



ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.119400>

Refleктоiva oppilas suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelmallisessa arviointidiskurssissa

Hannele Pitkänen

Oppilaan itsearviointista on muotoutunut keskeinen osa arviointia suomalaisessa perusopetuksessa viime vuosikymmeninä, mutta oppilaalta on odotettu itsearviointia paljon tätä pidempään. Artikkelissa analysoidaan oppilaan itsearviointin historiaa suomalaisessa opetussuunnitelmapolitiikkadiskurssissa ja erityisesti sitä, miten itsearviointi on problematisoitunut eri tavoin ajan kuluessa. Tutkimuksessa hyödynnetään Carol Bacchin poststrukturalistiseen perinteeseen sijoittuvaa politiikkaongelmien rakentumista tarkastelevaa tutkimusstrategiaa ja analysoidaan suomalaisia oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmia. Siinä missä kansakoulun aikana itsearviointi rakentui ratkaisuksi kriittisesti ajattelevan ja suhtautuvan kansalaisen kasvattamiseen, 1990-luvulta alkaen itsearviointi alkaa näyttäytyä ratkaisuna elinikäisen oppimisen problematiikkaan. Diskurssi kutsuu esiin itseään jatkuvasti arvioivan ja tavoitteiden suunnassa itseään kehittävän elinikäisen oppijan. Tulokset osoittavat, että itsearviointi on näyttäytynyt ratkaisuna erilaisiin historiallisesti muuntuviin opetussuunnitelmapolitiikkaongelmiin. Samalla tutkimus havainnollistaa, kuinka itsearviointi ei ole ainoastaan reflektiivisyyttä vaativa pedagoginen menetelmä vaan poliittisuuden piiriin kuuluva yhteiskunnallis-historiallinen käytäntö, jolla on voimaa osallistua subjektiviteettien rakentamiseen ja tuottamiseen.

Johdanto

Oppilaan itsearviointi on nykyisin keskeinen osa oppimisen arviointia suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Suomalaisen perusopetuslain mukaan yhtenä oppilaan arvioinnin pyrkimyksenä on kehittää ”oppilaan edellytyksiä itsearviointiin” (L628/1998, 22§). Opetussuunnitelma täsmentää, että kyse on oppilaiden itsearviointin taitojen kehittämisestä osana formatiivista arviointia, jonka päämääränä on ”auttaa oppilasta ymmärtämään omaa oppimistaan, tunnistamaan vahvuuksiaan ja kehittämään työskentelyään” (Opetushallitus 2020a, 2). Koulun pyrkimyksenä on toisin sanoen edistää oppilaan kykyä reflektiivisyyteen itsearviointin muodossa; kasvattaa reflektiivinen itseään, tekemistään sekä oppimistaan arvioiva oppilas. Tässä artikkelissa oppilaan itsearviointia lähestytään yhteiskunnallis-historiallisesti muuntuvana opetussuunnitelmien ohjaamana ja määrittämänä reflektiivisenä käytäntönä, jossa oppilas ottaa itsensä, oppimisensa ja toimintansa tietoisena ja arvioivana

ajattelun, itseanalyysin ja kehittämisen kohteeksi (ks. Fejes 2011; Fendler 2003; Pitkänen 2023).

Oppilaan itsearviointia pidetään usein varsin uutena ilmiönä, joka linkittyy niin konstruktivististen ja itseohjautuvuutta korostavien oppimisteorioiden (ks. esim. Andrade & Valtcheva 2009; Zimmerman 2002) nousuun opetussuunnitelmaa ohjaaviksi teorioiksi viime vuosikymmeninä kuin myös laajempaan arviointiyhteiskunnan kontekstiin (Dahler-Larsen 2011; Grimaldi 2020), jossa itsearvioinnin merkitys yhteiskunnassa on korostunut. Tosiasiassa oppilailta on odotettu itsearviointia ja reflektiivisyyttä opetussuunnitelmatasolla paljon pidempään (ks. Kasanen & Rätty 2002; Pitkänen 2022), kasvatustieteen ja psykologian oppikirjoissa ja hallinnollisissa mietinnöissä sitäkin pidempään (Vänttinen 2011, 153–155). Miksi itsearviointia on toivottu, millaista reflektiivisyyttä oppilaalta on odotettu, millainen on oppilas, joka täyttää reflektiivisyyden vaateen, ja millaisena koulun rooli odotuksen täyttämässä on näyttäytynyt – se kaikki on yhteiskunnallis-historiallisesti muuntunut. Artikkelin hyödyntämin teoreettis-metodologisin käsittein analysoituna oppilaan itsearviointi on problematisoitunut historiallisesti eri tavoin. Täsmällisemmin sanoen itsearviointi on ajan kuluessa tarjoutunut ratkaisuksi erilaisiin yhteiskunnallis-historiallisesti muuntuviin ja rakentuneisiin opetussuunnitelmapolitiikkaongelmiin (ks. Webb 2014). Artikkelin tavoitteena on analysoida itsearvioinnin historiallista muotoutumista osana muuntuvien opetussuunnitelmapolitiikkaongelmien kenttää suomalaisen kansa- ja peruskoulun kontekstissa. Artikkelin päätutkimuskysymys on: Miten oppilaan itsearviointi reflektiivisenä käytäntönä on problematisoitunut suomalaisen opetussuunnitelman ja (oppilaan)arviointipolitiikan historiassa?

Teoreettis-metodologinen näkökulma

Artikkelissa itsearviointia lähestytään yhteiskunnallis-historiallisesti ja poliittisesti muotoutuvana ilmiönä. Viime vuosikymmenille tyypillistä on ollut, että itsearviointi on kasvattanut suosiotaan opetussuunnitelmissa ja koulutuksen pedagogisissa käytännöissä eri koulutusasteilla aina varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen ja yliopistokoulutukseen. Itsearvioinnin korostumiseen ovat myötävaikuttaneet konstruktivististen ja itseohjautuvuutta korostavien oppimisteorioiden ja vastaavanlaisen paradigman nousu opetussuunnitelmia ja pedagogiikkaa ohjaamaan, mutta korostumiseen on vaikuttanut myös viime vuosikymmenille sijoittuva laajempi arviointiyhteiskunnan trendi ja arvioinnin merkityksen korostuminen kaikilla yhteiskunnan sektoreilla (Dahler-Larsen 2011; Grimaldi 2020; Pitkänen 2022). Nykyisin itsearviointi on asettunut osaksi ylikansallisia koulutuspolitiikkadiskusseja ja kansallisia ja paikallisia koulutuksen käytäntöjä vaikkakin eri konteksteissa eri tavoin (ks. esim. Birembaum ym. 2015; Looney 2011; OECD 2013). Itsearviointi ei kuitenkaan näytä syrjäyttäneen perinteisempiä oppimisen arvioinnin ja oppimistulosten testaamisen käytäntöjä ja niiden asemaa koulutuspoliittisissa diskursseissa. Ennemmin kansallisiin standardoituihin testeihin perustuva oppimisen arviointi, jonka tulosten perusteella ei ainoastaan arvioida yksittäisen oppilaiden oppimisen tasoa vaan tehdään laajemmin päätelmiä ja vertailuja koulujen ja opettajien opetuksen tasosta, on edelleen kasvattanut kansainvälisesti suosiotaan ja juurruttanut niin kutsutun globaalin testaamisen kulttuurin (Smith 2015; Verger ym. 2019). Tyypillistä tälle kulttuurille on, että opettajat ja koulut ymmärretään tilivelvollisina ja vastuullisina oppilaiden tuloksista. Tätä vastuuta korostaen kouluja ja opettajia palkitaan tai sanktioidaan oppilaiden testitulosten perusteella, minkä puolestaan ajatellaan kannustavan

opettajia ja kouluja opetuksen laadun kohottamiseen ja johtavan siten oppimistulosten parantamiseen luokka- ja koulutasolla. (Sahlberg 2016.)

Oppimistulosten testaamisen painotus ja itsearvioinnin vaateet esiintyvätkin yhä useammin osana samoja performatiivisia politiikkadiskursseja (ks. esim. Looney 2011), joiden politiikkaongelmien fokuksessa on usein se, kuinka parantaa koulun ja oppilaiden suoriutumista ja kasvattaa itseään jatkuvasti kehittäviä elinikäisiä oppijoita tulevaisuuden työmarkkinoille kansakuntien taloudellisen kilpailukyvyyn turvaamiseksi. Itsearvioinnin ja testaamisen lisääminen näyttäisivät esiintyvän ratkaisuna tähän samaiseen kilpailukykyisyyden politiikkaongelmaan (Pitkänen 2022).

Keskeisiä teoreettisia taustoja itsearvioinnin esiinnousulle kansainvälisiin ja kansallisiin politiikkadiskursseihin ja pedagogisiin käytäntöihin on löydettävissä Michael Scrivenin vuonna 1967 esittelemästä formatiivisen arvioinnin käsitteestä, jota Benjamin Bloom kollegoineen (Bloom ym. 1971) kehittivät edelleen teoksessaan *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. Sittemmin formatiivisen arvioinnin käsite on vakiintunut osaksi arvioinnista koulutuksen kentällä käytävää tieteellistä keskustelua erityisesti oppimispsykologisesta suuntautuvan oppisen arvioinnin tutkimuksen keskusteluissa (ks. esim. Andrade & Cizek 2009). Samoin käsite on kulkeutunut osaksi koulutus- ja opetussuunnitelmallista arviointipolitiikkaa ja muodostaa keskeisen osan arvioinnista suomalaisessa perusopetuksessa (Opetushallitus 2014; 2020a). Oppilaan itsearviointi puolestaan on keskeisessä osassa formatiivista arviointia.

Eräänlaisena vastareaktiona lisääntyvään tilivelvollisuusperustaiseen oppimistulosten testaamiseen johtavat brittiläiset koulutuksen arvioinnin tutkijat ja asiantuntijat julkaisivat 2000-luvun taitteessa kansainvälistä mainetta saaneen pamfletin *Assessment for learning: beyond the black box* (Assessment Reform Group 1999; 2002). Assessment-for-learning -käsitteen esiin nostaneen pamfletin taustalla puolestaan oli Paul Blackin ja Dylan Williamsin (1998) vaikutusvaltaa saanut raportti *Inside the Black Box*, jossa jatkuvaan palautteeseen tukeutuva ja oppilaan itsearviointia hyödyntävä formatiivinen arviointi nostettiin tehokkaan oppimisen ja opetuksen keskiöön. Blackin ja Williamsin ajatteluun tukeutuen reformiryhmä päätyi puolustamaan oppimista edistävää ja tukevaa arviointia (assessment-for-learning) summatiivisen oppimistulosten arvioinnin (assessment-of-learning) sijaan. Ryhmän keskeinen sanoma oli, että oppimista tukeva arviointi on tehokkain yksittäinen keino nostaa koulutuksen tasoa ja standardeja ja kasvattaa elinikäisiä oppijoita. (Assessment Reform Group 1999, 2.) Myös assessment-for-learning -käsite on jäänyt elämään koulutuspoliittiseen diskurssiin ja pedagogiseen keskusteluun. Itsearviointi arvioinnin menetelmänä on myös sen keskiössä.

Viime vuosina itsearviointia on ryhdytty yhä tiiviimmin tarkastelemaan yhtenä 21. vuosisadan ydinkompetenssina ja elinikäisen oppimisen keskeisenä taitona. Itsearviointi ja siihen kietoutuva odotus jatkuvasta itsensä kehittämisestä ovatkin syvästi juurtuneet osaksi elinikäisen oppimisen diskurssia ja siihen limittyvää 21. vuosisadan ydinkompetenssiajattelua. (Kinnari 2020; ks. esim. OECD 2008; 2013; 2019; Lonka ym. 2017, 25–26.)

Itsearviointia on enimmäkseen tutkittu oppimispsykologista näkökulmista sen eri perinteistä ammentaen. Tutkimuksessa on usein kiinnitytty yllä mainittuihin teoretisointeihin ja keskusteluihin, joissa itsearviointi näyttäytyy ensisijaisesti tehokkaana keinona edistää oppimista, parantaa suoriutumista sekä kehittää itseohjautuvan oppisen taitoja (Andrade & Valtcheva 2009; Brown & Harris 2014). Tällöin tutkimuksissa on keskitytty analysoimaan muun muassa itsearvioinnin vaikutusta oppimiseen ja oppimisen tuloksiin, itsearvioinnin tarkkuutta ja konsistenssia, oppilaiden käsityksiä itsearvioinnista ja laajemmin itseohjautu-

vasta oppimisprosessista sekä itsearviointia tukevia pedagogisia käytänteitä (ks. esim. Andrade 2019; Panadero ym. 2016).

Tässä tutkimuksessa itsearviointia puolestaan tarkastellaan historiallisesti muuttuvana yhteiskunnallisena ilmiökenttänä. Tutkimus sijoittuu erityisesti itsearviointia yhteiskunnallisena sosiaalisena käytäntönä ja vallan muotona tarkastelevan tutkimuksen piiriin (ks. Bleakley 2000; Nieminen 2021; Pitkänen 2022; Simola 2002; Tan 2004). Artikkelin fokuksessa on itsearvioinnin ilmaantuminen ja kehkeytyminen suomalaisessa opetussuunnitelma- ja arviointipolitiikkadiskurssissa. Artikkelitarkastelee erityisesti sitä, millaisiin historiallis-yhteiskunnallisesti muutuviin opetussuunnitelmapolitiikkaongelmiin ja haasteisiin itsearviointi on suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmien historiassa tarjoutunut ratkaisuksi. Artikkelissa opetussuunnitelmia tarkastellaan koulutuspoliittisina dokumentteina, joissa määritetään ja toimeenpannaan suomalaisen perusopetuksen arviointipolitiikkaa. Edelleen: tutkittua opetussuunnitelma- ja arviointipolitiikkaa tarkastellaan diskursiivisena käytäntönä, totuuspelinä, joka tuottaa kohteensa ja totuutensa siitä, mistä puhuu (ks. Foucault 2005; Bacchi 2012).

Artikkelissa tukeudutaan Michel Foucault'n problematisaatiota koskevan ajattelun pohjalta Carol Bacchin (2009; 2012; Bacchi & Goodwin 2016) kehittämään ”What's the problem represented to be?” (WPR) -tutkimusstrategiaan ja siihen kietoutuvaan teoreettis-metodologiseen ymmärrykseen problematisaatiosta. Kun arkikielessä problematisointi viittaa usein jonkin asian haastamiseen ja kyseenalaistamiseen, problematisaatiolla ymmärretään tässä tutkimuksessa Bacchiin ja kollegoihin nojautuen (2009; 2016; ks. myös Webb 2014) sitä, miten ja millaisissa olosuhteissa ja kontekstissa jokin asia tai kysymys rakentuu ”politiikkaongelmaksi” ja siihen vastaaviksi ratkaisuuksi. Siten tutkittava opetussuunnitelma- ja arviointipolitiikkadiskurssi nähdään tässä alueena, jossa luodaan ja tuotetaan tiettyjä politiikkaongelmia sen sijaan, että niillä ratkaistaisiin itsenäisesti ja havaitsijasta riippumatta olemassa olevia haasteita. Poliittikkadiskurssit siis konstituivat ongelmansa sen sijaan että representoisivat niitä ja tuottaisivat niihin ratkaisuja.

Politiikkadiskurssi spesifinä käytäntönä ei ainoastaan tuota kohteita, joista puhuu, vaan se kutsuu esiin tietynlaisia subjektiviteetteja. Diskurssi tuottaa subjekteille kulloiseenkin diskursiiviseen käytäntöön soveltuvia ja sitä tukevia asemia. Ne ovat ikään kuin määrättyjä tyhjiä paikkoja, jotka ”erilaiset yksilöt voivat täyttää” (Foucault 2005, 127). Subjektiviteetti on siis historiallisesti erilaisissa käytännöissä rakentuva sekä jatkuvan muutoksen ja työstämisen tilassa oleva. Se ei kuitenkaan ole diskurssin yksisuuntaisesti sanelema paikka, vaan siihen sisältyy yksilön mahdollisuus rakentaa itseään subjektina käytäntöjen mahdollistamissa ja rajaamissa raameissa. (Kelly 2013.) Tässä tutkimuksessa huomio on siinä, miten itsearviointi rakentuu ratkaisuna opetussuunnitelma- ja arviointipolitiikkadiskurssissa eri tavoin eri aikoina. Lisäksi kiinnitetään huomiota siihen, millaisia subjektin asemia eli diskurssissa toivottuja subjektiviteettejä problematisaatioiden alueella tuotetaan oppilaille ja opettajille. Tämä näkökulma huomioiden on selvää, että problematisaatiot eivät ole epäpoliittisia tai neutraaleita ongelman kuvauksia, vaan ne tuottavat subjektiviteetteihin kohdentuvia seurauksia, jotka vaikuttavat siihen, miten elämme ja kuvittelemme elämäämme (Bacchi 2015, 6; ks. myös Ball 2015; Grimaldi 2020; Holloway 2019; Popkewitz 1997).

WPR-tutkimusstrategian sekä siihen kietoutuvan foucault'laisen poststrukturalistisen teoreettis-metodologisen ymmärryksen puitteissa itsearviointia tarkastellaan artikkelissa yhteiskunnallis-historiallisesti rakentuneena ratkaisuehdotuksena vallitseviin politiikkaproblematisaatioihin eli opetussuunnitelma- ja arviointipoliittisessa diskurssissa määrittyviin ongelmiin. Itsearviointia ei siten ymmärretä epäpoliittisena tai neutraalina oppimisen tekniikkana tai oppimisprosessin luonnollisena vaiheena, vaan se nähdään aina kiinteästi

sidoksissa laajempiin yhteiskunnallisiin politiikkaongelmien kenttiin. Näissä politiikkaongelmien kentissä ja niiden kontekstissa tuotetuissa ratkaisuehdotuksissa rakentuu myös keskeisesti se, millainen on toivottu oppilas, ja erityisesti se, millaisia subjektina olemisen paikkoja oppilaille ja opettajille näissä kehyksissä rakentuu. Tutkimuksen pääkysymykseen (Miten oppilaan itsearviointi reflektiivisenä käytäntönä on problematisoitunut suomalaisen opetussuunnitelman ja (oppilaan)arviointipolitiikan historiassa?) vastaamiseksi ja kysymystä syventäen tutkimukselle esitetään seuraavat alakysymykset: i) Mihin politiikkaongelmiin oppilaan itsearviointi on tuotettu vastauksena? ii) Miten oppilaan itsearvioinnin katsotaan vastaavan näihin politiikkaongelmiin? iii) Millainen on oppilassubjekti, jota ongelmien vastaamiseksi toivotaan? iv) Mikä on koulun ja opetuksen rooli näiden ongelmien ratkaisemisessa?

Aineisto ja menetelmä

Tutkimuksen aineisto koostuu suomalaisen kansa- ja peruskoulun opetussuunnitelmadokumenteista oppivelvollisuuskoulun alusta saakka (KM 1925; 1946; 1952; 1970a; 1970b; Kouluhallitus 1985; Opetushallitus 1994; 1999; 2004; 2014; 2020a; 2020b). Tutkimusajanjaksolla on opetussuunnitelmadokumenttien nimitys ja luonne vaihdellut. Peruskoulun ensimmäisiin opetussuunnitelmiin (KM 1970a; 1970b) saakka opetussuunnitelmat tehtiin komiteatöinä ja julkaistiin komiteamietintöinä (KM). Nykyisellään opetussuunnitelmat ovat opetussuunnitelman perusteita, jotka kansallisina määräysasiakirjoina ja normeina toimivat perustana paikallisesti laadittaville opetussuunnitelmille. Artikkelissa käytetään kulloistekin virallisten nimityksien sijaan yleistermiä opetussuunnitelma, jolla tarkoitetaan opetusta ja koulutusta normatiivisesti ohjaavaa koulutuspoliittista asiakirjaa tai asiakirjakokonaisuutta. Vuosien 1925 ja 1946 opetussuunnitelmat toimivat lähinnä taustoittavina aineistoina, sillä ajatus itseään arvioivasta ja reflektioivasta oppilaasta ilmaantui suomalaisiin oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmiin ensimmäistä kertaa vuoden 1952 opetussuunnitelmissa. Aineistosta on rajattu ulkopuolelle rinnakkaiskoulujärjestelmän aikaiset oppikoulujen opetussuunnitelmat. Aineistosta on rajattu pois myös muut koulutuspoliittiset- ja arviointipoliittiset tekstit kuten komiteamietinnöt, koulutuksen kehittämissuunnitelmat ja lainsäädännölliset dokumentit. Myös arviointia koskevat pedagogiset ja kasvatusteoreettiset tekstit on rajattu aineiston ulkopuolelle. Sinänsä kyseisenkaltaiset tekstit olisivat luonteva ja relevantti jatke aineistolle, sillä politiikkadiskursseissa usein tukeudutaan vallitseviin tieteellisiin diskursseihin ja paradigmoihin. Tämänkaltaisia diskursiivisia kytköksiä ei tämän tutkimuksen kysymyksenasettelulla kuitenkaan suoranaisesti pyritä osoittamaan tai selittämään. Sen sijaan tutkimuksessa hyödynnetään aiemmassa opetussuunnitelmatutkimuksessa esitettyjä tulkintoja näistä kytköksistä (ks. Saari ym. 2016; Simola 1995).

Artikkelin fokuksen mukaisesti opetussuunnitelma-aineistosta rajattiin analyysin kohteeksi oppilaan arviointia ja erityisesti oppilaan itsearviointia koskevat ja käsittelevät kohdat. Kansakoulun ajan dokumenteissa näitä huomioita on harvakseltaan. Vuoden 1970 opetussuunnitelmista lähtien on jokaisessa opetussuunnitelmassa ollut erityinen oppilaan tai oppimisen arviointia käsittelevä luku. Kyseiset luvut ovat kokonaisuudessaan tutkimuksen aineistoa. Arviointia on käsitelty laajasti oppiainekohtaisissa luvuissa ja sittemmin myös laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia käsittelevissä luvuissa. Aineistoon kuuluu muutamia erityisesti arviointiin fokuksioivia opetussuunnitelmatekstejä, joissa arviointia käsitellään hyvinkin tarkkaan (Opetushallitus 1999; 2020a; 2020b). Kaikki itsearviointia käsittelevät kohdat poimittiin aineiston teksteistä ja taulukoitiin Excel-taulukkolaskentaohjelmassa sys-

temaattisen analyysin mahdollistamiseksi. Rajattua aineistoa luettiin sekä kronologisesti että vertaillen opetussuunnitelmia rinnakkain.

Oppilas itseään arvioivana ja reflektioivana subjektina asemoituu suhteessa laajempaan opetussuunnitelmallisen arviointipolitiikkadiskurssin kontekstiin ja siihen kietoutuviin problematisaatioihin. Tämän vuoksi itsearvioivaa oppilasta paikannetaan suhteessa tähän kontekstiin. Kysymys on siitä, mitkä ovat ne laajemmat ehdot, joiden puitteissa oppilas näyttäytyy ja voi tulla asemoiduksi itseään reflektioivana ja arvioivana subjektina; millaisten politiikkaongelmien puitteissa oppilaan itsearviointi rakentuu ratkaisuksi tai millaisissa puitteissa itsearviointi esitellään opetussuunnitelmallisena toimenpiteenä tai käytäntönä. Tätä kontekstia on pyritty hahmottamaan kiinnittämällä huomiota opetussuunnitelmien tavoitelukuihin sekä opetussuunnitelmissa esiintyviin aikalaiskuvauksiin vallitsevista yhteiskunnallisista oloista ja arvioinnin kulloisestakin roolista.

Aineiston opetussuunnitelmatekstejä luetaan WPR-tutkimusstrategian kehityksessä hallinnan ohjelmina (programmes of conduct), joiden pyrkimyksenä on ohjata, säännellä, muovata ja neuvoa, kuinka tulisi käyttäytyä ja toimia (Foucault 2000, 225; Rose 2009). Hallinnan ohjelmat ovat osa politiikkadiskurssia, joka tuottaa käytäntönä kohteensa, josta puhuu (Foucault 2005). Hallinnan ohjelmat esimerkiksi tuottavat ja rakentavat ne ongelmat tai politiikkaprobleemat, jotka ovat tämän tutkimuksen analyysin kohteena. Samalla hallinnan ohjelmat myös tuottavat niihin soveltuvia ja toivottuja subjektiviteetteja (Bacchi 2012; 2016; Rose 2009; Webb 2014). Lähestymistapa haastaa perinteisemmän politiikka-analyysin, jonka lähtökohta on, että politiikka tarttuu olemassa oleviin ongelmiin ja pyrkii ratkaisemaan niitä (Webb 2014). Tässä tutkimuksessa tutkittavia aineistoja analysoidaan siitä näkökulmasta, että ne ovat osa diskurssia, jossa tietyt politiikkaongelmat rakentuvat ja määrittyvät. Erityisesti analysoidaan, kuinka politiikkaproblematisaatioiden puitteissa muotoutuu vastaukseksi tietynlaisten itsearvioivien käytäntöjen toimeenpano ja itseään arvioiva oppilassubjekti.

Seuraavissa analyysiluvuissa nostetaan esiin neljä aineistossa rakentuvaa yhteiskunnallis-historiallista politiikkaproblematisaatioiden kerrostumarakennetta, joissa itsearviointi on asettunut ratkaisuksi. Kerrostumarakenteen käsitteellä tarkoitetaan tuoda esiin se, että politiikkaproblematisaatiot ja niiden kontekstissa rakentuneet ratkaisut jäävät usein jollain tavalla elämään ja kietoutuvat osaksi myöhempiä ajankohtina rakentuvia problematisaatioita (ks. myös Foucault 1977). Tutkimuksen aineistoa on luettu erityisesti historiallisesti edeten, mutta myös eri opetussuunnitelmia temaattisesti verraten. Historiallisessa tarkastelussa on kiinnitetty huomiota siihen, kuinka itsearviointia koskevat problematisaatiot tulevat ensimmäisiä kertoja esiin ja kuinka ne myöhemmässä vaiheessa kehkeytyvät sekä miten ja mihin ongelmaan itsearviointi kulloinkin näyttäytyy vastauksena. Analyysissä on kiinnitetty huomiota siihen, miten oppilas ja opettaja, koulu tai opetus, esiintyvät näissä ratkaisuisissa. Analyysissä on ollut oleellista verrata opetussuunnitelmatekstien lausumia toisiinsa esimerkiksi sen suhteen, miten ne itsearviointia perustelevat tai esittelevät. Erityisesti tutkimusajanjakson alussa ennen itsearvioinnin vakiintumista itsenäiseksi arvioinnin muodoksi on itsearviointia kontekstualisoitu suhteessa opetussuunnitelmalliseen ymmärrykseen oppilaan arvioinnista.

Kriittisesti reflektioivan kansanvaltaisen yhteiskunnan kansalaisen esiinnousu

Oppilaan arviointi on ollut kiinteä osa suomalaisen oppivelvollisuuskoulun historiaa (Simola 2002; Vääntinen 2011), vaikka opetussuunnitelmatasolla sen rooli näyttäytyi vielä

kansakoulun aikana marginaalisena. Oppilaan arviointia – ”arvosteluksi” kutsuttuna opettajan toteuttamana toimenpiteenä – säädeltiin ja ohjattiin opetussuunnitelmien sijaan ensisijaisesti lainsäädännöllä (Asetus kansakoulun järjestysmuodosta 190/31; Kansakouluasetus 23.7.1958/321) ja hallinnollisilla määräyksillä (Kouluhallituksen kiertokirje 18.6.1943). Arviointia opastettiin myös oppilasarvostelua koskettavissa kasvatustieteellisissä oppikirjoissa, joista yksi ensimmäisiä lienee Alfred Salmelan (1944; 1948; ks. myös esim. Vahervuo 1958; Heinonen & Viljanen 1980) 1940-luvulla kirjoittama *Kansakoulun oppilasarvostelu*. Sitä vastoin oppivelvollisuuskouluna toimineen kansakoulun ensimmäisissä opetussuunnitelmissa (KM 1925) arviointia ei ohjeistettu lainkaan. Vuoden 1946 opetussuunnitelma (KM 1946; ks. myös Varjo ym. 2016) mainitsi arvioinnin ensimmäisenä lyhyesti, mutta korosti koulutyön tulosten arvioinnin ja tarkistamisen sijaan kansakoulun ja opettajan tehtävänä opitun tehokasta ja jatkuvaa harjoittamista. Sen mukaisesti opitun harjoittelemisena näyttäytyvän kuulustelun sijaan opettajan huomion tulisi olla oppilaiden opintojen ohjaamisessa.

Kansakoulun työn tuloksia tarkistetaan ehkä vähemmän kuin minkään muun koulun. Sitä suuremmalla syyllä opettajan on huolehdittava siitä, että opittua tehokkaasti ja jatkuvasti harjoitetaan. Harjoitteluun liittyvät kuulustelut on kuitenkin järjestettävä siten, etteivät ne muodosta opetuksen tärkeintä osaa. Opettajan päätehtävänä on oppilaiden opintojen ohjaaminen eikä niiden tulosten tarkistaminen. (KM 1946, 16–17.)

Vuoden 1952 opetussuunnitelma jatkoi arvioinnin osalta pitkälti samalla linjalla korostaen opitun harjoittamisen tärkeyttä (KM 1952, 32). Opetussuunnitelmassa arviointi mainittiin lähinnä todistuksen merkityksessä. Liikunta oli ainoa oppiaine, jossa arviointia käsiteltiin oppiainekohtaisesti (KM 1952, 196). Vaikka arvostelu oppilaan arviointina oli edelleen lähes vaiettu opetussuunnitelmatasolla, ilmaantuu ajatus itseään arvioivasta oppilaasta tutkittavaan, ajankohtana orastavaan opetussuunnitelmalliseen arviointidiskurssiin ensimmäistä kertaa juuri tässä toisen maailmansodan jälkeen laaditussa opetussuunnitelmassa (KM 1952). Sen mukaisesti koulun ja siellä tapahtuvan opitun harjoittamisen ja työn kontekstissa koulun tulisi harjoittaa oppilasta tarkastelemaan työnsä tuloksia ja suhtautumaan niihin kriittisellä tavalla. Kouluopiskelun tulisikin kehittää oppilaan itsen ja opittavaan asiaan kohdentuvaa arvostelukykä.

Opiskelussa on, samalla kun sitä kehitetään yhä itsenäisemmäksi, pidettävä huolta arvostelukyvyn kasvamisesta. Selostuksen luontoisten tehtävien ohessa on annettava tehtäviä, joissa tulee kysymykseen omintakeinen arviointi ja kannanotto. Oppilaan huomiota on soveltuvin kohdin kiinnitettävä myös siihen tapaan, jolla opiskelu suoritetaan ja niihin menetelmiin, joita siinä käytetään. On tähdellistä, että ihminen nuoresta pitäen oppii kriittisesti suhtautumaan omiin suorituksiinsa. Kouluiässä ei ole liian varhaista totuttaa oppilasta itse tarkastelemaan, onko työssä käytetty sopivaa menetelmää, ja harkitsemaan, ovatko työn tulokset sellaisia, jollaisia niiden pitäisi olla. (KM 1952, 19.)

Kansakoulun ajan opetussuunnitelmissa (KM 1952) oppilaan itseensä kohdistama arviointi on siis kriittistä suuntautumista konkreettiseen omaan koulutyöhön ja sen menetelmiin. Oppilaan itsetarkkailun kohteeksi määrittyy se, vastaako konkreettisen (koulu)työn tulos

sitä, mikä sen pitäisi olla. Koulun tehtäväksi puolestaan asettuu koulua käyvän oppilaan totuttaminen tähän kriittiseen oman työn ja omien menetelmien tarkkailuun.

Kriittisen suhtautumisen ei kuitenkaan tullut rajoittua vain oppilaan omaan työhön vaan myös opittavaan asiasisältöön laajemmin. Opetussuunnitelman mukaisesti koulun tulisikin ”kehittää yksilöitä, joiden silmät ovat avoinna ja jotka kykenevät muodostamaan itsenäisesti käsityksensä eri kysymyksissä” (KM 1952, 19). Oppilaan itsenäisen arvostelukyvyn ja kriittisen suhtautumistavan harjaannuttaminen sekä omaa työtä että opiskeltavaa asiaa kohtaan näyttäytykin nyt yhtenä koulun tehtävänä ilmentäen uudenlaisen opetussuunnitelmalaisen politiikkaproblematisaation historiallista esiinnohua ja opetussuunnitelmallista murrosta. Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa ilmaantuvan murroksen myötä diskurssi kutsuu esiin reflektiivisen, itseään ja konkreettisen työnsä tuloksia tarkastelevan oppilaan.

Tämän reflektiivisen, itseään ja tuloksiaan tarkastelevan oppilaan esiinnohuu tutkittavassa diskurssissa osana uudenkaltaista politiikkaproblematisaatiota vuoden 1952 opetussuunnitelmissa kietoutuu osaksi laajempaa opetussuunnitelmallista murrosta, jossa vuoden 1925 opetussuunnitelmien (KM 1925) kristillis-isänmaallisten, kollektivististen arvojen sekä maalaiselämään ja ruumiilliseen työhön kasvattavan ajatteluperinteen rinnalle nousee uudenlainen näkemys koulun tehtävästä (ks. myös Simola 1995; 2002). Sen mukaisesti koulun tulisi ”kasvattaa itsenäisesti ja terveesti ajattelevia ihmisiä” (KM 1946, 16) ja ”tukea oppilaiden kehittymistä itsenäisiksi, persoonallisiksi yksilöiksi” (KM 1952, 47). Näiden puolestaan katsotaan olevan edellytyksiä kansanvaltaisen yhteiskunnan toiminnalle. Toisin sanoen kriittisesti ajattelevan, opittaviin asioihin ja omaan työskentelyyn kriittisesti suhtautuvan oppilaan kasvattaminen näyttäytyy yhtenä ratkaisuna, jolla turvata kansanvaltaisen, demokraattisen yhteiskunnan kehittyminen toisen maailmansodan jälkeisessä muuttuvassa yhteiskunnassa tilanteessa, jota opetussuunnitelma kuvaa seuraavasti:

Koulu on syntynyt ja kehittynyt toisenlaisessa yhteiskunnassa, jossa nyt elämme. Monet koulun piirteet, jotka meistä eivät enää ole ajanmukaisia ja mielestämme jopa ehkäisevät yhteiskunnan kehitystä, ovat aikanaan olleet yhteiskunnan kannalta tarkoituksenmukaisia. Sellainen on se sokea auktoriteettiusko, jota viljeltiin esim. keskiajan kirkon kouluissa; [...] Mutta jos tällaisia vanhoja piirteitä esiintyy nykyajan koulussa, voi se olla vahingollista, koska kansanvaltainen yhteiskunta tarvitsee itsenäisesti harkitsevia ihmisiä. (KM 1952, 11.)

Demokraattisen yhteiskunnan turvaamiseksi opetussuunnitelma katsoi siten välttämättömäksi suuntautua kollektiivisten ja perinnearvojen yksioikoisen vaalimisen sijaan kasvattamaan kriittisellä, harkitsevalla tavalla ajattelevia ja toimivia reflektiivisiä yksilöitä (ks. myös Simola 2002). Harkitsevuuden ja reflektiivisyyden ihanteet ovat edelleen liberaalin demokratian ja demokratiakasvatuksen ytimessä, toki historiallis-yhteiskunnallisesti muuntunein painotuksin (ks. Helkala & Tomperi 2021; Leiviskä 2021; Perälä 2021). Kyseiset ihanteet ovat nähtävissä esimerkiksi nykyisten opetussuunnitelmien tavoitteissa ja arvope rustassa (esim. Opetushallitus 2014, 15–16; ks. myös Perälä 2021). Itsearviointia ei niissä kuitenkaan suoraan kytketä demokratiatavoitteeseen, vaan itsearviointi näyttäytyy ennemminkin ratkaisuna seuraavissa luvuissa käsiteltäviin oppimistulosten, työskentelyn ja elinikäisen oppimisen kysymyksiin.

Arvostelu oppilaan itsensä ja hänen työnsä tulosten peilauspinnaksi

1970-luvun alussa peruskouluun siirryttäessä arviointi sai opetussuunnitelmissa huomattavasti kansakoulun aikaista merkittävemmän roolin ja painotuksen. Peruskoulun ensimmäisissä opetussuunnitelmissa, jotka toivat suomalaiseseen opetussuunnitelmaan angloamerikkalaista curriculum-ajattelua heijastaen Tylerin rationaaliala ja Bloomin ”mastery learning” -konseptia (Saari ym. 2016, 76–77), oppilaan arviointia selostetaan yksityiskohtaisen tarkkaan kokonaan koulutyön tulosten arvioinnille omistetussa luvussa (KM 1970a, 158–172). Arviointia oppimistulosten arviointina käsitellään myös opetussuunnitelman oppiainekohteisessa osassa (KM 1970b). Arviointi arvosteluksi nimettynä ja eri muodoissaan ja tekniikoissaan näyttäytyy ratkaisuna hyvin monitahoiseen ja -tasoiseen ongelmakenttään:

Oppilaille arvostelu on osoituksena heidän tietojensa ja taitojensa kehittymisestä, opettaja seuraa sen pohjalta työnsä tuloksia, opetussuunnitelmien laatijat ja muut kouluviranomaiset saavat siitä työnsä arvokkaita tietoja, ja yhteiskunnalliselta kannalta arvioinnilla on merkitystä jatko-opiskelualan ja työpaikan määrityksessä (KM 1970a, 158).

Siinä missä arviointi oli aiempien opetussuunnitelmien marginaalissa, peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa (KM 1970a; 1970b) se asettautuu ratkaisuksi monimuotoisiin ongelmakenttiin opetussuunnitelman kehittämistä aina yksittäisen oppilaan oppimisen ja edistymisen seurantaan. Oppilalle arvostelu näyttäytyy nyt myös heijastuspintana, jota vasten oppilas pystyisi ottamaan kohteekseen oman edistymisensä ja tarkastelemaan ja seuraamaan itseään ja edistymistään arvostelun tulosten avulla. Opetussuunnitelmat rakentavat näin oppilaan itse itsensä ja edistymisensä tarkkailijana sekä havaintonsa kohteena. Haasteena puolestaan näyttäytyy, kuinka oppilasarvostelu voi tukea oman edistymisen tarkkailua tilanteessa, jossa arvostelusta on entuudestaan rakentunut oppilaiden keskinäisen vertaamisen kenttä.

Oppilasarvostelun suuriin ongelmiin kuuluu tällä hetkellä se, miten peruskoulussa voitaisiin kehittää sellaisia arviointitapoja, että oppilaat saisivat havainnollisella tavalla tietoa omasta edistymisestään – eikä suoriutumisistaan verrattuna muihin oppilastovereihin (KM 1970a, 162).

Peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa (KM 1970a; 1970b) arviointi näyttäytyy vielä ensisijaisesti opettajan suorittamana oppilaan arvioimisena. Siinä oppilas asemoituu ulkoisen arvioivan katseen alle otettavaksi arvioitavaksi kohteeksi. Arvioinnilla pyritään opetussuunnitelmien mukaan määrittämään muun muassa oppilaan suoriutumista ja tasoa suhteessa muihin oppilaisiin, diagnosoimaan oppilasta ja opetusta sekä ennustamaan oppilaan tulevaa suoriutumista (jatkokoulutus). Tästä painotuksesta huolimatta samaisissa dokumenteissa oppilas rakentuu orastavasti myös omaa suoritustaan arvioivana ja tarkastavana subjektina. Samalla oppilaan itseensä kohdentama arviointi nousee ensimmäistä kertaa eksplisiittisesti osaksi oppilaan arvioinnin kenttää. Kyseiset opetussuunnitelmat määrittävätkin arvioinnin viimekätiseksi didaktiseksi pyrkimykseksi sen, että tultuaan opettajan toimesta erilaisin menetelmin ja testein arvioiduksi lopulta myös ”oppilas itse pystyy arvioimaan suoritustaan ja siten seuraamaan edistymistään” (KM 1970a, 160–161).

Opetussuunnitelman yleisen osan (KM 1970a) lisäksi tämä näkyy myös opetussuunnitelman oppiainekohteisessa osuudessa (KM 1970b), jossa itsearviointi hahmottuu vuoden

1952 opetussuunnitelman tapaan eräänlaisena konkreettisena oman työn tuloksien tarkistamisena, mutta nyt osana oppilaan arvioinnin kokonaisuutta. Oppilas omaa työtään tarkastavana toimijana esiintyy erityisesti vieraiden kielten opintojen, historian, musiikin ja käsi-työn oppiaineissa (KM 1970b, 139, 231, 287, 362). Työn tarkastamiseen suhteessa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin ei vielä käsityön oppiainetta lukuun ottamatta tartuta lainkaan. Siitä huolimatta ko. opetussuunnitelman on katsottu edustavan tavoiteperustaisen opetussuunnitelman esiinnousua suomalaisen opetussuunnitelma-ajattelun historias-
sa (ks. myös Simola 1995).

[Diagnostiset kokeet] antavat sekä opettajalle että jokaiselle oppilaalle itselleen tilaisuuden jatkuvasti tarkistaa työnsä tuloksia. [...] Samoin oppilaiden tulisi vähitellen pystyä analysoimaan virheensä pystyäkseen välttämään niitä vastedes. (KM 1970b, 139.)

Tavallisin oppimistulosten arviointimenettely on oppitunnin [historia] aikana tapahtuva lyhyt kotitehtävien kuulustelu. Siitä tulee kehittää tilaisuus, jossa sekä opettajalla että oppilailla on mahdollisuus tarkistaa työnsä tulos [...] . (KM 1970b, 231.)

Arvioinnin tulee olla rohkaiseva, mutta oppilaat on totutettava tekemään myös kriittisiä havaintoja myönteisessä hengessä. Opettajan tulee välttää mamentamasta oppilasta arvostelullaan. Arviointia varten työt esim. kootaan yhteen ja keskustellaan siitä, mitä tavoitteita työn yhteydessä oli pyritty saavuttamaan ja mitkä niistä tavoitteista on saavutettu. Tulokset voidaan lajitella eri tavoin ja esim. osoittaa, että sama oppilas on voinut saavuttaa asetetuista tavoitteista toiset paremmin kuin toiset. (KM 1970b, 362.)

Peruskoulun ensimmäisissä opetussuunnitelmissa nousee siten esiin ymmärrys, jonka mukaisesti oppilas saa opettajan suorittamasta oppimisen arvioinnista ja arvostelusta peilauspuoleksi itsensä ja omaan työskentelyynsä sekä sen etenemiseen. Yhdeksi arviointiin liittyväksi didaktiseksi tavoitteeksi asettuukin se, että oppilas itse pystyy (kokeita analysoimalla) arvioimaan omaa suoritustaan ja seuraamaan edistymistään. Oman edistymisen seuraaminen on kyseisessä opetussuunnitelmassa edelleen hyvin konkreettista työn tarkastamista, ja itsearviointiin harjaantuminen tapahtuu ikään kuin sivuotteena, kun oppilas tulee asetetuksi opettajan moninaisten arviointien kohteeksi. Itsearviointi ei siten itsessään näyt-
täydy spesifinä ratkaisuna mihinkään erityiseen politiikkaproblematisaatioon vaan on ikään kuin seurausta siitä, että muut arvioivat oppilasta eri tavoin. Problematisaation kohde on ennemminkin oppilasarvostelu kokonaisuudessaan ja se, kuinka arvioinnilla voitaisiin kohentaa oppimisen tuloksia kaikille yhteisessä peruskoulussa. Itsearviointi ilmenee peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa tämän problematisaation sivujuonteena.

Itsearviointi jää sivujuonteeksi edelleen seuraavassa, vuoden 1985, opetussuunnitelmas-
sa. Opetussuunnitelma painottaa kuitenkin aiempaa selkeämmin arvioinnin formatiivista funktiota jatkuvan palautteen annon merkityksessä. Kyseisen opetussuunnitelman mukaisesti oppilaan päivittäisen työskentelyn seuranta ja sitä koskeva palaute ”motivoi oppilasta ja ohjaa häntä samalla itse arvioimaan työnsä tuloksia” (Kouluhallitus 1985, 84; myös 94).

Vuoden 1985 opetussuunnitelman myötä opetussuunnitelmadiskurssiin rakentuu myös uudenlainen juonne. Kun vuoden 1970 opetussuunnitelmassa itsearviointi näyttäytyi ennen kaikkea oman työn tulosten arviointina ja tarkastamisena, vuoden 1985 opetussuunnitelmassa nousee esiin ymmärrys, jonka mukaan koulusta saatavan palautteen keinoin oppilasta tulisi auttaa ”tuntemaan omia kykyjään ja mahdollisuuksiaan” laajemmin (Kouluhallitus 1985, 160). Arviointi ja palaute hahmottuvat nyt oppilaan itsen peilauspintana, jonka myötä oppilas voi suuntautua arvioimaan aktiivisesti tuloksiaan ja myös itseään sekä viime kädessä saavuttamaan realistisen käsityksen itsestään ja mahdollisuuksistaan niin koulussa kuin myöhemmässä elämässä. Tämänkaltaisen itseymmärryksen saavuttamisesta rakentuu vuoden 1985 opetussuunnitelmissa viime kädessä myös yksi peruskoulun yhteiskunnallinen jatko-opintokelpoisuuden kontekstiin sijoittuva päämäärä. Opetussuunnitelman määrittämä tavoite on, että peruskoulun päättyessä oppilaalle olisi muodoutunut sellainen ”henkisen kypsyyden” taso, jolla oppilaalla on ”realistinen kuva omista rajoituksista ja mahdollisuuksista, terve itsetunto sekä kyky ja halu itsensä jatkuvaan kehittämiseen” (Kouluhallitus 1985, 11).

Vuoden 1985 opetussuunnitelma haastaa aiempaa voimakkaammin oppilaita keskenään vertailevan ja suhteuttavan suhteellisen arvostelun. Ratkaisuna tähän se esittää tavoitepohjaiseen arviointiin siirtymisen sekä jatkuvaan edistymisen seurantaan ja palautteen antoon perustuvan formatiivisen arvioinnin käytännön. (Kouluhallitus 1985, 29–30.) Kyseisen opetussuunnitelman mukaan jatkuva palaute ohjaa oppilasta ”itse arvioimaan työnsä tuloksia” (Kouluhallitus 1985, 84, 94). Itsearviointia sinänsä ei myöskään vuoden 1985 opetussuunnitelmassa perustella, vaan itsearviointi näyttäytyy ikään kuin seurauksena uudenlaisesta jatkuvaa näyttöä ja palautteenantoa korostavasta arviointikulttuurista.

Opiskelun edistymisestä annettava välitön palaute tekee arvioinnista luonnollisen, oppilaalle myönteisen ja oppimista edistävän opetuksen osan, joka myös auttaa oppilasta tuntemaan omia kykyjään ja mahdollisuuksiaan (Kouluhallitus 1985, 160).

Vuoden 1985 opetussuunnitelma nostaa näin esiin ajatuksen, jonka mukaan seuraamalla itse itseään ja tuloksiaan oppilas voi tunnistaa omat kykynsä ja mahdollisuutensa opinnoissa samaten kuin löytää niiden mukaisen paikan yhteiskunnassa. Tämä ajatus on jäänyt elämään suomalaiseen opetussuunnitelmalliseen arviointidiskurssiin toiveena siitä, että oppilas pystyy saamansa arvioinnin ja palautteen avulla peilaamaan itseään ja muodostamaan realistisen kuvan itsestään ja mahdollisuuksistaan (ks. Kouluhallitus 1985, 30; Opetushallitus 1994, 25; 1999a, 7; 2004, 262).

Arvioinnin tulee tukea erityisesti oppilaan terveen itsetunnon kehittymistä ja realistisen käsityksen muodoutumista hänen omista tiedoistaan ja taidoistaan sekä jatkuvan oppimisen merkityksestä (Opetushallitus 1994, 25).

Arvioinnin tehtävä on vuorovaikutuksen ja palautteen avulla tukea oppilasta muodostamaan realistinen kuva itsestään (Opetushallitus 1999a, 7).

Arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua (Opetushallitus 2004, 262).

Viimeisimmissä opetussuunnitelmadokumenteissa (Opetushallitus 2014; ks. myös Opetushallitus 2004, 246) ja niiden arviointikriteereissä odotuksena on, että oppilas oppii arvioimaan itseään ja osaamistaan realistisesti; hän ei ainoastaan saa arviointiin peilaten realistista käsitystä itsestään, vaan hän myös osaa itse tuottaa realistisen käsityksen itsestään itsearviointin avulla. Itsearviointista on tullut arvioitava kompetenssi, jonka harjoittamista ja kehittämistä on viimeaikaisessa opetussuunnitelmatutkimuksessa pidetty kriittisenä 21. vuosisadan opetussuunnitelman ja koulun tehtävänä (ks. Wyatt-Smith & Adie, 2021).

Oppilas osaa arvioida kielitaitonsa kehittymistä suhteellisen realistisesti (Opetushallitus 2014, 230; ks. myös 207; 210; 304, 308).

Itsearviointi ratkaisuksi jatkuviin yhteiskunnallisiin muutoksiin

Kun vielä 1980-luvulla oppilaan itsearviointi oli opetussuunnitelmissa oppilaan arvioinnin reunamalla, 1990-luvulta alkaen itsearviointi nousee keskeiseksi, itsenäiseksi osaksi oppilaan ja oppimisen arviointia. Samalla oppilaan itsearviointin taidon kehittäminen alkaa näyttäytyä ratkaisuna uudenlaiseen politiikkaongelmaan, jota kuvataan opetussuunnitelmassa nopeana yhteiskunnallisena muutoksena. Muutoksen kanssa elämisen katsotaan vaativan itsearviointikykyisyyden kehittymistä. (Opetushallitus 1994, 25.) 1990-luvulta alkaen itsearviointi ei näin enää rakennu ainoastaan pedagogisena toimenpiteenä vaan lisääntyvässä määrin yhteiskunnallisena taitona ja selviytymiskeinona. Tämän politiikkaproblematisaation kontekstissa oppilas ilmaantuukin opetussuunnitelmaan konstruktivististen ja itseohjautuvuutta korostavien oppimisteorioiden suuntaisesti (ks. esim. Andrade & Valtcheva 2009; Zimmerman 2002) aktiiviseksi, tavoitteita asettavaksi, itseään ja oppimistaan sääteleväksi itsearvioivaksi subjektiksi, joka ei enää vain seuraa itseään ikään kuin ulkopuolisena tarkkailijana suhteessa asetettuihin tavoitteisiin, vaan aktiivisesti muodostaa ja rakentaa itseään ja käsitystään itsestään arvioinnin avulla. Arviointi ”luonnollise[na] osa[na] koulun opetus- ja kasvatustyötä” näyttäytyy oppilaille peili- ja reflektiopintana, jonka kautta hän ei ainoastaan ”konkretisoi opiskelunsa tavoitte[ita]”, vaan myös ”rakentaa minäkuvaansa suurelta osin arvioinnin kautta” (Opetushallitus 1994, 24). Samalla opetussuunnitelmiin ilmaantuu ajatus vertaisarviointista, jossa oppilaat itsearviointin lisäksi osallistuvat toisten oppimisen ja työskentelyn arviointiin. Sittenmin vertaisarviointi ja vertaispalautteen antaminen vakiintuu osaksi formatiivista oppilaan arviointia ulottaen arvioinnin yhä laajemmaksi osaksi koulun arviointikäytäntöä (Opetushallitus 1994; 1999; 2004; 2014; 2020a; 2020b; vrt. KM 1970b, 361–62).

Arvioinnin tehtävänä on kannustaa oppilasta myönteisellä tavalla omien tavoitteiden asettamiseen, työskentelyn suunnitteluun ja itsenäisiin valintoihin. Tässä edistymisen edellyttää, että oppilas vähitellen harjaantuu oman ja muiden opiskelun jatkuvaan analysointiin itsearvioinnin ja ryhmäarvioinnin eri muotoja käyttämällä. Kehittynyt oppilasarviointi on myös sosiaalista vuorovaikutusta, jossa oppilas samalla tuottaa ja käyttää itse monipuolista palaute-tietoa. Nämä valmiudet korostuvat selviytymistaitoina tulevaisuudessa, jolle on ominaista lisääntyvä epävarmuus ja yksilön joutuminen entistä moninaisempien valintojen ja äkillisten muutosten kohteeksi. (Opetushallitus 1994, 25.)

1990-luvulta alkaen itsearviointi onkin asettunut yhä keskeisempään osaan arviointi- ja opetussuunnitelmapolitiikkadiskurssissa. Itsearvioinnin roolin vahvistuminen on tapahtunut itseohjautuvuutta korostavia konstruktivistisia oppimisteorioiden ydinajatuksia myötäillen (ks. esim. Andrade & Valtcheva 2009; Zimmerman 2002) ja ajallisesti rinnakkain arviointi-yhteiskunnan vahvistumisen (Dahler-Larsen 2011) ja erityisesti New Public Management -taustaisen, koko julkista hallintoa kohdanneen reformiaallon kanssa. Näiden myötä arviointi, mukaan lukien koulutuksen järjestäjien, koulujen ja opettajien itsearviointi, on alkanut näyttäytyä ratkaisuna muun muassa koulutuksen laadun, tehokkuuden ja vaikuttavuuden problematiikkoihin. Arvioinnista on tullut keino reagoida yhteiskunnan muutoksiin. (Pitkänen 2019; Kauko ym. 2020.) Opetussuunnitelmissa itsearvioinnin vahvistuva painotus näkyy itsearvioinnin ilmaantumisena oppimista ja opiskelua koskeviin tavoitelausumiin alkuopetuksessa sekä kieliopinnoissa (Opetushallitus 1994, 40, 57, 68). Myös muissa oppi-aineissa tavoitellaan oppilaan arviointikykyisyyden kehittymistä tai esitetään itsearviointi osana oppilaan työprosesseja (kuvataide, käsityö, liikunta) ja vastuullista oppijuutta.

Ensimmäisinä kouluvuosina opiskelun tavoitteena on, että [...] lapsi suunnittelee työskentelyään, asettaa itselleen tavoitteita, etsii uusia ratkaisuja sekä pystyy vähitellen arvioimaan ja perustelemaan valintojaan (Opetushallitus 1994, 40).

Opiskelun yleistavoitteena on, että oppilas [...] kehittää opiskelutaitojaan sekä itsearviointikykyään ja oppii ottamaan vastuuta oppimisestaan [...] (Opetushallitus 1994, 57).

Peruskoulun vieraiden kielten opiskelun yleistavoitteena on, että oppilas [...] kehittää itsearviointikykyään ja oppii ottamaan vastuuta oppimisestaan. (Opetushallitus 1994, 68).

Opetuksen tehtäväksi on vastaavasti tullut tukea oppilaita oman työn päämäärien asettamisessa ja arvioimisessa:

Tuetaan oppilaiden mahdollisuuksia asettaa omalle työlleen päämääriä ja arvioida sitä, rohkaistaan heidän yhteistyökykyään ja vaatimuksiaan (Opetushallitus 1994, 51).

Myöhemmissä opetussuunnitelmissa (Opetushallitus 1999a; 1999b; 2004; 2014; 2020a; 2020b) itsearviointiin oppiminen ja harjaantuminen sekä vastuulliseksi, itsearviointitaitoiseksi oppilaaksi kehittyminen ovat vakiintuneet perusopetuksen oppiainekohtaisiin tavoite- lausumiin entistä intensiivisemmin, mutta näitä on alkanut spesifimmin kehystää elinikäisen oppimisen politiikkaproblematisaatio. Koulun ja opetuksen tehtäväksi jäsentyy yhä sel- keämmin oppilaan ohjaaminen itsearviointiin ja oppilaan itsearvioinnissa tukeminen forma- tiivisen arvioinnin keinoin.

Opetuksessa kehitetään oppilaiden edellytyksiä itsearviointiin antamalla tilaa oppimisen ja opintojen edistymisen pohdintaan ja kehittämällä itsearviointi- taitoja. Oppilaita ohjataan niin yksilöinä kuin ryhmänä havainnoimaan oppi- mistaan ja sen edistymistä sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. Tarkoitus on, että opettajat auttavat oppilaita ymmärtämään tavoitteet ja etsimään niiden saa- vuttamiseksi parhaita toimintatapoja. (Opetushallitus 2014, 49.)

Oppilaita ohjataan sekä itsenäisesti että ryhmänä tarkastelemaan edistymis- tään ja työnsä tuloksia suhteessa tavoitteisiin ja niihin onnistumisen kriteerei- hin, joista on yhdessä keskustellen sovittu työtä aloitettaessa (Opetushallitus 2014, 49).

Elinikäiseksi oppijaksi kasvaminen

Vuoden 1998 perusopetuslaki (L 1998/628) toi oppilaan itsearvioinnin lainsäädäntöön. Sen mukaisesti oppilaan arvioinnin ei tulisi ainoastaan ohjata ja kannustaa opiskelua vaan myös ”kehittä[ä] oppilaan edellytyksiä itsearviointiin”. Itsearvioinnin ilmaantuminen lainsäädän- töön edustaa merkittävää taitetta oppilaan itsearvioinnin problematisaation historiassa. Itse- arviointi näyttäytyy niin merkittävänä politiikkadiskurssissa, että sitä ei voi enää lainsää- dännössäkään ohittaa. Tässä tutkimuksessa ei ole analysoitu lainsäädännön valmisteludo- kumentteja, mutta tutkittavat opetussuunnitelmadokumentit ilmentävät tätä politiikkapro- blematisaation muutosta, jossa itsearviointia ryhdytään edellyttämään aiempaa moninaisem- min perustein. Keskeiseksi opetussuunnitelma- ja arviointipolitiikan kentäksi avartuu se, kuinka ei ainoastaan saavuteta perusopetukselle asetettuja tavoitteita vaan kuinka nopeasti muuntuvan yhteiskunnan kontekstissa kasvatetaan elinikäinen oppija ja elinikäisen oppimi- sen taidot omaksunut itseään säätelevä ja ohjaava oppilas.

Arvioinnin tehtävä on vuorovaikutuksen ja palautteen avulla tukea oppilasta muodostamaan realistinen kuva itsestään. Kun oppilas voi osallistua oman työnsä ja toimintansa tavoitteiden asettamiseen ja niissä edistymisen arvioin- tiin, hänellä on hyvät edellytykset kasvaa elinikäiseksi oppijaksi. (Opetushal- litus 1999a, 7.)

Uudistuneen perusopetuksen lainsäädännön (ks. L 1998/628) myötä vuoden 1994 opetus- suunnitelman oppilaanarviointia koskevat luvut korvattiin perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteilla vuonna 1999 (Opetushallitus 1999a). Uusien oppilaan arvioinnin perusteiden mukaisesti oppilaan itsearvioinnin ”tulisi olla keskeinen osa koulun arviointi- järjestelmää” (Opetushallitus 1999a, 10), ja siten oppilaan itsearviointi kytkettiin osaksi

laajempaa koulutuksen arviointikulttuuria (ks. Pitkänen 2019). Oppilaan arvioinnin perusteet -dokumentissa itsearviointi esittäytyy ensimmäistä kertaa osana oppilaan työskentelytaitoja, jotka itsessään asettuvat oppimisen arvioinnin yhdeksi kohteeksi. Näin vuoden 1999 opetussuunnitelmadokumenttien (Opetushallitus 1999a; 1999b) myötä oppilaan itsearviointikyky ja -taito yhtenä työskentelytaidon osa-alueena määrittyy opettajan suorittaman oppilaan arvioinnin kohteeksi. Itsearviointin taidosta tuli näin opettajan suorittaman arvioinnin kohde. Sittenkin tämä käytäntö on vakiintunut suomalaisen opetussuunnitelma- ja arviointipolitiikkadiskurssiin oppimaan oppimisen taitojen korostamisen ohien (Opetushallitus 2004, 262; 2014, 49–50; 2020a, 7).

Työskentelyn arviointi kohdistuu oppilaan taitoon suunnitella, toteuttaa ja arvioida omaa työtään. Työskentelyn arvioinnissa otetaan huomioon, miten vastuullisesti ja oma-aloitteisesti oppilas työskentelee ja miten hän toimii yhteistyössä muiden kanssa. Erityistä huomiota tulee kiinnittää siihen, miten oppilas osaa yhdistää työskentelytaitojen eri osa-alueet luontevaksi oppimisprosessiksi, jossa itsearviointi ohjaa työn suunnittelua ja toteuttamistapaa. (Opetushallitus 1999a, 14.)

Vuonna 1999 julkaistiin suositusluontoisina ensimmäiset perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle hyvä (8) (Opetushallitus 1999b). Kyseisistä perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereistä alkaen oppilaan kyky itsearviointiin on siis ollut oppilaan ja oppimisen arvioinnin kohteena päättöarvioinnissa. Esimerkiksi edellä mainitussa dokumentissa arvosanan 8 saavaa oppilasta on kuvattu siten, että oppilas muun muassa ”tunnistaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa ja osaa arvioida omaa edistymistään” (Opetushallitus 1999b, 29), ”pystyy asettamaan itselleen tavoitteita ja arvioimaan niiden saavuttamista” sekä ”osaa esittää arvioita omasta opiskelustaan sekä tehdä niiden pohjalta jatkosuunnitelmia” (1999b, 62) kuin myös ”ohjatusti kuvata ja arvioida omaa työtään ja työskentelyprosessiaan sekä kertoa, missä on onnistunut ja mitä on oppinut” (Opetushallitus 1999b, 106). Oppilaan itsearviointikyky ja sen arviointi osana oppilaan työskentelyn arviointia on vakiintunut ja jäänyt elämään suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelma- ja arviointipolitiikkadiskurssiin, vaikka hieman paradoksaalisesti sittenkin opetussuunnitelmissa on eksplisiittisesti määrätty, että ”itsearviointi ja vertaispalautte eivät vaikuta oppiaineesta saatavaan arvosanaan tai sanalliseen arvioon” (Opetushallitus 2020a, 2). Vaikka oppilaan itsearviointi ei sinänsä vaikuta arviointiin tai arvosanan muodostumiseen (esim. Opetushallitus 2014, 249), oppilaan itsearviointikyky ja tottuneisuus itsearviointiin ovat asettuneet arvioitaviksi kohteiksi. Itsearviointiin totuttautuminen onkin ollut laajasti läsnä opetuksen tavoitteissa ja oppilaan arvioinnin kriteereissä läpi 2000-luvun. Tavoitteiden tasolla tämä ilmenee muun muassa seuraavissa lausumissa:

Oppilas oppii [...] arvioimaan omaa työskentelyään ja kielitaitonsa eri alueita suhteessa tavoitteisiin (Opetushallitus 2004, 153).

Oppilas oppii [...] tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan kielen opiskelijana sekä arvioimaan työskentelyään ja kielitaitonsa eri alueita suhteessa tavoitteisiin (Opetushallitus 2004, 139).

Arviointikriteereiksi muotoiltuna tämä näkyy esimerkiksi seuraavissa lausumissa:

Oppilas [...] on tottunut arvioimaan omaa työskentelyään (Opetushallitus 2004, 120).

Oppilas [...] ymmärtää sinnikkään harjoittelun merkityksen ja on tottunut arvioimaan omaa työskentelyään (Opetushallitus 2004, 140).

Oppilas osaa arvioida omaa lukutaitoaan ja nimetä kehittämiskohteita (Opetushallitus 2014, 293).

Viimeisimmässä opetussuunnitelmadokumentissa eli perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereissä (Opetushallitus 2020b) havainnollistuu selkeästi se, että itsearviointikyky ja -taitoa edellytetään erityisesti oppilailta, jotka tavoittelevat tai saavat korkeita arvosanoja. Esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa arvosanan 5 saavan oppilaan osaamista kuvataan siten, että hän ”osaa nimetä jonkin viestinnällisen vahvuutensa tai kehittämiskohdeensa”. Vastaavasti arvosanaa 9 vastaava kuvaus on, että oppilas ”osaa arvioida viestintätaitojaan ja vahvuuksiaan ja pohtia, miten voi taitojaan kehittää”. (Opetushallitus 2020b, 3.) Näin kyky itsearviointiin ja itsensä reflektointiin on asettunut arvioinnin kohteeksi. Poliittikkaproblematisaation ytimenä on, kuinka kasvattaa kyvykäs, itseohjautuva ja itseään arvioiva elinikäinen oppija (ks. myös Kinnari 2020; Pitkänen 2022).

1990-luvulta alkaen trendinä on ollut itsearvioinnin merkityksen kasvu ja itsearviointiin kohdistuvien toiveiden lisääntyminen opetussuunnitelmadokumenteissa. Esimerkiksi vuoden 2004 opetussuunnitelmassa itsearvioinnin avulla pyritään edistämään itsetuntemusta, kehittämään opiskelutaitoja, seuraamaan oppimisen edistymistä ja tarkkailemaan tavoitteiden saavuttamista.

Itsearviointitaitojen kehittämisen tarkoituksena on tukea oppilaan itsetuntemuksen kasvua ja opiskelutaitojen kehittymistä. Tavoitteena on, että oppilaan itsetunto ja myönteinen minäkuva oppijana sekä osallisuuden tunne vahvistuvat. Itsearviointitaitojen kehittymisen myötä oppilas oppii myös tiedostamaan omaa edistymistään ja oppimiselle asetettuja tavoitteita sekä asettamaan itse opiskelulle tavoitteita ja säätämään oppimisprosessiaan. (Opetushallitus 2004, 264.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2004) korostavat sitä, että sekä oppimisympäristöjen että valittujen työtapojen tulee edistää ja tukea oppilaan itsearviointia. Koulun ja opetuksen tehtävänä on siis varmistaa olosuhteet itsearvioinnin- ja ohjautuvuuden taidon oppimiselle.

Oppimisympäristön tulee ohjata oppilasta asettamaan omia tavoitteitaan ja arvioimaan omaa toimintaansa. Oppilaille voidaan antaa mahdollisuus osallistua oppimisympäristönsä rakentamiseen ja kehittämiseen. (Opetushallitus 2004, 18.)

Työtapojen valinnan perusteita ovat, että ne [...] kehittävät valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisesta, arvioida sitä sekä hankkia palautetta oman toiminnan reflektointia varten [...] auttavat oppilasta tiedostamaan omaa oppimistaan sekä mahdollisuuksiaan vaikuttaa siihen (Opetushallitus 2004, 19).

1990-luvulta alkaen on itsearviointi löytänyt paikkansa yhä useamman oppiaineen arvioinnin tai monialaisten oppimiskokonaisuuksien kuvauksista. Eturintamassa ovat kulkeneet vieraiden kielten, äidinkielen ja taideaineista käsityön ja kuvataiteen oppiainekohtaiset kuvaukset. Viimeisimmissä opetussuunnitelmadokumenteissa itsearviointi on läsnä lähes kaikissa oppiaineissa ja lisäksi eri ikäkausien mukaan painottuen. Esimerkiksi siinä missä 1–2 luokan oppilaat ”harjoittelevat tunnistamaan omaa oppimistaan ja toimintaansa” (Opetushallitus 2014, 134), ajatuksena on, että kuudennen luokan päätteeksi ”oppilas osaa arvioida [...] suhteellisen realistisesti” esimerkiksi ruotsin kielen taitoansa ja sen kehittymistä (Opetushallitus 2014, 207). Aivan erityinen painoarvo itsearvioinnille vakiintuu oppilaanohjauksessa, jossa itsearviointi osana formatiivista arviointia ei ole ainoastaan oppilaanohjauksen arvioinnin ytimessä (Opetushallitus 2020b, 289), vaan siihen ohjaaminen muodostaa oppilaanohjausta ohjaavan keskeisen tavoitteen niin opiskelutaitojen kuin itse-tuntemuksen ja elinikäisen oppimisenkin alueilla.

Oppilaanohjauksessa arviointi perustuu oppilaiden itsearviointiin sekä vuorovaikutteeseen, ohjaavaan ja kannustavaan palautteeseen eri ohjaustoimien yhteydessä. Oppilaat pohtivat yhdessä opettajan kanssa ja oppivat arvioimaan valmiuksiaan, osaamistaan ja taitojaan, toimintakykyään, toimijuuttaan ja voimavarojaan, ohjaus- ja tuentarpeensa määrää ja laatua sekä ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitojaan. Oppilaita ohjataan tunnistamaan arvojen, uskosten ja itselleen merkittävien ihmisten vaikutusta valintoihin ja päätöksiin. (Opetushallitus 2020b, 289.)

Oppilaanohjauksen yhtenä tavoitteena onkin ”[...] luoda edellytyksiä oppilaan halulle oppia, arvioida osaamistaan, tunnistaa ja hyödyntää taitojaan ja vahvuuksiaan, kehittää kykyään tunnistaa oppimiskohteitaan sekä antaa valmiuksia muuttaa tarvittaessa suunnitelmiaan ja toimintamallejaan” (Opetushallitus 2014, 443; ks. myös 62, 277, 444.) Näin ohjauksen keinoin halutaan varmistaa joustavan, itsearvioivan ja itseään vahvuuksien ja heikkouksien akseleilla reflektioivan oppilaan, joka sisäistää halun jatkuvaan oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Kaikkinensa itsearviointi näyttäytyy vastauksena yhteiskunnalliseen vaateeseen kehittää itseohjautuvia, elinikäisiä oppijoita, jotka tunnistavat vahvuutensa ja kehittämiskohteensa sekä omaksuvat itseään jatkuvasti kehittävän asenteen. Kinnari kutsuu tämänkaltaista subjekti-ihannetta kuvaavasti yrittäjämäiseksi kykypääomakoneeksi ja -kansalaiseksi (Kinnari 2020).

Johtopäätökset ja pohdinta

Artikkelissa analysoitiin Carol Bacchin WPR-tutkimusstrategiaa hyödyntäen itsearvioinnin ja reflektiivisyyden rakentumista suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmien ja arviointipolitiikan historiassa. Artikkelissa haettiin vastauksia neljään kysymykseen: i) Mihin politiikkaongelmiin oppilaan itsearviointi tai reflektiivisyys on tuotettu vastauksena? ii) Miten oppilaan itsearvioinnin tai reflektion katsotaan vastaavan näihin politiikkaongel-

miin? iii) Millainen on oppilassubjekti, jota ongelmien vastaamiseksi toivotaan? iv) Mikä on koulun ja opetuksen rooli näiden ongelmien ratkaisemisessa. Tulokset on koottu tauluk-
koon 1 tutkimuskysymyksittäin (i–iv) eriteltyinä (Taulukko 1).

OPS	Politiikkaongelma (i)	Vastaus (ii)	Oppilas subjekti (iii)	Koulun rooli (iv)
1952	Kuinka kasvattaa itsenäisesti toimivia yhteiskuntaa palvelevia kansalaisia ja työntekijöitä	Oppilas totutettava tarkastamaan tekemänsä (opiskelu)työn tulos ja suhtautumaan siihen ”kriittisellä” asenteella	Yhteiskuntaa palveleva itsekriittinen tekijä (konkreettinen tekeminen)	Oppilaan totuttaminen oman työn kriittiseen tarkasteluun
1970; 1985	Miten saada arviointi palvelemaan kasvatus-tavoitteiden saavuttamista kaikille yhteisessä peruskoulussa	Oppilas saamansa palautteen avulla pystyy paikallistamaan oman sijaintinsa suhteessa tavoitteena olevaan tulokseen	Oppilas itse itsensä ja tulostensa ja edistymisensä ulkopuolisena tarkkailijana	Pyrkimys saada oppilas myös itse arvioimaan suorituksiaan ja seuraamaan edistymistään
1994	Miten varustaa oppilaat kohtaamaan yhteiskunnassa lisääntyvää epävarmuutta ja nopeita muutoksia sekä tekemään valintoja tämänkaltaisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa	Jatkuvaan oppimiseen, itsenäisiin valintoihin ja yksilölliseen tavoitteiden asettamiseen kannustaminen ja itsearviointin harjaannuttaminen	Dynaaminen, itsenäinen tavoitteidenasettaja ja oman työn jatkuva analysoija	Koulu kannustaa oppilasta asettamaan tavoitteita ja harjaannuttaa oppilasta oman työn jatkuvaan analyysiin itsearvioinnin keinoin
1999; 2004; 2014; 2020a; 2020b	Kuinka kouluttaa aktiivinen itseään kehittävä ja yhteiskunnallisiin muutoksiin reagoiva elinikäinen oppija	Itsearviointin vakiinnuttaminen osaksi formatiivista arviointia sekä osaksi arvioitavia työskentelyn taitoja	Itsearviointin taitoon ja reflektiivisyyteen totutettu oppilas	Jatkuvan palautteen kautta kannustava ja ohjaava opetus

Taulukko 1. Itsearviointi ja refleктоiva oppilas suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelmallisessa arviointidiskurssissa.

Ajatus itsearviointista ilmaantui ensimmäistä kertaa opetussuunnitelmapolitiikkadiskurssiin vuoden 1952 opetussuunnitelmissa (KM 1952). Kyseiset opetussuunnitelmat ilmensi-

vät opetussuunnitelmapoliittista murrosta, jossa kristillis-isänmaallisia ja kollektivistisia arvoja vaalivan, maalaiselämään ja sen ruumiilliseen työhön kasvattavan ajatteluperinteen rinnalle nousi uudenlainen näkemys koulun roolista kansainvaltaisen, demokraattisen yhteiskunnan rakentamisessa (Simola 2002; 1995). Tämän mukaisesti koulun tehtäväksi tuli kansainvaltaa tukevan ja ylläpitävän yksilön eli harkitsevan, kriittisen, reflektiivisesti suhtautuvan, toimivan kansalaisen kasvattaminen. Reflektiivisyyden tuli kohdentua niin omaan tekemiseen kuin myös koulussa opiskeltavien asioiden kriittiseen tarkasteluun. Kyseisen kaltaiseen reflektiivisyyteen ja itsekkriittisyyteen ohjaaminen näyttäytyi ratkaisuna demokraattisen yhteiskunnan kehittämiseksi. Kuten aiempi tutkimus on osoittanut, harkitsevuuden ja reflektiivisyyden juonne demokraattisena ihanteena on läsnä myös nykyisissä opetussuunnitelmissa ja niiden koululle määrittämässä tavoitteissa (Perälä 2021). Tämän tutkimuksen rajauksen kohteena olevissa oppilaan arviointia ja erityisesti oppilaan itsearviointia käsittelevissä kohdissa reflektiivisyys ja itsen arviointi kuitenkin näyttäytyy ratkaisuna toisenlaisiin, myöhemmin rakentuneisiin politiikkaongelmiin.

1970- ja 1980-luvuilla itsearviointi ilmaantui opetussuunnitelmiin erityisesti osana oppimisen arviointia, mutta näyttäytyi vain sivujuonteena laajemmassa arviointia koskevassa politiikkaproblematisaatiossa. Arviointiproblematiikan ytimessä oli kysymys, kuinka saada arviointi palvelemaan tavoitteiden saavuttamista ja edistämään tavoitteiden mukaista oppimista ikäluokille yhteisessä peruskoulussa. 1990-luvulla itsearviointi ilmaantui itsenäisenä vastauksena politiikkaproblematisaatioon, jonka keskiössä oli kysymys siitä, kuinka vastata yhteiskunnallisiin epävarmuutta lisääviin muutospaineisiin. Tässä vaiheessa diskurssiin ilmaantui dynaaminen, muutoksiin reagoiva, itseään arvioiva oppilasobjekti, joka sittemmin syveni kohti elinikäistä oppijaa ja itsearviointiin totutettua oppilasta. Koulun tehtäväksi hahmottui oppilaan kannustaminen ja ohjaaminen itsensä reflektointiin ja arviointiin vahvuuksien ja heikkouksien ulottuvuuksilla ja suhteessa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin.

Artikkelin tulokset tuovat lopulta esiin, kuinka itsearviointi ja oppilaan reflektiivisyys on problematisoitunut eri tavoin tutkimusajanjaksolla ja esiintynyt ratkaisuna erilaisiin politiikadiskursseissa rakentuviin ongelmiin. Näin tutkimus on samalla tuonut esiin, kuinka oppilaan itsearvioinnin ja reflektiivisyyden käytännöt kuuluvat poliittisuuden piiriin. Siten niitä ei tulisikaan ymmärtää neutraaleina oppimisen muotoina tai keinoina vaan yhteiskunnallis-historiallisesti rakentuneina käytäntöinä, jotka samalla muovaavat sitä, kuinka ajatella ja elää (Bacchi 2016, 6) ja millaisena itsemme havaitsemme (Ball 2015; Grimaldi 2020; Holloway 2019; Popkewitz 1997). Seuraavaksi tulisikin tutkia sitä, kuinka itsearviointi ratkaisuna nykyiselle elinikäisen oppimisen opetussuunnitelma- ja arviointipolitiikadiskurssin tuottamalle problematisaatiolle tulee eletyksi ja koetuksi koulun ja ohjauksen arkisissa käytännöissä.

Lähteet

- Komiteamietintö KM 1925. *Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö*. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Komiteamietintö KM 1946. *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1946:2*. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Komiteamietintö KM 1952. *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II*. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952:3. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

- Komiteamietintö KM 1970a. *Peruskoulun opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö I*. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö KM 1970b. *Peruskoulun opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö II*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö KM 1973. *Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö 1973:38*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Komiteamietintö KM 1996. *Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus 1996:4*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kouluhallitus 1985. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Kouluhallitus.
- L628/1998. *Perusopetuslaki*. Annettu Helsingissä 21.8.1998.
- Opetushallitus 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 1999a. *Perusopetuksen oppilaanarvioinnin perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 1999b. *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit*. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2020a. *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2020. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset 10.2.2020*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2020b. *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit*. Opetushallituksen määräys 5042/2020. Helsinki: Opetushallitus.

Kirjallisuus

- Andrade, Heidi L. 2019. A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers of Education* 87 (4), 1–13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Andrade, Heidi L. & Cizek, Gregory J. (toim.) 2009. *Handbook of formative assessment*. London: Routledge.
- Andrade, Heidi L. & Valtcheva, Anna 2009. Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice* 48 (1), 12–19. <https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Assessment Reform Group 1999. *Assessment for learning: beyond the black box*. Cambridge: Cambridge University. <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.2840.1444>
- Assessment Reform Group 2002. *Assessment for learning: 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice*. Cambridge University [www-lähde]. < https://www.hkeaa.edu.hk/doclibrary/sba/hkdse/eng_dvd/doc/Afl_principles.pdf > (Luettu 1.4.2022).
- Bacchi, Carol Lee 2009. *Analysing policy: what's the problem represented to be?* Frenchs Forest: Pearson.
- Bacchi, Carol Lee 2012. Why Study Problematizations? Making Politics Visible. *Open Journal of Political Science* 2 (1), 1–8. <https://doi.org/10.4236/ojps.2012.21001>
- Bacchi, Carol Lee & Goodwin, Susan 2016. *Poststructural policy analysis: a guide to practice*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52546-8>

- Ball, Stephen J. 2015. What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 36 (3), 306–313. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- Birenbaum, Menucha, DeLuca, Christopher, Earl, Lorna, Heritage, Margaret, Klenowski, Val, Looney, Anne, Smith, Kari, Timberley, Helen, Volante, Louis & Wyatt-Smith, Claire 2015. International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education* 13 (1), 117–140. <https://doi.org/10.1177/1478210314566733>
- Black, Dylan & William, Paul 1998. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappa* 80 (2), 139–148. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Bleakley, Alan 2000. Adrift without a life belt: Reflective self-assessment in a post-modern age. *Teaching in Higher Education* 5 (4), 405–418. <https://doi.org/10.1080/713699179>
- Bloom, Benjamin S., Hastings, Thomas, J. & Madaus, George F. (toim.) 1971. *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, Gavin T. L. & Harris, Lois Ruth 2014. The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research* 2 (1), 22–30. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.24>
- Castel, Robert 1994. "Problematization" as a Mode of Reading History. Teoksessa Goldstein, Jan (toim.), *Foucault and the Writing of History*. Oxford: Blackwell, 237–252.
- Dahler-Larsen, Peter 2011. *The Evaluation Society*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9780804778121>
- Fejes, Andreas (2011). Confession, in-service training and reflective practices. *British Educational Research Journal* 37 (5), 797–812. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.500371>
- Fendler, Lynn (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher* 32 (3), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X032003016>
- Foucault, Michel 1977. Nietzsche, genealogy, history. Teoksessa Bouchard, D. F. (toim.), *Language, counter-memory, practice: Selected essays and interviews*. Ithaca: Cornell University Press, 139–164.
- Foucault, Michel 2000. The Question of Method. Teoksessa James, D. Faubion (toim.), *Power. Essential Works of Foucault 1954–1984*. New York: The New Press, 223–238.
- Foucault, Michel 2005. *Tiedon arkeologia*. Tampere: Vastapaino.
- Grimaldi, Emiliano 2019. *An Archaeology of Educational Evaluation: Epistemological Spaces and Political Paradoxes*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203704363>
- Heinonen, Veikko & Viljanen, Erkki 1980. *Evaluatio koulussa*. Helsinki: Otava.
- Helkala, Sonja & Tomperi, Tuukka 2021. Demokratiakasvatus rakentavan keskustelun tuolla puolen? Opetussuunnitelmat ja yhteiskuntaopinoppikirjat deliberatiivisen demokratiateorian kritiikin valossa. *Kasvatus & Aika* 15 (3–4), 172–191. <https://doi.org/10.33350/ka.107866>
- Holloway, Jessica 2019. Risky teachers: mitigating risk through high-stakes teacher evaluation in the USA. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 40 (3), 399–411. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1322938>

- Kasanen, Kati & Rätty, Hannu 2002. "You be sure now to be honest in your assessment": Teaching and learning self-assessment. *Social Psychology of Education* 5, 313–328. <https://doi.org/10.1023/A:1020993427849>
- Kauko, Jaakko, Varjo, Janne & Pitkänen, Hannele 2020. Quality and Evaluation in Finnish Schools. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1451>
- Kelly, Mark G. E. 2013. Foucault, Subjectivity, and Technologies of the Self. Teoksessa Christopher, Falzon, Timothy, O’Leary & Jana, Sawicki (toim.), *A Companion to Foucault*. Blackwell Publishing Ltd, 510–525. <https://doi.org/10.1002/9781118324905.ch26>
- Kinnari, Heikki. 2020. *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä*. Turku: Turun yliopisto.
- Leiviskä, Anniina. 2021. Demokratia, kasvatus ja inklusion haaste – Demokratiakasvatuksen teorian uudelleenarviointia rakenteellisen epäoikeudenmukaisuudennäkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 15 (3–4), 10–27. <https://doi.org/10.33350/ka.107684>
- Lonka, Kirsti, Makkonen, Juho, Litmanen, Topi, Berg, Minna, Hietajärvi, Lauri, Kruskopf, Milla, Lammassaari, Heidi, Maksniemi, Erika, & Nuorteva, Maija 2017. *Road to 21st Century Competences. Evaluation framework for transversal competences in Finnish curriculum*. Microsoft [www-lähde]. < http://ele.fi/assets/evaluation_framework_microsoft_final.pdf > (Luettu 16.2.2022).
- Looney, Janet 2011. *Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system?* OECD Education Working Papers No. 58. OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>
- Nieminen, Juuso Henrik 2021. Beyond empowerment: student self-assessment as a form of resistance. *British Journal of Sociology of Education* 42 (8), 1246–1264. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1993787>
- OECD 2008. *Assessment for learning formative assessment. OECD/CERI international conference "learning in the 21st century: research, innovation and policy"*. OECD [www-lähde]. < <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40600481.pdf> > (Luettu 1.2.2022).
- OECD 2013. *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment. OECD reviews of evaluation and assessment in education*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- OECD 2019. *OECD future of education and skills 2030. OECD Learning Compass 2030*. OECD [www-lähde]. < http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf > (Luettu 2.5.2022).
- Panadero, Ernesto, Brown, Gavin T. L. & Strijbos, Jan-Willem 2016. The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review* 28 (4), 803–830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Perälä, Mika 2021. Harkitsevaisuus kansalaishyveenä –Toisten sanaan perustuvien uskomusten oikeutus koulussa ja mediassa. *Kasvatus & Aika* 15 (3–4), 45–65. <https://doi.org/10.33350/ka.110856>
- Pitkänen, Hannele 2019. Arviointi, tieto ja hallinta. Peruskoulun paikallisen arvioinnin genealogia. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 50. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5238-1>
- Pitkänen, Hannele 2022. The Politics of Pupil Self-evaluation: A case of Finnish assessment policy discourse. *Journal of Curriculum Studies* 54 (5), 712–732. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2040596>

- Pitkänen, Hannele 2023. Genealogy of the Ethics of Teacher Self-Evaluation: From Adherence to Norms to Self-Discipline through Self-Evaluation. Teoksessa Madalinska-Michalak, Joanna (toim.), *Quality in Teaching and Teacher Education: International Perspectives from a Changing World*. Leiden: Brill, 72–97. https://doi.org/10.1163/9789004536609_005
- Popkewitz, Thomas S. 1997. The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies* 29 (2), 131–164. <https://doi.org/10.1080/002202797184107>
- Popkewitz, Thomas S. 2004. Educational Standards: Mapping Who We Are and Are to Become. *The Journal of the Learning Sciences* 13 (2), 243–256. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1302_7
- Rose, Nikolas 2009. *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Saari, Antti, Salmela, Sauli & Vilkkilä, Jarkko 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 61–82.
- Sahlberg, Pasi 2016. The global educational reform movement and its impact on schooling. Teoksessa Mundy, Karen, Green, Andy, Lingard, Bob & Verger, Antoni (toim.), *The handbook of global education policy*. Chichester, UK: John Wiley & Sons, 128–144. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7>
- Salmela, Alfred 1944. *Kansakoulun oppilasarvostelu*. Kansakouluopettajain jatko-opintoyhdistyksen julkaisu IV. Helsinki: Otava.
- Scriven, Michael 1967. The methodology of evaluation. Teoksessa Tyler, Ralph, Gagne, Robert & Scriven, Michael (toim.), *Perspectives on curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 39–83.
- Simola, Hannu 2002. From exclusion to self-selection: examination of behaviour in Finnish primary and comprehensive schooling from the 1960s to the 1990s. *History of Education* 21 (3), 207–226.
- Smith, William C. (toim.) 2016. *The global testing culture shaping education policy, perceptions, and practices*. Oxford: Symposium Books Ltd. <https://doi.org/10.15730/books.94>
- Tan, Kelvin 2004. Does student self-assessment empower or discipline students? *Assessment & Evaluation in Higher Education* 29 (6), 651–662. <https://doi.org/10.1080/0260293042000227209>
- Vahervuo, Toivo 1958. *Arvosanojen antaminen*. Helsinki: Otava
- Varjo, Janne, Simola, Hannu & Rinne, Risto 2016. *Arvioida ja hallita: Perään katsomises-ta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulupolitiikassa*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Verger, Antoni, Parcerisa, L. Lluís & Fontdevila, Clara 2019. The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: A political sociology of global education reforms. *Educational Review* 71 (1), 5–30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>
- Vänttinen, Matti 2011. *Oikeasti hyvä numero: Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Webb, Taylor P. 2014. Policy problematization. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 27 (3), 364–376. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.762480>

Zimmerman, Barry J. 2002. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice* 41 (2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

FT Hannele Pitkänen työskentelee Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa tutkijatohtorina.

Artikkeli on kirjoitettu Suomen Akatemian rahoittamassa hankkeessa ”Educating the Evaluative Soul?” (353972).