

Käyttäytymisen ihanneoppilas?
Käyttäytymisen arvioinnin perusteet Vantaan
koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa
Susanna Kuronen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Syksy 2018

TIIVISTELMÄ

Kuronen, Susanna. 2018. Käyttäytymisen ihanneoppilas? Käyttäytymisen arvioinnin perusteet Vantaan koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 69 sivua.

Pro-gradu -tutkielmani tavoitteena oli selvittää vantaalaisten koulukohtaisten käyttäytymisen arvioinnin perusteiden sisällöt, yhteneväisyydet ja erot sekä millaisen käyttäytymisen ihanneoppilaan mallin ne luovat.

Tutkimuksen aineistona olivat Vantaan neljänkymmenen kahden peruskoulun koulukohtaiset opetussuunnitelmat, joiden pohjana on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Tutkimusote on kvalitatiivinen. Analysoin aineistoa laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Analyysin tuloksena syntyi viisi teemaa, jotka määrittelevät käyttäytymisen ihanneoppilasta: hyvät tavat, vuorovaikutustaidot, oppilaana olemisen taidot ja ympäristöstä huolehtiminen sekä sääntöjen noudattaminen. Käyttäytymisen ihanneoppilas on omaksunut koulunsa käyttäytymistavoitteet ja hallitsee tilannetietoisesti käyttäytymisen. Tutkimuksessa selvisi, että Vantaan koulujen välillä on isoja eroja käyttäytymisen tavoitteiden painotuksissa, kriteereissä ja kasvatuserityksissä.

Tutkimuksessa löytyi kuitenkin kaikille kouluille yhteinen kasvatuseritys, jonka päämääränä on opettaa oppilaalle hyviä tapoja, asiallista kielenkäyttöä ja kykyä ottaa vastuu itsestään ja toiminnastaan. Vantaalaisten koulujen käyttäytymisen ihanneoppilaan malli osoittautui laajaksi ja epäyhtenäiseksi. Tähän liittyen tuon tutkimuksessa esille käyttäytymisen arvioinnin hajanaisuuden ja käyttäytymisen ihanneoppilaan mallin epärealistisuuden.

Asiasanat: arviointikriteerit, käyttäytymisen arviointi, oppilasarviointi, opetussuunnitelma, ihanneoppilas

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA TEORIASSA, HISTORIASSA JA KÄYTÄNNÖSSÄ	8
	2.1 Opetussuunnitelma pedagogisena ja hallinnollisen asiakirjana.....	8
	2.2 Opetussuunnitelman historia.....	9
	2.3 Koulukohtainen opetussuunnitelma oppilasarvioinnin pohjana.....	14
3	OPPILASARVIOINTI KOULUSSA	17
	3.1 Oppilasarvioinnin käsitteet ja periaatteet	17
	3.1.1 Oppilaan itsearviointi	19
	3.1.2 Arviointikeskustelu.....	22
	3.2 Hyvän arvioinnin lähtökohdat	23
4	KÄYTTÄYTYMINEN OPPILASARVIOINNIN KOHTEENA KOULUSSA	27
	4.1 Kasvattaminen ja käyttäytyminen.....	27
	4.2 Käyttäytymisen arvioinnin historiaa Suomessa	28
	4.3 Käyttäytymisen arviointi 2000-luvun koulussa.....	32
5	TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS	36
	5.1 Tutkimuskysymykset.....	36
	5.2 Laadullinen tutkimus ja laadullinen sisällönanalyysi.....	37
	5.2.1 Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus.....	37
	5.2.2 Laadullinen sisällönanalyysi.....	39
	5.3 Tutkimuksen kulku ja aineiston analyysi.....	41
	5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	43
6	TUTKIMUSTULOKSET	45

6.1 Käyttäytymisen tavoitteissa olevat arvioinnin kohteet Vantaan koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa	46
6.2 Käyttäytymisen tavoitteiden yhteneväisyyksiä ja eroja Vantaan koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa	57
6.3 Käyttäytymisen ”kympin ihanneoppilas” vantaalaisessa koulussa	60
7 POHDINTA.....	62
LÄHTEET	67

1 JOHDANTO

Miten Jussi ottaa tällä kertaa huomioon muiden mielipiteet ryhmätyöskentelyssä? Tuleekohan Milla tänään ajoissa kouluun? Miksi Ville huutelee taas luokassa, eikä tee annettuja tehtäviä? Miksiköhän Minttu riiteli välitunnilla Emmankanssa? Tässä muutamia kysymyksiä, joita opettajat pohtivat päivittäin koulun arjessa. Kysymyksiä, joita opettajat pohtivat arvioidessaan oppilaan käyttäytymistä. Kysymyksiä, jotka kertovat heille niistä osa-alueista, jotka kuuluvat käyttäytymisen tavoitteisiin ja arviointiin. Näitä tavoitteita ja kriteereitä on jokaisen koulun omissa koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa niin Vantaallakin, jotka perustuvat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014.

Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 perusteissa olevan ohjausjärjestelmän tarkoitus on varmistaa koulutuksen tasa-arvo, laatu ja hyvien edellytysten luominen oppilaiden kasvuille, kehitykselle ja oppimiselle. Ohjausjärjestelmän normiosan muodostavat perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetukset, opetussuunnitelman perusteet ja siihen perustuvat lukuvuosisuunnitelmat. Paikallinen opetussuunnitelma on tärkeä osa ohjausjärjestelmää, josta ilmenevät valtakunnalliset tavoitteet ja paikalliset tärkeinä pidetyt tavoitteet sekä tehtävät. Paikallinen opetussuunnitelma luo yhteisen perustan ja suuntaviivat päivittäiselle koulutyölle. Paikallisten opetussuunnitelmien laadinnassa ja kehittämisessä noudatetaan Perusopetuslakia (628/1998), jossa päätetään mm. perusopetuksen opetuksen, kasvatustyön ja oppimisen arvioinnin sekä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Opetuksen järjestäjä eli kunnat saavat itse päättää laaditaanko paikallinen vai koulukohtainen opetussuunnitelma. Oppimisen arviointia koskevaa opetussuunnitelmaosuutta valmisteltaessa varmistetaan paikallisesti muun muassa monipuolisten arviointimenetelmien käyttö, arviointiperusteiden yhtenäiset käytänteet ja perusteet huomioiden tarvittaessa paikalliset painotukset.

Käyttäytymistä arvioidaan ja oppilaille annetaan käyttäytymistä ohjaava palautetta suhteessa paikallisessa opetussuunnitelmassa käyttäytymiselle

asetettuihin tavoitteisiin. Käyttäytymisen tavoitteet perustuvat koulun kasvatustavoitteisiin, yhteisön toimintakulttuuria määrittäviin linjauksiin ja järjestyssääntöihin. Oppilailla ja huoltajilla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun kasvatustavoitteita ja käyttäytymiselle asetettavia tavoitteita koskevaan keskusteluun ja tavoitteiden määrittelyyn. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 50.)

Oppilas saa käyttäytymisestä joko sanallisen arvioinnin tai numeerisen arvostuksen, jota voidaan täydentää sanallisesti. Sanallinen arviointi toimitetaan erillisellä liitteellä. Ero- tai päättötodistukseen ei tule arvostusta käyttäytymisestä. Ero käyttäytymisen arvioinnin merkityksessä on suuri verrattuna aikaan, jolloin käytösnumero oli vielä suhteessa yksilön kansalaiskelpoisuuteen (Simola 1997, 29). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, ettei oppilaan arviointi saa kohdistua temperamenttiin, persoonallisuuteen eikä mihinkään muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Käyttäytymistä arvioidaan suhteessa paikallisessa opetussuunnitelmassa käyttäytymiselle asetettuihin tavoitteisiin. Suomalainen opetussuunnitelma on säilyttänyt sen tavoite- ja sisältöpainotteisuuden, vaikka se sisältää määräyksiä koulun toimintakulttuurista ja kasvatustehtävästä (Ouakrim-Soivio 2013b, 20-22).

Käyttäytymisen arvioinnin pitää olla siis oppilasta kannustavaa, tukevaa ja hänen omien tavoitteidensa mukaista sekä annetun palautteen realistista ja ohjaavaa. Salmelan (2006) mukaan jokaisella arviointitiedolla on suuri merkitys oppilaalle ja hänen mielikuvaansa hyvänä oppijana, oppilaana sekä lapsena. Arvioinnilla on suuri merkitys myös oppilaan itsetunnon kehittymiseen ja millaisena hän ajattelee tulevaisuutensa. Arvioinnin kautta saadusta tiedosta opettajat ja vanhemmat saavat arvokasta tietoa omiin opetus- ja kasvatuskäytänteisiinsä. Koska koulunkäynti ja koulussa onnistuminen ovat keskeisessä asemassa jokaisen lapsen ja nuoren elämässä, on koulukokemuksilla ja koulusta saadulla palautteella suuri merkitys heidän itseään koskevien käsitysten ja arvostusten muokkaajina. Hyvän arvioinnin yleiskriteerinä on eettisyys. Arvioinnin on oltava oikeudenmukaista ja sen tulee ottaa huomioon arvioitavan näkökulma. (Ouakrim-Soivio 2015, 120.)

Toimiessani kymmenen vuoden ajan luokanopettajana Vantaalla, huomasin käyttäytymisen arvioinnin herättävän jatkuvasti kysymyksiä sekä opettajissa että vanhemmissa. Usein toistuva kysymys oli se mitä käyttäytymisen osa-alueita arvioidaan? Toisena kysymyksenä oli se millaiset ovat käyttäytymisen arvioinnin tavoitteet ja sisällöt? Kolmanneksi pohdittiin koulukohtaisten opetussuunnitelmien mahdollisia eroja, eli missä määrin käyttäytymisen tavoitteet ja kriteerit vaihtelevat koulukohtaisesti ja mitä nämä tarkoittavat oppilaan näkökulmasta? Nämä kysymykset johtivat minut pohtimaan sitä, millainen on käyttäytymisen ihanneoppilas ja millaisia kansalaisia koululaitos pyrkii kasvattamaan yhteiskuntaamme?

Opetushallitus julkaisi vuonna 2017 käsikirjan *Arviointia toteuttamassa – näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin* (Kauppinen & Vitikka 2017). Teoksen johdannossa (2017, 5) kirjan teemoiksi ilmoitetaan muun muassa ”arviointi ja minäkäsitys, arvioinnin tavoiteperustaisuus, taitojen arviointi, työskentelyn arviointi ja arvioinnin merkitys oppimiselle”. Kirjan artikkeleissa arviointia käsitellään monipuolisesti sekä oppiainekohtaisesti, että esimerkiksi minäkäsityksen kehittymisen näkökulmasta. Käyttäytymisen arviointia käsitellään kuitenkin vain puolen sivun verran johdantoluvussa (2017, 15) samalla kun siitä todetaan, että se ”on ehkä haasteellisin arvioinnin kohde” ja se tulee arvioida ”aina erillisenä eikä käyttäytymisen arvio saa vaikuttaa oppiaineesta saatavaan arvioon tai arvostamiseen.”.

Tutkielmassa tutkin ja etsin vastauksia kysymyksiin käyttäytymisen arvioinnin perusteista ja käyttäytymisen ihanneoppilaan mallista Vantaan koulujen koulukohtaisten opetussuunnitelmien pohjalta. Samalla pohdin käyttäytymisen arvioinnin luonnetta ja sitä mielikuvaa minkä se antaa koulun kasvatustyöstä, hyvän käyttäytymisen tavoitteista, kriteereistä ja arvioinnin käytänteistä sekä ”lopputuloksesta” eli yhteiskuntakelpoisesti käyttäytyvästä oppilaasta ja kansalaisesta. Tutkimuksessani ja pohdinnassani peilaan myös yhteiskunnallista näkökulmaa

ja käyttäytymisen arvioinnin historiaa Hannu Simolan (1997, 1999, 2015) ja Leevi Launosen (2000) tekemien tutkimusten kaut

2 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA TEORIASSA, HISTORIASSA JA KÄYTÄNNÖSSÄ

Valtakunnalliset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat Suomessa koulun toimintaa ja ohjaavat myös paikallisesti tehtävien koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadintaa. Tässä luvussa käsittelen opetussuunnitelman määritelmiä, tehtäviä ja historiallista taustaa sekä hyvän opetussuunnitelman ominaisuuksia. Luvun lopussa käsittelen vielä koulukohtaista opetussuunnitelmaa.

2.1 Opetussuunnitelma pedagogisena ja hallinnollisen asiakirjana

Opetussuunnitelma on Uusikylän ja Atjosen (2005, 48) mukaan ensisijaisesti filosofinen eli tärkeitä päämääriä osoittava asiakirja. Se on pedagoginen asiakirja, joka on tarkoitettu tueksi opettajille ja oppilaille. Opetussuunnitelma toimii myös aina hallinnon ja hallinnon välineenä. Opetussuunnitelma on yksi niistä asiakirjoista, joka ohjaa koulua ja opetustyötä. Siinä määritellään yleiset opetuksen tavoitteet ja oppiainekohtaiset tavoitteet sekä oppisisällöt. Opetussuunnitelmassa määritellään myös perusteet oppimisen arvioinnille ja arviointikriteerit. Lisäksi siinä esitellään opetusmenetelmiä ja työtapoja, jotka ovat suosituksia opettajille, vaikkakin opettajat saavat itse päättää niistä. Työskentelymenetelmiä valitessa opettaja ohjaa oppimiselle asetetut valtakunnalliset tavoitteet. (Uusikylä & Atjonen 2005, 50.) Vitikka (2009, 49) jakaa opetussuunnitelman käsitteen kahteen näkökulmaan. Opetussuunnitelma voidaan nähdä historialliseen aikaan, sosiaaliseen paikkaan ja yhteiskuntarakenteisiin nivoutuvana toimintaa ohjaavana välineenä. Toisen näkökulman mukaan opetussuunnitelma voidaan nähdä toiminnallisuutta sisältävänä dokumenttina, joka ohjaa opettajan työtä.

Opetussuunnitelmassa löytyy jonkinlainen vastaus kolmeen koulutusta koskevaan peruskysymykseen: Mitkä tiedot, taidot ja arvot ovat tärkeimmät? Miksi juuri nämä? Miten oppilaiden tulisi omaksua ne? (Nevalainen ym. 2001, 123.)

Atjonen (2005, 77) näkee opetussuunnitelmalle kuusi aikojen saatossa kertynyttä tehtävää. Opetussuunnitelma voi näiden tehtävien perusteella olla yhteiskuntakehityksen suuntaaja, tavoitteiden tarkentaja, koulutusjärjestelmän suunnittelun väline, opetusmateriaalien laadinnan ohje, opettajan pedagogisen suunnittelun ohje ja arvioinnin perusta. Vitikan (2009, 50) mukaan opetussuunnitelman avulla yhteiskunta on ilmaissut koulutuksellisen tahtotilansa kautta aikojen. Autio ja Repo (2004, 234-235) toteavat, että ilman toimivaa, relevanttia ja kontekstiinsa sidottua opetussuunnitelmaa ei koulu voi olla olemassa eikä sillä instituutiona olisi tulevaisuutta. He jatkavat, että opetussuunnitelmaan liittyy näkökulma kansalaisuudesta ja kansallisesta identiteetistä. Opetussuunnitelma pidetään kokonaisuutena yhteisesti pidettyjä kasvatuspäämääriä, joista ilmenee elämiseen tarvittavat tiedot, taidot ja arvot, jotka toimivat perintönä kasvaville polville. Suomalaiskansallinen identiteetti muokkautuu ja kehittyy kasvatuksen ja koulutuksen kautta, joten opetussuunnitelman identiteettiperusta opetukselle ja kasvatukselle ei ole yhdentekevä. Voidaan siis todeta, että opetussuunnitelman merkitys on suuri suomalaisessa koulukulttuurissa ja opetuksessa sekä oppimisessä. Opetussuunnitelma on yhteisen pohdinnan ja tahtotilan tuotos, joka vaatii onnistumiseen psykologisen ja kasvatustieteellisen sekä oppiainekohtaisen tuntemuksen.

2.2 Opetussuunnitelman historia

Opetussuunnitelma yhteiskunnan tehtävänantona ohjaa koulun toimintaa. Karin (2001, 3-4) mukaan sotien jälkeisessä Suomessa on kehitetty systemaattisesti kansallista opetussuunnitelmaa julkisesti keskustellen, ja aina entisten suunnitel-

mien pohjalta niin että uuden suunnitelman pohjaksi jäisi mahdollisimman käytökelpoista tietoa. Tätä pohjustusvaihetta Kari kutsuu koulusysteemin demokraatiaksi. Opetussuunnitelmissa näkyvät yhteiskunnassa vallitseva kehitys sekä kullekin ajalle tyypilliset opetus- ja kasvatussuuntaukset. Opetussuunnitelma heijastaa myös yhteiskunnan paineita ja pitää sisällään yhteiskunnallisia teki- jöitä, kuten elinkeinoelämän odotukset ja muuttuvan työelämän vaatimukset. Opetussuunnitelmassa tämä näkyy muun muassa yrittäjäyyskasvatuksena ja yhteiskunnallisina oppiaineina. Opetussuunnitelmasta käytettävät nimitykset ovat vaihdelleet eri aikoina kutsuttu muu muassa opintosuunnitelmaksi, koulusuunnitelmaksi, opinto-oppaaksi ja lukusuunnitelmaksi (Uusikylä & Atjonen 2005, 50).

Suomessa opetussuunnitelmat ovat ohjanneet koulujen toimintaa vuodesta 1925, jolloin ilmestyi oppiainejakoinen Maalaiskoulun opetussuunnitelma (Malinen 1992, 12). Maalaiskoulun opetussuunnitelmassa suhtautuminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön oli varauksellista ja demokraattiseen kasvatukseen ei otettu kantaa (Rinne 1984). Opetussuunnitelma heijasti sen ajan agraarista maailmankuvaa, jossa elettiin maaseudulla ja viljeltiin maata sekä elettiin omavaraisina. Se oli myös isänmaallinen ja kristillinen sekä korosti elämänläheisyyttä. (Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 89-91)

Vuonna 1952 julkaistiin Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II ja varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma, jossa tavoitteena oli 'tulevaisuuden kansalainen'. Tulevaisuuden kansalaiseksi kasvamiseen kuului aktiivinen rooli ammatillisessa ja yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa. Koulu oli koko kylän valistuskeskus, joka sai toimia hyvinkin itsellisesti. (Rokka 1984, 123-124.) Rinteen (1984) mukaan vuoden 1952 opetussuunnitelman ihmiskuva oli konservatiivinen. Vuoden 1952 komiteamietintö nosti esille valtion tarpeellisuuden opetussuunnitelmien tärkeänä tukijana. Samalla opetusta pyrittiin yhtenäistämään valtakunnallisesti, jotta oppilaat saavuttaisivat yhtenäiset perusvalmiudet esi- merkiksi äidinkielessä kaikissa kouluissa. (Komiteamietintö 1952, 12-13.) Kuten

nykyäänkin, Kansakoulun opetussuunnitelman laatimiseen osallistuivat koulun johtaja ja opettajakunta (Kangasniemi 1997). Tässä opetussuunnitelmassa uutta ajattelua edusti oppilaan monipuolista kehittämistä arvostava kasvatustajatus ja oppilaan kehitystason huomioonottaminen (Uusikylä & Atjonen 2005, 50). Kansakoulun opetussuunnitelma oli merkittävä pedagoginen asiakirja, joka oli aikanaan varsin moderni. Se oli voimassa seuraavat kaksikymmentä vuotta aina peruskoulun tuloon saakka. (Komiteanmietintö 1952, 4; Rinne 1984, 130.)

Vuonna 1970 julkaistiin Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I ja II, jossa kouluhallitus päätti, että koko maassa on noudatettava vuoteen 1972 mennessä peruskoulun yleistä kaavaa, mikä edistäisi peruskoulujen yhtenäistä toimintaa. Tämä tarkoitti, että tavoitteet, tuntijaot ja oppimäärät sekä samanlaiset oppikirjat koskivat kaikkia kouluja. Kouluissa lisääntyi tietopainotteisuus, vaikka alun perin oli ollut tarkoitus kehittää enemmän oppilaiden persoonallisuutta. Opetussuunnitelmien keskiöön nousivat hallinto ja oppikirjat, vaikka tavoitteena oli pedagogisten tavoitteiden suunnittelu. Koulujen erilaisia olosuhteita ei huomioitu opetussuunnitelmassa mitenkään. Vuonna 1972 kouluhallitus vahvisti peruskoulun opetussuunnitelman valtakunnalliseksi, eli jokaisen kunnan tuli noudattaa sitä (Malinen, 1992, 16-17.)

1980-luvun puolivälissä alkoi koulujärjestelmässämme aika, jolloin päätävävaltaa ja vastuuta alettiin hajauttaa kunnille. Vuonna 1985 Kouluhallitus julkaisi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, jotka toimivat kunnille omien opetussuunnitelmien pohjana. Uutta opetussuunnitelmassa oli se, että valtakunnallisiin perusteisiin tuli osia, jotka sai suunnitella kuntakohtaisesti ja paikallisesti jolloin opettajille annettiin päävastuu suunnitelman laadinnassa. (Uusikylä & Atjonen 2005, 52.) Opetussuunnitelmaa alettiin kutsua hallinnollispedagogiseksi malliksi, jossa pedagoginen osuus sisälsi osuuden oppilaan yksilöllisestä kehityksestä ja hallinnollinen osuus päätöksenteolla sisälsi pyrkimyksen koulutuksen yhtenäisyyteen (Lahdes, 1997, 67). Kouluhallituksen (1985, 19) mukaan:

Opetussuunnitelman avulla voidaan vahvistaa oppilaan itsetuntoa sekä tietoisuutta hänen kuulumisestaan yhteisöön, joka on arvokas ja jonka kulttuuria arvostetaan.

Opetuksen lähtökohdat ovat oppilaan kokemuspöirissä, mikä voidaan toteuttaa opetuksen sisältöjä ja opetusmenetelmiä valitessa.

Koulut ovat ja ne saavat olla erilaisia. Opettajien, oppilaiden ja vanhempien toiveet omaleimaisesta koulusta on otettava huomioon.

Opetussuunnitelmauudistus vuoden 1994 opetussuunnitelmissa korosti opetuksen tavoitteissa yleissivistyksen tasapainoisuutta ja monipuolisuutta. Keskiöön nostettiin oppilaan itseilmaisun ja sosiaalisten taitojen sekä ajattelun ja älyn kehittäminen. Opetussuunnitelmassa päämääränä oli oppilaan kasvaminen kansalaisyhteiskunnan jäseneksi. Tähän päämäärän saavuttamiseksi kouluilla tuli ottaa huomioon koulukohtaisissa suunnitelmissa kestävän kehityksen edistämisen, kulttuuri-identiteetin muodostuminen, monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen sekä psyykkisen, sosiaalisen ja fyysisen hyvinvoinnin edistäminen. Koulun arvoperustana oli eettinen pohdinta ja perusarvot. (Opetushallitus 1994, 13-14.) Lahdes (1997, 66) esitti kritiikkiä 1990-luvun opetussuunnitelma-ajattelusta esittämällä huolen mm. koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta kysymällä ”kuinka pitkälle opetussuunnitelmien vapaudessa voidaan mennä vaarantamatta yleissivistävältä koululta edellytettävää yhtenäisyyttä?”.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 määritteli opetuksen perustaksi suomalaisen kulttuurin ja oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentamisen. Opetuksen tehtävänä oli tukea oppilaan osallisuuden tunnetta yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Arvopohjana oli tasa-arvo, ihmisoikeudet ja monikulttuurisuus. (Opetushallitus 2004, 8, 12.) Kodin ja koulun yhteistyö oli myös kirjattu opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmassa näkyi teknologian rooli opettamisessa ja oppimisessa sekä tulevaisuuteen orientoituminen. Opetussuunnitelmassa oli oppiaineiden täsmällinen tavoitekuvaus, jossa oli määriteltä mitä, miten ja milloin tuli opettaa ja mitä tuli oppia. Korkeakosken (2003) mukaan kasvatustieteellisen ajattelun kehittyminen ja yhteiskunnallinen kehitys

sekä eri oppiaineiden kehittämistarpeet loivat tarpeen opetussuunnitelman uudistamiselle. Opetussuunnitelmassa oli oppiaineiden täsmällinen tavoitekuvaus, jossa oli määritelty mitä, miten ja milloin tuli opettaa ja mitä tuli oppia.

Tällä hetkellä suomalainen koulumaailma elää uuden opetussuunnitelman aikaa, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ovat astuneet voimaan porrastetusti. Lukuvuonna 2016-2017 uudistetut perusteet koskivat vuosiluokkia 1-6, lukuvuonna 2017-2018 vuosiluokkia 1-7 ja lukuvuonna 2018-2019 vuosiluokkia 1-8. Tarkoitus on, että vuonna 2019-2020 koko perusopetus on siirtynyt käyttämään uusia perusteita. Tällä siirtymävaiheella on tarkoitus taata perusopetuksen oppilaiden oikeudenmukainen ja valtakunnallisesti yhdenvertainen kohtelu. (Ouakrim-Soivio 2016, 37.) Opetussuunnitelman oppimiskäsitys korostaa itsenäisen ja yhteisen tiedon rakentamista ja luovaa toimintaa sekä elämyksellisyyttä ja oppijan omaa aktiivisuutta ja tunnekokemuksia. (Opetushallitus 2014a, 17.) Oppivan yhteisön rakentaminen ja vahvistaminen toimii perustana myös seuraaville opetussuunnitelmassa oleville periaatteille (Luostarinen & Peltomaa 2016; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 27-30):

Vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely, johon liittyvät muun muassa kokeilemiseen rohkaiseminen, projektimainen työskentely ja kokonaisuuksien opiskelu, tilan antaminen leikille, luovuudelle ja liikkumiselle sekä yhdessä tekeminen.

Hyvinvointi ja turvallinen arki, johon kuuluvat rauhallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, kiireettömyys, tasa-arvoisuus, yksilöllisyys sekä kiusaamiseen ja syrjintään puuttuminen ja kuulluksi tuleminen.

Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, jolla tarkoitetaan monikielellisyyden arvostamista, perusoikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin sekä ymmärrystä kielen keskeisestä merkityksestä oppimisessa ja yhteistyössä. Jokainen aikuinen toimii kielellisenä mallina ja opettamansa oppiaineen kielenopettajana.

Osallisuus ja demokratia, jota opetellaan toimimalla oppilaskunnassa, kummioppilaana tai tukioppilaana sekä olemalla yhteydessä eri maiden koulujen

kanssa. Oppilaan tavoite on kasvaa aktiiviseksi kansalaiseksi, joka kykenee esimerkiksi rakentamaan yhdessä toimintatapoja suunnittelemalla, kehittämällä ja arvioimalla.

Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo tarkoittavat perusoikeuksien ja osallistumisen turvaamista, sukupuolitietoista opetusta ja inhimillisten ominaisuuksien arvos- tamista sekä omien mahdollisuuksien tunnistamiseen rohkaisemista.

Vastuu ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntautuminen, tarkoittaa ener- giaa, raaka-aineita ja luonnon monimuotoisuutta tuhlaavien materiaalivalin- tojen ja toimintatapojen muuttamista kestäviksi. Tätä harjoitellaan ottamalla oppilaat mukaan suunnittelemaan ja toteuttamaan kestävää arkea ja arjen va- lintoja sekä luomalla ekososiaalisen sivistyksen osaamisperustaa.

Opetuksessa tulee hyödyntää koulun ulkopuolista maailmaa kuten lähiympäris- töä, museoita, liikuntapaikkoja ja kirjastoja sekä taide -ja tiedekeskuksia. Myös eri alojen asiantuntijuutta ja koulun ulkopuolisia yhteisöjä tulisi hyödyntää osana opetusta. Tieto -ja viestintäteknologia ja sen käyttäminen opetuksessa ja oppimisessa sekä oppimisympäristönä ovat opetussuunnitelman sisältöä. (Ope- tushallitus 2014a, 29.)

Kansakoulun ja peruskoulun opetussuunnitelmissa muutosten taustalla oli usko koulukokeiluihin ja uuden tieteellisen tutkimuksen tuomiin painotuksiin ja nä- kökulmiin (Rokka 1984, 123-124.) Tämä lähtökohta vaikuttaa edelleen jokaisessa opetussuunnitelman uudistuksessa, kuten myös uusimman opetussuunnitel- man kohdalla.

2.3 Koulukohtainen opetussuunnitelma oppilarvioinnin poh- jana

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 määrittelee paikallisesti päätettävät asiat, joita ovat koulukohtaiset opetussuunnitelmat ja/tai lukuvuosi- suunnitelmat. Näissä suunnitelmissa päätetään, miten arvokeskustelut toteute- taan opetussuunnitelmia laadittaessa ja muulloin koulutyön aikana. Tällöin pää-

tetään myös, miten luodaan edellytykset yhteistyölle ja arvokeskusteluun osallistumiselle opettajien, oppilaiden ja huoltajien kesken. Päätettäviä asioita ovat myös arvoperustan lisäksi oppimiskäsityksen paikalliset painotukset sekä niiden seuranta ja arvioiminen. Kaikki täydennykset kirjataan koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin.

Monissa kunnissa ja kouluissa laaditaan oma kuntakohtainen tai koulukohtainen opetussuunnitelma, jossa näkyvät paikalliset painotukset. Näihin opetussuunnitelmiin kirjataan käyttäytymiselle asetetut tavoitteet ja käyttäytymisen arviointikriteerit. Näiden tavoitteiden pohjana toimivat koulun järjestyssäännöt ja yhteisön toimintakulttuurin määrittelevät linjaukset. Oppilailla ja huoltajilla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa esim. koulun järjestyssääntöjen sisältöihin. Usein kouluissa oppilaskunnanhallitus ja vanhempainyhdistys/vanhempainjohtokunta osallistuvat aktiivisesti oman koulun järjestyssääntöjen laadintaan ja tarkastamiseen. Vantaan kaupungin koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadintaan, arviointiin ja kehittämiseen osallistuvat koulun henkilöstö, oppilaat ja huoltajat koulujen itse valitsemin tavoin. Vanhemmat voivat osallistua koulun opetussuunnitelman laadintaan vanhempainyhdistys toiminnan kautta mm. kommentoimalla ja hyväksymällä opetussuunnitelman. Myös vanhempainilloissa esitellään opetussuunnitelmaa, jolloin vanhemmilla on mahdollisuus esittää kysymyksiä ja antaa kehittämisideoita. Koulussa oppilaat osallistuvat oman koulun opetussuunnitelman tekemiseen esittämällä ideoita, kommentteja ja kehittämiskohteita oppilastoimikunnan kautta.

Muita paikallisesti päätettäviä asioita ovat laaja-alaisen osaamisen mahdolliset paikalliset painotukset ja järjestelyt sekä toimenpiteet. Myös paikalliset konkreettiset ja käytännön tasolla olevat toimenpiteet sekä perusopetuksen tehtävää täydentävät näkökohdat merkitään koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Paikallisesti päätetään, miten oppilaat ja huoltajat osallistuvat toimintakulttuurin kehittämiseen. Oppimisym-

päristöjen ja työtapojen valinta, käyttö ja kehittäminen sekä eheyttämiseen ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyvät asiat kirjataan omin paikallisissa painotuksissa koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) Koulukohtaisten ja/tai paikallisten opetussuunnitelmien perustana toimii ja ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja perusopetuksen lait.

3 OPPILASARVIOINTI KOULUSSA

Arviointi on koulumaailmassa tärkeä osa arkea, jota ohjaavat opetussuunnitelman perusteet ja kriteerit sekä arvot. Arvioinnin kohteena ovat oppimisen ja työskentelytaitojen lisäksi myös käyttäytyminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan arvioinnin kohteisiin kuuluvat oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen. Arvioinnin tulee olla monipuolista ja sen tulee perustua asetettuihin tavoitteisiin ja kriteereihin. Koulut ja kunnat voivat itse päättää, milloin arviointitietoa annetaan, kunhan sitä annetaan riittävän usein ja tarkoituksenmukaisella tavalla. (Ouakrim-Soivio 2015, 30-31.) Tässä luvussa avaan erilaisten arviointikäytänteiden ja -tapojen muotoja sekä arvioinnin eettisyyttä käsittelemällä hyvän arvioinnin lähtökohtia ja arvioinnin ongelmallisuutta.

3.1 Oppilasarvioinnin käsitteet ja periaatteet

Oppimistulosten järjestelmällinen arviointityö tuli lakisääteiseksi vuonna 1999. Opetushallitus kehitti koulutuksen arviointijärjestelmän, jonka mukaan tuli arvioida miten hyvin opetussuunnitelman perusteissa opetukselle asetetut tavoitteet ovat toteutuneet. (Jakku-Sihvonen & Komulainen 2004, 7.) Tavoiteperustaisen oppilaan arvioinnin määritelmän mukaan oppilaan taidot ja tiedot tulee suhteuttaa asetettuihin tavoitteisiin eikä niitä saa verrata muiden oppilaiden saavutuksiin (Ouakrim-Soivio 2015, 24). Vuonna 2004 opetussuunnitelmaan tulivat velvoittavat normit kriteereille, joiden tarkoitus oli varmistaa koulutuksen valtakunnallinen vertailukelpoisuus ja oppilaiden yhdenvertainen kohtelu (Ouakrim-Soivio 2013a, 143). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (48) on laadittu 6. ja 7. luokan nivelvaiheeseen ja päättöarviointiin arviointikriteerit osaamisen arvioinnissa, jotka ovat opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä ja tavoitteista johdettuja. Kriteerit eivät ole oppilaille asetettuja tavoitteita, vaan ne määrittelevät hyvää osaamista joko sanalliseen arvioon tai arvosanaan kahdeksan vaadittavan tason. Arviointikriteereiden tarkoitus on yhtenäistää arviointia.

Perusopetuksessa arviointi kohdistuu oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Arvioinnilta edellytetään näiden osa-alueiden monipuolista havainnointia ja dokumentointia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 49-50.) Ihmeen (2009, 89) mukaan oppilaan arviointi on prosessi, jonka aikana kerätään, muokataan ja tulkitaan jatkuvasti tietoa. Näiden pohjalta tehdään ratkaisuja koulujärjestelmän eri osa-alueissa.

Perusopetuslain 22§:ssa säädetään oppilaan arvioinnista. Siinä todetaan, että arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan itsearviointitaitoja. Pykälässä korostetaan oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen monipuolista arviointia. Monipuolinen arviointi ja mitä monipuolisuudella tarkoitetaan, voidaan tulkita ja ymmärtää eri tavoin. Monipuolista arviointia pidetään hyvänä, koska se antaa oppilaille mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan yksilöllisesti tai pienryhmissä. Se mahdollistaa myös eri tapojen käyttämisen arvioinnin pohjana, kuten osaamisen osoittamista kirjallisesti, sanallisesti, portfolioilla tai toiminnallisesti. (Ouakrim-Soivio 2016, 30.) Vitikan ja Kauppisen (2017, 14) mukaan monipuolinen arviointi tarkoittaa myös sitä, että arvioinnissa käytetyt menetelmät voivat olla joustavia ja arviointimenetelmien valinnassa otetaan huomioon oppilaiden erilaiset tavat oppia, työskennellä ja osoittaa osaamistaan. Monipuoliset arviointikäytänteet eivät kuitenkaan edellytä jokaiselle oppilalle yksilöllisesti räätälöitäviä mahdollisuuksia osaamisen osoittamiseen.

Atjonen (2015, 52-53, 66-67) kuvaa kolmea erilaista arviointityyppiä, jotka ovat formatiivinen arviointi, summatiivinen arviointi ja kehittävä arviointi. Formatiiivinen arviointi korostaa jatkuvaa palautetta, jota tapahtuu prosessin aikana. Se toimii ns. puolivälin arviointina, jossa pohditaan mitä on tähän mennessä saavutettu ja mitä vielä pitää tehdä asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Summatiivinen arviointi arvioi lopputulosta ja arvioi sitä, mitä on opittu eli on kokoava. Sitä käytetään muun muassa lukuvuoden lopussa annettavassa todistuksessa.

Kehittävä arviointi on eräänlainen ”arviointifilosofia”, jossa yhdistetään arvioinnin yleisiä elementtejä kehittämisen hengessä. Kehittävän arvioinnin ajatus perustuu oikea-aikaiseen arviointiin ja arvioitavan omaan osallistumiseen arviointiprosessissa. Kehittävän arvioinnin tavoitteena parantaa, edistää, muuttaa ja ehkä löytää jotain uutta. Se pyrkii olemaan omaleimainen vaihtoehto summativisen ja formatiivisen arvioinnin rinnalla.

Halinen ym. (2016, 274-275) toteavat formatiivisesta arvioinnista, että sen alkuperäinen tarkoitus on ollut vähentää oppilaan pinnallista oppimista ja vain lopputulosta arvostavaa arviointia sekä keskittyä oppilaan ymmärtävän oppimiskäyttäytymisen lisäämiseen. Formattiivinen arviointi perustuu oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen, jossa oppimisen tavoitteet, eteenpäin vievä palaute ja oppilaan oppimisen aktivointi edistävät oppilaan omaa oppimista ja ymmärrystä omista oppimistaidoistaan. Näin sekä oppilas että arvioitsija saavat arvokasta tietoa edistymisestä ja oppimisesta sekä mahdollisesta tuentarpeesta.

Arviointia ei voi erottaa omaksi osa-alueeksi koulun toiminnassa vaan se on osa opettajan opetus- ja kasvatustyötä sekä koulun kehitystyötä. Arviointi on opettajan tärkein pedagoginen työväline oppimisen ohjaamisessa ja kasvatustyössä.

3.1.1 Oppilaan itsearviointi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) itsearviointia todetaan, että opintojen aikaisessa arvioinnissa tärkeitä on myös oppilaiden toimijuutta kehittävä vertaisarviointia ja itsearviointi. Opettajan tehtävänä on luoda tilanteita, joissa yhdessä pohtien annetaan ja saadaan oppimista edistävää ja motivoivaa palautetta. Oppilaan itsearviointitaidot voidaan jakaa kolmeen osaan: reflektioon, itsearviointiin ja metakognitioon. Reflektiossa oppilas tarkkailee omia ajatuksiaan, tunteitaan ja oppimistaan sekä toimintatapojaan. Itsearviointi on reflektioon perustuvaa, oman toiminnan jäsentynyttä arviointia. Metakognitio on reflektion ja itsearviointin perusteella tapahtuvaa kognitiivisen toiminnan

ymmärtämistä. Metakognitiivisia taitoja pyritään arvioinnilla kehittämään esimerkiksi silloin, kun oppilas oppii asettamaan oppimiselleen mielekkäitä tavoitteita ja säätelemään oppimisensa edistymistä sekä arvioimaan sitä, miten tavoitteet ovat saavutettu. Metakognitiivisia taitoja ovat myös oman käyttäytymisen arvioiminen. (Ouakrim-Soivio 2016, 84-85.)

Perusopetuksen tehtävänä on luoda edellytyksiä oppilaiden itsearvioinnin kehittymiselle ja ohjata oppilaita oppimisensa ja työskentelynsä itsearviointiin. Itsearviointitaidot kehittyvät sen myötä, kun oppilas oppii tiedostamaan omaa edistymistään, jonka oppimiseen tarvitaan selkeät tavoitteet, joita vasten oppilas voi pohtia, mitä jo osaa ja mitä ei vielä hallitse. Oppilaan oma vastuullinen rooli vahvistuu oman pohdinnan ja omien realististen oppimistavoitteiden myötä. (Halinen ym. 2016, 278.) Aho (1996, 50) asettaa itsearvioinnin tavoitteeksi oppilaan realistisen minäkäsityksen muodostumisen, jolloin hän tunnistaa ja hyväksyy heikkoutensa, joita ei voi muuttaa, mutta samalla ottaa käyttöönsä omat voimavarat ja mahdollisuutensa ponnistelujensa tueksi.

Ihme (2009, 96-97) korostaa itsearvioinnin opettamisen tärkeyttä ja sitä, miten vaativaa toimintaa se voi olla. Kyky itsearviointiin ei ole itsestänselvyys, eikä sitä opita hetkessä. Opettajan substanssiosaamisella ja pedagogisilla taidoilla on merkittävä rooli itsearvioinnin rakentumisessa osaksi arvioinninprosessia. Opettajan tehtävä on tukea ja ohjata oppilasta suuntaamaan arvioiva ajattelunsa oman toiminnan tarkkailuun samalla kun oppilas saa kokemuksen opettajan läsnäolosta ja huolenpidosta. Näin oppilas oppii, että tavoitepohjainen arviointi kohdistuu toiminnan ja sen tulosten arvioimiseen eikä häneen itseensä. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 176-177)

Luostarinen ja Peltomaa (2016, 176-177) korostavat, että perusopetuksessa itsearvioinnin harjoittelun tulisi olla jatkumo, jonka edetessä oppilas kykenee arvioimaan omaa oppimista, tunnistamaan omia vahvuuksia ja kehittämiskohteita

sekä arvioimaan oppimisprosessin aikana omien valintojen vaikutuksia. (Luostarinen & Peltomaa 2016.) Itsearviointi haastaa ja ohjaa oppilasta pohtimaan edistymisen ja edistämättömyyden syitä sekä niitä omia toimintatapoja, jotka ovat vaikuttaneet edistymiseen. Näiden toimintatapojen taustalla on oppilaan oppimisstrategiat. Oppilas kartuttaa ja oppii vähitellen erilaisia oppimisstrategioita ja kykenee valitsemaan itselleen ja tilanteeseen sopivat strategiat esimerkiksi riippuen tehtävän vaatimuksista ja tavoitteista. (Halinen ym. 2016, 278.)

Atjonen (2015, 94) toteaa toisaalta, että itsearviointi herättää edelleen epäilyksiä ”sisäänlämpiäväisyydestä”. Itsearvioinnin haasteena on toimijan itsensä vaikeus nähdä ja tunnustaa oman toimintansa epätarkoituksenmukaisuudet itselleen tai ulkopuoliselle arvioijalle. Kritiikin puute itsensä arvioimisessa saattaa aiheuttaa tulosten vinoutumisen. Opettajan onkin hyvä tiedostaa itsearvioinnin riskit. Näitä ovat epäselvät tavoitteet ja arviointikriteerit, jolloin oppilas ei tiedä mitä häneltä odotetaan tekevän ja tarkastelevan. Myös heikosti suunniteltu itsearviointi voi heikentää oppilaan itsetuntoa ja lisätä vastuuta liikaa. (Halinen ym. 2016, 279.)

Itsearvioinnin tehtävä ei ole sementoida oppilasta mihinkään asteikolle vaan tukea oppimaan oppimista ja oppimisen taitoja. Lähtökohtana ovat turvallinen ja erilaisuutta hyväksyvä ilmapiiri sekä rohkaiseva palaute. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 176-177.) Atjosen (2015, 308) mukaan itsearviointi ei itsessään riitä arvioimisen luotettavuuteen, mutta on kuitenkin arvioimisen tapa, jota kannattaa kehittää. Itsearvioinnissa opettajan tulee ottaa huomioon, ettei oppilaan epärealistiset itsearvioinnit harhauta opettajaa uskomaan, että oppilas pärjää ilman hänen tukeaan tai että oppilas selviytyy asettamistaan tavoitteista. Tämän takia itsearvioinnin tulee olla monipuolista ja hyvin suunniteltua ja toimia opettajan tekemän arvioinnin rinnalla. (Halinen ym. 2016, 279.) Muiden arviointimenetelmien rinnalla käytettynä itsearviointi on minäkäsityksen rakentamisen kannalta keskeinen arviointimenetelmä. Minäkäsityksen rakentamiseen tarvitaan myös aitoa ja syvällistä oppilastuntemusta sekä kouluuyhteisön tukea. (Ihme 2009, 98.)

3.1.2 Arviointikeskustelu

Arviointikeskustelu eli kehityskeskustelu on kanava, joka toimii ja edesauttaa oppilaan, opettajan ja vanhempien välistä säännöllistä vuorovaikutusta. Onnistunut arviointikeskustelu perustuu keskusteluun osallistuvien väliseen luottamukseen ja avoimuuteen. Arviointikeskustelu on vuorovaikutustilanne, jossa oppilas edustaa omaa itseään ja oppimistaan. Sitä ohjaa ennalta asetetut tavoitteet. (Ihme 2009, 99; Soininen 1997, 102.) Arviointikeskustelujen painopiste kannattaa nimensä mukaisesti säilyttää keskustelussa, sillä vain silloin opettaja ja vanhemmat voivat kuulla aidosti, miten oppilas kokee koulunkäynnin ja oman oppimisen sujuvan sekä mistä hän on ylpeä ja mikä asia ehkä painaa hänen mieltään (Luostarinen & Peltomaa 2016, 190).

Aho ja Heino (2000, 20) sekä Ihme (2009, 100) korostavat, että oppilaan, opettajan ja vanhempien välinen luottamussuhde on merkittävässä ja keskeisessä asemassa oppilaan minäkehityksen kannalta. Luottamuksen syntyminen on aikuisten vastuulla ja sen saaminen vaatii tietoista työtä. Aloitteentekijän rooli on opettajalla, joka kutsuu arviointikeskustelun koolle. Onnistuneen vuorovaikutuksen takana on hyvä ja avoin keskustelu opettajan ja vanhempien välillä oppilaan elinympäristöön liittyvistä asioista ja arkipäivään kuuluvista asioista. Kodin ja koulun välisen yhteistyön onnistuminen vaatii avoimuutta ja vuorovaikutusta. Arviointikeskustelut eivät saisi olla pelkästään oppilaan todistuksen läpi lukemista vaan keskustelua oppimisen ja koulunkäynnin kannalta olennaisista asioista, joista osa voi liittyä johonkin yksittäisen oppiaineen opiskeluun. Tarkoituksena on asettaa yhdessä kasvatuksellisia ja opetuksellisia tavoitteita, joissa otetaan huomioon oppilaan vahvuudet. Yhdessä suunnitellaan myös toiminta millä oppilas voi tavoitteet saavuttaa. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 191.)

3.2 Hyvän arvioinnin lähtökohdat

Kouluissa tapahtuvaa arviointia ohjaavat oppilasarviointia koskeva opetussuunnitelma, lainsäädäntö ja koulujen omat ohjeistukset sekä painotukset. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 48-49) arvioinnin tulee olla tarkoituksenmukaista ja perustua yhteisesti sovittuihin tavoitteisiin ja kriteereihin, joiden tarkoitus on taata arvioinnin oikeudenmukaisuus ja tasa-arvoisuus. Oppilaan osaamisen arvioinnissa käytetään opetussuunnitelman perusteissa määritellyjä arviointikriteereitä, jotka ovat johdettu tavoitteista. Arviointikriteerit on laadittu 6. luokan nivelvaiheeseen ja lukuvuositodistukseen sekä päättöarviointiin. Kriteerit eivät ole tavoitteita vaan kuvaus hyvän osaamisen sanalliseen arvioon tai arvosanaan 8 vaadittavaan tasoon. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ei ole esitetty käyttäytymisen arvioinnille hyvän osaamisen kuvausta. Käyttäytymistä arvioidaan antaen oppilaalle ohjaava palautetta suhteessa paikallisessa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin.

Hyvän oppilasarvioinnin tehtävä on ohjata ja tukea myönteisellä tavalla oppilasta ja samalla vahvistaa oppilaan itsetuntoa. Oppilasarvioinnin tulee edistää kaikin keinoin oppilaan kasvua opetussuunnitelma suunnan mukaisesti. Oppilaalle pyritään antamaan arvioinnin avulla välineitä minäkuvan rakentamiseen. (Ihme 2009, 17.) Arvioinnin tulee olla kannustavaa ja ohjaavaa sekä tavoitteellista, jolloin oppilas kehittyy ja oppii niin, että oppimisen motivaatio säilyy ja pysyy yllä. Negatiivinen ja oppilasta lyttävä arviointi saattaa jopa tuhota oppimisen ilon ja motivaation. Oppilaan myönteisen itsetunnon ja oppimismotivaation kehittymistä tukee oppimista edistävä arviointi. Arvioinnin myötä yhdellekään oppilaalle ei saa syntyä itsestään käsitystä ”huonona” oppijana. (Vitikka & Kauppinen 2017, 13.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 50) mukaan oppimista edistävä arviointi on luonteeltaan ”laadullista ja kuvailevaa, oppimisen solmu-kohtia analysoivaa ja ratkovaa vuorovaikutusta.”. Arvioinnin tulee olla oikeu-

denmukaista ja kohdella kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti. Arvioinnin oikeudenmukaisuus toteutuu silloin kun, oppilaan kehitysvaihe ja ikä suhteutetaan arviointiin. Atjosen (2014) opettajien arviointikäytäntöjä ja -kokemuksia käsittelevän tutkimuksen mukaan opettajat kokivat arvioinnin olevan erityisen vaikeaa, kun oli kyse oikeudenmukaisuuden määrittelemisestä, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden arvioimisesta tai kun oppilasaines oli heterogeenistä. Arviointi koettiin helpommaksi silloin, kun opetussuunnitelmaan oli kirjattu selkeät arviointiohjeet, käytössä oli monipuoliset arviointimenetelmät ja oppilaiden valmiudet olivat hyvät ja yhdenmukaiset.

On tärkeä huomioida, että arviointi vaikuttaa oppilaan itsetuntoon ja minäkuvaan, joten negatiiviset asiat tulee esittää positiivisessa hengessä. (Koppinen ym. 1999, 33; Takala 1995, 2.) Arvioinnilla autetaan oppilaita hahmottamaan ja ymmärtämään

- mitä heidän on tarkoitus oppia
- mitä he ovat jo oppineet
- miten he voivat edistää omaa oppimistaan
- miten he voivat parantaa suoriutumistaan

Arvioinnin objektiivisuuteen pyrittäessä arvioitsijan tulee olla tietoinen omista asenteistaan ja arvostuksistaan sekä siitä, mikä miellyttää (Koppinen ym. 1999, 33). Takalan (1995, 2) mukaan objektiivisuuden vaatimuksella tarkoitetaan, että jokainen arvioidaan yksilöllisesti, ja huomioidaan se, että arviointi on inhimillistä toimintaa, jossa vaikuttaa persoonalliset tekijät. Opettajan omat persoonalliset tekijät tai tunnepohjaiset käsitykset eivät saa vaikuttaa oppilaan arviointiin. Hyvä arvioija on aidosti kiinnostunut oppilaasta ja hänen oppimisestaan, omaa realistisen ihmiskäsityksen ja on tarkkaavainen, sekä kykenee tekemään havaintoja oppilaista eri tilanteissa. Yksi tärkeimmistä arvioinnin motiiveista tulisi olla opetuksen kehittäminen ja oppimisen tukeminen. Kehittyvä arviointi mahdollistaa oppilaan ohjautumisen tehokkaampaan oppimiseen. (Koppinen ym. 1999.)

Arviointikriteerien käyttö tavoitteiden arvioimisessa antaa hyvän lähtökohdan opettajille ja rehtorille käydä arviointikeskusteluja. Arviointikriteerien toimivuus vaatii yhteisymmärrystä kouluyhteisössä, jotta ne toimivat tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti. Arviointikriteerit tulee olla ymmärrettävissä myös oppilaiden ja huoltajien keskuudessa. (Ouakrim-Soivio 2016, 96.) Atjonen (2007, 240) toteaa että, arviointitehtävässä menestyminen edellyttää hyvyttä eli sosiaalista taitavuutta, toisten huomioon ottamista ja luottamuksen arvoiseksi osoittautumista. Oppimista tukee parhaiten arviointi, joka tapahtuu vastavuoroisessa dialogissa oppilaan ja opettajan välillä, eli oppilaalle annetaan mahdollisuus antaa palautetta (Mäensivu 2002, 98).

Arvioinnin ongelmaksi voi muodostua toiminnan inhimillisuus ja siihen liittyvät irrationaaliset piirteet (Nikkanen & Lyytinen 1996, 95) kuten opettajan mielikuvat ja ennakkokäsitykset oppilaan laiskuudesta tai ylimielisyydestä, jotka ohjaavat virheelliseen arviointiin (Wragg 2001, 22-23). Toiseksi ongelmaksi voi muodostua yhteisen arvoperustan puuttuminen tai siitä vaikeneminen, jolloin arviointien, arvioitavien ja muiden osallistujien arviointiin liittyvien pyrkimysten ja tarpeiden erilaisuus ei tule esille. Linnankylän & Välijärven (2005, 16-17) mukaan arvioinnin oikeudenmukaisuuden takaamiseksi intressien tulisi olla julkilausuttuja.

Atjosen (2007, 39) mukaan arviointi on yksi opettajien voimakkaimmista välineistä ohjata oppilaita ja oppimista tai jopa kontrolloida, joten opettajien pedagogista valtaa arvioinnissa pitää osata käyttää taiten, ettei se riko oppilaan oikeuksia tulla arvioiduksi oikeudenmukaisesti ilman opettajan omien ideologioiden vaikutusta. Arvioinnin tulee myös pohjautua monipuoliseen ja pätevään tiedonkeruuseen. Tämä voi lisätä arvioinnin eettisyyttä ja laatua, mutta ei tee arvioinnista täysin objektiivista, sillä siihen vaikuttaa se, miten arvioitsija omat intressit

vaikuttavat kerätyn tiedon arvottamiseen, eli miten kerätty tieto suhteutuu sosi-
aalisiin, taloudellisiin tai kulttuurisiin arvostuksiin. (Linnakylä & Välijärvi 2005,
16-17.)

4 KÄYTTÄYTYMINEN OPPILASARVIOINNIN KOHTEENA KOULUSSA

Koulussa käyttäytymisen arviointia ohjaavat kouluuyhteisön laatimat tavoitteet, jotka määritellään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja paikallisesti tehdyissä koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Koulut saavat itse määrittellä oman koulunsa käyttäytymisen tavoitteet ja arviointikäytännöt. Kasvatus ja käyttäytymisen opettaminen ja oppiminen ovat tärkeässä roolissa koulussa, jonka yksi tavoite on kasvattaa oppilaista ”kelpo kansalaisia”. Tässä luvussa käsitellään kasvatustoimintaa ja käyttäytymisen arvioinnin historiaa nykyisyyden näkökulmasta. Luvun tarkoitus on avata käyttäytymisen tavoitteita ja käyttäytymisen arvioinnin moninaisuutta.

4.1 Kasvattaminen ja käyttäytyminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 määrittelee, että koulun yksi tärkeimmistä tehtävistä on opetuksen ohella kasvattaminen. Koulun kasvatustehtävään kuuluu käyttäytymisen ohjaaminen ja käyttäytymiseen liittyvien tietojen ja taitojen opettaminen. Oppilaille opetetaan koulun erilaisissa vuorovai-
kutustilanteissa asiallista ja tilannetietoista käyttäytymistä sekä hyviä tapoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 50.)

Kasvatus ja opetus esitetään lainsäädännössämme rinnakkain, kun koulun tehtäviä määritellään ja opetus käsitetään osaksi kasvatustoimintaa. Tavoitteet voidaan jakaa tai yhdistää kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin kokonaisuuksiin riippuen päämäärästä. Tavoitteet ajatellaan oppilaan kokonaispersoonallisuuden kannalta. (Malinen 1992, 49.) Salminen (2012, 51) toteaa, että tavoitteelliseen koulukasvatukseen kuuluvat aina sisältö ja tietyt tavoitteet sekä keinot niihin pääsemiseksi. Värri (1997, 26, 30) mukaan hyvä kasvatus, jonka tarkoitus on tähdätä hyvään elämään, tarkoittaa kasvatuksen dialogisuutta. Dialogisuus on puolestaan myötätuntoista asennoitumista ja huolta toisesta. Värri (1997) jatkaa, että

kasvatuksen ja sen tavoitteiden määrittelemine on kuitenkin hankalaa, koska kysymys siitä, mikä on hyve tai kasvatuksen päämääränä oleva hyvä elämä, vaativat kasvattajalta omaa näkemystä hyvästä elämästä. Kasvattajan ennalta asettamat kriteerit kasvatukselle saattavat syrjäyttää oppilaan omaksi itseksi kasvamisen. Kasvattajalla onkin vastuullinen rooli kasvattaa oppilas itseään ja omaa elämää varten – ei kasvattajaa varten. Simolan (1999, 51) mukaan kasvattamisen yksi tärkeimmistä tehtävistä on käyttäytymisen huomioiminen osana kasvatusta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 19) valtakunnallisissa kasvatuksen tavoitteissa korostetaan oppilaan kasvun tukemista ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Kasvatuksen tulee ”vahvistaa oppilaan omaa kasvua tasapainoiseksi ja terveen itsetunnon omaavaksi ihmiseksi”.

4.2 Käyttäytymisen arvioinnin historiaa Suomessa

Suomalaisen koulutusjärjestelmän historiassa oppilaiden käyttäytymisen arviointi on ollut koulun tärkein tehtävä, jonka päämääränä on ollut kasvattaa oppilaat yhteiskuntakelpoisiksi kansalaisiksi. Hannu Simolan (2015, 140-141) mukaan ennen toista maailmansotaa koulun tavoitteena oli kasvattaa oppilaat yhteiskuntaa varten, jossa isänmaalla, kristillisellä uskonnolla ja agraarikulttuurin arvoilla oli suuri merkitys. Nämä olivat koulutuksen keskeiset ohjenuorat.

Kansakoulun isänä tunnettu Uno Cygnaeus ehdotti vuonna 1861, että kansakoulussa pidettäisiin vuosittainen arviointikoe, jolla oli kolme tarkoitusta. Virallisessa osuudessa testattiin oppilaan tiedot ja taidot. Opettajan kompetenssia opettajana arvioitiin oppilaiden osaamisen tasolla eli hyvin osaavat oppilaat tarkoittivat osaava opettajaa. Kolmas, ja Cygnaeuksen mielestä tärkein tarkoitus oli osoittaa kaikille – ja varsinkin kansakoulun tarpeellisuuden epäilijöille – sen merkittävyys ja hyödyllisyys lasten elämässä. Nämä kolme painopistettä ovat koulumaailmassa edelleen näkyvillä tavalla tai toisella.

Opetushallitus julkaisi vuonna 1889 virallisen arviointilomakkeen jossa arvioitiin oppilaan käytöstä ja oppiaineissa edistymistä. Arviointi tapahtui numeroasteikolla ykkösestä kymmeneen. Kannatusta sai kuitenkin myös näkemys, että käyttäytymisestä ja huolellisuudesta ja yleisesti edistymisestä ei annettaisi numeroarviota vaan muutama sanallinen huomio. Yhtä mieltä oltiin siitä, että käyttäytymisen arvosana koostui ”käytöksestä”, ”siisteydestä” ja ”tarkkaavaisuudesta”. (Simola 2015, 140)

Ennen vuotta 1943 ei ollut virallista lakia tai sääntöjä arviointikäytänteistä tai niiden raportoinnista. Opettajat ja koulutarkastajat keskustelivat arviointiperusteista, mutta mitään yhdenmukaista ohjetta esimerkiksi luokalle jäämisen perusteista, tai miten ja kuinka arviointikriteereitä käytettiin, ei ollut. Opettajilla oli pelko, että oppilaat keskeyttäisivät koulunkäynnin, jos vaatimukset olisivat liian tiukkoja, joten arvioinnissa välteltiin huonoimpia arvosanoja. Arvosanoilla ei ollut merkitystä eikä niitä pidetty tärkeänä vaan tärkeintä oli todistus. Todistus oli symbolinen todiste kelpo kansalaisuudesta. Opettajilla oli vaihtelevia näkemyksiä siitä voiko arvosanaa kymmenen antaa kenellekään ja toisaalta tulisiko se antaa vähäisemmästäkin selviytymisestä. Eriävät käytännöt johtuivat siitä, ettei arvosanoille ollut virallisia kriteereitä tai standardisoituja sopimuksia. (Simola 2014, 140-141)

Vuonna 1908 Suomalaisen kansakoulun opettajienliitto julkaisi vihkosen, jonka nimi oli ”Oppilaskirja”. Se oli kokoelma raporttilomakkeita, joissa oli arviointipohjat täytettäväksi kuukausittain, lukuvuosittain ja lukuvuoden lopuksi. Niissä arvioitiin käytös, huolellisuus, tarkkaavaisuus ja koulunkäynnin säännöllisyys sekä tottelevaisuus ja puhtaus sekä yleinen oppilaan kehitys. Jokainen oppilas sai oman kirjan, johon merkittiin edellä mainittujen asioiden lisäksi myös annetut rangaistukset ja myöhästymiset. Oppilasta ohjeistettiin, että oppilaskirjaa näyttämällä pystyi todistamaan olevansa kyvykäs ja kunnan kansalainen. Oppilaskirjasta julkaistiin 1910-luvulla uusi versio, jossa arviointia ei tehty enää kuukau-

sittain ja numeroarviointi korvattiin sanallisella neliasteikolla. Suurin muutos tapahtui kuitenkin siinä, että ulkoisen osaamisen rinnalle tuli arvioitavaksi psykologinen ulottuvuus ”käsityskyky”. Arvioinnit perustuivat opettajien omiin käsityksiin, uskomuksiin ja moraaliseen vakaumukseen. Tarkkaa tietoa siitä kuinka moni opettaja käytti oppilaskirjaa ei ole. (Simola, 2015, 141-142)

Vuonna 1940 kansakoulusta tuli pakollinen kaikille 7-15 -vuotiaille lapsille. Opetushallitus antoi vuosina 1943 ja 1944 ohjeistuksen oppilaan arvioinnista ja raportoinnista, joten arviointi ei voinut perustua enää vain opettajan omiin käsityksiin ja moraaliseen vakaumukseen. Käytös, tarkkaavaisuus ja siisteys arvioitiin edelleen. Koulunpäättötodistuksessa oli kaksi täydennettävää lausetta, jotka opettajan piti täydentää. Lauseet olivat: *Oppilas on osoittanut erityistä taipumusta* _____ eli opettajan tuli keksiä jokaiselle oppilaalle oma taipumus. Toinen lause oli: *Oppilas on osoittanut seuraavia luonnepiirteitä* _____ eli opettajan tuli arvioida oppilaan luonnetta. (Simola 2015, 142.)

Kansakoulun oppilasarvostelu -ohjekirjan (Salmela 1948, 46, 55) mukaan käyttäytymisen arvioinnin tuli olla erittäin oikeudenmukaista ja opettajan tuli katsoa ”oppilaan sydämeen” eli arviointi vaati opettajalta suurta huolellisuutta ja tarkkuutta. Käytösnumeron tuli olla aina kymmenen ja sitä voitiin laskea ainoastaan, jos oppilas oli epäkohtelias opettajaa kohtaan, tappeli käyttäen vaarallista asetta tai varasteli. (Salmela 1948, 44-49). Suositus oli, että alhaisen arvosanan saisi antaa vain yhdelle sadasta oppilaasta. Siisteydestä ja tarkkaavaisuudesta sai antaa alhaiset arvosanat, mutta arvosanan tuli olla kuitenkin keskiarvoltaan 9- 9,5. (Salmela 1948, 50-51, 59-60.) Täydennettäviä lauseita todistuksessa ei suositeltu, koska arvioinnin tulisi perustua positiiviseen arviointiin (Salmela 1948, 138-140).

Vuodesta 1952 lähtien astui voimaan opetussuunnitelman mukainen oppilasrekisteri. Siihen kirjattiin oppilaan henkinen kehitys ja oppilaan muista ominaisuuksista tehtyjä huomioita. Rekisteriä pidettiin lähinnä hankalaksi luokitel-

luista oppilaista. 1970-luvulle tultaessa hankalien oppilaiden rekisterin pitäminen hiipui. (Simola 2015, 145-146) Vuosina 1972-1977 alettiin toteuttaa peruskoulujärjestelmää, jossa kaiken tasoiset oppilaat kävivät samaa koulua. Sen aikainen erityisopetus perustui hankalien eli käytöshäiriöisten oppilaiden eriyttämiseen omiin ryhmiin ja luokkiin (Simola 2015, 147). Opettajat lähettivät vanhemmille 2-3 kertaa lukukaudessa kirjallisen kuvauksen oppilaan persoonallisuuden kehitymisestä, kypsyydestä ja sosiaalisten taitojen oppimisesta. Jos oppilaalla oli henkisessä kehityksessä ja sosiaalisissa taidoissa ongelmia, niin hänet voitiin siirtää erityisopetukseen tai terapiaan. Launonen (2000, 251) korostaa, että vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelman kasvatusajattelua hallitsi opettajan merkitys hyvän käyttäytymisen esimerkkinä. Hyvien tapojen ja käyttäytymisnormien opettaminen liitettiin sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Käyttäytymistä ja huolellisuutta arvioitiin, mutta arvosanat eivät saaneet näkyä päättötodistuksessa (Simola 2015, 149).

Vuonna 1985 käytäntöön tuli rangaistuskirja, johon kirjattiin kurinpidolliset toimenpiteet. Sama vuonna kouluissa otettiin käyttöön tarkkailuluokka nimike. Sinne siirrettiin oppilaat, joiden huono käyttäytyminen oli kroonista. Huono käytös johti oppilaan poissulkemiseen koulun muusta yhteisöstä. (Simola 2015, 148, 152.) Vuoden 1985 kunnallisissa opetussuunnitelmissa oppilaan käyttäytymiseen liittyvät siveellisyys ja hyvät tavat jätettiin useimmissa suunnitelmissa määrittelemättä. Sen sijaan koulukasvatuksen tehtävänä oli välittää oppilaille suomalaisia ja oman yhteisön vuorovaikutukseen liittyviä arvoja kuten rauhantahtoisuus ja yhteistyökykyisyyttä. (Launonen, 2000, 271, 307.) Käyttäytymisen arviointiin kuuluivat rehellisyys, toisten huomioon ottaminen ja asenne työskentelyilmapiirissä. Huolellisuuden arviointiin kuuluivat kouluun ajallaan tuleminen, aloitteellisuus ja siisti työnjälki sekä turvallisuusmääräysten vakavasti ottaminen. (Simola 2014, 149.)

Launosen (2000, 293) mukaan erilaisuuden hyväksymistä korostettiin painokkaammin 1990-luvulle tultaessa. Opetussuunnitelmissa alettiin puhua useammin toisten perusoikeuksien kunnioittamisesta, kun aikaisemmin puhuttiin lähimmäisenrakkaudesta. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien kasvatusajattelussa oppilaan sosiaaliset taidot saivat tärkeän merkityksen. Käyttäytymisen ihanteeksi nousi ajatus suvaitsevasta ja sosiaalisesti tahdikkaasta oppilaasta. Vuonna 1994 opetussuunnitelmaan tuli arvomuutos, joka näkyi oppilaan yksilökeskeisyytenä. Käyttäytyminen ja huolellisuus yhdistettiin samaksi arvioinnin osa-alueeksi. Päätötodistuksessa ei saanut näkyä edelleenkään käyttäytymisen arvosanaa. Oppilaan käytös tuli arvioida monipuolisesti ja mukaan tuli oppilaan itsearviointi. (Simola 2015, 152.) Itsearviointi toteutettiin niin, että oppilas kirjasi oman arvion ja heti perään opettaja merkitsi oman näkemyksensä. Tästä syntyi ongelma, jos oppilas ei uskaltanut ilmaista omaa näkemystään tai hän laittoi sen arvion, minkä ajatteli opettajaa miellyttävän. (Simola 2014, 154.)

4.3 Käyttäytymisen arviointi 2000-luvun koulussa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 50) olevat käyttäytymisen arvioinnin keskeiset periaatteet korostavat, että käyttäytymisen arvioinnissa on erityisen tärkeää huolehtia, ettei arviointi kohdistu oppilaan temperamenttiin, persoonaan eikä muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Käyttäytymistä arvioidaan suhteessa tavoitteisiin, jotka perustuvat koulun kasvatustavoitteisiin, yhteisön toimintakulttuuria määrittäviin linjauksiin ja järjestyssääntöihin. Edellä mainitut tavoitteet määritellään paikallisessa opetussuunnitelmassa. Käyttäytymisen arviointi ei vaikuta oppiaineesta saatavaan arvosanaan tai sanalliseen arviointiin vaan se arvioidaan todistuksissa omana kokonaisuutena. Arvioita ei merkitä päättö- ja erotodistukseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014, 50.) Kerran lukuvuodessa oppilaalle annettavaan käyttäytymisen arviointiin osallistuvat kaikki oppilasta opettavat opettajat (Perusopetusasetus

852/1998, 10§). Kunnat ja koulut eli opetuksen järjestäjät voivat itse päättää milloin arviointitietoa annetaan. Tärkeintä on, että sitä annetaan tarkoituksenmukaisella tavalla ja riittävän usein. Se, onko kerran vuodessa annettava lukuvuositoistus ja opettajien antamat Wilma-merkinnät lain mukaan riittävää palautetta on herättänyt keskustelua ja kysymyksiä. (Ouakrim-Soivio 2015, 30-31.)

Hellström ym. (2015, 104) toteavat, että lapsilla on jo ennen kouluun tuloaan käsityksiä ja tietoa siitä, miten koulussa toimitaan, mitä saa ja pitää tehdä ja varsinkin mitä koulussa ei saa tehdä. Heillä on sisarusten, ystävien ja vanhempien välittämää tietoa syvälle juurtuneista perinteistä ja tottumuksista liittyen kuriin ja auktoriteetteihin. He tietävät miten koulussa kuuluu käyttäytyä, eli heillä on tiedossa käyttäytymisnormisto. Käyttäytymisnormistolla tarkoitetaan sääntöä ja mallia, miten käyttäytyä ja millaista käyttäytymistä odotetaan. Tätä tietoa kutsutaan hiljaiseksi sopimukseksi, josta myös opettajat ovat tietoisia. Kosken (2004, 85) mukaan käyttäytymisen arviointi tuo esille yksilöiden määritysten normatiivisen luonteen, sillä kaikki yksilöiden ominaisuudet eivät ole toivottuja. Opetussuunnitelmiin ei ole kirjoitettu auki ei-toivottuja ominaisuuksia vaan niitä peilataan oppilaan toivottuja ja hyviä ominaisuuksia vasten, jotka ovat kirjattu opetussuunnitelmiin.

Oppilaan tulee tietää, millaista käyttäytymistä häneltä odotetaan koulussa. Oman toimintakulttuurin luomiseen oppilaalla tulisi olla mahdollisuus osallistua sääntöjen ja rajojen laatimiseen. Osallistuminen edistää ja auttaa oppilasta sääntöjen sisäistämisessä ja arvostamisessa. Sosiaaliset taidot liitetään usein käyttäytymisen ilmiöihin jotka näyttäytyvät koulun arjessa, kuten miten oppilas noudattaa sääntöjä tai miten hän ottaa huomioon muut ihmiset ja tulee toimeen heidän kanssaan. Koulu on lasten ja aikuisten yhteinen kohtaamispaikka, missä vuorovaikutuksen laadulla on kiistatta keskeinen merkitys. Koulun tehtävä onkin opettaa oppilaille sosiaalisia taitoja ja niiden merkitystä sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa. (Ihme 2009, 78.) Kun oppilas saa osallistua esimerkiksi oman luokan sääntöjen suunnitteluun ja laatimiseen, hän kokee tullessa kuulluksi ja

nähdyksi koulu -ja luokkayhteisössä, jolloin hän sitoutuu noudattamaan yhteisesti sovittuja sääntöjä paremmin. Myös huoltajilla ”tulee olla mahdollisuus osallistua koulun kasvatustavoitteisiin ja käyttäytymiselle asetettavia tavoitteita koskevaan keskusteluun ja tavoitteiden määrittelyyn.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 50).

Keltikangas-Järvinen (2006) esittää kritiikkiä käyttäytymisen arvioimisesta peruskoulussa. Hänen mukaansa käytösnumero nykyisessä muodossaan tulisi ottaa kriittisen tarkastelun kohteeksi. Arvioinnin tulisi ensinnäkin olla selkeä ja perustua kaikilla yhteiseen käsitykseen siitä, mihin arvosanaa tarvitaan ja mihin sitä käytetään. Toiseksi koulussa tulisi arvioida vain sellaisia asioita, joita siellä voidaan opettaa, ja joihin opettaja opettamisellaan ja oppilas omalla toiminnallaan voivat vaikuttaa. Lisäksi käytetyn arviointiasteikon tulisi olla validi ja reliabele tarkoittaen sitä, että arvioitavat ominaisuudet (yhteistyökyky, oma-aloitteisuus, vuorovaikutustaidot jne.) määritellään yhdessä riittävän samankaltaisiksi ja tätä asteikkoa tulee käyttää yhteneväisesti. Alatuvan ym. (2007, 12-13) mukaan edellä mainitut vaatimukset eivät aina toteudu, mikä vaarantaa oppilaiden välisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden toteutumisen. Vaatimukset voisivat toteutua vain, jos kaikilla kouluilla olisi yhteneväiset arviointikriteerit, mutta näin ei tällä hetkellä ole, vaan jokainen koulu määrittelee omat käyttäytymisen arvioinnin painotukset.

Keltikangas-Järvinen & Mullola (2014, 163) ottavat tutkimuksessaan esille opettajan arviointitaidot. Heidän mukaansa opettajan työtä helpottaisi, jos hänellä olisi vahva osaaminen arvioinnin periaatteista ja mittaamisen vaatimuksista. Arviointi on aina mittaamista, ja ellei arviointi täytä mittaamisen vaatimuksia, on se sattumanvaraista. Mittaaminen ei ole kuitenkaan ongelmaton, ja tästä käytösnumero on hyvä esimerkki. Jos useampi opettaja antaa käyttäytymisestä numeroarvion, ja näistä lasketaan keskiarvo, joka kirjataan oppilaan todistukseen, antaa se epämääräistä informaatiota. Oppilas on voinut saada puolelta opettajista yhdeksikön ja puolelta viitosen, jolloin kyseessä on jo kaksi aivan erilaista

oppilasta, ja arvosana seitsemän. Arvosanan seitsemän voi saada myös, kun kaikki opettajat antavat seitsikon. Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2014) kritisoiivat tällaista arviointitapaa omissa tutkimuksissaan.

Mullolan (2012) tutkimus tuo esille sen, kuinka oppilaiden arvosanoihin vaikuttavat opettajan henkilökohtaiset mallioppilaskäsitykset, mielipiteet, arvot ja asenteet, sen sijaan että arviointi perustuisi standardoituihin koulusaavutustesteihin. Oppilaan temperamentti vaikuttaa opettajan pedagogiseen päätöksentekoon, eli miten hän opettaa oppilasta, miten hän kommunikoi tämän kanssa ja kuinka paljon hän pitää oppilaasta. Mullolan tutkimuksessa ilmeni myös, että miten pidempi työkokemus opettajalla oli, sitä vähemmän hän antoi ns. väliin tulevien häiriötekijöiden vaikuttaa arviointiin. Tutkimustulosten valossa olisi suositeltavaa, että nykyinen arviointikäytäntö arvioitaisiin uudelleen temperamenttietoisen pedagogiikan valossa. Opettajalla tulisi olla välineitä tunnistaa oppilaan synnynnäinen temperamentti ja erottaa se kognitiivisesta kyvykkyydestä, motivaatiosta ja kypsyydestä, jolloin arviointi vapautuisi vääristävistä tekijöistä. (Mullola 2012)

Käyttäytymistä voidaan arvioida numeroasteikolla ja opettajan antamalla sanallisella palautteella sekä oppilaan itsearviointina. Opettajan ja vanhempien yhteisissä arviointikeskusteluissa arvioidaan myös käyttäytymistä. Kasanen ja Rätty (2002, 325) toteavat tutkimuksessaan, ettei oppilas saisi olla itselleen liian kriittinen itsearvioinnin yhteydessä, mutta hän ei saisi myöskään pettää itseään. Itsensä realistinen arviointi ei ole yksinkertainen tavoite alakouluiäiselle lapselle, jolloin hänen tulisi myös hyväksyä se, että joku toinen oppilas voi tehdä ja toimia häntä paremmin.

5 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS

Tässä luvussa käsittelen käyttämäni tutkimusmenetelmää ja tutkimuksen kulkua. Käytän tutkimuksessa laadullista sisällönanalyysiä, jonka käyttöä havainnollistan käsittelemällä sitä, millaisia keinoja käytän analyysivaiheessa. Luvun alussa kuvailen tutkimuksen lähtökohtia ja kvalitatiivisen tutkimuksen luonnetta. Kuvaan myös tutkimukseni kulkua mahdollisimman perusteellisesti ja selkeästi. Luvun lopussa tarkastelen ja pohdin tutkimustani luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmista.

5.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa käyttäytymisen arvioinnin tavoitteista vantaalaisissa peruskouluissa sekä koulukohtaisten opetussuunnitelmien eroavaisuuksista ja yhteneväisyyksistä. Tutkimuksen punaisena lankana toimii kysymys siitä, millainen on käyttäytymisen ihanneoppilas Vantaan kouluissa? Tavoitteena on löytää käyttäytymisen arvioinnin yhteneviä ja erilaisia sisältöjä sekä saada käsitys siitä, millainen on vantaalaisten koulujen opetussuunnitelmien luoma kuva käyttäytymisen ihanneoppilaasta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitkä ovat käyttäytymisen arvioinnin perusteet vantaalaisissa kouluissa?
2. Millaisia yhtenäisyyksiä ja eroja on käyttäytymisen tavoitteissa ja kriteereissä vantaalaisissa kouluissa?
3. Millainen on käyttäytymisen ihanneoppilas vantaalaisessa koulussa?

5.2 Laadullinen tutkimus ja laadullinen sisällönanalyysi

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen, sillä tutkimus -ja analyysimenetelmäni ovat sidoksissa laadullisen tutkimuksen metodeihin. Niistä enemmän seuraavissa alaluvuissa.

5.2.1 Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus

Crewellin (2003, 74-76) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Laadullisessa tutkimuksessa olennaisinta on elämismaailman tutkiminen ja erilaisten merkitysten löytäminen. Laadullisessa tutkimuksessa teoreettinen viitekehys koostuu tutkimusta ohjaavasta metodologiasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 18-22). Teorialähtöisyys eli deduktio liitetään perinteisesti kvantitatiiviseen tutkimukseen, kun taas aineistolähtöisyys eli induktio kuvaa tyypillisesti laadullista tutkimusta. Laadullinen tutkimus tarvitsee kuitenkin teoriaa, jotta sitä voidaan nimittää tutkimukseksi. (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2009, 5).

Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat muun muassa empiriaan perustuva aineistokeruumenetelmä ja harkinnanvarainen otanta. Aineistonkeruumenetelmässä laadullisella aineistolla tarkoitetaan pelkistetyimmillään aineistoa, joka on ilmiösultaan tekstiä. Aineistona voi käyttää muun muassa elokuvia, kirjoja, haastatteluja ja yleisönosastokirjoituksia. (Eskola & Suoranta 1998, 15-18; Tuomi & Sarajärvi 2009, 84; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Denzin ja Lincoln (2011, 3) selventävät, että laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus voi sisältää useita erilaisia aineistonkeruumenetelmiä ja lähestymistapoja, eikä ole luokiteltavissa vain yhdentyypiseksi tutkimustavaksi.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 186-187) toteavat, että mikäli tietoa sisältää välitöntä tietoa tutkimuskohteesta kutsutaan sitä primääriaineistoksi. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto koostuu usein varsin pienestä määrästä ta-

pauksia, ja niitä analysoidaan hyvin tarkasti ja perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyskriteerinä ei olekaan määrä, vaan laatu. (Eskola & Suoranta 1998, 15–18; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistona on Vantaan koulukohtaisten opetussuunnitelmien käyttäytymisen arviointiin liittyvät osuudet. Opetussuunnitelmia on neljäkymmentäkaksi kappaletta (42). Käyttäytymisen arviointia käsitellään keskimäärin ½ - 1 sivua. Tulostettuna materiaalia kertyi kaksikymmentäviisi sivua (Ariel 12, rivinväli 1,5). Vantaalla kahdeksantoista (18) kouluun on määritetty hyvän eli arvosanaltaan kahdeksan käyttäytymisen tavoitteet. Kaikkien arvosanojen (4-10) kuvaukset ja tavoitteet on kirjattu kahdeksantoista (18) kouluun.¹ Viiden (5) koulun opetussuunnitelmissa ei löydy selkeitä tavoitteita tai kriteereitä käyttäytymisen arvioimiselle. Yhdessä koulussa ei ollut mitään merkintää käyttäytymisen arvioinnista, eikä tavoitteista.

Keräsin aineiston syksyllä 2017. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat olivat vapaasti saatavilla Vantaan kaupungin verkkosivuilla. Opetussuunnitelmissa käyttäytymisen arviointi on otsikoitu omana otsikkona *6.8 Käyttäytymisen arviointi*, mutta useimpien koulujen opetussuunnitelmissa oli tässä kohtaa vain Vantaan yleinen ohjeistus kouluille siitä, että koulun tulee laatia käyttäytymisen tavoitteet ja koulukohtaiset täsmennykset. Useimmat koulut käsitelivät käyttäytymisen arviointia kohdassa *6.9 Oppimisen arviointi*. Yhden koulun opetussuunnitelmaan ei oltu kirjattu lainkaan käyttäytymisen arviointia, ja yhden koulun kohdalla käyttäytymisen arvioinnin kriteerit löytyivät opetussuunnitelman lopusta liiteosioista, mutta liitettä ei oltu nimetty sisällysluetteloon.

¹ Esimerkkinä erään koulun käyttäytymisen tavoitteet eri arvosanoille: Arvosanalle kymmenen (10) tavoitteet ovat: ”Oppilas käyttäytyy erinomaisesti, kohtelias ja muut huomioiden. Hänellä on positiivinen vaikutus muihin.” Arvosanalle kahdeksan (8) tavoitteet ovat: ”Oppilaan käyttäytyminen on asianmukaista. Oppilas toimii yleensä sääntöjen mukaan.” Arvosanalle kuusi (6) olevat tavoitteet ovat: ”Oppilaan käytöksessä on paljon huomautettavaa”.

5.2.2 Laadullinen sisällönanalyysi

Tutkimukseni analyysimenetelmä on sisällönanalyysi. Tuomen ja Sarajärven (2009, 93) mukaan sisällönanalyysi on yksi perusanalyysimenetelmistä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysiä voi pitää paitsi yksittäisenä metodina myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Myös useimmat eri nimillä kulkevat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat periaatteessa tavalla tai toisella sisällönanalyysiin, jos sisällönanalyysillä tarkoitetaan kirjoitetujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.)

Sisällönanalyysin avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysi on keino järjestää, kuvailla ja kvantifioida tutkittavaa ilmiötä. Tutkimuksen tuloksena raportoidaan muodostetut kategoriat ja niiden sisällöt eli, mitä kategorioilla tarkoitetaan. Aineiston suorilla lainauksilla voidaan lisäksi lisätä raportin luotettavuutta ja osoittaa lukijalle luokittelun alkuperä. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 3-4, 10; Ryan & Bernard 2000, 769-793.)

Sisällönanalyysilla pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Laadullisen aineiston analysoinnin tarkoituksena on informaatioarvon lisääminen, jolloin hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota. Analyysilla luodaan selkeyttä aineistoon, jotta sen perusteella voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysin ongelmana on luotettavuuden kannalta pidetty sitä, että tutkija ei pysty objektiiviseen tarkasteluun analyysiprosessista, mikäli hän pitää itsepintaisesti kiinni alkuperäisestä ennako-oletuksestaan. Tällöin tulos perustuu ainoastaan subjektiiviseen näkemykseen asiasta.

Sisällönanalyysin haasteena voidaan pitää sitä, miten tutkija onnistuu pelkistämään aineiston ja muodostamaan kategoriat niin, että kuvaus on mahdollisimman luotettava. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134-137; Metsämuuronen 2006, 241; Kyngäs & Vanhanen 1999, 10-11.) Salonen (2015, 166) esittää huolen siitä, että sisällönanalyysi muuttuu pelkäksi ”tekniikaksi, helpoksi valinnaksi, jossa kategorisointi korvaa teoreettiset kehittelyt ja tutkijan omat oivallukset.”. Hänen mukaansa tutkijan on oltava tarkkana, ettei menetelmän käytön yksinkertaistuminen yksinkertaista myös tutkijan ajatteluprosessia. (Salo 2015, 166)

Laadullisessa sisällönanalyysissä voidaan lähteä etenemään kahdella tavalla joko aineistolähtöisesti induktiivisella otteella tai deduktiivisesti käyttäen aineiston luokittelussa hyväksi jotain aikaisempaa käsitejärjestelmää. Tutkijan on myös ratkaistava, keskittyykö hän vain siihen, mikä on ilmiselvästi ilmaistu, vai analysoiko hän myös piilossa olevia viestejä. Analyysiyksikön määrittäminen on ensi askel kohti analysointia sekä induktiivisessä että deduktiivisessä lähestymisessä. Analyysiyksikkö on yleensä yksi sana, sanayhdistelmä, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5.) Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkö on lause.

Aineistolähtöisen laadullisen eli induktiivisen aineiston analyysia voi kuvata karkeasti kolmevaiheiseksi prosessiksi, johon kuuluu 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Aineiston pelkistämässä analysoitava informaatio voi olla dokumentti tai aukikirjoitettu haastatteluaineisto. Se pelkistetään siten, että aineistosta karsitaan epäolennaiset asiat pois. Pelkistäminen voi olla joko informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108-111.)

Ryhmittelyn jälkeen aineistosta saadut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi.

Luokan sisältö nimetään sitä kuvaavalla käsitteellä, joka voi olla esimerkiksi tutkittavan ilmiön piirre, käsitys tai ominaisuus. Aineiston ryhmittelyä seuraa aineiston abstrahointi, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Ryhmittely on jo osa abstrahointiprosessia. Käsitteellistämässä edetään alkuperäisinformaation käyttämisestä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokituksia, niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111.)

5.3 Tutkimuksen kulku ja aineiston analyysi

Aineiston hankinta ja analyysi lähtivät liikkeelle Vantaan kaupungin verkkovulta <http://www.vantaa.fi>, josta etsin paikallisen opetussuunnitelman ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Tutustuin aineistoon ja luin kaikki neljäkymmentäkaksi koulukohtaista opetussuunnitelmaa etsien niistä käyttäytymisen arviointiin liittyvät kohdat, jotka kopion erilliseen tiedostoon tietokoneelle.

Tämän jälkeen kokosin kaikki käyttäytymisen arvioinnin kohdat yhdeksi yhteiseksi tiedostoksi ja tallensin ne tietokoneelleni sekä tulostin ne paperiversioiksi. Numeroin jokaisen koulun yhdestä neljäänkymmeneenkahteen helpottaakseni aineiston lukemista ja muistiinpanojen tekemistä. Lukiessani tein alustavasti merkintöjä sivumarginaaleihin asioista, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiini ja herättivät mielenkiintoni.

Laadullisen aineiston analyysi on tapa käydä aineistoa läpi ja etsiä sen sisällöllisiä tai rakenteellisia yhteneväisyyksiä tai eroja (Metsämuuronen 2006, 246). Aineiston muokkauksesta käytetään myös nimityksiä koodaus tai indeksointi. Tämä tarkoittaa aineiston pilkkomista osiin sellaiseen muotoon, jolloin sitä on helpompi työstää. (Eskola & Suoranta 1998, 154-155.) Saadusta informaatiosta tulee osata erotella oleellinen ja tärkeä tarpeettomasta (Pattonin 2002, 379) Luin

ja etsin vastauksia käyttäytymisen arviointia koskevasta aineistosta kysymyksiin:

Mitä arvioidaan?

Mitkä ovat kasvatuksen/käyttäytymisen tavoitteet ja kriteerit?

Mitkä ovat koulujen painotukset?

Annoin jokaiselle kysymykselle oman värin, joka toimi erottavana tekijänä niiden välillä ja helpotti tutkimustani. Tein seinälle alustavan otsikoinnin, jonka alle keräsin värillisillä lapuilla kirjoitetut vastaukset jokaisen koulun opetussuunnitelmasta ja kirjoitin jokaisen vastauksen kohdalle koulun ”numeron”. Tämän jälkeen laitoin ne otsikoiden alle.

Alustavan otsikoinnin jälkeen tein uuden otsikoinnin, jonka pohjana toimi tekemäni yhteenveto koulukohtaisten opetussuunnitelmien antamista käyttäytymisen arvosanojen kuvauksista, hyvän käyttäytymisen kuvauksien otsikoinneista ja hyvän käyttäytymisen tavoitteista ja kriteereistä sekä jo kootuista otsikoista uusille lapuille.

Jatkoin analysointia lappujen ja lopullisten kokoavien pääotsikoiden kanssa karzimalla vielä tarkemmin epäolennaiset asiat ja yhdistelemällä samaa tarkoittavat lauseet yhtenäisiksi lauseiksi. Tässä vaiheessa päätin yhdistää käyttäytymisen tavoitteet ja kriteerit yhdeksi kokonaisuudeksi, koska monessa koulussa käyttäytymisen arviointiperusteiden alle oli kirjattu niin tavoitteita kuin kriteerejä. Aineiston pilkkominen ja purkaminen, joka päättyy sen kokoamiseen ja eheyttämiseen on analysoimisen ydintä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 94). Pääotsikoiksi valikoitui viisi otsikkoa käyttäytymisen arvioinnin tavoitteista ja kriteereitä eli arvioinnin perusteista, joiden alle aloin koota tarkennettuja ja yhtenäisiä lauseita. Näistä jokaisesta viidestä kokonaisuudesta tein taulukot, jotka käsittelen Tutkimustulos -luvussa tarkemmin.

Käyttäytymisen arvioinnin tavoitteiden ja kriteereiden eroista ja yhteneväisyyksistä tein koonnin, johon kirjoitin kaikki tekemäni havainnot kaikkien koulujen opetussuunnitelmista. Näitä havaintoja käsitellen Tutkimustulos -luvussa. Lopuksi tein kuvion (ks. Tutkimustulos -luku), jossa on ihanneoppilaan eli käyttäytymisen arvosanaltaan kymmenen oppilas kaikkine tavoitteineen.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadulliseen tutkimukseen ja luotettavuuteen liittyvät kysymykset tiedon ja totuuden objektiivisuudesta. Luotettavuutta käsitellään laadullisen tutkimuksen metodikirjallisuudessa reliabiliteetin ja validiteetin käsitteillä. Nämä käsitteet ovat syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä ja niiden soveltavuutta kvalitatiiviseen tutkimukseen on pohdittu kriittisesti. Mitään yksiselitteisiä ohjeita kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole, ja sen takia tutkimusta tulisi arvioida kokonaisuutena, jolloin myös tutkimuksen sisäisen johdonmukaisuus säilyy. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136-137.)

Tutkimuksen vastaavuutta kasvattaa sen peruslähtökohta eli todellinen kirjoitettu tutkimusaineisto analyysin kohteena. Opetussuunnitelman perusteet ovat lainsäädännöllistä tekstiä ja sen totuusarvon voidaan olettaa olevan lähtökohtaisesti suhteellisen suuri. Jos tätä tutkimusta verrataan esimerkiksi toimintatutkimukseen tai haastatteluun, on tämän tutkimuksen inhimillisen muuttujan osuus paljon pienempi.

Aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalyysin kriittisin vaihe on usein aineiston teemoittelu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Tässä tutkimuksessa teemoittelu on pyritty perustelemaan mahdollisimman kattavin ja monipuolisin esimerkein analysoidusta aineistosta (ks. Tutkimustulokset -luku).

Eskolan (2007, 177) mukaan analyysin ja tulkinnan luotettavuutta parantaa merkittävästi muiden tutkijoiden tutkimustulosten vertailu omien tutkimustulosten

kanssa. Tämä osio oli hankala toteuttaa, koska koulukohtaisten opetussuunnitelmien käyttäytymisen arvioinnista ja arvioinnin kohteena olevista tavoitteista on tehty hyvin vähän tutkimusta. Hyödynsin tutkimuksessa suomalaista historiallista koulututkimusta, jota käytin taustoittamaan opetussuunnitelmien, arvioinnin ja käyttäytymisen arvioinnin kehityskaarta, jotta nykyisyys ja jatkumo menneisyyden ja tulevaisuuden välillä olisi ymmärrettävä.

Laadullisen tutkimukseen kuuluu olennaisena osana tutkimuksen eettisyyden arviointi. Tutkimusta tehdessäni perehdyin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeisiin hyvästä tieteellisestä käytännöstä (Varantola 2013). Ohjeistus antaa tutkimuksen tekijälle mallin hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tutkimuksessani olen huomionnut ohjeita tekemällä tarkat ja asianmukaiset viitaukset sekä toimimalla rehellisesti tutkimuksen eri vaiheissa. Tiedonhankintamenetelmäni ovat olleet avoimia ja eettisiä, sillä tutkimukseni aineistona olevat opetussuunnitelmat ovat koulukohtaisia ja julkisesti luettavissa Vantaan kaupungin verkkosivulta ja kaikkien vapaasti tutkittavissa ja analysoitavissa. En ole kuitenkaan nimennyt kouluja vaan käsittelen koulujen opetussuunnitelmia nimettömästi, säilyttäen koulujen anonyymiyden.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokset avaamalla Vantaan koulukohtaisten opetussuunnitelmien käyttäytymisen tavoitteet vastaamalla tutkimuskysymyksiini Mitkä ovat käyttäytymisen arvioinnin perusteet vantaalaisissa kouluissa? Millaisia yhtenäisyyksiä ja eroja on käyttäytymisen tavoitteissa ja kriteereissä vantaalaisissa kouluissa? Ja millainen on käyttäytymisen ihanneoppilas vantaalaisessa koulussa?

Tutkimustulosten kannalta on olennaista tietää, että Vantaalla kukin koulu on asettanut ja määritellyt omat tavoitteet ja kriteerit käyttäytymiselle. Vuosiluokilla 1-5 käyttäytymisestä annetaan sanallinen arvio, ja vuosiluokilla 6-9 numeroarviointi. Sanallinen arvio käyttäytymisestä annetaan todistuksen mukana tulevilla liitteellä. Vantaan kaupungin määrittelemät sanallisen arvioinnin asteikko on: "Olet saavuttanut tavoitteet erinomaisesti, hyvin, osittain tai tavoitteet saavuttamatta.". Nämä käyttäytymisen arvioinnin perusteet ja määritelmät löytyvät Vantaan kaupungin verkkosivuilta.

Ensimmäiseksi käyn läpi esimerkein koulujen käyttäytymisen arvioinnin sisällön eli niitä asioita mitä arvioidaan. Vantaan peruskoulujen käyttäytymisen arviointiperusteissa esiintyvien tavoitteiden ja kriteereiden pohjalta olen koonnut viisi taulukkoa. Jokainen taulukko on otsikoitu arvioinnin tavoitteiden ja kriteereiden sisällön mukaan. Jokaisessa taulukossa on hyvän eli arvosanan kahdeksan (8) käyttäytymiselle asetetut tavoitteet ja kriteerit sekä esimerkki hyvän (arvosanan 8) käyttäytymisen osaamisen kriteereistä. Lopuksi esittelen koulun, jolla on muista kouluista poikkeavat käyttäytymisen arvioinnin tavoitteet.

Toisena nostan esille yhteneväisyyksiä ja mahdollisia eroja eri koulujen välisten koulukohtaisten käyttäytymisen arvioinnin tavoitteiden ja kriteereiden painotuksista ja sisällöistä.

Kolmantena esittelen Vantaan koulujen luomaa käyttäytymisen ihanneoppilaan mallia eli arvosanaltaan erinomaista (10) oppilasta. Ihanneoppilaan mallia avaan kuviolla, josta näkyy kaikki Vantaan koulukohtaisten opetussuunnitelmien käyttäytymisen arvioinnin tavoitteet arvosanalle kymmenen.

Jokaisessa alaluvussa käytän Vantaan eri koulujen opetussuunnitelmia ja niiden sisältöä käyttäen suoria lainauksia. Lainauksissa en käytä koulujen nimiä enkä muitakaan alueellisia nimiä, joista kävisi ilmi kyseessä oleva koulu. Lainauksien tarkoitus on tuoda esille käyttäytymisen arviointiin liittyvien tavoitteiden ja kriteereiden sekä sisällön hajanaisuutta ja monipuolisuutta sekä laajuutta, eikä sitä mistä koulusta on kulloinkin kyse.

6.1 Käyttäytymisen tavoitteissa olevat arvioinnin kohteet Vantaan koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa

Vantaan peruskoulujen käyttäytymisen arviointiperusteissa esiintyvät arvioinnin tavoitteet ja kriteerit olen koonnut viiteen taulukkoon, jotka käyn läpi aihealueittain ja taulukko kerrallaan.

Taulukossa 1 käyn läpi *hyvät tavat käyttäytymisessä ja puheessa*. Hyvää (arvosana 8) käyttäytymistä arvioidaan asettamalla arviointikriteerit hyvälle tavoille käytöksessä ja puheessa, jotka jokainen koulu on määritellyt omissa koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Hyvään puhetapaan liitetään kohtelias ja asiallinen tapa puhua koulussa kaikille. Joissakin kouluissa kohteliaaseen puhetapaan liitetään erikseen toisten tervehtiminen, kiittäminen, anteeksi pyytäminen, positii-visen palautteen antaminen ja kohtelias sekä ystävällinen keskustelun osaaminen kaikkien työyhteisön jäsenten kanssa.

Hyvän käytöksen tavoitteisiin liittyy vahvasti myös oppilaan kyky myönteisen ja hyvän ilmapiirin luomiseen, edistämiseen ja ylläpitämiseen. Hyvään käyttäytymiseen kuuluvat myös hyvät ruokailutavat ja toisten ihmisten auttaminen. Hyvään käyttäytymiseen ei kuulu kiusaaminen ja siihen yllyttäminen eikä toisten pilkkaaminen.

Toista ihmistä kunnioittava ja hyväksyvä sekä kohtelias käytös nostetaan esille arvioinnin kohteina. Myös erilaisuuden hyväksyminen ja toiset huomioon ottava käytös ovat arvioinnin kohteena. Yhteenvetona voisi sanoa, että hyvää käyttäytymistä on kyky osata käyttäytyä eri tilanteissa niiden edellyttämällä tavalla niin arki- kuin juhlatilanteissa.

TAULUKKO 1. Hyvät tavat käytöksessä ja puheessa

Tavoitteet ja kriteerit	Esimerkki hyvän osaamisen (arvosana 8) käyttäytymisen kriteereistä
Toimii myönteisesti, aktiivisesti ja yhteistyökykyisesti.	Oppilas toimii ryhmässä muut huomioon ottaen.
Puhuu kohteliaasti toisille/aikuisille.	Oppilas tervehtii.
Käyttää korrektaa verbaalista -ja nonverbaalista viestintää kaikessa koulun toiminnassa.	Oppilaalla on myönteinen asenne.
Edistää toiminnallaan hyvää ilmapiiriä.	Oppilas edistää toiminnallaan hyvää ilmapiiriä ja toimii rehellisesti.
Luo ja ylläpitää myönteistä ilmapiiriä.	Osallistuu innokkaana tekemiseen omalla panoksella.
Toimii rehellisesti ja luotettavasti.	Oppilas ei vääristele tapahtumia.
Kunnioittaa kaikkia ihmisiä.	Oppilas hyväksyy erilaisuuden.
Käyttäytyy kohteliaasti.	Oppilas pyytää anteeksi ja kiittää.
Osa käyttää erilaisissa oppimisympäristöissä tilanteen vaatimalla tavalla.	Oppilaalla asianmukainen käytös.
Noudattaa hyviä ruokatapoja.	Oppilas käyttää ruokailuvälineitä ja syö siististi.
Ei kiusaa eikä yllytä muita kiusaamaan.	Oppilas hyväksyy toisen oppilaan sellaisena kuin tämä on pilkkaamatta ja nauramatta esim. virheille. Oppilas ei hauku toisia.
Ottaa toiset huomioon niin leikissä kuin koulutyössä.	Oppilas osaa ottaa toiset huomioon ja tuntee velvollisuutensa yhteisön jäsenenä.
Huomaa itse tilanteen, jossa voi olla kohtelias ja auttavainen toisille.	Oppilas tulee toimeen erilaisten ihmisten kanssa, on reilu kaveri kaikille, eikä kiusaa ketään. Ei osallistu kiusaamiseen.

Eettisellä kasvatuksella, joihin hyvien tapojen opettaminen kuuluu, on yhteys yhteiskunnassa hyväksytyjen tapojen, arvojen ja normien välittämiseen tulevalle sukupolvelle. Eettinen kasvatusta voidaan nähdä yksilön kautta tämän kasvun ja henkilökohtaisen kehittämisen tukena. (Launonen 1997, 8.). Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2006, 23) mukaan kasvatusta on onnistunutta, kun yksilö oppii yhteisönsä arvot ja moraalin. Hyviä tapoja ja hyvää käyttäytymistä on aina arvostettu. Viljasen (1963, 109-110) mukaan peruskoulun alkuvaiheessa hyvien käytöstapojen lista vaikutti uskaliaalta ja subjektiiviselta. Hän totesi, että ohje ”olla kohtelias” ei riitä, vaan pitää yksityiskohtaisemmin selittää kuinka olla kohtelias, jotta oppilas kykenee käyttäytymään niiden asettamissa rajoissa. Vuonna 1984 voimaantulleen Peruskoululain (476/83) mukaan peruskoulun tehtävä on antaa oppilaille valmiuksia pärjätä elämässä ja kasvattaa heistä vastuuntuntoisia, itsenäisiä, toiset huomioon ottavia ja rauhantahtoisia kansalaisia. Hyvä käyttäytyminen nähdään Vantaan koulukohtaisissa arvioinneissa edelleen tällaisena perinteisenä kunnollisuutena.

Taulukkoon 2 olen koonnut Vantaan koulukohtaisten käyttäytymisen arvioinnin sosiaaliset- ja vuorovaikutustaidot. Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot pitävät sisällään lähinnä sosiaalisessa ympäristössä ja erilaisissa ryhmissä tarvittavia käyttäytymisen taitoja. Arvioinnin kohteina ovat avuliaisuus, empatiakyky, ryhmätyötaitot ja muita kannustava asenne. Oman vastuun ottaminen erilaisissa ristiriitatilanteissa ja niiden välttäminen sekä ristiriitatilanteissa toimiminen ratkaisukeskeisesti ovat osa hyvää käytöstä.

Hyvän käyttäytymisen arvioinnin tavoitteissa arvioidaan myös oppilaan suhtautuminen erilaisuuteen ja monikulttuurisuuteen. Oman mielipiteen ilmaisemisen taitoa on esittää omat mielipiteet asiallisesti ja toisten mielipiteitä loukkaamatta. Reiluus muita kohtaan tarkoittaa reilua kohtelemista ja oikeudenmukaisuutta sekä kaverina olemista kaikkien kanssa. Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot näyttäytyvät oppilaan kouluarjessa päivittäin ja näiden taitojen arvioiminen käyttäytymisen osa-alueena on monipuolista.

TAULUKKO 2. Sosiaaliset- ja vuorovaikutustaidot

Tavoitteet ja kriteerit	Esimerkki hyvän osaamisen (arvosana 8) käyttäytymisen kriteereistä
Toimii edistään yhteisön hyvinvointia.	Oppilas toimii joustavasti ja rakentavasti erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.
Toimii avuliaasti ja huomaavaisesti toisten tunteet huomioon ottaen.	Oppilas ottaa huomioon toisten tarpeet ja auttaa tarvittaessa.
Osaa toimia erilaisissa ryhmissä.	Oppilas kykenee työskentelemään erilaisissa ryhmätyötilanteissa.
Tulee ryhmässä toimeen kaikkien kanssa.	Oppilas osaa ottaa huomioon muiden mielipiteet.
Osaa toimia oikein ristiriitatilanteissa.	Oppilas osaa ratkaista eteen tulevia ristiriitatilanteita tarvittaessa aikuisen kanssa.
Osaa rakentavaa käytöstä ristiriitatilanteissa.	Oppilas kykenee selvittämään ristiriitatilanteet puhumalla ja näkee oman osuutensa tilanteessa.
Pyytää kohteliaasti perusteluja ollessaan eri mieltä.	Oppilas kykenee joustamaan mielipiteissään mutta uskaltaa puolustaa omia ajatuksia asiallisesti.
Kunnioittaa muiden ajatuksia ja kulttuurien moninaisuutta.	Oppilas suhtautuu positiivisesti erilaisuuteen.
Osoittaa kannustavaa asennetta muita kohtaan.	Oppilas antaa toisille positiivista palautetta.
On reilu kaveri kaikille.	Oppilas toimii myönteisesti ja yhteistyökykyisesti.
Tulee toimeen erilaisten ihmisten kanssa.	Oppilas joutuu harvoin ristiriitatilanteisiin.

Painotus suomalaisessa opetussuunnitelmassa on sadan vuoden aikana siirtynyt kollektiivisen hyvän tavoittelusta yksilöllisyyden korostamiseen (Antikainen ym. 2006, 177). Launosen (2000, 293-294) mukaan koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa nousi 1990-luvulla esille oppilaiden sosiaaliset taidot, josta tuli yksi käyttäytymisen ihanne ja joka sai samalla kasvatusajattelussa tärkeän merkityksen. Sosiaalisuus merkitsi myös tilanteisiin liittyviä taitoja kuten yhteistyökykyä ja tahdikkuutta.

Tämän päivän koulussa erilaiset ryhmätyötaidot ovat tärkeä osa oppilaan oppimista ja osa käyttäytymisen arviointia. Taitoja harjoitellaan erilaisten projektien ja ryhmätöiden parissa. Oppilaat pääsevät harjoittelemaan erilaisia taitojaan sosiaalisesti tapahtuvassa tiedon rakentamisessa. Näitä taitoja ovat kuunteleminen, kysyminen, mielipiteen esittäminen ja perusteleminen sekä kykyä ottaa toisten ideat huomioon. Toimiessaan ja keskustellessaan muiden kanssa, oppilas oppii tiedostamaan, että asioita voidaan tarkastella eri näkökulmista kuin mihin hän on tottunut. Sosiaalinen vuorovaikutus kehittää näin kokonaisvaltaisesti ajattelun taitoja. (Halinen ym. 2016, 187-188.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (2014, 30) opettajia ohjeistetaan pitämään huolta, että ”oppilaita ohjataan toimimaan erilaisissa rooleissa, jakamaan tehtäviä keskenään ja olemaan vastuussa sekä henkilökohtaisista että yhteisistä tavoitteista.”.

Taulukkoon 3 olen koonnut Vantaan koulukohtaisten käyttäytymisen arvioinnin osuuden ympäristöstä huolehtimisesta. Ympäristöstä huolehtiminen esiintyy suurimmassa osassa koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa hyvän käytöksen kuvauksen (arvosana 8) alla, ja se löytyy myös hyvän käyttäytymisen tavoitteiden otsikon alta sekä molempien otsikoiden alta yhdessä. Ympäristöstä huolehtiminen pitää sisällään käsitteet lähiympäristö, työskentely-ympäristö, oppimisympäristö ja yhteinen ympäristö sekä käsitteen ympäristö, joka kattaa kaiken oppilaan koulupäivän ympäristön. Näitä kaikkia käsitteitä käytetään tarkoittamaan oppilaan ympärillä olevaa luokkatilaa, koulun pihapiiriä ja yleisesti koulun tiloja sekä sitä ympäristöä, jossa oppilas viettää koulupäivänsä esim. urheilukenttää tai luontoa.

Ympäristöstä huolehtimiseen liitetään oppilaan toimiminen sovitulla tavalla ja korostetaan oppilaan vastuullista toimintaa ympäristössä. Sovituilla tavoilla tarkoitetaan koulun omissa järjestyssäännöissä ja luokan omissa säännöissä olevia yhteisesti sovittuja toimintatapoja ja asioita. Tähän liittyy myös oppilaan ymmärrys oman toiminnan vaikutuksista lähiympäristöön.

Toiminnassa nostetaan esille myös kestävän elämäntavan mukainen toiminta ja koulun oppimisympäristön arvostaminen. Kestävän elämäntavan mukainen toiminta pitää sisällään esimerkiksi kierrätyksen.

Ympäristöön liitetään siellä oleva omaisuus, jota oppilaan tulisi arvostaa ja josta huolehtia. Omaisuudella tarkoitetaan koulun yhteistä ja oppilaan omaa omaisuutta sekä muiden koulussa olevien ihmisten yksityistä omaisuutta. Hyvän käyttäytymisen kuvaukseen ympäristöstä huolehtimiseen liittyy oppilaan vastuun kantaminen ympäristöstä ja ymmärrys siitä, mitä vastuu tarkoittaa. Jos oppilas tähtää kiitettävään arvosanaan edellytetään edellisen lisäksi myös oma-aloitteellisuutta ympäristön huolehtimisessa. Ympäristöstä huolehtimiseen liittyy omien jälkiensä siivoaminen ja yleisestä siisteydestä huolehtiminen ja ylläpitäminen. Periaatteena toimii ajatus siitä, että kaikki mitä oppilas sotkee, hän siivoaa itse ja osallistuu myös yhteiseen siivoukseen sekä ylläpitää ympäristön viihtyisyyttä. Siisti ympäristö on yhtä kuin viihtyisä ympäristö, johon oppilaan oman panoksen katsotaan olevan tärkeä.

Muutamassa koulussa ympäristö ja siitä huolehtiminen sekä sen kunnioittaminen liitetään koulun käyttäytymisen arvioinnin osa-alueeseen ihmiset ja ympäristö, jossa myös toisten ihmisten huomioon ottaminen liitetään yhteen ympäristön kanssa tavoitteissa ja arviointikriteerissä. Pienessä osassa kouluja ympäristöstä huolehtimista tai siihen liittyviä edellä mainittuja asioita ei mainittu ollenkaan käyttäytymisen arvioinnin tavoitteissa eikä kriteereissä.

TAULUKKO 3. Ympäristöstä huolehtiminen

Tavoitteet ja kriteerit	Esimerkki hyvän osaamisen (arvosana 8) käyttäytymisen kriteereistä
Huolehtii ympäristöstään.	Oppilas huolehtii sovitusti oppimisympäristöstä ja toimii vastuullisesti.
Arvostaa koulun oppimisympäristöjä ja kaikkien omaisuutta.	Oppilas ottaa vastuun toiminnastaan ja yhteisistä välineistä.
Toimii kestävän elämäntavan mukaisesti.	Oppilas osaa huomioida oman toiminnan vaikutukset lähiympäristöön.

Kantaa vastuunsa omasta ja yhteisestä ympäristöstä.	Oppilas suhtautuu arvostaen omaisuuteen ja ympäristöön.
Huolehtii yhteisen ympäristön siisteydestä ja siivoaa jälkensä.	Oppilas huolehtii oma-aloitteisesti ympäristön viihtyvyydestä.
Huolehtii omista tavaroistaan.	Oppilas huolehtii oma-aloitteisesti kouluvälineistään.
Kunnioittaa yhteistä ja toisten omaisuutta.	Oppilas ymmärtää vastuunsa ympäristöstä.

Suomi sitoutui vuonna 2002 strategiaan ”Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa: Baltic 21E -ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005-2014) varten”. Strategian päämääränä oli kestävä kehityksen edistämisen normalisoituminen osaksi koulujen opetusta sekä oppimista muodostaen koulu-elämän perustan. Myös opiskelumenetelmien ja oppimisympäristön tuli olla kestävä kehitykselle suotuisia. Nämä strategian osa-alueet olivat vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohjana kestävä kehityksen kasvatuksen, oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien toteutumiselle kouluissa. (Saloranta 2017, 35-37)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (2014, 16) arvopohja jatkaa edellisen 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjaa seuraavasti: ”Kestävän elämäntavan ja kestävä kehityksen ulottuvuudet ovat ekologinen ja taloudellinen sekä sosiaalinen ja kulttuurinen. Oppilaita ohjataan kestävä elämäntavan omaksumiseen.” Oppilaan kouluarjessa kestävä kehitys näkyy lajitteluna, sähkön säästämisenä ja vastuun ottamisena omista tavaroista ja kouluympäristön siisteydestä huolehtimisena.

Taulukkoon 4 olen koonnut Vantaan koulukohtaisten käyttäytymisen arvioinnin yhteisten sääntöjen noudattamisesta. Yhteisten sääntöjen noudattaminen ja sen arvioiminen osana käyttäytymisen arviointia perustuu lähinnä koulujen omien järjestyssääntöjen, luokan omien sääntöjen ja yleisten turvallisuussääntöjen sekä jopa lakien noudattamiseen. Käyttäytymisen arviointikriteereissä korostuvat sääntöjen ymmärtäminen ja noudattaminen sekä niiden kunnioittaminen.

Useimmissa kouluissa oppilaat, oppilaskunta ja vanhemmat osallistuvat koulujen järjestyssääntöjen laatimiseen. Luokissa laaditut omat luokan säännöt ovat kaikkien oppilaiden yhteinen projekti, jonka tarkoitus on luoda ja ylläpitää luokan ryhmähenkeä sekä sitouttaa oppilaita yhteisiin sääntöihin. Joissakin kouluissa on luotu ns. ”Talon tavat”. Koulun sääntöjen ja ohjeiden noudattaminen osana käyttäytymisen arvioinnin kriteereitä on koulun toiminnan pohja, jolle rakentuu kaikki muu kouluun liittyvät asiat ja sen tärkeydestä kertoo myös se, että jokaisen koulun opetussuunnitelmista se löytyy.

TAULUKKO 4. Yhteisten sääntöjen noudattaminen

Tavoitteet ja kriteerit	Esimerkki hyvän osaamisen (arvosana 8) käyttäytymisen kriteereistä
Kunnioittaa kaikkia koulussa työskenteleviä.	Oppilas noudattaa opettajan ja muiden aikuisten antamia ohjeita.
Noudattaa sääntöjä, ohjeita ja hyviä tapoja.	Oppilas omaksuu koulun säännöt ja ohjeet.
Noudattaa koulun sääntöjä ja toimintatapoja.	Oppilas noudattaa myös turvallisuusohjeita.
Noudattaa sääntöjä ja ymmärtää niiden merkityksen	Oppilas ymmärtää, että kaikilla on samat säännöt koulussa.
Osa olla kouluyhteisön jäsen.	Oppilas noudattaa yhteisesti sovittuja toimintatapoja kouluaikana.
Noudattaa koulun järjestyssääntöjä myös välitunnin ajan.	Oppilas ymmärtää turvallisuuden merkityksen.
Noudattaa sääntöjä myös ilman jatkuvaa aikuisen valvontaa.	Oppilas kykenee ottamaan itse vastuun koulun säännöistä.
Ottaa huomioon muiden turvallisuuden.	Oppilas ymmärtää oman toiminnan vaikutuksen muiden turvallisuuteen.

Koulut ovat laatineet omat järjestyssäännöt, joissa näkyvät kunkin koulun omat paikalliset painotukset. Koulujen järjestyssääntöjen laadinnassa ovat mukana opettajat, oppilaat ja vanhemmat. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (2014, 35-36) oppilaille tulee taata mahdollisuus osallistua oman koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan suunnitteluun kuten koulun järjestyssääntöjen valmisteluun.

Vanhemmilla on mahdollisuus osallistua lapsensa koulun järjestyssääntöjen laadintaan esimerkiksi vanhempainyhdistyksen kautta, joka hyväksyy järjestys-säännöt osana lukuvuosisuunnitelmaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (2014, 34) huomioidaan oppilaan oma vastuu kouluyhteisön jäsenenä olemisesta, joka näkyy ”oppilaan säännöllisenä osallistumisena koulutyöhön, reiluna ja arvostavana suhtautumisena koulutovereihin ja koulun aikuisiin sekä yhteisten sääntöjen noudattamisena.”

Taulukkoon 5 olen koonnut Vantaan koulukohtaisten käyttäytymisen arvioinnin tavoitteet oppilaana olemisen taidoista. Oppilaana olemisen taitoja arvioi-
dessa osana käyttäytymisen arvioinnin tavoitteita korostuvat oppilaan oma asenne koulutyöhön, omien kouluun liittyvien asioiden hoitaminen ja niistä vastuun ottaminen sekä muiden ihmisten kunnioittaminen. Oppilaana olemisen taidot pitävät sisällään myös koulupäivän aikana tapahtuvien erilaisten tilanteiden sekä oppilaan oman käyttäytymisen hallintaan ja niihin reagoimiseen liittyvät toiminnot sekä kyvyn muuttaa tarvittaessa oman käyttäytymisen suuntaa. Hyvää käyttäytymistä on toimia koulussa rehellisesti ja luotettavasti sekä ymmärtää se miksi se on niin tärkeää. Oppilaana olemisen taidot ovat varsin kirjava osa-alue käyttäytymisen arvioinnissa ja koulujen välillä näkyi eroja opetussuunnitelmien tavoitteissa.

TAULUKKO 5. Oppilaana olemisen taidot

Tavoitteet ja kriteerit	Esimerkki hyvän osaamisen (arvosana 8) käyttäytymisen kriteereistä
On omatoiminen.	Oppilas ottaa vastuun oma-aloitteisesti koulutyöstään.
On myönteinen oppimistilanteissa.	Oppilas suhtautuu positiivisesti omaan oppimiseen.
Kantaa vastuunsa yhteisestä koulupäivästä.	Oppilas hoitaa oman koulutyönsä moitteetta.
Käy koulua säännöllisesti.	Oppilaalla ei ole turhia poissaoloja.
On ajoissa paikalla.	Oppilas ei myöhästy.
Toimii rehellisesti ja luotettavasti.	Oppilas ymmärtää rehellisyyden merkityksen.
Huolehtii omista ja yhteisistä tehtävistä oma-aloitteisesti ja ajallaan.	Oppilas hoitaa annetun koulutyönsä.
Arvostaa omaa ja toisten työtä.	Oppilas suhtautuu myönteisesti omaan ja toisten työskentelyyn.
Vaikuttaa positiivisella esimerkillään muihin oppilaisiin ja oppimistilanteisiin.	Oppilas suhtautuu ohjaavaan palautteeseen rakentavasti ja osaa muuttaa käytöstään palautteen mukaan.
Antaa ja ylläpitää työrauhaa.	Oppilas ymmärtää työrauhan merkityksen luokan työskentelyilmapiirille.
Kunnioittaa jokaisen yksityisyyttä ja koskemattomuutta kaikissa koulun ympäristöissä.	Oppilas ymmärtää oman ja toisen tilan merkityksen.
Kunnioittaa toisen fyysistä ja henkistä omaa tilaa.	Oppilas antaa toisille rauhan.
Antaa välitunti rauhan muille.	Oppilas ei kiusaa.

Sadan vuoden aikana painotus suomalaisessa opetussuunnitelmassa on siirtynyt kollektiivisen hyvän tavoittelusta yksilöllisyyden korostamiseen (Antikainen ym. 2006, 177). Simola (1999, 51) toteaa, että käyttäytymisen arvioinnin kohteena on lähes aina ollut oppilaan ulkoinen olemus, jopa oppilaan persoona. Ulkoiseen olemukseen liittyviä ominaisuuksia ovat muun muassa puhtaus, huolellisuus, kohteliasuus, korrekki kielenkäyttö, ahkeruus ja ruumiinasennot. Vuoden 1885 opetussuunnitelman perusteissa kasvatustavoitteiden ja arvioinnin kohteiksi tulivat vastuuntunto, yritteliäisyys ja suhtautuminen koulutyöhön. Kiitettävän arvosanan sai positiivisella asenteella (Simola 1999, 59-61).

Koulussa käyttäytymiseen liitetään myös työskentelyrauha. Koulun sisäistä järjestystä, esteetöntä opiskelun sujumista ja kouluyhteisön turvallisuutta edistetään koulun omilla järjestyssäännöillä, jossa on koulun toiminnalle tavoitteet. (Jyrhämä ym. 2016, 71.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (2004, 18) nähtiin yleisenä tavoitteena olevan kannustavan, kiireettömän, avoimen ja myönteisen ilmapiirin luominen. Vastuu ilmapiirin ylläpitämisestä oli oppilailta ja opettajilla yhdessä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (30) mukaan ”oppilaita tulee ohjata vastuulliseen ja turvalliseen toimintaan kaikissa oppimisympäristöissä. Hyvä työrauha sekä ystävällinen ja kiireeton ilmapiiri tukevat oppimista.”

Lopuksi käyn läpi erään vantaalaisen koulun käyttäytymisen tavoitteiden sisällön eli kyseisen koulun käyttäytymisen arvioinnin periaatteet. Nämä periaatteet ovat osa Petersonin ja Seligmanin (2004) luomia positiivisen pedagogiikan hyveiden ja luontevahvuuksien *Values in Action* - eli VIA-luokittelua, jotka ovat kyseisen koulun käyttäytymisen arvioinnin pohjana. Näitä käyttäytymisen periaatteita ovat joustamiskyky, myötätunto, itsehillintä, rohkeus, rehellisyys, aloitteellisuus, uskollisuus, kunnioittaminen, vastuullisuus, luotettavuus ja toiveikkuus sekä sinnikkyys. Nämä periaatteet toimivat käyttäytymisen tavoitteina ja arviointikriteereinä. Näiden vahvuuksien olennaisina kriteereinä on, että niiden käyttö on periaatteellisesti myönteistä ja opetettavissa olevaa, eikä niiden käyttö sorra muita (Petersonin ja Seligmanin 2004, 53-107).

Joustamiskyky tarkoittaa valmiutta käyttäytyä joustavasti tarpeen ja tilanteen mukaan. Myötätuntoa on olla ystävällinen ja huomaavainen muita kohtaan ja tarjota apua toisille aina kuin mahdollista. Itsehillintää on, kun miettii ja harkitsee perusteellisesti ennen kuin reagoi ärsykkeisiin ja ryhtyy toimintaan. Rohkeutta on kohdata vaikeatkin asiat rohkeasti. Aloitteellisuutta on pitää oma-aloitteisesti huolta omista ja kouluyhteisön yhteisistä asioista. Uskollisuutta on olla luottamuksen arvoinen ja sitoutua siihen mitä on luvattu.

Kunnioittamista näytetään teoilla, joista näkyvät itsensä ja kaikkien ympärillä olevien ihmisten kunnioittaminen. Vastuullisuutta on olla vastuussa omista teoistaan ja ottaa rohkeasti vastuu tekojensa seuraamuksista. Toisten antama luottamus ja kunnioitus ansaitaan toimimalla oikein. Toiveikkuutta on suhtautua tulevaisuuteen myönteisesti ja uskomalla oman toiminnan vaikutusmahdollisuuksiin sekä tekemällä töitä sinnikkäästi. Viimeisenä kohtana on arvioida sinnikkyyttä käyttäytymisen osa-alueena. Siihen kuuluu onnellisen ja hyvän elämän tavoittelemisen ponnistelemalla sinnikkäästi omien päämäärien saavuttamiseksi.

Keltikangas-Järvinen (2006, 166) korostaa, että esimerkiksi reippaus, rohkeus, aloitteellisuus, aktiivisuus ja ystävällisyys sekä sosiaalisuus ovat temperamentti- piirteitä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan temperamenttipiirteitä ei saa arvioida osana käyttäytymisen arviointia. Edellä mainitun koulun käyttäytymisen tavoitteissa on useita temperamenttipiirteisiin liittyviä arvioinnin kohteita kuten sinnikkyys, aloitteellisuus ja rohkeus. Tämä herättää kysymyksen siitä, miten tällaiset käyttäytymisen arvioinnin tavoitteet tai ”periaatteet” voivat olla mahdollisia, jos koulu noudattaa Perusopetuksen opetussuunnitelmaa 2014?

6.2 Käyttäytymisen tavoitteiden yhteneväisyyksiä ja eroja Vantaan koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa

Vantaalla on neljäkymmentäkaksi perus- ja yhtenäiskoulua, joilla jokaisella on oma koulukohtainen opetussuunnitelma. Jokainen koulu on laatinut omat käyttäytymisen arvioinnin kriteerit, joissa ovat tavoitteet ja tavoitteille määritellyt sanalliset ja/tai numeeriset arvosanat. Kaikkien koulukohtaisten opetussuunnitelmien käyttäytymisen arvioinnin tavoitteiden ja kriteereiden tulee kuitenkin perustua Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 antamiin ohjeistuksiin, määritelmiin ja lakeihin.

Erään koulun käyttäytymisen arvioinnin tavoitteet ja perusteet kerrottiin löytyvän koulun omilta verkkosivuilta. Kun tutustuin koulun verkkosivuihin, en aluksi löytänyt mitään tietoa käyttäytymisen arvioinnista. Selasin koulun opetussuunnitelmaa ja löysin kriteerit kohdasta ”*Vieraiden kielten vapaaehtoiset ja valinnaiset oppimäärät*”. Tieto oli siis vaikeasti löydettävissä.

Yhdessä koulussa käyttäytymisen kriteerit olivat negatiivisen sävyiset kuten ”oppilas noudattaa ohjeita ja tottelee aikuisia ja noudattaa hyviä tapoja (eikä metelöi)”. Tässä koulussa hyvään käyttäytymiseen ohjattiin käyttämällä ”kannustimia ja rangaistuksia.”.

Muita suurempia koulukohtaisia eroja olivat temperamentti- ja persoonallisuuden arvioiminen käyttäytymisen kriteereissä ja koulut, joissa ei oltu määritelty mitään tavoitteita hyvään käyttäytymiseen tai selkeät arviointikriteerit puuttuivat kokonaan. Näissä kouluissa oli yleisiä määritelmiä käyttäytymisestä ja koulun kasvatustavoista sekä kasvatustavoista, muttei mitään selkeitä käyttäytymisen arviointikriteereitä, kuten esimerkiksi ”heille opetetaan asiallista ja tilannetietoista käyttäytymistä sekä hyviä käytöstapoja, minkä pohjalta käytösarvosanat annetaan”. Ohjeistuksessa ei kuitenkaan määritellä mitkä ovat hyviä käytöstapoja ja mitkä ovat ne opetettavat asiat käyttäytymisestä? Aineistossa oli myös koulu, jolla ei ollut käyttäytymisen arvioinnin kriteereitä tai selkeitä tavoitteita. Opetussuunnitelmaan oli kirjattu vain: ”tavoitteet oppilaan käyttäytymiselle nousevat koulun arvomaailmasta ja toimintakulttuurista”.

Muutama koulu viittasi käyttäytymisen arvioinnin löytyvän koulun lukuvuosisuunnitelmasta, josta ilmeisesti löytyvät arvioinnin tavoitteet ja arviointikriteerit vain koulun omaan käyttöön. Nämä tiedot eivät ole avoimesti kaikkien nähtävillä esimerkiksi näiden koulujen verkkosivuilla, vaikka näiden tietojen tulisi olla julkisia.

Koulujen välillä on suuria eroja, miten käyttäytymisen arviointikriteerit on laadittu ja miten selkeästi ne on kirjattu. Muutamilla kouluilla on selkeät taulukot, joista oppilaan, opettajan ja jopa vanhempien on helppo lukea ja tarkistaa mistä käyttäytymisen arvosana on muodostunut, ja oppilaan helppo asettaa itselleen tavoitteet tietylle arvosanalle taulukon mukaan. Suurimmalla osalla kouluista on kirjattu arvosanalle kahdeksan (8) hyvän käyttäytymisen kriteerit, mutta se mitä arvosanan nostaminen vaatisi – eli mitä käyttäytymisen osa-alueita pitäisi parantaa, jotta saisi paremman arvosanan – ei ole kirjattu näkyviin. Näissä kouluissa oppilas ja/tai vanhempi joutuvat tarvittaessa pyytämään opettajalta tai rehtorilta arvioinnin tavoitteet erikseen tai kysymään esimerkiksi arviointikeskustelussa, mitkä ovat koulun käyttäytymisen tavoitteet ja kriteerit.

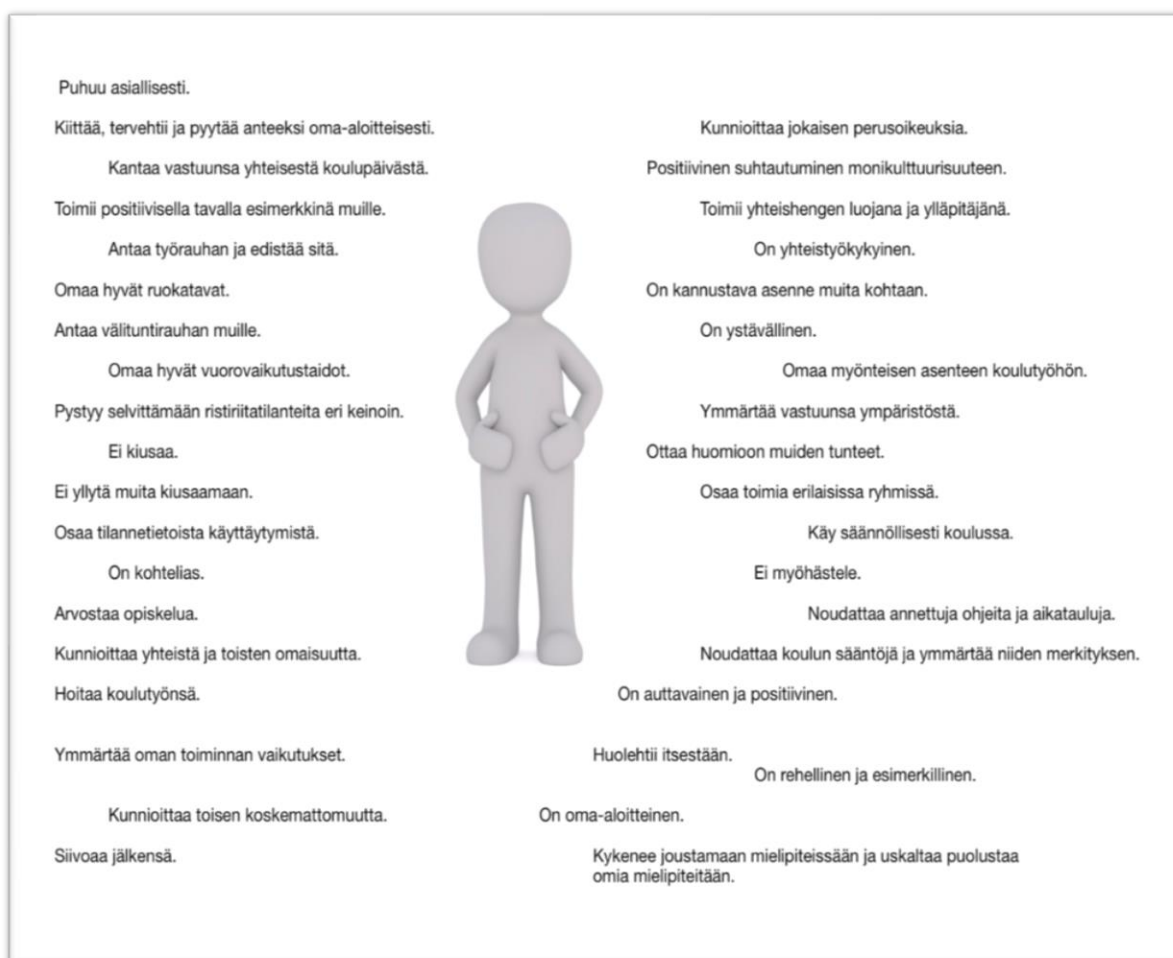
Esille nousi myös eri koulujen välillä olevat painotukset hyvän käyttäytymisen tavoitteissa. Esimerkiksi hyvät ruokailutavat ja monikulttuurisuus nousivat esille vain muutamassa koulussa. Yhdessä koulussa hyvää käytöstä on jokaisen perusoikeuksien kunnioittaminen ja kiusaamattomuus. Kiinnostavaa on, että nämä mainittiin vain muutamien koulun arvioinnin tavoitteissa.

Kaikkien koulujen käyttäytymisen arvioinnin perusteisiin oli kirjattu koulun järjestyssääntöjen ja ohjeiden noudattaminen ja toisten asiallinen sekä huomioonotettava kohteleminen. Myös oppilaan omaa vastuunottamista käyttäytymisestään korostettiin kaikkien koulujen opetussuunnitelmissa. Käyttäytymisen arvioinnin käytänteinä koulujen opetussuunnitelmissa esitettiin numeroarviointi, sanallinen arviointi, arviointikeskustelut ja itsearviointi. Muutamissa kouluissa mainittiin arvioinnissa opettajan ja koulun henkilökunnan merkitys hyvän käyttäytymisen mallina ja esimerkkinä oppilaille. Opettajan merkitystä oppilaan hyvien käyttäytymistapojen oppimiselle, harjoittelulle ja omaksumiselle korostettiin melkein kaikissa koulujen opetussuunnitelmissa. Kaikissa koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa oli sama henki eli pyrkimys kasvattaa ja tukea oppilasta auttamishalun omaavaksi ja omasta itsestään vastuun ottavaksi kansalaiseksi, joka hallitsee hyvät tavat ja asiallisen kielenkäytön.

6.3 Käyttäytymisen ”kymppin ihanneoppilas” vantaalaisessa koulussa

Vantaan koulukohtaiset opetussuunnitelmat rakentavat kuvan siitä, millainen on käyttäytymisen ihanneoppilas. Käyttäytymisen ihanneoppilas on arvosanaltaan kymmenen (10) tai sanallisesti arvioituna erinomainen. Tämän määrittelevät koulukohtaisten opetussuunnitelmien käyttäytymisen arvioinnin tavoitteet ja kriteerit. Kaikkiaan kahdeksassatoissa (18/42) vantaalaisessa koulussa on määritelty käyttäytymisen arvioinnin tavoitteet arvosanalle kymmenen (10).

Kuvioon 1 olen koonnut kaikki esille tulleet käyttäytymisen arvioinnin tavoitteet ja kriteerit. Kaikki tavoitteet ja kriteerit eivät ole yhdessä ja samassa koulussa käytössä, vaikkakin ne esiintyvät erilaisina painotuksina ja kokonaisuuksina kaikissa vantaalaisissa kouluissa.



KUVIO 1. Käyttäytymisen ihanneoppilas Vantaan kouluissa vuonna 2018

Vantaalainen kymppin ihanneoppilas on sosiaalisesti taitava ja osaava. Hän tulee toimeen kaikkien kanssa ja ymmärtää erilaisuutta sekä hyväksyy kaikki ihmiset sellaisina kuin he ovat. Hänellä on hyvät vuorovaikutustaidot ja hän osaa ottaa huomioon toiset ihmiset ja heidän tunteensa. Hän ei kiusaa muita eikä yllytä muita kiusaamaan. Hän kykenee ratkaisemaan erilaisia ristiriitatilanteita puhumalla tai neuvottelemalla tai käyttämällä muita järkeviä tapoja. Hän kunnioittaa jokaisen koulussa olevan ihmisen perusoikeuksia ja heidän koskemattomuutta. Hän ymmärtää antaa välituntirauhan muille ja tarvittaessa osaa pyytää muita mukaan leikkiin. Hänellä on kannustava ja positiivinen asenne muihin, ja hän toimii hyvänä esimerkkinä muille. Hän auttaa ja on ystävällinen kaikille, ja on rehellinen joka tilanteessa.

Koulupäivän aikana hän noudattaa järjestyssääntöjä ja annettuja ohjeita sekä toimii kouluyhteisön jäsenenä ansiokkaasti. Hän ei myöhästele vaan noudattaa annettuja aikatauluja olemalla aina ajoissa paikalla. Luokassa hän luo, kehittää ja ylläpitää työrauhaa sekä hyvää ilmapiiriä. Samalla hän toimii yhteishengen luojana ja ylläpitäjänä. Hän kannustaa ja on aina valmiina auttamaan muita. Koulupäivän ajan hän osaa ja kykenee toimimaan erilaisissa ryhmissä ja ympäristöissä. Hän omaa myönteisen asenteen koulutyöhön ja hoitaa opiskeluun liittyvät asiat hyvin. Hän arvostaa opiskelua. Ruokailutilanteessa hänellä on hyvät ruokailutavat ja hän käyttäytyy kohteliaasti. Hän osaa oma-aloitteisesti kiittää, tervehtiä ja pyytää anteeksi. Hän kunnioittaa yhteisiä ja toisten omaisuutta sekä siivoaa jälkensä. Hän kykenee joustamaan mielipiteistään, mutta uskaltaa puolustaa omia mielipiteitään. Jos hän on eri mieltä opettajan kanssa, hän omaa kohteliaan tavan ilamista mielipiteensä. Hän osaa ja kykenee huolehtimaan itsestään koulupäivän ajan. Kaiken kaikkiaan hän osaa ja hallitsee koko koulupäivän ajan tilannetietoista käyttäytymistä ja tarvittaessa muuttaa omaa käyttäytymistään oikeaan suuntaan.

7 POHDINTA

Kun pohdin tutkielmani aihetta oli heti selvää, että se käsittelisi opetussuunnitelmia ja arviointia sekä koulun arkea ja kasvatusta. Käyttäytymisen arvioinnin tavoitteet valikoituivat sen moninaisuuden ja hajanaisuuden sekä suuria kysymyksiä herättävän luonteensa vuoksi. Käyttäytyminen on kouluissa yksi arvioinnin osa-alueista vaikeimpia, koska siihen voi vaikuttaa opettajan omat näkemykset hyvästä käyttäytymisestä ja koulun omat painotukset käyttäytymisen tavoitteissa sekä arviointikriteereissä. Arvioinnin oikeudenmukaisuus ja oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa itse käyttäytymisen arviointiin herättävät kysymyksiä ja keskustelua niin koulumaailmassa kuin yhteiskunnassa. Oppilas voi osallistua oman käyttäytymisen arvioimiseen tekemällä itsearvioinnin, mutta sen kasvatuksellinen merkitys voi jäädä oppilaalta ymmärtämättä. Black ja William (1998, 12) toteavat, että itsearvioinnin luonne voi vaikuttaa heikentävästi oppilaan itsetuntoon ja motivaatioon, mikä tulisi ottaa huomioon arviointikeinoja pohtiessa. Törmä (2003, 84-85) huomauttaa, että viimeaikojen opetussuunnitelmien väljyys ja monitulkintaisuus on uhka koulutukselliselle tasa-arvolle. Esimerkiksi opetussuunnitelmien tavoitelauseet voivat olla ilmaistu siten, että ne mahdollistavat keskenään erilaisia tulkintoja lähtökohdista riippuen.

Hyvä käytös ja hyvä oppilas ja hyvä kansalainen – onko tämä koulun kasvatus-tavoite todellinen ja mahdollinen yhtälö? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ja opetussuunnitelmien historia sekä käyttäytymisen arvioinnin historiallinen ulottuvuus toimivat tutkielmani perustana, lähteinä sekä innoittajina. Samalla opetussuunnitelmat tarjosivat arvokkaan ja mielenkiintoisen tarkastelupohjan ihanneyksilön määrittelyyn. Tutkimuksessa opetussuunnitelmien ja käyttäytymisen arvioinnin historiallisen konteksti antaa perspektiiviä ja lisää ymmärrystä tutkittaessa viimeisintä opetussuunnitelmaa.

Käyttäytymisen arviointi ja sen kriteerit ovat nousseet myös uutisiin. Opetusneuvos Arja-Sisko Holappa Opetushallituksesta vakuutti Ylen uutisissa 21.1.2014, ettei lapsi ole tuhma eikä huonokäyttöksinen, vaikka koulutodistukseen tulisi arvosa-naksi "vain" kahdeksan. Hän jatkaa, että kahdeksikon oppilas on käyttäytynyt hyvin, ja on muistettava, että käyttäytymisen arvioinnissa käytetään samoja arviointiasteikkoja kuin muussakin arvioinnissa. Holappa muistelee, kuinka ennen varsinkin tyttöoppilaat saivat käytöskympin istumalla hiljaa ja olemalla kiltisti, ja jatkaa, että hyvin käyttäytyvä oppilas ei ole enää hiljaa oleva oppilas vaan nykyään oppilaalta odotetaan yhteistyökykyisyyttä ja vuorovaikutustaitoja. Hiljaisena ja kilttinä oleminen ei enää riitä oppilaalle, vaan hänen tulee olla aktiivinen toimija, jolla on kyky tuoda itsensä esille positiivisella tavalla päivittäin koulun erilaisissa tilanteissa. Onko koulujen hyvän käyttäytymisen tai arvosanan kymmenen arvoinen oppilas mahdollinen, totta tai edes tarpeellinen? Voiko oppilas olla koulussa "vain" lapsi, joka harjoittelee oppiaineiden ohella hyvää käyttäytymistä kaikkine inhimillisine piirteineen?

Tämä tutkimus toi esiin millaiset hyvän käyttäytymisen ihanteet ja hyvän käyttäytymisen tavoitteet ja kriteerit ohjaavat kouluja, opettajia ja oppilaita sekä millainen on "kympin" oppilas. Käyttäytymisen ihanteet ja arvioinnin käytänteet sekä painotukset ovat muuttuneet historian saatossa, mutta yksi päämäärä on ollut aina sama: koulun kasvatustehtävä on kasvattaa hyvin käyttäytyviä kunnan kansalaisia. Launosen (2000, 306) mukaan koulun pysyvät kasvatuserihanteet pedagogisissa teksteissä ovat 1860-luvulta aina 1990-luvulle saakka olleet yritteliäisyys, rehellisyys, ahkeruus, ystävällisyys ja kohteliaisuus sekä auttavaisuus. Tutkimukseni mukaan nämä ihanteet näkyvät edelleen 2000-luvun opetussuunnitelmissa sekä niihin kirjatuissa käyttäytymisen tavoitteissa. Pulkkinen (2003) tähdentää, että käyttäytymisen, tunne-elämän sekä vuorovaikutustaitojen avulla yksilö ottaa paikkansa yhteisön jäsenenä siten, että itselle tärkeät sosiaaliset ja emotionaaliset tavoitteet saavutetaan ja samalla tiedostetaan toisten tarpeet ja tavoitteet. Käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan taidot voivat toimia monin tavoin suojaavana tekijänä oppilaiden elämässä.

Käyttäytymisen tavoitteet ja arviointikriteerit sekä arviointikäytännöt tuntuvat haastavilta. Yksi suurimpia arvioinnin haasteista on arvioinnin oikeudenmukaisuus. Arviointi on opettajan tärkein pedagoginen työväline oppimisen ohjaamisessa ja kasvatustyössä. Siihen palautuu lähes kaikki, mitä opettajat tekevät ja keskustelevat sekä kehittävät opettamisessaan ja erilaisissa oppimisympäristöissä. (Luostarinen ja Peltomaa 2016.) Opettajan tekemän arvioinnin lisäksi koulussa on käytössä arviointikeskustelut, joissa opettaja ja vanhemmat sekä oppilas keskustelevat käyttäytymisen arvioinnista. Lisäksi oppilaat tekevät itsearviointia omasta oppimisestaan ja omien tavoitteiden saavuttamisesta sekä analysoivat omaa käyttäytymistään suhteessa annettuihin kriteereihin. Simola (2015, 154) kritisoi käyttäytymisen itsearviointia esittämällä kysymyksiä siitä, mihin pyritään, kun 7-vuotiasta oppilasta vaaditaan pohtimaan, kuinka hyvin hän on antanut työskentelyrauhan muille tai 10-vuotias miettii, miten hyvin hän sietää pettymyksiä ja hyväksyy ne. (Simola 2015, 154.)

Aiheeni on ajankohtainen ja koen, että tutkielmani on hyvä ja tarpeellinen keskustelunavaus juuri tähän tutkimuskenttään. Tutkielmani antaa vantaalaisille kouluille mahdollisuuden tutustua ja saada tietoa kaikkien Vantaan koulujen käyttäytymisen arviointikriteereiden ja tavoitteiden painotuksista, yhteneväisyyksistä ja eroista sekä niiden luomasta käyttäytymisen ihanneoppilaasta.

Tutkijana minut yllätti koulukohtaisten opetussuunnitelmien erilaiset painotukset ja käyttäytymisen arvioinnin tavoitteiden välinen erilaisuus sekä ylimalkaisuus, vaikka kyseessä ovat saman kunnan ja kaupungin sisällä olevien koulujen opetussuunnitelmat. Koulujen käytännöt ja käyttäytymisen arviointikriteerit sekä niiden tavoitteet vaihtelivat Vantaan koulujen välillä, koska jokaisella koululla on oma koulukohtainen opetussuunnitelma. Vantaalla ei ole laadittu koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa yhtenäisiä hyvän osaamisen kriteereitä (arvosana 8) käyttäytymisen arviointiin.

Tästä heräsi kysymys siitä, miten oppilaan oikeudenmukainen ja tarkoituksenmukainen käyttäytymisen arviointi pysyy samana hänen vaihtaessaan esimerkiksi koulua? Ja saavatko oppilas /vanhemmat tarpeellisen tiedon kunkin koulun käyttäytymisen arviointikriteereiden painotuksista, kun osalla kouluista ei niitä ole tai ne eivät ole julkisesti nähtävillä? Olisiko Vantaalla mahdollista yhtenäistää käyttäytymisen arvioinnin tavoitteita ja käyttäytymisen hyvän osaamisen kuvausta arvosanalle kahdeksan? Tutkimusaineistossa esiin tulleiden käsitteiden kuten *tavoitteet* ja *kriteerit* vaihteleva käyttö, hajanaisuus ja osittainen päällekkäisyys sekä niiden käyttäminen synonyymeina rajoittivat aluksi minua tutkijana aineiston hahmottamisessa siitä, mitä kulloinkin tarkoitettiin. Tutkijana tein päätöksen käyttää yläkäsitteenä arvioinnin perusteet ja sen alakäsitteinä tavoitteet ja kriteerit. Tämä käsitteiden sekava käyttö kertoo Vantaalla tarpeesta yhtenäistää ainakin koulukohtaisten opetussuunnitelmien ohjeistusta.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia käyttäytymisen arvioinnissa käytettävien sanallisen arvioinnin käytänteet sekä niissä käytettävät sanalliset/lauseiden muodot ja sisällöt koulujen välillä. Mielenkiintoisia tutkimuspolkuja avautuu myös oppilaan oikeudenmukaisen kohtelun merkityksestä käyttäytymisen arvioinnissa sekä oppilaan käyttäytymisen arvioimisen eettisiin ja moraalisiin ulottuvuuksiin.

Haastavinta tutkimuksen teossa olivat metodologiset kysymykset ja sopivan analysointitavan valinta. Pitkäjänteisellä metodologiakirjallisuuteen tutustumisella päädyin mielestäni tutkimukseni kannalta sopiviin ratkaisuihin. Haastavaa oli myös pysyä tiukasti aiheessa, varsinkin kun historiaosuutta kirjoittaessani heräsi koko ajan uusia kysymyksiä ja näkökulmia. Käyttäytymisen arviointi ja opetussuunnitelmat ovat itselleni tärkeitä kysymyksiä ja jatkuvan mielenkiinnon kohteita. Omaan opettajuuteeni kuuluvat vahvasti käsitys oikeudenmukaisuudesta, oppilaskeskeisyydestä ja yhdenvertaisuudesta. Tutkimukseni antoi minulle arvokasta tietoa ja ajatuksen aiheita käyttäytymisen arviointiin, sen käytänteisiin ja omaan tulevaan arviointityöhön.

Toivon tutkimuksen tulosten herättävän ja haastavan opettajia ja opetushenkilökuntaa pohtimaan omaa suhtautumistaan käyttäytymisen arvioinnin tavoitteiden ja kriteereiden realistisuuteen ja inhimillisyyteen sekä toisaalta niiden ylimalkaisiin sisältöihin. Käyttäytymisen ihanneoppilas vaikuttaa olevan yli-ihminen. Sellaiseksi ihmiseksi kasvaminen sekä kasvattaminen on mahdoton tehtävä niin koulun aikuisille kuin oppilaille. Ihanneoppilaan malli ei ole realistinen, sillä kaikkien käyttäytymisen tavoitteiden täyttäminen ei ole mahdollista. Kun käyttäytymisen ihanneoppilaan mallia (kuvio 1) tarkastelee niin herää kysymys siitä, miten me koulun aikuiset voimme edes kuvitella, että tämänkaltaisia oppilaita olisi olemassa. Ja takaako tavoitteiden mukainen käyttäytyminen oppilaalle onnellisen ja hyvän kansalaisen elämän yhteiskunnassamme? Itselleni ihanneoppilaan tavoitteet ja kriteerit aiheuttavat hämmennystä ja kritiikkiä sen vaativuudesta. Kuinka moni aikuinen pystyisi toimimaan samojen tavoitteiden mukaisesti työpaikallaan? Olkoon tämä ajatus pohjana keskustelulle käyttäytymisen arvioinnin tarpeellisuudesta ja sen käytännöistä sekä arvioinnin tavoitteiden yhdenmukaisuudesta ja käyttäytymisen ihanneoppilaan mallista.

LÄHTEET

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Opetus ja kasvatustutkimus -sarja. Helsinki: Edita.
- Aho, S. & Heino, S. 2000. Itsetunnon vahvistaminen päiväkodissa. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A:191.
- Antikainen, A. & Koski, L. 2006. Kasvatustutkimus. 3., uud. p. Helsinki: WSOY.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Gummerus.
- Atjonen, P. 2014. Teachers' views of their assessment practice, *Curriculum Journal*, 25:2, 238-259.
- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatustutkimuksessa. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Autio T. & Repo E. 2004. Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa: Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta-puheenvuoroja sillanrakentajille. R., Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Tampere: Tampere University Press. 234-250.
- Black, P. & William, D. 1998. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7-74.
- Creswell, J. 2003. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2011. *The SAGE handbook of qualitative research*. 4. painos. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Eskola J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli, toim. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into Kustannus.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uud. p. Helsinki: Tammi.
- Holappa, A-S. 2014. Kahdeksikko on kelpo käytösnumero. Nykyarvostelu ei lähde kypmistä. <https://yle.fi/uutiset>. Luettu 29.4.2018.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työväliseenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Helsinki: Opetushallitus.
- Jakku-Sihvonen, R. & Komulainen, E. 2004. Perusopetuksen oppimistuloksien mata-arviointi. Opetushallituksen arviointitutkimuksia 1/2004.
- Jyrhämä, R, Hellström, M. Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. Opettajien didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kangasniemi, E. 1997. Varmistakaa tietä peruskoululle. Peruskoulun väliaikaisesta opetussuunnitelmasta 30 vuotta. Kasvatus 28 (5), 415-428.
- Kari, J. 2001. The Challenges of Curriculum Development and the Complexity of Learning. Teoksessa E. Kimonen (toim.) Curriculum Approaches. Readings and Activities for Educational Studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Teacher Education & Institute for Educational Research, 3-8.
- Kasanen, K & Rätty, H. 2002. "You be sure now to be honest in your assessment": Teaching and learning self-assessment. Social Psychology of Education 5.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L & Mollola, S. 2014. Maailman paras koulu? Helsinki: WSOY.
- Komiteanmietintö 1952: 3. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1999. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.
- Korkeakoski, E. 2003. Realismia opetussuunnitelmauudistuksiin. Opettaja 21/2003, 14-15. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 159-177.
- Kouluhallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kyngäs, H & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede-lehti 11 (1), 3-12.

- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laki 628/98 § 22 Perusopetuslaki (21.8.1998)
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luostarinen, A & Peltomaa, I-M. 2016. Reseptit OPS:n käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Malinen, P. 1994. Opiskeluympäristöjen muodostaminen oppimiskeskukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos. 2. laitos, 3. uud. p. Helsinki: International Methelp.
- Mullola, S. 2012. Teachability and school achievement: Is student temperament associated with school grades? Helsinki: University of Helsinki.
- Mäensivu, K. 1999. Opettaja määrittelijänä - oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 157.
- Mäensivu, K. 2002. Assessment as Support for the Learning Process. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Evaluation and Outcomes in Finland: Main results in 1995–2002. Evaluation 10/2002. National board of Education.
- Nevalainen, R., Kimonen, E. & Hämäläinen, S. 2001. Curriculum Changes in the Finnish Comprehensive School: The Lessons of Three Decades. Teoksessa E. Kimonen (toim.) Curriculum Approaches. Readings and Activities for Educational Studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Teacher Education & Institute for Educational Research, 123–141.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ouakrim-Soivio, N. 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N. 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Helsinki: Otava.
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Peruskoululaki 476/1983. Annettu Helsingissä 27.5.1983.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetusasetus 852/1998. Annettu Helsingissä 20.11.1998.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Peterson, C. & Seligman, M. 2004. Character strengths and virtues: Handbook and classification. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association.
- Pietilä, V. 1976. Sisällön erittely. Helsinki: Gaudeamus.
- Pulkkinen, L. 2003. Lapsuusiän kasvatusilmapiiri ja aikuisiän sosiaalinen toimintakyky. *Duodecim*, 119(19), 1801-1803.
- Rokka, P. 1984. Oppivelvollisuuskoulumme yhteiskunnalliset ulottuvuudet. Maalaiskansakoulun, kansakoulun ja peruskoulun opetussuunnitelmien konsensus- ja konfliktiteoreettista tarkastelua. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ryan, G.W & Bernard, H.R. Data management and analysis methods. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) 2000. *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala, T. (2017). *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampereen yliopisto. 83-108.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka A. 2006. Mitä laadullinen tutkimus on: lyhyt oppimäärä. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2.html. Luettu 7.4.2018
- Salmela, A. 1948. *Kansakoulun oppilasarvostelu*. Helsinki: Otava.
- Salmela, J. 2006. Koetun sosiaalisen tuen, pätevyyden, itsearvostuksen ja liikunnan yhteyksiä nuoruusiän kasvuvuosina. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Salminen, J. 2012. *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Salo, U.-M. 2015. *SimSalabim, Sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet*. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. 2015. *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto. 166-190.

- Saloranta, S. 2017. Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1-6 kouluissa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Simola, H. 2015. The Finnish education mystery: Historical and sociological essays on schooling in Finland. London; New York: Routledge.
- Soininen, M. 1997. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:56. Turku.
- Takala, S. 1995. Arviointikulttuurin kehittäminen. Julkaisussa K. Lindroos-Himberg & K. Salmio (toim.) Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus, Arviointi 2, 6-17.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari, Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. 83-108.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Varantola, K. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Viljanen, E. 1963. Kansakoulun kasvatuspulmia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä (4. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vitikka, E. & Kauppinen E. 2017. Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.) Arviointia toteuttamassa: näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Opetushallitus. 9-19.
- Wragg, E.C. 2001. Assessment and Children`s Learning on the Primary School. New York: Routledge.
- Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatustiede – kasvatustiede hyvään. Tampere: Tampere University Press.