekä liittää opittavan asian aiemmin hankkimiinsa käsityksiinsä.¹⁶⁴

Oppimiskäsityksistä juuri behaviorismilla ja konstruktivismilla katsotaan olevan kaikkein suurin merkitys suomalaisessa koulujärjestelmässä 1900-luvulla. Mielestäni näiden kahden oppimiskäsityksen ero myös näkyy selkeästi jakavan tässä tutkielmassa käsitellyt opetussuunnitelmat kahteen jaksoon. Varhaisimmat opetussuunnitelmat vuodesta 1925 vuoteen 1970 edustavat *Lehrplan*-tyyppistä opetussuunnitelmaa, mutta toisena yhteisenä tekijänä ajanjaksolle on behavioristinen oppimiskäsitys.

Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelma¹⁶⁵ koostui kahdesta osasta. Yleiset tavoitteet ja opetuksen toteuttamisen periaatteet sisältävä ensimmäinen osa oli amerikkalaisen *curriculum*-ajattelun mukainen, mutta jälkimmäinen oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt sekä ainekohtaiset oppimäärät käsittävä osio noudatti *Lehrplan*-mallia. Ensimmäinen osa on opettajan didaktista vapautta ja yksilöiviä työtapoja sekä tilannesidonnaisuutta korostava, kun taas toisessa osassa on nähty pyrkimyksiä oppivelvollisuuskoulun tiedolliseen säätelyyn ja kontrolliin esimerkiksi määrittelemällä arvioinnin muotoja.¹⁶⁶

Kärkkäimmillään on kritisoitu, ettei behaviorismissa olla niinkään kiinnostuneita siitä, kuinka oppilaat ymmärtävät opitun ja oppivat, vaan sen sijaan se, kuinka oppilaat voidaan saada käyttäytymään ja toimimaan halutulla tavalla, kuten pärjäämään summatiivisissa kokeissa.¹⁶⁷ Ennen 1980-lukua, erityisesti 1970-luvulla, oppimiskäsityksissä olikin valloillaan

¹⁶³ Anderson et al. 2018, 78 ja 198.

¹⁶⁴ Anttila & Blistanov 2012, 19.

¹⁶⁵ *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970, A4.*

¹⁶⁶ Rinne et al. 2016, 84.

¹⁶⁷ Phillips & Soltis 2009, 23.

behavioristinen ajattelutapa osana empiirisen kasvatustutkimuksen aikaa, joka näkyi vahvana summatiivisen arvioinnin painotuksena.¹⁶⁸

Uudistuksen tarpeeseen vastattiin siirtymällä vuosien 1972–1977 välillä peruskoulujärjestelmään. Ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma ilmestyi vuonna 1975.¹⁶⁹ 1980-luvulta lähtien julkaistujen opetussuunnitelmien katsotaan pohjautuvan pitkälti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joskin 2000-luvulla näkyy aiempaa vahvemmin useiden päällekkäisten oppimiskäsitysten hyödyntäminen. Vaikka opettajien opetusmetodit ovat pysyneet suhteellisen samankaltaisina kuin ennen, tai muuttuneet verkkaisesti, opetusmetodien muutoksilla on ollut välttämättömiä vaikutuksia arvioinnin perusteisiin.¹⁷⁰

Vuonna 1980 yleissivistävään koulutukseen on suositeltu seuraavaa:

[–] lisätään kytkentöjä tieteelliseen tutkimukseen ja ajatteluun, jotka ovat yhä keskeisempiä toimintoja koko ihmiskunnan tulevaisuuden kannalta. Tähän pyritään tarjoamalla oppilaille yksilöllisiä oppimiskokemuksia, jotka vastaavat heidän mielenkiintoaan ja erityistaipumuksiaan sekä painottamalla pikemminkin tutkimus- ja oppimisprosesseja kuin tutkimuksen ja oppimisen tuotoksia.¹⁷¹

Erilaisia oppimiskäsityksiä vertailevassa julkaisussa vuodelta 1989 todetaan, että:

Lähinnä biologiasta ja ns. positivistisesta tieteenteoriasta omaksuttua lähestymistapaa ja sen pohjalta kehitettyjä metodologisia periaatteita soveltamalla tutkimus kohdistettiin ulkoisesti havaittavan toiminnan oppimiseen. Reaktioiden ja toimintatapojen oppiminen pyrittiin selittämään mahdollisimman yksinkertaisen, sekä eläin- että ihmiskäyttäytymiseen soveltuvien oppimislakien avulla.¹⁷²

Nämä käsitykset yleissivistävän opiskelun luonteesta vastaavat niihin toiveisiin, joihin lukiuudistuksellakin pyrittiin vastaamaan. Niissä on yhtäläisyyksiä 1980-luvulla läpimurron tehneeseen konstruktivistiseen oppimisteoriaan, joka tarkastelee oppimista aktiivisena tiedon prosessointina eikä vain passiivisena vastaanottamisena. Jo koulutuskomitea piti opetuksen tieteellisyyttä koko koulutuksen tavoitteena ja edellytti, että yleiskoulutuksen tulee

¹⁶⁸ Ks. esim. Kivirauma et al. 2015, 204. Arja Virran artikkelissa “Historian didaktiikka tutkimusalueena Suomessa” 2012, 146–171 on maininta opetuksen kognitiivisesta käänneestä.

¹⁶⁹ *Peruskoulun opetussuunnitelma ja vuositarkiste*, 1975.

¹⁷⁰ Ks. Heiskanen 2014.

¹⁷¹ Ignatius 1980.

¹⁷² Kinnunen et. al. 1989, 17–18.

”muodostaa sellainen formaalisten valmiuksien ja tieteellisten tietosisältöjen tasapainoinen yhdistelmä, jonka piiriin kuuluvat kaikki persoonallisuuden alueet [–] antaa edellytykset nykyaikaisen tieteen keskeisten alueiden perusteiden ja vaikutuksen ymmärtämiseen”¹⁷³. Niin vahvasti kuin lukion opetussuunnitelmatoimikunta korostikin Lehikoisen (1990) näkemyksen mukaan affektiivisia eli emotionaalisia tavoitteita tiedollisen ja toiminnallisen kasvatuksen alueella, se käsitteli kuitenkin sekä yleisessä että oppiainekohtaisissa osissaan lähinnä oppiaineiden oppimääriä ja niiden työtapoja.¹⁷⁴

Behaviorismin ongelmiin pyrki tarjoamaan vastausta 1900-luvulla kehitetty konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka huomioi oppimisen sosiokulttuuriset tekijät. Sosiaaliseen ympäristöön sitoutumisen ajatus ei kuitenkaan ollut uusi, sillä jo 1900-luvun alussa muun muassa Dewey, Jean Piaget (1896–1960) ja Lev Vygotsky (1896–1934) näkivät sen tärkeäksi. Piaget näki lapsen itsenäisenä oppijana, jolla on valmiuksia omaksua ja ymmärtää ympäristöä tutkimalla sitä. Dewey ja Vygotsky sitä vastoin korostivat opettajan roolia oppimisen mahdollistajana. 1960-luvulle tultaessa oli hylätty käsitys oppimisesta vain ärsykkeisiin reagoimisena. Tutkimusten perusteella oppiminen nähtiin aktiivisena kokemuksena vuorovaikutuksessa muiden kanssa tavoitteena ymmärtää maailmaa, rakentaa siitä erilaisia merkityskenttiä ja kokemuksia. Opettajia edellytettiin luomaan lapsille sopivia oppimismahdollisuuksia ja kiinnittämään huomiota oppimisympäristöihin hyvän opetuksen lähtökohtana. Uuden tiedon rakentaminen mahdollistuu, jos opettaja luo oppimiselle merkityksellisiä ja todellisia oppimistilanteita.¹⁷⁵

Konstruktivismi korosti ymmärtämisen merkitystä ja ongelmanratkaisukykyä, jota teorian puolesta puhuneet pitivät välttämättömänä monimuotoisessa yhteiskunnassa toimimisessa. Konstruktivistisesta näkökulmasta tieto ei ole kiinteää tai kaikille samaa, sillä ymmärtäminen muodostuu aiemmin opitun ja koetun pohjalta. Konstruktivismin puolesta puhujien mielestä kouluopetus vaati liikaa oikeiden vastausten löytämistä, eikä antanut tilaa päättelylle.¹⁷⁶

Oppimiskäsitysten muutos yksilöllisempään ja oppijan oman aktiivisuuden korostamisen suuntaan johtui siitä, että konstruktivistiseen tietoteoriaan pohjautuva oppimisteoria näki oppimisen aktiivisena uusien kokemusten ja tietojen sovittamisena aiempiin tietorakennelmiin oppijan aktiivisen tiedon muokkaamisen ja hallinnoinnin tuloksena. Yksittäisten tietojen

¹⁷³ Lehikoinen 1990, 200.

¹⁷⁴ Lehikoinen 1990, 200–201.

¹⁷⁵ Anderson et al. 2018, 199, 202.

¹⁷⁶ Anderson et al. 2018, 199, 201.

omaksumisen sijaan keskeisenä pidettiin tietojen jäsentämistä kokonaisuuksiksi. Tämä kehityspsykologi Piaget'n vaikutus on näkynyt opetussuunnitelma-ajattelun lisäksi myös oppimistulosten arvioinnin muotojen kehittämisessä, kun perinteisiä arviointikeinoja (lähinnä summatiivista arviointia) alettiin kritisoimaan niiden painottuessa vahvasti muistettujen asioiden määrään. Etenkin formatiivinen arviointi eroaa tästä siinä, että se näkee tärkeäksi soveltaa tietoa eri tilanteissa. Samaan aikaan konstruktivistisen suuntauksen kanssa voimistuivat oppimisen ja opettamisen tai opetuksen tehokkuuden vaatimukset.¹⁷⁷

Arvioinnin kentän kirjavoituminen sai aikaan tiettyä relativismia, joka suhtautui kriittisesti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Arvot ja arviointikohteet ovat niin moninaisia, ettei arviointituloksista voi suoraan vetää johtopäätöksiä sopivista toimintaohjeista. Relativismi sai myös näkemään, ettei arviointia voi suorittaa millään systemaattisella kaavalla.¹⁷⁸

3.3 Tavoitepohjaisen ja jatkuvan arvioinnin korostuminen

1980- ja 90-luvuilla oppilasarvostelu oli peruskoulun alkuvuosiin nähden melko ohjaamatonta kansakoulun alkuvuosikymmenien tapaan. Opetushallituksen ohjeissa vuonna 1991 määrätään arvostelun suoritettavan kirjallisena lukukausittain siten, että valtakunnalliset, kunta- ja koulukohtaiset tavoitteet asettavat perustan sanalliselle tai numeroarvostelulle. Arvostelun oli oltava yksilöllistä, oppilaiden ikäkausien ja edellytysten mukaista, mutta yksityiskohtaisempia arvosteluohjeistuksia niissä ei anneta. Vuoden 1985 opetussuunnitelma hylkäsi suhteellisen arvostelun siirtyen tavoitepohjaiseen arvosteluun, antoi ohjeistukset käytännön arviointitoimenpiteille, käyttäytymisen ja huolellisuuden arviointiin, vuosiluokilta siirtymiselle, oppilaan erityisten vaikeuksien huomioimiselle ja ulkomailta muuttaneen oppilaan arvosteluun. Opetussuunnitelmassa luovuttiin suhteellisista arvioinneista ottaen käyttöön absoluuttinen eli tavoitepohjainen arviointi, jonka oli tarkoitus kannustaa oppijaa kohti jatkuvaa opiskelua ja itsensä kehittämistä tarjoamalla hänelle realistinen käsitys omista mahdollisuuksistaan jatko-opintojen suhteen.¹⁷⁹

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa ei mainita, että edistymisestä annetun palautteen tulisi olla formatiivista, vaan se voidaan ymmärtää myös pelkän summatiivisen arvioinnin varaan

¹⁷⁷ *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*, 17; Tynjälä 1999, 37–38; Virta 1999, 27; Atjonen 2007, 24; Kivirauma et al. 2015, 204–207.

¹⁷⁸ Atjonen 2007, 25.

¹⁷⁹ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 54–55, 163, 175–176.

jättäytymiseen, vaikka sitä ei todennäköisesti ole tarkoitettu siten tulkittavaksi.

Opetussuunnitelmassa luovutaan suhteellisesta eli oppilaiden keskinäiseen vertailuun perustuvasta arvostelusta. Toisaalta siinä mainitaan, että arvostelu on oppilaaseen kohdistuvaa suoritusten vertaamista. Oletan tällä kuitenkin tarkoitettavan vertailua asetettuihin tavoitteisiin ja kriteereihin nähden, eikä toisiin oppilaisiin. Arvioinnin yhtenä tyyppinä nostetaan esille tavoitepohjainen arviointi, jolla tarkoitetaan sitä, miten oppilas on ”omien edellytystensä rajoissa”¹⁸⁰ edennyt suhteessa valtakunnallisiin ja kuntakohtaisiin tavoitteisiin. Arvostelussa kehoitetaan ottamaan huomioon myös yleiset kasvatustavoitteet, jotka opetussuunnitelma arvopohjissaan määrittelee.¹⁸¹

Valtakunnalliset tavoitteet ovat kaikille yhteisiä ja ne koskevat kaikkia perusopetuksen oppilaita ja samalla tavalla vastaavasti kurssikohtaiset tavoitteet ja keskeiset sisällöt koskevat kaikkia lukion opiskelijoita. Nykyisin katsotaan, että laadukas ja eettisesti kestävä arviointi liittyy arvioinnin oikeudenmukaisuuteen ja reiluteen, jolla tarkoitetaan arvioinnin läpinäkyvyyttä, perusteltavuutta ja johdonmukaisuutta, joiden tulee taata se, että kaikilla oppijoilla on samanlaiset mahdollisuudet osaamisensa osoittamiseen. Arvioinnin validiudella tarkoitetaan sitä, että valittujen arviointimenetelmien ja arvioinnin tehtävien tulee liittyä täsmällisesti siihen, mitä halutaan arvioida eli osaamisen arvioinnin tulee tavoittaa monipuolisesti opetussuunnitelmissa asetetut tavoitteet, sisällöt ja työskentelytaidot.¹⁸²

Arviointiin eivät saa vaikuttaa oppilaan ominaisuudet, jotka eivät ole arvioinnin kohteena. Arvioinnin reliabelius merkitsee arvioinnin toistettavuutta ja pysyvyyttä eli arvioinnin tuloksen ei siis tule olla riippuvainen arviointiolosuhteista tai arvioijasta. Arvioinnin luotettavuuteen ja vertailtavuuteen kuitenkin väistämättä vaikuttaa se, kuka arvioija on. Aki Luostarisen ja Najat Ouakrim-Soivion arvioinnin tehtäviä analysoivan artikkelin (2019) mukaan mekaanisten suoritusten tarkastamisessa päästään melko yhteneviin tuloksiin, mutta kouluissa arvioidaan paljon muitakin tietoja ja taitoja, joita ei voida mekaanisesti tarkastella. Mitä enemmän arvioidaan monipuolista toimintaa ja tuotoksia, joissa arviointikriteerit ovat holistisia ja kuvailevia, sitä enemmän opettajakohtaista tulkinnanvaraa jää.¹⁸³

Aki Luostarisen laadukasta arviointia käsittelevän artikkelin (2019a) mukaan arviointi on oppimisen ohjaamisessa tärkein työväline ja se ohjaa opiskelua ja oppimista enemmän kuin

¹⁸⁰ *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*, 29.

¹⁸¹ Ks. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*, 29–30.

¹⁸² Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, ePub.

¹⁸³ Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, ePub.

mitkään muut oppimistilanteissa vaikuttavat tekijät. Se onkin yksi keskeisistä välineistä, joilla oppilasta autetaan oppimisessa ja osaamisen kehittymisessä. Nähdäkseni oppilasarviointia käsittelevä historiallinen tutkimus on siitä syystä tärkeää, että arvioinnilla on vahva yhteiskunnallinen merkitys ja sitä pidetään tärkeänä ja keskeisenä osana kouluopetusta. Tutkimusten mukaan oppilaat pitävät arviointia sitä tärkeämpänä, mitä vanhempia he ovat. Vaikka arviointi on formaali osa koulun toimintaa, se on myös kanava, jolla luodaan jatkuvaa arkista vuorovaikutussuhdetta oppilaisiin, tuetaan oppimista, kannustetaan ja autetaan tunnistamaan, mitä oppija jo osaa ja mitä tulisi vielä oppia. Arviointi auttaa ymmärtämään opetukselle asetetut tavoitteet ja löytämään keinot niiden saavuttamiseksi sekä tunnistamaan osaamisen senhetkinen tilanne.¹⁸⁴

Tutkimuksissa on huomattu, että opettajien arviointikäytänteitä ohjaavat opetussuunnitelmia ja muita normeja enemmän omat aiemmat kokemusten arvioinnista ja henkilökohtainen filosofia, vaikka ne eivät saisi määrittää arviointia kuten kansalliset ja paikalliset normit tai ajankohtainen tutkimustieto. Luostarinen (2019a) muistuttaa, ettei kaikkea koulussa tapahtuvaa muodollisesti arvioida tai kaikki arvioiminen ei johda arvosanaan sillä arviointi on myös muuta kuin asteikolle asettamista ja mittaamista. Nähdäkseni summatiivinen arviointi on ollut niin näkyvästi esillä myös opetussuunnitelmissa, sillä se on tutkimusten mukaan koettu toimivaksi keinoksi arvioida kulloisellakin hetkellä tapahtuvaa osaamista, vaikka toisinaan se voi tuntua ristiriitaiselle oppimisen aikaisen kannustavan ja edistymistä näkyväksi tekevän arvioinnin kanssa.¹⁸⁵

Arviointia on tehty monista syistä ja motiiveista. Opettajalle se on toiminut dokumentointina oman ja oppilaiden oikeusturvan vuoksi, osa arviointitoimista on tehty huoltajia varten¹⁸⁶ ja osa puhtaasti erilaisten säännösten, normien ja lainsäädännön edellyttämänä. Luostarisen (2019a) mukaan tärkeimmän motiivin tulisi kuitenkin olla oppilaan oppimisen ohjaaminen, tukeminen ja kannustaminen sekä osaamisen ja opitun näkyväksi ja ymmärrettäväksi tekeminen.¹⁸⁷ Nähdäkseni erityisesti 2010-luvuilla julkaistuissa opetussuunnitelmissa edellä mainitut tavoitteet korostuvat. Tarkastelemieni lähdeaineistojen perusteella huomion kiinnittyminen oppimisprosessiin on lisääntynyt suomalaisen koulutuksen historiassa. Varhaisemmissa opetussuunnitelmissa huomio kiinnittyi vahvemmin jo opittuihin asioihin ja

¹⁸⁴ Ks. Luostarinen 2019a, ePub.

¹⁸⁵ Ks. Luostarinen 2019a, ePub.

¹⁸⁶ Esimerkiksi peruskoulun alkuaikoina huoltajat tarvitsivat arviointitietoja päättääkseen lastensa opintopoluista oppiaineissa, joissa oli käytössä tasokurssit.

¹⁸⁷ Luostarinen 2019a, ePub.

niiden arviointiin sen sijaan, että pääpaino olisi ollut itse oppimisprosessissa. Painopisteen muuttumisen myötä myös arviointimenetelmien on täytynyt joissain määrin muuttua.

Luostarisen (2019a) mukaan arvioinnin tulisi palvella sitä, että oppijoita tuetaan ihmisenä kasvussa, tietojen ja taitojen kehittämisessä sekä yhteiskunnan jäseneksi kasvamisessa.¹⁸⁸ Mielestäni tämä antaa merkittävimmän syyn arvioinnin historialliselle tutkimukselle, sillä kouluopetus on antanut ja antaa lapsille ja nuorille työkaluja jäsentää ympäristöään sekä valmiuksia toimia yhteiskunnassa rakentamassa tulevaisuuksien historiaa. Michiganin yliopiston professori Maris A. Vinovskis (2015) onkin haastanut historian tutkijoita tekemään tutkimusta, joka on relevanttia poliittisen päätöksenteon näkökulmasta, sillä pitkän aikavälin kehityskulkujen ymmärtämiselle ja tulkinnoille on hänen mukaansa tarvetta yhteiskunnallisessa päätöksenteossa¹⁸⁹. Näen vastaavalle tutkimukselle olevan tilausta myös Suomessa. Tero Autio (2017) muistuttaa, että koulutuspolitiikan muodoissa ja sisällöissä on löydettävissä ”pidempiä linjoja ja rakenteita, joita historian kautta teoretisoiva opetussuunnitelmatutkimus kykenee hahmottamaan ja jotka parhaimmillaan antavat käytännön oivalluksia siitä, millaisille arvoille, teorioille, traditioille ja todellisuustulkinnoille päätökset ja valinnat perustuvat”¹⁹⁰.

Arvioinnin osalta vuonna 1991 julkaistu peruskoulun opetussuunnitelma esittelee arvioinnin eri tyyppisiä ja arviointikohteiden valintaa tavoitteiden pohjalta. Opetussuunnitelmassa annetaan oma lukunsa oppilasarvioinnille, jossa mainitaan arvioinnin tehtävät, esitellään oppilasarvioinnin ja -arvostelun perusteet ja annetaan ohjeita oppiainekohtaiseen arviointiin ja oppilasarviointiin todistuksissa. Vuoden 1994 opetussuunnitelma antaa oman lukunsa arvioinnille, jossa mainitaan muun muassa jatkuva arviointi ja itsearviointi erilaisina arvioinnin tyypeinä. Se myös määrittelee arvioinnin kohteiksi kuuluvaksi sekä laajemmat kokonaistavoitteet että ”suppeammat, yksittäisiin toimintoihin ja ilmiöihin liittyvät tavoitteet”.¹⁹¹

Oppiainekohtaiset osiot ovat muihin tarkastelemiini opetussuunnitelmiin nähden erittäin suppeat, sisältäen pääasiassa vain keskeisimmät oppimisen tavoitteet ja hyvin löyhästi rajattuna muutamia keskeisiä aiheita opetettavista sisällöstä. Näen tämän taustalla vaikuttaviksi syiksi koulutuspolitiikassa tapahtuneet muutokset. Opetusministeriö on vuonna

¹⁸⁸ Luostarinen 2019a, ePub.

¹⁸⁹ Vinovskis 2015.

¹⁹⁰ Autio 2017, 21.

¹⁹¹ *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* (1994) 1996, 22–29.

1989 visioinut koulutuksen pidemmän aikavälin kehittämislinjoihin hallinnon hajauttamisen ja joustavien ohjaus- ja päätöksentekomenettelyjen kehittämisen¹⁹². 1980-luvun jälkipuoliskolla kuntien ja valtion välinen suhde muuttui valtion ohjauksen supistuessa, jolloin kunnille jäi enemmän vapauksia myös opetuksen järjestämisen suhteen. Valtion kuntiin kohdistuva yksityiskohtainen ohjaus ja menoperusteinen valtionapu oli palvellut hyvinvointivaltion palveluiden laajentumista ja vähentäneet eriarvoisuutta, mutta 1990-luvulla kuntien itsehallinto vahvistui.¹⁹³

Nykyisin ajatellaan, että arviointitaitojen kehittyminen vaatii pitkäjänteistä harjoittelua, jota oppijat pääsevät harjoittelemaan antamalla ja vastaanottamalla vertaispalautetta sekä itsearviointia, jossa opetellaan arvioimaan omaa toimintaa ja antamaan itselleen palautetta.¹⁹⁴ Vuoden 1994 opetussuunnitelma nosti arvioinnin tehtäviksi myös oppilaan sosiaalisen kasvun ja myönteisen minäkuvan rakentumisen positiivisen palautteen myötä. Itsearvioinnin nähtiin lisäävän oppilaan realistista suhtautumista kykyihinsä ja helpottaa tavoitteiden asettamista, minkä tarkoituksena oli arvioida oppilasta koko vuoden ajan kaikissa koulun vuorovaikutustilanteissa jatkuvan seurannan ja suoritusten perusteella.¹⁹⁵ Tämän tyyppinen arviointi ei kuulu enää 2000-luvun opetussuunnitelmien arviointiperusteisiin.¹⁹⁶

Luostarisen ja Oukrim-Soivion (2019) näkemyksen mukaan arviointi liittyy opetuksen ja oppimisen suunnitteluun ja toteutukseen tavoitteiden, oppimiskäsitysten ja opetus- tai oppimistilanteiden kautta, eikä siten ole opetuksesta tai oppimisesta mitenkään irrallista toimintaa. Arviointitietoa kerätään, jotta oppimisprosessia voidaan edistää ja tehdä se näkyväksi, huoltajat pystyvät seuraamaan huollettaviensa edistymistä ja myös seuraavaa koulutustasoa varten oppilaan siirtyessä esimerkiksi toisen asteen opintoihin. Lainsäädäntö määrittää arvioinnille selkeäksi kaksi tehtävää, joista summatiivisen arvioinnin tehtävä on arvioida osaamista suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja formatiivisen arvioinnin, jonka tehtävä on oppimisen ohjaaminen ja oppilaan kannustaminen.¹⁹⁷

Formatiivista arviointia ja oppilaalle annettavaa jatkuvaa palautetta vuoden 1985 opetussuunnitelma ei nosta esille, mutta huomioi jatkuvan näytön havainnoinnin

¹⁹² Ks. Rinne 2016, 128.

¹⁹³ Jalava et. al. 2012, 53–54.

¹⁹⁴ Luostarinen 2019a, ePub.

¹⁹⁵ *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* (1994) 1996, 25.

¹⁹⁶ Oppimiskäsitysten muutosta on tutkittu esimerkiksi Jukka Rantalan vuoden 2012 artikkelissa "Peruskoululaisten historian osaaminen arvioinnin kohteena" esim. s.141–142.

¹⁹⁷ Luostarinen & Oukrim-Soivio 2019, ePub.

tarpeellisuuden. Tällä haluttiin täydentää summatiivisissa arvioitavissa tehtävissä saatua tietoa oppilaan osaamisen tasosta, vaikkakin sen mainitaan olevan joissakin aineissa (oletettavasti taitoaineissa) ainoa arvioinnin tapa. Summatiivinen koe tuli rakentaa siten, että sillä voitiin mitata monipuolisesti ”eritasoista taitoa ja osaamista sekä aineen eri osa-alueiden hallintaa”¹⁹⁸. Formatiivisen havainnoinnin tarkoitus on ollut parantaa opettajan oppilaantuntemusta sekä ohjata opettajaa suuntaamaan opetustaan tavalla, joka mahdollistaisi paremmin oppimistavoitteiden saavuttamisen.¹⁹⁹ Tämä poikkeaa myöhempien opetussuunnitelmien oppilaslähtöisemmästä ajattelusta ja oikeudesta saada jatkuvaa palautetta oman edistymisen seuraamisen helpottamiseksi.²⁰⁰

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa arvostelun tehtäväksi määriteltiin oppilaalle palautteen antaminen hänen edistymisestään opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa, kannustaa jatkuvaan opiskeluun ja itsensä kehittämisen. Arvioinnin tehtävänä ja pedagogisena tavoitteena oli koululle ja opettajalle kohdistuva tiedonsaanti tavoitteiden toteutumisesta, työn tuloksellisuudesta ja oppimateriaalien sopivuudesta. Peruskoulun todetaan olevan oppivelvollisuuskoulu, jonka suorittaminen lisää kansalaisvalmiuksia ja mahdollistaa jatko-opintokelpoisuuden saavuttamisen.²⁰¹

Vuoden 1994 opetussuunnitelma pitää yksilöllisyyttä ja oppilaan kehitysvaiheen huomioimista tärkeänä oppilasarvostelussa. Opetussuunnitelman mukaan oppilasarvioinnin tehtäviin kuuluu oppilaan ohjaaminen, tukeminen ja kannustaminen.²⁰² Vuoden 1994 opetussuunnitelma muistuttaa, että arviointia on annettava oppilaalle myös oppimisprosessista. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan määrittele tuleeko tämä arviointi antaa jo oppimisprosessin aikana vai vasta sen jälkeen esimerkiksi summatiivisen arvioinnin yhteydessä. Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan suurin hyöty on, jos oppilas pystyy hyödyntämään arviointia jo oppimisprosessin aikana.²⁰³ Nähdäkseni tämä mahdollistaa sen, että oppilas pystyy tarkentamaan omia tavoitteitaan ja pystyy muuttamaan opiskelutapojaan sellaiseen suuntaan, joka helpottaa oppimistavoitteiden saavuttamista.

¹⁹⁸ *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*, 30.

¹⁹⁹ *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*, 30.

²⁰⁰ *Monipuolinen arviointi edistää oppimista lukiossa*, 2016, verkkoartikkeli.

²⁰¹ *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*, 29–30.

²⁰² *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994)* 1996, 25–26.

²⁰³ *Monipuolinen arviointi edistää oppimista lukiossa* 2016, verkkoartikkeli. Ks. myös *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014*, 17.

Nykyisin ajatellaan, että oppimista edistävässä arviointipalautteessa konkretisoidaan se, miten oppijan tulisi mahdollisesti toimia toisin tai miten hänen tulisi jatkaa, jotta tavoitteet saavutetaan. Oppijan näkökulmasta jatkuva palaute itseltä, vertaisilta ja opettajilta, on keskeistä. Osaamisen arvioinnilla voidaan konkretisoida oppilaalle, mitä tavoitteita hän on saavuttanut ja millä tasolla sekä mitä tavoitteita tai osa-alueita on vielä saavuttamatta. Oppija voi saada osaamisestaan numeroarvosanan, kirjaimen, pistemäärän, prosenttiosuuden, sanan tai kuvan, joka kertoo hänen osaamisensa tasosta kyseisellä arvioinnin hetkellä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Nykyisin oppimisen tasoa määritetään vertaamalla oppilaan osoittamaa osaamista tavoitteista johdettuihin kriteereihin.²⁰⁴

Luostarisen ja Oukrim-Soivion (2019) näkemys on, ettei arvosana itsessään aina ole riittävä keino kuvata monipuolista tiedollisten ja taidollisten osaamisten kokonaisuutta, joka lukuvuosi- tai kurssiarviointeihin pyritään sisällyttämään. Kuvaileva sanallinen arviointi pyrkii avaamaan summatiivisesti sitä puolta oppijan tiedollisesta ja taidollisesta osaamisesta, mitä yksittäisellä sanalla tai numerolla ei pystytä avaamaan. Sanallisessa kuvailevassa arvioinnissa on tärkeää, että se on läpinäkyvää ja kiinnittyy selkeästi asetettuihin oppimisen ja työskentelyn tavoitteisiin.²⁰⁵

Peruskoulujärjestelmään siirtyminen ei tuonut merkittäviä muutoksia arvostelukäytäntöihin, vaikka arvostelutapa muuttui suhteellisesta arvostelusta tavoitepohjaiseen arvosteluun vuonna 1985. Tavoitepohjaisen arvioinnin tarkoituksena oli kannustaa oppilaita hyödyntämään tehokkaasti omat oppimisedellytyksensä. Arvosteluasteikon määriteltiin pysyvän seitsemännumeroisena noudattaen asteikkoa 4–10, mutta numeroarvostelua ei tarvinnut käyttää ala-asteen alimmilla luokilla.²⁰⁶

Taulukossa kolme on eritelty arvosanojen vastaavat sanalliset kuvaukset vuosien 1925–2019 välisistä opetussuunnitelmista. Kuten taulukosta on havaittavissa, selkeimmät muutokset liittyvät heikkoihin arvosanoihin. Lisäksi 2000-luvulle tultaessa jokainen annettu arvosana on saanut oman sanallisen kuvauksensa.

²⁰⁴ Luostarinen & Oukrim-Soivio 2019, ePub.

²⁰⁵ Luostarinen & Oukrim-Soivio 2019, ePub.

²⁰⁶ Saikkonen & Uutaniemi 1992, 149.

Taulukko 3. Arvosana ja sen sanallinen kuvaus. Kunkin opetussuunnitelman mukainen arvosteluasteikko perustuu voimassaolevaan peruskoulu- tai lukioasetukseen. Lyhenteiden selitykset: Pops eli perusopetuksen tai -koulun opetussuunnitelma ja Lops eli lukion opetussuunnitelma.

Arvosana-asteikko	1925–1942 ²⁰⁷	1943–1957 ²⁰⁸	Pops 1970 ja 1985	Lops 1985 ja 1994, pops 1994	Lops 2003, 2015 ja 2019, pops 2004 ja 2014
1	heikko ²⁰⁹				
2					
3		heikko			
4			heikko	heikko	hylätty
5	välttävä	välttävä	välttävä	välttävä	välttävä
6				tydyttävä	kohtalainen
7	tydyttävä	tydyttävä	tydyttävä		tydyttävä
8				hyvä	hyvä
9	hyvä	hyvä	kiitettävä	kiitettävä	kiitettävä
10					erinomainen

²⁰⁷ Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925; Valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet 1941.

²⁰⁸ Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1946; Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1952.

²⁰⁹ Heikkojen arvosanojen 1–3 käyttö oli harvinaista. 1943 luovuttiin arvosanoista 1–2 ja vuoden 1958 kansakouluasetuksen myötä myös arvosanasta 3. Arvosana 4 nähtiin heikkona arvosanana riittävän osoittamaan, ettei opetukselle asetettuja vähimmäistavoitteita ole saavutettu. Saikkonen & Uutaniemi 1992, 168–169.

4 Arviointi kuluvalle vuosituhannella

4.1 Arviointiuudistus 1990-luvun lakimuutosten myötä

Alla olevasta taulukosta selviää, mitkä lait ja asetukset kunkin opetussuunnitelman taustalla ovat vaikuttaneet.

Taulukko 4. Opetussuunnitelmien taustalla vaikuttaneet lait ja asetukset.

Opetussuunnitelma	Opetussuunnitelman taustalla oleva opetuslainsäädäntö (asetukset)
<i>Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985</i>	<i>Lukioasetus 719/1984 40§</i>
<i>Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985</i>	<i>Peruskouluasetus 718/1984 47§</i>
<i>Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994</i>	<i>Asetus peruskouluasetuksen muuttamisesta 1457/1994 47§</i>
<i>Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003</i> <i>Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015</i>	<i>Lukioasetus 810/1998</i>
<i>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004</i> <i>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014</i>	<i>Perusopetusasetus 852/1998 10§</i>
<i>Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019</i>	<i>Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta 810/2018 17§</i>

Professori Arja Virran (1999) mukaan 1990-luvulla Suomessa käytiin vilkasta keskustelua koululaitoksen arviointijärjestelmän uudistamisen osalta. Peruskoulun päättövaiheen arvostelua haluttiin yhdenmukaistaa oppiainekohtaisten kriteerien avulla. Keskustelussa korostettiin oppilaslähtöisyyttä, jonka puutteesta aiempia arviointikäytänteitä oli kritisoitu. Muutosvaatimukset johtivat uuteen *perusopetuslakiin* ja *-asetukseen* vuonna 1998. Uusien arviointimuotojen avulla pyrittiin tekemään arvioinnista validimpaa, monipuolisempaa ja jatkuvampaa kuin perinteinen päättökokeisiin keskittyvä arviointi oli ollut. Sitä oli kritisoitu kontekstistaan irrallisten asioiden ja ulkomuistin liiallisesta korostumisesta.²¹⁰

Arviointiuudistusvaateiden taustalla olivat huoli perinteisten arviointitapojen kielteisistä vaikutuksista oppimiseen ja opetukseen, tyytymättömyys vallitseviin malleihin, konstruktivistisen oppimiskäsityksen läpimurto sekä usko siihen, että koulun perimmäinen tarkoitus on edistää yhteiskunnallista kehitystä ja ottaa huomioon ympärillä tapahtuvat

²¹⁰ Virta 1999, 22–26.

muutokset.²¹¹ Muita syitä arvioinnissa tapahtuneille muutoksille olivat koulutuspoliittiset tekijät kuten koulu-uudistukset sekä uudistunut lainsäädäntö sekä muut yhteiskunnalliset muutokset, yleiset arvokäsitykset ja odotukset kouluopetukselle, jotka vaikuttivat arviointiuudistukseen. Yhteiskunnallinen kehitys, kuten poliittinen ilmapiiri, vaikuttaa aina myös opetussuunnitelmissa nähtäviin painotuksiin.²¹² Nykyisenkaltaisessa tietoyhteiskunnassa koulujärjestelmän yhteiskunnallinen vaikutus on läpiluotaava, minkä lisäksi koulutusta pidetään sivistysvaltion kulmakivinä.

Opetussuunnitelmien arvioinnin perusteissa on tapahtunut muutoksia, joilla on ollut yhteys koulutuspolitiikkaan ja -strategiaan. Suomen liittyminen Euroopan unioniin ja Neuvostoliiton romahtaminen siirsivät Suomen poliittista ilmapiiriä markkinatalouden suuntaan ja vanhoja rakenteita purettiin, mikä ei ole voinut olla näkymättä koulutuspolitiikassakaan.

Koulutuksellisen tasa-arvon idea ei ollut enää täysin jakamaton, sillä jotkut pitivät peruskoulujärjestelmää liian tasapäistävänä. Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD:n ensimmäiset kansainväliset oppimistuloksia koskevat vertailevat PISA-tutkimukset²¹³ kuitenkin osoittivat Suomen yhtenäiskouluratkaisun olleen onnistunut. Viime vuosikymmenien mittavimmassa koulutuksen arviointitutkimuksessa pärjääminen hiljensi keskustelun uusliberalismin osalta, minkä lisäksi 1990-luvun huolet peruskoulutuksen heikosta tasosta ja liiasta tasapäistämisestä osoittautuivat katteettomiksi.²¹⁴

Uusliberalismista tuli kylmän sodan päätyttyä tapa ymmärtää yhteiskuntien tavoitteita ja toimintaa, mikä johti globaaliin koulutuspolitiikan standardointiin ja yhtenäistämiseen. Suomessa se näkyi markkinatalouden logiikan myötäilemisestä koulutuspolitiikassa esimerkiksi asettamalla koulutus tuottamaan yleisiä työelämävalmiuksia, minkä lisäksi koulutuksen ajateltiin tuottavan edellytyksiä innovaatioille, mikä parantaa valtion taloudellista

²¹¹ Virta 1999, 22–26.

²¹² Kivirauma et al. 2015, 122–123.

²¹³ *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000, 2001*, verkkolähde; ”Finland. Slow and Steady Reform for Consistently High Results” 2011, verkkolähde. PISA-tuloksia ei kuitenkaan kannata kriitikkömästi tarkastella, sillä se ei anna kattavaa kuvaa koulutusjärjestelmien kokonaistilasta. Se kertoo varsin vähän esimerkiksi asenteiden, näkemysten ja toiminnan tasoista sekä yleisiä oppimaan oppimisen taitoja. PISA poikkeaa perinteisistä koulusaavutusmittareista sillä, ettei se pyri selvittämään koulun opetussuunnitelman asettamien tavoitteiden saavuttamista. Simola 2012, 436. Erityisesti huomioisin sen, että Suomessa on perinteisesti ollut vahvana ajatus siitä, että oppilasarviointia suoritetaan vain niistä asioista, jotka on ennalta asetettu tavoitteiksi ja sisältökohteiksi. Ne siis löytyvät opetussuunnitelmista, joiden sisältöjen hallintaa ja tavoitteita PISA ei arvioi.

²¹⁴ *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*, 11; *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) 1996*, 34 *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*, 40; *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*, 23; Kivirauma et al. 2015, 122–123.

kilpailukykyä.²¹⁵ Uusliberalistinen koulutuspolitiikka näkyy paikoin kaikissa opetussuunnitelmissa etenkin yrittäjyyden ja työelämätaitojen osalta.

Tietoon ja oppimiseen liittyvien käsitysten muuttuminen on johtanut vuoden 1985 opetussuunnitelman yksittäisten tietojen muistamisen opettelusta ja staattisesta tiedonkäsittelystä kohti suurempien kokonaisuuksien ja tavoitteiden asettamista opetettaviin sisältöihin. Behaviorismi mahdollisti arviointiperusteiden muodostumisen lähes yksinomaan summatiivisten kokeiden ja testien pohjalta, mutta uudet tavoitteet vaativat muutoksia ja monipuolisuutta arvioinnin malleihin.²¹⁶

Koulutuspolitiikasta puhuessa on vaikea olla mainitsematta menoja. Suomen koulutusmenot ovat korkean koulutuksen osallistumisasteen vuoksi suhteessa bruttokansantuotteeseen olleet keskimääräistä suurempia, mutta oppilaskohtaiset menot ovat OECD-maiden keskitasoa. Oppimistuloksiin suhteutettuna suomalainen koulutusinvestointi on siis tuonut kansainvälisesti tarkastellen hyviä tuloksia kohtuullisin kustannuksin. Vuodet 1950–2002 kattavia tilastoja tarkastellessa voi havaita, että perusopetuksen ja toisen asteen kokonaismenot kasvoivat tasaisesti 1990-luvun lamaan saakka, jolloin menokäyrä taittui ja samalla myös oppilaskohtaisten menojen kasvu pysäytettiin.²¹⁷

Opetussuunnitelmien perusteella on pääteltävissä, että 1990-luvun laman jälkeinen aika on tuonut arviointiin tähän mennessä suurimmat muutokset sitten 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen jälkeen. Opetuksen keskushallinnon suurremontti vuodelta 1991, oppimateriaalien hyväksymisestä luopuminen 1992 ja uudet tuntijaot sitä seuraavana vuonna ehtivät toki jo vuoden 1994 opetussuunnitelmaan mukaan, mutta niiden vakiintuminen osaksi suomalaista koulujärjestelmää veivät aikansa.

Maailman globalisoituminen ja Euroopan yhdentyminen ovat tuoneet omat mausteensa myös suomalaisiin opetussuunnitelmiin. Ympäröivän yhteiskunnan muutokset tekivät selväksi, että myös koulutuksen on pysyttävä ajan virrassa mukana, mistä uusimpien opetussuunnitelmien monialaiset oppimiskokonaisuudet ja laaja-alaiset tavoitteet ovat osuvia esimerkkejä. Yhteiskunnallisten ja taloudellisten mullistusten lisäksi yksilöllisyyden korostuminen, kilpailu, kansainvälistyminen ja tietoisuus niukkenevista resursseista heijastuivat

²¹⁵ Saari et al. 2017a, 61–62.

²¹⁶ Hämäläinen et al. 2006, 18–20.

²¹⁷ Ks. Pekkala Kerr 2012, 295, 302–303.

koulumaailmaan ja toivat sinne tehokkuuden vaatimuksen.²¹⁸ Oppilaiden omaehtoisen kehittymisen tukeminen näkynee täten myös arvioinnin muutoksissa. Jatkossa opetussuunnitelmilta vaadittaneen oppilaiden ja opiskelijoiden ajattelun ohjaamista kohti eettisesti, ekologisesti, sosiaalisesti ja taloudellisesti kestävämpää tulevaisuutta.

Kysymys opetussuunnitelmien uudistuksen tarpeellisuudesta tuli ajoittain esille. Teknologia kehittyi nopeasti jo 1990-luvulla, minkä lisäksi väestön ikärakenteellinen muutos muutti Suomen painopisteen kylmän sodan melskeistä sisäpolitiikkaan ja terveydenhuollon kysymyksiin. Näiden lisäksi työelämä sai uusia muotoja ja huoli syrjäytymisestä sekä kestävä kehityksen ympärillä pyörivät teemat vaikuttivat väistämättä myös koulutuspolitiikkaan. 2000-lukua on määrittänyt kansainvälistyvä ilmapiiri suomalaisuuden laajentuessa eurooppalaisuuteen ja maailmankansalaisuuteen. Ajankuvaan on kuulunut yksilöllisyyden uudellinen korostaminen sekä aktiivisen ja osallistuvan kansalaisen ihanne.²¹⁹

Uusi opetussuunnitelma toi arviointiin haasteita siitä, mitä uusia tavoitteita tulee arvioida ja miten se toteutetaan. Enää ei riittänyt pelkkä lopputulosten tarkastelu, vaan koko oppimisprosessi tuli arvioitavaksi. Oppimistulosten arviointi näytti, että vuoden 1994 opetussuunnitelman jälkeinen koulumaailma oli epätasa-arvoistumassa. Muiden pohjoismaiden²²⁰ tapaan myös Suomessa koulukohtaiset erot ovat olleet kansainvälisesti tarkastellen verrattain pieniä, mutta tulokset osoittivat, että alueelliset erot olivat lisääntyneet oppimistuloksissa. Lisäksi sukupuolten väliset erot olivat kasvaneet ja jakautuneet oppiainekohtaisesti. Selkeä tarve uudelle opetussuunnitelmalle ja oppilasarviointille siis oli olemassa. Arvioinnin kannalta kaikkein selkein ja konkreettisin uudistus oli hyvän (arvosanan 8) osaamisen kuvausten laatiminen opettajien suorittaman arviointityön tueksi.²²¹

Suomalaisessa koulutuksessa 1990-luvulla tapahtuneet uudistukset huipentuivat vuonna 1998 *peruskouluasetukseen ja -lakiin*, joiden pohjalta uudemmat perusopetuksen opetussuunnitelmat on laadittu. Myös vuoden 2004 *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* uudistusten taustalla oli yhteiskunnalliset tekijät yhdessä lainsäädännössä

²¹⁸ Ks. Saari et al. 2017a, 80.

²¹⁹ Anttila & Blistanov 2012, 75.

²²⁰ Pohjoismaisen oppimisyhteiskuntamallin mukaisesti Suomessa on ollut pyrkimys rakentaa kansallinen koulutusjärjestelmä kansallisten arvojen ja käytänteiden pohjalle, mutta kuitenkin kansainvälisten ehtojen ja vaikutteiden alaisena. Antikainen & Rinne 2012, 441.

²²¹ Hämäläinen et al. 2006, 24–32.

tapahtuneiden muutosten kanssa. Opetussuunnitelma palasi kohti keskusjohtoisempaa koulutuspolitiikkaa ja koulun tavoitteeksi nähtiin sivistyksellisen pääoman kehittäminen.²²²

Opetussuunnitelman välittämä arvopohja tuli entistä moninaisemmaksi, johon kuuluivat muun muassa yleismaailmalliset arvot, ympäristöarvot, monikulttuurisuus, yhteisöllisyys, poliittinen sitoutumattomuus ja uskonnollinen tunnustuksettomuus. Opetuksen tehtävä oli luoda kulttuurista jatkumoa, jonka varaan tulevaisuus voidaan rakentaa. Perusopetuksen tuli lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. Kulttuuriperintöä vaalimalla opetussuunnitelma halusi Anttilan ja Blistanovin (2012) mukaan varmistaa yhteiskunnallisen jatkuvuuden, mutta monikulttuurisuuden myötä nähtiin tarpeelliseksi myös vallalla olevien ajattelu- ja toimintatapojen kriittinen arviointi. Opetussuunnitelmasta johdettavissa oleva oppimiskäsitys oli edelleen vahvasti konstruktivistinen. Oppimisessa alettiin kiinnittämään aiempaa enemmän huomiota tietotekniikan hyödyntämiseen ja tiedonkäsittelytaitoihin. Opettajan rooli muuttui siten, että hänestä tuli hiljalleen oppimisympäristön suunnittelija ja soveltuvan tietoaineksen valitsija.²²³

Tässä alaluvussa on pohdittu arvioinnissa tapahtuneita muutoksia 2000-luvulle tultaessa, mutta esiin on nostettava myös se, mikä ei ole muuttunut. Olen nostanut muutoksen tarkastelun tutkimuksen keskiöön, mutta voisin yhtä oikeutetusti selvittää niitä ilmiöitä, jotka ovat pysyneet samoina ja toistuvina arvioinnin historiaa tarkastellessa. Käytetyt termit ja ajatukset, kuten toistuvat arviointijärjestelmän uudistamisaineet ja uudenlaiset arviointikäytännöt ovat sellaista diskurssia, joka on omiaan luomaan mielikuvaa tapahtuneesta muutoksesta, jopa murroksesta. Tarkastellun teeman, arvioinnin, ympärillä moninaistunut käsitteistö toimii merkkinä jonkinlaisesta tapahtuneesta muutoksesta, mutta se herättää kysymyksen siitä, mikä todella on muuttunut. Tässäkin tutkielmassa sana 'muutos' on toistunut huomattavasti useammin kuin ajatus jatkuvuudesta. Näen kuitenkin jatkuvuuden kuvaavan todenmukaisemmin sitä suura kaarta, joka arvioinnissa on tapahtunut reilun sadan vuoden ajanjaksolla. Lisäksi huomioisin, että opetussuunnitelmissa esiin nostetut painotukset tulevat luokkahuoneisiin ja opetustapoihin viiveellä.

Opetussuunnitelmissa on nähtävillä erilaisia painotuksia, joita tässäkin tutkielmassa on jo esiin nostettu. Suuret linjat ovat kuitenkin pysyneet samoina pienin variaatioin: 1) jo varhaisimmasta opetussuunnitelmasta lähtien on nähty jonkinlainen tarve sille, että

²²² *Peruopetuksen opetussuunnitelma 2004*, 12; Anttila & Blistanov 2012, 75–76.

²²³ *Peruopetuksen opetussuunnitelma 2004*, 12; Anttila & Blistanov 2012, 75–76.

kouluopetuksessa oppilasta arvioidaan tavalla tai toisella, 2) oppilasarviointia suorittaa pääosin opettaja, mihin poikkeuksina ovat tietyt arviointityypit, kuten itse- ja vertaisarviointi, 3) arviointi on ollut pääosin numeroarviointia, 4) arviointi on mielletty keskeiseksi osaksi kouluopetusta ja siihen kiinteästi kuuluvaksi ja 5) arvioinnin perusteet on luotu aina osittain niiden käsitysten pohjalta, mitkä oppimisteoriatutkimuksissa on kulloinkin korostettu oppimisen kannalta keskeisimmiksi tai tehokkaimmiksi oppimistavoiksi. Nähdäkseni siis jatkuvuutta tai hidasta, hallittua ja suunnitelmallista muutosta painottava diskurssi kuvaisi suomalaisen oppilasarvioinnin perusteiden historiaa osuvammin.

4.2 Oppijakeskeisyys 2000-luvun opetussuunnitelmissa

Angloamerikkalaiset oikeistoliberaalit ajatukset yksilöiden korostamisessa näyttävät rantautuneen suomalaiseen koulutuspolitiikkaan 1980-luvun lopulla, jolloin peruskoulu-uudistuksen sosiaalisen tasa-arvon ihanteet jäivät taka-alalle. 1990-luvun lama vaikutti koulutuspolitiikkaan uusliberalismin sekä tehokkuus- ja tuloksellisuusajattelun vahvistuessa.²²⁴ Ne ovat varmasti syitä siihen, miksi arvioinnista puhutaan entistä enemmän ja sen rooli näyttää korostuvan etenkin jatko-opintoihin ja työelämään valikoitumisperusteena.

Valtiollisessa kouludiskurssissa yksilölliset piirteet näyttävät vahvistuneen 1950-luvulta lähtien siten, että yksilöstä on tullut opettajan työn keskeinen kohde kouluyhteisön merkityksen hämärtyessä. Yksilöllisyyden korostaminen onkin lisääntynyt koko yhteiskunnassa. 2000-luvulla keskeiseksi identiteetiksi on noussut työelämän muuttuviin tarpeisiin mukautuva yrittäjämäinen subjekti. Individualismin eetos ja uusliberalismi näyttävät kuitenkin olevan pienemmässä roolissa uusimmissa opetussuunnitelmissa, joiden sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja yhteistoiminnallisuutta.²²⁵

Uudempien opetussuunnitelmien mukaan arvioinnin ei pidä olla suhteellista eli oppijoita ja heidän suorituksiaan ei tule verrata toisiinsa eikä arvosanoja suhteuttaa koko ryhmän osaamiseen. Suhteellinen arviointi poistui opetussuunnitelmien perusteista 1980-luvulla, mutta ilmiönä se esiintyy edelleen, osin tiedostamatta ylläpidettyjen ominaisuuksien

²²⁴ Saari et al. 2017b, 98–99.

²²⁵ Saari et al. 2017b, 99–100.

vuoksi.²²⁶ Nähdäkseni juuri oppijakeskeisyyden painottamisesta on ollut kyse tavoite- tai kriteeriperusteisen arvioinnin painottamisesta uudemmissa opetussuunnitelmissa. Kriteeriperusteisessa arvioinnissa opetussuunnitelmissa asetetuista tavoitteista johdetut arviointikriteerit on määritelty etukäteen²²⁷.

Kaikki 2000-luvulla julkaistut opetussuunnitelmat ovat painottaneet varhaisempia opetussuunnitelmia ja komiteamietintöjä vahvemmin jatkuvan arvioinnin periaatteita. Esimerkiksi vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma mainitsee, että pääosa lukuvuoden aikaisesta oppimisen arvioinnista on formatiivista, jolloin arviointi ja siihen perustuva palautteen antaminen toteutetaan lukuvuoden aikana osana päivittäistä opetusta ja työskentelyä, mikä edellyttää opettajilta oppimisprosessin havainnointia ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa.²²⁸

Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 opiskelijan oppimisen arvioinniksi nimetyssä luvussa esitellään arvioinnin tavoitteet, kurssisuorituksen arviointi, annetaan ohjeistus opinnoissa etenemis- ja hyväksilukuperusteista sekä oppiaineen oppimäärän arvioinnista. Opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan ”oppiminen on seurausta aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta”²²⁹ sekä vuorovaikutuksellisesti käsitellystä ja tulkitusta informaatiosta. Opetuksessa tulee huomioida, että ”vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikille samat, se mitä opitaan, riippuu yksilön aikaisemmasta tiedosta ja hänen käyttämistään strategioista”.²³⁰ Oppimiskäsitys siis näyttää pohjautuvan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joka on ollut hallitseva 1980-luvulta lähtien. Opetussuunnitelma katsoo opittujen asioiden tukeutuvaan oppijan aiempaan tietorakenteeseen.²³¹

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 jakaa arvioinnin luvun opintojen aikana toteutettavaan arviointiin ja päättöarviointiin, joilla on toisistaan eriytyvät tehtävänsä ja tavoitteensa. Opetussuunnitelmassa esitellään arvioinnin tehtävät, periaatteet, opinnoissa eteneminen, arvioitavat oppiaineet, työskentelyn ja käyttäytymisen arviointi ja itsearviointi.²³²

²²⁶ Luostarinen 2019b, ePub.

²²⁷ Ouakrim-Soivio & Rongas, verkkolähde.

²²⁸ *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*, 50.

²²⁹ *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*, 14, 219–224.

²³⁰ *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*, 14.

²³¹ Anttila & Blistanov 2012, 19.

²³² *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*, 262–264.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014 jakaa arviointia käsittelevän luvun arvioinnin tehtäviin, luonteeseen ja yleisiin periaatteisiin, arviointikulttuuriin, arvioinnin kohteisiin, opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin. Opintojen aikainen arviointi pitää sisällään arvioinnin lukuvuoden aikana, sen päättyessä ja nivelkohdissa²³³ sekä ohjeistuksen opinnoissa etenemisestä. Opetussuunnitelman oppimiskäsityksiin lukeutuvat muun muassa ”myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta”,²³⁴ jotka edistävät oppimista ja innostavat kehittämään oppilaan omaa osaamistaan.

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa arviointi jaetaan oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arviointiin, joista viimeinen arvioidaan erillisenä arvosanana, kun taas oppiminen ja työskentely huomioidaan oppiainekohtaisessa arvioinnissa. Tässä tutkielmassa käyttäytymisen arviointi on rajattu pois tarkastelusta alueellisten vaihteluiden vuoksi. Sen sijaan tutkimus keskittyy tiedollisten ja taidollisten osaamisten arvioinnin muutoksiin. Käyttäytymisen arviointi on osa opetussuunnitelman arvopohjan mukaista koulun kasvatustehtävää, jossa oppilasta ohjataan noudattamaan yhteisiä sääntöjä, huomioimaan muut ihmiset sekä toimimaan hyvien tapojen mukaisesti asiallisessa vuorovaikutuksessa ja tilanteeseen sopivalla tavalla. Käyttäytymisen tavoitteet eivät ole valtakunnallisia, vaan ne perustuvat paikallisiin kasvatustavoitteisiin, toimintakulttuuria määrittäviin linjauksiin ja järjestyssääntöihin.²³⁵

Työskentelyn arviointia kuvataan vuoden 2014 opetussuunnitelman yleisen osan arviointia käsittelevässä luvussa, mutta työskentelytaidot on huomioitu myös oppiainekohtaisissa opetuksen tavoitteissa ja nivelvaiheiden hyvän osaamisen (arvosana 8) kriteereissä. Osa työskentelytaidoista limittyy laaja-alaisen osaamisen kehittämiseen, vaikka arvioinnissa ja arvosanaa annettaessa huomioidaankin vain valtakunnalliset oppiainekohtaiset tavoitteet ja kriteerit.²³⁶

Vuoden 2014 *perusopetuksen opetussuunnitelmaa* uudistettiin vuonna 2020 tarkoituksena saada koko maahan yhtenäisemmät arvioinnin periaatteet koulujen ja opettajien arviointityön tueksi.²³⁷ Muutoksen tarkoituksena oli 1) yhdenmukaistaa oppilasarviointia valtakunnallisesti yksiselitteisemmällä ja ymmärrettävämällä linjauksilla, 2) lisätä yhdenvertaisuutta ja

²³³ Perusopetus jakautuu kolmeen kokonaisuuteen luokka-asteiden mukaisesti: vuosiluokat 1–2, 3–6 ja 7–9. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*, 52.

²³⁴ *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*, 17, 47–60.

²³⁵ Luostarinen 2019b, ePub.

²³⁶ Luostarinen 2019b, ePub.

²³⁷ *Arviointi peruskoulussa yhdenmukaistuu 2020*, 1. Uudistus otettiin käyttöön perusopetuksessa 1.8.2020.

vähentää osaamisen arvioinnin tulkinnanvaraisuutta, 3) edistää suunnitelmallisuutta, johdonmukaisuutta ja avoimuutta sekä 4) lisätä arviointiin liittyvää oppilaiden osallisuutta sekä koulujen ja kotien yhteistyötä.²³⁸

Uudistuneessa arvioinnissa 1) numeroarviointi aikaistettiin aloitettavaksi neljännellä vuosiluokalla, mutta sitä voitiin täydentää sanallisesti, 2) julkaistiin todistusmalleja, 3) täsmennettiin itsearvioinnin ja vertaispalautteen periaatteita siten, etteivät ne sekoitu opettajan tekemään summatiivisen osaamisen arviointiin, 4) tarkennettiin päättöarvioinnin ajankohdan määrittämistä ja arvosanojen muodostamista, 5) arvioinnin tehtävät selitettiin auki aiempaa tarkemmin ja 6) täsmennettiin päättöarvosanojen kriteereitä määrittämällä arvosanan kahdeksan lisäksi kriteerit arvosanoille viisi, seitsemän ja yhdeksän.²³⁹

Perusopetuslaissa 628/1998 mainitaan, että ”oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin”. Arvioinnin tehtäväksi on määritelty oppilaan opiskelun ohjaaminen ja kannustaminen sekä oppilaan osaamisen arviointi tavoiteperusteisesti. Opetushallituksen vuonna 2020 tekemän arviointiluvun täsmennyksillä ja useampien numeroarvosanojen kriteerien määrittämisen tarkoitus on ollut lisätä oppilaiden yhdenvertaisuutta parantamalla arvosanojen vertailukelpoisuutta esimerkiksi jatko-opintojen haun vuoksi. Entisiä arviointilinjauksia oli pidetty monitulkintaisina, mikä oli johtanut koulujen kirjaviin käytänteisiin. Tavoite oli helpottaa opettajien suorittamaa arviointityötä ja nostaa selkeämmin esille ne tavoitteet, jotka arvioinnille on lainsäädännöllisin keinoin asetettu. Suuri osa arviointiluvun kansallisista linjauksista siirrettiin paikallisiin opetussuunnitelmiin sellaisenaan tarkoituksena vähentää kunta- ja koulukohtaisia eroja.²⁴⁰

Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2015 opiskelijan oppimisen arviointi -luku jakautuu arvioinnin tavoitteisiin, kurssisuorituksen ja oppiaineen oppimäärän arviointiin sekä lukion oppimäärän suoritukseen. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmat vuosilta 2003–2015 perustuvat vuonna 1998 julkaistuihin *perusopetus-* ja *lukiolakeihin*, joiden mukaan arvioinnin tarkoitus on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää itsearviointia. Mainittujen lakien mukaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. *Lukiolain* mukaan opiskelijalla on oikeus saada tietoa arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta.

²³⁸ *Arviointi peruskoulussa yhdenmukaistuu 2020*, 1.

²³⁹ *Arviointi peruskoulussa yhdenmukaistuu 2020*, 1.

²⁴⁰ *Arviointi peruskoulussa yhdenmukaistuu 2020*, 3.

Ylioppilastutkinnoissa selvitetään vähintään neljällä kokeella, onko oppilas omaksunut opetussuunnitelman mukaiset tiedot ja taidot.²⁴¹ *Lukiolain* mukaan arvioinnista päättää aineenopettaja ja päättöarvioinnista rehtori ja opiskelijan opettaja yhdessä. Opiskelijalle on samaisen lain mukaan myös oikeus saada tieto siitä, miten arviointiperusteita on hänen suoritukseensa sovellettu.²⁴² Tämä tuo opettajalle veloitteen dokumentoida arviointitapahtumat.

Vuonna 2018 laadittiin uusi *lukiolaki*²⁴³, johon viimeisin lukion opetussuunnitelma perustuu. Se otettiin käyttöön lukion vuonna 2021 aloittaneille opiskelijoille.²⁴⁴ *Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2019* viides luku on nimetty opiskelijan oppimisen ja osaamisen arvioinniksi. Se jakaantuu seitsemään päälukuun, joista uutena edellisiin lukion opetussuunnitelmiin nähden on luku arviointia koskevan päätöksen muutoksenhausta ja suorittamiseen liittyvästä oikaisuvaatimuksista. Lisäksi opetussuunnitelma pitää sisällään arvioinnin tavoitteet ja tehtävät, oppiaineen oppimäärän arvioinnin, ohjeistukset todistusmerkintöihin ja arvioinnin paikallistason päätöksiin. Alaluku ”opintojakson arviointi” koostuu numeroarvosanoista ja suoritusmerkinnöistä, suullisen kielitaidon arvioinnista, osaamisen tunnustamisesta ja opintojaksojen hyväksymisestä, laaja-alaisen osaamisen arvioinnista sekä ohjeistuksen opinnoista edistymisen seurannasta yhteistyössä huoltajan kanssa. *2018 Lukiolain* mukaan ”työskentelyä, oppimista ja osaamisen kehittymistä tulee arvioida opetussuunnitelman mukaisen opintojakson suorittamisen aikana suhteessa opintojaksolle asetettuihin tavoitteisiin. Opiskelijan tulee saada palautetta oppimisensa kehittymisestä.”²⁴⁵

Opetussuunnitelmatekstit tiivistävät kunkin ajan poliittisia ja yhteiskunnallisia ideologioita ja kuvaavat ihannekansalaisen piirteitä sekä käsityksiä keskeisistä kasvatuksen tavoitteista ja yhteiskunnan koulukasvatusta ohjaavista tarpeista. 2000-luvun opetussuunnitelmissa painottuneita kasvatuksen tavoitteita ovat persoonallisuuden kokonaisvaltainen kehittyminen, elinikäinen oppiminen ja maailmankansalaisuus. Kansakunnan historian murroskohdat, kuten taloudelliset kriisit, nostavat esiin vallitsevien käytäntöjen epäkohtia ja avaavat mahdollisuuksia uusien normien määrittelyille.²⁴⁶ Aineiston perusteella merkittävimmät

²⁴¹ *Perusopetuslaki 628/1998* 22§; *Lukiolaki 629/1998* 17–18§.

²⁴² *Lukioasetus 810/1998*, 9 § 1. ja 2. mom.

²⁴³ *Lukiolaki 714/2018*.

²⁴⁴ *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*.

²⁴⁵ *Lukiolaki 714/2018* 37§.

²⁴⁶ Saari et al. 2017b, 83–85.

koulutuksen uudistamisvaateet, opetussuunnitelmissa tapahtuneet painotuserot ja arvioinnin muutokset linkittyvätkin juuri yhteiskunnallisiin muutoskohtiin.

Kuluvalla vuosituhanella globalisaation mukanaan tuomat sosiaaliset, kulttuuriset ja poliittiset muutokset ovat haastaneet niin kansallisvaltioita kuin myös koulutuspoliittista diskurssia. Sen myötä kansanvälinen koulutuspoliittinen toimintaympäristö on muuttunut ja avautunut ylikansallisten organisaatioiden ja muiden toimijoiden vaikutusvallan piiriin, mikä näyttää vähentäneen valtioiden kykyä kontrolloida koulutusta.²⁴⁷ Tällöin yhä useammat toimijat vaikuttavat myös opetussuunnitelmien syntyyn ja arvioinnin perusteiden muotoutumiseen.

4.3 Oppimiskäsitysten suhde arviointikulttuuriin

Vuosien 2014 ja 2015 perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa opetushenkilöstöä puhutti heti niiden julkaisun jälkeen arvioinnin eri osa-alueista etenkin jatkuvan arvioinnin osuuden korostuminen aiempaa vahvemmin. Esimerkiksi *Helsingin Sanomien* kirjoituksessa marraskuussa 2017 arvioinnin kerrottiin muuttuneen tulkinnanvaraiseksi, sillä kirjoittajan tulkinnan mukaan uusissa opetussuunnitelmissa oli luovuttu perinteisestä arvostelusta, mikä vaarantaisi oppilaiden oikeusturvaa erityisesti jatko-opintoihin hakeutuessa.²⁴⁸ Opetussuunnitelmista systemaattinen arviointi ei kuitenkaan ole poistunut, sillä arvioinnin uudistuksilla oli ensisijaisesti tavoitteena saattaa tietoa oppimisesta oppijan itsensä tietoon koko oppimisprosessin ajan.²⁴⁹ Oletettavasti ”perinteisellä arvioinnilla” on tarkoitettu summatiivista arviointia, jonka osuus suhteessa muihin arvioinnin osa-alueisiin voi katsoa vähentyneen. Itsessään summatiivisen arvioinnin määrä ei ole tämän tutkielman lähteiden perusteella vähentynyt, vaan arviointi on monipuolistunut muun muassa formatiivisen arvioinnin osuuden korostuttua. Sen sijaan, että arviointia olisi muutettu summatiivisen arviointitavan kustannuksella, muita arvioinnin tyyppejä on huomioitu aiempaa tarkemmin. Nykykäsitysten mukaan arvioinnin on aina tuettava oppimista ja monipuolinen arvio edistää oppimista, minkä vuoksi useita arvioinnin osa-alueita

²⁴⁷ Saari et al. 2017b, 98.

²⁴⁸ Salminen, *Helsingin Sanomat* (11/2017), verkkoartikkeli.

²⁴⁹ Ks. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*, 47.

hyödyntämällä opettajan on mahdollista saada mahdollisimman monipuolinen arvio oppilaan osaamisen tasosta²⁵⁰.

Vuoden 2014 opetussuunnitelma antaa oppiainekohtaisesti päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan. Muille vuosiluokille tai muille arvosanoille opetussuunnitelma ei tarjoa ohjeistusta, mitä kritisoitiin oppilaiden oikeusturvan vuoksi, sillä arvosanoissa on ollut jopa kahden arvosanan verran heittoa koulukohtaisesti, vaikka alueellisuuden tai opettajakohtaisuuden ei tulisi vaikuttaa oppilaiden arvosanoihin, jotta oppilaat olisivat samanarvoisessa asemassa jatko-opintoihin hakiessa.²⁵¹ Tähän kritiikkiin vastattiin tarkentamalla arviointikriteerejä vuonna 2020 sanallistamalla myös kolmelle muulle arvosanalle kriteerit.²⁵²

Vuoden 2014 opetussuunnitelma antaa omat tavoitteensa oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyen, mikä on esimerkki taitotavoitteisuudesta. Oma piirteensä on myös eheyttäminen eli asiakokonaisuuksien opiskelu oppiainerajat ylittäen. Oppimisesta saadun palautteen tarkoitus on kyseisen opetussuunnitelman mukaan rohkaista oppilaita omiin perusteltuihin tulkintoihin, minkä lisäksi arvioinnissa tulee huomioida tiedon soveltaminen ja ajattelun hallinta sisältötietojen ulkoa muistamisen sijaan. Päättöarvioinnin arvosana ohjeistettiin antamaan suhteuttamalla oppilaan osaamisen taso valtakunnallisiin kriteereihin. Opetussuunnitelma piti osaamisen kehittymistä kumulatiivisena prosessina, ”jossa opiskeltavia sisältöjä käytetään oppilaiden ajattelun vahvistamiseen”²⁵³. Tässä näen taustalla konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteet sekä tavoitepohjaisen arviointitavan.

Perusopetuksen opetussuunnitelmissa ei käytetä enää uusimmissa, vuosien 2004 ja 2014, opetussuunnitelmissa käsitettä kasvatuspäämäärä, vaikka sellaisen voidaan säädöksistä muodostaa.²⁵⁴ Suomalaisen koulutuksen arvopohja on muuttunut siten, että peruskouluissa pyritään ihanneihmisen kasvattamiseen sijaan kunnioittamaan moniarvioista ja erilaisuutta

²⁵⁰ Oppilarvioinnin ehdot annetaan *Perusopetuslaissa 21.8.1998/628 22§*. *Monipuolinen arviointi edistää oppimista lukiossa* 2016, verkkoartikkeli. Opiskelijan oppimisen, osaamisen ja työskentelyn monipuolisella arvioinnilla tarkoitetaan nykyisin sitä, että arvioinnissa huomioidaan tieto- ja taitotavoitteiden lisäksi työskentelylle asetetun tavoitteen käyttämällä erilaisia, arvioinnin tehtävien ja oppiaineen tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaisia arviointimenetelmiä. Ouakrim-Soivio & Rongas, verkkolähde.

²⁵¹ *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*, 225–226, 229; Jansson 6.1.2018, *Yle*, verkkoartikkeli.

²⁵² *Monipuolinen arviointi edistää oppimista lukiossa* 2020, 6.

²⁵³ *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*, 416–417.

²⁵⁴ Varhaisemmista opetussuunnitelmista viittaus kasvatuspäämäärään löytyy esimerkiksi *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista 1985* historian ja yhteiskuntaopin oppiaineiden tavoitteista sivulta 131, jossa puhutaan muun muassa persoonallisuuden rakennusaineista, sosiaalisesta vastuunkannosta ja yhteiskunnallisista asenteista.

kunnioittavaa kirjoa. Myös arviointi ja sen perusteiden on täytynyt muuttua, kun peruskoulun opetusjärjestelyjä ja työtapoja on pyritty monipuolistamaan. 2000-luvun opetussuunnitelmissa on annettu erityistä huomiota opetuksen eriyttämiseen ja eheyttävään oppimiseen.

Peruskoulun vuoden 2014 opetussuunnitelman oppimiskäsityksiin lukeutuvat muun muassa ”myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta”, jotka edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista.²⁵⁵

Peruskoulun historian aikana oppilaskäsitys on muuttunut passiivisesta vastaanottajasta aktiiviseen toimijaan, ja opettajasta on tullut mallikansalaisen ja ”kansankynttilän”²⁵⁶ sijaan ohjaaja ja oppimisen mahdollistaja. Nykyisin huomioidaan ainakin tavoitteen tasolla oppilaan rooli osana opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia konkreettisella tasolla.²⁵⁷ Tämä johtaa mielenkiintoiseen kysymykseen siitä, miten kyseinen tavoite on yhteydessä formatiivisen arvioinnin toteutuksen ja toteutettavuuden kanssa. Oppilaan kannalta arvioinnin tarkoitus on kannustaa jatkuvaan opiskeluun ja itsensä kehittämiseen, minkä vuoksi edistymisestä tulee antaa palautetta²⁵⁸. Nähdäkseni arvioinnin erilaiset painotukset juontuvat olennaisin osin eri aikoina vallinneista oppimiskäsityksistä.

Vuoden 2004 opetussuunnitelma ymmärtää oppimisen ”yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi”²⁵⁹, joka tapahtuu opiskeluna itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajaan ja vertaisryhmään. Oppiminen nähtiin seuraukseksi aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, joka syntyy aiempien tietorakenteiden pohjalta. Opetussuunnitelma näki oppijan aktiivisena toimijana, tavoitteiden asettajana ja ongelman ratkaisijana niin itsenäisesti kuin vuorovaikutuksessa toisten ihmisten, yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Oppimiskäsityksissä korostettiin oppimisprosessia ja oppimisen taitoja sekä motivaatiota ja oppimisen iloa sekä nähtiin oppiminen erottamattomana osana yksilön kasvun ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. Opetussuunnitelma korosti oppimisprosessia ja oppimisen taitoja.²⁶⁰

²⁵⁵ Ks. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*, 17.

²⁵⁶ Kansankynttilä-ajatus häveni 1960-luvulle tultaessa. Sitä ennen kansanopettajat oli lähetetty sivistämään moraalittomana pidettyä kansaa. Diskurssimuutoksen taustalla voi nähdä opettajakunnan professionaalistumisen ja agraariperinteen murtumisen, kun opettajia ei enää nähty kirkon ja isänmaan tukena toimivina moraalinvartijoina ja valistajina. Jauhiainen & Rinne 2012, 111.

²⁵⁷ Hellström et al. 2016.

²⁵⁸ *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*, 29.

²⁵⁹ *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*, 18.

²⁶⁰ *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*, 18; *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014*, 17.

Tiedon lisääntynyt määrä on lisännyt tarvetta erikoistumiseen. Koulussa on tarkoitus saada välineitä ja työkaluja, joiden avulla tietoa kyetään soveltamaan erilaisissa konteksteissa käyttötarpeen mukaisesti. Tämä on muuttanut myös arviointiperusteita, joiden osalta opetussuunnitelmassa mainitut oppimiskäsitykset ilmenevät usein formatiivisen arvioinnin korostamisena jatkuvan arvioinnin keskeisenä painotusalueena. Sen tarkoituksena on saada oppilaat näkemään jo opintojakson aikana, missä heidän tulisi vielä kehittyä ja missä ovat jo onnistuneet. Opettajan puolelta jatkuvan arvioinnin keskeiseen antiin kuuluu, että hän pystyy hyödyntämään arvioinnin kautta saatuja tietoja ohjaten opetusta tarkoituksenmukaisempaan suuntaan, jotta ennalta määritellyt oppimistavoitteet toteutuisivat.

Kasvatustieteiden klassikoista Dewey korosti oppilaskeskeisyyttä ja toiminnallisuutta. Hän näki läksyt ja kuulustelut muusta yhteiskunnasta irrallisena osa-alueena.²⁶¹ Nähdäkseni Deweyn tavoitteisiin formatiivisen arvioinnin voisi katsoa parhaiten soveltuvaksi arviointimuodoksi, sillä se kannustaa summatiivista arviointia enemmän tiedon soveltamisen tärkeyttä muistamisen määrän sijaan. Dewey myös näki koulun keskeisenä välineenä demokraattisen yhteiskunnan toteuttamisessa, mitä toiminnallisuus edistää.²⁶² Vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmissa tämä näkyy muun muassa demokratiakasvatuksen korostamisena.²⁶³

Vuoden 2003 *lukion opetussuunnitelma* määrittää jatkuvan arvioinnin tärkeimmäksi arvioinnin tehtäväksi ja pitää arvosanaa vain yhtenä arvioinnin muotona:

Opiskelijan oppimisen arvioinnin tehtävänä on antaa opiskelijalle palautetta opintojen edistymisestä ja oppimistuloksista sekä lukion aikana että lukio-opiskelun päättyessä. Palautteen tarkoituksena on kannustaa ja ohjata opiskelijaa opintojen suorittamisessa. Lisäksi arviointi antaa tietoja opiskelijan huoltajalle sekä jatko-opintojen järjestäjien, työelämän ja muiden vastaavien tahojen tarpeita varten. Opiskelijan oppimisen arviointi auttaa myös opettajaa ja kouluyhteisöä opetuksen vaikuttavuuden arvioinnissa. Arvosanan antaminen on yksi arvioinnin muoto. Arvioinnilla kannustetaan opiskelijaa myönteisellä tavalla omien tavoitteittensa asettamiseen ja työskentelytapojensa tarkentamiseen.²⁶⁴

²⁶¹ Kivirauma et al. 2015, 199–202.

²⁶² Kivirauma et al. 2015, 199–202.

²⁶³ *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*, ks. esim. sivut 14, 40 ja 228; *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.

²⁶⁴ *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*, 220.

Lukion opetussuunnitelma 2003 ei ole suinkaan unohtanut summatiivista arviointia, sillä se ohjeistaa arvioimaan opiskellun kurssin sen päätyttyä. Arvosana muodostuu monipuolisesti mahdollisista kirjallisista kokeista tai muista arvioitavista tehtävistä, opintojen edistymisen jatkuvasta havainnoinnista ja tietotaitojen arvioinnista. Itsearviointi voidaan huomioida esimerkiksi arviointikeskusteluissa. Opetussuunnitelman ohjeistuksen mukaan kurssiarvosanaa määrättäessä on huomioitava esimerkiksi luku- ja kirjoitushäiriöt, kielelliset vaikeudet ja muut osaamisen osoittamista vaikeuttavat tekijät. Tällöin opiskelijalle on tarjottava ”mahdollisuus erityisjärjestelyihin ja muuhunkin kuin kirjalliseen näyttöön”²⁶⁵.

Arviointikulttuuri koostuu opetuksessa käytettävistä arviointimenetelmistä. Arviointi vaikuttaa merkittävästi oppilaiden oppimiseen ja opiskeluun, joten arviointimenetelmiä muuttamalla muutetaan oppimisprosessia. Arviointimenetelmät ovat usein opettajan työn arjessa tietoisesti käyttämiä valintoja, mutta arviointikulttuuri pitää sisällään paljon tiedostamattomia valintoja, jotka säätelevät arvioinnin käytännöllisiä, sosiaalisia, organisatorisia ja affektiivisiä normeja ja sääntöjä.²⁶⁶ Nykyiset perusopetus- ja lukiolait kehottavat opettajaa toteuttamaan arviointikulttuuria²⁶⁷, joka perustuu kannustamiseen ja monipuolisuuteen. Lakien lisäksi arviointikulttuuria määrittävät perusopetusta ja lukiokoulutusta ohjaavien asetusten ja säädösten perusteella laaditut opetussuunnitelmat, joissa ”arviointikulttuurin keskeisiksi tavoitteiksi kuvataan muun muassa osallisuuden edistäminen, edistymisen näkyväksi tekeminen, vuorovaikutuksen korostaminen, oppilaiden tukeminen oppimisprosessissa, arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys”.²⁶⁸

Nykyisin katsotaan, että oppimista ja opiskelutaitojen kehittymistä voidaan edistää monipuolisen ja formatiivisen arvioinnin keinoin. Laadukkaan arvioinnin käsite on yhteydessä vallitseviin oppimiskäsityksiin, arvopohjiin ja oppimisen kulttuurisiin kysymyksiin. Arvioinnin oletetaan olevan objektiivista ja reilua, minkä lisäksi opettajien tulee uusimpien opetussuunnitelmien mukaan kehittää ja arvioida sisältötietojen lisäksi myös oppimaan oppimisen taitoja. Nykyisen käsityksen mukaan arviointikulttuuria tulee kehittää oppimisen tukemiseen nojaavaksi oppilaslähtöisellä ja oppimisprosessia tukevalla

²⁶⁵ *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*, 220–221.

²⁶⁶ Nieminen 2019, ePub.

²⁶⁷ Arviointikulttuurilla tarkoitetaan tässä tutkielmassa Najat Ouakrim-Soivion ja Anne Rongaksen määritelmää oppilaitoksen toimintakulttuurista, joka pitää sisällään ”oppilaitoksen arvoja, normeja ja yhteisiä arviointikäytänteitä, joista sovitaan ja joita sovelletaan yhteisessä arviointityössä ja joiden toteutumista seurataan säännöllisesti”.

²⁶⁸ Nieminen 2019, ePub.

arvioinnilla, jossa arvioinnista kertyvää tietoa käytetään opetusmenetelmien kriittiseen tarkasteluun ja opettajien ammatilliseen kehittymiseen.²⁶⁹

Arviointikulttuuri vaihtelee joissain määrin alueittain ja arvioinnilla on erilainen asema eri koulutusjärjestelmissä. Euroopan unionin komissio julkaisi vuonna 2004 laajan vertailevan selvityksen perusopetuksen arvioinnista. Sen mukaan suomalainen arviointipolitiikka oli poikkeuksellista, sillä keskushallinto ei vertaillut kouluja keskenään tai arvioinut opettajia²⁷⁰. Lisäksi Suomi oli yksi harvoja maita, joissa ei enää 1990-luvulla ollut koulutarkastajajärjestelmää, vaikka monissa maissa koulujen ja koulujärjestelmän arviointi oli systemaattista. Suomessa on perinteisesti ollut vähäisessä määrin päättökokeita, jotka mittaisivat kunkin koulumuodon kaikkia opiskelijoita. Yhtenä syynä on ollut pelko koulujen paremmuuslistojen rantautumisesta Suomeen, sillä kansallinen testaaminen tai rankingjärjestelmät eivät ole olleet osa suomalaista arviointikulttuuria.²⁷¹

Jälkitekollinen yhteiskunta asetti moninaisia haasteita myös suomalaiselle koululaitokselle, jonka odotettiin vastaavan työelämässä tapahtuneisiin murroksiin. Myös koululaitos on saanut osansa jälkitekollista yhteiskuntaa leimaavasta kilpailusta, jossa niukkenevista resursseista kilpaillaan. Se on kaventanut koulujen toimintamahdollisuuksia, vaikka työelämä on asettanut uudenlaisia vaatimuksia koululaitoksille, mukaan lukien opetussuunnitelmille ja arvioinneille. Suomessa koetaan vieraaksi ajatus siitä, että jokin ulkopuolinen taho, kuten markkinavoimat, ohjailisivat kasvatustyötä tai sitä, mitä ja miten pitäisi opettaa (tai arvioida), sillä suomalaisessa koululaitoksessa elää vahvana *Bildung*-perinne autonomisesta opettajasta oppimisen mahdollistajana.²⁷²

²⁶⁹ Nieminen 2019, ePub.

²⁷⁰ Ainoastaan rehtori arvioi opettajaa.

²⁷¹ Jalava et al 2012, 96, 98; Nieminen 2019, ePub.

²⁷² Saari et al. 2017a, 80.

5 Lopuksi

Tässä tutkielmassa esitettyjen näytteiden valossa arviointitavan voidaan sanoa muuttuneen kansakoulun absoluuttishenkisestä arvostelusta peruskoulun alkuajan suhteelliseen arvosteluun ja sittemmin tavoitepohjaiseen arvosteluun. 2000-luvulla julkaistujen opetussuunnitelmien ajatellaan muuttaneen koulukulttuuria monin osin. Opetussuunnitelmien sisällöissä on myös pyritty painottamaan aiempaa enemmän erilaisia taitoja tietotavoitteiden ohella.

Monelle arvioinnista tulee ensimmäisenä mieleen koulukokeet ja summatiivinen arviointi, mutta formatiivinen eli jatkuva arviointi ei ole opetussuunnitelmissa mitenkään uusi tuttavuus, sillä se esiintyy tavalla tai toisella lähes kaikissa tarkastelun kohteiksi päätyneissä opetussuunnitelmissa. Jatkuva arviointi ja arvioinnin monipuolistumisvaatimus ovat tosin saaneet jatkuvasti aiempaa enemmän painoarvoa.

Aineiston perusteella näyttää siltä, että arvioinnin merkitys on korostunut opetussuunnitelmissa jatkuvasti enemmän yhteiskunnallisten vaatimusten vuoksi, mikä puolestaan johtuneen muun muassa jatko-opintopaikkojen määräytyessä yhä enemmän koulumenestyksen perusteella. Mielenkiintoisen esimerkin tuo se, että vuoden 1970 perusopetuksen opetussuunnitelma mainitsee jatkuvan koulusaavutusten mittauksen välineenä kokeet, joka kyseisessä opetussuunnitelmassa nähdään jatkuvan arvioinnin keinona²⁷³. Tämän jälkeen ilmestyneissä opetussuunnitelmissa sitä vastoin jatkuva arviointi nähdään jo opitun asian testaamisen sijaan oppimisprosessin arviointina. Tämä on esimerkki siitä, miten noin sadan vuoden mittaista ajanjaksoa tutkittaessa on huomioitava, kuinka käsitteiden merkitykset ja ymmärrys niistä on muuttunut eri aikoina tuotetuissa teksteissä. Tämän tutkielman kannalta diskurssianalyysi osoittautui kovin hyödylliseksi koko tutkimusprosessin ajan juuri käsitteiden merkityksiä ja muutoksia analysoidessa.

Kaikissa tarkasteluun päässeissä opetussuunnitelmissa arvostelun kohteet ovat pysyneet lähes samoina. Näitä ovat opetettavat aineet sekä käytös, huolellisuus ja tarkkaavaisuus. Tosin uusimmissa opetussuunnitelmissa kaksi viimeksi mainittua ovat jääneet pois.

Numeroarvostelussa on tarkasteluaikana tapahtunut pieniä muutoksia arvosteluasteikon supistuttua kymmennumeroisesta (1–10) seitsennumeroiseen (4–10). Ajoittain numeroarvostelusta on luovuttu tai sitä on vähennetty etenkin eri kouluasteiden alimmilla

²⁷³ *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970*, 159.

vuosiluokilla, mutta numeroarvostelu on ollut kauttaaltaan hyvin hallitseva arviointi- tai arvostelutapa. Esimerkiksi kasvatustavoitteisiin liittyvää sanallista arviointia joko numeroarvosanaa täydentävänä tai sen korvaavana arviointitapana on toisinaan ohjattu käyttämään. Joissain määrin myös hyväksytyn ja hylätyn kokonaisuuden merkinnät on nähty riittäviksi ja tarkoituksenmukaisiksi.

Tässä tutkielmassa on analysoitu viiden eri koulutusjärjestelmän opetussuunnitelmina eri tavoin nimettyjä valtakunnallisia, opetusalan keskushallinnon antamia ohjeistuksia, jotka on tarkoitettu määrittämään opetus- ja kasvatustyötä. Näiden ohjeistojen, koulutusjärjestelmien erilaisuudet ja eri koulutusasteet ovat vaikeuttaneet opetussuunnitelmien keskinäistä vertailua. Havaintojeni mukaan arviointiperusteet itsessään ovat kuitenkin hyvin samankaltaisia koulutusmuodosta tai -asteesta riippumatta. Arvioinnissa tapahtuneita muutoksia ja käännekohtia on lopulta sadan vuoden tarkasteluajanjaksolla ollut verrattain vähäisesti, ja käytännötasolla oppilasarvioinnin muutosten toteutuminen on sitäkin verkkaisempaa. Tästä nostettakoon esimerkiksi oppiainesidonnaisuus, joka on oppilasarvioinnin kohteena pysynyt koko tarkastelujakson, vaikkakin erilaisia²⁷⁴ monialaisia kokonaisuuksia ja oppiaineyhdistelmiä on ollut käytössä tarkastelemassani ajanjaksossa.

Tutkimuskirjallisuuden perusteella koulujärjestelmän uudistaminen on jatkuvaa. Koulumaailman kehittymisestä ja muuttumisesta huolimatta muutokset ovat olleet hitaita tai esiin nousseet ideaalit ja teoriat ovat ajoittain olleet etäämpinä käytännöstä ja koulujen arjesta. Tässä kohdassa korostaisin jatkuvuutta; radikaalien murrosten ja käännekohtien sijaan näen noin sadan vuoden ajalta arvioinnin perusteissa harkittua jatkuvuutta. Esimerkkeinä nostettakoon opetussuunnitelmien perusteiden eräät käsitykset kasvatuspäämääristä tai toistuva pyrkimys tasa-arvoisempaa ja yhdenmukaisempaa arviointia kohti.

Arvioinnin perusteiden kehittämis- ja tutkimustyö tai arviointikulttuurin kehittäminen eivät tule koskaan valmiiksi, sillä ne heijastelevat aikaansa, vallitsevia oppimiskäsityksiä, uudistuvaa tutkimusta ja yleisiä mielipiteitä siitä, mitä asioita pidetään tärkeinä jälkipolville välitettäväksi. Kyse on osittain siitä, millaisia tietoja ja taitoja tulevaisuuden työelämässä oletetaan tai odotetaan tarvitsevan, mutta myös halusta opettaa hyväksymään

²⁷⁴ Esimerkiksi uusimmissa opetussuunnitelmissa on monialaiset oppimiskokonaisuudet. *Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014*, luku 4.4. Erilaisista oppiaineyhdistelmistä kerrottakoon esimerkkeinä historian ja yhteiskuntaopin oppiaineen osittain yhteinen historia sekä alakoulun ympäristöopin oppiaine, joka sisältää nykyisin fysiikan, kemian, terveystiedon, biologian ja maantiedon oppiaineet, mutta oppiaineen muoto ei ole aina ollut sama.

yhteiskunnallisia muutoksia ja oppia taitoja, joilla ajan virrassa pysyy mukana. Tutkielmassa on pohdittu niitä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet opetussuunnitelmissa ja arvioinnissa näkyviin muutoksiin, mutta toisenlainen kysymyksenasettelu voisi olla, miten ne muuttavat yhteiskuntaa – onhan koulutuksella ollut valtava merkitys nykyisen tietoyhteiskunnan kehittymiselle, sillä valtaosalla suomalaisista on nykyään vähintään toisen asteen koulutus.

Tutkielma keskittyy historiallisen muutoksen tarkasteluun, mutta itsessään käytännön koulutyössä tapahtuva arviointi ja sen suhde teoriaan antaisivat arvioinnin tutkimukselle aivan toisenlaisen näkökulman. Oppimistuloksia tai opettajien suorittamaa arviointia tutkimalla arvioinnissa tapahtuvat muutokset näyttäytyisivät eittämättä toisenlaisessa valossa. Aivan oma kysymyksensä onkin, miten opetussuunnitelmissa annetut arvioinnin ohjeistukset on otettu kouluopetuksessa käyttöön, millaisia sovellutuksia ne ovat saaneet ja miten ne ilmenevät tämän tutkimuksen ulkopuolelle rajatuissa väliaikaisissa ja paikallisissa opetussuunnitelmissa. Olisi hyvä selvittää, onko todistusarvosanojen kriteerit opetussuunnitelmien ohjeistuksissa muuttuneet, ja jos ovat, niin millä tavalla.

Kaiken kaikkiaan arvioinnin ja opetussuunnitelmien monipuolinen ja monitieteinen tutkimus on tärkeää koulutuksellisen tasa-arvon ja oppilaiden oikeusturvan näkökulmasta, joihin liittyen Päivi Atjosen tutkimukset arvioinnin etiikasta ovat mielenkiintoisia. Erityisesti formatiivinen arviointi ja nykyisen kouluopetuksen pyrkimys taitopainotteisuuteen saavat pohtimaan, voiko kaikkea arvioida eksaktisti. Mielenkiintoinen kysymys on, millaisia käsityksiä suomalaisen kansanopetuksen historiassa on ollut siihen, millainen arviointi on oppimista tukeva ja mitä kaikkea on tarve mitata tai arvioida ja millä perustein.

Tämän tutkielman kirjoittaminen oli loppusuoralla löytäessäni Martti Saikkosen ja Marja Uutaniemen projektitutkielman *Numeroiden ikeen alla: Suomalaisen kansa- ja peruskoulun oppilasarvostelun muutokset 1866–1985*. Tutkielmani tarkasteluajankohta alkaa vuodesta 1925, joten edellä mainittu projektitutkielma lisäsi merkittävästi ymmärrystäni siitä, millaiset tekijät olivat johtaneet vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaan. Huomasin tehneeni lähteiden ja muun tutkimuskirjallisuuden pohjalta pitkälti samoja havaintoja ja johtopäätöksiä vuosien 1925–1985 osalta kuin mihin Saikkonen ja Uutaniemi olivat vuonna 1992 päätyneet. Heidän tutkielmansa sai minut kiinnostumaan tarkemmin etenkin sitä, millaisia tavoitteita arvioinnilla on eri aikoina ollut. Vuodesta 1925 vuoteen 2020 oppilasarvioinnissa näyttää tapahtuneen varsin vähäisiä rakenteellisia muutoksia, mutta ajan

saatossa merkittävämpi muutos näyttäisikin olleen juuri siinä, mitä arvioinnilla on eri aikoina tavoiteltu.

Etsiessäni tutkielmaa varten tutkimuskirjallisuutta, törmäsin moneen otteeseen arviointiin, joka kohdistui itse opetussuunnitelmiin, niiden kehittämisvaateisiin ja toimintaan. Opetussuunnitelmatutkimusta onkin hiljalleen kehitetty myös niiden sisältöjen arviointeihin, mutta tutkittavaa tästäkin näkökulmasta vielä riittäisi. Kaikilla on kuitenkin jonkinlainen kosketus koulumaailmaan ja lähes jokaisella tuntuu olevan mielipide siitä, miten koululaitosta ja opetusta tulisi kehittää, minkä vuoksi uudet opetussuunnitelmat herättävät aina yleistä mielenkiintoa, huomiota ja kritiikkiä. Toki opetussuunnitelmia näkyvämmiin uutisoidaan erilaisten kansainvälisten vertailujen, kuten PISA-tutkimusten,²⁷⁵ tuloksia.

Yleisen mielenkiinnon ja ajatuksia herättävän aiheen vuoksi on tärkeää tutkia tarkemmin, millä perustein opetussuunnitelmia rakennetaan tai miten esimerkiksi yleinen yhteiskunnallinen ilmapiiri ja puoluepoliittinen kenttä opetusministeriön kokoonpanon muodossa vaikuttavat siihen, miten opetussisältöjä milloinkin arvotetaan ja mitkä teemat tai aihealueet koetaan tärkeäksi sisällyttää kouluopetukseen. Tutkimustulokset, yleiset asenteet ja arvot yhdessä vaikuttavat siihen, mitä opetussuunnitelmissa painotetaan ja mihin suuntaan kouluopetusta viedään, mutta myös siihen, mistä näkökulmasta tai millaisin menetelmin aihetta tutkitaan historian tutkimuksen keinoin. Historiantutkimuksellisista lähtökohdista tässä tutkielmassa käsitellyistä teemoista voidaan saada uutta tietoa ja näkökulmia, vaikka kyseiset teemat on helppo mieltää ensinäkemältä kasvatustieteisiin kuuluviksi.

²⁷⁵ Tuoreimmat PISA-tutkimukset ovat vuodelta 2018. Ks. *Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018. Finland – Country Note – PISA 2018 Results 2019*, verkkolähde.

Lähdeluettelo

Lähdejulkaisut ja asiakirjakokoelmat

Arviointi peruskoulussa yhdenmukaistuu. Arviointiluvun muutoksilla parannetaan oppilaiden yhdenvertaisuutta Suomessa. Opetushallitus 02/2020. Verkkolähde https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/median-taustatietopaketti-arvioinnista_0.pdf [19.9.2022].

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Komiteamietintö nro. 10. Helsinki 1946.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Komiteamietintö nro. 3. Helsinki 1952.

Koulunuudistamistoimikunnan mietintö. Opetusministeriö, 1966: A 12.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus, Helsinki 1985.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Painatuskeskus, Helsinki 1994.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Määräys 33/011/2013, Opetushallitus. Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala 2003.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:48, Opetushallitus. Next Print Oy, Helsinki 2015.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a, Opetushallitus. PunaMusta Oy, Helsinki 2019.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Komiteamietintö 1925: 14.

Monipuolinen arviointi edistää oppimista lukiossa. Oppiminen.fi – Uudistuvan oppimisen riippumaton kanava. OPS-hautomot 04.04.2016. Verkkolähde <http://www.oppiminen.fi/2016/04/monipuolinen-arviointi-edistaa-oppimista-lukiossa/> [12.12.2018].

Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö. Oppilasarvostelun uudistamistoimikunta 1973.

Peruskoulun opetussuunnitelma ja vuositarkiste. Välimietintö. Kouluhallitus, Suomen kunnallisliitto. Helsinki 1975.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I ja II: opetussuunnitelman perusteet. 1970: A4 ja A5.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Koulutushallitus. 2. korjatun painoksen lisäpainos. Valtion painatuskeskus, Helsinki 1985.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. 3. korjattu painos. Edita oy, Helsinki 1996.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Määräys 1/011/2014, opetushallitus. Vammalan kirjapaino Oy, Vammala 2004.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96, Opetushallitus. 4.painos. Next Print Oy, Helsinki 2016.

Valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet. Valtioneuvosto, Helsinki 1941.

Lait ja asetukset

Asetus kansakoulun järjestysmuodosta 190/1931.

Asetus kansakoulun järjestysmuodosta annetun asetuksen muuttamisesta 398/1943. Annettu 7.5.1943. Sit. verkkolähde

https://fi.wikisource.org/wiki/Asetus_kansakoulun_j%C3%A4rjestysmuodosta_annettu_n_asetuksen_muuttamisesta [18.8.2022].

Asetus peruskouluasetuksen muuttamisesta 1457/1994 47§ Verkkolähde

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1994/19941457> [26.11.2019].

Laki Opetushallituksesta 567/2016. Laki säädetty 29.06.2016. Finlex, verkkolähde

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2016/20160564#P11> [4.10.2018].

Laki oppivelvollisuudesta 1921 N:o 101. Verkkolähde

<https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/101-1921.pdf> [14.10.2020].

Lukioasetus 719/1984 40–45§. Verkkolähde

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/1984/19840719#L5P40> [26.11.2019].

Lukioasetus 810/1998. Verkkolähde <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980810#L2> [26.11.2019].

Lukiolaki 629/1998 17–18§. Verkkolähde

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/1998/19980629#L4> [26.11.2019].

Lukiolaki 714/2018 37§. Verkkolähde <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714> [26.11.2019].

Peruskouluasetus 718/1984 27§ ja 47–48§. Verkkolähde

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1984/19840718> [26.11.2019].

Perusopetusasetus 852/1998 10§. Verkkolähde

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852#L2> [26.11.2019].

Perusopetuslaki 628/1998 22§. Verkkolähde

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [26.11.2019].

Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta 810/2018 17§. Verkkolähde

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180810#Lidp446349536> [26.11.2019].

Tutkimuskirjallisuus

Anderson, Lauren & Lipton, Martin & Oakes, Jeannie & Stillman, Jamy: *Teaching to Change the World*. Viides painos. Routledge, New York 2018.

Antikainen, Ari & Rinne, Risto: Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Toim. Pauli Kettunen ja Hannu Simola. Suomen kirjallisuuden seura. Kariston kirjapaino Oy, Hämeenlinna 2012.

Anttila, Mikko & Blistanov, Tiina: *Paikallisuus opetussuunnitelmissa. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmasta 1925 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2004*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden yksikkö, Tampere 2012.

Atjonen, Päivi: *Hyvä, paha arviointi*. Vastapaino, Tampere 2007.

Autio, Tero & Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.). Esipuhe. *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere 2017. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9> [26.4.2023].

Autio, Tero. Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere 2017. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9> [26.4.2023].

Finland. Slow and Steady Reform for Consistently High Results. *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing 2011. Verkkolähde <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en> [21.10.2022].

Heiskanen, Mikko: *Diginatiivit ja teknologia opetuksessa: erään itäsuomalaisen koulun oppilaiden ja opettajien kokemuksia tablet-laitteista opetuskäytössä*. Kasvatustiede, Pro gradu -tutkielma 2014. Verkkolähde <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201412112415> [27.11.2019].

- Hellström, Matti & Jyrhämä, Riitta & Kansanen, Pertti & Uusikylä, Kari: *Opettajan didaktiikka*. PS-kustannus, Jyväskylä 2016.
- Hyytinen, Heidi: *Konstrukttiivisen linjakkuuden perusteita etsimässä. Systemaattinen analyysi John Biggsin esittämästä yliopisto-opetuksen lähtökohdista*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto 2010.
- Hämäläinen, Kauko & Lindström, Aslak & Puhakka, Jorma (toim.): *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Yliopistopaino, Helsinki 2006.
- Ignatius, Eero: *Kasvatuksen ihmiskuva 1980-luvulla: raportti Suomen ylioppilaskuntien liiton 27.4.1979 järjestämästä aivoriihestä 'Kasvatuksen ihmiskuva ja koulutusjärjestelmän uudistus'*. SYL (2), 39–53. Suomen ylioppilaskuntien liitto, Helsinki 1980.
- Ihme, Irene: *Arviointi työvälineenä – lasten ja nuorten tukeminen*. PS-kustannus, Juva 2009.
- Jalava, Marja & Kettunen, Pauli & Simola, Hannu & Varjo, Janne: *Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Toim. Pauli Kettunen ja Hannu Simola. Suomen kirjallisuuden seura. Kariston kirjapaino Oy, Hämeenlinna 2012.
- Jalava, Marja & Simola, Hannu & Varjo, Janne: *Hallinnosta hallintaan. Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Toim. Pauli Kettunen ja Hannu Simola. Suomen kirjallisuuden seura. Kariston kirjapaino Oy, Hämeenlinna 2012.
- Jansson, Kaisu: *Lapsen kouluarvosana voi olla jopa 2 numeroa pielessä, mutta aniharva hakee asiaan muutosta*. *Yle* 6.1.2018, verkkoartikkeli <https://yle.fi/a/3-10004847> [27.11.2019].
- Jauhiainen, Arto & Rinne Risto: *Koulu professionaalisenä kenttänä. Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Toim. Pauli Kettunen ja Hannu Simola. Suomen kirjallisuuden seura. Kariston kirjapaino Oy, Hämeenlinna 2012.
- Kallio, Henna-Leena: *Itsenäisen Suomen oppivelvollisuuskoulu*. *Yle* 26.10.2012, päivitetty 8.10.2019. Verkkoartikkeli <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/10/26/itsenaisen-suomen-oppivelvollisuuskoulu> [14.10.2020].
- Kinnunen, Riitta & Lehtinen, Erno & Vauras, Marja: *Oppimiskäsitykset koulun kehittämisessä*. Kouluhallitus, Helsinki 1989.
- Kivirauma, Joel & Lehtinen, Erno & Rinne, Risto: *Johdatus kasvatustieteisiin*. 8. uudistettu painos. PS-kustannus, Juva 2015.

- Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000.* OECD 2001. Verkkolähde <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33691596.pdf> [21.10.2022].
- Lehikoinen, Anja: *Lukion opetussuunnitelma koulujärjestelmän muutoksen aikana. Virallisen opetussuunnitelman muutos ja yhteys erityisesti historian ja yhteiskuntaopin suunnitelmiin (1941–85).* Turun yliopisto, kasvatustiede, laudaturtutkielma, 1990.
- Luostarinen Aki: 3. Oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arviointi. *Arvioinnin käsikirja.* Toim. Aki Luostarinen ja Juuso Henrik Nieminen. PS-kustannus, Jyväskylä 2019b, ePub.
- Luostarinen, Aki & Ouakrim-Soivio, Najat: 2. Arvioinnin erilaiset tehtävät. *Arvioinnin käsikirja.* Toim. Aki Luostarinen ja Juuso Henrik Nieminen. PS-kustannus, Jyväskylä 2019, ePub.
- Luostarinen, Aki: 1. Johdanto: kohti laadukasta arviointia. *Arvioinnin käsikirja.* Toim. Aki Luostarinen ja Juuso Henrik Nieminen. PS-kustannus, Jyväskylä 2019a, ePub.
- Malinen, Paavo: *Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten.* Gummerus, Jyväskylä 1985.
- Meinander, Henrik: *Suomen historia. Linjat, rakenteet ja käännekohdat.* Alkuteos: Finlands historia. Käänt. Paula Autio. Uusi, tarkistettu laitos. Kustantamo S&S, Helsinki 2017.
- Myron, Atkin J: *Handbook on curriculum development.* Paris: Centre for esucational research and innovation. OECD, 1975.
- Nieminen, Juuso Henrik: 6. Arviointikulttuuri. *Arvioinnin käsikirja.* Toim. Aki Luostarinen ja Juuso Henrik Nieminen. PS-kustannus, Jyväskylä 2019, ePub.
- Okkonen, Ville: Peruskoulua vastaan – yksityisoppikoulut ja yhteiskuntajärjestys 1966–1975. *Historia nyt – studia generalia.* Yleisöluento 07.11.2018 Turun kaupunginkirjastossa.
- Ouakrim-Soivio, Najat & Rongas, Anne. Arviointisanasto oppilaille. Opetushallitus. Verkkolähde <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointisanasto-opettajille> [26.4.2023].
- Pekkala Kerr, Sari: Koulutusmenot ja väestön koulutustaso. *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle.* Toim. Pauli Kettunen ja Hannu Simola. Suomen kirjallisuuden seura. Kariston kirjapaino Oy, Hämeenlinna 2012.
- Peruskoulun historia 7/2012: ”Kamppailu oppikirjoista ja opetussuunnitelmista”.* Haastateltavana Jukka Sarjala. Toim. Anna-Liisa Haavikko. Radiosarja, Yle. Julkaistu

- 30.7.2012, päivitetty 15.4.2013. Verkkojulkaisu
<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/07/30/opintie-kaikkien-ulottuville-peruskoulu>
 [28.4.2023].
- Phillips, D.C & Soltis, Jonas F: *Perspective on learning*. Viides painos. Teachers College Press 2009, Google Play Kirjat.
- Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018. Finland – Country Note – PISA 2018 Results*. Volumes I-III, OECD 2019. Verkkolähde
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FIN.pdf [21.10.2022].
- Rantala, Jukka: Peruskoululaisten historian osaaminen arvioinnin kohteena. *Historiallinen aikakauskirja 110: 4*, 443–450. Suomen historiallinen seura, Helsinki 2012.
- Rinne, Risto & Simola, Hannu & Varjo, Janne. *Arvioida ja hallita. Perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulutuspolitiikassa*. Fera, Suomen kasvatustieteellinen seura ry: Kasvatusalan tutkimuksia 70. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä 2016.
- Rinne, Risto: *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutoksen vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu*. Annales Universitatis Turkuensis, Sarja C: 44, Turun yliopisto 1984.
- Rokka, Pekka: *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampereen yliopistopaino, Tampere 2011.
- Saari, Antti & Salmela, Sauli & Vilkkilä, Jarkko. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Toim. Autio, Tero; Hakala, Liisa ja Kujala, Tiina. Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere 2017a. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9> [26.4.2023].
- Saari, Antti & Tervasmäki, Tuomas & Värri, Veli-Matti. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Toim. Autio, Tero; Hakala, Liisa ja Kujala, Tiina. Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere 2017b. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9> [26.4.2023].
- Saikkonen, Martti & Uutaniemi, Marja: *Numeroiden ikeen alla: Suomalaisen kansa- ja peruskoulun oppilasarvioinnin muutokset 1866-1985*. Projektitutkielma, Turun yliopisto 1992.

- Salminen, Jari: Suomalainen peruskoulu on ajautunut muutamassa vuodessa sekavaa tilaan, joka vaarantaa oppilaiden oikeusturvan. *Helsingin Sanomat* 11.11.2017.
Verkkootikkeli <https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000005444819.html>
[25.3.2020].
- Sarajärvi, Anneli & Tuomi, Jouni (toim.): *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Vantaa 2013.
- Sarjala, Jukka: *Suomalainen koulutuspolitiikka*. Toinen painos. WSOY, 1981.
- Simola, Hannu: “PISAn ihme” – suomalaisen peruskoulun menestystarina. *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Toim. Pauli Kettunen ja Hannu Simola. Suomen kirjallisuuden seura. Kariston kirjapaino Oy, Hämeenlinna 2012.
- Smith, Mark K: What is curriculum? Exploring theory and practice. ‘Curriculum theory and practice’. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. (1996) 2000.
Verkkolähde <http://infed.org/mobi/curriculum-theory-and-practice/> [3.3.2019].
- Tieteen termipankki: Kasvatustieteet: opetussuunnitelmien perusteet. Verkkolähde http://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:opetussuunnitelman_perusteet
[27.11.2019].
- Tieteen termipankki: Kasvatustieteet: piilo-opetussuunnitelma. Verkkolähde <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:piilo-opetussuunnitelma> [9.4.2023].
- Tynjälä, Päivi: *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä, Helsinki 1999.
- Viinikka, Jukka-Pekka: *Opetussuunnitelmien kasvatuspäämäärät ja niiden taustatekijät; tarkastelussa vuosien 1925, 1946, 1952 ja 1970 opetussuunnitelmat*. Pro Gradu - tutkielma, kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto 2014.
- Vinovskis, Maris A: Using Knowledge of the Past to Improve Education Today: US Education History and Policy-Making. *Paedagogica Historica*, Vol. 51 (1–2), 2015, 30–44.
- Virta, Arja. Historian didaktiikka tutkimusalueena Suomessa. *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. Toim. Sirkka Ahonen, Arto Kallioniemi ja Virta Arja. Fera, Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä 2012.
- Virta, Arja: *Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B:65. Turun opettajankoulutuslaitos, Turku 1999.