

Arttu Tirkkonen & Marjukka Tirkkonen

## ARVIOINTI KOULULIIKUNNASSA

Liikuntaa opettavien luokanopettajien liikunnan arvioinnin suorittaminen ja arviointiin suhtautuminen

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Kevät 2012

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>6</b>
<b>2 TEOREETTINEN KEHYS</b>	<b>9</b>
2.1 Arviointi	9
2.1.1 Arviointi koulumaailmassa	14
2.1.2 Oppilasarviointi vallitsevan oppimiskäsityksen näkökulmasta	31
2.2 Liikunta oppiaineena	32
2.2.1 Tavoitteet ja sisällöt	33
2.2.2 Arvioinnin määrittely liikunnassa	35
2.2.3 Liikunnan arvioinnin tehtävät ja merkitys	35
2.2.4 Arviointimenetelmät liikunnassa	36
<b>3 TUTKIELMAN TARKOITUS, TAVOITEET JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b>	<b>39</b>
<b>4 TUTKIELMAN MENETELMÄLLISET RATKAISUT JA TOTEUTUS</b>	<b>42</b>
4.1 Tutkielman perusjoukko ja otos	43
4.2 Haastatteluiden järjestäminen ja haastattelurunko	44
4.3 Aineiston käsittely ja analysointi	45
<b>5 TULOKSET</b>	<b>47</b>
5.1 Liikunnan arvioinnin suorittaminen	47
5.2 Suhtautuminen liikunnan arviointiin	51
5.3 Muita merkittäviä tuloksia	58

<b>6 LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI</b>	<b>60</b>
6.1 Validiteetti	60
6.2 Reliabiliteetti	62
<b>7 POHDINTA</b>	<b>63</b>
7.1 Liikunnan arvioinnin suorittaminen	64
7.2 Liikunnan arviointiin suhtautuminen	69
7.3 Liikunnan arviointi ja nykyinen oppimiskäsitys	72
7.4 Lopuksi	73
<b>LÄHTEET</b>	<b>75</b>
<b>LIITTEET (1)</b>	<b>81</b>

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Soveltavan kasvatustieteen ja opettajan- koulutuksen osasto		
Tekijät Arttu Ville Tirkkonen & Marjukka Noora Elisa Tirkkonen				
Työn nimi Arviointi koululiikunnassa: Liikuntaa opettavien luokanopettajien liikunnan arvioinnin suorittaminen ja arviointiin suhtautuminen				
Pääaine		Työn laji		Päivämäärä
Kasvatustiede		Pro gradu -tutkielma		X
				Sivumäärä 82
Tiivistelmä				
<p>Tämän pro gradu –tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten liikuntaa opettavat luokanopettajat suorittavat arviointia liikunnassa ja kuinka he suhtautuvat liikunnan arviointiin. Tutkimuksessa selvitettiin, mihin luokanopettajat perustavat arviointinsa, mitkä tekijät vaikuttavat heidän arviointiinsa sekä millaisin arviointimenetelmin he suorittavat arviointia liikunnassa. Tutkimuksessa selvitettiin myös, mikä on luokanopettajien mielestä liikunnan arvioinnin tehtävä koulussa, millaisia tuntemuksia liikunnan arviointi heissä herättää sekä kuinka he suhtautuvat liikunnan arviointiin verrattuna luokkahuoneessa tapahtuvan oppiaineen arviointiin. Tutkimuksessa vertailtiin kokeneita ja kokemattomampia luokanopettajia, jotka opettavat liikuntaa. Lisäksi tutkittiin liikunnan arviointia nykyisen oppimiskäsityksen näkökulmasta sekä pohdittiin liikunnan arvioinnin tulevaisuutta. Tutkielman teoreettinen viitekehys koostuu arvioinnin yleisestä ja oppilasarvioinnin määrittelystä, arvioinnin erityispiirteistä koulussa ja koulun liikuntakasvatuksesta sekä nykyisen oppimiskäsityksen merkityksestä liikunnan arviointiin.</p> <p>Tutkielmaan osallistuneet luokanopettajat valittiin tutkijoiden kontaktien kautta vapaaehtoisuuteen perustuen Keski- ja Etelä-Suomesta. Kun osallistuvia opettajia oli tarpeeksi selvillä, suoritettiin aineiston keräys yksilöllisin haastatteluin. Haastatteluja suoritettiin kymmenelle luokanopettajalle, jotka opettivat liikuntaa. Haastattelut tehtiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Haastattelussa kerättiin myös taustatiedoista vastaajien ikä ja työkokemus. Haastattelut nauhoitettiin, minkä jälkeen haastattelut litteroitiin sanasta sanaan. Käsitelty haastatteluaineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin luokittelemalla ja tyypittelemällä.</p> <p>Tutkielman tulosten perusteella voidaan todeta, että liikuntaa opettavat luokanopettajat suorittavat liikunnan arviointia vaihtelevasti ja hieman vajavaisesti. He suhtautuvat arviointiin positiivisesti pitäen sitä kuitenkin samalla haastavana. Haastatellut luokanopettajat eivät käyttäneet lähtötason arviointia opintojaksojen ja eriyttämisen suunnittelun apuna. Useat haastatellut luokanopettajat eivät myöskään perustaneet liikunnan arviointiansa opetussuunnitelmiin, joiden käyttämättömyys voi lisätä eriarvoisuutta yleisellä tasolla ja epäolennaisten tekijöiden arviointia liikunnassa. Liikunnan arviointi koettiin kuitenkin positiivisena, vaikkakin haastavana ja vaikeana. Liikunnan arvioinnin tehtäväksi koettiin pääasiassa kannustavuus ja verrattuna luokkahuoneessa tapahtuvaan oppiaineeseen, liikunta koettiin sekä hankalampana että helpompina arvioinnin kannalta. Arvioitaessa liikuntaa opettavien luokanopettajien arviointikäytäntöjä nykyisen oppimiskäsityksen näkökulmasta, voidaan tutkimuksen tulosten perusteella todeta, että muutamaa yllä mainittua seikkaa lukuun ottamatta heidän arviointikäytäntönsä ovat nykyisen oppimiskäsityksen suuntausten mukaisia. Tutkielmasta saatuja tuloksia voidaan käyttää hyväksi opettajana arvioi- dessaan omia arviointikäytänteitä ja -perusteita koululiikunnassa.</p>				
Avainsanat Arviointi, koulun liikuntakasvatus, liikunnan arviointi, oppimiskäsitys				

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty <b>Philosophical faculty</b>		School <b>School of Applied Education Sciences and Teacher Education</b>		
Author <b>Arttu Ville Tirkkonen &amp; Marjukka Noora Elisa Tirkkonen</b>				
Title <b>Assessment in physical education: How class teachers assess and they feel about physical education</b>				
Main subject		Level		Date
<b>Educational sciences</b>		<b>Master's thesis</b>		<b>24.5.2012</b>
		<b>X</b>		<b>82</b>
<p><b>Abstract</b></p> <p>The purpose of this Master's thesis was to examine the assessment manners of class teachers in physical education and how they feel about physical education (PE). Research concentrates on what are the basis of the assessment in PE, what are the factors that have an effect on PE and what are the assessment methods class teachers use in PE. In addition, research concentrates on what is the main purpose of the PE in teachers opinion, what are their feelings about the PE and how they feel PE compared to subject that takes place in a classroom. In these questions experienced and inexperienced were compared. Also in this research PE was examined in the current learning theory point of view and the future point of view. The rhetorical frame of reference consists of defining evaluation and assessment, features of assessment in school and PE and meaning of the current learning theory to assessment in PE.</p> <p>The class teachers participating in the study were selected on the basis of volunteering by contacts of the researchers from Southern and Central Finland. When the required amount of class teachers had been reached, the material was collected by individual interviews. The total amount of interviewees was ten class teachers who teach PE. The interviews were accomplished by half structured theme interviews. The interviewees age and work experience was asked also. The interviews were recorded and then transcribed word for word. Transcribed material was analysed by the means of the content analysis by doing classification and typology.</p> <p>Based on the results of this study, it can be concluded that class teachers who teach PE accomplish assessment in PE variable and imperfect yet they feel positively about it. Interviewed class teachers didn't use diagnostic assessment at all for help for planning teaching and individualising. Several class teachers didn't base assessment on curriculum which means that it may lead to unequal assessing generally and assessing unessential factors in PE. Class teachers opined PE positively yet challenging and hard. The function of the assessment in PE was supporting pupils and compared assessing in PE to subject that takes place in classroom class teachers opined it both more challenging and easier. Comparing the current learning theory and class teachers manners to assess PE, it can be concluded that, except few exceptions named above, class teachers' assessing manners are equal to current learning theory. The results of this thesis can be used in assessing teachers own manners and basis of assessment in PE.</p>				
<p><b>Keywords</b> <b>Assessment, School's physical education, assessment in physical education, learning theory</b></p>				

## 1 JOHDANTO

Tutkielmamme tarkoituksena on tarkastella arvioinnin määritelmiä, tulkintoja ja käyttötapoja sekä selvittää arvioinnin roolia ja merkitystä koulumaailmassa ja opetuksessa. Tarkastelemme arviointia erityisesti liikuntakasvatuksen näkökulmasta ja sitä, kuinka yleiset kouluarvioinnin periaatteet soveltuvat liikuntakasvatukseen. Tutkielmassamme keräämme aineiston luokanopettajilta, jotka opettavat liikuntaa alakoulussa. Tarkastelemme arviointia opettajien näkökulmasta; kuinka opettajat suhtautuvat arviointiin ja miten he suorittavat arviointia. Tarkastelemme erityisesti sitä, kuinka opettajat suhtautuvat liikunnassa suoritettavaan arviointiin. Liikunta oppiaineena on erityislaatuinen, sillä siinä arviointikohteet ovat monesti ainutkertaisia ja hetkellisiä. (Heikinaro-Johansson ym. 2003, 116). Toisin kuin monissa muissa aineissa, liikunnassa ei yleensä arvioida tehtyjä kokeita ja kirjoitelmia, vaan suorituksia, kehittymistä ja asennoitumista autenttisisessa kontekstissa. Mielenkiintoista mielestämme onkin selvittää, kokevatko opettajat liikunnan arvioinnin haasteellisena vai näkevätkö he mahdollisuuksia esimerkiksi arviointimenetelmien monipuolisena käyttämisensä. Tutkimme siis liikunnan arviointia ja tutkimustehtävämme ovat, *kuinka liikuntaa opettavat luokanopettajat suorittavat arviointia sekä miten he suhtautuvat liikunnan arviointiin*. Arvioinnin suorittamista tutkimme arviointiperusteiden, arviointiin vaikuttavien tekijöiden ja arviointimenetelmien käytön näkökulmista. Suhtautumista liikunnan arviointiin tutkimme arvioinnin tehtävän, arvioinnin tuottamien tuntemuksien sekä liikunnan ja luokkahuoneoppiaineen erojen näkökulmista. Aikaisemmista tutkimuksista käytämme hyödyksi muun muassa hypoteesien asettelussa Nortusen (2009), Siniharjun (2002) ja Huismanin (2004) tekemiä tutkimuksia liikunnan arvioinnista.

Arvioinnilla tarkoitetaan Atjosen ja Uusikylän (2000, 162) mukaan toimintaa, jonka tavoitteena on määrittää, kuinka hyvä jokin toiminta on. Arviointi on siis jonkin kohteen hyvyyden määrittämistä (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8). Arviointi on koulumaailmassa tärkeä tekijä siksi, että sillä monta tehtävää. Oppilaille arvioinnilla on kannustava, ohjaava ja summatiivinen tehtävä. Opettajatkin saavat arviointitiedoista hyötyä; opetuksen suunnittelussa ja esimerkiksi eriyttämistä pohtiessa arviointitiedot ovat arvokkaita. (Kananoja 1999, 68–69; Soininen 1997, 20; Yli-Luoma 2003, 143.) Arvioinnilla on myös toinen erittäin merkittävä tehtävä oppilaiden kehittämisessä. Sama tehtävä pätee kaikkeen kehittymiseen tähtäävään toimintaan. Arviointi on välttämätön asia kehittämiselle, sillä ilman arviointia ei ole kehittymistäkään (Arra 2000, 129). Avaamme tutkielmassamme lisää arvioinnin käsitettä ja siihen liittyviä eri osa-alueita ja erityispiirteitä erityisesti liikuntakasvatuksen näkökulmasta.

Viime vuosikymmeninä koulutuksen ja kasvatuksen ala on kokenut rajuja ja mullistavia muutoksia. Nykyisin vallitseva oppimiskäsitys on hyvin erilainen verrattuna esimerkiksi 1970 –luvun oppimiskäsitykseen. Tuon ajan niin sanotusta behavioristisesta oppimiskäsityksestä on tultu pitkä matka kohti nykyisin vallitsevaa oppimiskäsitystä, jossa korostuvat oppijan oma rooli tiedonetsijänä ja -käsittelijänä sekä yhteisöllisyys. (Annevirta 2010.) Koska oppimiskäsitys on muuttanut käsityksiä opintojen tavoitteista ja työskentelytavoista, ei arviointikaan voi jäädä kehityksestä jälkeen. Jotta koulutus olisi samassa linjassa, on myös arvioinnin kyettävä vastaamaan nykyisen oppimiskäsityksen sille asettamat haasteet. Niinpä arvioinnissakin on kehittynyt uusia suuntauksia ja menetelmiä, jotka vastaavat paremmin nykyisen oppimiskäsityksen linjauksia. Mielenkiintoista on tutkia, ovatko myös opettajat seuranneet tätä kehitystä, jossa arviointi kehittynyt.

Tutkielmamme toteutamme laadullisena tutkielmana. Koemme, että tämä tutkimusnäkökulma palvelee parhaiten meidän tutkimustehtäviämme. Aineistomme hankimme liikuntaa opettavilta luokanopettajilta ennakkoon sovituille teemahaastatteluilla. Aineistomme kerättyämme käsittelemme ja analysoimme sen laadullisin keinoin luokittelemalla ja tyyppittelemällä. Tulosten jälkeen pohdimme tekijöitä saatujen tulosten taustalla.

Arviointi koulumaailmassa on merkittävä asia. Kukapa meistä ei muistaisi sitä jännittävää hetkeä keväisin juuri ennen todistusten saamista? Tai sitä suurta pettymystä tai ilon tunnet-

ta, kun todistuksessa onkin odotettua heikompi tai parempi numeroarvostelu? Tämän tutkielman myötä avaamme tekijöitä näiden suurien tunteita herättävien arviointien takana.



## **2 TEOREETTINEN KEHYS**

Tässä osiossa selvitämme arvioinnin määrittelyä ja käsitettä yleisellä tasolla sekä koulu-kontekstissa. Avaamme myös arviointiin liittyviä erityispiirteitä ja niiden soveltumista koulumaailmaan. Lisäksi tarkastelemme liikuntaa koulun oppiaineena ja siihen liittyviä erityiskysymyksiä, jotka on otettava huomioon oppiaineessa. Lopuksi tarkastelemme arviointia koululiikunnan näkökulmasta.

### **2.1 Arviointi**

Arvioinnin määrittely ei ole yksiselitteistä, vaikka näin usein kuvitellaan. Atjonen ja Uusi-kylä (2000, 162) kirjoittavat, että arviointi on toimintaa, jonka tarkoituksena on määrittää, kuinka hyvä jokin suoritus tai toiminta on. Hyvyyttä heidän mukaansa on muun muassa laatu, arvokkuus, ansiokkuus ja sopivuus. Hyvyyden määrittelyyn tarvitaan myös perusteita eli kriteereitä. Näin ollen on arvioinnissa eritelty hyvän toiminnan tai laadun ominaisuuksia, joiden perusteella suoritusta tai toimintaa arvioidaan. Lyhyesti sanottuna voidaan todeta, että arviointi on jonkin kohteen arvon määrittelyä (Koppinen ym. 1994, 8). Hellström (2008, 68) sekä Siedentop ja Tannehill (2000, 15) puolestaan kirjoittavat, että arviointi on tulosten vertaamista asetettuihin tavoitteisiin.

Arviointi on laaja käsite, jota on siis vaikea määrittellä yksiselitteisesti. Kasvatustieteen alalla käytetään usein käsitettä evaluaatio, joka tulee englannin kielen sanasta ”evaluation”.

Tämän käsitteen lisäksi synonyyminä esiintyy myös käsite ”assessment”, joka kuitenkin kohdistuu enemmän yksilöön ja hänen ominaisuuksiin liittyvänä arviointina. (Soininen 1997, 10; Graham 2008, 149; Brown, Lockyer & Caputi, 2010, 200.)

Evaluaatio-käsitettä käytetään arviointiterminä, kun puhutaan arvioinnista yleisellä ja laajalla tasolla kuten koulutuksen tuloksellisuudesta, koulu-uudistuksen seurausten määrittelystä tai koulun itsearviointista. Kun taas puhutaan oppimistulosten arvioinnista, englanninkielessä käytetty termi ”assessment” suomentuu arvioinniksi. (Kananoja 1999, 64–65; Thomas, Lee & Thomas 2003, 376.) Myös Nevo (1986, 16–17) määrittelee käsitteen ”evaluation” siten, että se on systemaattista kasvatuksellisten kohteiden kuvaamista ja niiden arvon määrittelyä. Hänkään ei siis puhu evaluaation kohdalla oppilasarviointista.

Puhuttaessa koulutuksellisesta arvioinnista eli evaluaatiosta suppeimmassa merkityksessä voidaan puhua oppimistulosten arvioinnista. Laajemmassa näkemyksessä sen voidaan olettaa koskevan koko opetus- ja oppimisprosessin sekä sen vaikutusten arviointia. (Hirsjärvi 1990, 16.)

Jotta voidaan ymmärtää arvioinnin käsitettä ja sen käyttöä niin Suomessa kuin muuallakin, on siksi tärkeää osata tiedostaa käsitteiden merkitys. Kuten edeltä käy ilmi, arviointi voi tarkoittaa hyvinkin montaa asiaa, ja siksi on tärkeää tietää, mistä arvioinnin alueesta kulloinkin puhutaan. Lisäksi englanninkielisen termin ymmärtäminen ja sen käyttäminen on todella tärkeää, koska merkittäviä tutkimuksia ja lähteitä arvioinnista on tehty englanninkielelle.

## **Arviointityypit**

Suomalaisessa kouluarviointissa on ollut perinteisesti käytössä jaottelu kolmeen arviointityyppiin: diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Tämä perinteinen tyypitys on ollut käytössä koko peruskoulun ajan, joten siksi sitä on turha sivuuttaa arviointia käsitellessä. (Kananoja 1999, 68.)

Arviointityypin käyttö riippuu pitkälti siitä, mitä tietoja halutaan arvioinnilla saada ja mitä saaduilla tiedoilla tehdään. Lisäksi arviointityypin käyttö vaikuttaa arviointimenetelmien valintaan. (Kananaja 1999, 68; Numminen & Laakso 2010, 101.)

Diagnostista arviointityyppiä käytetään silloin, kun halutaan selvittää oppilaan tai ryhmän lähtötaso ennen opetusjaksoa. Tällöin arvioinnin kohteena ovat siis oppilaan edellytykset ja tarkoituksena on selvittää oppilaan ominaisuuksia eli kykyjä, tietoja ja taitoja arvioinnin kohteena olevalla alueella. (Kananaja 1999, 68–69; Numminen & Laakso 2010, 101.)

Tarkemmin määriteltynä oppilaan ominaisuudet tarkoittavat oppilaan kehitystasoa, valmiuksia, aikaisempia kokemuksia, sekä persoonallisuuden piirteitä. Yksilön lisäksi diagnostinen arviointi voi kohdistua myös ryhmiin ja yhteisöihin. (Soininen 1997, 20.) Näiden tietojen pohjalta on hyvät mahdollisuudet suorittaa lähtötason arviointia.

Diagnostisen arvioinnin avulla voidaan lähtötason lisäksi selvittää myös ennalta oppilaat, jotka voivat tarvita erityistä tukea oppimisessa tai jossakin yksittäisessä aihealueessa. Näin ollen opetus on mukautettavissa oppilaan valmiuksia vastaaviksi. (Kananaja 1999, 68.)

Yli-Luoma (2003, 143) tiivistää asian hyvin. Hänen mukaansa diagnostisella arvioinnilla pyritään selvittämään, mitä oppilaat jo tietävät, jotta opetus voidaan organisoida järkevästi ja mielekkäästi aikaisemman tiedon varaan. Kokoavasti voidaan todeta, että diagnostinen arviointi on kaiken lähtökohta ennen opetuksen aloittamista ja sen suunnittelussa.

Formatiivista arviointia suoritetaan opintojen aikana. Opintojen aikaisella arvioinnilla pyritään puolestaan motivoimaan, ohjaamaan ja kannustamaan oppilasta. Arvioinnin kohteena on erityisesti oppimisprosessi opetusjakson aikana. (Kananaja 1999, 68; Numminen & Laakso 2010, 101–102.)

Formatiivinen arviointi opetusjakson aikana perustuu opetusjakson osatavoitteisiin ja arviointi kohdistuu näiden osatavoitteiden tietojen ja taitojen hallintaan. Näin opettajan on helppo kontrolloida ja tunnistaa tilanteet, joissa oppilas tarvitsee lisää harjoitusta tai erityistä tukea. (Kananaja 1999, 68; Numminen & Laakso 2010, 101–102.)

Formatiivisen arvioinnin motivoiva, kannustava ja ohjaava luonne esiintyy siinä, että osatavoitteiden arvioinnin tulokset antavat oppijalle vinkkejä siitä, mihin hänen tulisi vielä keskittyä ja miten hänen tulisi kehittää opiskeluaan. (Soininen 1997, 21.) Cizek (2010, 3) kirjoittaaakin, että formatiivinen arviointi on koulumaailmassa erittäin suuri toivo piristämään ja lisäämään oppilaiden saavutuksia. Tähän arvioinnin muotoon ja sen käyttöön pitäisi mielestämme kiinnittää erityistä huomiota juuri arvioinnin luonteen ja siitä saatavien mahdollisten positiivisten vaikutusten vuoksi.

Opetusjakson päätösvaiheessa arvioidaan yleensä oppilaan aikaansaannoksia ja oppimistuloksia. Tällöin suoritetaan summatiivista arviointia ja sen tyypillisimpiä muotoja ovat todistusarvosanat ja sanalliset arvioinnit (Kananoja 1999, 68–69; Numminen & Laakso 2010, 102).

Summatiivisella arvioinnilla on ennustava, kontrolloiva ja erotteleva luonne; summatiivisesta arvioinnista annettava arvosana ennustaa oppilaan tulevaa menestymistä oppiaineessa. Lisäksi summatiivisen arvioinnin perusteella opettaja voi tehdä päätelmiä, miten hyvin hän on onnistunut opetuksessaan. (Kananoja 1999, 68; Soininen 1997, 21.) Zimmerin (2002, 140) mukaan tästä jälkiarvioinnista ei pitäisi tinkiä koskaan. Jälkiarvioinnista on suurta hyötyä tulevassa suunnittelussa.

Opettajalle jälkiarvioinnista on kiistatta hyötyä. Opettaja voi itse arvioida oman työnsä ja opetuksensa onnistumista, ja tarpeen vaatiessa hän voi muuttaa opetustaan ja työskentelyään. Oppilaan kannalta summatiivisen arvioinnin merkitystä voidaan pohtia hieman eri näkökulmasta. Onko summatiivinen arviointi lopulta tarpeellista koulussa vai riittäisikö pelkkä formatiivinen arviointi välitavoitteineen? Tietysti summatiivisesta arvioinnista saatavat tulokset ovat välttämättömiä esimerkiksi eri oppilaitosten oppilasvalinnassa, mutta ovatko ne luonteeltaan sopivia peruskoulussa, muutoin kuin päättöarvioinnissa? Nykyinen oppimiskäsitys kuitenkin korostaa kokonaisuuksien hallintaa pienten yksityiskohtaisten tietojen sijaan, joten ehkäpä siksi on perusteltua suorittaa summatiivista arviointia opintojaksojen päätösvaiheessa.

## Arviointikriteerit

Kananojan (1999, 71) mukaan arviointitiedon hyväksikäyttö edellyttää kriteereitä, joihin tuloksia verrataan. Hän esittää kaksi kriteeriä: suhteellinen arviointi ja absoluuttinen arviointi.

Arviointi on suhteellista silloin, kun oppilaita ja heidän tietojaan ja taitojaan verrataan toisiinsa. Toisin sanoen pyritään määrittelemään oppilaiden asemat suhteessa toisiinsa esimerkiksi koululuokassa. Oppimistuloksia voidaan verrata paitsi muiden luokan oppilaiden arviointituloksiin myös suurempiin ryhmiin esimerkiksi koko ikäluokan tai valtakunnan arviointituloksiin. (Kananoja 1999, 70–73; Opetushallitus 2012a.)

Suhteellisen arvioinnin pohjalta annetaan niin sanottuja vertailevia arvosanoja. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan arvosanan muodostuminen riippuu toisten oppilaiden arvosanoista. Näin ollen suhteellista arviointia on hyödyllisintä käyttää, kun haluamme erotella oppilaita toisistaan suoritustasolla mitattuna. (Karjalainen 2001, 207; Soininen 1997, 33.) Lisäksi suhteellista arviointia käyttämällä voidaan lisätä arviointitulosten ja arvosanojen keskinäistä vertailtavuutta (Kananoja 1999, 71).

Suhteellisen arvioinnin tulosten käyttö sopii hyvin ennustaviin ja valikoiviin tehtäviin (Kananoja 1999, 71). Jotkin oppilaitokset valitsevat oppilaansa asettamalla oppilaat paremmuusjärjestykseen, jolloin suhteellisen arvioinnin vertailevista tuloksista on hyötyä.

Suhteellisen arvioinnin ongelmaksi koetaan, että se sopii heikosti toteavan, motivoivan ja ohjaavan arvioinnin luonteisiin (Soininen 1997, 33). Lisäksi oppilaiden tulokset järjestykseen laittava ja vertaileva arviointi lisää mitä suurimmalla todennäköisyydellä oppilaiden keskinäistä kilpailua (Kananoja 1999, 71; Karjalainen 2001, 207).

Kun koulutuksella tai opetuksella on ennalta määritetyt tavoitteet, joihin oppimistuloksia verrataan, kyse on silloin absoluuttisesta arvioinnista. Toinen nimitys absoluuttiselle arvioinnille on tavoitearviointi. Tässä arvioinnissa arviointi suhteutetaan oppimistavoitteisiin. (Kananoja 1999, 71; Karjalainen & Huusko 2004, 15.)

Yleiset ja yhteiset tavoitteet määritellään valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Hienosäätöä näihin tavoitteisiin tekevät kunnat ja koulut, ja loppujen lopuksi luokan ja kyseessä olevan aineen opettajat. (Kananoja 1999, 71.)

Arvioinnin painopiste on nykyään siirtynyt selkeästi enemmän absoluuttiseen arviointiin. Kaiken tämän taustalla on vallalla olevan kasvatussuuntauksen vahvistuminen 1970-luvulla. Sen mukaan kaikilla on mahdollisuudet saavuttaa tavoiteltavan oppisisällön hallinta. Juuri tämän takia absoluuttisen arvioinnin katsotaan lisäävän oppilaiden motivaatiota. (Kananoja 1999, 72; Soininen 1997, 33.)

Kun oppimiselle on asetettu tavoitteet, on helpompaa asettaa välitavoitteita ja tehdä opetuksesta jaksottaista. Pienempien välitavoitteiden saavuttaminen ja lyhyempien jaksojen omaksuminen lisää Kananojan (1999, 72) mukaan tavoitteellisuutta. Kun käytetään vielä formatiivisia kokeita ja arviointeja, toteutuu arvioinnissa motivoiva, ohjaava ja kannustava tehtävä.

Absoluuttista arviointia on ennen kaikkea kritisoitu siitä, kun opetukselle on annettu perustai minimitavoitteet, joista lähes kaikki oppilaat suoriutuvat, on ollut lähes mahdotonta antaa luotettavaa arviointia (Kananoja 1999, 72). Nykyäänhan opetussuunnitelmassa on annettu ja kuvattu vaadittava taso arvosanalle kahdeksan, joten enää niin sanottuja minimitavoitteita ei ole. (OPS, 2004.)

### **2.1.1 Arviointi koulumaailmassa**

Yleisen arvioinnin määrittelyn perusteella voidaan päätellä, että oppilasarviointi tarkoittaa oppilaiden hyvyyden määrittystä annettujen kriteerien perusteella. Oppilasarvioinnista puhuttaessa käytetään englannin kielessä termiä ”assessment” (Soininen 1997, 10).

Opetussuunnitelma määrittää tavoitteet, joihin oppilasarviointi perustuu. Arvioinnin tulee olla yksilöllistä ja oppilaan kehitysvaiheen ja edellytykset huomioon ottavaa. (Heikinaro-Johansson, Huovinen & Kytökorpi 2003, 125–126.)

Yli-Luoma (2003, 139) kirjoittaa, että koulu ja sen opettajat ovat sitä varten, että ne auttavat oppilasta tiedonhakuprosessissa. Hänen mielestään oppilasarvioinnin tulisikin kohdistua aina tuohon tiedonhankintaprosessiin. Oppilasarviointi kohdistuu siis yhtälailla itse tiedonhankintaprosessiin kuin lopputulokseenkin.

Atjonen (2010a) puolestaan kirjoittaa, että arviointi tarkoittaa arvon tai ansion osoittamista. Hänen mukaansa opettajia veloitetaan pohtimaan oppilaan toimintaa ja kärjistetysti sitä, mikä siinä on pahaa ja hyvää, oikeaa tai väärää.

Tässä kohtaa on mielestämme syytä erottaa toisistaan muutama käsite, jotka ovat ajoittain sekoittuneet toisiinsa. Puhuttaessa evaluaatiosta voidaan sanoa, että se on yleiskäsite, jonka alle sijoittuu arviointi (Soininen 1997, 29). Arviointi tässä kohtaa tarkoittaa kaikenlaisen koulutuksen ja kasvatuksen niin koulutusohjelmallisten ja opetussuunnitelmallisten ratkaisuiden kuin yksittäisten kasvattajien ja kasvatettavien toiminnan arviointi (Soininen 1997, 29).

Arviointiin sekoitetaan helposti käsite arvostelu. Arvostelu on arviointiin verrattuna paljon suppeampaa. Arvostelu tarkoittaa lähinnä yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän suoritus-ten vertaamista asetettuihin tavoitteisiin eli kriteereihin sekä näiden tulosten ilmoittamista arvosanoilla. (Soininen 1997, 29.)

Mittaaminen on vielä edellistä rajatumpi ja pienempi käsite. Arvostelu ja arvosanojen antaminen perustuu saatuihin mittaustuloksiin. Mittaaminen tarkoittaa siis niitä toimintoja, joilla hankitaan tuloksia, joihin siis arvostelu ja arvosanojen antaminen perustuu. Mittavälineitä eli mittareita voivat olla muun muassa kokeet, haastattelut ja muut keinot, joita nimitetään yleisesti arviointivälineiksi. Mittaamiseen olennaisesta liittyvät myös mitta-asteikot, joihin mitatut havainnot sijoitetaan. Havainnoin sijoittaminen mitta-asteikkoon antaa arvostelun perusteen. (Soininen 1997, 30; Hirsjärvi 1990, 116.)

## Oppilasarvioinnin tehtävät ja merkitys

Arvioinnilla on monenlaista merkitystä ja se vaikuttaa hyvin moneen asiaan. Arviointiin liittyy kuitenkin aina jonkinasteinen arvosidonnaisuus (Kananaja 1999, 66). Kananajan (1999) mukaan arvioinnilla on yhteiskunnallinen ja yksilöllinen merkitys; yksilötason merkityksestä esimerkkinä on arvioinnin merkitys motivoivana ja kehittävästä tekijänä. Oppilas saa siis suoraa tietoa omasta osaamisestaan (Hellström 2008, 68). Opettajalle merkittävää on ohjaava ja ennustava näkökulma, mikä samalla ohjaa opettajan suunnittelua. Yhteiskunnallisella tasolla painottuu kouluorganisaatio ja arvioinnin merkitys valikoivana ja kontrolloivana tehtävänä.

Perusopetuslain 5. luvussa 22 § sanotaan, että oppilasarvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Lisäksi laissa sanotaan vielä, että oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti.

Ensinnäkin laki velvoittaa oppilaitokset ja sen opettajat suorittamaan arviointia. Lisäksi laki velvoittaa opettajat arvioimaan muutakin kuin oppilaiden tuloksia ja aikaansaannoksia. Kuten Heikinaro-Johansson ryhmineen (2003, 125) on todennut, arvioinnissa on erotettavissa kaksi eri vaihetta. Näin laki jo velvoittaa arvioimaan myös oppilaiden työskentelyä pelkän lopputuloksen arvioinnin lisäksi.

Opetushallituksen laatimassa valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arviointi jaetaan selkeästi kahteen eri vaiheeseen: arviointi opintojen aikana ja päättöarviointi. Niillä molemmilla on erilaiset tehtävät.

Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävinä on kannustaa ja ohjata opiskelua, kuvata miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet, sekä auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva omasta oppimisestaan ja kehittymisestään ja siten tukea oppilaan oman persoonallisuuden kehittymistä. Päättöarvioinnin tehtävänä on puolestaan määritellä, miten hyvin oppilas on saavuttanut perusopetuksen tavoitteet eri oppiaineissa opintojen päättyessä. (OPS, 2004.)



Myös Heikinaro-Johansson ryhmineen (2003, 125) kirjoittaa, että opintojen aikaisella arvioinnilla ja päättöarvioinnilla on eroavat merkitykset; opintojen aikana tapahtuvalla arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan oppilaan omaa opiskelua, kun taas päättöarvioinnilla pyritään antamaan mahdollisimman luotettava kuva oppilaan osaamisesta suhteessa opetuksen tavoitteisiin ja arvioinnin kriteereihin.

Oppilasarviointia käytetään hyväksi oppilaita koskevien valintapäätösten yhteydessä. Esimerkiksi lukioilla Suomessa on tapana valita opiskelijansa numeroarvioinnin perusteella. Niinpä onkin ensiarvoisen tärkeää, että oppilaiden arviointi on luotettavaa, oikeudenmukaista ja samoihin arviointikriteereihin perustuvaa. (Heikinaro-Johansson ym. 2003, 126.)

Soininen (1997, 20–21) jakaa arvioinnin tehtävät neljään kategoriaan: toteava tehtävä, motivoiva tehtävä, ohjaava tehtävä sekä ennustava tehtävä. Näillä jokaisella tehtävällä on omanlaisensa luonne.

Toteava arviointi on arvioinnin lähtökohta ja siihen perustuu kaikki muu toiminta. Sen tehtävinä ovat nimensä mukaisesti todeta esimerkiksi nykytilanne oppilaan kohdalla tai todeta lähtötilanne jonkin jakson alkaessa. Toteavaa arviointia tarvitaan siis koko ajan, jotta voidaan seurata oppilaan etenemistä. (Soininen 1997, 20.)

Soinisen (1997, 10) mukaan oppilaiden kouluasenteet ovat yhteydessä heidän saamaansa palautteeseen. Niinpä motivoivalla arvioinnilla on suuri merkitys oppilaita aktivoivana ja motivoivana tekijänä. Arvioinnin kautta saadulla tiedolla voidaan suunnata oppilaan aktiivisuutta tarvittaviin kohteisiin.

Ohjaavan arvioinnin tehtävä on puolestaan auttaa oppilasta oikeiden toimintatapojen valinnassa. Kun oppilas saa arviointitietoa, hän saa tietoa siitä, kuinka hänen tulisi kehittää opiskeluaan. Esimerkiksi arviointitiedon avulla on saatu tietoa, että oppilaalla on ongelmia lukemisessa tai luetun ymmärtämisessä, hänen tulisi kiinnittää huomiota lukemistekniikkaan. (Soininen 1997, 21.)

Ennustavan arvioinnin tehtävä taas on saada ja välittää sellaista tietoa oppilaan menestymisestä, jonka varassa voidaan tehdä ennusteita hänen menestymisestään jatkossa. (Soininen 1997, 21.)

Atjonen (2010b) kokoaa arvioinnin merkityksen ja tehtävät ytimekkäästi. Hänen mukaansa arvioinnin tulee kiinnittyä tavoitteisiin ja sen tulee evästää tulevaisuutta varten. Arvioinnin tulee ohjata ja olla tavoitteellista oppilaasta, arviointityökalusta, oppiaineesta, oppimiskäsituksesta tai opetussuunnitelmasta riippumatta.

Myös Myllykankaan (2002, 190) yleinen koonti oppilasarvioinnista on kattava. Hänen mielestään arvioinnin tulisi vastata mahdollisimman moneen arvioinnin tehtävään. Sen tulisi ohjata itsearviointiin, todeta, motivoida, kehittää, kontrolloida, ohjata, ennustaa ja vertailla. Tästä voi päätellä, kuinka merkittävä asia arviointi ja siihen panostaminen on. Tavoitteena on kehittyminen ja ilman arviointia ei kehittyminen ole mahdollista (Arra 2000, 129).

## **Arviointiprosessi**

Koppinen ryhmineen (1994, 18) esittää yhden mallin arviointiprosessin kulusta. Aivan aluksi on mietittävä, mitä oikein arvioidaan eli toisin sanoen tiedostetaan arvioinnin kohteet. Tässä vaiheessa on myös tiedostettava opetusjakson tiedolliset ja kasvatuksen yleiset tavoitteet.

Toisessa vaiheessa mietitään, miten arvioidaan. Jotta voimme suorittaa arviointia, tarvitsemme informaatiota, jota saamme erilaisilla arviointivälineillä ja -menetelmillä. Informaation perusteella suoritetaan siis yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän arvostelu eli annetaan esimerkiksi arvosana (Koppinen ym. 1994, 18).

Kun opettaja on suorittanut arvostelun, on päätettävä tulosten tiedottamiseen liittyvä keino eli miten tulokset kerrotaan oppilaalle. Käytännössä käytössä on kaksi mahdollisuutta: viralliset ja epäviralliset tiedottamismenetelmät. Virallisia menetelmiä ovat esimerkiksi arvosanatodistukset ja muut todistukset. Epävirallisia menetelmiä ovat muun muassa keskustelut ja muut suulliset tiedonantomenetelmät. (Koppinen ym. 1994, 18.)

Myös Hopkins (2002, 63–65) määrittelee arviointiprosessin samankaltaisella tavalla. Aluksi ovat kohteet, joita arvioidaan, toiseksi päätetään menetelmät, joilla arviointitietoa kerä-

tään. Seuraavassa vaiheessa järjestellään kerätyt arviointitiedot ja analysoidaan ne. Lopuksi tiedoista raportoidaan ja tiedotetaan.

Tiedonannon jälkeen on vielä hyvä pohtia arvioinnin vaikutuksia. Tässä kohtaa on luonnollista verrata oppimistuloksia alussa asetettuihin tavoitteisiin ja miettiä, onko oppimisessa tapahtunut edistymistä. Arviointitiedon varassa tehdyt päätelmät oppimisen edistymisestä antaa opettajalle myös arvokasta tietoa hänen omasta opettamisestaan ja opetusprosessin onnistumisesta. (Koppinen ym. 1994, 18; Cowley 2003, 171–172.)

## **Arviointimenetelmät**

Turjan (2004, 11) mukaan erilaisilla menetelmillä voidaan saada ja hankkia tietoja lasten kokemuksista, tarpeista ja intresseistä. Hän nimittää menetelmiä tiedonhankintatavoiksi. Käytettävissä on suoria ja epäsuoria tiedonhankintatapoja. Esimerkkinä suorasta tiedonhankinnasta Turja mainitsee haastattelut ja havainnointi eli seuraaminen. Epäsuoria tapoja ovat esimerkiksi muiden ihmisten arviot lapsesta. Nämä ovat siis ääripäitä ja näiden väliin sijoittuvat vielä muut menetelmät, kuten lapsen itsearviot. Turja määrittelee arviointimenetelmät tiedonhankintatavoiksi.

Soininen (1997, 71) antaa menetelmän synonyymiksi metodin. Hän määrittelee sen seuraavasti: ”Menetelmä eli metodi voidaan määritellä niiden toimenpiteiden järjestelmäksi, jonka avulla pyritään tietystä lähtötilasta asetettuun päämäärään.” Toisin sanoen menetelmä voidaan määritellä keinoksi, jonka avulla asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa.

Soinisen (1997, 71.) mukaan myös arviointimenetelmä voidaan määritellä systemaattiseksi tavaksi kerätä ja käsitellä tietoa. Evaluaatitietoa siis kerätään johonkin käyttötarkoitukseen ja tiedon käyttötarkoitus määrittää menetelmien käytön.

Arviointia voi suorittaa monin keinoin. Menetelmät voivat vaihdella pelkästä opettajan havainnoinnista todella laajoihin projektitöihin ja portfolioihin. Muutamat seikat kuitenkin vaikuttavat olennaisesti arviointimenetelmien valintaan. Ensinnäkin arvioijan ihmiskäsitys on menetelmän valintaan vaikuttava tekijä. On selvää, että opettaja, joka pitää ihmistä

ymmärtävänä ja vuorovaikutuksellisenä, valitsee toisenlaisia arviointimenetelmiä kuin opettaja, joka pitää ihmistä pelkästään vuorovaikutuksettomana suorittajana (Koppinen ym. 1994, 46).

Menetelmän valintaan vaikuttaa lisäksi arvioijan oppimiskäsitys ja näkemys opiskeltavasta sisällöstä. Jos opettaja painottaa pelkästään tiedollisia tavoitteita, valitsee hän myös arviointimenetelmän sen mukaan. Näin ollen menetelmä olisi varmaankin sellainen, jolla kaikkein helpoiten saa mitattua tiedollisten tavoitteiden saavuttamisen. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 74; Koppinen ym. 1994, 46.)

Arvioitavien kehitysvaihe ja taitojen taso vaikuttaa myös menetelmien valintaan. Joitakin menetelmiä ei välttämättä voi käyttää arvioitavien puutteellisten taitojen takia. Esimerkiksi itsearvioinnissa tarvitaan ainakin jonkinlaisia metataitoja, jotta arviointia voitaisiin suorittaa (Heikka ym. 2009, 75; Koppinen ym. 1994, 46).

Kaikkien yllä mainittujen tekijöiden lisäksi arvioijalla voi olla tottumuksia ja tapoja arvioida, jotka ovat vakiintuneet niin syväälle, ettei hän edes kokeile uusia menetelmiä. Näin ollen jokaisen arvioijan tottumukset ja mieltymykset vaikuttavat menetelmän valintaan. (Koppinen ym. 1994, 46.)

## **Sanallinen ja numeerinen arviointi**

Kouluissa voidaan antaa arviointi numeerisena tai sanallisena ensimmäisenä seitsemänä vuonna. Tämän jälkeen Arviointi annetaan numeerisena, jota voidaan kuitenkin täydentää sanallisesti. (Heikinaro-Johansson ym. 2003, 126.)

Perusopetusasetuksessa (20.11.1998/852) oppilasarvioinnin kohdalla sanotaan, että arviointi annetaan numeerisesti tai sanallisesti. Numeerisessa arvioinnissa hylätty suoritus merkitään numerolla neljä, välttävät tiedot ja taidot numerolla viisi, kohtalaiset numerolla kuusi, tyydyttävät numerolla seitsemän, hyvät numerolla kahdeksan, kiitettävät numerolla yhdeksän ja erinomaiset numerolla kymmenen.

Asetuksen mukaan sanallista arviointia voidaan käyttää ensimmäisillä seitsemällä luokalla, valinnaisena opetettavan aineen arvioinnissa, pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvien oppilaiden arvioinnissa sekä niiden oppilaiden arvioinnissa, joiden äidinkieli on muu kuin opetuksessa käytettävä kieli, pois lukien suomi ja ruotsi. Lisäksi sanallista arviointia voidaan antaa aina numeerisen arvioinnin lisäksi.

Ihmeen (2009, 101) ja Merimaan (2009, 223) mukaan sanallisen arvioinnin laadinnassa on otettava huomioon kolme lähtökohtaa. Ensinnäkin sanallisella arvioinnilla tiedotetaan tavoitteiden kannalta keskeisimmistä oppimistuloksista. Toiseksi sanallisen arvioinnin on täytettävä sille asetetut tehtävät ja sen on edistettävä oppimista ja koulun tavoitteiden saavuttamista. Kolmanneksi sanallisen arvioinnin on oltava sellaista, että arviointitiedon tarvitsija pystyy tekemään arvioinnin perusteella tarvittavia ratkaisuja eri päätöksentekotilanteissa.

Numeerisen ja sanallisen arvioinnin käyttö vaihtelee kunnittain ja kouluittain. Esimerkiksi Sonkajärvellä annetaan kaikissa aineissa, mukaan lukien käyttäytyminen, sanallinen arviointi luokilla 1-3. Luokilla 4-9 arviointi on numeerista. Sonkajärven naapurikunnassa Iisalmessa puolestaan sanallista arviointia käytetään ensimmäisellä ja toisella luokalla. Kolmannella luokalla arviointi on sanallisen ja numeerisen arvioinnin yhdistelyä. Neljännessä luokasta eteenpäin arviointi on numeerista. (Sonkajärven kunnan OPS, 2005; Iisalmen kaupungin OPS, 2006.)

Useat opettajat kokevat, että numeerinen arvostelu on heille paljon helpompaa kuin sanallisen arvioinnin antaminen. Numeerinen arviointihan voi perustua numeroihin arvosteltuihin kokeisiin, joita täydentävät tai heikentävät muut suoritukset. Varsinkin suurissa kouluissa sanallisen arvioinnin antaminen voi olla hankalaa, sillä oppilastuntemus voi jäädä suuressa koulussa heikoksi. (Koppinen ym. 1994, 46–47.)

Jos verrataan numeerista ja sanallista arviointia nykyisin vallitsevaan oppimiskäsitykseen, voidaan olla sitä mieltä, että numeerinen arviointi ei välttämättä tue oppimiskäsityksen suuntauksia. Numeerisessa arvioinnissa arviointi kohdistuu vain tiedollisiin tavoitteisiin ja arvioinnin ulkopuolelle jäävät kokonaan kasvatukselliset tavoitteet, joita nykyinen oppimiskäsitys korostaa (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 205; Koppinen ym. 1994, 47).

Sanallisen arvioinnin heikkous piilee siinä, että jos sanallista arviointia antaa opettaja, joka ei ole tottunut antamaan sanallista arviointia tai opettaja on yksinkertaisesti taitamaton antamaan kyseistä arviointia, voi hän sanallisella arvioinnillaan aiheuttaa numeroarvosteluaikin suurempia tuhoja oppilaan itsetunnolle ja oppimiselle. (Koppinen ym. 1994, 47.)

Numeroarvioinnin käyttö etenkin päättötodistuksissa on perusteltua. Suomen koulutusjärjestelmässä korostetaan yhtenäisyyttä, joten päättötodistuksen numeroarvioinnit, joilla ovat samat arviointiperusteet, ovat paljon helpompia rinnastaa toisiinsa kuin sanalliset arvioinnit. (Koppinen ym. 1994, 47–49.) Numeroarvioinnin merkitystä muulloin kuin päättötodistuksessa voidaan pohtia monesta näkökulmasta. Saisiko sanallisella arvioinnilla annettua paljon enemmän informaatiota oppilaalle kuin pelkällä numerolla? Sanallinen arviointi taas vaatii opettajalta paljon enemmän ponnisteluita ja työtunteja, joten varsinkin ison koulun opettajille on helpompaa antaa numeroarviointi. Sanallista arviointia voi antaa formatiivisena arviointina, jolloin oppilaat saavat informaatiota enemmän kuin pelkän numeron verran. (Merimaa 2009, 227.)

## **Autenttinen arviointi**

Parin viimeisen vuosikymmenen aikana kasvatustieteelliset ja koulutukselliset painotukset ovat muuttuneet. Samoin on käynyt koulutuksellisen arvioinninkin kohdalla. Koko arvioinnin rooli on muuttunut, sillä enää ei ajatella, että arviointi tarkoittaisi pelkästään opintojakson lopussa pidettävää koetta (Heikka ym. 2009, 75; Tenhula 2010).

Arviointikentän muutos näkyy siinä, että usein loppukokeen tilalla on jokin muu suoritus, kuten opintojakson aikana suoritettavat tehtävät. Lisäksi arvioija ei nykyään ole aina pelkästään opettaja, vaan arvioida voi muutkin tahot. Myös lopputulosten arvioinnista on siirrytty koko prosessin arviointiin sekä pienten yksiköiden arvioinnista suurten kokonaisuuksien arviointiin. (Tenhula 2010.)

On siirrytty niin sanotusta keinotekoisesta arvioinnista autenttiseen arviointiin. Autenttinen arviointi tarkoittaa sitä, että oppijan osaamista tutkitaan ja arvioidaan mahdollisimman suoraan, jolloin arvioinnin kohteena on oppijan luonnollinen toiminta. Keinotekoisista arvi-

ointia on opintojakson loppukokeen arviointi, kun taas aidot projektityöt, jossa arvioidaan koko prosessia, on lähellä autenttista arviointia. Autenttisessa arvioinnissa korostetaan myös oppijan omaa roolia arvioijana oman oppimisensa asiantuntijana. (Heikka ym. 2009, 75; Tenhula 2010.)

## **Havainnointi**

Havainnointi eli observaatio on varmasti yksi käytetyimmistä arviointimenetelmistä. Havainnointi ei kuitenkaan ole arviointia ja evaluaatiota ennen kuin sille asetetaan jokin tavoite. Jotta voidaan puhua havainnoinnista arviointina, täytyy havainnot suhteuttaa ennalta asetettuihin kriteereihin (Heikka ym. 2009, 75; Soininen 1997, 84).

Opettajien ei tulisi antaa arvosanoja oppilailleen pelkkien kokeiden numeroiden perusteella, vaan arvosanojen tulisi perustua monipuolisempiin menetelmiin. Havainnointi on yksi merkitsevä lisä opettajien arvioinnin monipuolistamiseksi. Havainnoinnilla tarkkaillaan ja arvioidaan muun muassa oppilaiden tuntiosaamista ja aktiivisuutta. (Förbom 2003, 140.)

Kun havainnointi on satunnaista ja muistinvaraista eikä sille ole varsinaisesti asetettu selkeästi määritettyjä kriteereitä, voidaan puhua epäsystemaattisesta havainnoinnista. Tyypillistä epäsystemaattista havainnointia on niin sanottu jokapäiväinen ja jatkuva havainnointi esimerkiksi oppitunneilla. Tässä havainnoinnin muodossa virheellisyys arvioinnissa kasvaa, koska satunnaiset ja epäoleelliset tekijät saattavat painottua liikaa. Myös jokin tärkeä kasvun ja oppimisen osa-alue voi jäädä kokonaan arvioinnin ulkopuolelle, koska epäsystemaattinen havainnointi ei ole suunniteltua. (Koppinen ym. 1994, 46; Soininen 1997, 85.) Vastaavasti systemaattisessa havainnoinnissa on asetettu selkeät kriteerit ja luokittelut. Niinpä tämä havainnoinnin muoto on paljon suuritöisempi kuin epäsystemaattinen havainnointi. Tämä onkin rajoittava tekijä systemaattisen arvioinnin toteutuksessa. On usein mahdotonta toteuttaa näin suuritöistä havainnointia koko luokan oppilaille. Pikemminkin kyseeseen tulisi muutaman havainnoitavan havainnointi samalla kertaa. Usein myös systemaattisessa havainnoinnissa kerätään muistiinpanoja, joiden avulla mieleen palauttaminen on luotettavampaa. Näin ollen virhearvioinnin todennäköisyys pienenee. (Koppinen ym. 1994, 50; Soininen 1997, 86.)

Havainnoin luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon muutamia seikkoja. Täytyy muistaa, että havainnoija ja havainnoitavat ovat ihmisiä, jolloin tilanne on aina sosiaalinen. Tällaiset tilanteet ovat uniikkeja ja vaihtelevia, joten niitä voi olla vaikea arvioida. Toiseksi kun havainnoitava on yksilö, hänen käytöksensä voi muuttua. Hän voi esittää jotain muuta kuin on miellyttäväksi arvioitsijaa. Kun vielä arvioijakin on yksilö, voidaan kysyä, kuinka luotettavia ja ennen kaikkea objektiivisiä havainnoinnin tulokset ovat. On pohdittava sitä, kuinka hyvin arvioija yksilönä pystyy asettumaan toisen asemaan ja kuinka hyvin hän pystyy tulkitsemaan toisten käyttäytymistä ja tunteita. (Soininen 1997, 86.)

Muutamilla seikoilla voidaan parantaa havainnoin luotettavuutta. Systemaattisen havainnoinnin luotettavuus on parempi kuin epäsystemaattisen, joten käyttämällä systemaattista menetelmää luotettavuuskin kasvaa. Ennakkoon on siis määriteltävä arviointikriteerit ja arvioijan on ymmärrettävä oikein kyseiset kriteerit. Luotettavuutta lisää myös se, että havainnoitavan yksilön tuntee hyvin ja että hänen havainnointiin käytetään runsaasti aikaa ja sitä tehdään useissa eri konteksteissa. (Heikka ym. 2009, 49; Soininen 1997, 87.)

## **Kokeet ja testit**

Koppisen ja muiden (1994, 52) mukaan koe on mittaväline, jolla koetetaan saada mahdollisimman luotettavaa tietoa oppilaiden tiedoista, taidoista ja asenteista. Testistä puhuttaessa tarkoitetaan usein standardoitua testiä, jota käytetään suuren ihmisjoukon ollessa vastaajana. Testejä käytetään koulumaailmassa todella harvoin, sillä ne soveltuvat opintojaksojen arviointiin heikosti. Koululiikunnassa testeillä on oma merkityksensä, johon palaamme tuonnempana.

Koe kostuu pienemmistä kokeen osista eli koetehtävistä. Koetehtävistä saadut pistemäärät laskettuna yhteen antavat koko kokeen pistemäärän, jonka perusteella opettaja antaa kokeesta tietyn arvosanan. (Koppinen ym. 1994, 51.)

Koe onkin toinen hyvin yleisesti käytetty menetelmä kasvatustieteen alalla ja koulumaailmassa. Koulumaailmassa puhuttaessa koe tarkoittaaakin menetelmää, jossa opettaja itse laatii kokeen ja sen eri koetehtävät. Kokeen laadinnassa painottuvat opetuksen ja opintojen



tavoitteet sekä opintojakson sisällöt, joita halutaan painottaa. Näin ollen kokeen osatehtävien tulisi käsitellä opintojaksossa opiskeltuja ja painotettuja asioita. (Soininen 1997, 95.)

Nykyisin vallitsevan oppimiskäsityksen näkökulmasta kokeen perimmäinen tarkoitus lie-nee olevan se, että se on osa oppimisprosessia. Opintojakson alussa opettaja miettii ja päät-tää opintojakson sisällöt ja tavoitteet ja samalla myös kokeen painoalueet. Hyvä koe, joka siis pidetään opintojakson loppuvaiheessa, kokoaa opintojakson sisällöt. (Koppinen ym. 1994, 54.) Kun vielä koe käydään vastauksineen läpi, muodostuu siitä myös osa koko opin-tojaksoa.

## **Haastattelut ja keskustelut**

Haastattelu on kolmas koulumaailmassa yleisesti käytettävä arviointimenetelmä. Se on hyödyllinen menetelmä kaikille opettajille, sillä sitä voidaan käyttää lähes jokaisessa oppi-aineessa. Haastattelun perusteena on, millaista tietoa haastattelulla halutaan saada. (Soini-nen 1997, 87.)

Haastattelu on aina kahdenkeskistä keskustelua, dialogia. Koulumaailmassa tämä tarkoittaa oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutuksellista keskustelua. Kaikki keskustelu ei ole kuitenkaan haastattelua, sillä haastattelulla täytyy olla jokin tavoite. (Huurinainen-Kosunen 2012; Soininen 1997, 88.)

Soininen (1997, 88–89) jakaa haastattelut kolmeen eri muotoon: vapaa haastattelu, ohjattu haastattelu ja strukturoitu haastattelu. Kaikista vapaamuotoisin tapa suorittaa haastattelua on vapaa haastattelu, sillä se muistuttaa keskustelua. Tämän haastattelutavan tavoite on kerätä haluttua arviointitietoa. Vapaamuotoiseksi haastattelun tekee se, että se tapahtuu hyvin luonnollisissa olosuhteissa ja on normaalin keskustelunomaista. Haastateltavalla on täydellinen vastaamisen vapaus. Haastattelijan rooli on antaa ikään kuin lisää keskustelun ja ”vastaamisen” aiheita rajoittamatta tai ohjaamatta kuitenkaan vastaajaa. Haastattelun tuloksena haastattelijalla saa vastaajan henkilökohtaisia ja spontaaneja vastauksia.

Ohjatussa haastattelussa haastattelu on etukäteen suunniteltu. Usein tämä tarkoittaa etukäteen laadittua kysymyslistaa. Erona vapaaseen haastatteluun on siis se, että ohjatussa haastattelussa haastattelija osallistuu aktiivisesti informaation kulkuun ja haastattelun etenemiseen. Kysymykset esitetään keskustelunomaisesti, mutta keskustelun ajauduttua aihepiiriin ulkopuolelle, haastattelija ohjaa keskustelun takaisin asiaan. (Huurinainen-Kosunen 2012; Soininen 1997, 89.)

Strukturoitu haastattelu on puolestaan tarkkaan rajattu ja aihe sekä kysymykset ovat ennalta määrätty. Kysymykset ovat paperilla ja niiden kysymysjärjestys on ennalta suunniteltu. Haastateltavalle annetaan selkeät vastausvaihtoehdot. Tällainen haastattelu sopii kouluarviointiin, vaikka se tuottaa pintapuolisempaa ja vähemmän luotettavaa informaatiota kuin vapaa ja ohjattu haastattelu. (Soininen 1997, 89.)

Haastattelun luotettavuuskysymykset ovat haastavia. Vapaata haastattelua on kritisoitu siitä, että se tuottaa epäolennaista informaatiota olennaisen sijaan. Toisaalta vapaan haastattelun informaatio on todella spontaania ja autenttista. Ohjatussa haastattelussa haastattelija saattaa johdatella vastaajaa liikaa kysymyksillään. Strukturoidun haastattelun ongelma on se, että vastausvaihtoehdot eivät saata vastata vastaajan ajatuksia. Niinpä haastattelijan onkin luotava rauhallinen keskusteluilmapiiri, jossa vastaaja saa aikaa antaa vastauksensa. Haastattelijan on oltava kiinnostunut, mutta asiallinen sekä puolueeton. Haastattelija ei saa osoittaa empatiaa eikä antipatiaa haastateltavaa kohtaan. (Soininen 1997, 90.)

Kouluissa käydään myös niin sanottuja kehityskeskusteluja, jotka ovat synonyymejä arviointikeskusteluille. Näissä toistuvissa keskusteluissa käsitellään oppilaan arviointia ja oppimisen tavoitteita, ja paikalla näissä keskusteluissa ovat oppilas, oppilaan vanhempi tai vanhemmat sekä opettaja. Kaikilla keskusteluun osallistujilla on oma roolinsa, mutta koska keskustelussa puhutaan oppilaan oppimisesta ja arvioinnista, silloin oppilas itse on niin sanottu asiantuntija. Vanhemmat ovat lapsen kasvattajia ja opettajalla on oma rooli oppilaan opettajana. (Brotherus ym. 1999, 205; Ihme 2009, 99–100.)

Nykypäivänä vanhempien suhtautuminen oppilasarviointiin on muuttunut. Vielä muutamia vuosikymmeniä sitten vanhemmat kokivat, että arvioinnin tehtävä on vain ohjata oppilaiden jatko-opintoja ja ammatinvalintaa eivätkä he muuten olleet kiinnostuneita arvioinnista,

mutta nykyään vanhemmat ovat jo erittäin kiinnostuneita lapsensa arvioinnista (Eloranta 2000, 71). Siksi onkin tärkeää, että arviointi on avointa eli siitä käydään keskusteluja oppilaan, oppilaan vanhempien ja opettajan välillä.

Jotta koti voisi tukea lapsen koulukäyntiä ja oppimista, tarvitaan keskusteluja koulun ja kodin välillä. Todistukset ja numerot antavat kyllä tietynlaista tietoa kotiin, mutta se on kovin pinnallista. Käymällä keskusteluja oppilaan ansioista ja kehittämisen kohteista, voi vanhemmat osallistua entistä paremmin lapsensa koulunkäynnin tukemiseen. Lisäksi oppilaan, vanhempien ja opettajan keskustelu mahdollistaa konkreettisten suunnitelmien teon koskien oppilaan opiskelua ja kehittämistä. (Hongisto 2000, 92–93.)

Huomionarvoista on, että arviointikeskusteluissa osallistujat ovat tasavertaisia, vaikkakin opettaja on aloitteellisin. Luottamus keskusteluun osallistujien välillä syntyy avoimella ja vastavuoroisella ajatusten vaihtamisella. Kun yhteisymmärrykseen päästään, on helpompaa keskustella myös itse arvioinnista ja sen perusteista. (Ihme 2009, 100.) Keskustelu ovat haastava arviointimuoto, sillä kaikilla siihen osallistuvilla ihmisillä on omat toiveensa ja odotuksensa. Lisäksi rakentava keskustelu vaatii onnistuneita vuorovaikutustaitoja kaikilta osallistujilta. (Pekkari 2008, 10–14.)

Yksinkertaisimmassa muodossaan arviointikeskustelu käydään kuitenkin vain opettajan ja oppilaan välillä. Kaikkein tärkeintä on, että arviointikeskustelussa informaatio kulkee molempiin suuntiin eikä vain arvioijalta arvioitavalle. Arviointikeskustelu on kaikki vuorovaikutuksellisuus, avoimuus ja yhteisöllisyys huomioon ottaen paljon tehokkaampi ja vaikutuksellisempi arviointimenetelmä kuin pelkkä todistus numeroineen tai sanallisine arvioineen. (Soininen 1997, 102.) Grönholm (1994, 8) onkin sitä mieltä, että pohtiva opetuskeskustelu on kehittävän arvioinnin ydin.

## **Itsearviointi ja vertaisarviointi**

Lyhyesti sanottuna itsearviointi voidaan määritellä toiminnaksi, jossa joku henkilö, esimerkiksi oppilas, tekee arvion omasta suorituskyvystään ja tuloksistaan. Koulumaailmassa itsearviointi on ehkä vieläkin ”uusi” menetelmä, mutta sen käyttö yleistyy jatkuvasti. Tässä

arvioinnin muodossa on kysymys siitä, että oppija saa vaikuttaa aikaisempaa paljon enemmän omien tavoitteidensa asetteluun sekä näiden tavoitteiden ja saavutettujen tulosten vertailuun. (Atjonen 2007, 81–83.) Arvioitavia seikkoja voivat olla muun muassa, mihin oli työskentelyssä tyytyväinen ja mihin tyytymätön, oliko suoritus omien tavoitteiden mukainen ja vaikka millaiset asiat vaikuttivat onnistumiseen tai epäonnistumiseen. (Förbom, 2003, 141.)

Aluksi itsearviointia suoritettaessa voi opettaja antaa tarkat kriteerit, joihin oppilaat vertailevat omia suorituksiaan ja tuloksiaan. Kun kokemusta itsearvioinnista saa lisää ja alkaa olla tottunut arvioimaan itseään, voi arvioija auttaa kriteerien laadinnassa tai jopa laatia kriteerit itse. Aivan kuten kaikessa arvioinnissa, myös itsearvioinnissa tulee olla selvillä oppimisen tavoitteet ja arviointikriteerit. (Atjonen & Uusikylä 2005, 206.)

Itsearviointi on erittäin tehokas keino kehittää itseään oppijana ja se lisää muutenkin itse-tietoisuutta. Itsearviointia suoritettuaan on helpompaa tiedostaa omia heikkouksiaan ja vahvuuksiaan ja näin ollen oppia tuntemaan ja kehittämään itseään oppijana. (Brotherus ym. 1999, 206; Millman & Darling-Hammond 1990, 218.)

Voidaankin sanoa, että itsearviointi tähtää kehittämään metakognitiivisia taitoja, joita oppilas käyttää arvioidessaan omaa oppimisprosessiaan. Metakognitiiviset taidot tarkoittavat siis oppijan kykyjä asettaa itselleen sopivia tavoitteita, säädellä opiskelunsa strategioitansa ja etenemistä sekä arvioida saavutettuja tuloksia suhteutettuna tavoitteisiin (Kananoja 1999, 76).

Perusopetuslaissa (21.8.1998/628) sanotaan, että arvioinnilla pyritään kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Näin ollen jo laki velvoittaa opettajia käyttämään tai ainakin kehittämään lasten valmiuksia käyttää itsearviointia menetelmänä koulussa. Kun vielä vallitseva oppimiskäsitys korostaa oppijan roolia siten, että hänen on kyettävä säätämään ja tarkkailemaan omaa oppimistaan, on erittäin perusteltua käyttää oppilaiden itsearviointia yhtenä arviointimenetelmänä koulussa (Ihme 2009, 97).

Vaikka itsearvioinnin kuvailu ja sen käyttäminen kuulostaa hienolta ja hyvältä menetelmältä, kannattaa muistaa sen vaativuus. Itsearvioinnin suorittaminen niin, että siitä olisi aitoa hyötyä, on todella vaikeaa eikä sitä opita hetkessä. Menetelmän oppiminen vaatii aikaa ja

paneutumista asiaan. Olennaistahan on, että oppilas osaa arvioida itseään osuvasti ja oikein. Usein oppilas yrittää arvailla opettajan arviointia ja arvioi itseään sen mukaisesti tai sitten oppilas saattaa pelätä, että opettajan arviointi on reilusti huonompi kuin oma arviointi. Tällöin itsearviointi ei ole autenttista oppilaan arviointia, vaan arviointiin on vaikuttanut ulkopuoliset seikat. (Atjonen 2007, 82–83.)

Vertaisarviointi on ainakin joiltain osin verrattavissa itsearviointiin. Samoin kuin arvioitaessa itseään vertaisarvioinnissa ei ole ylintä valtaa käyttävä opettaja suorittamassa arviointia, vaan oppijan vertainen eli toinen oppija. Vertaisarviointi perustuukin yhteistoiminnallisuuteen. (Atjonen 2007, 85.) Vertaisarvioinnilla voidaan parhaissa tapauksissa kehittää oppilaiden yhteistoiminnallista työskentelykulttuuria ja yhteisöllisiä työskentelytaitoja, joita vallitseva oppimiskäsitysikin korostaa. (Tenhula 2010.)

Täytyy kuitenkin muistaa, kuinka vaikeaa ja herkkää on arvioida vertaistaan. Kun otetaan vielä huomioon, että koulussa lapsi suorittaa vertaisensa arviointia, on oltava tarkkana, että arviointi on tarkkaan annettujen kriteereiden suuntaista. Pahimmassa tapauksessa arvioitavan itsetunto voi saada koviakin kolauksia. On siis vaikeaa ja haastavaa juurruttaa vertaisarviointi koulun arviointimenetelmäksi, sillä oppilaiden asenteiden muuttuminen vie oman aikansa (Atjonen 2007, 85–86).

## **Portfolio**

Portfolio-toiminta korostaa myös oppilaan omaa aktiivista roolia. Portfolio on siis kokoelma oppilaan omista tuotoksista, jotka hänen mielestään kuvaa parhaiten, monipuolisimmin ja tarkoituksenmukaisimmin hänen omaa oppimistaan. Oppilas siis valitsee itse portfolioon tulevan aineiston, jolloin hän joutuu arvioimaan omia tuotoksiaan ja miettimään, millä tuotoksilla hän parhaiten kuvaa oppimistaan. Tämä kehittää oppilaan metakognitiivisia taitoja. (Soininen 1997, 103.)

Portfolio-työskentelystä voidaan käyttää monenlaisia nimityksiä; jotkut pitävät sitä ”materiaalisalkkuna”, toiset puhuvat siitä ”kasvun ja oppimisen kansiona”. Joka tapauksessa portfolio on aina tekijänsä oma versio siitä ja se on aina yksilöllinen. Kuitenkin portfolion

käyttötarkoitus voi jossain määrin sanella sen muotoa. Portfolio ei välttämättä ole muodoltaan samanlainen silloin kun se on kokoelma kuvista tai silloin kun se sisältää oppimisprosessin vaiheet. Yhteistä molemmille on kuitenkin se, että niissä portfolion kokoaja itse on päättänyt, mitä hän portfolioonsa laittaa (Ikonen 2004, 131–134).

Korvattaessa loppukoe tällaisella portfoliolla välttyään koetilanteen ahdistavuudelta. Lisäksi on mahdollista saada todella kattavat näytöt oppijan tiedoista ja taidoista. Pitkällä aikavälillä koostetut tuotokset antavat myös luotettavamman kuvan myös pitkän opintojakson alkupuolen asioiden osaamisesta. (Atjonen 2007, 64.) Arvioitaessa portfoliota korostuu oppilaan oman arvioinnin merkitys. Hän itse arvioi näytevalikoimaansa, opiskeluprosessiin ja edistymistään sekä suunnittelee tulevaa. Jokaisella oppilaalla on portfolion arvioinnissa omat kriteerinsä. Niinpä portfolio-arviointi kehittää oppilaan itsearviointitaitoja. (Kananen 1999, 77.)

Portfolio ja sen sisältämät tuotokset arvioidaan perinteisesti suullisesti ja se sisältää siis myös opiskelijan itsearvioinnin ja mahdollisesti vertaisarvioinnin. Koko lopputulos voidaan arvioida myös numeerisesti tiedossa olleiden kriteereiden perusteella. Keskeisin ajatus tässä arviointimenetelmässä on se, että arviointi ja sen työstäminen alkaa heti opintojakson alkaessa. (Karjalainen 2010.)

## **Muita menetelmiä**

Koulussa käytettävät arviointimenetelmät eivät suinkaan rajoitu aikaisemmin lueteltuihin menetelmiin. On paljon myös muita menetelmiä, mutta ehkäpä aikaisemmin mainitut menetelmät ovat yleisimpiä koulussa käytettyjä arviointimenetelmiä.

Yksi arviointimenetelmä, jota varmasti käytetään arvioinnissa, on oppimispäiväkirjat. Siinä opiskelija reflektoi omaa oppimistaan; mitä hän on oppinut, miten opetus on vaikuttanut, millaisia ajatuksia opinnot ovat herättäneet ja niin edelleen. Tärkeää tässäkin on opiskelijan oma reflektointi ja itsearviointi. (Atjonen & Uusikylä 2005, 207; Numminen & Laakso 2010, 102.)

Etenkin ammatillisissa opinnoissa on ollut käytössä näyttökoe, mutta sitä voi soveltaa myös koulumaailmaan. Oppilaat harrastavat paljon vapaa-aikanaan erilaisia harrastuksia ja heillä voi olla joillakin osa-alueilla hyvin korkealla olevat tiedot ja taidot. Niinpä näyttökokeen avulla oppilas voi osoittaa nämä tietonsa ja taitonsa. (Soininen 1997, 104.)

Viimeisenä menetelmänä haluaisimme nostaa esille lähellä autenttista arviointia olevan projektityöarvioinnin. (Koppinen ym. 1994, 72.) Lähellä autenttista arviointia on myös Kananojan (1999, 78) sekä Uusikylän ja Atjosen (2005, 207) mainitsema prosessiarviointi. Näille molemmille on yhteistä se, että niissä arvioidaan sekä tuotoksia että työskentelyä alusta loppuun saakka. Molemmissa myös kiinnitetään huomiota pienempiin osa-alueisiin ja arvioimaan niitä omina osinaan. Näistä osista muodostetaan kokonaisarviointi.

### **2.1.2 Oppilasarviointi vallitsevan oppimiskäsityksen näkökulmasta**

Oppimiskäsitys vaikuttaa merkittävästi siihen, miten ja millaisin välinein oppilaan arviointia suoritetaan. Vertailtaessa eri oppimiskäsityksiä saatetaan huomata todella suuria eroja siinä, miten kyseiset oppimiskäsitykset käsittelevät arviointia. (Annevirta 2010; Raustevon Wright & von Wright 1994, 151–162.)

Taylor (1985, 1) kirjoittaa, että kasvatuksen ja opetuksen arvokkuuden arvioiminen on vanha suuntaus, mutta uusi ilmiö sen sijaan on se, että kasvatuksen ja opetuksen hyötyjä on alettu arvioimaan. Tämä onkin jo osoitus koulutuksellisen ajatusmallin muuttumisesta. Viimeisimpinä vuosikymmeninä Suomen kasvatuksellisen systeemin tavoitteet, tehtävät, toiminta ja koulutuspolitiikka ovat muuttuneet. (The Finnish Education Evaluation Council 2004/2005, 3.)

Oppimisen ja opetuksen asiantuntijat edustavat nykyään oppimiskäsitystä, jossa korostuvat oppijan aktiivinen rooli oman oppimisensa rakentajana ja jäsentäjänä. Paljon puhutaan myös oppilaan itseohjautuvuudesta, joka tarkoittaa, että oppilas itse asettaa itselleen tavoitteet miettien omia aikaisempia tietojaan ja ymmärrystään jostain ilmiöstä. Näin hän asettaa itselleen tavoitteita, joita hänen vielä tulisi ymmärtää ja oppia kyseessä olevasta ilmiöstä. Nämä tavoitteet puolestaan ohjaavat oppilasta itse valitsemaan mielekkäät oppimisstrategi-

ansa saavuttaakseen nämä tavoitteet. Oppilaan on siis tultava tietoiseksi omasta oppimisestaan ja ymmärrettävä, kuinka juuri hän parhaiten oppii. (Annevirta 2010; Heikka ym. 2009, 49.)

Vallitseva oppimiskäsitys siis korostaa oppimistulosten ja oppiainesisältöjen omaksumisen lisäksi erityisen paljon oppimaan oppimisen merkitystä. Täten myös arvioinnissa on kiinnitettävä huomiota oppimistulosten arvioinnin lisäksi oppilaan oppimaan oppimisen kehitykseen. Toisin sanoen oppilaita on ohjattava suorittamaan arviointia omasta oppimisestaan ja edistymisestään eli suorittamaan itsearviointia. (Annevirta 2010.)

Verrattuna menneisiin vallitseviin oppimiskäsityksiin, arviointi on nyt entistä tiukemmin sidottu käsitykseen oppimisesta. Nykyään oppiminen ymmärretään sekä yksilölliseksi että yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi. Tässä prosessissa jatkuva arviointipalaute on tärkeää. (Heikka ym. 2009, 74; Merimaa 2009, 219; Kartovaara 2010.)

Nykyään siis erityisesti arvioinnin kohteena ovat oppiminen ja sen edistyminen ja työskentely. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa on vielä selvemmin pyritty laajentamaan arvioinnin käsitystä ja irrottautumaan pelkkien todistusten ja arvosanojen antamisen perinteistä. (Kartovaara 2010.)

## **2.2 Liikunta oppiaineena**

Kuten oppimiskäsitys yleisesti, myös käsitykset liikunnasta, sen opettamisesta ja arvioinnista ovat muuttuneet viime vuosikymmenten aikana. Liikunnassa nämä muutokset näkyvät selkeästi. Aikaisemmasta sotilaallisesta kurinpitäjästä ja ylivertaisesta urheilijasta on tullut hyvinvointiosaaja, joka auttaa oppilaita yksilöllisesti. Jotta yksilöllisyys toteutuisi, opettajan on kyettävä ymmärtämään oppilasta ja käytettävä monipuolisia opetusmenetelmiä. Enää liikunnanopettaja ei ole vain liikuntatuntien pitäjä vaan koko koulun liikkumisen ja hyvinvoinnin rakentaja ja ylläpitäjä. (Heikinaro-Johansson ym. 2003, 21–22.)

Liikunnassa ei myöskään korosteta enää pelkästään taitoja. Nykyisin liikunnassa on monta eri osa-aluetta, jotka ovat kaikilla liikunnan oppitunneilla mukana. Taidot ovat edelleen



tietysti osa oppitunteja, mutta yhä enemmän liikuntaan pyritään tuomaan sosiaalisia tekijöitä. Yksi tällainen tekijä on muun muassa yhteistyö oppilaiden kesken. Opettajan ja oppilaan välinen yhteistyö ja kanssakäyminen ovat myös erittäin suuressa merkityksessä oppitunneilla. Oppitunneilla opettajan on omattava sellaiset sosiaaliset taidot, että hän voi antaa sosiaalista tukea kaiken kirjavalle oppilasainekselle. Sosiaalisia taitoja opettaja tarvitsee myös huomioidessaan kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet. (Heikinaro-Johansson ym. 2003, 44–45; Numminen & Laakso 2010, 14–15.)

Oppiaineena liikunta on varsin erilainen kuin muut luokkahuoneissa tapahtuvat oppiaineet. Oppimisympäristönä luokkahuoneiden sijaan ovat usein liikuntasali tai muut liikuntapaikat ulkona. Näin ollen oppilaat ovat myös paljon enemmän liikkeessä ja se muuttaa oppiaineen luonnetta. Liikunta on toiminnallinen oppiaine. Luokassa oppilaat useimmiten istuvat pultetin ääressä kun taas liikunnassa oppilaat kokevat vapauden liikkumisen suhteen. Liikunnassa käytetään paljon erilaisia välineitä, jotka lisäävät tilan lisäksi oppiaineen virikkeellisyttä. Opettajan on tässä aineessa kyettävä huomioimaan turvallisuusnäkökulma ja oppilaiden ja koko ryhmän oppituntien aikainen organisointi. Erityisen luonteen liikunnalle antaa se seikka, että siinä oppilaiden suoritukset ovat julkisia ja kaikkien nähtävillä. Suoritukset ovat myös kaikilla henkilökohtaisia ja yksilöllisiä sekä hetkellisiä. Ilman tallennusvälineitä opettajalle ei jää kuin muistinvarainen tieto oppilaiden suorituksista. (Heikinaro-Johansson ym. 2003, 116; OPS 2004; Zimmer 2002, 161–162.)

### **2.2.1 Tavoitteet ja sisällöt**

Liikunnan oppiaineen tavoitteet määritellään valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004). Keskeisimpinä tavoitteina liikunnalle asetetaan, että sen päämääränä on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys. Tavoitteet ovat siis varsin kokonaisvaltaisia. (Zimmer 2002, 121–122.)

Liikunnan tavoitteita on vielä tarkennettu ja eritelty koskemaan luokkia 1–4 ja 5–9. Ominaisista vuosiluokkien 1–4 luonteelle on, että se on leikinomaista ja asteittain vaikeutuvaa. Keskeisinä tavoitteina näille vuosiluokille asetetaan monipuolinen motoristen taitojen op-

piminen, hyvinvointia edistävien ja turvallisten liikuntatapojen oppiminen, harjaantuminen itsenäisen työskentelyn taidoissa ja yhteistyötaidoissa sekä sovittujen ohjeiden ja reilun pelin hengen mukaan toimimaan oppiminen (OPS 2004). Tavoitteissa siis korostetaan taitoja, sosiaalisuutta sekä suhtautumista ja asennoitumista. Vuosiluokkien 5–9 tavoitteet ovat pohjimmiltaan samanlaisia. Näillä vuosiluokilla tavoitteita on vain kehitetty koskemaan enemmän ja vaativimpia taitoja sekä asetettu tavoitteet oppilaan oman liikunnan harjoittamisen kannustamiseen (OPS 2004).

Liikunnan oppiaineen sisällöt on myös määritelty opetussuunnitelman perusteissa (2004). Myös sisällöt on jaettu koskemaan vuosiluokkia 1–4 ja 5–9. Ensimmäisten vuosiluokkien sisällöt ovat yksinkertaisia ja ne sisältävät motorisia perustaitoja; juoksua, hyppyjä ja heittoa sekä niiden soveltamista. Lisäksi sisällöissä mainitaan voimistelua ilman välineitä, välineillä ja telineillä, musiikkiliikuntaa, leikkejä, pelejä ja eri palloilulajeja, luontoliikuntaa, talviliikuntaa sekä uintia. Näitä opetussuunnitelmassa mainittuja sisältöjä tulee olla liikunnassa. Ylemmillä vuosiluokilla sisällöt muuttuvat siten, että mukaan sisältöihin tulee enemmän liikuntalajeja ja sisällöt kehittyvät alempien vuosiluokkien sisällöistä. (Zimmer 2002, 124–125.)

Liikuntaa oppiaineena ohjailevat ja määrittävät hyvin pitkälti opetussuunnitelmat, joissa asetetaan tavoitteet ja sisällöt. Kaikkia näitä seikkoja huomioiden liikunnanopettajalla on opetettavanaan erittäin monipuolinen ja haastava oppiaine juuri sen luonteen ja erilaisuuden takia.

### **2.2.2 Arvioinnin määrittely liikunnassa**

Oppilaan arvioinnissa liikunnassa on erotettavissa selkeästi kaksi eri vaihetta: opintojen aikana tapahtuva arviointi sekä päättöarviointi (Heikinaro-Johansson ym. 2003, 125). Niinpä arviointi ei ole pelkästään liikuntasuoritusten ja -tulosten mittaamista ja arvioimista, vaan koko oppimisprosessia on arvioitava.

Myös liikunnassa arviointi perustuu opetussuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin. Merkitykselliseen asemaan nousevat erityisesti koulukohtaiset opetussuunnitelmat, joissa tavoit-

teet ja siten arviointiperusteet on kirjattu tarkemmin. (Heikinaro-Johansson ym. 2003, 126.)

### **2.2.3 Liikunnan arvioinnin tehtävät ja merkitys**

Liikunnan arvioinnilla on hyvin samantyyppiset tehtävät ja merkitykset kuin aiemmin mainitulla yleisellä oppilasarvioinnillakin. Tehtäviä vain tarkastellaan liikunnan näkökulmasta.

Arvioinnin tehtävänä liikunnassa on kuvata liikunnan osaamisen tasoa suhteessa liikuntaan määriteltyihin tavoitteisiin (Huisman 2004, 21). Singer (1976, 289) puolestaan määrittelee liikunnan arvioinnin tehtävän niin, että sen tärkein tehtävä liikuntakasvatuksessa on oppilaiden tason ja edistymisen mittaaminen. Myös liikunnan arvioinnissa on erotettava kaksi arvioinnin vaihetta: opintojen aikainen arviointi ja päättöarviointi. Niillä molemmilla on omat tehtävänsä yleisen oppilasarvioinnin tapaan, mutta liikunnan näkökulmasta tarkasteltuna (OPS, 2004). Liikunnassa erityisesti opintojen aikaisen arvioinnin merkitys korostuu. Arvioinnin ja siten myös palautteen antamisen ajankohta on ratkaisevassa asemassa oppilaan oppimisen kannalta. Liian myöhään ja toisaalta liian aikaisin annettu arviointi voi olla jopa haitaksi oppimiselle. Oppimisen kannalta opintojen aikaisella arvioinnilla on hyvin suuri merkitys (Kalaja & Sääkslahti, 2009, 17). Yksittäiselle oppilaalle opettajan suorittama arviointi on merkittävää. Pehkosen (2001, 85–86) mukaan oppilaalle on kaikkein tärkeintä, että hänen suorituksensa huomataan ja sitä kommentoidaan, arvioidaan.

Soinisen (1997, 20–21) jako neljään arviointitehtävään pätee myös liikunnan arvioinnissa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004) jaetaan arviointi kahteen vaiheeseen. Opintojen aikaisella arvioinnilla pyritään siis ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua, joten arvioinnin tehtävä on motivoiva. Päättöarvioinnilla halutaan antaa luotettava kuva oppilaan osaamisesta suhteessa opetuksen tavoitteisiin, jolloin arvioinnin tehtävä on toteava (Heikinaro-Johansson ym. 2003, 125).

Arviointia suorittaessaan opettaja antaa oppilaalle samalla tietoa siitä, mitkä ovat kyseisen oppilaan kehitettävät alueet. Tällöin arviointi on merkitykseltään ohjaavaa. Opettajan suo-

rittaman arvioinnin avulla on myös ennustettavissa oppilaan suoriutuminen jatkossa. (Soininen 1997, 21.)

Arvioinnista saatavilla tuloksilla on merkitystä myös opettajalle. Arviointi kertoo opetuksen ja oppimisen onnistumisen. Tällöin opettajan on helppo reagoida arviointituloksiin ja tarpeen vaatiessa muuttaa omaa opetustaan. Jos arviointitulokset vastaavat asetettuja tavoitteita, on opetus- ja oppimistapahtuman järjestely onnistunut. (Vuori 2003, 208–209; Comeaux 2005, 26; Holmes 2003, 193.) Arvioinnista saatavilla tuloksilla voi olla merkitystä jopa opettajan koko opettajuuden ja pedagogisen ajattelutavan kehittymiseen. (Kveli, 1994, 144–145.)

## **2.2.4 Arviointimenetelmät liikunnassa**

Arviointimenetelmiä on todella monia, mutta läheskään kaikki menetelmät eivät sovi liikunnan arviointiin. Liikunta oppiaineena on luonteeltaan sellainen, että oppilaat eivät välttämättä tuota konkreettista materiaalia, vaan oppilaiden tuotokset ovat ainutkertaisia suorituksia. Niinpä arviointimenetelmät on valittava niiden käyttömahdollisuuksien mukaan sekä erityisesti asetettujen tavoitteiden mukaan (Numminen & Laakso 2010, 102).

Tyypillisin arviointimenetelmä on liikunnassakin havainnointi. Koska liikunnassa ei useinkaan jää talteen mitään konkreettista arvioitavaa, täytyy opettajan suorittaa havainnointia. Usein havainnointi on vielä epäsystemaattista havainnointia, sillä joka tunnilla ei voi seurata systemaattisesti jopa 20 oppilasta kerralla. Niinpä havainnointiarviointi perustuukin pitkälti epäsystemaattiseen havainnointiin. Poikkeuksen muodostaa tilanne, jossa oppilaat tekevät suorituksen yksitellen ja opettaja tekee havainnot ja merkinnät yksi kerrallaan. (Förbom 2003, 140; Koppinen ym. 1994, 46; Soininen 1997, 85.) Havainnoinnin tyypillisyydestä arviointimenetelmänä kertoo Varstalan (1996, 118) tekemä tutkimus, jossa hän tutki muun muassa opettajan ajankäyttöä liikuntatunneilla. Hänen mukaansa 75 % opettajan ajasta liikuntatunnilla kuluu ohjaamiseen, havainnointiin ja jatkuvaan opintojen aikaiseen arviointiin. Havainnointi on siis merkittävässä osassa liikunnassa käytettävissä arviointimenetelmissä ja siihen erottamattomasti liittyy tarkkailu ja yksilöllinen ohjaus, korjaus, näyttö sekä avustus (Pehkonen 1999, 175).

Toinen liikunnassa todella paljon käytetty arviointimenetelmä on testaaminen. Opetussuunnitelman perusteissa (2004) liikunnan tavoitteiksi mainitaan, että oppilas oppii monipuolisesti motorisia perustaitoja sekä lajitaitoja. Havainnoimalla voi olla hankalaa arvioida oppilaiden todellisia taitoja, joten näiden taitojen mittaamista varten on kehitelty testejä. Samoin oppilaiden kunto- ja liikehallintatekijöitä arvioidaan testeillä. (Heinonen & Viljanen 1980, 113–117; Mikkelsson 2007, 18–19.)

Testit mittaavat sekunteja, metrejä, toistoja ja muita mitattavia suorituksia. Näitä tuloksia voidaan kriteerien perusteella verrata keskiarvoon tai ikätasonsa normeihin. Karvonen (2002) antaakin arviointimallin, jossa oppilaita arvioidaan yksilöllisesti ilman vertailua toisiin oppilaisiin. Ydinkysymys hänen mukaansa on, miten lapsi liikkuu. Hän haluaa kiinnittää arvioinnissa huomiota liikkumisen laatuun. Tuloksia verrataan oppilaan omaan aikaisempiin suorituksiin. Arviointimenetelmän Karvonen pohjaa systemaattiseen havainnointiin. Siinä hän kerää lomakkeisiin oppilaista kerätyt havainnot.

Liikunnassa voi myös käyttää vertaisarviointia. Siinä toinen oppilas arvioi arvioitavan taitoja ja kehittymistä. Tärkeää on antaa arvioijalle tarkat kriteerit, joihin hän kiinnittää arvioinnissaan huomiota. Myös itsearviointi on käyttökelpoinen menetelmä arvioinnissa. Tällöin oppilas itse arvioi ja analysoi omia taitojaan ja suorituksiaan määriteltyjen kriteerien pohjalta. (Heikinaro-Johansson ym. 2003, 127.) Kun oppilasta ohjataan itsearviointiin ja hänelle annetaan sen suorittamiseen riittäviä valmiuksia ja taitoja, hän osaa arvioida itseään realistisesti. Kun oppilas on tällä tasolla itsearvioinnissaan, hän sietää paremmin myös epäonnistumiset. Itsearviointiin ohjaamalla ja sitä realistisesti hallitsemalla on merkitykselliset vaikutukset oppilaan suhtautumiseen liikuntasuorituksiinsa ja itseensä. (Sarlin 1995, 116.)

Joissakin tapauksissa on arviointimenetelmänä käytetty jopa oppilaiden kirjoittamia päiväkirjanomaisia oppimisvihkoja. Tällainen arviointimenetelmä aktivoi oppilaita, ja opettaja saa hyödyllistä tietoa opetuksen ja joskus jopa opettajuuden kehittämiseen. (Numminen & Laakso 2010, 102.)

Vaikka kaikki arviointimenetelmät eivät välttämättä sovellu tyypilliselle liikuntatunnille, niin kyseisessä oppiaineessa hieman erilaisista liikuntatunneista ja -tapahtumista voi käyttää melkein pä millaisia arviointimenetelmiä tahansa. Yhteistoiminnallisuutta ja vertaisar-

viointia voidaan korostaa esimerkiksi liikuntatapahtumista tehtävillä raporteilla. Myös erilaisten projektitöiden, kuten tanssiesityksen, tekeminen ja niiden arvioiminen on mahdollista liikunnassa. (Numminen & Laakso 2010, 102–103; Stoll & Beller 2000, 26.)

Edellä esitetyistä menetelmistä ja niiden käytöstä ilmenee siis, että havainnointi on selkeästi eniten käytetty menetelmä. Tähän lienee syynä se, että se on verrattain helppo menetelmä ja sitä voi suorittaa jatkuvasti. Tärkeäksi seikaksi nousee kuitenkin se, että havainnointi on oltava tavoitteellista, jolloin sen arviointiluonne toteutuu. Muiden menetelmien osalta niiden vähempään käyttöön on syynä todennäköisesti ainakin osittain niiden vaatima työmäärä. Testit vaativat aina testiympäristön, haastattelut ja keskustelut vievät aikaa ja usein jopa vapaa-aikaa työn ulkopuolella. Myös muun muassa portfoliotyöskentelyn tarkastaminen vie aikaa. Muiden menetelmien etuna on kuitenkin se, että niistä opettaja saa konkreettista arviointimateriaalia, joten siksi niiden käyttöä pitäisi korostaa, vaikkakin ne olisivat hieman työlämpiä toteuttaa.

### 3 TUTKIELMAN TARKOITUS, TAVOITTEET JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Liikunta eroaa oppiaineena selvästi luokkahuoneessa tapahtuvasta opetuksesta. Kuitenkin samoin kuin kaikkien muidenkin oppiaineiden arviointiin, myös liikunnan arviointiin on asetettu opetussuunnitelman taholta vaatimukset (OPS 2004). Liikunnan oppiaineen luonteen takia onkin mielenkiintoista tutkia, miten sitä opettavat luokanopettajat suhtautuvat arviointiin. Muun muassa Huisman (2004, 125–126) on tutkimuksessaan saanut sellaisia tuloksia, että opettajat suhtautuvat arviointiin positiivisesti.

Suomen koulumaailmassa ollaan oltu murroksessa jo jonkin aikaa ja muutosta on tapahtunut paljon etenkin parissakymmenessä viime vuodessa. Nykyään opettajan yksipuolinen opettaminen on vähentynyt ja korostetaan oppilaan aktiivista roolia oppimisessa. (Annevirta 2010.) Nämä suuntaukset ja niiden muutokset vaikuttavat myös arviointiin. Siksi on mielenkiintoista tutkia, kuinka luokanopettajat arvioivat käytännössä liikuntaa, sekä sitä onko arviointi pysynyt kehityksessä mukana opetusmenetelmien muuttuessa oppilaan aktiivista roolia korostaviksi.

Tämän tutkielman tarkoituksena on siis selvittää liikunnan arviointia koulussa. Ensimmäisenä tutkimustehtävänäämme tutkimme sitä, miten *liikuntaa opettavat luokanopettajat suostuvat liikunnan arviointia*. Toisena tutkimustehtävänä selvitämme, *miten liikuntaa opettavat luokanopettajat suhtautuvat liikunnan arviointiin*.

Tutkimustehtäviimme pyrimme saamaan vastauksia seuraavien alakysymysten avulla:

*1. Miten liikuntaa opettavat luokanopettajat suorittavat liikunnan arviointia?*

*1.1 Millaisia arviointimenetelmiä opettajat käyttävät?*

*1.2 Mihin opettajat perustavat arvioinnin?*

*1.3 Mitä asioita opettajat korostavat arviointia suorittaessaan?*

*1.4 Millaista arvostelukäytäntöä ja -asteikkoa opettajat käyttävät?*

*2. Miten liikuntaa opettavat luokanopettajat suhtautuvat liikunnan arviointiin?*

*2.1 Miten opettajat kokevat liikunnan arvioinnin verrattuna luokkahuoneessa tapahtuvaan oppiaineen arviointiin?*

*2.2 Mikä on opettajien mielestä liikunnan arvioinnin tehtävä koulussa?*

*2.3 Suhtautuvatko opettajat liikunnan arviointiin kielteisesti vai positiivisesti?*

Ennen tuloksien saamista meillä tutkijoina on omat ennakko-oletuksemme. Nämä oletukset perustuvat alan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin, omiin kokemuksiimme, opetustilanteiden seuraamisiin ja muihin vuorovaikutustilanteisiin eri opetusalan henkilöiden kanssa. Hypoteesiksi asetamme, että opettajien iällä ja työkokemuksella on selkeä yhteys liikunnan arviointiprosessiin ja siihen suhtautumiseen. Oletamme, että kokenut opettaja hallitsee arvioinnin prosessin nuorta opettajaa paremmin ja kokee arvioinnin helpommaksi kuin nuori opettaja. Uskomme, että nuori opettaja puolestaan kokee liikunnan arvioinnin hankalaksi, johtuen kokemusten ja vakiintuneiden työtapojen vähäisyydestä. Tämän hypoteesin perustamme Nortusen (2009, 64–69) tekemään pro gradu -tutkielmaan, jossa hän sai tulokseksi, että työkokemus vaikuttaa opettajien arvioinnin kokemiseen. Hänen tutkielmassaan kävi ilmi, että työkokemuksen myötä muun muassa arviointitaidot ovat ehtineet kehittyä.

Toiseksi hypoteesiksi asetamme olettamuksen, että opettajat korostavat liikunnan arvioinnissa ja arvostelussa oppilaiden käyttäytymistä ja suhtautumista liikuntaan oppiaineena. Liikunta on luonteeltaan erilainen verrattuna muihin oppiaineisiin, koska oppimisympäristö on virikkeellinen, avoin ja vapaa. Oletamme opettajien korostavan oppilaiden käyttäytymistä liikuntatunneilla ja suhtautumista liikuntaan arvostelua suorittaessaan. Siniharju (2002, 56–58) on omassa tutkielmassaan saanut tuloksia, joiden mukaan luokanopettajat painottivat keskeisenä arviointiin vaikuttavana tekijänä asennoitumista liikuntaa kohtaan.



Mielenkiintoisena seikkana pidämme myös sitä, kuinka opettajat vertailevat liikuntaa luokkahuoneissa tapahtuviin oppiaineisiin. Oletamme, että arvioinnin näkökulmasta opettajat pitävät liikuntaa muita aineita hankalampana arvioida. Tämä johtuu mielestämme siitä, että niin sanotuissa teoreettisissa aineissa opettaja saa helpommin konkreettisia oppimistukoksia, joita hän voi käyttää suorittaessaan arviointia. Liikunnassa oppimistulokset ovat monesti hetkellisiä ja yksilöllisiä, joten oletamme, että opettajat pitävät teoreettisia aineita helpompina arvioinnin kannalta. Opettajat ovat erilaisia ja he ajattelevat liikunnasta eri tavalla, joten sekin vaikuttaa varmasti osaltaan liikunnan arviointiin suhtautumisessa. (Heikinaro-Johansson ym. 2003, 21–22, 44–45.)

## **4 TUTKIELMAN MENETELMÄLLISET RATKAISUT JA TOTEUTUS**

Pro Gradu-tutkielmamme on tarkoitus toteuttaa laadullisen haastattelututkimuksen keinoin. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, ja aineisto koostuu luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittaviensa kanssa kuin mittausvälineillä hankittavaan tietoon. Lähtökohtana ei välttämättä ole teorian tai hypoteesin testaaminen, vaan tutkittavien näkökulmien kuuleminen ja tosiasioiden löytäminen tai paljastaminen. Metodeina laadullisessa tutkimuksessa suositaankin sellaisia, joissa tutkittavien ”ääni” pääsee mahdollisimman hyvin esiin. Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotoksen menetelmää käyttäen. Tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tarkastellaan monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti. Tutkimus toteutetaan joustavasti ja suunnitelmia muutetaan olosuhteiden mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sarjavaara 2007, 160.) Koska tarkoituksenamme on tutkia yksittäisten opettajien kokemuksia arvioinnista, koemme laadullisen tutkimustavan palvelevan parhaiten tutkielmaamme.

Tutkimuksen aineisto kerätään haastattelemalla kymmentä luokanopettajaa, jotka opettavat liikuntaa alakoulussa. Valittaessa haastattelu tiedonkeruumenetelmäksi halutaan korostaa sitä, että haastateltava nähdään tutkimustilanteessa subjektina, merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena. Haastattelun etuna on se, että haastatteluun voidaan valita henkilöt, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä ja tietoa aiheesta (Sarajärvi & Tuomi 2009, 74.) Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa, ja tämä tilanne luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa (Hirsjärvi & Hurme

2000, 34). Vastauksia voidaan selventää lisäkysymyksin ja saatuja tietoja syventää pyytämällä perusteluja esitetyille mielipiteille. (Hirsjärvi ym. 2007, 200). Kysymykset voidaan haastattelussa esittää siinä järjestyksessä, kuin tutkija katsoo aiheelliseksi (Sarajärvi & Tuomi 2009, 73).

Haastattelun haasteena voi kuitenkin olla kokemattomuus haastattelijana. Jotta aineiston keruuta voidaan säädellä ja toteuttaa joustavasti ja tilanteen vaatimalla tavalla, tarvitaan haastattelijalta taitoja ja kokemusta haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Toisaalta käytettävissä oleva runsas aika haastattelutilanteessa antaa mahdollisuuksia korjata kokemattomuudesta johtuvia virheitä. Toinen ongelma haastattelutilanteessa on se, että haastateltava antaa sosiaalisesti tietyssä kulttuurissa suotavia vastauksia. Haastattelijalta tarvitaankin tarkkaavaisuutta ja taitoja, jotta hän osaisi huomata ja tulkita vastaajan vastauksia tietyn kulttuurin merkitysten valossa. (Hirsjärvi ym. 2007, 201–202.)

Haastattelut on tarkoitus toteuttaa teemahaastatteluina. Tätä haastattelumuotoa voidaan sanoa puolistrukturoiduksi menetelmäksi, sillä se ei ole avoin ja strukturoimaton haastattelu eikä myöskään täysin strukturoitu lomakehaastattelu. Teemahaastattelu eroaa muista puolistrukturoiduista haastattelumuodoista siinä, että teemahaastattelussa nimensä mukaisesti olevat teema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat. Muissa puolistrukturoiduissa menetelmissä teema-alueiden lisäksi myös kysymykset ovat kaikille samat. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Teemahaastattelu etenee siis tiettyjen aihealueiden eli teemojen mukaan. Pääosassa ei ole tarkat kysymysten muodot ja järjestys, vaan teemojen varassa etenevä haastattelu, joka ei ole kuitenkaan yhtä vapaa kuin keskustelunomainen syvähaastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48).

## **4.1 Tutkielman perusjoukko ja otos**

Tutkielmamme perusjoukkona toimivat koko Suomen luokanopettajat, jotka itse opettavat ja arvioivat liikuntaa. Onkin itsestään selvää, että teemahaastattelun keinoin tutkittavassa ilmiössä haastateltavilla on oltava kokemusta siitä. Siksi perusjoukkona on liikuntaa opettavat ja arvioivat luokanopettajat.

Koska kvalitatiivisessa tutkielmassa aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen, otoksen koko ei määräydy näistä tekijöistä. Tarkoituksena ei ole keskimääräisten yhteyksien ja tilastollisten säännönmukaisuuksien etsiminen, vaan ilmiön ymmärtäminen ja sen yksityiskohtainen tutkiminen. (Hirsjärvi ym. 2007, 176–177.) Siksi laadullisen tutkimuksen yhteydessä otoksen sijasta puhutaankin ”harkinnanvaraisesta näytteestä”; jo muutamaa henkilöä haastatteleamalla voidaan saada tutkielman kannalta merkittävää tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58–59).

Liian suuri otoskoko voi estää sen, että aineistoa ei voi tutkia riittävän yksityiskohtaisesti ja tarkasti. Useiden haastatteluiden järjestäminen vie paljon aikaa ja haastatteluista litteroitua materiaalia voi olla todella paljon. Tällöin aika ei riitä riittävän syvällisiin tulkintoihin. Liian pieni otos puolestaan estää yleistysten tekemisen ja ryhmien välisen vertailun, vaikka laadullisen tutkielman tarkoitus ei olekaan yleistettävyyttä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58–59.) Yksittäistä tapausta haastatteleamalla voidaan tutkia harvinaista ja erityistä tapausta, mutta koska liikunnan arviointi ei ole tällainen yksittäinen tapaus, tarvitsemme isomman otoksen kuin yhden haastateltavan. Otoksemme haastateltavat valikoituivat kontaktiemme perusteella yli kunta- ja maakuntarajojen Keski- ja Etelä-Suomesta. Otoksemme koko oli 10 vastaajaa. Vastaajat erosivat toisistaan iän, sukupuolen, työkokemuksen, koulutuksen ja liikuntaan erikoistumisen sekä omien liikuntamieltyksensä perusteella.

## **4.2 Haastatteluiden järjestäminen ja haastattelurunko**

Kaikki haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Tutkittava ilmiö on jokaiselle henkilökohtainen, joten totesimme, että avoimemman sekä vapautuneemman ilmapiirin ja vastauksen saamiseksi on järkevää toteuttaa haastattelut yksilöllisesti.

Haastatteluajat sovittiin haastateltavien kanssa etukäteen puhelimitse. Samalla sovittiin myös haastattelupaikka. Useimmissa tapauksista paikkana oli vastaajan koti, mutta osassa tapauksista myös vastaajan työpaikka eli koulu. Haastattelua sopiessa sovimme myös sen likimääräisestä kestosta, joka oli kaikkien vastaajien kanssa noin yksi tunti. Lisäksi kysimme kaikilta vastaajilta lupaa haastattelun nauhoittamiseksi, johon kaikki suostuivat. Nauhoittamiseen käytimme iPad-taulutietokoneeseen ladattua ääninauhuria.

Käytimme puolistrukturoitua haastattelua, jonka toteutimme teemahaastattelun keinoin. Käytössämme oli haastattelurunko (liite 1), jonka avulla esitimme haastattelukysymyksiä. Haastattelurungossa kysymykset eivät olleet sanatarkassa muodossa, vaan ne olivat jaettu aihealueittain eli teemoittain. Haastattelurungon laatimisessa käytimme esimerkkinä ja virikkeenä Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 67) laatimaa teemahaastattelurunkoa. Haastattelumme kysymykset olivat avoimia, joihin haastateltava sai vastata omilla sanoillaan. Tarpeen mukaan esitimme tarkentavia, täsmentäviä, selventäviä ja täydentäviä kysymyksiä.

Ennen varsinaisia haastatteluita toteutimme kaksi supistettua koehaastattelua henkilöillä, jotka kuuluvat perusjoukkoon, mutta eivät otokseen. Tutkijoiden on haastatteluja tehdessään varauduttava todella puheliaisiin ja toisaalta todella niukkasanaisiin vastaajiin ja myös teemojen toimivuutta on hyvä testata käytännössä (Hirsjärvi ym. 2007, 206). Koimme koehaastatteluiden tekemisen hyödylliseksi. Niistä saimme vahvistuksen sille, että haastattelurungon teemat olivat toimivia ja että haastattelu onnistuu rakenteellisesti. Emme siten muuttaneet alustavaa haastattelurunkoa juurikaan koehaastattelujen perusteella. Suurin anti koehaastatteluista oli meille varmasti haastattelukokemuksen hankkiminen ja haastatteluun valmistautumisen harjoittelu.

Ennen haastattelun alkamista kerroimme haastateltaville keitä olemme, mitä tutkimme ja miksi tutkimme juuri tätä aihetta. Kerroimme kuinka haastattelutilanne etenee ja yritimme luoda mukavan ja rennon ilmapiirin ennen haastattelua. Luottamuksen synnyttämiseksi tämä alkukeskustelu on erittäin tärkeä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 90).

Haastatteluihimme osallistui 10 luokanopettajaa. Heistä 4 oli miehiä ja 6 naisia. Miesopettajista käytämme tunnuksia M1, M2, M3 ja M4 ja naisopettajista N1, N2, N3, N4, N5 ja N6.

### **4.3 Aineiston käsittely ja analysointi**

Haastattelut nauhoitettiin ja tällöin ensimmäinen aineiston käsittelyvaihe oli nauhoitteiden litterointi, jonka teimme sanasanaisesti puhtaaksi kirjoittaen. Litteroinnin jälkeen haastatte-

luaineistoa käytiin läpi runsaasti useaan otteeseen. Samalla valittiin aineistolle analyysitapa ja aloitettiin suurpiirteinen analyysi. Sarajärven ja Tuomen (2009, 91, 103) mukaan sisällönanalyysia voidaan pitää väljänä teoreettisena kehyksenä, johon useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat. Hirsjärvi ja muut (2007, 219) kirjoittavat, että analyysitapoihin löytyy vaihtoehtoja todella paljon eikä tiukkoja sääntöjä ei ole. Heidän mukaansa onkin valittava sellainen analyysitapa, joka parhaiten tuo vastaukset tutkimustehtäviin. Näiden seikkojen perusteella parhaaksi analyysitavaksi meidän aineistollemme valikoitui sisällönanalyysille ominaiset luokittelu ja tyypittely.

Aineiston analyysissä aineistokokonaisuus pyritään pilkkomaan osiin, luokittelemaan ja sen jälkeen yhdistelemään luokkia. Tässä vaiheessa on työstyetty vasta mekaaninen analyysi, jonka jälkeen alkaa tutkielman kannalta olennaisin vaihe, tulkinta ja ilmiön hahmottaminen uudelleen teoriaan peilaten. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143–144.)

Analyysissä on erotettavissa kolme vaihetta, jotka kuuluvat olennaisesti analyysiprosessiin. Ensimmäinen vaihe on kuvailu, joka on analyysin perusta. Toinen vaihe on luokittelu, joka on välttämätöntä, jos halutaan tyypitellä tapauksia. Kolmas vaihe on luokkien yhdistely, jossa pyritään löytämään luokkien esiintymisen välille säännönmukaisuuksia. Lopuksi pyritään tyypittelemään tapaukset. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145–149.)

Aineistomme pohjalta analyysin kautta syntyneet tulokset esitellään seuraavassa luvussa ja tuloksien takana olevat tekijät esitellään pohdinnassa.

## **5 TULOKSET**

### **5.1 Liikunnan arvioinnin suorittaminen**

Ensimmäinen tutkimustehtävämme oli selvittää, kuinka liikuntaa opettavat luokanopettajat **suorittavat** liikunnan arviointia. Tätä tutkimustehtävää tarkastellaan useasta näkökulmasta. Selvitimme, mihin opettajat perustavat arviointinsa, mitkä tekijät vaikuttavat arviointiin sekä millaisia arviointimenetelmiä opettajat käyttävät.

#### **Arvioinnin perusteet**

Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään op-  
piainekohtaisesti yleiset ja yhteiset tavoitteet. Valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjal-  
ta kunnat ja koulut tekevät omat opetussuunnitelmansa tavoitteineen (Kananaja 1999, 71).  
Selvitimme käyttävätkö haastatellut opettajat opetussuunnitelmia vai joitain muita seikkoja  
arviointinsa perusteina. Kysyimme haastatelluiltamme, mihin he perustavat arviointinsa  
liikunnassa.

Vastauksista kävi ilmi, että arviointi perustetaan kahteen eri seikkaan. Toisaalta arviointi  
perustetaan selkeästi opetussuunnitelman perusteissa mainittuihin tavoitteisiin ja niiden  
saavuttamiseen. Puolet edustaa tätä mielipidettä. Osan vastaajien kohdalla nousi esille kui-  
tenkin se, että he ovat perustaneet arviointinsa opetussuunnitelmaan, mutta pitkän työko-

kemuksen myötä perusteet ovat muodostuneet automaatioksi, eikä heidän tarvitse enää varsinaisesti lukea opetussuunnitelmaa. He kuitenkin ovat jossain uransa vaiheessa käyttäneet opetussuunnitelmaa.

*Tota, no sekä että, että tietysti, kun on jo usseemman vuoden opettanut, sen 11 vuotta ja joka vuos oon opettanu liikuntaa aina usseemmalle ryhmälle, nii sit tavallaan myös sen kokemuksen pohjalta... (N5)*

Toisaalta taas arviointi perustetaan täysin omaan näkemykseensä eikä lueta opetussuunnitelmien tavoitteita. Opetussuunnitelmaa ei koettu tarpeelliseksi. Nämä opettajat kertoivat perustavan arviointinsa tällä tavoin.

*Noo semmonen mututuntuma. Mieluummin se mututuntuma kun se opsi. (M3)*

*No tämän hetkinen arviointi, mitä teen, ei pohjaudu ainakaan opsiin, että se on enemmänki, mitenkä se oppilas ehkä pärjää siinä liikunnan tunnilla, ei niinkään, miten se suoriutuu ehkä siellä. Että se on sitte niinkun yleisten havaintojen ja mututuntuman kautta veettyy sitä, että onnistuuko se omien taitojensa mukaan, että ylipäätään yrittääkö ja niin edelleen. (M1)*

Tyypillinen seikka oli, että kokeneet opettajat edustavat tätä tyyppiä. Näillä vastaajilla on työkokemusta opettajan työstä 11 vuodesta yli 30 vuoteen. Toista tyyppiä edustivat nuoret ja vähän työkokemusta omaavat opettajat. Työkokemusta näillä opettajilla oli yhdestä kahdeksaan vuoteen.

Näyttäisi siis siltä, että opettajien arviointiperusteet jakautuvat kahdella eri tavalla. Haastateltavistamme puolet perustavat liikunnan arviointinsa opetussuunnitelmaan ja puolet täysin oman näkemyksensä mukaan ilman opetussuunnitelman apua ja velvoitetta. Aikaisemman tutkielman mukaisesti näyttäisi siltä, että kokeneet luokanopettajat perustavat arviointinsa opetussuunnitelmaan, kun taas kokemattomat perustavat sen omaan näkemykseensä. (Nortunen 2009, 64–69.)



## **Arviointiin vaikuttavat tekijät**

Toinen näkökulma, jolla pyrimme selvittämään ensimmäiseen tutkimustehtävään vastaus- ta, on se, mitkä tekijät vaikuttavat opettajien arviointiin ja arvosteluun. Opettajilta ky- syimme, mitä he painottavat liikunnan arvioinnissa ja arvostelussa.

Haastatteluaineistosta kävi ilmi selvästi, että kaikille vastaajille tärkein liikunnan arvioin- tiin vaikuttava tekijä oli asenne ja suhtautuminen liikuntaan oppiaineena. Kaikki kymme- nen vastaaja mainitsivat tämän seikan tärkeänä liikunnan arviointiin vaikuttavana tekijänä. Aineistosta nousi kaksi muutakin merkittävää seikkaa. Vastaajat mainitsivat asenteen ohel- la merkittäväksi arviointiin vaikuttavaksi tekijäksi taidot ja sosiaalisen kanssakäymisen.

Puolet vastaajista piti kaikkia kolmea seikkaa tärkeinä ja merkittävinä liikunnan arviointiin ja arvosteluun vaikuttavina tekijöinä. Vaikka kaikkia yllä mainittuja tekijöitä pidettiin tär- keinä, näyttäisi merkittäväksi tekijäksi nousevan myös näiden kaikkien kolmen tekijän yhteinen painotus.

Tässä tapauksessa opettajan iällä tai kokemuksella ei näyttäisi olevan merkitystä, vaan tyy- pillisesti liikuntaa opettavat luokanopettajat pitävät tärkeinä arviointiin ja arvosteluun liit- tyvinä tekijöinä taitoja, asennetta ja suhtautumista liikuntaan sekä sosiaalista kanssakäy- mistä.

*No toki liikunnassa siis osittain vaikuttaa aina ne suoritukset ja tämmöset, mutta sitten liikunnassa ihan hirveen tärkeää on kuitenkin se asenne ja tämmönen. Ne taidot ja sosiaali- set taidot ja miten suhtautuu sitten muihin. Että ei oo mitään mahdollisuutta saaha kymp- piä, vaikka ois joka lajissa kympin taidot, jos ei ossaa sitten muita niinku odotella ja kan- nustaa niitä pelikavereita ja muuta. (N5)*

## **Arviointimenetelmien käyttö**

Kolmantena näkökulmana meillä oli arviointimenetelmien käyttö liikunnan arvioinnissa, selvittäessämme vastauksia ensimmäiseen tutkimustehtäväämme. Aiemmin esitetystä teo- riaosuudessamme käy ilmi, että kolme yleisimmin käytettyä arviointimenetelmää liikun-

nassa ovat havainnointi, testit sekä haastattelut ja keskustelut (Soininen 1997, 84, 87, 95). Neljäs yleisimmin käytetty menetelmä on itsearviointi. Jo perusopetuslakikin velvoittaa opettajia käyttämään oppilaiden itsearviointia (21.8.1998/628). Haastatelluilta opettajilta kysyimme, millaisia arviointimenetelmiä he käyttävät liikuntatunneillaan eli minkälaisin menetelmin he keräävät arviointitietoa.

Vastauksista selvisi, että haastateltujen keskuudessa yleisin käytetty arviointimenetelmä oli havainnointi. Kaikki vastaajat kertoivat käyttävänsä arviointimenetelmänä havainnointia ja aktiivista seuraamista. Toiseksi yleisin arviointimenetelmä haastatelluilla oli testit. Muita menetelmiä, joita haastatellut kertoivat käyttäneensä, olivat keskustelut ja haastattelut, vertaisarviointi sekä itsearviointi.

Meidän aineistossamme, aivan kuten teoriaosuudessakin, käytetyiksi arviointimenetelmiksi nousivat siis havainnointi, testaaminen, haastattelut ja keskustelut, itsearviointi sekä myös vertaisarviointi. Havainnointi oli arviointimenetelmänä ylivoimaisesti käytetyin. Erikoista aineistossamme oli, että suurin osa vastaajista nimesi havainnoinnin ainoaksi arviointimenetelmäkseen. Vain muutamat erottuivat selkeästi monipuolisina arviointimenetelmien käyttäjinä; kaksi vastaajaa kertoi käyttävänsä jopa kaikkia yllä mainittuja yleisimpiä arviointimenetelmiä. Havainnointia pidettiin yksinkertaisimpana, helpoimpana ja sopivimpana menetelmänä liikuntatunneilla. Tällä menetelmällä opettajalle jäi vastaajien mukaan aikaa tehdä havainnoita kaikista oppilaista ja samalla huolehtia yleisestä oppitunnin organisoinnista. Muita menetelmiä pidettiin enemmän tai vähemmän aikaa vievinä eikä haastatelluilla opettajilla tuntunut kertomuksiensa mukaan olevan riittävästi aikaa näille menetelmille, jotta he olivat käyttäneet niitä vielä enemmän.

Halusimme siis selvittää tutkielmamme avulla, miten liikuntaa opettavat luokanopettajat suorittavat liikunnan arviointia. Tutkielmamme antaa viitteitä siitä, että liikuntaa opettavat luokanopettajat saavat arviointiperusteensa opetussuunnitelman tai oman näkemyksensä kautta. Kokeneemmat luokanopettajat perustavat arviointinsa opetussuunnitelmaan ja vähemmän työkokemusta omaavat opettajat perustavat arviointinsa omaan näkemykseensä.

Opettajat pitävät tärkeimpänä liikunnan arviointiin vaikuttavana tekijänä oppilaiden asennetta ja suhtautumista liikuntaan oppiaineena. Myös oppilaiden sosiaalinen kanssakäyminen ja taidot nähdään tärkeinä liikunnan arviointiin vaikuttavina seikkoina.

Opettajat arvioivat liikuntaa usein eri tavoin. Useimmin käytettyjä arviointimenetelmiä näyttäisivät olevan havainnointi, testaaminen, haastattelut ja keskustelut, itsearviointi sekä vertaisarviointi. Havainnointi on näistä menetelmänä ylivoimaisesti käytetyin.

## **5.2 Suhtautuminen liikunnan arviointiin**

Toisena tutkimustehtävänäme meillä oli selvittää, miten liikuntaa opettavat luokanopettajat suhtautuvat liikunnan arviointiin. Selvitimme, mitkä ovat opettajien mielestä liikunnan arvioinnin tehtävät koulussa, kuinka opettajat suhtautuvat liikunnan arviointiin, kuinka liikunnan arviointi poikkeaa luokkahuoneessa tapahtuvasta arvioinnista sekä miltä opettajat toivoisivat liikunnan arvioinnin näyttävän tulevaisuudessa.

### **Liikunnan arvioinnin tehtävä**

Kysyimme haastateltaviltamme, mikä heidän mielestään on liikunnan arvioinnin tehtävä koulussa ja koululiikunnassa. Asiaa on mielenkiintoista tutkia, koska jo perusopetuslain 5. luvussa 22 § sanotaan, että oppilasarvioinnin tehtävä on ohjata ja kannustaa opiskelua. Myös opetushallituksen laatimassa valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että opintojen aikana liikunnan arvioinnin tehtävänä on kannustaa ja ohjata opiskelua, kuvata miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet, sekä auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva omasta oppimisestaan ja kehittymisestään (OPS 2004). Oli mielenkiintoista selvittää, pitävätkö opettajat juuri näitä tekijöitä tärkeinä vai korostivatko he jotain muita seikkoja liikunnan arvioinnin tehtävinä.

Aineistosta kävi ilmi, että selvästi tärkeimpänä liikunnanarvioinnin tehtävänä haastatellut opettajamme pitivät arvioinnin kannustavuutta. Melkein kaikki vastaajat kertoivat kannustavuuden olevan liikunnanarvioinnin tärkein tehtävä.

*Kyllä mun mielestä se arvionnin pitäis olla semmonen kannustava tekijä. Arvioinnilla pitäis pyrkiä takaamaan se liikuntaharrastuksen jatkuminen koululiikunnan ulkopuolella. (M4)*

*No varmaan kannustamaan nuoria liikkumaan. Et tuota, tässä just tarkoitan sitä, että monet nuoret on lahjakkaita jossain lajissa, mutta jos on erittäin kiinnostunu niinku yleisesti liikunnasta, mut ei välttämättä oo stara niinku missään lajissa, semmonen perushyvä kaikessa, nii mun mielestä semmonen tulis myös palkita siinä arvioinnissa. (M3)*

Eräs vastaajista kertoi, mihin kannustamisella pyritään ja mihin se voi parhaassa tapauksessa johtaa:

*Mulla on semmonen ajatus, että liikunta.. et sen tavoitteena ois se, että oppilas sais ees yhen liikuntalajin itellensä, et se aikuisena pystys sitä harrastamaan, et sais sitte sen siitä, mikä niinku liikunnasta voi saaha. (M2)*

Toinen merkittäväksi arvionnin tehtäväksi vastaajista nousi arvionnin informatiivinen luonne. Vastaajien mielestään arvionnin tulisi antaa oppilaille tietoa siitä, minkä tasoisia he ovat ja kuinka paljon heidän pitäisi parantaa.

*Minusta sen tehtävä on kannustava ja sitten tietysti se, että se kertoo, että minkälainen ja minkä tasoinen olet. (N2)*

*Hmm.. Kyllä se on se kannustavuus ja että oppilaat tietää, että minkä tasoisia ne ovat ja että kuinka paljon on parannettavaa. (N1)*

Kolmas asia, joka nousi haastateltujen vastausten perusteella liikunnan arvionnin tärkeäksi tehtäväksi, oli arvionnin puhdas summatiivinen luonne.

*Minusta se on summatiivinen. Arvionnin tehtävä on rohkaista lasta liikkumaan ja harrastamaan liikuntaa myös jatkossa! (N3)*

*...onhan se numero niinku konkreettinen ja näin ja sit voi vertailla. (N5)*

Aineistosta nousi myös yksi mielenkiintoinen asia, joka liittyi liikunnan arvionnin tehtävään. Eräs vastaaja kertoi arvionnin tehtäväksi, että se on eräänlainen uhka ja jopa kiristyskeino oppilaita kohtaan.

*Kannustaa oppilaita ja jos ei arviointia olisi, niin jotkut 5-6 luokkien oppilaat eivät vaivautuisi tekemään mitään. Se on myös kiristyskeino. Jos et tuo suksia, niin numerossa näkyy tai jos et ui, niin ei ole suoritusta siitä lajista. (N4)*

Kaiken kaikkiaan vastaajat pitivät liikunnan arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä kannustavuutta, opintojen aikaista informatiivisuutta sekä summatiivisuutta. Opettajien iällä tai työkokemuksella ei näissä tapauksissa näyttäisi olevan tekemistä sen kanssa, mitä he pitivät tärkeinä asioina.

## **Suhtautuminen liikunnan arviointiin**

Selvitimme myös haastatelluiltamme opettajilta, millaisia tunteita liikunnan arviointitapahtuma heissä herättää. Opettajilta kysyimme, millaisena he kokevat liikunnan arviointitapahtuman.

Tyypillistä aineistossamme oli, että liikunnan arviointia pidettiin haastavana tai vaikeana. Suurin osa vastaajista oli tätä mieltä. Ainoastaan kaksi vastaajaa piti liikunnan arviointitapahtumaa ja arviointia helppona. Vaikeana liikunnan arviointia pitivät sekä kokeneet että kokemattomat ja vanhemmat ja nuoremmat opettajat. Vastaajien mukaan vaikeutta lisäsi se, että liikunnassa oppimistuloksia ei voi mitata kokein. Liikunnassa koettiin olevan myös runsaasti osa-alueita, jotka vastaajien mukaan lisäsi arvioinnin vaikeutta.

*Vaikeampihan se on. Tosiaan jos ajatellaan matematiikkaa tai historiaa tai fysiikka-kemiaa, nii niitä voi aikalalla helpommin mitata kokeilla sitte. Ku aatellaan, että liikunnassa on niin monta osa-aluetta, se tekee siitä haasteellisen. Ja toisaalta se on sitte arviointi.... sitä vois verrata vaikka taitoluistelun tai uimahypyn arviointiin, että siinä(naurua)... se ei oookkaan nii heleppoa. Nopeasti tapahtuu paljon ja pitäis ennättää arvioida. Tietysti ku on vähemmän oppilaita ni se on helpompaa. (M2)*

*Mun mielestä se on kuitenkin ihan, no helppoo että. Sitä mä joskus mietinkin, että meneekö tämä liian paljon mutulla. Että pitäskö se enemmän perustua just opsiin. Mutta ei tuota haasteita. (N6)*

Aineistostamme nousi esille myös tapauksia, joissa liikunnan arviointia pidettiin mielenkiintoisena. Kaikki vastanneet, jotka olivat tätä mieltä, pitivät liikunnan arviointia haastavana, mutta mielenkiintoisena.

*Se on kyllä haasteellinen ja mielenkiintoinen. Mutta se on kyllä myös mukavaa. (N2)*

*Minusta se on haastava mutta mielenkiintoinen. (N3)*

*Se on kyllä haastava ja mielenkiintoinen. (N1)*

Vaikka arviointi koettiin haastavaksi, siitä ei syntynyt kuitenkaan negatiivisia, vaan positiivisia tunteita. Vastaajat kertoivat, että liikunnan arviointitapahtuma herätti heissä positiivisia tunteita.

*No tällä hetkellä mitä minä saan arvioida, niin se on positiivinen ja haastava. Että siinä mielessä positiivinen, että tuommosella arvioinnilla, mitä minä teen, niin minä pystyn, onnistuessani tietysti, niin pystyn just lisäämään ehkä sitä oppilaan liikuntahalukkuutta ja myönteisyyttä ilman muuta, mutta haastavaks sen tekee se, että kuitenkin vaikka kolmosella ollaan, niin siinä ollaan keretty ottaa vastaan niinku niitä negatiivisia huomioita tai palautetta omasta liikuntakyvystään, niin ei se niinku helppo tehtävä oo antaa positiivista palautetta. Että vaikka koen sen, että pystyn vaikuttamaan siihen positiivisena niin haastavaa se silti on. (M1)*

Liikunnan arviointitapahtumaa ja arviointia pidettiin siis haastavana ja vaikeana. Meidän aineistossamme ei käynyt ilmi, että esimerkiksi työkokemuksella olisi ollut arviointia helpottavaa vaikutusta. Mutta vaikka arviointi koettiin haastavaksi, sitä luonnehdittiin myös muun muassa mielenkiintoiseksi ja positiivisia tunteita herättäväksi.

## **Liikunnan arviointi verrattuna luokkahuoneaineen arviointiin**

Liikunta on oppiaineena hyvin erilainen kuin luokkahuoneessa tapahtuvat oppiaineet. Liikunnassa harvoin tuotetaan mitään konkreettista oppimistuotosta, jota voisi arvioida myös jälkepäin. Oppimistulos on usein hetkellinen ja jokaisella oppilaalla yksilöllinen, kun taas luokkahuoneessa tapahtuvassa oppiaineessa oppilaat suorittavat kokeita ja muita oppimistuotoksia, joita opettaja voi ajan kanssa arvioida. (Heikinaro-Johansson ym. 2003, 116; OPS 2004.)

Koska liikunta on luonteelta erilainen kuin luokkahuoneeseen sijoittuvat oppiaineet, halusimme selvittää, miten liikuntaa opettavat luokanopettajat kokevat liikunnan verrattuna

muihin oppiaineisiin. Opettajat vastasivat kysymykseen, miten he kokevat liikunnan arvioinnin verrattuna luokkahuoneessa tapahtuvan oppiaineen arviointiin.

Tämä kysymys jakoi mielipiteet selvästi. Osa vastaajista piti liikuntaa monimutkaisempana ja vaikeampana arvioida kuin luokkahuoneessa tapahtuvan aineen arviointia. Osa puolestaan piti liikunnan arviointia helpompana ja vapaampana.

*Luokkahuoneessa voi sillai kerätä jotain materiaalia. Sä saat sieltä jotain todistusaineistoa, joka helpottaa sitä arviointia. Mut siellä liikuntasalissa esimerkiksi niin se havainnointi korostuu sitä enemmän, koska täytyy niinku... Ehkä ne oppilaat on siellä niinku aidoimmillaan. Että täytyy niinku eri ulottuvuuksia havainnoida siellä. Havainnoinnin merkitys korostuu. Luokkahuoneessa kun saat matskua, niin se helpottaa hirveesti sitä arviointia. Liikunnan arviointi on paljon haastavampaa. (M3)*

*Helpompaa mun mielestä. No ehkä just sen takia, että se on enemmän niinku mun mielestä semmosta vapaampaa, et siinä enemmän jotenkin niin mutulla. Luokassa kuitenkin niin, ehkä se aineenakin se liikunta niin sanotusti on vapaampaa. Et siksi se on mun mielestä helpompaa. Just jossakin äidinkielessä on tuhat eri osa-alueita, mitä pitää arvioida ja sit siitä annetaan se yks numero. Vaikka onhan liikunnassakin eri osa-alueita ja lajeja. (N6)*

## **Liikunnan arviointi tulevaisuudessa**

Kysyimme opettajilta myös, mitä he haluaisivat muuttaa nykyisissä liikunnan arviointikäytännöissä vai ovatko nykyiset käytännöt hyviä ja toimivia. Opettajien arviointikäytäntöihin vaikuttaa suuresti opettajan oman koulun käytänteet. Annoimme haastateltavien pohtia, mitä he itse muuttaisivat nykyisistä arviointikäytännöistä, vai muuttaisivatko he mitään.

Aineistosta nousi esille muutamia merkittäviä asioita. Jokaisessa haastattelussa vastaajat puhuivat numeroarvioinnin tarpeellisuudesta ja kirjallisen tai sanallisen arvioinnin merkityksestä alakoulussa.

Yleisesti numeroarvioinnin ja sanallisen tai kirjallisen arvioinnin kannatus painottui numeroarvioinnin puoleen. Suurin osa kannatti pelkkää numeroarviointia ja vain kaksi kannatti sanallista arviointia. Merkittävää oli kuitenkin se, että useimmat vastaajat kannattivat numeron ja sanallisen arvioinnin yhdistelmää. Nämä vastaajat haluaisivat siis antaa arvioinnin sekä numerolla että sanallisesti.

*Kyllä se ois hyvä, jos sitä ois aina sitä sanallista arviointia edes semmosina keskustelutuokioina, että miks kyseisen numeron että miten tähän on päädytty. (M4)*

*Sanalliset on vähän sellaista löpinää, jotka pitää olla positiivishenkisiä ja oppilaat kuten vanhemmatkin kokevat ne tyhmiksi. Numeroita ne kuitenkin odottavat. Ja sama jos sitten sanotaan, esimerkiks että kiitettävä, hyvä, tyydyttävä, niin sama se on antaa numerot. (N4)*

*En tiä, onko käytössä, mutta numeerinen ja sanallinen yhistemääräarviointi, nii se vois olla se meikäläisen juttu, koska sanallinen arviointi sinänsä sitte niille ihan parhaimmille oppilaille liikunnassa, ni se ei ehkä anna niin paljoo ku sitte se ysi tai kymppi. Et jos sanotaan, että olet erittäin hyvä näissä ja näissä lajeissa ja osallistut hyvin ja autat muita. Niin, se ei semmosia kilpailuorientoituneita ehkä kuitenkaan kiinnosta niin paljon ku se kymppi siinä, ku sen täräyttää suoraan silmille. Et sen takia se numeerinen ja sanallinen sitte sitä varten, että siihen saa niitä jokaisen omia vahvuuksia ja se vähä tasapainottaa sitä tietyllä tavalla minun mielestä. (M4)*

Kysyimme myös, kumpi arviointikäytäntö opettajien mielestään olisi parempi alakouluun, jos pitäisi valita numero- ja sanallisen arvioinnin väliltä jompikumpi vaihtoehdoista. Tässä kysymyksessä numeroarviointi sai paljon runsaamman kannatuksen sanalliseen arviointiin verrattuna.

Yhtenä näkökulmana arvioinnin tulevaisuuden tarkastelussa kysyimme opettajilta, onko nykyinen arviointi ja arvostelukäytäntö kokonaisuudessaan hyvä ja toimiva vai muuttaisivatko he jotain arvostelusta. Tuloksista selvisi, että yli puolet eivät pitäneet nykyisiä käytänteitä toimivina. He olivat sitä mieltä, että nykyistä arviointikäytäntöä tulisi muuttaa. Muutettavina seikkoina mainittiin arvioinnin muuttaminen sanalliseksi arvioinniksi alakoulussa, numeroarvioinnin aloittamisen aikaistamista sekä arvioinnin hajauttamista osaluokkiin.

*No ainakaa alkuopetuksessa ei tarvita numeroarviointia. Kun se on kuitenkin se sanallinen kannustus, joka rohkasee oppilaita. Ihan hyvin minusta liikunnassa vois olla ihan pelkkä sanallinen arviointi vaikka koko alakoulun ajan. (N3)*

*No minä kyllä antaisin numeroarvioinnin heti 3.-luokalla. Jos mietitään esimerkiks sellaista oppilasta joka ei menesty muissa oppiaineissa mutta on kuitenkin hyvä liikunnassa, niin silloin sais tämäkin oppilas edes yhden hyvän numeron jostain aineesta. (N2)*

*Liikuntahan on aika laaja, että joukkuelajeista yksilölajeihin, niin voiskohan sitä vähän niinku hajauttaa sitä eri asioita koskemaan että semmosta vois. Kyllä se ois hyvä, jos sitä ois aina sitä sanallista arviointia edes semmosina keskustelutuokioina, että miks kyseisen numeron, että miten tähän on päädytty. (M4)*



Kysyttäessä haastatelluilta, kuinka usein arviointia ja ennen kaikkea arvostelua tulisi suorittaa, suurin osa oli sitä mieltä, että arvostelua voisi olla enemmän, mutta silti kaikki pitäytyisivät puolivuositaisessa arvostelussa. Syyksi tähän kaikki vastaajat mainitsivat ajan puutteen ja muut kiireet.

*No tietysti ihannetilanteessahan sitä olis useammin, kun sitä on, mutta käytännössä sit ei, että ei ehkä kuitenkaan. (N5)*

*Puolivuositain kuulostaa ihan hyvältä että siinä mielessä, että jos on liikunnassa esimerkiksi jotain asenneongelmaa ja semmosta, niin jos siitä sitten saa annettua kuitenkin palautteen ennenku koko lukuvuos menee, ni se vois jossain tapauksessa auttaa. Kevätpuoliskolla sitte yrittää parantaa, että kyllä se ainaski sen toisen kerran siihen vaatii kevätarvioinnin kanssa. Mutta enempää en kyllä ite jaksais, pidetään kaks! (M1)*

Halusimme tutkimuksellamme selvittää sen, miten liikuntaa opettavat luokanopettajat suhtautuvat liikunnan arviointiin. Selvästi tärkeimpänä liikunnan arvioinnin tehtävänä opettajat pitivät arvioinnin kannustavuutta. Toiseksi merkittäväksi arvioinnin tehtäväksi opettajat kokivat arvioinnin informatiivisen luonteen. Arvioinnin tulisi antaa oppilaalle tietoa siitä, minkä tasoisia he ovat ja kuinka paljon heidän pitäisi parantaa. Myös arvioinnin summatiivista luonnetta korostettiin. Opettajien iällä tai työkokemuksella ei meidän tutkielmassamme näyttänyt olevan vaikutusta tulokseen.

Opettajat kokivat liikunnan arviointitapahtuman haastavana ja vaikeana. Haastavaksi arvioinnin kokivat lähes kaikki opettajat työkokemuksesta huolimatta. Vaikka arviointi koettiin haastavaksi, se nähtiin myös mielenkiintoisena ja positiivisia tunteita herättävänä.

Verrattaessa liikunnan arviointia luokkahuoneessa tapahtuvien aineiden arviointiin, mielenpiteet opettajien keskuudessa jakautuivat selvästi. Keskimäärin puolet opettajista piti liikuntaa monimutkaisempänä ja vaikeampana arvioida kuin luokkahuoneessa tapahtuvan aineen arviointia. Puolet taas koki liikunnan arvioinnin luokkahuoneessa arvioitavia aineita helpommaksi ja vapaammaksi.

Valtaosa opettajista koki numeroarvioinnin sopivan sanallista arviointia paremmin liikunnan arviointitavaksi. Osa opettajista kannattaisi myös numeron ja sanallisen arvioinnin yhdistelmää ja osa pelkkää sanallista arviointia. Joka koululla on kuitenkin omanlaisensa

käytännöt numeroarvioinnin ja sanallisen arvioinnin suhteen, joita opettajien tulee noudattaa.

Meidän tutkielmamme opettajista yli puolet oli tyytymättömiä nykyisiin arviointikäytäntöihin. Muutettavina seikkoina nähtiin arvioinnin muuttaminen sanalliseksi alakoulussa, toisaalta numeroarvioinnin aloittamisen aikaistaminen sekä arvioinnin hajauttaminen eri osa-alueisiin. Ajan puutteen ja muiden kiireiden vuoksi kaksi kertaa vuodessa tapahtuva arviointi nähtiin hyvänä, vaikka ideaalitulanteessa opettajat toivoisivat arviointia olevan useammin.

### 5.3 Muita merkittäviä tuloksia

Aineostostamme nousi esille myös kaksi erittäin mielenkiintoista seikkaa, jotka päätimme ottaa esille. Ensinnäkin yksikään haastatelluista opettajista ei käyttänyt liikunnan opintojaksojen alussa minkäänlaista lähtötason arviointia. Mielenkiintoiseksi tämän tekee se, että Kananoja (1999, 68–69), Soininen (1997, 20) ja Yli-Luoma (2003, 143) pitävät lähtötason arviointia koulumaailmaan vahvasti kuuluvana ja korostavat sen merkitystä opetusta suunniteltaessa ja pohdittaessa ratkaisuja esimerkiksi opetuksen eriyttämiseen. Haastatellut opettajat perustelivat diagnostisen arvioinnin käyttämättömyyttä sillä, että he jo ennestään tuntevat oppilaat hyvin ja sillä, että vaikka aloittaisi uuden ryhmän kanssa, heidät oppii tuntemaan nopeasti ja huomaamaan melkein heti, minkä tasoisia he ovat liikunnassa. Eräät sanoivat myös, että eivät vain yksinkertaisesti koe sitä tarpeelliseksi.

*No en yleensä. Hyvin äkkiä oppilaista alkaa näkyä, millä tasolla ovat, ja kun opettaa neljättä vuotta samaa porukkaa, niin tietää jo aika hyvin kyvyt. Tavallisesti olen opettanut samaa luokkaa useita vuosia, jopa kerran ykkösestä kuutoseen. Harvoin tulee liikunnassa suuria muutoksia, paitsi jos asenne muuttuu murrosiässä. (N4)*

Toinen mielenkiintoinen tulos oli se, että opettajat eivät kokeneet saavansa arviointi- ja arvostelutuloksista itselleen mitään hyötyä. Useat pitivät kyllä jälkiarvioinnista saatavia tuloksia tarpeellisina, mutta eivät itse tästä huolimatta suorittaneet jälkiarviointia.

*No se varmasti olisi hyödyllistä ja haasteellista ja sen avulla saisi tarkemman kuvan oppilaiden oppimisesta ja taidoista. Näkisi oppilaan kehityksen ja voisi verrata edellisen vuo-*

*den tuloksiin. Ei vain tule käytettyä. Nimenomaan sitä lähtötason arvioina ja jälkiarviointia... Niin. (N1)*

Kananoja (1999, 68) ja Soininen (1997, 21) kirjoittavat summatiivisen arvioinnin perusteella tehdyn jälkiarvioinnin merkityksestä opettajien opetuksen arviointiin, kehittämiseen ja suunnitteluun. Heidän mielestään jälkiarviointilla on opettajille suuri merkitys. Zimmer (2002, 140) jopa kirjoittaa, että tästä jälkiarviointista ei tulisi koskaan tinkiä. Ne opettajat, jotka pitivät jälkiarviointia hyödyllisenä, perustelivat asian näin:

*No ainakin silleen ehkä tulee sitte pidettyä monipuolisesti kaikkia lajeja ja niinku ei keskity vaan tiettyihin ja tulee kaikki lajit käytyä läpi mitä opsissa on. Ja näin poispäin että. (N5)*

*No jos joku ei toimi, ni kaikki semmonen informaatio, mitä sä saat siitä, ni pitää miettiä, mikä meni pieleen ja mikä ei. Jos joku harjote on liian vaikee, niin totta kai muutan sitä. Siis jos se ei toimi. (M3)*

## **6 TUTKIELMAN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI**

Koska haastattelut suoritettiin teemahaastatteluina, haastattelujen määrä ei voinut olla kovin suuri. Kuitenkin niitä tuli olla niin paljon, että erot ja yhtäläisyydet tulivat esille. Aineistoa kerätessämme teimme kymmenen teemahaastattelua. Haastattelut suoritettiin yksilöllisesti, kiireettä ja hyvässä hengessä. Korostimme myös luottamusta haastattelua tehdesämme ja koimme, että saavutimme molemminpuolisen luottamuksen kaikkien haastateltavien kanssa. Kaikki nämä seikat edesauttavat luotettavuutta tutkielman näkökulmasta. Lisäksi haastateltavina oli naisia ja miehiä, vanhempia ja nuoria opettajia sekä kokeneita ja uran alkuvaiheessa olevia opettajia, joten nämä seikat puolestaan toivat syvyyttä tutkielmaamme.

Tutkielman luotettavuutta voidaan arvioida validiteetin ja reliabiliteetin näkökulmista (Hirsjärvi ym. 2007, 226). Seuraavassa pohdimme tutkielmamme luotettavuutta näistä näkökulmista.

### **6.1 Validiteetti**

Hirsjärven ja muiden (2007) mukaan validiteetti tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Joskus haastateltava voi ymmärtää kysymyksen ja sen tavoitteen aivan väärin ja vastata näin tutkijan ajattelumallin ohi. Tämä heikentää tutkielman validiteettia.

Tutkielmamme validiteettia lisää se, että jos haastateltava ei ymmärtänyt kysymyksiä meidän ajatusmallimme mukaisesti, meillä tutkijoina ja haastattelijoina oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä, joilla saimme vastaukset haluttuihin kysymyksiin. Näin ollen koemme, että haastattelurunko ja haastattelukysymykset olivat luotettavia. Litteroinnissa nauhoitteet olivat hyvälaatuisia ja noudatimme siinä koko ajan samaa menetelmää. Emme tehneet haastatteluista haastattelupäiväkirjoja, jotka olisivat voineet parantaa aineiston laatua. Litteroimme kerätyn aineiston kuitenkin hyvin pian aina kunkin haastattelun jälkeen.

Validiteettia puolestaan heikentää se, että emme voi olla varmoja, etteivätkö vastaajat olisivat kaunistelleet ja valehdelleet vastauksiaan. Oletus kuitenkin on, että vastaajat puhuivat totuudenmukaisesti. Tästä osoituksena on se, että joissakin vastauksissaan opettajat toivat esille seikkoja, jotka olivat kielteisiä heidän kannaltaan, sekä välillä he kyseenalaistivat omia toimintatapojaan.

Ulkoisesta validiteetista puhuttaessa tarkoitetaan tutkimustulosten yleistettävyyttä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 188). Tutkielmamme tuloksia ei voitane suoraan yleistää, koska tutkielman otoskoko on melko pieni. Yleistettävyyttä olisi voitu parantaa haastattelemalla useampaa opettajaa, mutta silloin työmäärä aineistoa litteroidessa ja analysoidessa olisi paisunut kohtuuttoman suureksi.

Validiteetti jaetaan Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 186–187) toimesta myös ennuste- ja rakennevaliditeettiin. Ennustevaliditeetilla tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin yhdestä tutkimuskerran tuloksista pystytään ennustamaan tulevien tutkimusten tuloksia. Tutkielmamme ennustevaliditeetti riippuu pitkälti siitä, muuttuuko luokanopettajan työn luonne ja muuttuuko yleinen oppimiskäsitys. Rakennevaliditeetti tarkoittaa puolestaan sitä, koskeeko tutkimus sitä, mitä sen on oletettu koskevan. Tämä ilmenee siten, käytetäänkö tutkimuksessa käsitteitä, jotka kuvastavat tutkituksi aiottua ilmiötä. Tutkielmamme rakennevaliditeetti on mielestämme hyvä, sillä olemme käsitelleet tutkielmassa käytettyjä käsitteitä useista eri lähteistä.

## 6.2 Reliabiliteetti

Reliaabelius tarkoittaa tutkielman tulosten toistettavuutta. Tulosta voidaan pitää reliaabelina, mikäli esimerkiksi kaksi tutkijaa on saaneet samat tulokset tai samaa tutkimuskohdetta tutkitaan kahteen kertaan ja molemmilla kerroilla tulos on sama. Reliaabeliutta voidaan arvioida myös ajallisesti; usein laadullisessa tutkimuksessa ollaan tekemisissä muuttuvien kohteiden kanssa. Saadut tulokset eivät välttämättä ole enää päteviä, jos tutkimuskohteen alalla tapahtuu muutosta. Reliabiliteetti voi olla mahdollista ilman validiteettia, mutta validiteetti ei voi toteutua ilman reliabiliteettia. Reliabiliteetti on hyvä myös silloin, kun aineisto ei sisällä satunnaisvirheitä tai ristiriitaisuuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186; Grönfors 1985, 175; KvaliMOTV.)

Tutkielmamme on mielestämme toistettavissa samalla tavalla, kuin se on tehty. Olemme kertoneet aineistonkeruumenetelmistä, aineiston käsittelystä ja analysointivaiheista. Reliaabeliutta heikentäviä seikkoja ovat tutkijoiden omat tulkinnat ja niiden vaihtuvuus tutkijoista toiseen, vastaajien henkilökohtaiset ominaisuudet ja ajatukset sekä oppimiskäsityksen ja luokanopettajan työn luonteen muutokset tulevaisuudessa.

## 7 POHDINTA

Tutkielman päätarkoituksena oli selvittää kahta toisiinsa liittyvää seikkaa; kuinka liikuntaa alakoulussa opettavat luokanopettajat suorittavat liikunnan arviointia ja kuinka he suhtautuvat arviointiin. Halusimme myös selvittää, onko arviointi liikunnassa pysynyt oppimiskäsityksen kehityksessä ja siinä murroksessa, jossa nykyinen oppimiskäsitys on ollut Suomessa viime vuosikymmeninä (The Finnish Education Evaluation Council 2004/2005, 3). Tätä ajatellen halusimme selvittää myös, onko opettajan kokemuksella ja iällä merkitystä arviointikäytännöissä ja arviointiin suhtautumisessa. Tutkielman pääantina voidaan pitää luokanopettajien mielipiteitä ja suhtautumista liikunnan arviointiin sekä heidän kertomiaan kokemuksia omista liikunnan arvioinnin käytänteistä.

Tutkielman tuloksena voidaan todeta, että liikuntaa opettavat luokanopettajat suorittavat arviointia liikunnassa hieman vajavaisesti. Opettajat eivät käytä lähtötason arviointia ja osa suorittaa arviointia ilman opetussuunnitelmaan perehtymistä. Toisaalta opettajat käyttävät arviointimenetelminä pääosin monipuolisia menetelmiä ja opettajat painottavat tasaisesti eri tekijöitä arvostellessaan liikuntaa, mikä on nykyisen oppimiskäsityksen mukaista. Tuloksena voidaan myös todeta, että luokanopettajat pitävät liikunnan arviointia yleisesti haastavana sekä teoreettisia aineita vaikeampana arvioinnin kannalta. Liikunnan arvioinnin tehtävänä opettajat pitävät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti kannustavuutta. Seuraavassa pohdimme tutkielmasta saatuja tuloksia muutamasta eri näkökulmasta.

## 7.1 Liikunnan arvioinnin suorittaminen

Yksi tutkielman hypoteesi oli, että opettajien iällä ja kokemuksella on selkeä yhteys siihen, kuinka he suorittavat arviointia. Oletimme, että kokeneet opettajat hallitsevat arvioinnin helpommin ja että heillä olisi vakiintuneet tavat suorittaa arviointia liikunnassa. Jos verrataan kokeneita luokanopettajia nuoriin ja kokemattomimpiin, hypoteesimme osoittautui osaltaan vääräksi. Liikunnan arvioinnin suorittamiskäytännöissä ei esiintynyt juuri minäkäänlaisia eroja kokeneiden ja kokemattomimpien luokanopettajien välillä. Kokeneilla opettajilla meidän aineistossamme oli työkokemusta yli 18 vuotta ja kokemattomimmilla alle 11 vuotta. Tuloksissa olevat hajonnat olivat samanlaisia kokeneilla ja kokemattomimmilla opettajilla puhuttiinpa arviointimenetelmien käytöstä, arviointiperusteista tai arviointiin vaikuttavista seikoista. Tästä voikin päätellä, että ikä tai työkokemus ei niinkään ole arviointiin vaikuttava tekijä, vaan enemmänkin siihen vaikuttaa opettajien henkilökohtaiset ominaisuudet, ajatukset ja ideologiat.

Toinen hypoteesimme oli, että liikunnan oppiaineen luonteen vuoksi opettajat korostavat arvostelussa ja arvioinnissa oppilaiden käyttäytymistä ja suhtautumista liikuntaan. Tämä hypoteesimme puolestaan piti osaltaan paikkaansa. Kaikki vastaajat siis pitivät tärkeinä arviointiin vaikuttavina tekijöinä asennetta ja suhtautumista liikuntaan. Kuten aiemmin teoriaosuudessa olemme todenneet, liikunta oppiaineena on varsin erilainen kuin muut luokahuoneessa opetettavat aineet. Liikunnassa oppimisympäristö on avoin ja virikkeellinen, tila on usein laaja, oppilaat ovat energisiä sekä vahinkoja ja loukkaantumisia voi sattuua helpommin. Opettajalla on vääjäämättä suurempi työ opetuksen ja oppilasryhmän organisoinneissa ja siksi on ymmärrettävää, että opettajat arvostavat oppilaita, jotka käyttäytyvät opettajan vaatimalla tavalla ja ovat innokkaita ja motivoituneita oppiainetta kohtaan.

Erikoista aineistomme luokanopettajille oli, että kukaan ei käyttänyt lähtötason eli diagnostista arviointia. Kananoja (1999, 68–69), Soininen (1997, 20) ja Yli-Luoma (2003, 143) pitävät tätä arvioinnin muotoa koulumaailmaan kuuluvana ja korostavat sen merkitystä opettajalle; sen avulla olisi helppo suunnitella opetusta ja jopa eriyttämistä. Mielenkiintoista onkin pohtia, miksi opettajat eivät sitten käytä lähtötason arviointia.



Yksi seikka, joka vähentää diagnostisen arvioinnin käyttöä, on haastateltujen opettajienkin kertoma oppilasryhmän tuntemus. Usein luokanopettaja opettaa samaa luokkaa ja samoja oppilaita useita vuosia peräkkäin, joskus jopa ensimmäisestä luokasta kuudenteen luokkaan. Tässä ajassa opettaja varmasti oppii tuntemaan oppilaat ja huomaamaan, millä tasolla kukin oppilas on liikunnassa. Siksi näissä tapauksissa on perusteltua jättää diagnostinen arviointi väliin tutuissa tilanteissa. Tämä ei kuitenkaan poista sitä tosiasiaa, että aineistomme opettajat eivät käytä diagnostista arviointia myöskään uuden oppilasryhmän kohdalla. Aineistomme opettajat perustelivat tätä monella tapaa.

*En käytä. En vaan koe sitä tarpeelliseksi tuon luokka-asteen takia. Ei alkuopetuksessa sitä tarvitse. (N2)*

*No kai siinä on syynä se, että yleensä oppilaat tuntee aika hyvin ja melkeinpä heti näkee, minkä taseisia oppilaat on. Ei siinä sitten tule tehtyä mitään lähtötason arviointia, nopeasti vaan itse asiaan eli liikkumiseen. (N1)*

*No en yleensä. Hyvin äkkiä oppilaista alkaa näkyä, millä tasolla ovat, ja kun opettaa neljä vuotta samaa porukkaa, niin tietää jo aika hyvin kyvyt. Tavallisesti olen opettanut samaa luokkaa useita vuosia. Jopa kerran ykkösestä kuutoseen. Harvoin tulee liikunnassa suuria muutoksia, paitsi jos asenne muuttuu murrosiässä. (N4)*

Opettajat kokivat, etteivät tarvitse diagnostista arviointia luokka-asteen takia. Alkuopetuksessa ei heidän mielestään ole tarpeellista käyttää lähtötason arviointia. Toinen syy lähtötason arvioinnin poisjättämiseen oli yleisen oppilasaineksen suurpiirteinen tunteminen. Opettajat kokivat, että vaikka heille tulisi uusi oppilasryhmä, nämä eivät eroa juurikaan aikaisemmista samanikäisistä oppilasryhmistä. Siten heillä on jo tuntemusta ja tietoja kyseessä olevan oppilasryhmän tasosta. Opettajat myös kokivat, ettei aikaa kannata käyttää erillisiin lähtötason arviointeihin, vaan niukan liikunnan tuntimäärän takia on heidän mielestään tärkeintä käydä tunneilla heti liikkumaan. Lisäksi opettajat kertoivat, etteivät käytä uuden oppilasryhmän kanssa lähtötason arviointia, koska he oppivat tuntemaan oppilaat nopeasti ja näkemään, millä tasolla kukin on liikunnassa. Tässä huomasimme, että haastatellut opettajat eivät tarkkaan ottaen tietäneet, mitä kaikkea lähtötason eli diagnostinen arviointi tarkoittaa; oppiessaan nopeasti tuntemaan oppilaat ja huomaamaan, millä tasolla kukin on, opettajathan nimenomaan suorittavat lähtötason arviointia havainnoinnin avulla. Opettajat eivät kenties itse tiedostaneet tätä, vaan suorittavat lähtötason arviointia huomaamattaan.

Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) annetaan liikunnassakin omat tavoitteet, sisällöt ja kriteerit tietyille arvosanalle. Tämä on luokanopettajalle merkittävä ja tärkeä työkalu, jonka avulla on perusteltua suunnitella, suorittaa ja arvioida opetusta ja oppilaita. Valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi kunnilla ja kouluilla on vielä omat opetussuunnitelmat, joissa samat sisällöt käydään läpi yksityiskohtaisemmin ja alueelliset erot huomioiden. On kuitenkin erittäin mielenkiintoista, että puolet vastaajistamme ei käytä tätä opettajan työkalua hyväkseen määritelleessään arvioinnin perusteita. Nämä opettajat kertoivat, että he perustavat arviointinsa omiin ajatuksiinsa ja tunteuksiinsa. Näissä tapauksissa on mielenkiintoista pohtia, kuinka nämä opettajat perustelisivat oppilasarvostelunsa, jos joku sitä heiltä kysyisi. Toinen pohdittava seikka on, toteutuuko yhdenvertaisuus, jos jotkut opettajat perustavat arviointinsa opetussuunnitelmiin ja osa omiin mieltymyksiin. Kolmantena mielenkiintoisena seikkana haluamme nostaa esiin, arvioivatko nämä opettajat oikeita asioita liikunnassa, jos he eivät ole katsoneet opetussuunnitelmista vaadittavia oppisisältöjä.

Opetushallitus (2012b) määrittelee oppilaan päättöarvioinnin siten, että oppilaan osaamista arvioidaan suhteessa opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin ja paikallisesti tarkennettuihin tavoitteisiin. Arvioinnin tulos kuvaa siis oppilaan osaamisen tasoa suhteessa näihin tavoitteisiin. Tämän perusteella on perusteltua sanoa, että tasa-arvoinen oppilaiden arviointi ja liikunnassa tarkoitustenmukaisten tavoitteiden arviointi ei välttämättä toteudu niiden opettajien osalta, jotka eivät käytä opetussuunnitelmia hyväkseen. Mielestämme tässä asiassa jokainen luokanopettaja voisi tarkistaa omat käytänteensä ja muuttaa niitä tarpeen vaatiessa, jotta liikunnan arvioinnista saataisiin valtakunnallisesti yhdenvertaista ja oikeisiin tavoitteisiin painottuvaa. Arvioinnin perustuessa opetussuunnitelmiin on opettajilla myös perusteltua näyttöä siitä, mihin hän on arviointinsa kunkin oppilaan kohdalla perustanut. Tämä on opettajan oikeusturvankin kannalta varsin viisasta.

Aineistostamme ilmi käyvä tosiasia osoittaa kuitenkin, että puolet luokanopettajista ei käytä arvioinnin perusteinaan opetussuunnitelmia. Tässä kohtaa on syytä miettiä, miksi opetussuunnitelmiin ei paneuduta ja selvitetä niistä esimerkiksi arvioinnin perusteita ja oppiainneiden keskeisiä tavoitteita. Aineistomme opettajat, jotka eivät käyttäneet opetussuunnitelmaa arvioinnin perusteena, kertoivat, että he perustavat arviointinsa mieluummin omiin mielipiteisiin ja ajatuksiin kuin opetussuunnitelmaan.

*Noo semmonen mututuntuma. Mieluummin se mututuntuma kun se opsi. (M3)*

Opetussuunnitelmaa ei siis koettu tärkeäksi tai merkitykselliseksi. Opettajat myös harvoin ehtivät tutkia opetussuunnitelmia omien työtuntiensä aikana. Opetussuunnitelmaan perehtyminen tapahtuukin valtaosin omalla ajalla. Kuitenkin opetussuunnitelmassa on perusteet, jotka ovat juuri opettajia ja opetuksen järjestämistä varten, joten olisiko aiheellista korostaa entisestään opetussuunnitelman merkitystä ja sen käyttöä opettajille kouluissa?

Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) esitellään kuvaukset oppilaan hyvästä osaamisesta 4. luokan päättyessä. Siellä esiintyy runsaasti erilaisia vaatimuksia: taitoja, sosiaalisia taitoja, asenteita ja suhtautumisia. Liikuntaa ei siis arvioida pelkkiä taitotekijöitä arvostelemalla. Tässä asiassa aineistomme opettajat painottavat arvioinnissa näitä opetussuunnitelmassakin mainittuja seikkoja. Kaikki vastaajat kertoivat, että oppilaiden asennoituminen vaikuttaa arviointiin liikunnassa. Merkittäväksi tekijöiksi mainittiin myös taidot ja sosiaaliset tekijät. Puolet vastaajista mainitsi, että nämä kaikki kolme tekijää vaikuttavat arviointiin. Tässä asiassa haastatellut opettajat olivat monipuolisia arvioitsijoita.

Eriyisen paljon arviointiin vaikuttavina tekijöinä meidän tutkielmassamme painottuivat oppilaiden asenne, motivaatio ja suhtautuminen liikuntaan oppiaineena. Tämän asian korostumiseen voi olla syynä muutama seikka. Ensinnäkin olemme jo aiemmin todenneet liikunnan oppiaineen luonteen olevan erilainen kuin esimerkiksi luokahuoneissa tapahtuvissa teoria-aineissa. Liikunta on toiminnallinen oppiaine, jossa oppimisympäristöt ovat virikkeellisiä ja ne vaihtelevat paljon. Ongelmaksi tässä oppiaineessa voi muodostua työrauhan ylläpitäminen ja opetuksen organisoinnin haasteet. Oppilaat ovat usein energisiä ja innostuneita juuri liikuntatunneilla ja saattavat tahtomattaan aiheuttaa haasteita opettajalla eloisalla käyttäytymisellään. Asettamalla arviointiin vaikuttaviksi tekijöiksi käyttäytymisen, asiallisen sosiaalisen kanssakäymisen ja asennoitumisen liikuntaan, taitojen lisäksi, opettaja voi vaatia oppilailtaan näitä seikkoja siten parantaa muun muassa työrauhaa ja opetuksen organisointia. Toisekseen liikunnan oppiaineen luonne on mitä parhain sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Vaikka nykyinen oppimiskäsitys korostaakin sosiaalisuutta myös luokahuoneopetuksessa, liikunnassa näitä tilanteita syntyy luontaisesti avoimen oppimisympäristön takia. Liikunnan luonne määrittelee hyvin pitkälti sen arviointiin vaikuttavia tekijöitä.

Omassa teoriaosuudessamme olemme esitelleet kattavasti erilaisia arviointimenetelmiä. Näillä menetelmillä opettajat hankkivat itselleen arviointitietoa ja käyttävät sitä hyödyksi arvostellessaan oppilaita. Alan kirjallisuuteen pohjautuen (mm. Soininen 1997, Förbom 2003, Koppinen ym. 1994, Atjonen 2007, Kananoja 1999 ja Millman & Darling-Hammond 1990.) Yleisimmiksi arviointimenetelmiksi liikunnassa olemme maininneet havainnoinnin, testit, haastattelut ja keskustelut, oppilaiden itsearviointin sekä vertaisarviointin. Aineistomme opettajat käyttivät kaikkia näitä menetelmiä hankkiessaan arviointitietoa. Kaksi selvästi eniten käytettyä menetelmää olivat kuitenkin havainnointi ja testaaminen. Kaikki vastaajat käyttivät havainnointia ja puolet testaamista. Voidaankin todeta, että aineistomme opettajat käyttivät myös yleisesti eniten käytettyjä arviointimenetelmiä liikunnassa ja teoriaosuudessa esiintyvien menetelmien painotus pitää paikkaansa.

Pohdinnan arvoiseksi asiaksi haluamme nostaa myös sen, miksi juuri nämä menetelmät ovat eniten käytettyjä arviointimenetelmiä. On selvää, että koska alan kirjallisuus esittelee juuri nämä menetelmät merkittävimiksi sekä aineistossamme esiintyvät samat menetelmät, näillä menetelmillä on joitakin etuja ja ominaisuuksia, joiden takia niitä käytetään ja korostetaan.

Havainnoinnin etuna on se, että se on melko helppoa eikä vaadi suuria ennakkovalmisteluita. Varsinkin epäsystemaattinen havainnointi on jokapäiväistä ja siten helppoa opettajan näkökulmasta. (Koppinen ym. 1994, 46; Soininen 1997, 85.) Liikunnassa opettaja joutuu joskus tekemään suuriakin ennakkovalmisteluita ja muutoksia tuntien aikana, joten havainnointi on varmasti luontevin ja ajankäytöllisesti edullisin arviointimenetelmä. Testit puolestaan tuottavat luotettavia tuloksia oppilaiden todellisesta osaamisesta (Koppinen ym. 1994, 52). Samalla testit antavat opettajalle konkreettisia arviointituloksia, jotka hänellä säilyy arvosteluhetkeen asti ja joilla hän voi perustella antamaansa arvostelua. Lisäksi opettajille ja kouluille on olemassa valmiiksi suunniteltuja standardisoituja testejä, jotka on melko helppo toteuttaa ja arvostella. Itsearviointi ja vertaisarviointi ovat varsin yleisiä menetelmiä nykypäivänä ja ne kuuluvatkin nykyiseen oppimiskäsitykseen. Nämä arviointimenetelmät ovat erittäin hedelmällisiä oppilaille ja näiden menetelmien avulla he kehittävät itsetietoisuutta ja käsitystä omista taidoistaan. Oppilaan ollessa tietoinen omasta tilanteestaan se voi helpottaa opettajan työtä motivoijana. (Millman & Darling-Hammond 1990, 218.) Keskusteluiden ja haastatteluiden etuna on se, että mikäli saavutetaan molemminpuolinen luottamus, tuottavat ne autenttista tietoa osallistujien ajatuksista. (Ihme 2009, 100).

Varsinkin keskusteluissa, joissa mukana ovat vanhemmat, myös koti pääsee osaksi arviointia ja tulee tietoiseksi arvioinnista.

## **7.2 Liikunnan arviointiin suhtautuminen**

Asettamamme hypoteesi kokeneiden ja kokemattomien opettajien välisistä eroista ei tässäkään tutkimustehtävässä pitänyt paikkaansa. Emme havainneet minkäänlaisia eroja kokeneiden ja kokemattomien opettajien välillä suhtautumisessa liikunnan arviointiin. Aivan kuten arvioinnin suorittamisen kohdalla, myös tässä tutkimustehtävässä merkittäväksi tekijäksi ei nouse niinkään työkokemus, vaan kaikkien opettajien yksilölliset ajatukset ja henkilökohtaiset ominaisuudet.

Yleisesti opettajat suhtautuvat arviointiin pitäen sitä haastavana ja vaikeana. Vaikka se koetaankin haastavaksi, niin silti opettajat pitävät sitä mielenkiintoisena ja positiivisena. Myös Huisman (2004, 126) omassa tutkimuksessaan on saanut saman tuloksen. Meidän mielestämme on syytä pohtia, miksi opettajat pitävät liikunnan arviointia vaikeana.

Näemme vahvoina selityksinä muutamia seikkoja liikunnan arvioinnin vaikeudelle. Ensinnäkin liikunnan oppiaineen luonne on aivan erilainen kuin muiden opettettävien aineiden. Olemme kertoneet aiemmin liikunnasta oppiaineena ja siitä sekä alan kirjallisuudesta käy ilmi, että liikunta on toiminnallinen oppiaine, jossa oppimisympäristöt ovat luokkahuoneisiin nähden erilaiset ja virikkeellisemmät. Toiminnallisuus saa aikaan sen, että kaikkien oppilaiden seuraaminen ja arvioiminen on hankalaa. Kun kaikki opetusryhmän oppilaat liikkuvat kerralla ja kun suoritukset ovat hetkellisiä, opettajalla voi olla erittäin hankalaa saada kuvaa ja tietoa kaikkien oppilaiden suorituksista ja tasosta. Luotettavien arviointitulosten saamiseksi opettajien olisikin käytettävä monipuolisia arviointimenetelmiä. Niiden runsas käyttö ja vaihtelu kuitenkin vaativat ajallista suurta panostusta opettajalta, joten koemme, että näiden asioiden takia opettajat kokevat liikunnan arvioinnin vaikeaksi. Toinen seikka, joka voi selittää liikunnan arvioinnin vaikeutta, on se, että liikunnassa on monta arvioitavaa osa-aluetta. Opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitaan arvioitaviksi seikoiksi oppilaiden taidot, sosiaalisuus sekä asennoituminen ja suhtautuminen liikuntaan. Siedentop ja Tannehill (2000, 15) kirjoittavat, että opettajat kokevat liikunnassa erilaisia

asioita tärkeänä. Kuten eräs vastanneista opettajistakin koki asian, opettajille voi tuottaa vaikeutta se, kuinka he näitä asioita painottavat.

*No aika haastavaa ja varmaan painotukset eri opettajilla on erilaisia. Toinen painottaa enemmän motivaatio ja toinen enemmän taitoa ja joku siitä välistä vielä. Se on ehkä vähä eri arvosta koulujen välillä. Haastavaa se on siksi, että mitenkä sen ite arvottaa, että onko se motivaatio sitten se suurin tekijä vai onko ne taidot. (M4)*

Kolmantena hypoteesina meillä oli olettamus, että liikuntaa opettavat luokanopettajat pitävät liikunnan arviointia hankalampana kuin luokkahuoneaineiden arviointia. Tämä hypoteesi ei pitänyt täysin paikkaansa, sillä osa vastaajista piti liikuntaa hankalampana ja osa helpompana arvioida verrattuna luokkahuoneoppaineen arviointiin. Tähän vaikuttaa varmasti opettajien henkilökohtaiset mieltymykset ja ajatukset liikuntaan, mutta on syytä pohdita myös, millaisia vaikutuksia oppiaineiden luonteiden eroilla on tähän kysymykseen.

Kuten pohdimme liikuntaan suhtautumisenkin kohdalla, liikunnalla on oma ja erilainen luonne oppiaineena. Se eroaa merkittävästi teoriaoppiaineista oppimisympäristöltään, virikkeellisyydeltään ja toiminnallisuudeltaan. Liikunnassa ei juurikaan pidetä kirjallisia kokeita, vaikkakin testaamista käytetään yleisesti. Silti arviointimenetelmänä selvästi käytetty oli havainnointi, josta ei välttämättä jää opettajalle muuta kuin muistinvarainen kuva oppilaista ja heidän suorituksistaan. Teoriaoppiaineissa suoritettavat kokeet antavat opettajille vahvan näytön oppilaan tasosta ja osaamisesta. Tämä seikka selittää niiden suhtautumista, jotka pitivät liikuntaa hankalampana arvioinnin näkökulmasta. Ne jotka pitivät liikuntaa helpompana kuin muiden aineiden arviointia, perustelivat sitä sillä, että se on vapaampaa. Liikunta oppiaineena mahdollistaakin sen, että opettaja voi käyttää arviointimenetelminä haluamiaan menetelmiä, esimerkiksi havainnointia. Teoriaoppiaineissa voi olla hankalaa suorittaa arvostelua pelkän havainnoin kautta, usein niiden arvosteluun tarvitaan ja käytetään koetta. Liikunta antaa opettajille vapauden käyttää tarpeelliseksi katsottuja arviointimenetelmiä.

Perusopetuslain 5. luvussa 22 § sanotaan, että oppilasarvioinnin tehtävä koulussa on ohjata ja kannustaa oppilaan opiskelua. Opetussuunnitelman perusteissa (2004) arvioinnin tehtäviksi kerrotaan opiskelun kannustavuus ja ohjaus sekä tavoitteiden saavuttamisen kuvaus päättöarvioinnilla. Meidän tutkielmamme tuloksista tärkeimmiksi arvioinnin tehtäviksi koulussa nousivat kannustavuus, informatiivisuus ja summatiivisuus. Liikunnan arvioinnin

tehtävän kannalta opettajat ovat siis omaksuneet nykyisen oppimiskäsityksen vaatimukset hyvin. Opettajat ovat sisäistäneet hyvin ajatuksen, jonka mukaan arviointi ei ole vain päätösarvostelu, vaan koko opintojakson aikana mukana kulkeva prosessi, jossa oppilaat saavat realistisen kuvan omasta osaamisestaan. (OPS 2004.) Atjosen (2010b) mukaan arvioinnin tulee evästää tulevaisuutta. Siksi oppilasarviointilla on erittäin suuri merkitys ja on todettava opettajien tiedostavan hyvin tämän merkityksen.

Tutkielmamme tulosten mukaan osa opettajista oli sitä mieltä, että nykyisiä arviointikäytäntöjä tulisi muuttaa. He eivät olleet tyytyväisiä nykyisiin ratkaisuihin. He kertoivat haluavansa muutoksia arvioinnin muuttamiseen sanalliseksi, arvioinnin hajauttamiseen eri osa-alueita koskevaksi sekä yhdistelmäarvioinnin vakiinnuttamiseksi. Huomioitavaa on kuitenkin se, että arviointikäytännöt eivät välttämättä riipu opettajasta itsestään, vaan kunnat ja koulut määrittelevät itse omat arviointikäytäntönsä. Pitää muistaa, että nämä käytännöt vaihtelevat kouluittain.

Mutta koska opettajat haluavat muutoksia arviointiin, he eivät ole siihen täysin tyytyväisiä. Tässä kohtaa on syytä pohtia, mitä etuja opettajat haluavat arviointikäytänteiden muutoksilla. Jotkut opettajat halusivat muuttaa arvioinnin sanalliseksi koko alakoulussa. Tässä asiassa osa vastaajistakin oli sitä mieltä, että koska liikunnassa on niin monta osa-alueita, on mahdotonta kuvata kaikkea yhdellä numerolla. Lisäksi esille nousi, ettei numerolla voi antaa kaikkea sitä arviointipalautetta, jota voisi antaa sanallisesti tai kirjallisesti.

*Se numero on aina sitte semmonen keskiarvo, että silleen sais paljon tarkempaa tietoo siitä, että mitkä on ne vahvuudet ja mitkä on heikkoudet ja näin pois päin... (N5)*

Osa opettajista toivoi myös arvioinnin hajauttamista eri osa-alueisiin. Tässäkään näkökulmassa opettajat eivät koe, että numeroarviointi antaisi realistisen kuvan kaikista osa-alueista. Hajauttamalla voisi antaa arvioinnin eri osa-alueista: taidoista, sosiaalisuudesta ja suhtautumisesta.

Yksi ratkaisu näihin molempiin muutostarpeisiin voisi olla muutaman opettajan ehdottama yhdistelmäarviointi. He muuttaisivat arvioinnin niin, että antaisivat liikunnasta sekä numero- että sanallisen arvioinnin koko alakoulussa. Tässä tapauksessa toteutuisivat oppilaiden

halu saada numero ja opettajien tarve eritellä numeroarvioinnin lisäksi arvioinnin eri osa-alueet sanallisesti.

### **7.3 Liikunnan arviointi ja nykyinen oppimiskäsitys**

Nykyinen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ymmärretään siis yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi. Oppiminen on tavoitteellista ja erilaisissa opiskeluympäristöissä itsenäistä, opettajan ohjauksessa ja vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa tapahtuvaa toimintaa. Tietojen ja taitojen lisäksi merkittävässä osassa ovat työskentelytaidot. Tämän käsityksen mukaan oppiminen on seurausta aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa aiempien tietorakenteiden pohjalta käsitellään ja jäsenellään uusia tietoja ja taitoja. (OPS 2004.)

Pohdittaessa meidän tutkielmamme liikuntaa opettavien luokanopettajien arvioinnin suorittamista nykyisen oppimiskäsityksen valossa voidaan todeta, ettei se aivan täysin vastaa nykyisen oppimiskäsityksen vaatimuksia. Diagnostisen arvioinnin puuttuminen arviointikäytänteistä on täysin päinvastainen linjaus nykyisen suuntauksen kanssa. Diagnostisella arvioinnilla on merkittävä tehtävä esimerkiksi eriyttämisen suunnitteluun, jota nykyinen oppimiskäsitys korostaa (OPS 2004). Opetussuunnitelma on nykyään myös erittäin tärkeä työkalu ja perusta opettajalle. Sen käyttämättä jättäminen ei myöskään vastaa nykyisen oppimiskäsityksen vaatimuksia eikä se turvaa oppilaiden yhdenmukaista ja tasavertaista kohtelua. Kuitenkin opettajien eduksi on mainittava nykyisen oppimiskäsityksen puolesta se, että he käyttävät monipuolisia arviointimenetelmiä ja huomioivat arvioinnissa liikunnassa esiintyvät eri osa-alueet: taidot, sosiaalisuuden sekä asennoitumisen ja suhtautumisen liikuntaan. Näiltä osin arviointikäytännöt vastaavat nykyistä oppimiskäsitystä. Voidaan kuitenkin todeta, että meidän aineistossamme liikunnan arviointi ei ole aivan kaikilta osin pysynyt oppimiskäsityksen kehityksen mukana.

Opettajien tulisikin ottaa huomioon kaikki arvioinnin osa-alueet, jotka liittyvät nykyiseen oppimiskäsitykseen. Diagnostista arviointia tulisi käyttää jo siksi, että se helpottaa opetuksen suunnittelua ja ennen kaikkea eriyttämisen järjestämistä. Opetussuunnitelma on myös tärkeä ja opettajille itselleen hyödyllinen, joten sitä tulisi ehdottomasti käyttää. Arviointi-



menetelmiin voi tehdä nykyään myös pieniä parannuksia. Koska havainnointi on arviointimenetelmänä niin merkittävässä osassa, olisi syytä miettiä, kuinka siitäkin voisi tehdä useammin systemaattista. Nykyisin tietotekniikkaa on helposti saatavilla ja mielestämme esimerkiksi videokuvaus havainnoin tukena olisi mitä parhain tapa tukea systemaattista havainnointia.

## 7.4 Lopuksi

Tämän tutkielman perusteella on mahdotonta tehdä kokonaan uusia ohjeita liikunnan arviointiin, mutta opettajilla on mahdollisuus tehdä pieniä muutoksia ja parannuksia omiin arviointikäytänteisiinsä näidenkin tulosten perusteella. Tulosten valossa voidaan sanoa, että opettajien tulisi ottaa opetussuunnitelma aiempaa paremmin arvioinnin perusteeksi ja tueksi. Haluamme myös korostaa diagnostisen arvioinnin merkitystä ja käyttöä opetusta ja eriyttämistä suunniteltaessa. Tulosten perusteella arviointimenetelmien monipuolinen käyttö on hyvällä tasolla, mutta siinäkin opettajat voisivat käyttää hyödykseen enemmän nykyteknologiaa. Esimerkiksi havainnoinnista saisi paljon useammin systemaattista, jos käyttäisi valo- tai videokuvaamista. Muutenkin nykyistä teknologiaa kannattaa rohkeasti kokeilla osana arviointia. Näiden seikkojen lisäksi opettajien kannattaa miettiä, antaisivatko he vaikka edes suullisesti numeroa täydentävää arviointia. Liikunnassa on niin monia osa-alueita, että pelkkä numero ei joissakin tapauksissa riitä kertomaan koko totuutta oppilaan osaamisesta.

Tämän tutkielman teossa oli muutamia ongelmia, jotka vaikuttivat myös tutkielman luotettavuuteen. Haastateltavien opettajien löytäminen ja heidän kanssaan tapaamisien sopiminen ei ollut vaikeaa, mutta itse haastattelut asettivat omia ongelmia. Ensinnäkin olimme haastattelijoina kokemattomia ja huomasimme muutaman haastattelun tehtyämme, että olisimme niissä vielä voineet esittää enemmän tarkentavia kysymyksiä. Vaikka teimme koehaastatteluita, oli aito haastattelutilanne kuitenkin erilainen. Toinen ongelma oli se, ettemme tienneet puhuvatko haastattelijat totta. Tässä tilanteessa voimme vain olettaa, että puhuivat.

Tämän tutkielman luotettavuus ja yleistettävyyys on jokaisen omassa harkinnassa. Olemme näitä seikkoja pohtineet omassa osiossaan. Emme pyrkineetkään tekemään suurta yleistettävää tutkielmaa, vaan tarkoituksena oli selvittää yksittäisten opettajien kokemuksia liikunnan arvioinnista. Silti mielestämme jokainen liikuntaa opettava opettaja voi löytää itsellensä tästä tutkimuksesta joitakin hyödyllisiä seikkoja pohdittavaksi ja oman arviointinsa tueksi.

Tämä tutkielma jätti vielä muutamia kysymysmerkkejä, joita jatkotutkimuksien avulla voisi selvittää. Olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka liikunnan aineenopettajat suorittavat arviointia ja suhtautuvat siihen. Onko liikuntaa opettavien luokanopettajien ja aineenopettajien näkemyksissä ja tavoissa eroja ja mikä mahtaa olla koulutuksen vaikutus asiaan? Jos eroja sattuisi löytymään, olisi mielenkiintoista pohtia, voisivatko luokanopettajat hyödyntää aineenopettajien tapoja ja ajatuksia tai päinvastoin.

Merkittävimpinä asioina haluamme tämän tutkielman lukijoille jäävän mieleen, että liikunta oppiaineena on monipuolinen, erilainen ja virikkeellinen ja siksi myös sen arviointi on erityislaatuinen. Liikunnan arvioinnissa kannattaa ottaa huomioon sen monipuolisuus ja eri osa-alueet ja miettiä, millä tavoin milloinkin olisi viisasta suorittaa arviointia. Kannattaa myös muistaa, että opetussuunnitelma on tehty opettajia varten ja siitä saa tukea, jotta arviointi toteutuisi oikealla tavalla ja arvioinnissa keskityttäisiin oikeisiin seikkoihin. Arviointia suorittaessa kannattaa aina myös pohtia nykyisen oppimiskäsityksen suuntauksia ja etuja ja poimia ne osaksi omia arviointikäytänteitä.

## LÄHTEET

- Annevirta, T. 2010. Miten arviointi tukee oppilaan oppimisen taitoa? Edu.fi. Opetushallitus.  
[http://www.edu.fi/perusopetus/perusopetuksen\\_oppilaan\\_arviointi/miten\\_arviointi\\_tukee\\_oppilaan\\_oppimisen\\_taitoa](http://www.edu.fi/perusopetus/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/miten_arviointi_tukee_oppilaan_oppimisen_taitoa) [Luettu 19.10.2010]
- Arra, O. 2000. Muita itsearviointin näkökulmia. Teoksessa Korkeakoski, E., Niemi, E.K., Arra, O., Lindroos & Säilä, E.(toim.). Arviointi 7/2000. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Tammi Helsinki.
- Atjonen, P. 2010a. Milloin arviointi on eettisesti kestävä? Edu.fi. Opetushallitus.  
[http://www.edu.fi/perusopetus/perusopetuksen\\_oppilaan\\_arviointi/milloin\\_arviointi\\_on\\_eettisesti\\_kestavaa](http://www.edu.fi/perusopetus/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/milloin_arviointi_on_eettisesti_kestavaa) [Luettu 19.10.2010]
- Atjonen, P. 2010b. Miten arviointitieto voi parantaa opetusta? Edu.fi. Opetushallitus.  
[http://www.edu.fi/perusopetus/perusopetuksen\\_oppilaan\\_arviointi/miten\\_arviointitieto\\_voi\\_parantaa\\_opetusta](http://www.edu.fi/perusopetus/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/miten_arviointitieto_voi_parantaa_opetusta) [Luettu 19.10.2010]
- Atjonen, P. & Uusikylä, K. 2005. Didaktiikan perusteet. WSOY Helsinki.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. WSOY Juva.
- Brown, I., Lockyer, L. & Caputi, P. 2010. Teoksessa Cole, D.R. & Pullen D.L.(toim.) Multiliteracies in motion. Current theory and practice. Routledge, New York & London.
- Cizek, G. J. 2010. An introduction to formative assessment. History, Characteristics, and Challenges. Teoksessa Andrade, H. L. & Cizek, G. J. (toim.) Handbook of formative assessment. Routledge New York & London. 3-17.
- Comeaux, P.(toim.) 2005. Assessing online learning. Anker publishing company, Inc. San Francisco.
- Cowley, S. 2003. How to survive your first year in teaching. Continuum, London & New York.
- Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa Vuorinen, J: (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. PS-kustannus. Opetus 2000 -sarja. WS bookwell Oy Juva
- Förbom, M. 2003. Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja. Tammi Helsinki.

- Graham, G. 2008. Teaching children physical education. Becoming a master teacher. Human kinetics Illinois.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2. painos. WSOY Juva.
- Grönholm, I.(toim.) 1994. Ilmaisun monet kielet. Opetushallitus. Painatuskeskus Oy Helsinki.
- Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. WSOY Helsinki.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Printel Oy Helsinki.
- Heinonen, V. & Viljanen, E. 1980. Evaluaatio koulussa. Otava Helsinki.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. PS-kustannus. Opetus 2000 -sarja. WS bookwell Oy Juva
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1990. Kasvatustieteen käsitteistö. Otava Keuruu.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino, Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2007. Tutki ja kirjoita. Tammi, Helsinki.
- Holmes, E. 2003. The newly qualified teacher's handbook. Kogan page, London & Sterling.
- Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa Vuorinen, J.(toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. PS-kustannus. Opetus 2000 -sarja. WS bookwell Oy, Juva
- Hopkins, D. 2002. A teacher's guide to classroom research. Third edition. Open university press, Berkshire.
- Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Yliopistopaino Helsinki. Opetushallitus.
- Huurinainen-Kosunen, A. 2012. Arviointi oppimisen tukena – Jatkuva arviointi ja monipuoliset arviointikäytänteet. Oppilaan arviointi lukuvuoden aikana – Jatkuva arviointi. oph.fi. Opetushallitus.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. PS-kustannus Opetus 2000 -sarja. WS bookwell Oy, Juva
- Iisalmen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2006. Iisalmen kaupunki. [http://opspro.peda.net/iisalmi/viewer.php3?DB=kangaslammi2&mode=2&document\\_id=160](http://opspro.peda.net/iisalmi/viewer.php3?DB=kangaslammi2&mode=2&document_id=160) [Luettu 30.11.2010]

- Ikonen, M. 2004. Portfolio ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Teoksessa Kupila, P. (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Tammi, Tampere.
- Merimaa, E. Tasa-arvoinen ja yksilöllinen oppilaan arviointi. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A.(toim.) Ainutkertainen oppija. 2009. PS-kustannus. WS bookwell Oy, Juva.
- Kalaja, S. & Sääkslahti, A. 2009. Liikunnalliset perustaidot. Koululiikuntaliitto KLL ry. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/perusopetuksen\\_jarjestaminen/perusopetuksen\\_oppilaan\\_arviointi/arviointi\\_oppimisen\\_tukena](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/arviointi_oppimisen_tukena) [Luettu 22.5.2012.]
- Kananoja, S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena. Hakapaino, Helsinki.
- Karjalainen, A. 2010. Portfoliotentti. Suomen virtuaaliyliopisto. Arvioinnin ABC. [http://tievie oulu.fi/arvioinnin\\_abc/artikkelit/portfoliotentti.htm](http://tievie oulu.fi/arvioinnin_abc/artikkelit/portfoliotentti.htm) [Luettu 7.12.2010]
- Karjalainen, A. 2001. Tentin teoria. Väitöskirjatyo. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Yliopistopaino, Oulu.
- Karjalainen, A. & Huusko, M. 2004. Arviointiajattelun pikaopas. Opetuksen kehittämisyksikkö. Oulun yliopisto.
- Kartovaara, E. 2010. Oppilaan arvioinnin nykyiset linjaukset. Edu.fi. Opetushallitus. [http://www.edu.fi/perusopetus/perusopetuksen\\_oppilaan\\_arviointi/oppilaan\\_arviointi\\_oppimisen\\_aikana](http://www.edu.fi/perusopetus/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/oppilaan_arviointi_oppimisen_aikana) [Luettu 19.10.2010]
- Karvonen, P. 2002. Hyppää pois! Lapsen motoriikan arviointi ja kehittäminen. Tammi, Helsinki
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. ja Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. PS-kustannus. Opetus 2000 -sarja. WS bookwell Oy, Juva
- KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien tietovaranto. <http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/kvali/index.html> [Luettu 28.4.2012]
- Kveli, A. 1994. Att vara lärare. Studentlitteratur, Lund.
- Mikkelsson, L. 2007. Koulun kuntotestistö aikuisiän kunnon ja terveyden ennustajana – 25 vuoden pitkittäistutkimus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 200. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES, Jyväskylä.
- Millman, J. & Darling-Hammond, L. 1990. The new handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary school teachers. SAGE publications Newbury park, California.

- Myllykangas, M. 2002. Kohti pedagogista arviointiajattelua. Oppilasarviointiajattelun ja arviointikäytäntöjen kehittäminen kotitalousopetukseen. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Julkaisuja 11. Rovaniemen painatuskeskus Oy, Rovaniemi
- Nevo, D. 1986. The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature. Teoksessa House, E.R. (toim.) New directions in educational evaluation. The Falmer Press London & Philadelphia.
- Nortunen, M. 2009. Luokanopettaja liikunnanopettajana: Luokanopettajien liikuntapedagogiset ja liikuntadidaktiset taidot. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Liikuntatieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2010. Liikunnan opetusprosessin ABC. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 5. Liikuntatieteiden laitos. Kopijyvä Oy, Jyväskylä.
- Opetushallitus, 2012a. Oppilaan arviointi menneinä vuosikymmeninä. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/perusopetuksen\\_jarjestaminen/perusopetuksen\\_oppilaan\\_arviointi/oppilaan\\_arviointi\\_menneina\\_vuosikymmenina](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/oppilaan_arviointi_menneina_vuosikymmenina). [Luettu 22.5.2012]
- Opetushallitus, 2012b. Säädökset ja ohjeet. Ohjeita koulutuksen järjestämiseen. Perusopetuksen järjestäminen. Oppilaan päättöarviointi peruskoulussa. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/perusopetuksen\\_jarjestaminen/perusopetuksen\\_oppilaan\\_arviointi/oppilaan\\_paattoarviointi](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/oppilaan_paattoarviointi). [Luettu 9.5.2012]
- Opetushallitus, 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki. Opetushallitus.
- Pehkonen, M. 2001. Liikunnan opetustapahtumatekijät ja taitojen oppiminen. Teoksessa Puurula, A.(toim.) Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksia. Kasvatustieteen päivien teemaryhmän esitelmät 2000. Studia Paedagogica 27. Helsingin yliopisto, opettajan-koulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Hakapaino, Helsinki.
- Pehkonen, M. 1999. Liikuntataitojen oppiminen ja opettaminen. Telinevoimistelutaidot ja peruskoulun liikunnanopetus. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 2. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Kopijyvä, Jyväskylä.
- Pekkari, M. 2008. Tavoitteellinen ohjauskeskustelu. Tammi, Helsinki.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852. Suomen säädöskokoelma.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Suomen säädöskokoelma.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. WSOY, Juva.

- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu painos. Tammi, Helsinki.
- Sarlin, E. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University printing house, Jyväskylä ja Sisäsuomi Oy, Jyväskylä.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. 2000. Developing teaching skills in physical education. Fourth edition. Mayfield publishing company, California.
- Singer, R.N.(toim.) 1976. Physical education: foundations. The Florida State University. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Siniharju, K. 2002. Luokanopettajien ja liikunnanopettajien näkemyksiä koulukohtaisista liikunnan opetussuunnitelmista. Liikuntapedagogiikan syventävien opintojen tutkielma. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto.
- Soininen, M. 1997. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turun yliopiston kasvatustieteen julkaisuja A: 56. Painosalama Oy, Turku.
- Sonkajärven kunnan esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2005. Sonkajärven kunta. <http://www.sonkajarvi.fi/loader.aspx?id=79900039-ed60-431e-a6ff-2c588f91a2e5> [Luettu 30.11.2010]
- Stoll, S.K & Beller J.M. 2000. Do sports build characters?. Teoksessa Gerdy, J.R.(toim.) Sports in school. The future of an institution. Teachers college, Columbia University. Teacher college press, New York and London.
- Taylor, P. 1985. General Editor's preface. Teoksessa House, E.R. (toim.) New directions in educational evaluation. The Falmer Press London & Philadelphia.
- Tenhula, T. 2010. Arviointitapa vaikuttaa opiskelutyyliin. Suomen virtuaaliyliopisto. Arvioinnin ABC. [http://tievie.oulu.fi/arvioinnin\\_abc/artikkelit/paakirjoitus.htm](http://tievie.oulu.fi/arvioinnin_abc/artikkelit/paakirjoitus.htm) [Luettu 7.12.2010]
- The Finnish Education Evaluation Council 2004/2005. New directions in educational evaluation. Evaluation programme 2004-2007. Publications of the Finnish education evaluation council 3. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.
- Thomas, K.T., Lee, A.M & Thomas, J.R. 2003. Physical education methods for elementary teachers. Second edition. Human kinetics, Illinois.
- Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa Kupila, P. (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Tammi, Tampere.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. WSOY, Helsinki.
- Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University printing house, Jyväskylä ja ER-paino, Lievestuore.
- Vuori, I. 2003. Lisää Liikuntaa! Edita Prima Oy, Helsinki.

Yli-Luoma, P.V.J. 2003. Hyvä opettaja. IMDL Oy Ltd., Sipoo.  
Zimmer, R. 2002. Liikuntakasvatuksen käsikirja. Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita. LK-kirjat, Helsinki.



## Haastattelurunko

### 1. Taustatiedot:

- Sukupuoli
- Ikä
- Työkokemus
- Peruskoulutus
- Liikuntaan erikoistuminen
- Oma liikunnan harrastuneisuus
- Oma mielenkiinto liikuntaan ja urheiluun

### 2. Miten arvioit liikuntaa?

- Käytätkö lähtötason arviointia?
- Käytätkö opintojen aikaista arviointia?
- Millaisia arviointimenetelmiä käytät?
- Miksi juuri tietyt menetelmät, mitkä ovat niiden edut?
- Miksi ei muita menetelmiä?
- Mihin perustat arvioinnin?
- Kerrotko oppilaille arviointiperusteet?
- Mitä asioita painostat arvioinnissa?
- Kuinka usein suoritat arviointia?
- Kuinka usein yllä mainittuja menetelmiä käytät?
- Missä suhteessa ja kuinka usein käytät sanallista ja kirjallista tai numeerista arviointia?
- Kuinka tiedotat oppilaille arvioinnista ja kuinka annat arviointituloksia oppilaille?
- Käytätkö useita arviointiratkaisuja vai turvaudutko samanlaisiin ja tuttuihin ratkaisuihin?
- Ratkaisujesi edut ja hyödyt? Miksi teet juuri niin?

### 3. Yleinen suhtautuminen liikunnan arviointiin:

- Mikä on mielestäsi liikunnan arvioinnin tehtävä koulussa?

- Miten koet liikunnan arviointitapahtuman? Miksi koet sen juuri sellaisena?
- Miten koet sen verrattuna luokkahuoneessa tapahtuvaan aineeseen?
- Mikä tekee siitä erilaisen kuin muut aineet?
- Koetko, että oppilasarvioinnilla olisi hyötyä sinun opetukseesi?

4. Tekisitkö jotain toisin liikunnan arvioinnissa, jos saisit itse päättää ja täysin vapaat kädet toteuttaa ne?