

Katariina Ketonen

# MITEN KÄYTTÄYTYMISEN JA TYÖSKENTELYTAITOJEN ARVIOINTI EROAVAT TOISISTAAN?

– sisällönanalyysi käyttäytymisen arviointitavoitteista kuntien  
paikallisissa opetussuunnitelmissa



# TIIVISTELMÄ

Katariina Ketonen: Miten käyttäytymisen ja työskentelytaitojen arviointi eroavat toisistaan? – sisällönanalyysi käyttäytymisen arviointitavoitteista kuntien paikallisissa opetussuunnitelmissa

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Luokanopettaja, Kasvatustieteiden koulutus

Huhtikuu 2022

---

Paikalliselle tasolle hajautettu opetussuunnitelmatyö saattaa luoda haasteen opetussuunnitelmien yhdenmukaisuudelle sekä lisätä tulkinnanvaraisuutta oppilasarvioinnin osalta. Esimerkiksi kunnittain laadittujen oppilaan käyttäytymistä arvioivien tavoitteiden tulisi olla riittävän hyvin erotettuja työskentelytaitojen arvioinnin sisällöstä, jotta opetussuunnitelmat eivät tuottaisi ristiriitaista ohjeistusta arvioinnista. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella kuntien paikallisten opetussuunnitelmien asettamia käyttäytymisen arvioinnin tavoitteita sekä niiden kirjoja. Lisäksi tarkoitetaan verrata käyttäytymisen arvioinnin tavoitteita valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa mainittuun kohtaan työskentelytaitojen sisällöstä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena. Aineistona käytettiin Pirkanmaan kuntien paikallisia opetussuunnitelmia, jotka ovat julkisesti luettavissa. Analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysia, jonka avulla aineistosta muodostettiin aineistolähtöisesti ala- ja yläluokkia.

Tuloksina esitellään 20 aineistosta löytynyttä alaluokkaa, jotka on myös jaettu kolmeen luonteeltaan erilaiseen yläluokkaan. Yläluokkia ovat kouluympäristössä toimiminen, muiden kanssa toimiminen ja yksilönä toimiminen. Analyysin perusteella kunnat noudattavat suhteellisen yhtenäisiä päälinjoja asettamisessaan käyttäytymisen tavoitteissa, vaikka tavoitteiden varianssi onkin suhteellisen laaja. Käyttäytymisen tavoitteiden ja työskentelytaitojen sisällön välillä on muutamia ilmaisullisia tai tulkittavissa olevia päällekkäisyyksiä. Nämä päällekkäisyydet asettavat kaksi opetussuunnitelman tasoa ristiriitaan keskenään. Tutkimuksessa pohditaan lopuksi myös sitä, onko käyttäytymisen ja työskentelytaitojen erottaminen realistinen tavoite.

Avainsanat: opetussuunnitelma, paikallinen opetussuunnitelma, oppilasarviointi, käyttäytymisen arviointi, työskentelytaitojen arviointi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TEOREETTINEN VIITEKEHYS .....</b>	<b>7</b>
2.1	Opetussuunnitelma .....	7
2.1.1	<i>Valtakunnallinen opetussuunnitelma ja paikalliset opetussuunnitelmat .....</i>	<i>8</i>
2.1.2	<i>Opetussuunnitelmat ohjaavat opettajien työtä .....</i>	<i>9</i>
2.2	Oppilasarviointi .....	11
2.2.1	<i>Arvioinnin subjektiivisuus .....</i>	<i>12</i>
2.2.2	<i>Käyttätymisen arviointi opetussuunnitelmassa .....</i>	<i>13</i>
2.2.3	<i>Työskentelytaitojen arviointi opetussuunnitelmassa .....</i>	<i>14</i>
2.2.4	<i>Käyttätymisen ja työskentelytaitojen arvioinnin ero.....</i>	<i>15</i>
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>17</b>
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	17
3.2	Tutkimusaineisto .....	17
3.3	Aineiston analyysi .....	18
3.4	Tutkimuksen luotettavuus .....	20
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>22</b>
4.1	Kuntien asettamat tavoitteet käyttätymisen arvioinnille .....	22
4.1.1	<i>Kouluympäristössä toimiminen.....</i>	<i>23</i>
4.1.2	<i>Muiden kanssa toimiminen.....</i>	<i>26</i>
4.1.3	<i>Yksilönä toimiminen .....</i>	<i>28</i>
4.2	Työskentelytaitojen vertaaminen käyttätymisen tavoitteisiin .....	30
<b>5</b>	<b>YHTEENVETO JA POHDINTA.....</b>	<b>34</b>
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>38</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>41</b>
	Tutkimusaineistona olleet opetussuunnitelmat .....	41

## KUVIOT

<b>KUVIO 1.</b>	<b>KUNTIEN PAIKALLISTEN OPETUSSUUNNITELMIEN TAVOITTEET KÄYTTÄYTYMISEN ARVIOINNILLE.....</b>	<b>23</b>
<b>KUVIO 2.</b>	<b>TYÖSKENTELYTAITOJEN ARVIOINNIN SISÄLTÖ VALTAKUNNALLISESSA OPETUSSUUNNITELMASSA SUHTEUTETTUNA KÄYTTÄYTYMISEN ARVIOINNIN TAVOITTEISIIN PAIKALLISISSA OPETUSSUUNNITELMISSA.....</b>	<b>31</b>

# 1 JOHDANTO

Oppilasarviointi herättää useista uudistuksistaan huolimatta aika ajoin hämmennystä (Vanas, 2020; Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 2020). Sitä voidaan pitää jopa yhtenä haastavimmista tehtävistä opettajan työssä (Kankkunen, 2020, s. 5). Oppilasarvioinnissa korostuvat yhdenvertaisuus sekä tasa-arvoisuus (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019); oppilaita tulisi arvioida keskenään yhteneväisesti myös valtakunnallisella tasolla, jotta arvioinnin tasoeroja ei tulisi.

Haasteen oppilasarvioinnin yhdenvertaisuuteen aiheuttaa kuitenkin arvioinnin subjektiivisuus, sillä arviointi on aina opettajien tekemää tulkintaa oppilaasta (Keltinkangas-Järvinen & Mulla, 2014, s. 153–154; Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019, s. 35). Myös konkreettisuuden ja selkeyden puute sekä tulkinnanvaraisuus opetussuunnitelmassa aiheuttavat opettajille ongelmia oppilasarvioinnissa (Ouakrim-Soivio, 2013; Puukko ym., 2020). Mahdollisimman yksiselitteisen ja ristiriidattoman opetussuunnitelman eteen onkin siis tärkeää tehdä jatkuvaa seurantaakin sekä arviointia (Holappa, 2013, s. 191).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) eli valtakunnallinen opetussuunnitelma jakaa oppilasarvioinnin oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Näistä työskentely arvioidaan osana oppimisesta annettava arvosana oppiainekohtaisesti, kun taas käyttäytyminen arvioidaan erikseen. Käyttäytymisestä annettava arvosana ei saa vaikuttaa oppiaineista saataviin arvosanoihin (Opetushallitus, 2014). Toisin sanoen käyttäytymisen ja työskentelytaitojen arvioinnin tavoitteiden kuuluu olla toisistaan riittävän erillään, jotta ne eivät mene tulkinnallisesti päällekkäin.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma velvoittaa opetuksen järjestäjän eli kunnat tai koulut määrittelemään oppilaan käyttäytymisen arvioinnille asetetut tavoitteet erikseen paikallisessa opetussuunnitelmassa. Tällöin jokainen kunta tai koulu saa tulkita parhaaksi katsomallaan tavalla käyttäytymisen arviointia niin, että se noudattaa kuntien ja koulujen omaa arvomaailmaa sekä järjestyssääntöjä.

Kunnittain ja kouluittain hajautettu opetussuunnitelmatyö helpottaa kunta- ja koulukohtaisten personoitujen ratkaisujen tekemistä, mutta samalla se asettaa myös haasteen valtakunnallisen ja paikallisten opetussuunnitelmien väliselle yhdenmukaisuudelle (Vitikka & Rissanen, 2019).

Tällöin on syytä lähteä tutkimaan yksittäisten kuntien itse laatimia tavoitteita käyttäytymiselle, jotta voidaan havaita kuntien keskinäinen kirjo tavoitteiden asettamiselle; lisäksi saadaan selville se, ovatko käyttäytymiselle asetetut tavoitteet riittävän erilaisia valtakunnallisen opetussuunnitelman asettamalle sisällölle työskentelytaitojen osalta. Mikäli käyttäytymisen ja työskentelytaitojen arvioinnin sisällöt ovat samankaltaisia, ne väistämättä vaikuttavat toisiinsa ja aiheuttavat tulkinnallisen ristiriidan opetussuunnitelmiin.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tämä tutkimus tarkastelee oppilaan käyttäytymisen arviointia perusopetuksen opetussuunnitelmien näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys jakautuu kahteen pääkäsitteeseen: opetussuunnitelmaan ja oppilasarviointiin. Näistä ensimmäinen avaa valtakunnallisen ja paikallisten opetussuunnitelmien välistä suhdetta sekä opetussuunnitelmien vaikutusta opettajan työhön. Jälkimmäinen taas pohtii arvioinnin subjektiivisuutta sekä erittelee käyttäytymisen ja työskentelytaitojen arviointia opetussuunnitelmien näkökulmasta.

### *2.1 Opetussuunnitelma*

Opetussuunnitelmat ovat hallinnollisia asiakirjoja, joiden kautta ohjataan pääsääntöisesti kasvatus- ja opetustyön arkea laki- ja asetusperustaisesti (Autio ym., 2017, s. 7). Ne sisältävät muun muassa opetukselle määritellyt tavoitteet, tieto- ja taitosisällöt, opetustavat- ja ajat, oppilaita tai opiskelijoita velvoittavat toiminnot sekä näiden toimintojen arvioinnin perusteet (Antikainen ym., 2021, s. 160–163). Erilaisten lakien ja asetusten ohella opetussuunnitelmia voidaan pitää jopa yksinä merkittävimpinä kansalaisiin vaikuttavina dokumentteina (Autio ym., 2017, s. 7).

Opetussuunnitelmat peilaavat aina nykyhetken yhteiskunnan tilaa poliittisesti, taloudellisesti ja kulttuurillisesti: eri aikakausina niissä voidaan painottaa erilaisia tulevaisuudentavoitteita sekä kasvatusihanteita, jotka kulloinkin nähdään arvokkaina ja tavoittelemisen arvoisina (Antikainen ym., 2021, s. 160–163). Aution ym. (2017, s. 9) mukaan kyse on yksinkertaisesti siitä, mitkä arvot, tiedot ja taidot tämän hetkiset kansalaiset kokevat tärkeäksi välittää tulevalle sukupolvelle. Opetussuunnitelmat ovat siis alati kehittyvä, muuttuva ja jatkuvaa tutkimusta edellyttävä tiivistys yhteiskunnan tilasta (Autio ym., 2017, s. 9).

Opetussuunnitelmia on mahdollista lähestyä Vitikan ja Rissanen (2019, s. 224–225) mukaan ainakin neljästä eri näkökulmasta. Ne voidaan nähdä hallinnollisina ja juridisina asiakirjoina tai koulutusideologioiden näyttämönä ja tulevaisuuden ratkaisujen suuntaajana. Lisäksi opetussuunnitelmat voivat toimia konkreettisenä ja käytännöllisenä käsikirjana tai jatkuvana prosessina ja kehittämisohjelmalla, jonka tarkoituksena on saada aikaan laajamittaista muutosta sekä sitouttaa opetussuunnitelman noudattajat opetuksen uudistamiseen. Tämän tutkielman yhteydessä opetussuunnitelmia tarkastellaan erityisesti konkreettisenä käsikirjana, jota opettaja on hallinnollisesti ja juridisesti velvoitettu noudattamaan.

### 2.1.1 Valtakunnallinen opetussuunnitelma ja paikalliset opetussuunnitelmat

Suomessa on käytössä kolmiportainen opetussuunnitelmamalli, jossa työskentelyä tapahtuu kansallisella tasolla sekä paikallisella, kunta- ja koulukohtaisella tasolla (Holappa, 2013, s. 191). Perusopetuksen osalta käytössä on valtakunnallinen opetussuunnitelma eli perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet, jonka pohjalta paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan. Paikallinen opetussuunnitelma rakentuu usein sekä kunta- että koulukohtaisesta osiosta; opetuksen järjestäjän päätöksellä voidaan kuitenkin tehdä myös ainoastaan kuntakohtainen opetussuunnitelma, jotka kaikki kunnan alueen koulut noudattavat (Opetushallitus, 2014, s. 10.) Paikallisten opetussuunnitelmien tehtävä on täydentää valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa määriteltyjä tavoitteita, sisältöjä ja muita opetuksen järjestämiseen liittyviä yksityiskohtia. Vaikka valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa yhdenmukaisen pohjan opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, jää opetuksen järjestäjälle myös reilusti vapautta omiin ratkaisuihin paikallisella tasolla (Vitikka & Rissanen, 2019).

Suomessa opetussuunnitelmien historiassa on nähtävillä keskusjohtoisen ohjauksen sekä hajautetun päätöksenteon välistä vaihtelevuutta. Esimerkiksi 1985 julkaistussa opetussuunnitelmassa valtiollisesti säädelty koululaitos eriytyi siten, että kehittämisvastuu siirtyi enemmän kunnille ja kouluille (Antikainen ym., 2021, s. 162–163; Vitikka & Rissanen, 2019, s. 224). Vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksessa keskusjohtoisempi ohjaus kuitenkin palasi



takaisin, ja nykyinen 2014 vuoden opetussuunnitelmauudistus tarkastelee sen onnistumista (Vitikka & Rissanen, 2019, s. 224.) Holapan (2013, s. 191) mukaan suomalainen opetussuunnitelma on sen verran laaja niin sisällöltään kuin tekijäjoukoiltaan, että sen toteutumisen kannalta on erittäin tärkeää tehdä jatkuvaa kehitystyötä, seurantaa ja arviointia koskien kansallista sekä paikallista tasoa.

Paikallisia opetussuunnitelmia voidaan myös tarkastella koulutuksellisen tasa-arvoisuuden toteutumisen näkökulmasta, sillä eri kunnissa ja kouluissa kirjoitetut opetussuunnitelmat ovat ratkaisuiltaan ja tyyleiltään erilaisia (Vitikka & Rissanen, 2019, s. 241). Myös Holappa (2013) toteaa tutkimiansa paikallisten opetussuunnitelmaprosessien pohjalta paikallisen varianssin olevan suhteellisen suurta. Vaikka opetuksen suunnittelun ja toteutuksen yhdenmukaisuus pyritään takaamaan valtakunnallisella opetussuunnitelmalla, saattaa hyvin paikalliselle tasolle hajautettu opetussuunnitelmajärjestelmä aiheuttaa haasteita kansalliselle yhdenmukaisuudelle (Vitikka & Rissanen, 2019, s. 230).

Holapan (2013, s. 201) mukaan opetussuunnitelmatyötä ei voida pitää täysin linjakkaana, sillä opetussuunnitelman muutoksissa saattaa olla myös jonkin verran sattumaa mukana. Vastavuoroisesti taas Kankkunen (2020, s. 11–12) toteaa koulujen väliset erot sen verran pieniksi, etteivät ne uhkaa koulutuksellista tasa-arvoa. Myös Antikaisen ym. (2021, s. 162–163) mukaan yksittäisten koulujen opetussuunnitelmiin kuuluvat arvopäämäärät ovat valtakunnallisesti hyvin yhtenäisiä. Haaste on pitkälti tasapainon löytämisessä valtakunnallisella ja paikallisella tasolla tehtävien ratkaisujen välillä: esimerkiksi opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden sekä arvioinnin määrittely saattaa olla kannattavaa ohjata yksiselitteisemmin valtakunnallisella tasolla, jotta näiltä osin kuntien väliset erot eivät kasvaisi liikaa (Vitikka & Rissanen, 2019, s. 241–242).

### 2.1.2 Opetussuunnitelmat ohjaavat opettajien työtä

Opetussuunnitelma on opettajaa velvoittava asiakirja, joka nykyään on normi koulutoimijoiden työssä ja ajatuksissa; vielä 1990-luvulla opetussuunnitelma on saattanut pölyttyä koskemattomana kirjahyllyssä (Autio ym., 2017, s. 8). Historialliset erot opetussuunnitelmiin suhtautumisessa voisivat selittyä opetussuunnitelman ideaalien ja opetuksen käytäntöjen välisten murtumien

varjolla. Esimerkiksi Antikainen ym. (2021, s. 161) ovat havainneet 1990-luvulla hyväksytyssä opetussuunnitelmassa ristiriidan pedagogisten periaatteiden ja niiden toteuttamiseen tarkoitettujen käyttäytymissääntösten välillä: ”kun pedagogisissa asiakirjoissa korostetaan yksilöllisyyttä siten, että jokainen lapsi on oikeutettu erityislaatussa mukaiseen kohteluun, käyttäytymistä koskevissa asiakirjoissa kuitenkin edellytetään normatiivista yhtenäisyyttä ja täsmällistä, yksityiskohtaistenkin sääntöjen noudattamista” (Antikainen ym., 2021, s. 161).

Toisinaan opetussuunnitelmien ideaalit eivät siis kohtaa opetuksen käytäntöjen tai opettajien tulkintojen kanssa. Esimerkiksi Ouakrim-Soivion (2013) tutkimus osoittaa, että koulujen välillä on niin laajamittaisia eroja arviointikäytännöissä, etteivät arvosanat ole tällöin validi koulujen tai oppilaiden osaamiserojen mittari. Tutkimuksen mukaan opettajat suhteuttavat annettavat arvosanat enemmän muiden oppilaidensa osaamistasoon nähden valtakunnallisten kriteerien sijaan. Kun opetussuunnitelmissa määritellyt kriteerit eivät toimi käytännön tasolla, päättöarvioinnin yhdenvertaisuus on vaarassa (Ouakrim-Soivio, 2013). Ouakrim-Soivio (2013) ehdottaa ratkaisuksi päättöarvioinnin kriteereiden tarkennuksia sekä entistä enemmän tukimateriaalia opettajille kriteeripohjaiseen arviointiin.

Vuonna 2020 Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisema raportti päättöarvioinnin kriteereiden toimivuudesta todistaa Ouakrim-Soivion ehdotukset toimiviksi: opettajat kokevat kriteeriuudistuksen tärkeäksi ja tarpeelliseksi työssään (Puukko ym., 2020). Raportti antaa kriteerien kehittämiskohteiksi edelleen konkreettisuuden, selkeyden ja ymmärrettävyyden lisäämisen ja vastavuoroisesti vaikeaselkoisuuden ja tulkinnanvaraisuuden vähentämisen, jotta niiden tulkitseminen olisi opettajille mahdollisimman mielekästä (Puukko ym., 2020).

Opetussuunnitelmien yksityiskohtaisuutta tai väljyyttä voidaan tarkastella myös opettajien autonomian näkökulmasta. Esimerkiksi Holapan (2013, s. 193) mukaan 1990-luvun opetussuunnitelmauudistuksen myötä opettajia rohkaistiin erityisesti ammatilliseen omatoimisuuteen opetussuunnitelman perusteiden ollessa melko suppea kokonaisuus, joka avasi paljon mahdollisuuksia sen tulkintaan ja innoitti monia toimimaan oman työnsä kehittäjinä. Myös Kankkunen (2020, s. 11–12) viittaa siihen, että suomalaisilla opettajilla on suhteellisen suuri

autonomia opetussuunnitelman tavoitteiden toteutukseen ilman ulkoista pakkoa ja kontrollia.

Vitikka ja Rissanen (2019, s. 241) puolestaan tarkastelevat opetussuunnitelman ohjaavuutta myös koulujen ja opettajien toimintaedellytysten näkökulmasta: tutkimusten mukaan opettajat jopa kaipaavat opetussuunnitelmien sisällöiltä selkeää ohjausta ja tukea opetukseen. Tällöin opetussuunnitelmien väljyys ja sen mukana tuleva autonomia eivät olekaan eduksi opettajalle, joka eritoten kaipaa ohjausta ja opetussuunnitelmatekstien selkeyttä (Vitikka & Rissanen, 2019, s. 241).

Opettajien osallistaminen opetussuunnitelman laatimisessa on myös nostettu tärkeäksi aiheeksi osana koulun kehittymistä (Vitikka & Rissanen, 2019). Kun opettajat otetaan mukaan esimerkiksi paikallisen opetussuunnitelman luontiin, he pystyvät paremmin sitoutumaan sekä ymmärtämään sen sisällöt (Vitikka & Rissanen, 2019, s. 223, 233; Törmä, 2003, s. 84). Koulutusjärjestelmämme luottaa siihen, että kentällä toimivat opettajat pystyvät tarjoamaan arvokasta paikallistason tietoa oppimisen edellytyksistä ja pedagogisista ratkaisuista, jotka edistävät opetussuunnitelmien kehitystä oikeaan suuntaan (Vitikka & Rissanen, 2019, s. 233).

## *2.2 Oppilasarviointi*

Suomessa oppilaan arvioiminen on pakollinen osa formaalia koulutusta (Vänttinen, 2011, s. 7). Perusopetuslain (628/1998, 22 §) velvoittavan määritelmän mukaan oppilasarvioinnin tarkoituksena on ohjata ja kannustaa oppilaan opiskelua sekä kehittää oppilaan itsearviointiin edellytyksiä. Lisäksi arviointia tulee toteuttaa monipuolisesti niin oppimisen, työskentelyn kuin käyttäytymisenkin osalta (Perusopetuslaki 628/1998, 22 §).

Luostarisen ja Ouakrim-Soivion (2019, s. 25) mukaan oppilasarviointi voidaan jakaa oppimisen ohjaamiseen ja oppilaan kannustamiseen eli formatiivisen arviointiin sekä osaamisen arviointiin suhteessa asetettuihin tavoitteisiin eli summatiiviseen arviointiin. Tällöin formatiivinen arviointi edustaa ikään kuin jatkuvaa palautetta, jonka tarkoitus on tukea ja ohjata oppimisprosessia, kun taas summatiivinen arviointi mittaa lopputulosta sekä

kertoo sen, mitä tavoitteita on saavutettu (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019, s. 25).

Luostarisen ja Peltomaan (2016, s. 161) mukaan arviointi on pedagogisesti opettajan tärkein työkalu oppimisen ohjaamisessa ja kasvatustyössä; siksi on luonnollista, että opettajat kokevat arvioinnin tärkeäksi sekä suhtautuvat siihen vakavasti. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukainen arviointi määrittää mahdollisesti lapsen koulutus- ja elämänuraa peruskoulusta työelämään saakka, sillä yksilön tietämisen taso sekä hänen moraaliset ominaisuutensa ovat jatkuvan arvioinnin alla (Antikainen ym., 2021, s. 164). Opettajan tekemällä oppilasarviointilla on siis mahdollisesti hyvinkin kauaskantoiset vaikutukset yksilön elämässä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arvioinnin muodostavat kolme eri osaa: oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen. Näistä kuitenkin oppiminen ja työskentely huomioidaan yhteisesti jokaisessa oppiainekohtaisessa arvioinnissa, kun taas käyttäytyminen arvioidaan erillisenä osuutena (Luostarinen, 2019, s. 38). Tämän tutkielman keskiössä on erityisesti käyttäytymisen arviointi, mutta samaan aikaan myös käyttäytymisen ja työskentelyn välinen ero arvioinnissa sisältyy tutkielman yhdeksi kiinnostuksenkohteeksi.

### 2.2.1 Arvioinnin subjektiivisuus

Arvioinnilla tarkoitetaan yleisesti sitä, että ilmiön arvo määritetään suhteessa johonkin ennalta määrättyyn kriteeriin (Vänttinen, 2011, s. 7). Näin ollen selkeä kriteeristö eli tavoitteenasettelu luo pohjan arvioinnin tuloksen tulkinnalle (Kankkunen, 2020, s. 4–5). Myös uusimmassa opetussuunnitelmassa (2014) tavoite- ja kriteeriperusteisuus on suuressa roolissa (Luostarinen & Peltomaa, 2016, s. 164–165).

Luostarisen ja Ouakrim-Soivion (2019, s. 34) mukaan laadukas ja eettisesti kestävä arviointi perustuu oikeudenmukaisuuteen ja reiluuteen; avainsanoja ovat tällöin läpinäkyvyys, perusteltavuus ja johdonmukaisuus. Kaikille oppilaille tulisi tarjota yhtäläiset mahdollisuudet osaamisen osoittamiseen; lisäksi arvioinnin tulosten kuuluisi olla samansuuntaisia riippumatta arvioinnin tekijästä (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019, s. 34).

Oppilasarviointia on kuitenkin tutkittava myös arvioinnin subjektiivisuuden näkökulmasta sen ihmislähtöisyyden vuoksi, sillä esimerkiksi kuvailevat sekä holistiset arviointikriteerit jättävät väistämättä opettajakohtaista tulkinnanvaraa (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019, s. 35). Opettajia velvoittavissa ohjeistuksissa saatetaan jättää suhteellisen avoimeksi se, mitä kaikkea opettaja voi arvioinnissaan ottaa huomioon, mikä tekee jo lähtökohtaisesti arvioinnista subjektiivista (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 153–154).

Opettajalla on koulussa aina valta-asema pedagogisena ammattilaisena, ja arvioinnin osalta hän kantaa siitä myös suurta vastuuta (Luostarinen & Peltomaa, 2016, s. 168). Kankkusen (2020, s. 5) mukaan tasapuolisen ja oikeudenmukaisen arvioinnin toteuttaminen saattaa olla jopa opettajan työn haasteellisin tehtävä. Opettajat voivat kokea oppilasarvioinnin myös eettisesti hankalaksi: tätä ovat tutkineet esimerkiksi Illikainen ja Koistinen (2015) pro gradu -tutkielmassaan. Heidän analyysinsä tulosten mukaan erityisesti arvioinnin oikeutus ja luotettavuus sekä oppilaan edun mukainen toiminta ovat opettajia puhututtavia oppilasarvioinnin ongelmia.

### 2.2.2 Käyttäytymisen arviointi opetussuunnitelmassa

Käyttäytymisen arviointi on yksi oppilasarvioinnin kohteista perusopetuksessa. Tämä tapahtuu usein virallisen oppimisen lomassa, jolloin oppilaat omaksuvat yhteisönsä toimintamalleihin kulttuurisesti sidottuja sanomia ja odotuksia sekä niiden rikkomisesta mahdollisesti seuraavia rangaistuksia (Antikainen ym., 2021, s. 224). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käyttäytymisen arvioinnista esitetään seuraavaa:

Käyttäytymisen ohjaus sekä käyttäytymiseen liittyvien tietojen ja taitojen opettaminen ovat osa koulun kasvatustehtävää. Oppilaita ohjataan ottamaan huomioon muut ihmiset ja ympäristö sekä noudattamaan yhteisesti sovittuja toimintatapoja ja sääntöjä. Heille opetetaan koulun erilaisissa vuorovaikutustilanteissa asiallista, tilannetietoista käyttäytymistä ja hyviä tapoja. Käyttäytymistä arvioidaan ja oppilaille annetaan käyttäytymisestä ohjaavaa palautetta suhteessa paikallisessa opetussuunnitelmassa käyttäytymiselle asetettuihin tavoitteisiin. Käyttäytymisen tavoitteet perustuvat koulun kasvatustavoitteisiin, yhteisön toimintakulttuuria määrittäviin linjauksiin ja järjestyssääntöihin. – – Käyttäytymisen arvioinnissa erityisen tärkeä on huolehtia, että arviointi ei kohdistu oppilaan persoonaan, temperamenttiin eikä muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Käyttäytyminen arvioidaan todistuksissa omana kokonaisuutena, eikä se

vaikuta oppiaineesta saatavaan arvosanaan tai sanalliseen arvioon. (Opetushallitus, 2014, 50)

Oppilaan käyttäytymisen arvioiminen ei kuitenkaan ole formaalista valtakunnallisesta ohjeistuksesta huolimatta aina helppoa. Muun muassa oppilaan persoona ja temperamentti voivat olla hankalia sulkea kokonaan arvioinnin ulkopuolelle, jos ne heijastuvat vahvasti oppilaan käyttäytymiseen (Luostarinen, 2019, s. 47). Mullolan (2012) tutkimus osoittaa, että oppilaan temperamentilla on todistettu olevan yhteyttä oppilaan saamiin arvosanoihin.

Illikaisen ja Koistisen (2015) pro gradu -tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kokevat arvioivansa käyttäytymisen yhteydessä väistämättä oppilaan persoona, vaikka tämä erikseen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa kielletään. Heidän tutkimuksensa haastatteluaineistoista nousee pohdinta numeroarvosanan sijaan annettavasta sanallisesta arviosta käyttäytymisen kohdalla. Tämä voisi kannustaa myös oppilaita pohtimaan ja sanallistamaan omaa käytöstään (Illikainen & Koistinen, 2015, s. 32).

### 2.2.3 Työskentelytaitojen arviointi opetussuunnitelmassa

Opetushallitus on vuonna 2020 julkaissut työskentelytaitojen arviointiin liittyviä muutoksia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, joten muutokset huomioon ottaen perusteissa esitetään seuraavaa työskentelytaitojen arvioinnista:

Työskentelyn arviointi on osa oppiaineen arviointia. Työskentelyä ei siis arvioida oppiaineista erillisenä. Työskentelyn arviointi perustuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin ja paikallisessa opetussuunnitelmassa vuosiluokittain täsmennettyihin oppiaineiden tavoitteiden sisältämiin työskentelytaitojen tavoitteisiin. Kun opettaja toteuttaa arvioinnin oppiaineiden tavoitteiden ja kriteerien mukaisesti, tulee myös työskentely arvioiduksi. Työskentelytaidoilla tarkoitetaan perusopetuksen aikana kehittyvää taitoa työskennellä itsenäisesti ja yhdessä, taitoa suunnitella ja arvioida omaa työskentelyään, taitoa toimia vastuullisesti ja parhaansa yrittäen sekä taitoa toimia rakentavasti vuorovaikutuksessa. (Opetushallitus, 2020, s. 6–7)

Luostarisen (2019, s. 38, 47) mukaan työskentelytaitojen kehittyminen edellyttää sitä, että oppilaalle tarjotaan opetuksen yhteydessä mahdollisuuksia harjoitella työskentelyn suunnittelua sekä sen tavoitteellista edistämistä, ja että oppilas saa riittävästi toiminnastaan monipuolista palautetta. Käyttäytymisen arvioinnin lailla

myös työskentelyä arvioitaessa on tärkeää kyetä erottamaan oppilaan persoonallisuus ja temperamentti, jotka voivat vaikuttaa oppilaan osoittamiin työskentelyn taitoihin (Luostarinen, 2019, s. 38, 47). Oppilaiden erilaisista lähtökohdista johtuen opettajan tulee sopeuttaa ohjaustaan oppilaidensa mukaan, antaa heille samat oikeudet osaamisensa kehittämiseen sekä arvioida jokaista samoilla valtakunnallisilla kriteereillä (Luostarinen, 2019, s. 38, 47).

Luostarisen (2019, s. 38) mukaan paikallisissa opetussuunnitelmissa on tärkeää kyetä erottamaan työskentelytaitojen arviointi esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen arvioinnista; tällä hetkellä joissakin opetussuunnitelmaratkaisuissa nämä ovat yhdistyneet. Ainoastaan työskentelytaitoja arvioimalla ei kuitenkaan kyetä arvioimaan riittävän monipuolisesti laaja-alaisen osaamisen kehittymistä, vaikka näillä monesti arjen toiminnassa onkin yhteyttä (Luostarinen, 2019, s. 38).

#### 2.2.4 Käyttäytymisen ja työskentelytaitojen arvioinnin ero

Kouluarjessa käyttäytymisen ja työskentelytaitojen arvioinnin erottaminen voi olla haasteellista. Luostarisen (2019, s. 39, 45) mukaan esimerkiksi ongelmat käyttäytymisessä voivat häiritä myös oppilaan omien työskentelytaitojen osoittamista eri oppiaineissa. Oppilaalle on tällöin tärkeää viestiä, ettei huono käyttäytyminen ole rangaistus oppiaineen arvosanaa annettaessa, mutta muutosta käyttäytymisen säätelyyn on tehtävä, jotta hän pystyy osoittamaan toiminnassaan työskentelylle asetetut tavoitteet (Luostarinen, 2019, s. 39, 45).

Myös Keltikangas-Järvisen ja Mullolan (2014, s. 151) analysoimien tutkimustulosten mukaan oppilaan temperamentin on todettu olevan yhteydessä oppilaan oppiainearvosanoihin niin sanottuna piilovaikuttajana; vaikka temperamenttia ei alun perin ole tarkoitus arvioida, tuo työskentelytyylin arvioiminen sen silti osaksi arvosanaa. Samat tutkimustulokset ovat myös yksilöllisen oikeudenmukaisuuden sekä sukupuolten välisen tasa-arvon kysymysten äärellä, sillä kun oppilasarvioinnissa pienennetään persoonallisuuden ja työskentelytyylin painoarvoa, niin myös tyttöjen ja poikien arvosanaerot pienenevät (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 151).

Opettajan näkökulmasta käyttäytymisen ja työskentelytaitojen arvioinnissa on tärkeää seurata tarkasti opetussuunnitelmien kirjauksia, jotta ei tule suorittaneeksi oppilasarviointia väärin tavoitteiden mukaan (Luostarinen, 2019,

s. 43–44). Mikäli työskentelytaitojen erottaminen käyttäytymisestä on opetussuunnitelman tulkitsemisen jälkeen edelleen epämääräistä tavoitteiden sekä niistä johdettujen kriteerien osalta, saattaa ongelma olla opetussuunnitelmatasolla eli arvioinnin ohjeistuksessa (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 153–154).

Keltikangas-Järvisen ja Mullolan (2014) mukaan opetussuunnitelmatason oppilasarviointiin liittyy ongelmia, joita ovat muun muassa selkeiden arviointikriteerien puute (vrt. Puukko ym., 2020) sekä ohjeistusten mahdollinen ristiriitaisuus. Opettajat jäävät tällöin hämmentyneinä pohtimaan oikeudenmukaista arviointitapaa ja arviointi itsessään muuttuu entistä enemmän subjektiivisemmaksi (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 153–154). Lisäksi on tärkeää ottaa huomioon paikallisten ratkaisujen näkyminen oppilasarviointikäytännöissä, sillä paikallisten opetussuunnitelmien tulkinnat sekä ohjeistusten taso voivat vaihdella keskenään valtakunnallisesti (Vainikainen & Thuneberg, 2020, s. 9).



# 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimus on toteutettu laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Tässä luvussa esitellään tarkemmin tutkimustehtävä ja -kysymykset, tutkimuksessa käytettävä aineisto sekä perehdytään analyysimenetelmänä käytettävän sisällönanalyysin toimintaperiaatteen.

## *3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset*

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää paikallisten opetussuunnitelmien tulkintoja käyttäytymisen arvioinnista. Tavoitteena on löytää käyttäytymisen arvioinnin tavoitteiden samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia kunnittain laadittujen paikallisten opetussuunnitelmien välillä. Toinen kiinnostuksen kohde tutkimukselle on käyttäytymisen arvioinnin tavoitteiden vertaaminen työskentelytaitojen arvioinnin sisältöön. Tällöin voidaan saada selville, onko ohjeistus paikallisella sekä valtakunnallisella tasolla laadittu niin, ettei se ole ristiriitainen tai tulkinnanvarainen. Tutkimuskysymyksiä on näin ollen kaksi:

1. Millaisia tavoitteita paikallisissa opetussuunnitelmissa määritellään käyttäytymisen arvioinnille?
2. Miten paikallisten opetussuunnitelmien määrittelemät tavoitteet käyttäytymisen arvioinnista eroavat valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa määriteltyyn työskentelytaitojen arvioinnin sisältöön nähden?

## *3.2 Tutkimusaineisto*

Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan usein harkinnanvaraisesta näytteestä, jolloin analysoitavaksi aineistoksi valitaan suhteellisen pieni tapausmäärä: tilastollisten yleistysten sijaan laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä sekä luomaan siitä teoreettisesti kestäviä

näkökulmia (Eskola & Suoranta, 1998, s. 45–46). Tämän tutkimuksen aineistona käytetään julkisesti kaikkien saatavilla olevia kuntien paikallisia perusopetuksen opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelmien sisällöistä rajataan analysoitavaksi kohdat, joissa määritellään oppilaan käyttäytymisen arvioinnin tavoitteet. Nämä kohdat perinteisesti sisältävät viidestä kymmeneen virkettä siitä, millaisten tavoitteiden kautta oppilaan käyttäytymistä on tarkoitus arvioida.

Laadullisen tutkimuksen aineiston riittävä määrä on useimmiten tutkimuskohtainen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 46–47). Tässä tutkimuksessa aineisto on rajattu Pirkanmaan 23 kunnan paikallisiin perusopetuksen opetussuunnitelmiin. Tapaukset on rajattu juuri Pirkanmaan maakuntaan, sillä se on oman tulevaisuuden työkenttäni kannalta oleellisin maakunta-alue, ja siten myös itselleni mielekäs tutkimuskohde.

Lopullisena analysoitavana aineistona on kuusitoista Pirkanmaan kuntaa: Akaa, Hämeenkyrö, Ikaalinen, Juupajoki, Kangasala, Kuhmoinen, Lempäälä, Mänttä-Vilppula, Nokia, Orivesi, Parkano, Pirkkala, Punkalaidun, Tampere, Vesilahti ja Virrat. Aineistosta pois jääneiden seitsemän kunnan paikallisissa opetussuunnitelmissa ei joko löytynyt käyttäytymisen arvioinnin tavoitteita, tai tavoitteet oli kirjattu paikkaan, johon ei julkisesti päässyt käsiksi. Osassa kuntien opetussuunnitelmissa löytyi käyttäytymisen kriteerit eri arvosanoille, mutta koska kriteerit eivät tarkoita täysin samaa tavoitteisiin nähden, ei tämän tutkimuksen yhteydessä ole mielekäästä sekoittaa kriteerejä ja tavoitteita yhdessä analysoitavaksi.

### *3.3 Aineiston analyysi*

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on kasvattaa aineiston informaatioarvoa tiivistämällä se selkeäksi ja mielekkääksi kokonaisuudeksi (Eskola & Suoranta, 1998, s. 100). Tässä tutkimuksessa analyysimenetelmänä toimii sisällönanalyysi, jonka avulla on mahdollista analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Sisällönanalyysin avulla voidaan luokitella paikallisten opetussuunnitelmien sisältöjä käyttäytymisen arvioinnin tavoitteiden osalta. Sisällönanalyysin kautta saatuja tuloksia voidaan myös verrata valtakunnallisen opetussuunnitelman työskentelytaitojen arvioinnin sisältöön. Tarkastelun kohteena ovat siis tekstien

väliset kielelliset ja tulkinnalliset erot sekä samankaltaisuudet. Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmat nähdään konkreettisesti velvoittavina ohjeistuksina sekä kommunikaation välineenä niitä tulkitseville opettajille. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 39–40) mukaan sisällönanalyysi sopii tutkimusmetodiksi etenkin silloin, kun kieltä tarkastellaan sisällöllisesti kommunikaation välineenä sekä ”todellisuuden kuvana”.

Laadullisen aineiston käsittelyssä on keskeistä analysointitapojen runsaus sekä niiden kietoutuminen toisiinsa; harvoin sovelletaan vain yhtä analyysitapaa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 116). Sisällönanalyysillä pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti. Tämän apuna voidaan hyödyntää myös kvantitatiivista sisällön erittelyä esimerkiksi analyysin alkuvaiheessa luokittelun pohjana (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 89; Eskola & Suoranta, 1998, s. 118–120). Sisällön erittelyssä kuvataan määrällisin keinoin tekstin sisältöä, eli sitä, mitä jostakin asiasta on kirjoitettu (Eskola & Suoranta, 1998, s. 134). Eskolan ja Suorannan (1998, s. 122) mukaan sanastoanalyysi nähdään perinteisen sisällön erittelyn kaltaisena laadullisen aineiston sanastoon sekä ilmaisuihin kohdistuvana analyysitapana. Se voi toimia etenkin alustavana aineiston hahmottamisen välineenä, jolloin aineistosta nostetaan esiin ydinsanoja, jotka kuvaavat jonkin ilmauksen tai toiminnan esiintymistä aineistossa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 122).

Tämän tutkimuksen pohjana on aineistolähtöisyys: tällöin itse tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Aineistolähtöisessä analyysissä ei ole etukäteen asetettuja analyysiyksiköitä, vaan ne muodostetaan analyysin alussa aineiston pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) jakavat aineistolähtöisen analyysin kolmeen vaiheeseen: aineiston redusointiin eli pelkistämiseen, aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn sekä abstrahointiin eli teoreettisten käsitteiden luomiseen. Ennen analyysin aloittamista on määritettävä analyysiyksikkö, jota aineistosta lähdetään tarkastelemaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa aineistosta etsitään toistuvia ydinsanoja ja lausumia, jotka määrittelevät käyttäytymisen tavoitteita. Sanojen ja lausumien luokittelulla ja yhdistelyllä erilaisiksi ala- ja pääkäsitteiksi saadaan lopulta vastaus tutkimustehtävään.

Tämän tutkielman aineiston analyysi on edennyt seuraavasti. Olen ensin kirjannut aineiston sanatarkasti auki Excel-tiedostoon niin, että jokaisella kunnalla

on oma rivinsä. Olen tutustunut aineiston sisältöön ja lukenut sen huolellisesti läpi. Tämän jälkeen olen alkanut etsiä aineistosta erityisen usein toistuvia sanoja ja ilmauksia, jotka samankaltaisuuden perusteella voitaisiin luokitella omaksi yhtenäiseksi kategoriakseen. Apuna olen käyttänyt värikoodausta: esimerkiksi ympäristön huomioimiseen liittyvät tavoitteet olen maalannut aineistossa vihreäksi ja muiden huomioimiseen liittyvät tavoitteet keltaiseksi. Olen antanut löytyneille ja värikoodatuille kategorioille niiden sisältöjä kuvaavat nimet. Vähitellen aineistosta on tullut esiin harvemmin toistuvia, mutta selvästi jo löytyneistä kategorioista eriäviä ilmaisuja, jotka ovat saaneet myös oman värikoodinsa ja kategorianimensä. Näin olen saanut muodostettua koko aineiston sisältävät alaluokat. Tämän jälkeen olen jalostanut analyysiä niin, että olen jaotellut ja yhdistellyt löytyneet alaluokat samankaltaisuuksien perusteella kattavammiksi yläluokiksi. Yläluokille on annettu jälleen niiden sisältöjä parhaiten kuvaavat nimet. Lopuksi olen muodostanut analyysin tuloksista kuvion, joka auttaa hahmottamaan aineiston tapausten ja luotujen kategorioiden välisiä suhteita.

### *3.4 Tutkimuksen luotettavuus*

Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden ja arvioinnin pohdinnassa on otettava huomioon muutamia sille ominaisia piirteitä. Tällaisia ovat esimerkiksi tutkijan subjektiviteetti sekä koko tutkimusprosessin tarkka ja totuudenmukainen kuvaaminen. Tämän tutkimuksen luotettavuuden arviointi pohjautuu realistiseen luotettavuusnäkemykseen.

Laadullisessa tutkimuksessa pidetään lähtökohtana tutkijan subjektiviteettia, jolloin luotettavuuden kriteerinä on tutkija itse; tutkijan voidaan ajatella tällöin olevan tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta, 1998, s. 152.) Myös tämän tutkimuksen kohdalla tutkija on ollut subjektiivinen tarkastelija koko tutkimusprosessin ajan. Olen tehnyt paljon tietoisia valintoja muun muassa tutkimuksen rajaamisessa, käsitteiden määrittelyssä, sisällönanalyysissa sekä tutkimustulosten esittelyssä. Kaikki tekemäni valinnat ovat lopulta omia tulkintojani todellisuudesta. Toinen tutkija saattaisi rajata aiheen eri tavalla tai muodostaa esimerkiksi analyysin yläkäsitteet eri perustein. Oleellista on myös olla tietoinen tutkijan omista mahdollisista

ennakkokäsityksistä, jotka saattavat johdatella tulkintaa tiettyyn suuntaan. Tutkijan subjektiviteetin myöntäminen onkin tärkeä osa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvää tarkastelua (Eskola & Suoranta, 1998, s. 152).

Tutkijan subjektiivisuutta on kuitenkin mahdollista neutralisoida mahdollisimman tarkalla ja avoimella kuvauksella tutkimuksen vaiheista sekä tehdyistä valinnoista. Realistisen luotettavuusnäkemys mukaan tutkimustekstin tulisi kuvata tutkimuskäytänteitä mahdollisimman yksiselitteisesti sekä kuvastaa tutkimuskohdetta totuudenmukaisesti (Eskola & Suoranta, 1998, s. 153–154). Realistinen luotettavuusnäkemys käyttää termejä validiteetti eli pätevyys ja reliabiliteetti eli ristiriidattomuus kuvaamaan tutkimuksen luotettavuutta. Jokaisen esitellyn tutkimushavainnon tulisi olla validi eli kuvata alkuperäistä tutkimuskohdetta totuudenmukaisesti (Eskola & Suoranta, 1998, s. 153–154). Tämän lisäksi aineiston tulkinnan tulisi olla reliaabelia eli sen ei pitäisi sisältää ristiriitaisuuksia (Eskola & Suoranta, 1998, s. 153–154).

Oleellista on eritellä yksityiskohtaisesti se, mitä aineistonkeruun jälkeen itse analyysissa on tapahtunut. Olen pyrkinyt kuvaamaan omia tulkintojani ja päättelyäni avoimesti koko tutkimuksen läpi niin, että lukija on voinut pysyä päättelyssäni mukana. Olen kiinnittänyt huomiota analyysin kattavuuteen: olen avannut koko aineiston sisällön sanatarkasti lukijalle ja kantanut aineistoa kokonaisvaltaisesti mukana tekemissäni tulkinnoissa sekä poiminnoissa. Analyysin vaikutelmanvaraisuutta voidaan Eskolan ja Suorannan (1998, s. 154–157) mukaan vähentää seuraavalla tavalla. Olen pyrkinyt luetteloimaan kaikki ne yksiköt, joihin tulkintani perustuu. Aineistoni luonteesta johtuen olen kyennyt esittämään tekstiaineiston analyysiyksiköt objektiivisina yksittäisinä ilmauksina. Tulkintani tueksi olen myös antanut aina lukijalle nähtäväksi aineistokatkelman, josta tulkinta on tehty.

# 4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

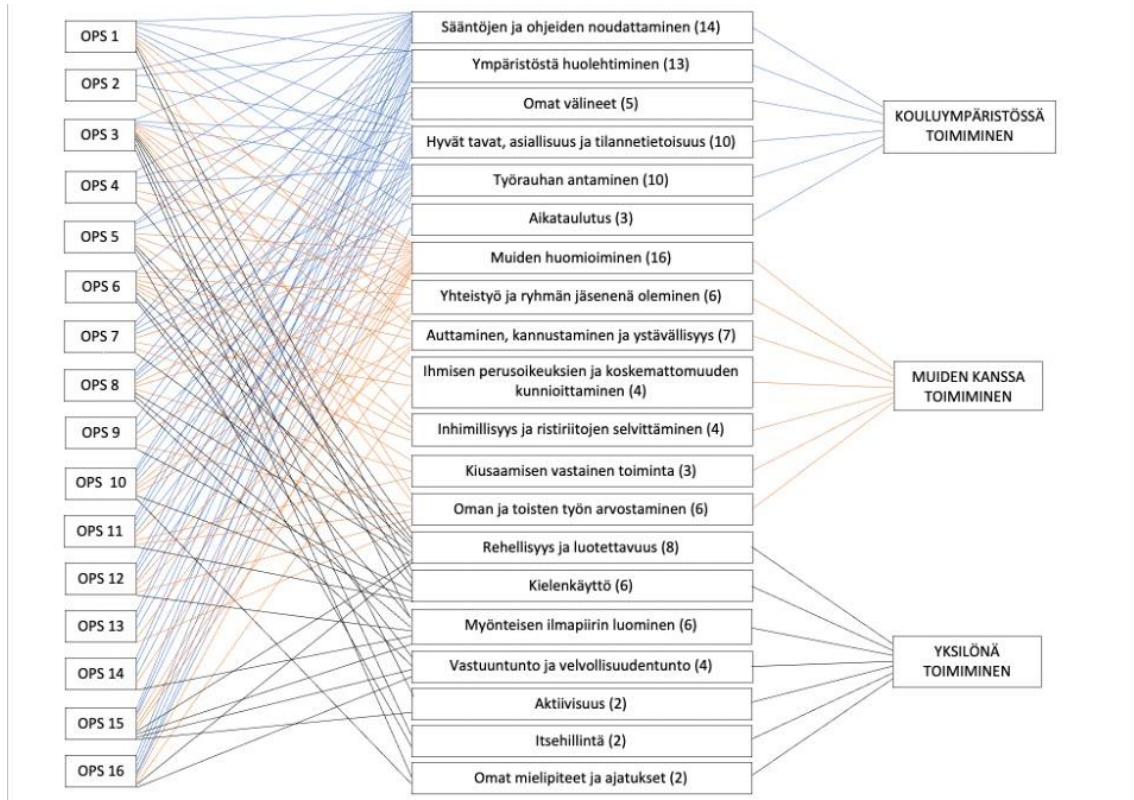
Sisällönanalyysin tulokset vastaavat kumpaankin tutkimuskysymykseen. Ensimmäinen osio käsittelee kuntien paikallisissa opetussuunnitelmissa asetettuja tavoitteita käyttäytymisen arvioinnille. Analyysin tukena on käytetty kvantifioitua kuviota (kuvio 1), joka havainnollistaa aineiston sisällön jakautumista eri luokkiin. Toinen osio keskittyy vertailemaan valtakunnallisen opetussuunnitelman työskentelytaidoille asettamia sisältöjä kuntien asettamiin käyttäytymisen tavoitteisiin nähden. Havainnoista tehty kuvio (kuvio 2) esittää mahdolliset päällekkäisyydet työskentelytaitojen ja käyttäytymisen arvioinnin välillä.

## *4.1 Kuntien asettamat tavoitteet käyttäytymisen arvioinnille*

Kuvio 1 esittää kaavion siitä, millaisia erilaisia tavoitteita aineistoon valitut kunnat ovat asettaneet käyttäytymisen arvioinnille. Opetussuunnitelmista lähtevien viivojen määrä kertoo kuntien paikallisista opetussuunnitelmista löytyneiden käyttäytymisen arvioinnin tavoitteiden määrästä ja laajuudesta. Nimettyjen alaluokkien perässä oleva luku kertoo, kuinka monessa paikallisessa opetussuunnitelmassa kyseinen alaluokka on mainittuna eli kuinka yleisestä ja yhtenäisestä tavoitteesta paikallisten opetussuunnitelmien tasolla on kyse. Olen jakanut löytyneet alaluokat kolmeen yläluokkaan, jotka ovat kouluympäristössä toimiminen, muiden kanssa toimiminen sekä yksilönä toimiminen.

Luodut yläluokat eivät ole varsinaisesti toisiaan pois sulkevia, ja ne menevät tilannekohtaisesti osittain päällekkäin. Niiden alle kerättyjen tavoitteiden luonteesta johtuen jako on kuitenkin mahdollinen. Kouluympäristössä toimimisen alla olevat tavoitteet liittyvät erityisesti koulupäivän mekaaniseen sujumiseen sekä suurta oppilasmassaa koskeviin yleisiin ohjeistuksiin, joita jokaisen oletetaan lähtökohtaisesti noudattavan. Muiden kanssa toimiminen pitää sisällään ne tavoitteet, joihin oleellisesti liittyvät sosiaaliset suhteet sekä kontaktit

muihin. Yksilönä toiminen taas edustaa sellaisia tavoitteita, joissa tavoitteen toteutumisen näkyväksi tekeminen on lähtökohtaisesti oppilaan omasta aktiivisesta toimimisesta ja ajattelumallista kiinni.



**KUVIO 1.** Kuntien paikallisten opetussuunnitelmien tavoitteet käyttäytymisen arvioinnille

#### 4.1.1 Kouluympäristössä toimiminen

Kouluympäristössä toimiminen sisältää kuusi aineistosta löytynyttä tavoiteluokkaa: 1. sääntöjen ja ohjeiden noudattamisen, 2. ympäristöstä huolehtimisen, 3. omat välineet, 4. hyvät tavat, asiallisuuden ja tilannetietoisuuden, 5. työrauhan antamisen sekä 6. aikataulutuksen. Näiden tavoitteiden tarkoituksena on sujuvoittaa koulupäivien kulkua ja saada laajat oppilasmassat orientoitumaan koulukulttuuriin. Tällaisien tavoitteiden arvioiminen perustuu usein siihen, että tavoitteet joko täyttyvät oppilaan kohdalla tai niissä on vielä parantamisen varaa.

Sääntöjen ja ohjeiden noudattaminen esiintyy kahta tapausta lukuun ottamatta kaikissa tutkittavissa opetussuunnitelmissa lähes identtisillä

sanamuodoilla. Tätä tavoitetta voidaan pitää siis suhteellisen yleisenä sekä yksiselitteisenä tavoitteena käyttäytymisen arvioinnissa. Muutama kunta tarkentaa tavoitteen koskemaan koulun järjestyssääntöjä tai luokan sääntöjä.

Oppilas noudattaa sovittuja ohjeita ja sääntöjä. [OPS 10]

Oppilas noudattaa yhteisesti sovittuja toimintatapoja ja sääntöjä. [OPS 1]

Oppilas noudattaa koulun järjestyssääntöjä ja yhteisiä sopimuksia. [OPS 11]

Koulun ja luokan sääntöjen noudattaminen [OPS 8]

Ympäristöstä huolehtiminen mainitaan kolmea opetussuunnitelmaa lukuun ottamatta kaikissa aineiston tapauksissa. Ilmaukset ovat sisällöllisesti keskenään kuitenkin erilaisia. Osa opetussuunnitelmista nostaa esiin oman, muiden ja koulun omaisuuden arvostamisen sekä yhteisten tilojen ja ympäristön asianmukaisen käytön. Toiset opetussuunnitelmat tarkastelevat ympäristöstä huolehtimista siisteyden, viihtyvyyden ja turvallisuuden näkökulmista. Kahdessa opetussuunnitelmassa on myös maininta kestävän kehityksen näkökulmasta osana ympäristöstä huolehtimista.

Oppilas kunnioittaa omaa, koulun ja muiden omaisuutta. [OPS 1]

– – vastuullinen suhtautuminen yhteiseen omaisuuteen [OPS 6]

Oppilas käyttää opetustiloja ja -välineitä asianmukaisesti. [OPS 11]

Oppilas huolehtii ympäristön siisteydestä ja turvallisuudesta. [OPS 1]

Oppilas toimii aktiivisesti ympäristön viihtyvyyden lisäämiseksi [OPS 5]

Oppilas toimii kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti. [OPS 10]

Oppilas ottaa huomioon ympäristökysymykset koulun arjessa. [OPS 16]

Koulupäivien aikana tarvittavien oppilaan omien välineiden huolehtimisesta on maininta viidessä opetussuunnitelmassa. Tämä alaluokka eroaa ympäristöstä huolehtimisesta siten, että se sisältää erityisesti omista välineistä ja tehtävistä huolehtimisen. Omat tavarat ja työvälineet on oltava mukana sekä niiden tulee olla siistejä ja ehjiä.

Tehtävistä ja tavaroista huolehtiminen [OPS 4]



Oppilaalla on työskentelyssä tarvittavat välineet mukana. [OPS 10]

Oppilaalla on opiskelussa tarvittavat työvälineet mukana. Hän pitää ne siisteinä ja ehjinä. [OPS 11]

Olen luokitellut hyvät tavat, asiallisuuden ja tilannetietoisuuden yhdeksi yhteiseksi alaluokaksi. Aineistossa joko hyvien tapojen noudattamiseen tai asialliseen ja tilannetietoiseen käyttäytymiseen löytyy yhteensä 10 mainintaa. Yhdessä opetussuunnitelmassa on mainittuna myös muutama tarkentava esimerkki siitä, millaista käytöstä hyvät tavat sisältävät.

Oppilas noudattaa hyviä käytöstapoja. [OPS 12]

Oppilas käyttäytyy asiallisesti ja tilannetietoisesti [OPS 14]

Oppilas käyttäytyy asiallisesti tilanteen edellyttämällä tavalla. [OPS 1]

Hyvien tapojen noudattaminen, kiittäminen, tervehtiminen, – – hyvät ruokailutavat [OPS 3]

Työrauha käsitteenä mainitaan aineistossa kymmenessä tapauksessa. Maininnat ovat suhteellisen samankaltaisia: työrauhaa annetaan, edistetään ja ylläpidetään sekä itsensä että muiden vuoksi.

Oppilas antaa työrauhan ja parhaat mahdolliset oppimisen edellytykset muille ja itselleen koko kouluyhteisössä. [OPS 11]

Oppilas ylläpitää työrauhaa. [OPS 12]

Oppilas edistää omalla toiminnallaan työrauhaa. [OPS 10]

Myös aikataulussa pysyminen määritellään käyttäytymisen tavoitteeksi kolmessa paikallisessa opetussuunnitelmassa. Tavoitteena on saapuminen ajoissa kouluun, oppitunneille ja eri tilaisuuksiin. Yksi opetussuunnitelma määrittelee ylipäätään koulunkäynnin erääksi käyttäytymisen tavoitteeksi.

Oppilas saapuu täsmällisesti kouluun ja oppitunneille. [OPS 1]

Koulunkäynti ja aikataulujen noudattaminen [OPS 7]

Oppilas saapuu ajoissa oppitunneille ja koulun kaikkiin tilaisuuksiin [OPS 16]

#### 4.1.2 Muiden kanssa toimiminen

Muiden kanssa toimiminen sisältää seitsemän muodostettua tavoiteluokkaa: 1. muiden huomioimisen, 2. yhteistyön ja ryhmän jäsenenä olemisen, 3. auttamisen, kannustamisen ja ystävällisyyden, 4. ihmisen perusoikeuksien ja koskemattomuuden kunnioittamisen, 5. inhimillisyyden ja ristiriitojen selvittämisen, 6. kiusaamisen vastaisen toiminnan sekä 7. oman ja toisten työn arvostamisen. Näille tavoitteille yhteistä on toisten ihmisten kohtaaminen heitä kunnioittaen ja täten yhteiselon sujuvoittaminen.

Muiden huomioiminen on analyysin alaluokista ainut, joka mainitaan jokaisessa kuudessatoista aineiston tapauksessa. Maininta myös toistuu poikkeuksetta lähes identtisenä kaikissa opetussuunnitelmissa. Muiden huomioimista voidaan siis pitää suhteellisen yleisenä ja yksiselitteisenä käyttäytymisen tavoitteena.

– – muiden huomioiminen [OPS 2]

Toisten huomioon ottaminen, – – toisten kuunteleminen [OPS 3]

Oppilas ottaa toiset ihmiset huomioon [OPS 5]

Muiden ihmisten huomioonottaminen [OPS 12]

Olen yhdistänyt yhteistyön tekemisen ja ryhmän jäsenenä olemisen yhtenäiseksi alaluokaksi niiden samankaltaisen funktion vuoksi. Nämä mainitaan aineistossa kuudesti. Etenkin yhteistyö saa ilmaisullisesti erilaisia merkityksiä paikallisissa opetussuunnitelmissa. Oppilas voi olla muun muassa yhteistyökykyinen, yhteistyöhalukas tai yhteisvastuullinen.

– – yhteistyöhalukkuus, – – yhteisvastuullisuus [OPS 6]

Oppilas toimii – – yhteistyökykyisesti [OPS 15]

Oppilas toimii tavoitteellisesti ryhmän jäsenenä. [OPS 10]

Myös auttamisen, kannustamisen sekä yleisen ystävällisyyden olen yhdistänyt yhteiseksi alaluokaksi, sillä kaikki kolme edustavat samankaltaista toisten positiivisen huomioimisen näkökulmaa. Muiden auttamiseen ja kannustamiseen sekä yleiseen ystävällisyyteen liittyviä tavoitteita löytyy seitsemästä aineiston

tapauksesta. Nämä tavoitteet edellyttävät oppilaalta kohteliaisuutta ja oma-aloitteisuutta.

Oppilas kohtelee toisia ihmisiä arvostavasti ja ystävällisesti. [OPS 1]

– – toisten ohjaaminen ystävällisesti ja kohteliaasti [OPS 3]

Oppilas auttaa ja kannustaa toisia oma-aloitteisesti [OPS 5]

– – ystävällisyys, – – auttavaisuus [OPS 6]

Muiden kanssa toimimiseen kuuluu olennaisesti lakiin kirjattu ihmisen perusoikeuksien kunnioittaminen. Olen yhdistänyt myös koskemattomuuden samaan kategoriaan. Aineiston neljässä opetussuunnitelmassa ihmisen perusoikeuksien ja koskemattomuuden kunnioittaminen nähdään käyttäytymisen tavoitteena.

Toisen fyysisen ja psyykkisen koskemattomuuden takaaminen [OPS 3]

Henkilökohtaisen koskemattomuuden arvostaminen [OPS 7]

Kunnioittaa ihmisen perusoikeuksia [OPS 16]

Oppilaan oman inhimillisyyden myöntäminen sekä taito selvittää ristiriitoja ihmissuhteissa ovat mainittuna neljässä aineiston tapauksista. Oppilaan tulee välttää riitoja ja koittaa elää sopuisasti, mutta inhimillisten erimielisyyksien ilmaantuessa hänen tulee hallita tilanteet sekä mahdollisesti myöntää omat virheensä. Myös anteeksipyyntö ja -anto kuuluvat näihin taitoihin.

Anteeksipyyttäminen ja -antaminen, oman erehdyksen myöntäminen, erimielisyyksien sopiminen [OPS 3]

Oppilas on hienotunteinen ja välttää riitoja [OPS 5]

Sopuisuus [OPS 6]

Sosiaalisten tilanteiden hallinta ja ristiriitatilanteista selviäminen [OPS 7]

Kiusaamisen vastainen toiminta on huomioitu käyttäytymisen arvioinnin tavoitteena kolmessa opetussuunnitelmassa. Oppilaan tulee tarkkailla aktiivisesti ympäristöään ja toimia kiusaamista ehkäisevässä roolissa. Tähän alaluokkaan sisältyvät myös suvaitsevaisuus ja erilaisuuden hyväksyminen.

– – suvaitsevaisuus [OPS 6]

Aktiivisuus kiusaamisen ehkäisemisessä [OPS 8]

Oppilas toimii mahdollisuuksiensa mukaan ehkäistäkseen kiusaamista. [OPS 11]

Oppilas – – hyväksyy yksilöllisyydestä johtuvat erilaisuudet. [OPS 11]

Oman sekä toisten työn arvostamiseen liittyviä tavoitteita kuvataan kuudessa paikallisessa opetussuunnitelmassa. Monissa ilmaisuissa on yhdistettynä sekä oman että toisten tekemän työn arvostaminen, mutta ilmaisujen kokonaismäärän osalta on perusteltua sijoittaa tämä alaluokka vielä muiden kanssa toimimisen yhteyteen.

Oppilas arvostaa sekä omaa että toisten tekemää työtä. [OPS 1]

Oppilas arvostaa muiden oppilaiden, koulun henkilökunnan ja opettajien työtä. [OPS 11]

Oppilas osaa huomioida myönteisesti toisten työtä ja työn tuloksia. [OPS 12]

#### 4.1.3 Yksilönä toimiminen

Yksilönä toimiminen muodostuu seitsemästä löytyneestä alaluokasta: 1. rehellisyydestä ja luotettavuudesta, 2. kielenkäytöstä, 3. myönteisen ilmapiirin luomisesta, 4. vastuuntunnosta ja velvollisuudentunnosta, 5. aktiivisuudesta, 6. itsehillinnästä ja 7. omista mielipiteistä ja ajatuksista. Näitä arviointitavoitteita yhdistää oppilaan oma aktiivinen rooli tavoitteiden näkyväksi tekemisessä. Tämän yläluokan tavoitteet ovat selkeitä yksilösuorituksia ja täten arvioinnin näkökulmasta ne saattavat vaatia yksilöllisempää tulkintaa.

Rehellisyys ja luotettavuus liitetään perinteisesti hyvin tärkeiksi yksilön piirteiksi yhteiskunnassamme. Nämä piirteet mainitaan myös käyttäytymisen arvioinnin tavoitteina kahdeksassa opetussuunnitelmassa poikkeuksellisen ytimekkäästi ja keskenään identtisillä ilmaisuilla.

Oppilas toimii rehellisesti ja luotettavasti. [OPS 5]

Rehellisyys ja luotettavuus [OPS 7]

Kielenkäyttö esiintyy kuudessa aineiston tapauksessa arviointitavoitteena. Kielenkäytön arvioinnilla pyritään ohjaamaan oppilas käyttämään tietoisesti

kaikissa vuorovaikutustilanteissa asiallista, kohteliasta sekä toisia kunnioittavaa kieltä.

Oppilas käyttää asiallista ja toisia kunnioittavaa kieltä. [OPS 1]

– – kohtelias ja asiallinen kielenkäyttö [OPS 3]

Oppilas käyttää hyvää kieltä [OPS 5]

Oppilas pyrkii kaikissa vuorovaikutustilanteissa kohteliaaseen puheeseen ja käytökseen. [OPS 11]

Myönteisyys ja erityisesti myönteisen ilmapiirin luominen mainitaan kuudessa tapauksessa. Muutama opetussuunnitelma määrittelee myönteisyyden koskemaan yleisesti kaikkea vuorovaikutusta tai opiskeluun suhtautumista.

Oppilas – – luo käytöksellään ympärilleen myönteistä ilmapiiriä. [OPS 1]

– – luot toiminnallasi myönteistä ilmapiiriä [OPS 8]

Oppilas toimii siten, että vuorovaikutus on myönteistä kaikissa tilanteissa [OPS 14]

– – myönteinen suhtautuminen opiskeluun [OPS 6]

Oppilas toimii myönteisesti [OPS 15]

Vastuuntunnon ja velvollisuudentunnon olen liittänyt yhteiseksi alaluokaksi, sillä nämä usein mielletään samankaltaisiksi tarkoitukseltaan. Vastuuntuntoon ja velvollisuudentuntoon liittyviä tavoitteita on kirjattu neljään opetussuunnitelmaan. Oppilaan tulee tuntea velvollisuutensa ja ottaa toimistaan vastuu.

– – vastuu sanoista ja teoista [OPS 6]

Vastuuntuntoisesti toimiminen [OPS 8]

– – ja tuntee velvollisuutensa yhteisön jäsenenä [OPS 15]

Oppilas toimii vastuuntuntoisesti [OPS 16]

Analysoitavista opetussuunnitelmista kaksi mieltävät aktiivisuuden yhdeksi käyttäytymisen arvioinnin tavoitteeksi. Aktiivisuus on kuitenkin näissä mainittuna ilman mitään tarkempaa kontekstia, joten on hankala lähteä arvioimaan, millaista aktiivisuutta tavoitteissa haetaan. Yhdessä opetussuunnitelmassa aktiivisuuden yhteydessä mainitaan myös osallistuminen.

Aktiivisuus ja osallistuminen [OPS 3]

Oppilas toimii – – aktiivisesti [OPS 15]

Itsehillintään ja oman toiminnan tietoiseen säätelyyn liittyviä käyttäytymisen tavoitteita on asetettu kahdessa aineistossa olleessa opetussuunnitelmassa. Yhdessä opetussuunnitelmassa kuvataan laajasti koulukulttuuriin kuuluvia toimintatapoja, jotka kuitenkin saattavat tuottaa yksilöllisiä haasteita esimerkiksi sellaisille oppilaille, joilla keskittymiskyky on heikompi.

Oman toiminnan ja käyttäytymisen hallinta ja säätely, vuoron odottaminen [OPS 3]

– – rauhoittuminen tunnin alussa, viittaaminen, paikalla pysyminen oppitunneilla [OPS 3]

Oppilas kykenee itsehillintään. [OPS 5]

Omien mielipiteiden ja ajatusten kertominen sekä näiden rakentava puolustaminen mainitaan käyttäytymisen arvioinnin tavoitteena kahdessa opetussuunnitelmassa.

– – omien mielipiteiden ja oikeuksien puolustaminen rakentavasti [OPS 3]

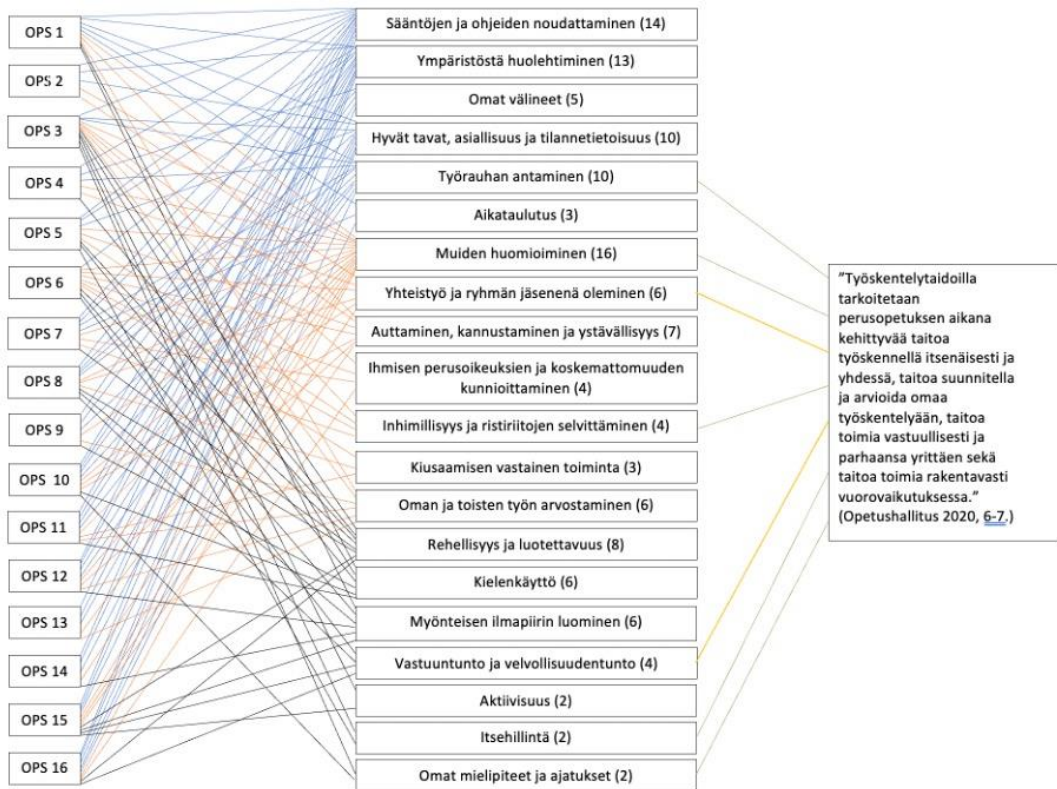
Oppilas kertoo rakentavasti omat ajatuksensa. [OPS 10]

#### *4.2 Työskentelytaitojen vertaaminen käyttäytymisen tavoitteisiin*

Kuvio 2 havainnollistaa valtakunnallisen opetussuunnitelman asettamien työskentelytaitojen arvioinnin sisällön samankaltaisuutta kuntien asettamiin käyttäytymisen arvioinnin tavoitteisiin verraten. Kuvion pohja opetussuunnitelmien ja alaluokkien osalta on sama kuin kuviossa 1, mutta nyt luotuja alaluokkia verrataan valtakunnallisen opetussuunnitelman lainaukseen, joka määrittelee työskentelytaitojen arvioinnin sisältöä. Kuvioon 2 olen merkittänyt keltaisilla viivoilla ne käyttäytymisen tavoitteiden alaluokat, jotka ilmaisullisesti menevät päällekkäin valtakunnallisen opetussuunnitelman lainauksen kanssa. Vihreillä viivoilla osoitan ne alaluokat, jotka tulkinallisesti voidaan yhdistää lainauksen sisältöön tilannekohtaisesti.

On tärkeää hahmottaa, että tämä tutkimus käsittelee työskentelytaitojen arviointia valtakunnallisen opetussuunnitelman yleisellä ja pelkistetyllä tasolla.

Tutkimuksessa analysoidut käyttäytymisen tavoitteet taas ovat paikallisen tason yksityiskohtaisempaa informaatiota. Vaikka nämä kaksi vertailtavaa sisältöä ovatkin eri tasoisia, pitäisi niiden kuitenkin olla sisäisesti yhtenäisiä ja saman suuntaisia, sillä paikalliset opetussuunnitelmat on luotu valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta.



**KUVIO 2.** Työskentelytaitojen arvioinnin sisältö valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa suhteutettuna käyttäytymisen arvioinnin tavoitteisiin paikallisissa opetussuunnitelmissa

Valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan työskentelytaitoihin kuuluu taito työskennellä yhdessä. Tämä on ilmaisullisesti päällekkäin alaluokan ”yhteistyö ja ryhmän jäsenenä oleminen” kanssa. Yhteistyön tekeminen ja osana ryhmää oleminen esiintyvät aineistossa useasti:

Toimit ryhmän jäsenenä [OPS 8]

Oppilas toimii tavoitteellisesti ryhmän jäsenenä. [OPS 10]

Oppilas toimii – – yhteistyökykyisesti [OPS 15]

Valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittelee myös vastuullisesti toimimisen työskentelytaitoihin kuuluvaksi. Vastuun ottaminen eri asioista sekä vastuuntuntoisesti toimiminen kuitenkin mainittiin myös muutamissa käyttäytymisen arvioinnin tavoitteissa:

Toimit vastuullisesti ja luotettavasti [OPS 8]

Oppilas toimii vastuuntuntoisesti [OPS 16]

– – vastuu sanoista ja teoista [OPS 6]

Osa luokitelluista käyttäytymisen arvioinnin tavoitteista ei mene suoraan ilmaisullisesti päällekkäin valtakunnallisen ohjeistuksen kanssa, mutta ne voidaan tilannekohtaisesti tulkita sulautuvan osaksi työskentelytaitoja. Esimerkiksi työrauhan antaminen voidaan nähdä osana itsenäisesti ja yhdessä työskentelemisen taitoa:

Oppilas antaa työrauhan ja parhaat mahdolliset oppimisen edellytykset muille ja itselleen koko kouluyhteisössä. [OPS 11]

Oppilas työskentelee muita häiritsemättä. [OPS 10]

Jokaisessa tapauksessa esiintynyt muiden huomioiminen voidaan nähdä rakentavassa vuorovaikutuksessa toimimisen taitona:

Toisten huomioon ottaminen, heidän mielipiteidensä arvostaminen, toisten kuunteleminen [OPS 3]

Oppilas huomioi toisten mielipiteet. [OPS 10]

Rakentavaa vuorovaikutusta voi edustaa myös ristiriitojen selvittämisen taito:

Sosiaalisten tilanteiden hallinta ja ristiriitatilanteista selviäminen [OPS 7]

– – sopuisuus [OPS 6]

Itsenäisen työskentelemisen taito voidaan yhdistää itsehillinnän alaluokkaan:

Oman toiminnan ja käyttäytymisen hallinta ja säätely, vuoron odottaminen [OPS 3]

– – rauhoittuminen tunnin alussa, viittaaminen, paikalla pysyminen oppitunneilla [OPS 3]



Omien ajatusten ja mielipiteiden alaluokka taas on osittain ilmaisullisesti yhteydessä rakentavassa vuorovaikutuksessa toimimiseen:

– – omien mielipiteiden ja oikeuksien puolustaminen rakentavasti [OPS 3]

Oppilas kertoo rakentavasti omat ajatuksensa. [OPS 10]

## 5 YHTEENVETO JA POHDINTA

Sisällönanalyysissä löytyi 20 erilaista alaluokkaa kuvaamaan kuntien opetussuunnitelmien määrittelemiä tavoitteita käyttäytymisen arvioinnille. Löytyneet alaluokat ovat vastaus tutkimuskysymykseen 1. Jaoin alaluokat myös kolmeen luonteeltaan erilaiseen yläluokkaan, jotka ovat kouluympäristössä toimiminen, muiden kanssa toimiminen ja yksilönä toimiminen. Tuloksissa on havaittavissa monille kunnille yhtenäisiä tavoitteita sekä vain muutaman kunnan kirjaamia harvinaisempia tavoitteita. Erityisen yhtenäisiä tavoitteita olivat kouluympäristössä toimimisen yläluokkaan kuuluvat tavoitteet sääntöjen ja ohjeiden noudattamisesta ja ympäristöstä huolehtimisesta sekä muiden kanssa toimimisen yläluokkaan kuuluva tavoite muiden huomioimisesta. Nämä tavoitteet puoltavat ajatusta opetussuunnitelmien suhteellisesta yhtenäisyydestä ja tasa-arvoisuudesta, joihin muun muassa Kankkunen (2020, s. 11–12) sekä Antikainen ym. (2021, s. 162–163) viittaavat.

Muutamien alaluokkien tavoitteet esiintyivät vain parissa opetussuunnitelmassa. Tällaisia olivat esimerkiksi aktiivisuus, itsehillintä sekä omat mielipiteet ja ajatukset: nämä kaikki kuuluvat yksilönä toimimisen yläluokkaan. Huomionarvoista on kuitenkin se, ettei mikään alaluokka syntynyt vain yhdestä havainnosta, vaan samankaltaisia havaintoja oli aina vähintään kahdesta opetussuunnitelmasta. Mitä enemmän toisistaan eroavia ja siten harvinaisempia tavoitteita kuntien laatimista opetussuunnitelmista löytyy, sitä varmemmin voidaan Holapan (2013) mukaan puhua paikallisten opetussuunnitelmien suhteellisen laajasta varianssista.

Paikallisten opetussuunnitelmien ratkaisut, tulkinnat sekä ohjeistuksen taso oppilasarviointikäytänteissä voivat vaihdella valtakunnallisesti (Vainikainen & Thuneberg, 2020, s. 9; Vitikka & Rissanen, 2019, s. 241). Myös tämän tutkimuksen aineistossa näkyy eroja siinä, kuinka yksityiskohtaisesti ja laajasti kunnat ovat käyttäytymisen tavoitteita avanneet ja esittäneet. Joillakin kunnilla tavoitteet on esitetty valtakunnallisen opetussuunnitelman yleisen ohjeistuksen

sisällön kaltaisesti yhdessä virkkeessä, kun taas toisilla kunnilla tavoitteet ovat listattuna yksityiskohtaisesti ja konkreettisesti. Opettajan työn näkökulmasta konkreettiset ja selkeästi merkatut tavoitteet antavat tukea opetukseen ja tekevät tulkitsemisesta mielekkäämpää (Vitikka & Rissanen, 2019, s. 241; Ouakrim-Soivio, 2013; Puukko ym., 2020).

Eräs mielenkiintoinen havainto liittyi kuntien arviointitavoitteiden löytymiseen ja saavutettavuuteen; kaikkien kuntien arviointitavoitteisiin ei päässyt käsiksi kuka vain. Joillakin kunnilla käyttäytymisen arvioinnin tavoitteet oli korvattu käyttäytymisen arvioinnin kriteereillä. Kriteerit ja tavoitteet eivät tarkoita täysin samaa asiaa: arvioinnin kuuluu tapahtua aina suhteessa asetettuihin tavoitteisiin, joiden pohjalta kriteerit on mahdollista johtaa (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019, s. 33). Kriteerit siis mittaavat sitä, miten hyvin tai huonosti asetetut tavoitteet ovat toteutuneet kunkin oppilaan kohdalla. Tämän tutkimuksen yhteydessä näitä kriteeripohjaisia opetussuunnitelmia ei ole mielekästä ottaa mukaan analyysiin, mikäli tavoitteen toteutuminen on jakautunut esimerkiksi numeroarvosanoille 4–10.

Jatkotutkimuksen kannalta käyttäytymisen arviointia kuitenkin voitaisiin tarkastella myös kriteerien kautta. Kriteerien avulla on mahdollista syventyä selvittämään tasoeroja koulujen tai kuntien välillä. Tällöin voidaan tarkastella esimerkiksi sitä, millaisilla suorituksilla saa hyvää osaamista kuvaavan arvosanan 8.

Toinen tutkimuskysymys etsi vastausta siihen, miten paikallisten opetussuunnitelmien määrittelemät tavoitteet käyttäytymisen arvioinnista eroavat valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa määriteltyyn työskentelytaitojen arvioinnin sisältöön nähden. Analyysin tuloksissa esitetyn kuvion (kuvio 2) mukaan tätä aineistoa analysoitaessa paikallisen ja valtakunnallisen tason välillä on seitsemän kohtaa, jotka joko ilmaisullisesti tai tietyissä tapauksissa tulkiten menevät päällekkäin. Kolme näistä kohdista kuului toisten kanssa toimimisen yläluokkaan, kolme yksilönä toimimisen yläluokkaan ja yksi kouluympäristössä toimimisen yläluokkaan.

Näyttäisi siis siltä, että käyttäytyminen on helpompaa erottaa työskentelytaidoista sellaisten tavoitteiden kohdalla, jotka liittyvät yleiseen koulukulttuuriin orientoitumiseen ja koulupäivän mekaaniseen sujumiseen. Raja käyttäytymisen ja työskentelytaitojen välillä on mahdollisesti häilyvämpi yksilön

aktiivisen toiminnan sekä yhdessä toimimisen parissa, sillä kumpaakin voidaan tarkastella sekä käyttäytymisen että työskentelemisen näkökulmasta.

On kuitenkin tärkeää huomata, että tämä tutkimus keskittyi analysoimaan ainoastaan työskentelytaitojen valtakunnallisen tason ohjeistusta, joka on hyvin yleisellä tasolla annettu. Jatkotutkimuksen kannalta huomiota voitaisiin kiinnittää enemmän yksityiskohtaisempiin työskentelytaitojen tavoitteisiin ja sisältöön. Tarkempia työskentelytaitojen sisältöjä täytyy lähteä tarkastelemaan oppiaineiden sisällä olevista tavoitteista niin valtakunnallisella kuin paikallisellakin tasolla.

Opetussuunnitelmien ristiriidattomuus ja tulkinnanvaraisuuden minimoiminen on tärkeää opettajien työn näkökulmasta: jo valmiiksi haastavan arviointityön kohdalla ristiriitaiset tai tulkinnanvaraiset ohjeet tekevät arvioinnista entistä hankalampaa ja subjektiivisempaa (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014; Puukko ym., 2020). Tämä tutkimus vahvistaa Keltinkangas-Järvisen ja Mullolan (2014) käsitystä opetussuunnitelmien ohjeistusten mahdollisesta ristiriitaisuudesta.

Käyttäytymisen tavoitteiden ja työskentelytaitojen sisältöjen mennessä tulkinnallisesti päällekkäin syntyy ristiriita kahden opetussuunnitelman tason välille. Tällöin arviointia suorittavan opettajan voi olla haastavaa erottaa esimerkiksi yksilön huono käytös työskentelytaidoista, jolloin käytös saattaa näkyä myös oppiaine-arvosanoissa. Käyttäytymisen vaikutus oppiaineesta saatavaan arvosanaan on kuitenkin kielletty erikseen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014, s. 50).

Toisesta näkökulmasta tarkasteltaessa voidaan kuitenkin kysyä, onko työskentelytaitojen ja käyttäytymisen erottaminen toisistaan realistisesti mahdollista tai edes tavoiteltavaa. Voivatko eri oppiaineiden tavoitteet ja kriteerit täytyä esimerkiksi huonon käyttäytymisen kriteerien varjolla? Luostarisen (2019, s. 39, 45) mukaan ongelmat käyttäytymisessä voivat häiritä oppilaan työskentelytaitojen osoittamista eri oppiaineissa. Oppilas voi olla esimerkiksi teknisesti todella taitava kuvataiteessa, mutta mikäli hän ei välitä kuvataiteen tunteilla lainkaan työympäristöstään eikä arvosta muiden tekemää työtä, ei kiitettävän kuvataiteen arvosanan antamiseen ole välttämättä tarpeeksi perusteita, vaikka työympäristöstä huolehtiminen ja toisten työn arvostaminen kuuluisivatkin käyttäytymisen tavoitteisiin. Luostarisen (2019, s. 45) mukaan

tällöin tärkeintä on opettajan ja oppilaan välinen avoin keskustelu oppilaan käyttäytymisen ja työskentelytaitojen välisestä suhteesta sekä niiden mahdollisesta vaikutuksesta toisiinsa.

Vaikka käyttäytymisen arvioinnin sisällöstä säädetään opetussuunnitelmatasolla, arviointi käytännössä tapahtuu opettajan toimesta työkentällä. Tällöin jatkotutkimuksena eräänlainen case-tutkimus oppilaan käyttäytymisen arvioinnin matkasta opetussuunnitelmien kautta oppilaan todistukseen voisi olla mielenkiintoinen syventymiskohde. Tällöin arviointia voitaisiin tarkastella monella eri tasolla: valtakunnallisen opetussuunnitelman, kunnan paikallisen opetussuunnitelman, mahdollisen koulun oman opetussuunnitelman sekä opettajan konkreettisen arvioinnin kautta.

Voi siis olla jopa epärealistista tavoitella täydellisen mutkatonta opetussuunnitelmajärjestelmää etenkin jatkuvan muutoksenhalun keskellä. Tällä hetkellä opetussuunnitelmia uudistetaan keskimäärin kymmenen vuoden välein. Koska opetussuunnitelmia pidetään tiivistyksenä yhteiskunnan tilasta ja tarpeista, on niiden jatkuva kehittäminen tulevaisuutta kohti myös suotavaa (Autio ym., 2017, s. 9). Vänntisen (2011, s. 286) mukaan oppilasarviointi on kuitenkin ajautunut kehään, jossa kouluorganisaatioon liittyvä yhtenäisyyden vaatimus sekä kouluarjen yksilökeskeinen todellisuus aiheuttavat törmätessään jatkuvan uudistusohjelmien kierteen.

# LÄHTEET

- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2021). *Kasvatussosiologia* (6., päivitetty painos). PS-kustannus.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017). *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Esipuhe. Tampere University Press.  
[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio\\_ym\\_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Holappa, A-S. (2013). Opetussuunnitelman toteutumisen mahdollisuudesta. Teoksessa Atjonen, P. (toim.), *Työ arvonsa ansaitse: Juhlakirja 113-vuotisen kajaanilaisen opettajankoulutuksen kunniaksi*. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Illikainen, A. & Koistinen, J. (2015). *Ikuisia pulmia: perusopetuksen opintojen aikaisen oppilasarvioinnin eettiset ongelmat luokanopettajien käsitysten mukaan* [pro gradu -työ, Lapin yliopisto]. LAUDA Lapin yliopiston julkaisuarkisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61928>
- Kankkunen, O-T. (2020). *Arvioinnin ulottuvuudet*. Esipuhe. Tampereen yliopiston normaalikoulun julkaisu. <https://www.tuni.fi/norssi/arvioinnin-ulottuvuudet/>
- Keltikangas-Järvinen, L. & Mulloola, S. (2014). *Maailman paras koulu?* WSOY.
- Luostarinen, A. (2019). Luku 3. Oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arviointi. Teoksessa Luostarinen, A., Nieminen, J. H., White, E. H., Nilivaara, P., Peltomaa, I.-M., Ouakrim-Soivio, N., & Tuohilampi, L. (toim.), *Arvioinnin käsikirja*. PS-kustannus.
- Luostarinen, A. & Ouakrim-Soivio, N. (2019). Luku 2. Arvioinnin erilaiset tehtävät. Teoksessa Luostarinen, A., Nieminen, J. H., White, E. H.,

- Nilivaara, P., Peltomaa, I.-M., Ouakrim-Soivio, N., & Tuohilampi, L. (toim.), *Arviointin käsikirja*. PS-kustannus.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I.-M. (2016). *Reseptit OPSin käyttöön: Opettajan opas työssä onnistumiseen*. PS-kustannus.
- Mullola, S. (2012). *Teachability and School Achievement: Is Student Temperament Associated with School Grades?* (Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Tutkimusraportti 341) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/37561>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (11.2.2020). *Perusopetuksen oppilasarviointi uudistuu – tässä 5 pääasiaa*. Oaj.fi. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2020/perusopetuksen-oppilasarviointi-uudistuu--tassa-5-paaasiaa/>
- Opetushallitus. (2020). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa: perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset*. 10.2.2020. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointiluku-6-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Ouakrim-Soivio, N. (2013). *Toimivatko päättöarviointin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina* (Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2013:9) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/41026>
- Perusopetuslaki 628/1998, 22 § Oppilaan arviointi. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L5P22>
- Puukko, M., Huhtanen, M. & Lepola, L. (2020). *Perusopetuksen päättöarviointin kriteereiden toimivuuden arviointi*. Julkaisut 7:2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://karvi.fi/app/uploads/2020/03/KARVI\\_0720.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2020/03/KARVI_0720.pdf)
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

- Törmä, S. (2003). Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S., & Viskari, S. (toim.), *Opettajan vaiettu valta*. Vastapaino.
- Vainikainen, M-P. & Thuneberg, H. (2020). Arviointi suomalaisessa koulussa. Teoksessa Kankkunen, O-T. (toim.), *Arvioinnin ulottuvuudet* (s. 9–14). Tampereen yliopiston normaalikoulun julkaisu.  
<https://www.tuni.fi/norssi/arvioinnin-ulottuvuudet/>
- Vanas, A. (16.1.2020). *Uudistus selkiyttää arviointia*. Opettaja.fi.  
<https://www.opettaja.fi/ajassa/uudistus-selkiyttaa-arviointia/>
- Vitikka, E. & Rissanen, M. (2019). Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 221–245). Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto.  
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/118695>
- Vänttinen, M. (2011). *Oikeasti hyvä numero: Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotannot rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun* (Publications of the University of Eastern Finland, Dissertations in Education, Humanities, and Theology 17) [väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. eRepo Itä-Suomen yliopiston julkaisuarkisto. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/10158>



# LIITTEET

## *Tutkimusaineistona olleet opetussuunnitelmat*

OPS 1: Akaa

OPS 2: Hämeenkyrö

OPS 3: Ikaalinen

OPS 4: Juupajoki

OPS 5: Kangasala

OPS 6: Kuhmoinen

OPS 7: Lempäälä

OPS 8: Mänttä-Vilppula

OPS 9: Nokia

OPS 10: Orivesi

OPS 11: Parkano

OPS 12: Pirkkala

OPS 13: Punkalaidun

OPS 14: Tampere

OPS 15: Vesilahti

OPS 16: Virrat