



HUUHA, JENNI & JAATINEN, KAISA

”EI VOI AIVAN PELKÄSTÄÄN LUOKKAKUVAN JA TIKKATAULUN PERUSTEELLA ANTAA NUMEROITA.”

Kuudennen luokan oppilaiden ja heidän liikunnanopettajiensa käsityksiä ja kokemuksia liikunnan oppilasarvioinnista

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2014

**Kasvatustieteiden tiedekunta**

**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**

Luokanopettajankoulutus		Tekijä Huuha, Jenni & Jaatinen, Kaisa	
<p>Työn nimi "EI VOI AIVAN PELKÄSTÄÄN LUOKKAKUVAN JA TIKKATAULUN PERUSTEELLA ANTAA NUMEROITA." Kuudennen luokan oppilaiden ja heidän liikunnanopettajiensa käsityksiä ja kokemuksia liikunnan oppilasarviointista</p>			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Kesäkuu 2014	Sivumäärä 123 + liitteet (9 kpl)
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan opettajien ja oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia liikunnan oppilasarviointista. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää kuudennen luokan oppilaiden ja heidän opettajiensa käsityksiä ja kokemuksia liikunnan oppilasarviointin oikeudenmukaisuudesta ja sen toteutumisesta. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on vertailla oppilaiden ja opettajien käsitysten ja kokemusten yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa on myös kvantitatiivisen tutkimuksen piirteitä. Tutkimuksen lähestymistapana on sekä fenomenografia että fenomenologia. Tutkimusjoukon muodostivat erään Pohjois-Pohjanmaan koulun kuudennen luokan oppilaat sekä heidän liikunnanopettajansa. Opettajien aineisto (n=4) kerättiin teemahaastattelulla ja oppilaiden aineisto (n=51) kyselylomakkeen avulla kevään 2013 aikana. Aineiston analyysissä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä sekä SPSS 20 -ohjelman tilastollisia testejä määrällisen aineiston analysoinnissa.</p> <p>Teorian ja tutkimustulosten mukaan on todettavissa, että liikunnan oppilasarviointin oikeudenmukainen toteuttaminen on haastavaa. Objektiviivista arviointia on mahdotonta toteuttaa arvioijan henkilökohtaisten mieltymysten vuoksi. Liikunnanopettajat kuitenkin pyrkivät oikeudenmukaisen arvioinnin tekemiseen parhaansa mukaan. Suurin osa oppilaista kokikin saaneensa oikeudenmukaista oppilaan arviointia. Yhtenä huomattavana asiana nousi kuitenkin esiin suosiminen ja henkilökohtaisuuden yhteys arviointiin. Opettajien ja oppilaiden mukaan henkilökohtaisuus ja persoonallisuuspiirteillä on vaikutusta arviointiin, jolloin arvioinnista muodostuu epäoikeudenmukaista.</p> <p>Käsitykset arviointikriteereistä vaihtelivat opettajien ja oppilaiden keskuudessa. Myös opettajien käyttämät arviointikriteerit poikkesivat toisistaan. Naisopettajat painottavat miesopettajia enemmän liikunnan lajitaitoja, kun taas miehet korostavat asenteen merkitystä. Oppilaiden tulisi tietää opettajiensa arviointikriteerit, mutta tutkittavien oppilaiden mukaan heillä ei ole riittävästi käsitystä niistä. Opettajien arviointikäytänteet eivät ole yhteneväisiä, joten annettavien arvosanojen perusteet vaihtelevat opettajakohtaisesti. Opettajat pohtivat liikunnan arvioinnin tarpeellisuutta eikä yhtenevää näkemystä arviointitavasta ollut. Oppilaat säilyttäsivät arvioinnin liikunnassa, mutta mielipiteet arviointitavasta jakaantuivat numeroarviointiin sekä sanallisen ja numeroarviointin yhdistelmään.</p> <p>Tutkimuksen tulokset tuovat lisätietoa liikunnan oppilasarviointin haastavuudesta ja oikeudenmukaisen arvioinnin ongelmakohdista. Tutkimuksen tulokset eivät ole tilastollisesti yleistettävissä, sillä tutkimuksessa tarkasteltiin vain pienen joukon käsityksiä ja kokemuksia liikunnan oppilasarviointin oikeudenmukaisuudesta ja arviointikäytännöistä. Tulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, ettei liikunnan oppilasarviointi ole koskaan täysin oikeudenmukaista, sillä arviointikäytännöt vaihtelevat eri opettajien kesken.</p>			
Asiasanat oppilasarviointi, oikeudenmukaisuus, arviointikäytännöt, tapaustutkimus, liikunta			

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	1
2	OPPILASARVIOINTI .....	4
2.1	Oppilasarviointi käsitteenä .....	5
2.2	Arvioinnin tehtävät .....	11
3	LIKUNNAN OPPILASARVIOINTI .....	16
3.1	Liikunnanopetuksen arvioinnin periaatteet .....	16
3.1.1	Liikunnan oppiaineen erityinen luonne .....	16
3.1.2	Liikunta valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa .....	18
3.1.3	Arviointikriteerit liikunnassa .....	20
3.2	Oikeudenmukaisuus ja liikunta .....	24
3.2.1	Opettajan eettiset periaatteet liikunnan arvioinnissa .....	24
3.2.2	Oppilas ja oikeudenmukainen arviointi .....	30
3.3	Arviointikäytännöt liikunnassa .....	32
3.3.1	Arviointimenetelmät .....	32
3.3.2	Arviointipalautteen antaminen .....	39
3.3.3	Oppilasarvioinnin muodot liikunnassa .....	41
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	44
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat .....	44
4.2	Tutkimusmenetelmät ja -suuntaukset .....	45
4.3	Tutkimusjoukko .....	50
4.4	Aineistonkeruumenetelmät .....	52
4.4.1	Teemahaastattelu .....	53
4.4.2	Kysely .....	55
4.5	Aineiston käsittely .....	56
4.6	Luotettavuus .....	59
5	TULOKSET .....	67
5.1	Opettajien näkökulma oikeudenmukaisuuden toteutumisesta liikunnan oppilasarvioinnissa .....	68
5.1.1	Oikeudenmukaisuus oppilasarvioinnissa .....	68
5.1.2	Oppilasarvioinnin haastavuus .....	69
5.1.3	Henkilökemioiden merkitys oppilasarviointiin .....	72
5.1.4	Kannustinarvosanojen antaminen .....	75
5.2	Oppilaiden kokemukset liikunnan arvioinnin oikeudenmukaisuudesta .....	76
5.2.1	Liikunnan numeron merkitys oppilaille .....	76
5.2.2	Henkilökemioiden yhteys liikunnan arviointiin .....	77
5.3	Opettajien arviointikäytännöt liikunnan oppilasarvioinnissa .....	82
5.3.1	Yhdessä arvioiminen kollegan kanssa .....	82

5.3.2	Oppilasarvioinnissa käytettävät liikunnan arviointikriteerit.....	83
5.3.3	Arviointikäytänteet liikunnan oppilasarvioinnissa.....	86
5.3.4	Liikunnan oppilasarvioinnin tavat.....	88
5.4	Oppilaiden käsityksiä liikunnan arvioinnin toteuttamisesta.....	90
5.4.1	Oppilaiden käsityksiä opettajien arviointikriteereistä ja niiden toteutumisesta.....	90
5.4.2	Oppilaiden näkemyksiä liikunnan arviointikäytänteistä.....	94
5.5	Opettajien ja oppilaiden tulosten vertailu.....	95
5.5.1	Liikunnan arvioinnin oikeudenmukaisuus opettajien ja oppilaiden kokemana.....	96
5.5.2	Liikunnan arvioinnin toteutuminen opettajien ja oppilaiden kokemana.....	97
5.6	Yhteenveto.....	99
6	POHDINTA.....	104
6.1	Johtopäätökset.....	104
6.2	Tutkimuksen onnistumisen arviointia.....	110
6.3	Jatkotutkimusaiheita.....	112
	LÄHTEET.....	114
	LIITTEET (9 kpl)	

# 1 JOHDANTO

Viime aikoina koulumaailmaa on puhuttanut taito- ja taideaineiden merkitys sekä oppilaiden hyvinvointi ja motivaatio oppimiseen. Lasten liikkumattomuus ja pahoinvointi näkyvät oppitunneilla häiriökäyttäytymisenä ja innottomuutena oppimiseen. Omalta osaltaan koulussa annettava kannustus ja motivointi vaikuttavat lapsen hyvinvointiin ja mielenkiintoon oppimista kohtaan. Varsinkin lasten liikkumattomuus on herättänyt suurta huolta viime aikoina. Koulussa annettavalla arvioinnilla voikin olla tärkeä merkitys sille, millainen suhde lapselle muodostuu liikuntaa kohtaan ja millaisen käsityksen hän saa itsestään liikkujana. Arvioinnin myötä oppilas saakin tietoa omasta osaamisestaan ja kehittymisestään (Opetushallitus, 2004, s. 262). Monen oppilaan kohdalla viikon ainoat liikuntahetket voivat tapahtua liikuntatunneilla, jonka vuoksi annetut palautteet ja arvoinnit voivat olla tärkeinä kannustimina tai lannistajina. Koemmekin tutkimuksemme olevan ajankohtainen ja antavan hyödyllistä tietoa arvioinnin merkityksellisyydestä ja sen toteuttamisesta niin oppilaiden kuin opettajien kokemana.

Arviointi on merkittävä osa opetus- ja oppimisprosessia (Pruuki, 2008, s. 158). Arviointia suoritetaan oppilaan oppimisprosessin onnistumisen tarkastelemiseksi (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 51; Salvia, Ysseldyke & Bolt, 2013, s. 295; Turunen, 1999, s. 21). Opettajan tulee pyrkiä oikeudenmukaiseen ja luotettavaan oppilasarviointiin (Frisk & Räisänen, 1996b, s. 46–47). Oppilaiden täytyy pystyä luottamaan siihen, että opettajan tekemä arviointi on tasapuolista, vilpitöntä ja objektiivista (Slavin, 2003, s. 472; Turunen, 1999, s. 70). Täysin neutraalia ja puolueetonta arviointia ei voida kuitenkaan suorittaa, koska opettajan arvioinnin taustalla vaikuttavat hänen omat arvonsa ja näkemyksensä (Virta, 1999, s. 124). Tämän vuoksi puolueelliset arvoinnit ovat mahdollisia (Robson, 2001, s. 70, 126).

Liikunnan arvioinnin toteuttaminen on monimutkaista ja tarkkuutta vaativaa (Green, 2008, s. 79), sillä liikunnan arviointi vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen, oppimiseen ja tunteisiin (Luke, 2009, s. 42). Liikunnan oppiaineessa on erityisiä piirteitä, joita ei tule vastaan muissa oppiaineissa (Hakala, 1999, s. 97–98). Yksi merkittävimmistä piirteistä on se, että oppilaiden suoritukset ovat kaikille näkyvissä ja arvioitavissa. Tällöin opettajalta vaaditaan vahvaa ammattiosaamista positiivisen ilmapiirin luomiseksi, jotta oppilas uskaltaa näyttää taitojaan. (Heikinaro-Johansson, 2003, s. 109.) Liikunnassa korostuvan kehollisuuden

vuoksi herää esiin kysymys siitä, mitä opettaja tavoittelee arvioinnilla ja millä tavoin annettu arvosana vaikuttaa oppilaan kehonkuvaan ja liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen?

Koululiikuntaan suhtaudutaan myönteisemmin kuin yleisesti kouluun (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011). Nupposen ja Telaman tutkimuksessa (1998, s. 74) todetaan, että noin kolmasosalle oppilaista menestyminen koululiikunnassa on erittäin tärkeää. Jaakkolan, Soinin ja Liukkosen (2006) sekä Penttisen (2003) tutkimusten mukaan liikunnan numerolla on yhteys oppilaan motivaatioon, viihtyvyyteen ja minäkäsitykseen. Tutkimusten mukaan hyvän ja sitä heikomman arvosanan saaneet oppilaat suhtautuvat liikuntaan negatiivisemmin kuin kiitettävän arvosanan saaneet oppilaat, jotka ovat innokkaita liikkujia. Myös Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) tutkimuksessa havaittiin saadun arvosanan merkitys kiinnostustasoon ja mielekkyyteen koululiikuntaa kohtaan.

Koululiikunnan arviointi on ollut aika ajoin esillä niin lehtien mielipidekirjoituksissa, internetissä kuin liikunnanopettajien, opettajankouluttajien ja liikunnanopettajaksi opiskelevien keskuudessa. Ylipäätään taito- ja taideaineiden arvioinnin merkityksellisyydestä ja tärkeydestä löytyy mielipiteitä puolesta ja vastaan. Yleisesti käytössä oleva numeroarviointi nähdään vuoroin huonona ja lannistavana, mutta myös motivoivana ja kannustavana arviointitapana. Opettajien näkökulmasta liikunnan arvioinnilla on tärkeä merkitys oppiaineen arvostukseen eikä sitä tulisi poistaa kokonaan. (Virta & Lounassalo, 2013, s. 508-509.)

Meillä molemmilla on liikunnallinen tausta ja tästä syystä omat liikunnan numeromme ovat aina olleet kiitettävän tasolla. Olemme kuitenkin nähneet omien koulu-urienne aikana, kuinka saatu liikunnan numero voi olla epäoikeudenmukainen. Osaksi tästä syystä halusimme pureutua liikunnan arvioinnin problematiikkaan tutkielmassamme, koska pyrkimyksenämme on olla tulevaisuuden opettajina taidokkaita liikunnan arvioijia. Liikunnan arviointi herättää varmasti tunteita lähes jokaisessa, minkä vuoksi arvioinnin on oltava laadukasta ja totuudellista. Opettajana on pyrittävä vastaamaan mahdollisimman oikeudenmukaisesti oppilaiden ja heidän vanhempiensa odotuksiin, unohtamatta arvioinnille asetettuja tavoitteita ja kriteereitä. Koulutuksen myötä olemme huomanneet arvioinnin ja etenkin liikunnan arvioinnin olevan hyvin monimuotoinen ja haastava opettajan työnkuvaan kuuluva tehtävä. Tutkijoina meitä kiinnostavat nämä liikunnan arvioinnin haastavat ongelmatkohdat.

Liikunnanopetuksen arviointia voi tarkastella hyvin monesta näkökulmasta. Rajasimme tutkimuksemme koskemaan liikunnan oppilasarvioinnin oikeudenmukaisuutta ja arviointikäytänteitä. Syy aiheen rajaukseen oli kiinnostus arvioinnin eettistä luonnetta kohtaan. Tutkimuksen tarkoituksena on saada selville opettajien ja oppilaiden käsityksiä liikunnan oppilasarvioinnin oikeudenmukaisuuden toteutumisesta ja liikunnan arvioinnin käytänteisistä. Pyrimme tuomaan esille opettajien arviointityöhön liittyvää problematiikkaa ja sitä, miten opettajan tekemä arviointi näkyy ja vaikuttaa oppilaisiin. Halusimme selvittää myös oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia liikunnan arvioinnista, koska heidän näkökulmastaan aihetta on tutkittu niukasti. Rajasimme pois vanhempien ja koulun merkityksen liikunnan oppilasarviointiin.

Tutkimme liikunnan oppilasarviointia jo reilu vuosi sitten kandidaatintutkielmassamme, jossa teimme kirjallisuuskatsauksen sekä yleisen että liikunnan oppilasarvioinnin keskeisistä piirteistä ja periaatteista peruskoulussa. Tekemämme katsaus osoitti, ettei liikuntaa opettavilla opettajilla ole varmuutta omista arviointikriteereistään, mikä aiheuttaa epätietoisuuden liikunnan arvioinnista myös oppilaille. Aiheemme vei meidät kandidaatintutkielmassa mennessään, joten meille oli selvää jatkaa liikunnan oppilasarvioinnin tutkimista pro gradu -tutkielmassa.

Tutkielman ensimmäisessä luvussa käymme läpi oppilasarviointia peruskoulussa sekä tuomme esille arvioinnin keskeisiä käsitteitä ja sen tehtäviä. Toisessa luvussa käsittelemme liikunnanopetuksen luonnetta ja periaatteita sekä syvennymme liikunnan oppilasarviointiin eli oikeudenmukaisuuteen, arviointikäytänteisiin ja -kriteereihin. Tutkimuskysymykset ja metodologiset ratkaisut esitetään luvussa neljä. Tutkielman empiirisessä tulosluvussa viisi tarkastelemme liikunnan opettajien ja oppilaiden käsityksiä liikunnan oikeudenmukaisesta arvioinnista ja arviointikäytänteisistä sekä vertailemme, kuinka oppilaiden ja heidän liikunnanopettajiensa käsitykset liikunnan arvioinnissa kohtaavat. Lisäksi tarkastelemme tutkimuksen tuloksia aiempien tutkimuksien valossa. Tutkimuksen tuloksia seuraa pohdinta tulosten johtopäätöksistä, luotettavuudesta ja jatkotutkimusaiheista luvussa kuusi.

Tutkielma on pääsääntöisesti prosessoitu Oulun yliopistossa. Käsikirjoitusta on esitelty ja sitä on kommentoitu myös Jyväskylän yliopistossa. Tämä on kahden yliopiston yhteinen opinnäyttely toisen opiskelijan siirryttyä opiskelemaan vastaavaan koulutusohjelmaan Jyväskylän yliopistoon.

## 2 OPPILASARVIOINTI

Tämän luvun tarkoituksena on tarkastella oppilasarviointia yleisesti, käsitteellisestä näkökulmasta. Arviointiin liittyy paljon käsitteitä, joiden tarkasteleminen on ensisijaisen tärkeää. Rajaamme arvioinnin käsittelemään koulussa suoritettavaan oppilaan arviointiin. Oppilasarviointi ei ole yksiselitteistä, sillä arvioinnilla on omat tehtävänsä ja periaatteensa. Tässä luvussa käsittelemme arvioinnin merkitystä koulumaailmassa ja sitä, kuinka se näkyy yksittäisen oppilaan kohdalla.

Arviointi on haastava, mutta myös mielenkiintoinen opettajan tehtävä. Arvioinnin tulisikin olla opettajan monipuolinen työkalu ja toiminnan kehittämisen väline. Arvioitaessa täytyy huomioida tavoitteet ja sen tulee olla läpinäkyvää, reilua, oikeudenmukaista ja motivoivaa. Arviointi antaa paljon ajattelemisen aihetta, mutta vaarana on, että se muuttuu opettajalle rutiiniksi. (Ihme, 2009, s. 13.)

Arvioinnin tehtävien ja kriteereiden painotukset ovat vaihdelleet peruskoulun eri vaiheissa. Painotukset ovat olleet riippuvaisia vallalla olleista kasvatusideologioista ja psykologian suuntauksista. Ennen 1970-lukua elettiin behavioristisen suuntauksen aikaa. (Lahdes, 1997, s. 227.) Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan opittavat asiat siirretään opettajalta oppilaalle ja oppimista ohjataan palkkioita ja rangaistuksia käyttämällä (Patrikainen, 1999, s. 153). Behaviorismin aikaan suosittiin suhteellista arviointia, mutta 1970-luvulla arviointia pohdittiin uudestaan kasvatusoptimismin kasvaessa. Tällöin alkoi opetuksen motivoivan ja ohjaavan tehtävän korostuminen. 1990-luvulle tultaessa behaviorismi heikkeni ja humanistinen sekä konstruktivistinen psykologia nousivat vallalle. Kasvatusideologia -muutosten myötä arvioinnissa kiinnostuttiin oppimistulosten lisäksi myös oppimisprosesseista. (Lahdes, 1997, s. 227–228.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä oppimisen lähtökohdaksi tuli oppijan oman tiedon prosessointi ja aktiivisuus läpi oppimisprosessin (Patrikainen, 1999, s. 154–155).

Konstruktivistisen arvioinnin lähtökohtana on opetus, jossa korostetaan oppilaan oppimisen ja kehittymisen havainnoimista arvioinnin keinoin. Oppilaalla on mahdollisuus näyttää osaamistaan niin itse valittuja kuin opettajan valitsemia arviointikeinoja käyttäen. Näin ollen konstruktivistinen arviointi muodostuu oppilaan ja opettajan välisestä vuoropuhelusta. (Virta, 1999, s. 29.) Hongisto (2000, s. 89) mukailee Virran ajatusta toteamalla, että



konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostetaan prosessin merkitystä lopputuloksen sijaan. Tämän vuoksi arviointia ei pitäisi tehdä pelkän suoritteiden vuoksi.

## 2.1 Oppilasarviointi käsitteenä

*Arvioinnin määritelmä.* Arviointi voidaan määritellä usein eri tavoin riippuen siitä yhteydestä tai tarkoituksesta, jossa sitä käytetään (Phye, 1997, s. 8). Yksinkertaisimmillaan arvioinnin voidaan ajatella olevan kohteen arvon tai ansion määrittämistä (Lahdes, 1994, s. 204–205; Numminen, 1996, s. 131). Tällöin arvioinnille merkittäviä asioita tarkastellaan suhteessa yhteisesti määriteltäviin arvoihin (Linnakylä & Atjonen, 2008, s. 47; Lyytinen & Nikkanen, 2008, s. 26). Arvot määrittävätkin sen, mitä arvioija priorisoi tehdessään valintoja (Lyytinen & Nikkanen, 2008, s. 26). Laajemmin ajateltuna arviointi kohdistuu tulosten lisäksi myös itse prosessiin ja suunnitteluvaiheeseen (Lahdes, 1997, s. 219; Lahdes, 1994, s. 204–205; Numminen, 1996, s. 131). Arviointi toteutuukin usein käytännöllisenä harkintana, jossa arvot jäävät syrjään vallan ja intressien noustessa arvojen edelle (Lyytinen & Nikkanen, 2008, s. 43). Arviointia ei voidakaan pitää itseisarvona (Laitinen, 2000, s. 30).

Määriteltäessä arvioinnin käsitettä täytyy ottaa huomioon ympäristö, jossa sitä tarkastellaan, sillä se luo raamit arvioinnin olemukselle. Atjosen (2007a, s. 19) sekä Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1994, s. 8) mukaan oppilasarviointi eli evaluaatio tarkoittaa opetusta-pahtuman jälkeistä oppimistulosten, esimerkiksi tietojen, taitojen, harrastusten ja asenteiden, arviointia. Useat tutkijat (Butler & McMunn, 2006, s. 2; Green, 2008, s. 78; Salvia et al., 2013, s. 4, 11) puolestaan määrittelevät oppilasarvioinnin prosessiksi, jossa kerätään tietoa oppilaista päätösten tekemiseksi. Kerätty ja tulkittu validitieto auttaa usein ohjaamaan tulevaa opettamista ja oppimista (Herman, Aschbacher & Winters, 1992, s. 3; Pettifor & Saklofske, 2012, s. 87). Näin ollen voidaan sanoa, että arviointi on arvokas ja välttämätön osa niin oppimis- kuin opetusprosessia (Brooks, 2002, s. 1; Conner, 1991, s. 9; Gipps, 1990, s. 1; Koppinen et al., 1994, s. 8; Mäensivu, 1999, s. 64; Pruuki, 2008, s. 158; Slavin, 2003, s. 472). Jos jokin asia on perusteltua opettaa, niin sitä on perusteltua myös arvioida ja päinvastoin (Slavin, 2003, s. 465).

Kuullessaan sanan arviointi moni ihminen ajattelee sen tarkoittavan testiä. Arviointi on kuitenkin paljon laajempi asia kuin testaus. (Salvia et al., 2013, s. 8.) Osalle taas sana arviointi tuo mieleen toiminnan, jossa virheet merkitään ylös ja itsetunto latistetaan (Frisk & Räisänen, 1996a, s. 32). Ennen kaikkea arviointi on kuitenkin selvyiden saamista enem-

män tai vähemmän tarkoituksellisista teoista. Arvioinnin toteuttaminen onkin monimutkaista, joten se vaatii pohdintaa, herkkyyttä, läpinäkyvyyttä ja tahdikkuutta. Arvioinnilta pitää vaatia laadukasta toteuttamista, sillä arvioinnissa on kyse ilmiöistä, jotka vaikuttavat yksilön elämään. (Robson, 2001, s. 21, 23, 50.) Arvioijan tulee huomioida arvioinnissa yksilön tarpeita (Merimaa, 2000, s. 27; Salvia et al., 2013, s. 4). Jotta yksilöiden toiveet ja huolenaiheet olisivat mahdollisimman hyvin selvillä, heidät tulisi ottaa mukaan arvioinnin määrittelyyn ja sen tarkentamiseen (Robson, 2001, s. 36).

Oppimisen arviointi auttaa arvioijaa asettamaan vaatimuksia, luomaan opetuspolkua, motivoimaan oppimista, tarjoamaan palautetta, arvioimaan prosessin onnistumista ja luomaan kommunikointiyhteyden arvioijan ja arvioitavan välille (Herman et al., 1992, s. 2). Arvioijan tehtävänä ei olekaan olla passiivinen sivustaseuraaja vaan aktiivinen ja neuvotteleva asiantuntija, joka vuoropuhelun avulla pyrkii edistämään oppimista ja arviointia (Linnakylä & Atjonen, 2008, s. 49). Arvioijan omalla käyttäytymisellä ja asenteella onkin huomattava vaikutus siihen, miten arvioinnin kohteena olevat uskaltavat toimia ja tuoda esiin todellisia näkemyksiään ja tunteuksiaan (Robson, 2001, s. 53).

Jokainen arvioija arvioi omasta ihmiskäsityksestään ja lähtökohdistaan käsin. Tämän vuoksi arviointi voi vaihdella eri opettajien kesken. Lisäksi oppiaineiden sisällä voidaan painottaa eri osa-alueita, jolloin tavoitteet ja niiden tavoittamisen arviointi voi muuttua opettaja-kohtaisesti. (Turunen, 1999, s. 69–70.) Pruukin (2008, s. 155) mukaan arviointi ei kuitenkaan saisi vaihdella eri arvioijien kesken vaan objektiivisuuden vaatimuksen pitäisi ajaa arvioijat päätyämään aina samaan arvioon.

Arvostelun ja arvioinnin käsitteet on hyvä erottaa toisistaan koulumaailmassa. Arvostelun käsite on arviointia suppeampi. (Lahdes, 1997, s. 219.) Se on lainsäädännöllinen termi, joka näkyy erityisesti todistuksissa (Lahdes, 1994, s. 204). Toisaalta arvostelu näkyy usein enemmän käytännössä kuin muu arviointi (Räisänen & Frisk, 1996, s. 15). Koppisen et al. (1994, s. 10) mukaan arvostelu käsittää arvosanan antamisen oppimissuoritusten mukaan joko numeraalisena tai sanallisena. Arvosanojen tehtävänä on auttaa oppilasta ymmärtämään, mitä häneltä odotetaan ja kuinka hän voi vaikuttaa arvosanaansa (Slavin, 2003, s. 504).

*Suhteellinen arviointi.* Arvioinnista voidaan nimetä erilaisia käsitteitä arvioinnin käyttötavasta riippuen. Kun oppimistuloksia vertaillaan toisten oppilaiden tuloksiin, käytetään nimitystä suhteellinen arviointi. (Butler & McMunn, 2006, s. 8; Lahdes, 1994, s. 207; Määt-

tä, 1991, s. 122; Slavin, 2003, s. 473.) Soininen (1997, s. 32–33) käyttää suhteellisesta arvioinnista myös käsitettä ryhmäreferenssiarviointi. Suhteellista arviointia tehdään usein valtakunnallisella tasolla, kun arviointia suhteutetaan tietyn ikäluokan suorituksiin (Butler & McMunn, 2006, s. 8; Määttä, 1991, s. 122). Suhteellisen arvioinnin vahvuutena on hyvien ja huonojen arvosanojen välisten erojen tasoittaminen, mutta sen heikkoutena on kilpailullisuuden lisääminen (Lahdes, 1997, s. 225).

*Absoluuttinen arviointi.* Suhteellisen arvioinnin vastakohtana on absoluuttinen arviointi. Absoluuttisessa arvioinnissa oppilaiden oppimistuloksia verrataan aiemmin määriteltyihin normeihin (Määttä, 1991, s. 122). Siinä keskitytään oppilaan omaan osaamiseen riippumatta siitä, miten muut oppilaat suoriutuvat vastaavista tehtävistä (Slavin, 2003, s. 473). Näin ollen absoluuttisessa arvioinnissa korostuu oppilaan omat lähtökohdat, joiden pohjalta oppilaan suoriutumista tarkastellaan (Butler & McMunn, 2006, s. 8). Tätä arvioinnin teoreettista suuntausta alettiin arvostaa 1970-luvulta lähtien, kun arvioinnin tehtäväksi tuli motivoiva, ohjaava ja toteava tarkoitus (Lahdes, 1994, s. 207).

*Tavoitearviointi.* Kun arvioinnin lähtökohdaksi ovat oppimistavoitteet, puhutaan termistä tavoitearviointi. Tavoitearvioinnissa opettaja arvioi oppilaita ja heidän oppimistuloksiaan oppimiselle etukäteen asetettujen tavoitteiden mukaisesti. (Koppinen et al., 1994, s. 10–11.) Hardien (1995) mukaan opettajan asettamat tavoitteet ovat usein epämääräisiä, vaikka niiden pitäisi olla tarkkoja, realistisia ja aikarajoituksen sisältäviä. Opettajan tulisikin tavoitteita määrittäessään luoda niistä mitattavissa olevia, jotta arvioinnille muodostuisi selkeä loppupiste. Lisäksi tavoitteiden pitäisi motivoida oppilaita eikä vain aiheuttaa ylimääräistä stressiä. (Hardie, 1995, s. 13–15.)

Pruuki (2008) tuo esiin erilaisen näkökulman tavoitteiden roolista arvioinnissa. Hänen mukaansa arviointi voidaan nähdä tavoitteiden vastakohtana, sillä sen avulla nähdään, kuinka oppilas on kehittynyt tai oppinut asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Kun opettaja määrittelee tunnille tavoitteita, on hänen jo siinä vaiheessa pohdittava myös arviointia. Tavoitearviointia käytettäessä oppilaalla on oikeus tietää opettajansa arviointiperusteet. Tällöin oppilaalla on mahdollisuus saavuttaa arvioinnille asetetut kriteerit. (Pruuki, 2008, s. 56–57.)

*Määrällinen ja laadullinen arviointi.* Arviointitieto voi olla joko laadullista tai määrällistä (Pettifor & Saklofske, 2012, s. 89). Lahdeksen (1994, s. 208) mukaan arviointi mielletään usein määrälliseksi arvioinniksi. Määrällisessä arvioinnissa keskitytään oppimistuloksiin ja siihen, kuinka oppilasta mitataan (Koppinen et al., 1994, s. 9). Suurin osa koulussa tehtä-

västä arvioinnista onkin luonteeltaan määrällistä (Slavin, 2003, s. 465). Määtän (1991) mukaan vastakohtana määrälliselle arvioinnille on laadullinen arviointi, joka antaa merkittävää tietoa oppilaan syvällisestä oppimisesta. Siinä otetaan huomioon niin oppimisprosessi kuin oppimistulosten tarkastelu. Laadullisen arvioinnin myötä voidaan selvittää, miten hyvin oppilas on ymmärtänyt opitun asian ja kuinka hän osaa soveltaa oppimaansa. Laadullista arviointia tehdessä tulee ymmärtää yksilöllisen ja persoonallisen prosessioppimisen luonne. (Määttä, 1991, s. 119.) Tässä arviointitiedon tarkastelutavassa ei keskitytäkään mittaamaan tai laskemaan, vaan huomio kiinnitetään taidollisiin tekijöihin ja yleiskuvaan (Numminen, 1996, s. 133). Butlerin ja McMunnin (2006, s. 6–7) määritelmän mukaan laadullisesta arvioinnista voidaan puhua silloin, kun opettajalla on selkeät odotukset oppilaiden arvioinnin, ennakkoluulojen ja tarkoituksen suhteen. Tällöin opettaja on sisäistänyt arvioinnin hyödyt ja sen luonteen. Oppimiskäsityksen muuttuessa yhä konstruktivisemmaksi kvalitatiivinen arviointi on lisääntynyt ja kvantitatiivinen arviointi on saanut hieman pienemmän jalansijan (Soininen, 2005, s. 254).

Hardien (1995, s. 116) näkemyksen mukaan määrällinen arviointi on asioiden laskemista ja luokittelua, kun taas laadullisessa arvioinnissa on enemmän tilannekohtaisuutta ja tunteita mukana. Määttä (1991) puolestaan toteaa, että laadullisen ja määrällisen arvioinnin eroavaisuuksista huolimatta, niillä molemmilla on tärkeä merkitys monipuolisen arvioinnin ja oppilaan oppimiskäsityksen muodostumisen takaamiseksi. Niiden avulla saadaan tietoa siitä, kuinka paljon oppilas on oppinut ja kuinka hyvin hän on sisäistänyt oppimansa. (Määttä, 1991, 118–119.) Opettajan työssä määrällisen ja laadullisen arvioinnin tulisikin vuorotella luontevasti keskenään (Hardie, 1995, s. 116; Koppinen et al., 1994, s. 9; Lahdes, 1994, s. 210). Myös Slavin (2003, s. 237) yhtyy edellisten tutkijoiden näkemykseen vuorottelun merkityksestä. Hänen mukaansa vuorottelu on ensiarvoisen tärkeää, jotta opettaja pystyy kattavasti seuraamaan oppilaan älyllisen, sosiaalisen ja fyysisen kehityksen etenemistä.

*Autenttinen arviointi.* Grant Wiggins toi 1980-luvulla arvioinnin kentälle uuden käsitteen, autenttisen arvioinnin (Virta, 1999, s. 37). Autenttisella arvioinnilla tarkoitetaan soveltaa käytännönläheistä ja ongelmanratkaisutaitoja painottavaa arviointia, joka kuvastaa oppilaan oppimisprosessia ja oppimisympäristöä (Herman et al., 1992, s. 2; Linnakylä & Kupari, 1996, s. 101). Autenttinen arviointi on yhteydessä ympäristöön ja se antaa merkityksen oppimiselle, sillä autenttisen arvioinnin tavat ovat realistisia ja relevantteja oppilaan tarpeisiin ja mielenkiinnon kohteisiin nähden (Butler & McMunn, 2006, s. 6). Pruuki

(2008) puolestaan toteaa tehtävien suorittamisen ja taitojen osoittamisen olevan yleisiä käytänteitä autenttisessa arvioinnissa. Opettaja havainnoi ja seuraa suoritusta, jonka jälkeen hän antaa siitä palautetta. Myös oppilaalla on mahdollisuus arvioida omaa suoritustaan autenttisen arvioinnin puitteissa. (Pruuki, 2008, s. 154.) Ihmeen (2009) mukaan tavoitteet, prosessi ja tuotos ovat autenttisessa arvioinnissa yhtä tärkeitä. Siinä tavoitellaan oppilaan osaamisen suoraa tutkimista. Oppilaan tulisikin olla keskeisessä asemassa itsensä arvioijana ja asiantuntijana. (Ihme, 2009, s. 102.)

Autenttisen arvioinnin käsitteen synonyymeinä voidaan pitää luonnollista tai ”pehmeää” arviointia. Ne kuvaavat hyvin sitä elämänläheisyyteen pyrkimistä, johon autenttisella arvioinnilla pyritään. (Butler & McMunn, 2006, s. 6; Linnakylä & Kupari, 1996, s. 104.) Autenttisen arvioinnin tulisi perustua ajatukselle ”ei koulua vaan elämää varten”. Näin ollen painotus on enemmän tiedon syvyydessä kuin laajuudessa. (Butler & McMunn, 2006, s. 6; Virta, 1999, s. 36.) Oppilaiden motivointi ja kannustaminen vaikuttavat merkittävästi siihen, kuinka oppilas suhtautuu kouluun ja oppimiseen. On eri asia opetella asioita kokeeseen hyvän numeron toivossa kuin sen vuoksi, että oppisi asioita syvällisesti ja sitä kautta pystyisi hyödyntämään niitä tulevaisuudessa. (Slavin, 2003, s. 495.) Autenttinen arviointi onkin käytännönläheistä, jossa osaamista pyritään arvioimaan monimuotoisin keinoin (Hopple, 1995, s. 19; Slavin, 2003, s. 495). Usein autenttisissa tilanteissa käytetään aktiivisia arviointimenetelmiä, joita ovat muun muassa essee, oppimispäiväkirja ja portfolio (Soininen, 2005, s. 255).

Linnakylä ja Kupari (1996, s. 102–104) ovat koonneet useiden tutkijoiden (Calfee & Perfumo, 1993; Linn & Gronlund, 1995; Newman & Archbald, 1992; Valencia et al., 1994) mietteitä autenttisen arvioinnin periaatteista, joita he mainitsevat olevan kuusi:

1. Tiedon tuottaminen
2. Oppijan oma aktiivisuus, valta ja vastuu
3. Tutkiva ja soveltava ote tietoon
4. Merkityksellisyys oppijan ja elämän kannalta
5. Kompleksiset taito- ja tietokokonaisuudet
6. Laadullinen, arvioitsijoiden asiantuntevaan harkintaan perustuva arvostelu

Autenttisuus voidaan ymmärtää myös eräänlaisena identiteetin määrittelyinä, jossa oppilas arvioi itseään tietojensa ja taitojensa pohjalta. Autenttinen arviointitieto auttaakin oppilasta löytämään hänen omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Oppilas voi saavuttaa autenttisuu-

den kokemuksen parhaiten, kun opettaja käyttää opetuksessaan erilaisia arviointimenetelmiä. Arviointia ei voida kuitenkaan nimetä täysin autenttiseksi, vaikka opettaja arvioijana siihen pyrkisikin. Autenttisuus ei nimittäin ilmene ulkopuolisille. (Mäensivu, 1999, s. 34–35.)

*Diagnostinen, formatiivinen, summatiivinen ja prognostinen arviointi.* Arvioinnin käsite voidaan jaotella sen ajoittumisen suhteen kolmeen eri osatekijään: diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin (Koppinen et al., 1994, s. 9–10). Diagnostinen arviointi sijoittuu ajankohdaltaan ennen opetusta tapahtuvaksi tai oppimiskokonaisuuden alkuun, jolloin määritellään oppilaiden lähtötaso. Sen avulla opettaja saa lisätietoa oppilaista ja pystyy eriyttämään tai muuttamaan opetustaan. (Butler & McMunn, 2006, s. 3; Koppinen et al., 1994, s. 10; Yli-Luoma, 2003, s. 143.) Diagnostisella arvioinnilla saadaan selville, mitä oppilas osaa entuudestaan asiasta ja mitä ei. Tehtävätyypit vaihtelevat videoinnista laajoihin kirjoitustehtävätyyppeihin, jotka edellyttävät opettajalta monipuolista didaktista hallintaa (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 90). Myös opetuksen aikana ilmenevien oppimisvaikeuksien tai muiden ongelmien selvittämisessä käytetään hyväksi diagnostista arviointia (Koppinen et al., 1994, s. 10). Tämän vuoksi se koetaankin erittäin hyödylliseksi erityisesti opettajan kannalta (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 90; Linnakylä & Välijärvi, 2005, s. 27).

Formatiivinen arviointi tapahtuu opetuksen ja oppimisen edetessä, opetusjakson aikana (Gipps, 1990, s. 91; Koppinen et al., 1994, s. 10–11; Robson, 2001, s. 81; Slavin, 2003, s. 473). Se asettaa tavoitteita oppilaille ja antaa palautetta edistymisestä tavoitteiden suunnassa (Brooks, 2002, s. 15; Butler & McMunn, 2006, s. 3; Conner, 1991, s. 16; Marzano, 2006, s. 11). Jakku-Sihvonen ja Heinonen (2001) puolestaan määrittelevät formatiivisen arvioinnin olevan tilannekatsaus oppilaan oppimisesta ja luonnehtivat sitä ”osataanko se, mitä tässä jaksossa piti oppia”-arviointiksi. Formatiiivisessa arvioinnissa tarkastellaankin prosessin aikaista oppimista ja kehittymistä diagnostisen arvioinnin jälkeen. (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 90.) Slavin (2003, s. 473) ja Robson (2001, s. 81) kiteyttävät edelliset määritelmät ja toteavat formatiivisen arvioinnin antavan tietoa tämänhetkisistä heikkouksista ja vahvuuksista sekä vastaavan kysymykseen: kuinka hyvin osaat juuri nyt ja kuinka voit parantaa?

Summatiivinen arviointi eroaa olennaisesti formatiivisesta arvioinnista, mutta se on yhteydessä formatiiviseen arviointiin ja opintojakson tavoitteisiin (Slavin, 2003, s. 473). Sum-

matiivisen arvioinnin tarkoituksena on selvittää kokonaisuuksien ymmärtämistä, toisin sanoen se on päättöarviointia (Butler & McMunn, 2006, s. 3; Conner, 1991, s. 15; Gipps, 1990, s. 91; Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 90–91; Soininen, 1997, s. 74). Jakson aikaiset saavutukset kootaan yhteen ja opittuja kokonaisuuksia tarkastellaan tavoitteisiin vertaamalla (Robson, 2001, s. 81). Tällaisen pitkällä aikavälillä tapahtuvan summatiivisen arvioinnin kriteerit haetaan usein peruskoulun opetussuunnitelmasta, jossa on määritelty hyvän osaamisen kriteerit neljännen luokan päättyessä ja päättöarvioinnin kriteerit (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 90–91; Opetushallitus, 2004). Summatiivisen arvioinnin tuleekin olla oikeudenmukaista ja luotettavaa, koska saatuja tuloksia käytetään arvosanojen ja todistusten arviointiperusteina (Linnakylä & Välijärvi, 2005, s. 28). Tähän kokoavan arvioinnin ajankohtaan liittyykin aina vertailun mahdollisuus muihin oppilaisiin nähden (Slavin, 2003, s. 473). Brooks (2002, s. 19) toteaaakin suurimman osan arvioinnista olevan luoteeltaan summatiivista.

Jakku-Sihvonen ja Heinonen (2001, s. 91) määrittelevät kolmen edellä mainitun arvioinnin ajankohtaa määrittelevän käsitteen lisäksi myös käsitteen prognostinen arviointi, jonka tavoitteena on saada kokoavaa ja ennustavaa tietoa oppilaasta ja hänen osaamisestaan. Tällaista arviointia käytetään tyypillisesti yliopistojen pääsykokeissa ja ylioppilaskirjoituksissa.

Slavin (2003, s. 474) nivoo arvioinnin käsitteitä yhteen toteamalla formatiivisen arvioinnin olevan usein absoluuttista arviointia ja summatiivisen arvioinnin olevan joko suhteellista tai absoluuttista arviointia. Määttä (1991, s. 122) puolestaan sanoo, että määrällistä arviointia voidaan tehdä sekä absoluuttisena että suhteellisena arviointina. Arvioinnin käsitteet ovatkin usein limittäisiä ja liittyvät läheisesti toisiinsa.

## **2.2 Arvioinnin tehtävät**

”Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti.” (Perusopetuslaki 628/1998 § 22.) Arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimisprosessin eri vaiheisiin ja olla totuudenmukaista sekä monipuoliseen näyttöön perustuvaa (Opetushallitus, 2004, s. 262).

Arvioinnilla tulee olla aina jokin päämäärä (Robson, 2001, s. 28). Arvioinnin päämäärä vaikuttaa merkittävästi siihen, mikä on arvioinnin kohteena, ketä ja mitä arvioidaan, mitkä ovat toteutuksen perusteet ja mihin arviointitietoa käytetään (Linnakylä & Välijärvi, 2005, s. 22; Pettifor & Saklofske, 2012, s. 93). Novak ja Gowin (1996) puolestaan toteavat arvioinnin mahdollistuvan vain silloin, kun käsitys sen arvosta on selvillä. Opettajan täytyykin tietää, mitkä tiedon osat ovat opettamisen arvoisia. Arvioinnin pitäisikin auttaa oppilasta ymmärtämään sen tarkoitusperiä ja sitä, kuinka oppilas voi itse vaikuttaa toimintaansa ja oman kokemusmaailmansa tulkintaan. (Novak & Gowin, 1996, s. 102.)

Arvioitaessa on tiedostettava sen tarkoitus: mitä asioita oppilaiden suorituksista halutaan tietää? (Carrol, 1994, s. 17; Herman et al., 1992, s. 23). Lisäksi arvioinnin fokuksen tulee olla koko ajan selvillä eli ketä arvioidaan ja millä kriteereillä (Hardie, 1995, s. 13, 17). Arvioinnin tarkoituksen merkityksellisyys korostuu myös siinä, että se määrittää opettajan arvostelutavan ja opetukselliset strategiat, jotka auttavat oppilaita saavuttamaan arvioinnille asetettuja tavoitteita (Butler & McMunn, 2006, s. 5). Arviointi auttaakin ymmärtämään oppilaiden osaamisen tasoa, taitojen puutteita, tarvittavien tukitoimenpiteiden määrää ja opetuksen laadukkuutta (Herman et al., 1992, s. 5; Salvia et al., 2013, s. 4–5).

Arvioinnin yleiseksi tarkoitukseksi voisi ajatella opitun mittaamisen ja saavutusten esittelyn sekä oppilaan todellisen suorituskyvyn osoittamisen (Phye, 1997, s. 1; Slavin, 2003, s. 472). Ennen kaikkea arvioinnin tehtävänä on kuitenkin parantaa oppilaiden oppimistuloksia (Salvia et al., 2013, s. 9). Arvioinnin tuleekin olla suunniteltu prosessi, jonka tarkoituksena on saavuttaa oppilaskohtaisia, opetuksellisia tavoitteita (Phye, 1997, s. 10).

Oppimistulosten parantamisen lisäksi arvioinnin tarkoituksena tulisi olla oppilaan itsetuntemuksen ja metakognitiivisten taitojen kehittäminen (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 84). Yhtä lailla tarkoituksena on myös pyrkiä vaikuttamaan myönteisesti oppilaan itse-tuntoon ja minäkäsityksen rakentamiseen (Heikinaro-Johansson, 2003, s. 125; Ihme, 2009, s. 17; Yli-Luoma, 2003, s. 141). Aivan kuten opetussuunnitelma kertoo, arvioinnin tehtävänä on saattaa oppilas tietoiseksi omasta oppimisestaan ja kehittymisestään sekä tukea myönteisesti oppilaan persoonallisuutta (Opetushallitus, 2004, s. 262; Turunen, 1999, s. 21). Kun arvioinnin tehtäväksi katsotaan kokonaisvaltainen kasvattaminen, on arviointijärjestelmän oltava perusluonteeltaan oppilaan minäkäsitystä tukeva. Oppilaan ihanneminä, arvot ja itsearvostus muotoutuvat arviointijärjestelmän kautta, jonka taustalla ovat yhteiskunnassa arvostetut arvot. (Koppinen et al., 1994, s. 117.) Arvioinnilla on siis merkittävä



rooli oppimisen opettamisessa. Usein käykin niin, että opiskeluun ja oppimiseen suhtaudutaan vakavasti vasta, kun arviointi on lähestymässä. (Packard & Race, 2003, s. 27; Pruuki, 2008, s. 27.)

Oppilasarvioinnilla pyritään kannustamaan ja edistämään oppimista opetus suunnitelman tavoitteiden mukaisesti (Ihme, 2009, s. 17; Turunen, 1999, s. 21). Arvioinnin kohde saattaa suorittaa annetun tehtävän odotettua paremmin, koska arvioinnin kohteena oleminen luo sellaisen seurauksen (Robson, 2001, s. 63). Arvioinnilla onkin usein motivoiva vaikutus oppilaaseen ja korkeat arvosanat tulevat palkintona hyvästä työstä (Slavin, 2003, s. 471). On kuitenkin tärkeää muistaa, että arviointi ei ole oppimista varten, vaan se muodostuu oppimisen myötä (Brooks, 2002, s. 26).

Oppilaan arviointi on laaja kokonaisuus, jota ohjaa opettajan antama palaute. Arvioinnin avulla pyritään kehittämään oppilaan omaa ajattelua ja toimintaa. (Opetushallitus, 2004, s. 262.) Arvioinnista on hyötyä sekä oppilaalle että opettajalle, kun sillä säännöllisesti ja tietoisesti pyritään kehittämään oppilaan omia itsearviointivalmiuksia. Oppilasarvioinnin pääperiaate ei olekaan se, että arvioitaisiin vain pelkkää suoritusta todistusarvosanaa varten, vaan oppilasarvioinnilla tulee kasvattaa ja kehittää oppilasta. (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 83–84.) Atjosen (2007a, s. 77) mielestä oppilaan mukaan ottaminen tavoitteiden asettamiseen on tärkeää, koska se motivoi oppilasta ja antaa oppimiselle merkityksen. Eettiseltä kannalta tavoite-ajattelu korostaa oppilaan vastuunottoa oppimisestaan ja kannustaa pitkäjänteisyyteen.

Yhtenä arvioinnin päämääränä on antaa palautetta oppilaille ja heidän huoltajilleen oppilaan oppimisesta (Pettifor & Saklofske, 2012, s. 91–92). Opettajalla tulee olla näyttöä huoltajille ja oppilaalle itselleen hänen suorituksistaan (Graham, 2008, s. 194). Kun vanhemmat tietävät opettajan arviointikriteerit, he voivat tukea lapsen oppimista kohdennetusti (Herman et al., 1992, s. 49; Lahtinen, 2011, s. 433). Voidaankin sanoa, että arviointi on yksi kommunikointimuoto kodin ja koulun välisessä yhteydenpidossa (Heikinaro-Johansson, 2003, s. 125; Slavin, 2003, s. 469). Yhteistyö oppilaan, opettajan ja kodin välillä tuleeekin olla välitöntä, kunnioittavaa ja kaikkia osapuolia huomioivaa (Hongisto, 2000, s. 92).

Arviointia tehdään, jotta arvioinnin kohdetta ymmärrettäisiin paremmin. Lisäksi arvioinnilla saadaan lisätietoa oppimisprosessin onnistumisesta. (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 51; Salvia et al., 2013, s. 295.) Jakku-Sihvonen ja Heinonen (2001, s. 84) sekä Gipps (1990, s. 17) toteavat arvioinnin antavan opettajalle palautetta oppilaan ja luokan edistymi-

sestä sekä siitä, miten opetus on onnistunut ja mitä pitäisi tehdä toisin. Oppilaiden suorittaminen on parasta palautetta opettajalle oppitunnista ja sen sisällöistä (Räisänen & Frisk, 1996, s. 16; Slavin, 2003, s. 237). Näin ollen voidaan sanoa, että opettaja ja oppilaat jakavat arvioinnin tulokset, sillä arviointi ei ole olemassa vain oppilaita varten (Gipps, 1990, s. 17; Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 84). Saadun arviointitiedon perusteella luokan toimintaa voidaan muuttaa ja kehittää. Arvioinnin onnistuneisuus näkyikin opettajalle siinä, kuinka sitä pystytään hyödyntämään käytännön kehittämistyössä. (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 51.) Jos arviointi osoittaa parantamisen varaa, niin oppilas voi etsiä uusia oppimistyyliä, ja opettaja voi kehittää uusia opetusmetodeja, jotka ottavat huomioon oppilaan heikkouksia ja vahvuuksia (Butler & McMunn, 2006, s. 2; Herman et al., 1992, s. 3; Slavin, 2003, s. 469).

Arvioinnin tehtävät jaotellaan yleisimmin oppilaan ja opettajan näkökulmasta tarkasteltuna toteavaan, motivoivaan, oppimista ohjaavaan ja ennustavaan tehtävään. Luokitteluun vaikuttaa osittain se, mistä näkökulmasta arvioitavaa ilmiötä tarkastellaan. Toteavan tehtävän tarkoituksena on todeta oppilaan lähtötaso ja psykofysiset ominaisuudet. Motivoivassa funktiossa pyritään kannustamaan oppilaita ja opettajia opiskeluun keskittymiseen. Ohjaavan tehtävän pyrkimyksenä on auttaa oppilasta löytämään ratkaisuja opiskeluun liittyen. Ennustavassa tehtävässä oppilas saa tukea opinto- ja ammatinvalintaan liittyvissä asioissa ja häntä tuetaan valintojen tekemisessä. (Räisänen, 1994, s. 22–27; Räisänen & Frisk, 1996, s. 16–17; Soininen, 1997, s. 20–21.)

Soinisen (1997) mukaan edellä mainittujen neljän funktion rinnalla voidaan katsoa olevan suunnitteleva, kokoava, korjaava ja kehittävä tehtävä. Suunnittelevan tehtävän myötä arvioinnilla saadaan tietoa tulevien oppimistapahtumien suunnitteluun. Näin ollen suunnittelevan tehtävän merkitys sijoittuu toteavan ja motivoivan tehtävän väliin. (Soininen, 1997, s. 21.) Packard ja Race (2003, s. 152) yhtyvät näkemykseen suunnittelun ja arvioinnin yhteydestä toisiinsa. Opetussisällöt muodostuvat merkityksellisistä asioista ja kokonaisuuksista, joita opettamisen jälkeen arvioidaan. Soinisen (1997) mukaan kokoava tehtävä kokoaa arvioinnista saatavat tiedot yhteen ja sijoittuu tarkoituksenmukaisesti ohjaavan ja ennustavan funktion väliin. Arvioinnin korjaavan tehtävän tarkoituksena on antaa lapselle myönteistä ja laadullista palautetta määrällisen palautteen sijaan. Tiedon antamisen tavalla on merkitystä muun muassa lapsen minäkuvan rakentamiselle. (Soininen, 1997, s. 22.) Vaikka arviointi on parhaassa tapauksessa motivoivaa, kehittävää ja ohjaavaa, niin sen tehtävänä on myös tulosten osoittaminen ja arvostelu (Linnakylä & Atjonen, 2008, s. 52).

Pruuki (2008) käsittelee arvioinnin tehtäviä hieman eri näkökulmasta kuin muut tutkijat. Hänen mukaansa arvioinnin tehtävät voidaan jaotella ennen kaikkea suuntaavaan ja kontrolloivaan tehtävään. Arvioinnin suuntaavan tehtävän mukaan opitaan asioita, jotka eivät ole suoraan tavoitteista johdettavissa, mutta ovat laadultaan korkeatasoisia ja tärkeitä. Lisäksi on mahdollista oppia täysin tavoitteiden vastaisia asioita, kuten lintsuamista koulusta. Kontrolloiva tehtävä tarkastelee sitä, onko oppilas saavuttanut oppimiselle asetetut tavoitteet. Oppilaan oletetaan omaksuvan ennalta määrätty oppimissisältö, jonka sisäistämisen taso varmistetaan arvioinnin avulla. (Pruuki, 2008, s. 57.)

Oppilasarvioinnin muotoihin, diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen, kuuluvat erilaiset tehtävät niiden luonteen ja arvioinnin ajallisen jakson mukaan (ks. 2.1.). Diagnostiseen arviointiin kuuluvat toteava ja suunnitteleva tehtävä. Formatiivisen arvioinnin funktiot ovat tarkkaileva ja ohjaava, summatiivisen arvioinnin kaksi tehtävää ovat kokoava ja ennustava. (Soininen, 1997, s. 72–74.)

Arvioinnin tehtävät voidaan jakaa myös kahteen arviointitapahtumaan: opintojen aikaiseen arviointiin ja perusopetuksen päättöarviointiin (Hongisto, 2000, s. 91; Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 84). Hongiston (2000, s. 91) mukaan arvioinnin osa-alueina voidaan pitää oppilaan persoonallisuuden kehittymistä ja sosiaalista osaamista, oppimis- ja työskentelytaitojen edistymistä, tietotaitojen kehittymistä ja oppilaan mahdollisuutta jatko-opintoihin sekä huoltajien pitämistä tietoisina oppilaan edistymisestä ja tavoitteista.

### 3 LIIKUNNAN OPPILASARVIOINTI

Tässä luvussa käsittelemme arvioinnin periaatteita, oikeudenmukaisuutta ja toteutusta liikunnan oppiaineessa. Liikunnan oppilasarviointi poikkeaa monesta muusta oppiaineesta sen moniulotteisen luonteen vuoksi. Liikunnan arvioinnissa opettaja saa oppilailta monipuolista näyttöä heidän taidoistaan, asenteistaan ja tiedoistaan, eikä palaute tai arvosana perustu pelkästään yksittäiseen hetkeen tai toimintoon. Arviointi voi näkyä oppilaille palautteena, numerona tai sanallisessa muodossa. Liikunnan arviointia voidaan tarkastella oikeudenmukaisuuden näkökulmasta, sillä opettaja arvioi oppilaita näkemystensä mukaan. Usein arvioinnin taustalla vaikuttaa opettajan käsitys itsestä ja muista ihmisistä sekä persoonallinen tapa jäsentää todellisuutta (Koppinen et al., 1994, s. 121). Opettajan pitäisikin pyrkiä objektiiviseen arviointiin, jotta arviointi olisi mahdollisimman tasapuolista kaikille oppilaille.

#### 3.1 Liikunnanopetuksen arvioinnin periaatteet

##### 3.1.1 Liikunnan oppiaineen erityinen luonne

Liikunta eroaa muista oppiaineista monella tavalla. ”Koululiikunnan päämääränä on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys” (Opetushallitus, 2004, s. 248). Tämä tavoite on sellainen, johon muut oppiaineet eivät liikunnan tavoin suoranaisesti pääse (Heikinaro-Johansson, 2003, s. 108). Koulun liikuntakasvatuksella pyritään oppilaan kokonaisvaltaiseen kehittämiseen ja elämänhallinnan tukemiseen. Lisäksi sillä on hyvät vaikutusmahdollisuudet oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. (Hakala, 1999, s. 96, 125.)

Laakson (2003) mukaan fyysisen toimintakyvyn laskusta on tullut kansallinen haaste viime vuosikymmeninä fyysisen aktiivisuuden selvän laskun myötä. Liikuntakasvatuksella onkin tärkeä merkitys fyysisen kunnon kohottamisessa ja liikunnan harrastamisen opettamisessa. Koulun liikuntatuntien haasteena on kuitenkin rajatut tuntimäärät ja fyysisen kunnon heikko säilyvyys. Koulun liikuntakasvatuksen tärkeänä tavoitteena onkin opastaa läpi elämän kestävään liikuntaharrastukseen. (Laakso, 2003, s. 18.) Liimataisen (2000) mukaan liikunnanopettajilla on muiden oppiaineiden opettajiin verrattuna monipuolisempi ja parempi

mahdollisuus vaikuttaa fyysisten taitojen lisäksi myös persoonallisuuden ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Oppilaan omaehtoista harrastamista tulee tukea ja kannustaa sekä luoda kaikin mahdollisin tavoin tilanteita harrastuksen löytämiseksi. (Liimatainen, 2000, s. 99.)

Liimatainen (2000) nimeää liikunnanopetuksen yhdeksi erikoispiirteeksi poikkeavan fyysisen oppimisympäristön, joka houkuttelevuudellaan voi sekä ehkäistä tai edistää oppimista. Liikuntatunnit tulkitaan usein muita tunteja vapaammiksi ja niihin mielletään vapaa-ajan toiminnan piirteitä, esimerkiksi turvallisuudesta tinkimistä, korostunutta kilpailullisuutta tai oman taitavuuden ylikorostamista, jotka eivät samalla tavoin näy muissa oppiaineissa. Liikuntatuntien monipuolinen ja vaihteleva ympäristö motivoikin oppilaita ja edistää oppimista. (Liimatainen, 2000, s. 98–99.) Toiminnallisuutensa vuoksi liikunta aktivoi ja auttaa sellaisia oppilaita, joille teoreettinen opiskelu ja keskittyminen tietojen omaksumiseen tuottaa hankaluuksia (Laakso, 2003, s. 20). Hakala (1999) tuo esille myös muita liikunnan erityisiä piirteitä, kuten oppilaiden kokonaisvaltaisuuden oppimistilanteissa, oman kehon käytön “välineenä”, fyysisen toiminnallisuuden, yhteistoiminnallisuuden vaatimuksen ja mahdollisen riippuvuuden muista, sekä myös toiminnan ja suorittamisen avoimen näkyyden. Nämä liikunnan luonteenpiirteet saattavat oppilaita tilanteisiin, joita ei tule vastaan muissa oppiaineissa. (Hakala, 1999, s. 97–98.)

Liikuntatunnit ovat erinomainen paikka tukea lapsen ja nuoren sosiaalista ja emotionaalista kasvua, sillä liikunnassa tulee väistämättä paljon toiminnallisuutta ja yhteistyötä vaativia tilanteita (Kauko & Klemola, 2006, s. 41, 44). Erilaiset pelit ja leikit mahdollistavatkin luonnollisia moraalikasvatuksen tilanteita, joissa oppilaat pääsevät pohtimaan itsekkyyttä, tasavertaisuutta, oikeaa ja väärää sekä niiden välisiä suhteita (Laakso, 2003, s. 20). Omat haasteensa liikunnan oppiaineeseen tuo kuitenkin se, että liikunnallinen suoriutuminen vaikuttaa lapsen ja nuoren minäkäsitykseen ja itsearvostukseen (Hakala, 1999, s. 98). Oppilaan itsearvostuksen vahvistuminen on aina seurausta onnistumisen kokemuksista, joita tulisi yksilöllisten tehtävien myötä tarjota oppilaille mahdollisimman paljon. Kouluaikaiset oppimiskokemukset luovat pohjaa aikuisiän itsetunnolle, joten niiden merkitys on huomattava. (Korpinen, 1996, s. 73, 78.)

Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) teettämässä liikuntaa koskevassa seuranta-arvioinnissa todetaan, että koululiikuntaan suhtaudutaan yleisesti muuta koulunkäyntiä positiivisemmin. Tytöistä 65 prosenttia ja pojista 78 prosenttia kertoi pitävänsä koululiikuntaa.

kunnasta. Koululiikuntaan suhtautumisessa on tapahtunut positiivisia muutoksia, sillä liikuntatuntien määrän lisäämistä toivovien oppilaiden määrä on kasvanut kymmenyksellä vuodesta 2003. Positiivisista muutoksista huolimatta koululiikuntaan suhtautui kielteisesti seitsemän prosenttia oppilaista. (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, s. 69.) Liikunnan suosituimmuudesta huolimatta, Louhela (2012, s. 40) esittää väitöskirjassaan huolensa siitä, että lasten ja nuorten hyvinvointi- ja liikuntakäyttäytyminen on polarisoitunut ja eriarvoistunut. Useiden tutkimusten mukaan koululiikuntaan liittyikin osalle oppilaista kielteisiä kokemuksia (Lauritsalo, Sääkslahti & Rausku-Puttonen, 2012; Saaranen-Kauppinen, Rovio, Wallin & Eskola, 2011; Zacheus & Järvinen, 2007). Kielteisiä kokemuksia on jaoteltu johtuvaksi (1) kilpailuhenkisyiden yksipuolisesta korostumisesta, (2) opettajien kyvyttömyydestä huomioida oppilaiden erilaisuutta ja (3) opettajien auktoriteettiaseman väärinkäytöstä (Zacheus & Järvinen, 2007, s. 17). Kielteiset pelot koululiikunnassa ilmenevät usein silloin, kun henkilön käsitys omasta liikunnallisuudesta on heikko. Koululiikunnan tulisikin olla mielekästä ja motivoivaa, ei kilpailullista, nöyryyttävää tai pakottavaa. (Lauritsalo et al., 2012, s. 264.)

Koululiikuntaan liittyviä kielteisiä kokemuksia voi selittää se, että liikunnassa oppilaan työvälineenä toimii oma keho, jolloin menestyksellinen toimiminen liikuntatunneilla edellyttää voimakasta itsensä likoon laittamista (Juvonen, 2008, s. 91). Oppilaan henkilökohtaiset tuntemukset ja tunteet nousevatkin herkemmin pintaan liikuntatunneilla kuin muissa oppiaineissa. Toisinaan oppilaan taitavuus näkyy muiden taitamattomuutta korostamalla, joka aiheuttaa kielteisiä kokemuksia ja negatiivista ilmapiiriä. (Hakala, 1999, s. 96–101.)

### 3.1.2 Liikunta valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa

Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa liikunnanopetuksella kehoitetaan tarjoamaan oppilaille sellaisia elämyksiä, kokemuksia, tietoja ja taitoja, jotka mahdollistavat oppilaan omaksumaan omaehtoisen harrastuneisuuden ja liikunnallisen elämäntavan. (Opetushallitus, 2004, s. 248–249.) Koulun liikunnanopetus tarjoaa myös hyvän välineen saavuttaa sosioemotionaalaisia tavoitteita, kuten liikunnan iloa, virkistystä, yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoisuutta. Liikuntakasvatuksella pyritäänkin kehittämään ja tukemaan oppilaita monipuolisesti ja heidän kehitysvaiheitaan tukien. (Heikinaro-Johansson, 2003, s. 109.) Opetussuunnitelman perusteissa (2004, s. 248) korostetaan myös liikunnan oppiaineen sosiaalista puolta, sillä liikunta tukee oppilaan itsetuntemusta ja käsitystä yhteisöllisyydestä, vas-

tuullisuudesta, suvaitsevaisuudesta ja turvallisuudesta. Voidaan siis todeta, että liikuntaan kasvatetaan ja liikunnan avulla kasvatetaan.

Liikuntaa toteutetaan erilaisissa oppimisympäristöissä ja olosuhteissa. Tämä onkin oppiaineen rikkaus, sillä oppilaan ei tarvitse hallita hyvin kaikkia oppimisympäristöjä. (Hakala, 1999, s. 76–77.) “Opetuksessa ja arvioinnissa täytyy huomioida luonnon olosuhteet, lähiympäristön ja koulun tarjoamat mahdollisuudet sekä oppilaan erityistarpeet ja terveydentila” (Opetushallitus, 2004, s. 248). Autio ja Kaski (2005, s. 57) ovat yhtä mieltä opetus suunnitelman kanssa siitä, että arvioinnissa tulee huomioida niin yksilön suoritus, ominaisuudet kuin vallitsevat olosuhteet. Opettaja tekee jatkuvaa arviointia näistä asioista ja pohdii niiden merkitystä arvioinnissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2004) antaa raamit liikunnanopetuksen arvioinnille. Arviointia ohjaa opetussuunnitelmassa kuvatut hyvän osaamisen kriteerit 4. vuosiluokan päättyessä sekä 9. luokan päättöarvioinnin kriteerit. Kriteerit ovat ohjeistus siitä, mitä oppilaan tulee hallita saadakseen arvosanan hyvä (8). Liikunnanopetuksen lähtökohta on 1–4 luokilla oppilaiden aktiivisuuden, mielikuvituksen ja oivallusten hyödyntäminen. (Opetushallitus, 2004, s. 248–249.) Lapset keksivät usein itse parhaat sovellukset leikeistä ja lajeista, joita liikuntatunneilla ollaan (Autio & Kaski, 2005, s. 10). Opetussuunnitelmassa (2004) liikunnanopetuksen fokus on vahvasti motoristen perustaitojen harjoittelemisessa aina neljännelle luokalle asti. Liikunnanopetus eteneekin leikinomaisia harjoitteita hyödyntäen kohti lajikohtaisempaa harjoittelua. Hyvän osaamisen kriteereissä luetellaankin taitoalueita, jotka oppilaan tulisi hallita 4. luokan päättyessä. Taitojen lisäksi hyvän osaamisen kriteereissä korostetaan myös asennetta ja käyttäytymistä liikuntatuntien aikana. (Opetushallitus, 2004, s. 248–249.) (LIITE 1, taulukko 1.)

Neljännän luokan jälkeen seuraavat hyvän osaamisen kriteerit on laadittu yhdeksännellä luokalla annettavaan päättöarviointiin. Päättöarviointia koskevat hyvän osaamisen kriteerit toimivat valtakunnallisena perustana sille, mitä oppilaan tulisi hallita perusopetuksen oppimääristä eri oppiaineissa. Niiden pohjalta muodostetaan arviointi, jonka tulisi perustua monipuoliseen näyttöön totuudellisuuden saavuttamiseksi. (Opetushallitus, 2004, s. 266.) Mitä monipuolisemmin ja enemmän arviointitietoa on, sitä reilumpaa ja luotettavampaa arvioinnista muodostuu (Pettifor & Saklofske, 2012, s. 98).

Valtakunnalliset päättöarvioinnin kriteerit on määritelty kaikissa oppiaineissa (LIITE 1, taulukko 2). Kriteerit antavat suuntaa arvioinnille ja määrittelevät sen taitotason, joka oppi-

laan tulee keskimäärin saavuttaa saadakseen todistusarvosanaksi numeron kahdeksan (8). Pääpaino päättöarvioinnin hyvän osaamisen kuvauksessa on lajitaitojen ja niiden osa-alueiden osaamisella. Kriteereihin kuuluu myös asenteen merkitys, sosiaaliset taidot sekä kognitiivinen osaaminen, kuten terveyden edistäminen. Jos oppilas ei ole saavuttanut jotakin kriteeriä, hän voi kompensoida sen muiden kriteereiden ylittämällä. (Opetushallitus, 2004, s. 248–250.) Oppilaiden tulee tietää viimeistään yläasteelle (7. luokalle) siirtyessään päättöarvioinnin kriteerit, sillä silloin arvosanaan vaikuttaa koko perusopetuksen aikainen oppilasarviointi (Pietilä, 2012, s. 9).

Suhtautuminen valtakunnallisiin arviointinormeihin vaihtelee. Osa pitää niitä välttämättöminä valtakunnallisen yhdenmukaisuuden toteutumisen kannalta, mutta toisaalta niiden koetaan myös rajoittavan arviointia. (Frisk & Räisänen, 1996a, s. 29.) Kriteerit eivät kuitenkaan välttämättä paranna valtakunnallista vertailukelpoisuutta, sillä opettajat tulkitsevat kriteereitä oppilaiden suorituksissa vaihtelevin tavoin. Vertailukelpoisuuden saavuttamiseksi kaivattaisiinkin eri opettajaryhmien välisiä keskusteluja kriteereiden tulkitsemisestä käytännössä. (Virta, 1999, s. 127.) Opetushallituksen keräämän kyselyn mukaan 99 % opettajista piti päättöarvioinnin kriteereitä kuitenkin tarpeellisina. Noin 88 % opettajista koki oppilaiden oikeusturvan paranevan kriteereiden ansiosta. Kuitenkin noin 15 % rehtoreista arvioi, etteivät kaikki opettajat hyödynnä arvioinnissaan hyvän osaamisen kriteereitä. (Opetushallitus, 1999, s. 115.)

### 3.1.3 Arviointikriteerit liikunnassa

Arvioinnin lähtökohtana on, että opettaja selvittää, mitä hän aikoo opettaa ja mitä hän aikoo opettamastaan arvioida (Graham, 2008, s. 198). Arviointi ja tavoitteet kulkevat siis käsi kädessä (Slavin, 2003, s. 465). Opettajan on tavoitteiden asettamisen yhteydessä mietittävä arviointia ja arviointia tehdessään asettamiaan tavoitteita (Laitinen, 2000; s. 22; Pruuki, 2008, s. 56). Arvioinnin ja tavoitteiden läheisyyttä toisiinsa korostaa myös Jääskeläinen (1991), jonka mukaan oppilaan edistymistä arvioidaan tavoitteiden suunnassa. Keskeisinä kohteina ovat psykomotoriset, kognitiiviset, affektiiviset ja eettis-sosiaaliset tavoitteet. (Jääskeläinen, 1991, s. 20–21, 140.) Ilman tavoitteita opettaja ei voi kehittää opetustaan, auttaa oppilasta tavoitteiden saavuttamisessa tai antaa oppilaalle tietoa opetukselle asetetuista vaatimuksista (Stiggins & Conklin, 1992, s. 180). Opettajan tulee myös kyetä te-



kemään tavoitteiden mukaisia päätöksiä opetusprosessin aikana ja pyrittävä muodostamaan opetuksesta oppilasystävällistä (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, s. 52–53).

Arviointikriteereiden olemassaolo on välttämätöntä, koska ne auttavat arvostelemaan suorituksia totuudenmukaisesti, reilusti ja pätevällä tavalla (Herman et al., 1992, s. 45). Opetajan tulee tietää omat kriteerinsä, joiden perusteella hän tarkkailee oppilaiden liikkumista. Arviointikriteereiden pohjalta rakentuu liikuntasuunnitelma, joka tekee arvioinnista tarkoituksenmukaista ja oppimisesta johdonmukaista. (Karvonen, 2000, s. 9–10.)

Oppilaille on oikeus tietää, mitä ja millä perustein opettaja arvioi (Luke, 2009, s. 37; Pruu-ki, 2008, s. 57). Hongiston (2000) mukaan arviointikriteerit ovat kuitenkin usein tuntemattomia oppilaille ja tällöin arviointi ei motivoi oppilasta tai kerro hänelle heikoista ja vahvoista osaamisalueista. Oppilaille pitäisikin taata mahdollisuus osallistua arviointiin. (Hongisto, 2000, s. 87.) Oppilaiden tietämys arviointikriteereistä auttaa heitä tietämään mistä on kyse ja kuinka he voivat tehdä parhaansa (Luke, 2009, s. 33; Pettifor & Saklofske 2012, s. 95). Yhtä lailla huoltajilla on oikeus tietää arviointikriteerit, joilla opetusta arvioidaan (Merimaa, 2000, s. 27).

Liikunnan arviointi vaikuttaa oppimiseen, tunteisiin ja käyttäytymiseen (Luke, 2009, s. 42). Liikunnan arviointi on muuttunut viime aikoina yhä enemmän tarkkuutta vaativaksi (Green, 2008, s. 79). Heikinaro-Johanssonin ja Kolkkan (1998) mukaan liikunnan arviointi kohdistuu niin opetukseen ja opetusolosuhteisiin kuin myös eri liikunnan tavoitealueiden arviointiin. Arvioinnin kohteena ovat oppilaan toimintakykyisyys, liikuntataidot ja harrastuneisuus. Toimintakykyisyyden arviointi suoritetaan usein kunto- ja taitotestien avulla sekä liikuntataitoja observoimalla. Oppilaiden harrastuneisuus ilmenee usein havainnoimalla oppilaan suorittamista. Harrastuneisuus näkyy oppilaan positiivisena tai negatiivisena asenteena liikuntaa kohtaan, mutta harrastuneisuus ilmenee myös vuorovaikutustaitoina, vastuuntuntona ja liikuntahygieniasta huolehtimisena. Yläasteella arviointi painottuu siten, että harrastuneisuus, fyysinen kunto ja taidot vaikuttavat arvosanaan yhtä paljon. (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, s. 66–67.)

Heikinaro-Johanssonin (2003) mukaan arviointikriteerit sisältävät toimimisen, tahtomisen, tuntemisen, osaamisen ja tietämisen alueet. Toiminnan ja osaamisen alueet käsittävät aktiivisuuden ja fyysisen toimintakyvyn. Näin ollen oppilaan tulee hallita motoriset perustaidot, lajitaitojen ydinkohdat, olla liikuntatunneilla aktiivinen edellytystensä mukaisesti, ottaa toiset huomioon sekä toimia arjessa terveyttä edistävin tavoin saadakseen hyvän arvosa-

nan. Tahtomisen ja tuntemisen alueisiin kuuluu asenne liikuntaa kohtaan. Tavoitellessaan hyvää arvosanaa oppilaan tuleekin olla kiinnostunut laajasti eri liikuntalajeista, suhtauduttava liikuntaan positiivisesti, oltava hyväkäytöksinen sekä yhteistyöhaluinen. Tietämisen alue sisältää liikuntatietojen hallitsemisen, joka tarkoittaa tuntemusta keskeisistä fyysisen toimintakyvyn osa-alueista, liikuntamuotojen ydinkohdista sekä terveysliikunnan periaatteista. (Heikinaro-Johansson, 2003, s. 126–127.) Graham (2008, s. 210) puolestaan painottaa, että opettajan on tiedettävä omat painotusalueensa arvioinnissa. Hänen mukaansa opettajalla tulee olla selvillä, missä suhteessa hän korostaa kuntotekijöitä, motorisia ja kognitiivisia taitoja sekä asennetta.

Jääskeläinen (1991) painottaa erityisesti asenteen ja arvostusten merkitystä liikunnan oppilasarvioinnissa. Hänen mukaansa arvioinnissa tulee huomioida se, kuinka oppilas antaa arvoa itselleen, toisille ja omille liikuntasaavutuksilleen, tuntee vastuuta itsestään ja kuinka hän asennoituu annettuihin tehtäviin. Pelkästään kellon tai mittanauhan avulla saaduilla tuloksilla ei kuitenkaan saada selville sitä, mitä muuta liikunnanopetuksessa on opittu. Arvioinnissa tulee kiinnittää huomiota oppilaan kehitykselle emotionaalisella alueella ja sille, kuinka hän omaksuu itsenäistä harjoittelua. Lisäksi tulisi huomioida oppilaan vastuunkantokyky, oman kehon kuuntelemisen taidot, yritteliäisyys ja itsensä likoon laittaminen. Lisäksi Jääskeläinen nostaa esiin ala-asteen liikunnan arviointiin kuuluvat tietoisuuden ja ymmärtämisen osa-alueet. Niihin kuuluvat ymmärrys yhteistoiminnan tärkeydestä, liikunnan, levon ja ravinnon merkityksellisyys, tietoisuus eri liikuntalajeihin kuuluvista säännöistä sekä tieto kuntotekijöiden kehittämismahdollisuuksista. (Jääskeläinen, 1991, s. 87, 91.)

Carrolin (1994) näkemys liikunnan arvioitavista osa-alueista on hieman erilainen edellisiin näkemyksiin verrattuna. Hänen mukaansa liikunnan arvioitavia osa-alueita ovat fyysiset taidot ja pätevyys, fyysinen kunto ja terveys, kognitiiviset taidot, vapaa-ajan harrastuneisuus, liikunnan sosiaaliset taidot sekä asenne. Fyysisissä taidoissa keskeistä on arvioida soveltamisen taitoja ja fyysistä kyvykkyyttä suoriutua erilaisista liikuntaliikkeistä ja toiminnoista. Vapaa-ajan harrastuneisuuden arvioinnissa otetaan huomioon oppilaan kiinnostus liikuntaa kohtaan sekä koulun ulkopuoliset liikuntaharrastukset. Liikunnan sosiaalisilla taidoilla Carrol tarkoittaa ohjeiden vastaanottoa, yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa sekä toisten kannustamista parempiin suorituksiin. Fyysisistä kuntoa ja terveyttä arvioitaessa tulee kiinnittää huomio nopeuteen, voimaan, kestävyYTEEN, liikkuvuuteen ja ketteryyteen. Kogni-

tiivisten taitojen arviointi kohdistuu liikuntatietoisuuteen ja omien taitojen arviointiin. (Carrol, 1994, s. 37–51.)

Arviointikriteerit mahdollistavat vertailun tekemisen joko yksilön itsensä, muiden oppilaiden, ryhmän tai itse standardien välillä (Carrol, 1994, s. 6). Ne luovat perustan oppimisen tarkastelulle ja helpottavat opettajan arviointipäätösten tekoa (Green, 2008, s. 78). Ilman tarkkoja arviointikriteereitä opettajan on vaikea tunnistaa oppilaan edistystä liikuntataidoissa (Luke, 2009, s. 33). Carrolin (1994) mukaan arvosanojen anto perustuu usein suhteessa arviointikriteereihin, mutta merkitystä on myös niillä odotuksilla, joita liitetään oppilaan ikään, kehitysvaiheeseen tai sukupuoleen. Vaikka arviointi perustuisikin ennalta määriteltyihin arviointikriteereihin, niin silti ne usein unohtuvat ja oppilaat vertailevat suorituksiaan toistensa kanssa. Kuinka usein oppilaiden suusta kuuleekaan sanottavan: ”Sinä olet paljon parempi kuin minä.” (Carrol, 1994, s. 8–10.)

Hakalan (1999) mukaan perimä ja ympäristötekijät ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat jokaisen oppilaan persoonaan ja fyysisiin ominaisuuksiin. Oppilaat eroavat toisistaan muun muassa kyvyiltään, asenteiltaan ja suoriutumisedellytyksiltään. Liikuntatunnilla oleva oppilasjoukko on aina heterogeeninen. Jokaisella oppilaalla on kuitenkin yhtäläiset oikeudet oppia ja kehittyä liikuntatunneilla kokonaisvaltaisesti. Lähtökohdat eivät saa merkitä eriarvoisuutta. (Hakala, 1999, s. 135–136.) Jokainen oppilas ansaitseekin oikeudenmukaisen mahdollisuuden oppimiseen, riippumatta iästä, sukupuolesta tai etnisestä taustasta (Linnakylä & Atjonen, 2008, s. 47). Oppilaat eivät haluakaan kuulla eroavansa toisista oppilaista tai olevansa heitä huonompia (Salvia et al., 2013, s. 10). Liikuntaryhmässä tasapuolisen kohtelun ansaitsee niin erityistä tukea tarvitseva oppilas kuin lahjakaskin.

”Sellaisen oppilaan kohdalla, jota ei ole otettu tai siirretty erityisopetukseen, lievät oppimisvaikeudet tulee ottaa huomioon oppilaan arvioinnissa. Arvioitaessa tulee käyttää menetelmiä, joiden avulla oppilas kykenee mahdollisimman hyvin osoittamaan osaamisensa. Erityisopetukseen otetun tai siirretyn oppilaan arvioinnin periaatteet määritellään henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS).” (Opetushallitus, 2004, s. 264.) Jos kuitenkin erityisopetukseen siirrettäessä tai otettaessa on päädytty siihen, että oppilaan opinnot etenevät perusopetuksen yleisen opetussuunnitelman mukaan, arviointikriteerit ovat samat kuin muillakin oppilailla. Jos erityisopetusta mietittäessä on päätetty jonkun tai kaikkien oppiaineiden oppimäärien mukauttamisesta, arvioidaan oppilasta HOJKS:ssa hänelle määriteltyjen tavoitteiden mukaisesti. (Lahtinen, 2011, s. 432.)

Erityisoppilaita arvioitaessa arvioinnin tuloksilla on pitkälliset vaikutukset tulevaisuuden muodostumiseen, varsinkin kun puhutaan pedagogisista tarpeista ja voimavaroista (Atjonen, 2007a, s. 164). Erityisoppilaiden arvioinnissa opettaja voikin konsultoida muita oppilaiden kanssa työskenteleviä asiantuntijoita ja hyödyntää heidän näkemyksiään (Salvia et al., 2013, s. 322). Lievien oppimisvaikeuksien kohdalla oppilaan arvioinnissa otetaan huomioon hänen vaikeutensa ja arviointi suhteutetaan oppilaan todelliseen osaamistasoon (Opetushallitus, 1999, s. 21). Jääskeläisen (1991) mukaan liikunnasta vapautettujen arvostelu riippuu vapautusajasta. Arvostelua ei tehdä, jos oppilas on kokonaan vapautettu liikunnasta, mutta jos vähintään puoli lukukautta aineen osallistumisen kohdalla tulee täyteen, oppilas arvostellaan. Lyhytaikaiset vapautukset esimerkiksi sairauden takia otetaan huomioon arvostelussa siten, että arvostelu suoritetaan sen opetuksen mukaisesti, johon oppilas on osallistunut. Oppilaan palattua pitkäaikaisen poissaolon jälkeen, hänelle annetaan viimeksi saatu arvosana, ellei opettaja syystä tai toisesta nosta arvosanaa. (Jääskeläinen, 1991, s. 144.)

Jääskeläinen (1991) muistuttaa, että kilpaurheilevan oppilaan arviointi suoritetaan samoin perustein kuin muidenkin oppilaiden. Arviointiin sisällytetään vain se, mitä koulun liikuntatunneilla on opetettu ja harjoiteltu. Tietenkin kilpaurheilijan odotetaan pärjäävän paremmin liikunnassa, paremman fyysisen kunnon ja ominaisuuksien sekä laajemman tiedollisuuden vuoksi. Tiettyjen osa-alueiden hallinta ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita sitä, että oppilas hallitsisi kaikki osa-alueet hyvin. Näin ollen oppilaalla voi olla suuria ongelmia esimerkiksi sosiaalisissa taidoissa. Toisaalta urheilussa taitava oppilas on yleensä tunneilla aktiivisempi ja motivoituneempi kuin taitamattomat, jolloin hänen liikunnan numerosa on yleensä kiitettävä tai erinomainen. Kilpaurheilijan taitavuus näkyy tai ainakin pitäisi näkyä koulun liikuntatunnilla, joten arvioinnissa vapaa-ajan harrastuneisuutta ei tule ottaa erikseen huomioon. (Jääskeläinen, 1991, s. 144.)

## **3.2 Oikeudenmukaisuus ja liikunta**

### **3.2.1 Opettajan eettiset periaatteet liikunnan arvioinnissa**

Arviointi on yhteydessä arvoihin ja tämän vuoksi eettisyys on tärkeä elementti arvioinnissa. Eettiset arvot vaikuttavat arvioinnin tarkoitukseen ja tehtäviin. Arvioinnilla onkin selkeä eettinen sisältö, koska arviointi on toisten ihmisten suoritusten arvon vertaamista tois-

ten ihmisten arvoihin. (Linnakylä & Atjonen, 2008, s. 47.) OAJ:n mukaan opettajan työn ammatillisuus edellyttää hyvää ammattietiikkaa, sillä se ohjaa omaa toimintaa sekä vuorovaikutussuhteita (OAJ, 1998, s. 1). Selkeät arviointitulokset saatetaan siviilita, jos negatiivisen arviointituloksen antaminen tuntuu vaikealta tai se toimii arvioijan omia intressejä vastaan (Robson, 2001, s. 36). Opettajalta edellytetäänkin herkkyyttä tunnistaa opettajan työhön liittyviä eettisiä ongelmia ja valmiutta niiden ratkaisemiseen (OAJ, 1998, s. 1). Soinisen (2005) mukaan arvioija on instrumentti, johon erilaiset subjektiiviset tekijät pääsevät vaikuttamaan. Tämän vuoksi arviointikriteerit tulee määrittää ennen tehtävien suorittamista, niin että tavoitteet ja tehtävät on muodostettu arviointikriteereiden suunnassa. Näin oppilaalta mitataan niitä tietoja ja taitoja, jotka ovat ydinasioita opetettavasta kokonaisuudesta. (Soininen, 2005, s. 263.)

Arviointiin liittyviä merkittäviä kysymyksiä on ainakin viisi: mitä, miten, kuka, miksi ja milloin? Nämä kysymykset liittyvät eettisyyteen ja voidaan kysyä, mikä on oikein ja kenen osalta. Annetaanko liikunnan arvioinnissa enemmän painoarvoa fyysiselle suoritukselle vai positiiviselle asenteelle? Arvioidaanko hyvää järjestäytymistä vai yksilön kehittymistä? (Atjonen, 2012, s. 13.) Samaa asiaa pohtii myös Alppinen (2012, s. 3) ja hän sanookin, ettei liikunnan arviointi voi pohjautua pelkästään liikunnantaitojen arviointiin, sillä silloin kasvattaminen liikunnan avulla ei toteutuisi.

Lapsia arvioitaessa eettisten kysymysten pohdinta on erityisen tärkeää. Arvioitaessa lapsia on tunnettava lapsen kehitysvaiheet, jotta osaa huomioida mahdolliset arvioinnin aiheuttamat riskit. (Robson, 2001, s. 63.) Arvioinnissa muodostuukin häilyvä raja sille, vaikuttaako opettajan antama arviointi liikaa kehittyvään oppilaaseen. Jokainen oppilas on persoonallisuudeltaan ainutlaatuinen ja erilainen. Kuitenkin fakta on se, että ihminen vaikuttaa aina toiseen ihmiseen. (Turunen, 1999, s. 21–22.) Kaikki kouluvuosien aikana saatu arviointipalaute vaikuttaa tavalla tai toisella oppilaan kehitykseen, minäkuvaan ja kouluvihtyvyyteen (Virta, 1999, s. 124). Tämän vuoksi opettajan onkin huomioitava arvioinnin vaikutukset ja seuraukset oppilaan kannalta (Stiggins & Conklin, 1992, s. 181).

Oppilas saattaa joskus hämmentyä opettajan erilaisista rooleista arvioinnin suhteen, sillä opettaja toimii niin auttajana vaikeissa tilanteissa kuin myös kokeiden arvioijana. Tästä voikin herätä lapselle kysymys arvioinnin tasapuolisuudesta. (Linnakylä & Atjonen, 2008, s. 52.) Epäoikeudenmukaisuuden välttämiseksi oppilaille tuleekin antaa mahdollisuuksia näyttää osaamistaan ja kehittymistään monin eri tavoin. Ja jotta oikeudenmukaisuus arvi-

oinnissa säilyy, tulee oppilaan edistymis- ja taitotasoa peilata kuvauksiin hyvästä osaamisesta sekä muihin opetussuunnitelman määrittämiin arviointikriteereihin. (Pietilä, 2012, s. 9.)

Arvioinnin inhimillisyyden vuoksi on olemassa arviointiin liittyviä ongelmia ja riskejä. Oppilaan oikeusturvan varmistamiseksi oikeudenmukaisuutta yritetään turvata muun muassa arviointiohjeilla ja lainsäädännöllä. Lainsäädännöllä pyritään turvaamaan arvioitavien tasavertaisuus ja oikeus saada arviointia omasta osaamisestaan. Opettajalla on pedagoginen vastuu pyrkiä oppilasarvioinnissa oikeudenmukaisuuteen ja luotettavuuteen. (Frisk & Räisänen, 1996b, s. 46–47.) OAJ (1998, s. 1) muistuttaakin opettajan vastuusta ja vallasta, joka liittyy etenkin arviointiin: “Sisäistynyt eettisyys estää opettajaa käyttämästä asemaansa väärin.” Arviointi ei voi kuitenkaan koskaan olla täysin objektiivista tai neutraalia, sillä opettaja arvioi omien arvojensa ja näkemystensä pohjalta (Virta, 1999, s. 124).

Virta (1999) toteaa oppilaiden kasvun tukemisen hankaluudesta sen, ettei kaikille oppilaille voi antaa hyvää arvosanaa. Keskeistä onkin se, minkä tavoitteen opettaja asettaa arvioinnille: onko tarkoituksena saada pätevät perustelut oppilaiden arvioinnille ja arvosanoille vai onko tarkoituksena pyrkiä ymmärtämään oppilaita ainutlaatuisina yksilöinä ja saada mahdollisimman totuudenmukaista tietoa oppilaiden heikkouksista ja vahvuuksista. (Virta, 1999, s. 30.) Arvioijan tehtävänä onkin tehdä havaintoja oppilaan ulkoisesta käyttäytymisestä. Oppilaan teot eivät kuitenkaan ole välttämättä samat, jotka ovat ulkoisesti havaittavissa. Tämän vuoksi ihmisten arvioiminen tapahtuu epävarmuuden vallitessa eikä arviointitieto ole yksiselitteistä. (Atjonen, 2007a, s. 73.) ”Makuasiat eivät saa ratkaista, vaan olenaista on tarkka arviointikriteerien määrittely, hyväksyttävän, hyvän ja erinomaisen kriteerien täsmentäminen. Arviointikriteereiden läpinäkyvyyden vaatimus on perusteltu, joskin vaikea.” (Virta, 1999, s. 129.)

Jotta arviointi olisi pätevää ja eettisesti hyväksyttävää, arviointitiedon hankinnan tulee olla totuudenmukaista ja reilua (Laitinen, 2000, s. 31; Linnakylä & Välijärvi, 2005, s. 16; Newman & Brown, 1996, s. 46). Opettajan on helppo arvioidessaan olettaa asioita ja luulla tietävänsä, sen sijaan, että hän etsisi todisteita tukemaan näkemyksiään (Hardie, 1995, s. 116). Opettaja ei saa luottaa omaan tuntemukseensa asioista, vaan hänen on hyödynnettävä keräämiään aineistoja ja tuloksia arviointityötä tehdessään. Usein opettajan ennakkoletukset saattavatkin vääristää arviointia. (Robson, 2001, s. 126.) Ennakkoluulojen mahdollisuutta vaikuttaa arviointiin tulisikin seurata jatkuvasti. Ennakkoluulot eivät ole kos-

kaan hyväksyttäviä arvioinnissa. Näin ollen opettajan täytyykin päästä niistä eroon välittömästi, kun hän tiedostaa niiden olemassaolon. (Pettifor & Saklofske, 2012, s. 94.) Vaikuttavan arvioinnin perusedellytyksenä on opettajan sitoutuminen ammattiin ja arviointityön tekeminen osana sitä (Virta, 1999, s. 125).

Arvioitaessa eettiset ongelmat ovat väistämättömiä (Robson, 2001, s. 17). Ongelmat ovat vain lisääntyneet arviointitapojen monimuotoistumisen myötä (Linnakylä & Atjonen, 2008, s. 55). Arvioijalla on kuitenkin vastuu harjoittaa arviointia eettisesti (Salvia et al., 2013, s. 30). Arvioinnin tulee ollakin niin rehellistä, puolueetonta ja persoonatonta kuin mahdollista (Hardie, 1995, s. 116; Slavin, 2003, s. 479). Puolueelliset arvoinnit ovat kuitenkin hyvin yleisiä kaikissa oppiaineissa (Robson, 2001, s. 70, 126). Usein puolueellisuuteen vaikuttavina tekijöinä ovat oppilaan sukupuoli, koti- ja kulttuuritausta (Herman et al., 1992, s. 78; Newman & Brown, 1996, s. 32).

Pettifor ja Saklofske (2012, s. 93) esittelevät erilaisen näkemyksen arvioinnin puolueellisuuteen johtavista tekijöistä. He toteavat, että jos käytetyt arviointimetodit ja -tekniikat ovat puolueellisia tehtävää tai oppilaita kohtaan, niin silloin kaikki arvioinnin seuraukset ovat virheellisiä. Slavinin (2003) ja Turusen (1999) mukaan arvioinnin epäoikeudenmukaisuudesta voidaankin puhua silloin, kun osaamisen näyttämistavat eivät ole yhtä luonteisia kaikille oppilaille, eikä heille tarjota mahdollisuuksia käyttää erilaisia keinoja. Oppilailla täytyykin olla usko siihen, että arviointi on rehellistä, reilua ja objektiivista arviota heidän osaamisestaan, jotta he motivoituvat oppimaan. (Slavin, 2003, s. 472; Turunen, 1999, s. 70.)

Kaikki arviointi on inhimillistä (Frisk & Räisänen, 1996a, s. 32; Herman et al., 1992, s. 45). Jokainen arvioija voi olla jossain tilanteessa eettisesti sokea ja tehdä itsekkäitä ja puolueellisia päätöksiä. Eettisyyteen kuuluukin moninaisten ongelmien kohtaaminen eikä niitä voi aina ratkaista kaikkien kannalta onnellisesti, vaikka arvioijan yhtenä velvollisuutena on välttää vahingoittamista arvioinnin kohteena olevia henkilöitä. Vahingoittamiselta ei kuitenkaan aina vältytä, sillä arvioija voi joutua tekemään vahingoittavan päätöksen, välttääkseen suuremman vahingon aiheuttamista. Hyvin usein henkilösuhteet kriisiytyvätkin negatiivisten päätösten seurauksena. (Newman & Brown, 1996, s. 41, 186.) Ikävät arviointitulokset on kuitenkin uskallettava ilmoittaa (Linnakylä & Atjonen, 2008, s. 50).

Opettajan eettistä asiantuntijuutta kuvaa se, kuinka opettaja kykenee sietämään epävarmoja tilanteita ja ongelmia (Tirri, 1999, s. 45). Usein arvioinnissa on olemassa monenlaisia to-

tuuksia, jotka eivät ole välttämättä samat arvioijan ja arvioitavan näkemysten mukaan (Frisk & Räisänen, 1996b, s. 46; Linnakylä & Atjonen, 2008, s. 50). Vaikka opettajat pyrkivät aina toimimaan oppilaiden parhaaksi, niin oppilaan ajattelema oma paras voi olla kaukana opettajan mielipiteestä, mikä johtaa eettiseen ongelmaan (Tirri, 1998, s. 27). Oppilas saattaakin kokea arvioinnin epäoikeudenmukaiseksi, jos hänellä on epärealistinen käsitys omasta osaamisestaan (Frisk & Räisänen, 1996b, s. 46). Yleistä onkin, että jos oppilas ei saa ajattelemaansa arvosanaa, niin hän ottaa sen negatiivisena arviona, minkä seurauksena itsetunto kokee kolauksen (Yli-Luoma, 2003, s. 141).

Opettajan ammattietiikka edellyttää ammattitaidon ylläpitämistä, oppilaan itsemääräämisoikeuden kunnioittamista ja oppilaan asemaan asettumista (Lindqvist, 1998, s. 15). ”Pärsäkertoimet tai ammattitaidoton arvosteluvapauden käyttö ei ole eettisesti hyväksyttävää” (Atjonen, 2012, s. 15). Opettaminen ja arviointi ovat moraalista toimintaa, koska niissä on kyse ihmisten välisestä toiminnasta (Virta, 1999, s. 123). Ihme (2009, s. 25) tuokin esiin tunteiden läsnäolon merkityksen oppimis- ja arviointitilanteissa. Koppinen et al. (1994, s. 121) muistuttavatkin siitä, että opettaja arvioi ajatustensa ja näkemystensä mukaan, joten arvioinnissa näkyy opettajan ihmiskäsitys ja persoonallinen tapa jäsentää todellisuutta. Arvioinnin eettisyyteen pyrkiessä arvioijan onkin ymmärrettävä oman perustansa asettamat rajat arvioinnin suhteen (Laitinen, 2000, s. 31; Tirri, 1999, s. 30). Eettisessä toiminnassa on aina kysymys sitoutumisesta omiin periaatteisiin ja ihanteisiin, jotka muodostavat perustan persoonalliselle ammattikäytännölle (Lindqvist, 1998, s. 15). Atjonen (2012, s. 15) toteaa, että eettisesti kestävässä toiminnassa korostuu enemmän vastuu kuin oikeassa olemisessä.

Oikeudenmukaisuuden toteutuminen liikunnan arvioinnissa on riippuvaista opettajan ominaisuuksista ja osaamisesta. Starratin (1994, s. 30–31, 33) mukaan eettisen henkilön hyveiksi voidaan kuvata itsemääräämisoikeus, vuorovaikutuksellisuus ja itsensä ylittäminen. Autonominen ihminen on yksilöllinen, itseensä luottava ja sellainen, joka uskaltaa tehdä omia ratkaisuja sekä vastata teoistaan. Atjosen (2007b) mukaan autonomisuus on tärkeää arvioijan työssä, jossa paineita ja odotuksia on paljon. Autonominen arvioija pystyy arvioimaan tilannekohtaisesti ja huomioimaan tärkeimmät seikat kustakin tilanteesta. Hän ei parantele numeroita kenenkään painostuksesta tai anna oppilaille hyvää numeroa vain kohteen tähän oloa. (Atjonen, 2007b, s. 38–39.) Arvioitsijan autonomisuus on siis oikeus, mutta myös rajoitus, sillä autonomiaan sisältyy vahva kunnioitus muita kohtaan (Newman & Brown, 1996, s. 38–39).



Arviointi ei ole vain akateeminen käytäntö vaan myös vuorovaikutuksellinen prosessi, jolla on vaikutusta arvioitavan ja arvioijan tuleviin valintoihin (Stiggins & Conklin, 1992, s. 113). Toisena tärkeänä tekijänä eettisen arvioijan kohdalla Starratt (1994) pitääkin vuorovaikutusta. Hänen mukaansa jokainen vuorovaikutussuhde on erilainen, mutta koulussa jokaiselle oppilaalle pitää kuitenkin tarjota samanlaiset mahdollisuudet osallistua ja saada oikeudenmukaista kohtelua. (Starratt, 1994, s. 34.) Tirri (1998, s. 29) toteaa, että vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä on ainoa tie oikeudenmukaisuuteen. Atjosen (2007b) mukaan opettaja vaikuttaa omalla persoonallaan luottamussuhteen rakentamiseen oppilaan kanssa. Arviointi voi kuitenkin horjuttaa luottamussuhdetta opettajan ja oppilaan välillä, sillä oppilaalle voi tulla tunne opettajan välinpitämättömyydestä, jos hän saa huonon arvosanan. Opettajan kannalta arviointisuhteessa oleminen tarkoittaa sitä, että hän on sopivalla etäisyydellä oppilaan maailmasta. Tällöin opettaja tietää oppilaasta kaiken tarpeellisen, mutta ei liikaa. (Atjonen, 2007b, s. 39.)

Kolmas arvioijan eettinen hyve on itsensä ylittäminen (Newman & Brown, 1996, s. 43; Starratt, 1994, s. 39). Itsensä ylittäminen on hyvän tekemistä toisille (Newman & Brown, 1996, s. 43). Tällöin opettaja kykenee asettumaan oppilaan asemaan ja tarjoamaan heille apua vaikeissa tilanteissa. Itsensä ylittämisestä voidaankin puhua sankarillisuutena, jossa kyetään näkemään itseään pidemmälle ja arvioimaan oikeudenmukaisesti. (Starratt, 1994, s. 39.)

Opettajan tekemän arvioinnin odotetaan olevan mahdollisimman oikeudenmukaista, tasa-voimista ja objektiivista (Koppinen et al., 1994, s. 34). Arvioinnin oikeudenmukaisuus ja totuudellisuus ovat kuitenkin mahdollisia vain silloin, kun arvioinnin tavoitteet ovat selkeät ja kaikilla tiedossa (Linnakylä & Atjonen, 2008, s. 47). Koska objektiivista arviointia ei koeta aina tapahtuneen, kysytäänkin eikö tietokone olisi parempi arvioija (Koppinen et al., 1994, s. 34). Atjonen (2012) antaa tähän kuitenkin omalta osaltaan vastauksen. Liikuntakasvatuksessa opettajan didaktiseen ajatteluun ja oppilaantuntemukseen perustuvaa tulkintaa tarvitaan, jotta opettaja pystyy näkemään oppilaista kokonaiskuvan, jota hyödyntää oppilaiden terveellisen ja liikunnallisen elämäntavan opettamisessa. (Atjonen, 2012, s. 15.) Heikinaro-Johansson (2003) muistuttaa lisäksi liikunnanopettajan ammatillisen osaamisen merkityksestä, sillä oppilaan liikuntasuoritus on aina näkyvä ja arvioitavissa niin opettajan kuin toisten oppilaiden taholta. Tällöin korostuu liikuntatuntien myönteisen ilmapiirin merkitys, jotta oppilas uskaltaa näyttää omaa osaamistaan taitojensa mukaisesti. (Heikinaro-Johansson, 2003, s. 109.)

### 3.2.2 Oppilas ja oikeudenmukainen arviointi

Arvioinnin etiikkaan sisältyvä ongelma on, että arviointiin liittyy aina seurauksia, jotka vaikuttavat niin arvioitavaan kuin arvioijaan (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 95; Stiggins & Conklin, 1992, s. 113). Joskus arvioinnilla voi olla tarkoittamattomiakin seurauksia (Robson, 2001, s. 63). Voidaan olettaa, että hyvä arviointi johtaa hyviin päätöksiin ja onnellisiin, itsenäisiin oppilaisiin, kun taas huono arviointi pysäyttää, hidastaa ja joskus jopa keskeyttää oppimisprosessin (Salvia et al., 2013, s. 10–11). Usein onkin niin, että hyvät arvosanat motivoivat oppimista toisin kuin huonot (Gipps, 1990, s. 11). Huonon arvosanan seurauksena oppilas saattaa kadottaa itseluottamuksensa, jolloin voidaan puhua siitä, että arviointi täyttää muut tarkoituksensa, mutta epäonnistuu motivoinnin kohdalla (Carrol, 1994, s. 31). Arviointiin liittyykin riski siitä, että oppilas ottaa kritisoivan arvioinnin liian henkilökohtaisesti, mikä voi johtaa pahimmillaan jopa masennukseen (Robson, 2001, s. 58–59).

Koulumaailmassa käytetään paljon erilaisia arvolatauksen sisältäviä ilmauksia, kuten hyvä, huono, heikko ja keskinkertainen. Kun puhutaan oppilaan minäkäsityksestä, niin edellä mainittujen adjektiivien käyttöön liittyy aina omat riskinsä. Kasvava lapsi ei kykene tarkastelemaan itseään ja tekemisiään erillisinä, joten annettu arviointi, sanallinen tai numeerinen, tarkoittavat oppilaille suoraan hänen olevan hyvä tai huono ellei aikuinen auta lasta näkemään arviointia tavoitelähtöisen toiminnan tuloksena. (Ihme, 2009, s. 110–111.) Hongisto (2000, s. 95) toteaaakin, että oppilasarviointi keskittyy liikaa arvosanojen antamiseen ja oppilaiden kuvailuun arviointi-ilmauksin sen sijaan, että edistettäisiin oppilaiden oppimisprosesseja.

Lapsen liikunnallisesta kyvykkyydestä pystyy tekemään melko nopeasti yleisluontoisen arvion (Karvonen, 2000, s. 9). Harjoitamme päivittäin toisten ihmisten arvioimista ulkoisten merkkien, ilmeiden ja käyttäytymisen perusteella. Tähän liittyykin vaaran paikka arvioinnin tekemisessä. Jos oppilas on väsynyt ja haluton liikuntatunneilla, se ei automaattisesti tarkoita hänen asennettaan liikuntatunteja kohtaan. (Jaakkola, 2010, s. 34.) Arviointi onkin harvoin helppojen ratkaisujen tekemistä (Robson, 2001, s. 35).

Arvosanat ovat usein epätäydellisiä, sillä moni opettaja sekoittaa arviointiin subjektiivisia tekijöitä. Arvosanojen pitäisikin perustua pelkästään oppilaan osoittamaan tiedolliseen ja taidolliseen osaamiseen, ei kohteliaisuuteen, hyvään käyttäytymiseen, huolellisuuteen tai täsmällisyyteen. Arvosanan tarkoituksena on antaa oikea tietoa oppilaan hankkimista tai

doista, ei palkita tai rangaista oppilaan käyttäytymisestä tai piirteistä. (Herman et al., 1992, s. 80; Slavin, 2004, s. 475–476; Yli-Luoma, 2003, s. 139.) Onkin tärkeää muistaa, ettei arvioida lasta vaan hänen osaamistaan (Pettifor & Saklofske, 2012, s. 89). Reilut arviointikeinot motivoivat oppilasta oppimaan, koska silloin he tietävät, että arviointi koskettaa vain sitä mitä he osaavat ja tietävät, eikä persoonaa (Slavin, 2003, s. 479).

Eettisistä näkökulmista katsottuna arvioinnin tulee olla läpinäkyvää, oppimaan motivoivaa, reilua, oikeudenmukaista, vaativaa ja erinomaisuuden osoittamisen mahdollistavaa. Nämä kaikki voidaan katsoa arvioinnin arvoiksi itsessään. (Atjonen, 2007a, s. 34–36.) Arviointiin ei saa sisältyä epämiellyttäviä yllätyksiä, sattumanvaraisuutta tai vääriin asioihin keskittymistä (Atjonen, 2007a, s. 34–35; Herman et al., 1992, s. 80). Jokaiselle oppilaalle tulee tarjota mahdollisuus onnistumiseen pitkällisen yrittämisen jälkeen. Arvioijan pitää kuitenkin olla inhimillinen ja vaatimatta liikoja. (Atjonen, 2007a, s. 36.)

Yksi koululuokassa oleva moraalinen ongelma on se, kuinka arvioinnin avulla vertaillaan oppilaita keskenään (Starratt, 1994, s. 18). Luken (2009) mukaan opettajat usein kiistävät tekevänsä vertailua, vaikka se on todellisuudessa yleinen käytäntö. Tämä kyseenalaistaa arvioinnin luotettavuuden, sillä yleensä opettajat huomioivat merkityksettömät seikat tehdessään vertailua oppilaiden kesken (Luke, 2009, s. 32). Osa oppilaista saattaa ottaa kilpailun erinomaisista arvosanoista hyvin vakavasti ja kilpailemisesta saattaa muodostua elämäntapa, kun taas osalle oppilaista arvosanoilla ei ole suurta merkitystä (Starratt, 1994, s. 18–20). Usein oppilaiden asenteet arviointia kohtaan ovat peräisin vanhempien asenteista ja odotuksista (Slavin, 2003, s. 470–472). Arvosanoilla on suurempi merkitys ulkoisen motivaation oppilaille kuin sisäisesti motivoituneille. Ulkoisesti motivoituneet passivoituvat ja aktivoituvat arvosanojen mukaan. (Yli-Luoma, 2003, s. 141–142.) Oppilaan motivaatio voi olla tehtäväsuuntautunut tai minäsuuntautunut. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa vältetään sosiaalista vertailua, jolloin arviointikriteerit kohdistuvat omien taitojen kehittämiseen, henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja ponnisteluihin. Tällöin oppilaat ovat vahvasti läsnä arviointiprosessissa, eikä heidän tarvitse pelätä virheiden tekemistä. (Soini, 2006, s. 30.) Oppilaiden pätevyyden tunne muodostuu oman kehityksen edistymisestä ja kovasta yrittämisestä (Huisman, 2004, s. 33). Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa arviointi perustuu normatiivisiin arviointikriteereihin ja opettajan vahvaan päätösvaltaan. Arvioinnin keskiössä on tuolloin sosiaalinen vertailu. (Soini, 2006, s. 30.)

Linnakylän ja Atjoson (2008) mukaan epäoikeudenmukaista oppilasarviointia on myös se, jos arvioidaan koulussa opettamattomia tietoja ja taitoja. Toisaalta koulun ulkopuolista oppimista, harrastamista ja omatoimisesti hankittua osaamista tulisi arvostaa. Epäreilua on myös se, jos arviointi keskittyy pelkästään tiedollisen ja taidollisen osaamisen arviointiin jättäen muut osa-alueet, kuten asenteen, yritteliäisyyden ja aloitekyvyn arvioimatta. Tästä herää kuitenkin kysymys siitä, että jos opettaja ei ole tunneillaan kehittänyt oppilaan itse-tuntoa, asenteita ja motivaatiota, niin voiko niitä silloin edes arvioida. (Linnakylä & Atjonen, 2008, s. 51.)

### **3.3 Arviointikäytännöt liikunnassa**

Opettaja voi tehdä oppilasarviointia joko itse tai yhdessä kollegan kanssa, jos molemmat ovat osallistuneet oppilaiden opettamiseen. Nykyään on yleistymässä samanaikaisopettajuus eli kahden opettajan opettaminen yhdessä (Pruuki, 2008, s. 155). Salvia et al. (2013) toteavat yhdessä arvioinnin tärkeimmäksi tekijäksi sen, että opettajien välillä vallitsee vahva luottamus. Opettajilla täytyy olla myös selvillä heidän roolinsa ja tehtävänsä toisiinsa nähden sekä yhteiset päämäärät ja tarkoitukset arvioinnin suhteen. Tarpeettomia konflikteja ja väärinkäsityksiä voi syntyä, jos opettajien näkemykset eroavat toisistaan. (Salvia et al., 2013, s. 356–357.) Vaikka opettajien näkemykset oppilaan osaamisen suhteen poikkeaisivat toisistaan, pitäisi näkemysten pohjalta pyrkiä aina pääsemään yhteiseen mielipiteeseen arvioinnin tekemiseksi (Herman et al., 1992, s. 80). Robsonin (2001) mukaan yhdessä arvioitaessa on kuitenkin myös paljon positiivisia asioita. Hän toteaaakin, että samanaikaisopettajuuden myötä käytössä on enemmän tietoa tapahtumista ja toiselta saa tukea arviointityöhön. (Robson, 2001, s. 31.)

#### **3.3.1 Arviointimenetelmät**

Jokaisella arviointimenetelmällä on omat vahvuutensa ja heikkoutensa, jonka vuoksi usean arviointimenetelmän käyttäminen on suositeltavaa (Robson, 2001, s. 125). Opettajan tuleekin valita arviointimenetelmä tarkoituksen mukaan (Slavin, 2003, s. 474; Stiggins & Conklin, 1992, s. 52). Arviointimenetelmän valintaan vaikuttaa se, mitä opetetaan ja mitä opetuksesta halutaan arvioida (Graham, 2008, s. 199). Arviointimenetelmät voivatkin korostaa joko oppimisen laatua tai määrää. Tästä syystä arviointimenetelmät pohjautuvat tehtyihin

opetuksellisiin ratkaisuihin eivätkä ole arvioinnin primäärisinä lähtökohtina. (Räisänen & Frisk, 1996, s. 18.) Nykyään laadulliset arviointimenetelmät ovat tulleet vahvasti määrällisten arviointimenetelmien rinnalle. Tämä suuntaus on ollut voimakas varsinkin liikunnan oppiaineessa. (Hopple, 1995, s. 19.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen yleistymisen myötä arviointimenetelmät ovat monipuolistuneet. Arvioinnissa painotetaan oppimisprosessia lopputulosten sijaan. Prosessiin liittyy monenlaisia arvioinnin kohteita, eikä arviointia suoriteta pelkästään yhden osa-alueen esim. taitojen pohjalta. Oppilasta voidaan arvioida esimerkiksi siinä, kuinka hyvin hän ottaa vastuuta tekemisistään, miten oppilas antaa työrauhan muille tai miten hän kokeilee ja harjoittelee erilaisia tehtäviä. (Soininen, 1997, s. 102.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys onkin parantanut arvioitavan äänen kuulumista sekä tämän omien arvojen ja kriteereiden huomioimista (Linnakylä & Atjonen, 2008, s. 48).

Koppinen et al. (1994, s. 46) listaavat teoksessaan asioita, jotka vaikuttavat opettajan arviointimenetelmän valintaan:

- Arvioijan käsitys ihmisestä ja omasta tehtävästään: Opettajan käsitys oppilaasta vaikuttaa liikunnan arviointiin. Myös se kuinka syvästi ja laajasti opettaja pitää omaa liikunnanopettajuuden tehtävää, vaikuttaa hänen valitsemiin arviointimenetelmiin.
- Arvioijan käsitys oppimisesta: Opettajilla on erilaisia oppimiskäsityksiä, toinen painottaa behavioristista ja toinen konstruktivistista oppimiskäsitystä enemmän.
- Arvioijan näkemys opittavista sisällöistä: Opettaja painottaa erilaisissa tehtävissä eri asioita esim. tietoa, taitoa tai prosessia ja sen myötä valitsee sopivimman arviointimenetelmän.
- Arvioitavien kehitysvaihe ja välinetaitojen taso: Johonkin ikävaiheeseen voi käydä paremmin toinen menetelmä kuin toinen.
- Arvioitsijan tottumukset ja mieltymykset: Opettaja ei välttämättä halua kokeilla uusia toimintatapoja, kun vanhat menetelmät ovat pinttyneet tavaksi, vaikkakin toinen menetelmä voisi toimia yhtä hyvin oppilasryhmälle.

Jääskeläisen (1996) mukaan pienet kyselyt, haastattelut, keskustelut, ohjatut havainnoinnit sekä motivoivat testit ja mittaukset ovat hyviä arviointimenetelmiä liikunnassa. On hyvä muistaa, että kaikki arviointitilanteet ovat samalla myös opetustilanteita, eikä arviointitilanteita kannata jättää irralliseksi oppitunneista. Mitä avoimempi ja rennompi ilmapiiri liikuntatunneilla on, sitä parempia onnistumisia oppilaat saavuttavat suorituksissaan ja sitä luotettavampaa arviointi on. (Jääskeläinen, 1996, s. 91.)

Ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa tapaa arvioida oppilaita (Herman et al., 1992, s. 9). Arviointitapojen suunnittelemisessa opettajan onkin tärkeä miettiä, mitkä arviointitavat ovat tarkoituksenmukaisia opetukseen nähden (Piesanen, 2012, s. 22). Opettajan tekemä arviointimenetelmän valinta vaikuttaa opetuksen toteuttamiseen ja tavoitteiden asettamiseen (Butler & McMunn, 2006, s. 13). Toisaalta arvioinnin tarkoitus usein määrittää sen, mitä arviointimenetelmiä on hyödyllistä käyttää (Herman et al., 1992, s. 24; Robson, 2001, s. 123). Opettajalla täytyykin olla tavoitteena monipuolisten arviointimenetelmien käyttäminen, jotta oppilailla on erilaisia mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan (Butler & McMunn, 2006, s. 2; Pettifor & Saklofske, 2012, s. 89). Vaativassa kouluarjessa niin opettajan kuin oppilaiden on kuitenkin muistettava inhimillisyys ja kohtuus odotuksissa ja vaatimuksissa (Piesanen, 2012, s. 22).

Yksi liikunnan arvioinnin osa-alueista on fyysinen aktiivisuus. Sen arvioiminen on haaste muun arvioinnin yhteydessä. Luotettava arviointi edellyttääkin menetelmien hyvää hallintaa ja soveltamista. Arviointimenetelmät voidaan jakaa subjektiivisiin ja objektiivisiin menetelmiin. Subjektiivisiin arviointimenetelmiin liittyy aina inhimillisen virheen, näkemyseron tai puolueellisuuden mahdollisuus. Subjektiivisiä arviointimenetelmiä ovat kyseilyt, haastattelut, päiväkirjat ja havainnointi. Objektiivisissä menetelmissä haasteen tuo tiedon analysointi. Askelmittari, kiihtyvyydsmittari ja sykemittari ovat objektiivisiä arviointimenetelmiä. (Aittasalo, Tammelin & Fogelholm, 2010, s. 11–12.)

Ovat arvioitavat osa-alueet minkälaisia tahansa, opettajan täytyy olla päämäärätietoinen arviointia tehdessään. Muutoin arvioinnista tulee taakka. Opettajan tulisi nähdä, mikä on paras tapa testata tai arvioida eri oppilaita ja luokkia. Arviointimenetelmän sopivuus vaihtelee luokasta ja ikäryhmästä toiseen. Osalle hankaluutta aiheuttaa erityisesti kognitiivisesti haastavat arviointimenetelmät, kuten itsearviointit. (Graham, 2008, s. 210.) Arviointia tulisi tehdä kuitenkin monipuolisin keinoin, joista esittelemme seuraavaksi yleisimmät opettajan käyttämät arviointimenetelmät liikunnassa.

*Havainnointi* eli observointi on yleisin ja useimmiten käytetty arviointimenetelmä liikunnassa. Soininen määrittelee havainnoinnin tiedonhankintakeinona, jonka avulla hankitaan tietoa yksilön tai ryhmän käyttäytymisestä, tavoista ja rituaaleista. (Soininen, 1997, s. 84.) Havainnointi antaa opettajalle tietoa oppilaiden osaamisen eri puolista niin opetus- kuin ryhmätyöskentelytilanteissa (Määttä, 1991, s. 121). Havainnointi ei ole kuitenkaan yksinkertaista, sillä tulkintojen tekemistä voi vaikeuttaa tilanteiden säännönmukaisuus, jonka

myötä muistiin ei jää informaatiota. Yhtä lailla havainnointia voi hankaloittaa tapahtumarikkaus, jolloin jotain olennaista voi jäädä huomaamatta. (Robson, 2001, s. 148.) Connerin (1991, s. 64) mukaan havainnointiin pätee kuitenkin se, että mitä enemmän katsoo, niin sitä enemmän näkee.

Havainnointi voi olla epäsystemaattista tai systemaattista (Koppinen et al., 1994, s. 50; Salvia et al., 2013, s. 9; Soininen, 1997, s. 85). Epäsystemaattinen havainnointi on usein satunnaista ja opettaja tekee sitä ilman muistiinpanojen tekemistä tai ylös kirjaamista. Epäsystemaattisessa arvioinnissa on tärkeää, että havainnot tehdään keskeisistä asioista, jotta oppilaasta saadaan tarkoituksenmukaista tietoa. Tällaista arviointia opettaja tekee jatkuvasti. Epäsystemaattinen arviointi on altis virhearvioinneille, sillä epäoleelliset asiat saattavat painottaa liikaa. Myös arvioinnin satunnaisten havainnointikertojen takia tulokset voivat olla virheellisiä. (Koppinen et al., 1994, s. 50; Soininen, 1997, s. 85–86.) Epäsystemaattisen arvioinnin tarkoituksena on arvioida oppilaiden motorista toimintaa liikuntatunneilla (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, s. 65). Salvia et al. (2013, s. 9) mukaan epäsystemaattisessa arvioinnissa ei ole kyse aina keskeistä asioista vaan myös niistä, joita opettaja havainnoijana huomaa yksilöstä, tämän käyttäytymisestä, ominaisuuksista ja vuorovaikutustaidoista.

Järjestelmällistä eli systemaattista arviointia ei tehdä tavallisessa arjessa, sillä se on varsin suuritöistä. Useimmiten systemaattisessa arvioinnissa havainnoidaan yhtä tai muutamaa oppilasta kerrallaan. Systemaattinen arviointi perustuu tarkkoihin muistiinpanoihin ja kriteereihin. (Koppinen et al., 1994, s. 50; Soininen, 1997, s. 85–86.) Systemaattisessa arvioinnissa havainnoija tarkastelee täsmällisesti määriteltyä käyttäytymistä tai saattaa mitata jonkin tekemisen kestoa, lukumäärää, laajuutta tai latenssia (Salvia et al., 2013, s. 9). Menetelmän ensisijaisena tavoitteena onkin löytää oppilaiden erityistarpeita (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, s. 66). Soininen (1997, s. 84) painottaa kuitenkin, ettei kaikki opettajan tekemä havainnointi ole välttämättä arviointia. Arvioinnilla tulee olla aina päämäärä ja sitä tulee verrata johonkin tarkkaan kriteeriin.

Opettajan tulee tietää, mihin asioihin kiinnittää huomiota oppilaiden toiminnassa ja suorituksissa, eikä vain valvoa niitä (Varstala, 2003, s. 157). Liikunnassa havainnot tulisi tehdä oppilaiden liikunta-aktiivisuudesta, liikunnan määrästä, liikkumisen taidoista eri liikuntamuodoissa sekä oppilaiden yhteistyökykyisyydestä liikuntatunneilla (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, s. 65). Taitoja arvioitaessa opettajan tulisi tehdä havainnointia

lapsen yksittäisistä suorituksista ja niiden osatekijöistä jokaisen oppitunnin aikana. Havain-  
tojen tekemisen tulisikin olla jatkuvaa, jotta opettaja pystyy näkemään lapsen mahdollisen  
kehittymisen taidoissa. (Numminen, 1996, s. 134.) Havainnoinnin tuleekin keskittyä oppi-  
laan taitoihin ja kykyihin eikä oppilaan persoonallisuuspiirteisiin. Havainnoissaan opet-  
taja oppii paljon lapsista ja heidän oppimisestaan, mutta myös oppimisprosessista itses-  
sään. (Conner, 1991, s. 47–48.)

*Testeihin ja kokeisiin* perustuvaa arviointia voidaan kutsua liikunnassa määrälliseksi arvi-  
oinniksi (Numminen, 1996, s. 133). Testeillä mitataan oppilaan taitoja, tietoja, suorituksia,  
kykyjä ja älykkyyttä. Testejä käytetäänkin usein erityiseen tarkoitukseen tai tietyn, yksit-  
täisen taidon mittaamiseen. (Butler & McMunn, 2006, s. 7, 9.) Salvia et al. (2013) mukaan  
testit jakaantuvat kahteen tietotyyppeihin, kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen. Kvantitatiivi-  
nen tieto on yhtä kuin testistä saatu tulos, kun taas kvalitatiivinen tieto kertoo siitä, kuinka  
testitulokseen päästiin. Testit ovat erityisen hyödyllisiä opettajan arvioinnin kannalta, sillä  
niissä olevat tehtävät ja kysymykset ovat kaikille samat, mikä mahdollistaa vertailun oppi-  
laiden välillä. (Salvia et al., 2013, s. 9.)

Liikuntatuntien vähäisen määrän takia tunnit eivät voi olla vain mittaamista ja oppilaiden  
testaamista. Testejä tuleekin käyttää harkiten, sillä niitä ei kannata käyttää säännöllisesti  
jokaisen käydyn oppisisällön jälkeen. Mittauksia tulee tehdä vain silloin, kun opettaja hyö-  
dyntää tuloksia ja tekee niistä johtopäätöksiä. Testeihin voidaan käyttää aikaa noin tunti  
sekä syksyllä että keväällä. Kokeita voidaan suorittaa tavallisen liikuntatunnin osana mah-  
dollisuuksien mukaan. (Nupponen, Telama & Laakso, 1997, s. 5.)

Nupposen et al. (1997) mukaan kunnon mittaamisen ja testaamisen arvostaminen vaihtelee  
opettajien välillä. Osa opettajista ei arvosta kunnon testaamista vaan kannattaa muita kei-  
noja kunnon ja osaamisen mittaamisessa. Opettajat ovat kuitenkin samaa mieltä siitä, ettei-  
vät mittaaminen ja testaaminen ole tarpeellisia tai tarkoituksenmukaisia alakoulun ensim-  
mäisillä luokilla. Alakoulussa tulisi keskittyä testaamisen sijaan enemmän taitojen ja har-  
rastusmotivaation vahvistamiseen sekä sosiaaliseen kasvattamiseen. Kuntotestit ja muut  
mittaukset kuuluvat olennaisena osana liikunnan sisältöihin vasta yläasteella ja myöhem-  
min. Äärimmäisen tärkeää on kuitenkin se, kuinka tuloksia tarkastellaan ja mitä tietoa niis-  
tä hyödynnetään. (Nupponen et al., 1997, s. 5.)

Hyvin tehdyillä testeillä ja mittauksilla on usein kannustava vaikutus oppilaisiin ja ne roh-  
kaisevat oppilaita vapaa-ajan harrastuksiin (Nupponen et al., 1997, s. 5). Louhela



(2012) nostaa kuitenkin ilmoille kysymyksiä testien luonteesta liikuntatunneilla. Vaikuttavatko numeeriset testitulokset positiivisesti vain niihin, jotka tietävät jo ennalta olevansa hyviä kyseisissä toimissa? Miten testaaminen vaikuttaa itsetuntoon? Miten mittaaminen vaikuttaa heikkoihin suorittajiin? (Louhela, 2012, s. 43.)

Arvioitaessa on tärkeää analysoida jokaista oppilasta yksilöllisesti ja vertailla hänen saamiinsa tuloksia omiin aikaisempiin tuloksiin (Nupponen et al., 1997, s. 5–6). Yksilöllisyyden vaatimuksesta huolimatta kilpailua pidetään kuitenkin yhtenä arviointikeinona. Tällöin opettaja vertailee oppilaita keskenään. Kilpailun ja vertailun tuoma paine voi kuitenkin vaikuttaa negatiivisesti oppilaan todelliseen osaamiseen. (Jääskeläinen, 1996, s. 91.) Carrol (1994) yhtyy Jääskeläisen näkemykseen toteamalla, ettei kilpailu motivoi kaikkia tekemään parastaan. Kilpailut voivat korostaa oppilaan puutteita taidoissa ja kyvyissä, eivätkä ne tällöin tue oppilaan kehitystä. (Carrol, 1994, s. 31–32.) Kilpailu ei olekaan näiltä osin hyvä arviointikeino (Jääskeläinen, 1996, s. 91).

*Itsearviointin* merkitys on korostunut viime vuosina konstruktivistisen oppimiskäsityksen yleistymisen myötä (Huusko, 2008, s. 128). Itsearviointi on yksilön itsensä tekemää arviointia omasta toiminnastaan sen kehittämiseksi. Itsearviointin tarkoituksena on parantaa oppimisen edellytyksiä ja tehostaa omaa toimintaa. (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 67.) Itsearviointia on kuitenkin myös esimerkiksi se, jos luokan oppilaat arvioivat toimintaansa luokkana. Itsearviointitapoja onkin lukuisia ja siitä voidaan käyttää myös käsitteitä oman toiminnan arviointi ja sisäinen arviointi. (Huusko, 2008, s. 129–130.)

Itsearviointi on monimuotoista toimintaa ja se on minäkäsityksen rakentamiseen hyvin soveltuva arviointimenetelmä (Ihme, 2009, s. 94–98; Koppinen et al., 1994, s. 84). Itsearviointi on osallistavaa arviointia, jossa painottuu arvioinnin normatiivisuus (Laitinen, 2000, s. 26). Opettajan tulee rohkaista lasta arvioimaan omaa oppimistaan ja kehitystään (Knight & Chedzoy, 1997, s. 74). Itsearviointin avulla oppilaasta kehittyy itsenäinen ja omaa ajattelua ja tekemistä pohdiskeleva oppija. Itsearviointinissa oppilas arvioi muun muassa omaa kehitystään, oppimistehokkuuttaan sekä vastuullisuutta. (Koppinen et al., 1994, s. 84.) Opettajan tehtävänä onkin varmistaa, että oppilaalla on mahdollisuus tarkastella ja reflektoida omaa oppimista, sillä itsearviointilla on usein oppimista edistävä vaikutus (Marzano, 2006, s. 92). Sen sijaan itsearviointin haasteina voidaan nähdä lasten kognitiivisten taitojen tasoerot ja kehittymättömyys alakouluiässä (Aittasalo et al., 2010, s. 11–12).

Koppisen et al. (1994) mukaan oppilaan tehdessä itsearviointia oppimisestaan, hän tarkkailee suhdettaan opettajaan, luokkaan sekä kyseiseen oppiaineeseen. Nämä suhteet vaikuttavat olennaisesti oppilaan motivaatioon ja taitojen kehittymiseen. Motivoiva ja kannustava opettaja voikin saada oppilaan kiinnostumaan omasta oppimisestaan uudella tavalla. Oppilaan itsearviointi lähtee liikkeelle tavoitteiden asettamisesta lukuvuoden tai jakson alussa (esimerkiksi liikunnassa ulkoliikunta -jaksolle). Asetettujen tavoitteiden suunnassa tehdään itsearviointia läpi jakson ja jakson lopuksi tarkistetaan tavoitteiden saavuttamisen taso. Itsearviointilomakkeita voidaan käyttää itsearvioinnin apuna. Oppilaat voivat täyttää itsearviointilomakkeita joko opettajan kanssa, itsenäisesti kotona tai vanhempiensa kanssa. (Koppinen et al., 1994, s. 86–91.) Itsearvioinnissa voidaan käyttää myös muita menetelmiä lomakkeiden käytön lisäksi: keskustelua, päiväkirjan pitoa, oman oppimisen nauhoittamista ja jälkikatselua tai oppilastoverin käyttämistä arvioijana (Jääskeläinen, 1996, s. 92).

Uusi oppimiskäsitys on tuonut kokonaan uuden arviointimenetelmän, *arviointikeskustelun*, jonka synonyyminä pidetään kehityskeskustelua. Arviointikeskustelussa ovat mukana opettaja, oppilas ja toisinaan myös oppilaan vanhemmat. (Ihme, 2009, s. 99.) Opettaja ei pysty välittämään koteihin kaikkea tarpeellista tietoa tiedotteiden ja todistusten välityksellä, jonka vuoksi arviointikeskustelut ovat tärkeitä. Keskusteluissa ei keskitytä pelkästään arviointiin, vaan ensisijaisena tarkoituksena on edistää oppilaan oppimista. (Hongisto, 2000, s. 93.) Keskustelut auttavat oppilasta ymmärtämään arvosanaan johtaneita tekijöitä ja sitä, miten hän voi parantaa arvosanaansa ja opittuja taitoja (Pettifor & Saklofske, 2012, s. 96).

Keskustelu oppilaan ja opettajan välillä on hyvä apu arvioinnissa. Jatkuvassa arvioinnissa opettaja voi kysyä oppilailta oppitunnin jälkeen, mitä he ovat oppineet ja mikä on ollut parasta tunnissa. (Pruuki, 2008, s. 148.) Oppilaan mielipiteen kuuleminen on tärkeää, sillä hän on oman oppimisensa asiantuntija. Arviointikeskusteluissa onkin tärkeää luoda avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri sekä noudattaa vastavuoroisuuden periaatetta. (Ihme, 2009, s. 99.)

Arviointikeskustelussa keskustellaan yleisesti kaikista oppilaaseen liittyvistä asioista, jotka vaikuttavat hänen koulunkäyntiinsä. Yleisesti ottaen vanhemmat ovat kiinnostuneita lapsen koulunkäynnistä ja sen tuomista haasteista, joten on tärkeää, että vanhempien ja oppilaan kanssa keskustellaan avoimesti myös arvioinnista. (Eloranta, 2000, s. 71; Koppinen et al., 1994, s. 102–103.) Kaikkien osapuolten on tärkeää tietää, mikä on arvioinnin tarkoitus ja mitkä tekijät vaikuttavat arvosanan muodostumiseen (Pettifor & Saklofske, 2012, s. 97).

### 3.3.2 Arviointipalautteen antaminen

Oppilaan tulee saada palautetta suorituksistaan, kehityksestään ja oppimisestaan. Palautteen antajina toimivat niin opettajat, luokkatoverit kuin vanhemmatkin. Lisäksi palautetta voi tulla myös mittanauhan lukeman tai videonauhan muodossa. Tällaista keinotekoisiiin menetelmiin pohjautuvaa palautetta kutsutaan ulkoiseksi palautteeksi. Palaute voi olla muodoltaan myös sisäistä, jolloin oppilas itse aistii ja tuntee, miltä jokin liike tuntuu tai millainen olo hänellä on harjoittelun jälkeen. Pienelle oppilaalle ei riitä pelkästään oma sisäinen palaute (esim. onnistumisen tunne), vaan hän tarvitsee paljon ulkoista palautetta ja kannustusta. Oppilaan saaman palautteen muoto ja sisältö määrittävät sen, kuinka paljon niistä on hyötyä ja apua. (Jääskeläinen, 1996, s. 51; Kalaja & Sääkslahti, 2009, s. 17; Karvinen, Hiltunen & Jääskeläinen, 1991, s. 143; Numminen, 1996, s. 123.) Palautteen avulla oppilas saa tietoa omasta toiminnastaan ja oppimisestaan, kun taas opettajalle palaute antaa tietoa siitä, kuinka opitut asiat on sisäistetty ja miten kannattaisi edetä jatkossa. Usein palautteella onkin motivoiva vaikutus niin oppilaille kuin opettajille. (Carrol, 1994, s. 30.)

Usein palaute annetaan oppilaille sanallisesti, mutta myös palautteen antajan ilmeet ja eleet kertovat oppilaalle hänen suorittamisensa tasosta (Jääskeläinen, 1996, s. 51; Karvinen et al., 1991, s. 155; Varstala, 2003, s. 157). Tutkimusten mukaan sanatonta viestintää on yli 70 % kaikesta ihmisten viestinnästä, jonka vuoksi opettajana toimivien kannattaa kiinnittää huomiota ilmeisiin ja eleisiin. Palautetta voidaan toki antaa myös kirjallisesti, jolloin se tarkoittaa esimerkiksi todistusta, numeroa tai kunniakirjaa. (Jääskeläinen, 1996, s. 51; Karvinen et al., 1991, s. 155.)

Jääskeläisen (1996) mukaan palaute voi olla luonteeltaan arvostavaa, korjaavaa, toteavaa tai kuvailevaa. Opettaja antaa tiedostamattaan erilaista palautetta tilanteesta riippuen. ”Mahtava suoritus” viittaa arvostavaan palautteeseen. ”Selvisit tehtävästä” -sanallinen palaute tai pelkkä hymy voivat olla toteavaa tai kuvailevaa palautetta. Korjaavassa palautteessa oppilaalle tai koko ryhmälle annetaan yksityiskohtaista tietoa hänen/ryhmän suorituksesta sekä parannusehdotuksia. Palautteessa tulee korostaa, ettei suoritus ole väärä vaan virheellinen. (Jääskeläinen, 1996, s. 51–52.) Liikunnan oppiaineessa palautteen saaminen on todella tärkeää, jotta oppilaat voivat kehittää liikuntataitoja ja tekniikoita yhä paremmiksi (Carrol, 1994, s. 30). Palautteen tarkoituksena tuleeekin olla oppilaan kiinnostuksen ja ponnistelujen suuntaaminen (Heikinaro-Johansson, 2003, s. 125).

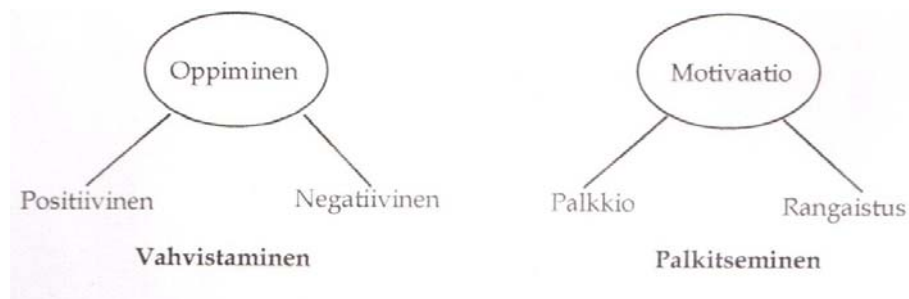
Jääskeläinen (1996) ja Numminen (1996) toteavat positiivisten palautteiden hyödyttävän oppilaita eniten. Ne toimivat parhaina motivointikeinoina, sillä oppilaita ei voi kehua liikaa. Mitäänsanomaton palaute esimerkiksi ”ensi kerralla paremmin” ei kerro mitään oppilaan taidoista tai kehityksestä. Mitäänsanomattoman palautteen merkitys onkin viestiä esimerkiksi oppilaan ja hänen suorituksensa hyväksymisestä ja huomioimisesta. Onkin tärkeää, ettei lapsi joudu kokemaan negatiivista tai henkilökohtaista palautetta. (Jääskeläinen, 1996, s. 52–53; Numminen, 1996, s. 124.) Lindberg (1994, s. 62) muistuttaakin palautteen antamisen ja saamisen olevan oppimistilaisuuksia, joissa opettaja ei kritisoi oppilasta henkilönä vaan oppilaan suoritusta.

Jääskeläisen (1996) mukaan suomalaiset opettajat antavat paljon luonteeltaan ehdollista eli pidätettyä palautetta. Tällaisessa viestinnässä opettaja kuvittelee antavansa positiivista palautetta, mutta asia ei ole niin yksiselitteinen. Kun annettavaan palautteeseen kuuluu pieniä lisäsanoja tai eleitä, on niillä mahdollisuus pilata koko palaute. Tällöin oppilas voi ymmärtää saamansa palautteen hyvin negatiivisesti, vaikkei palautteen antaja sitä negatiivisena tarkoittaisikaan. Onkin tärkeää huomioida sanojen pienet vivahduserot, sillä on aivan eri asia sanoa oppilaille ”hyvä” kuin ”aika hyvä”. (Jääskeläinen, 1996, s. 53.)

Tärkeää palautteen annossa on myös sen oikea-aikaisuus (Karvinen et al., 1991, s. 143). Kalaja ja Sääkslahti (2009) toteavatkin, että ihannetilanteessa ohjaaja odottaa oppilaan suorituksen jälkeen viisi sekuntia ja antaa vasta sitten nopean palautteen. Liian aikaisin tai liian myöhään annettava palaute voi nimittäin häiritä oppilaan oppimista. Oppilaalla on noin 10–30 sekuntia kestävä sisäinen tunne siitä, miltä suoritus tuntui. Näin ollen oppilaille annettavan palautteen ja mahdollisen kysymyksen esittämisen pitäisikin tapahtua ennen kymmentä sekuntia. (Kalaja & Sääkslahti, 2009, s. 17.) Lisäksi palautteen antamisessa pitäisi huomioida suorituksen vaikeus, sillä vaikea suoritus vaatii nopeamman palautteen saamisen kuin helppo suoritus (Numminen & Laakso, 2008, s. 66).

Oppilaille tulee antaa palautetta muustakin kuin fyysisestä toiminnasta, liikkeestä ja suorituksesta. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa oppilaan asenne, huolellisuus, aloitteellisuus ja omaperäisyys. (Karvinen et al., 1991, s. 143.) Numminen ja Laakso (2008) toteavat palautteen liittyvän joko oppilaan palkitsemiseen tai vahvistamiseen, jota on kuvattu kuviossa 1. Oppilaan oppimisen kannalta vahvistava palaute kasvattaa tai heikentää oppilaan oppimista: ”Suorituksesi meni aivan oikein tai ihan väärin”. Palkitseva palaute on sen sijaan

tärkeää oppilaan motivaation kannalta. Palkitsemisessa opettaja antaa palkkion tai rangaistuksen suorituksesta. (Numminen ja Laakso, 2008, s. 68–69.)



KUVIO 1. Vahvistaminen ja palkitseminen opetuksessa (Numminen & Laakso, 2008, s. 69)

### 3.3.3 Oppilasarvioinnin muodot liikunnassa

Liikunnan arviointitapana todistuksessa voi olla sanallinen arviointi, numeroarviointi tai näiden yhdistelmä. Oppilaalle tulee antaa lukuvuositolustus lukuvuoden päättyessä sekä mahdollisesti myös välitolustuksia. Jaksotodistus voi toimia välitolustuksena ja lukuvuoden aikana annetut jaksotodistukset voivat toimia lukuvuositolustuksina. (Opetushallitus, 2004, s. 262, 268.) Kun numeerista ja sanallista arviointia käytetään yhdistetysti, puhutaan hybridiarvioinnista (Soininen, 2005, s. 251).

Kaikille pakollisissa oppiaineissa tulee käyttää numeroarvostelua todistuksissa viimeistään kahdeksannella vuosiluokalla. Numeroarvosanalla kuvataan oppilaan oppimisen tasoa. (Opetushallitus, 2004, s. 262.) Suomessa käytetään numeroarviointia asteikolla neljästä kymmeneen (4-10) (Lahdes, 1997, s. 229; Koppinen et al., 1994, s. 10). Arvosana 4 kertoo hylätystä suorituksesta, kun taas arvosanat 5-10 hyväksytystä suorituksesta (Opetushallitus, 1999, s. 11). Hyvän osaamisen kriteerit kussakin oppiaineessa määrittelevät tason arvosanalle kahdeksan (8) (Opetushallitus, 2004, s. 262).

Numeroarvioinnin merkitys on puhuttanut jo 1970-luvulla ja keskustelua numeroarvioinnin tarkoituksellisuudesta käydään edelleen. Toimikunnan mukaan ei voida ehdottomasti sanoa, missä oppiaineissa tulisi tehdä numeroarviointia tai missä ainoastaan merkitä hyväksytyyn suoritukseen merkiksi suoritusmerkintä. Esimerkiksi liikunnassa pyritään ennen kaikkea harrastuksen löytämiseen sekä taitojen ja kunnon kehittämiseen, eikä vain huippusuorituksiin. Onko siis järkevää arvioida liikuntaa numeraalisesti? Toisaalta tiedetään, että nu-

meroarvioinnilla on motivoiva merkitys. Lisäksi numeroarvioinnin poistamisesta tulisi ongelmia, sillä todistusten vertailukelpoisuus heikkenisi huomattavasti. (Komiteanmietintö, 1973, s. 114–115.) Huismanin (2004) tekemässä tutkimuksessa liikunnanopettajat kokivat liikunnan arvioinnin positiiviseksi asiaksi. Heidän näkemysten mukaan liikunta on kouluaineena yhtä tärkeä kuin muutkin oppiaineet, eikä vain ”välituntitoimintaa”. Lisäksi tutkimuksessa ilmeni, että arvioinnilla on oppiaineen arvostusta nostava vaikutus. (Huisman, 2004, s. 126.)

Huismanin (2004) valtakunnallisessa tutkimuksessa selvisi myös, että liikunnan arvosanojen keskiarvo oli yhdeksäsluokkalaisilla pojilla 8,2 ja tytöillä 8,3. Liikunnanarvosanoista 80 % oli hyviä, kiitettäviä tai erinomaisia. Tuloksissa kuitenkin ilmeni, että tytöiltä ja pojilta vaaditaan erilaista osaamista arvosanojen saamiseksi. Poikien piti osoittaa parempia tuloksia kunto- ja liikehallintatesteissä kuin tyttöjen. Vastaavasti tyttöjen arvosanoissa näkyi tahto- ja tunnealueiden korostuminen poikia enemmän. (Huisman, 2004, s. 105–110.)

Koppisen et al. (1994) mukaan sanalliset todistukset ovat usein rästodistuksia, mutta opettajat tekevät myös laajempia analyyseja oppilaiden kehityksestä ja oppimisesta. Rästodistuksissa on koettu ongelmia niiden kliseisten rästuskohtien vuoksi, kuten ”saavuttanut tavoitteet erinomaisesti” tai ”kaipaa vielä runsaasti harjoitusta”. Näistä vaihtoehdoista ei selviä tarkasti oppimisen laatu. Opettajien mukaan sanallisen arvioinnin tekeminen koetaan vaikeammaksi kuin numeroarvioinnin suorittaminen. Opettajat kokevat numeroarvioinnin yksinkertaisempänä silloin kun opetettavana on jopa satoja oppilaita. Kouluissa, joissa toteutetaan kurssimuotoista opetussuunnitelmaa, opettajilla on todella suuria vaikeuksia muistaa oppilaan nimeä ja kasvoja yhtä aikaa, saati sitten arvioida oppilaidensa taitoja luotettavasti. (Koppinen et al., 1994, s. 46–49.)

Numeroarviointia täydentävä sanallinen arviointi mahdollistaa arvioinnin kohdistumisen myös opiskelun ulkopuolisiin asioihin ja painottaa enemmän oppilaiden erityisosaamisalueita (Heikinaro-Johansson, 2003, s. 126). Valtakunnallisen opetussuunnitelman (2004) mukaan sanallisessa arvioinnissa kuvataan oppilaan oppimisen tasoa sekä oppilaan edistymistä ja oppimisprosessia. Sanallisessa arvioinnissa tulee näkyä, onko oppilas suorittanut ja saavuttanut tavoitteet hyväksytysti. Valinnaisissa aineissa voidaan käyttää joko numeroarvostelua tai sanallista arvostelua, mistä päätetään opetussuunnitelmassa aina erikseen. (Opetushallitus, 2004, s. 262.)

Koppisen et al. (1994) mukaan uudistuvassa koulumaailmassa pyritään lisäämään sanallista arviointia, sillä se antaa yksityiskohtaisempaa tietoa oppilaalle hänen oppimisestaan. Arvioinnin uudistuksessa sanallinen arviointi ei ole kuitenkaan mikään pelastus. Sanallisella arvioinnilla on riskinsä ja haasteensa. Taitamattoman opettajan käsissä sanallinen arviointi voi tehdä tuhoisampaa jälkeä oppilaan itsetunnolle ja oppimiselle kuin numeroarvostelu. (Koppinen et al., 1994, s. 47–48.) Numeroarviointi koetaan sanallista arviointia kovemmaksi, leimaavammaksi ja vertailevammaksi. Sanallista arviointia käyttämällä voidaan vähentää oppilaiden keskinäistä vertailua. (Mäensivu, 1999, s. 30.) Hyvän osaamisen kriteerit antavat pohjan myös sanalliselle arvioinnille. Se tukee opettajan arviointityötä ja tarjoaa perustan arviointikriteereille. (Opetushallitus, 2004, s. 262.)

Mäensivu (1999) tutki väitöskirjassaan seitsemän 1–3 luokalla opettavan opettajan käsityksiä sanallisesta arvioinnista. Mäensivu oli kiinnostunut muun muassa siitä, mihin sanallinen arviointi kohdistuu ja minkälaisen kuvan sanalliset arvioinnit antavat oppilaan kyvykkydestä. Hän sai selville, että sanallista arviointia liikunnasta sai 76 % oppilaista. Sanallisen arvioinnin pituus vaihteli liikunnassa nollasta viiteen lauseeseen. Liikunnassa sanallisen arvioinnin sisällöstä melkein puolet liittyi oppimistuloksiin ja opiskeluprosessin arviointiin. Lisäksi sanallisesti ilmaistiin myös kyvykkydestä ja sosiaalisista tekijöistä. Alakoulun ensimmäisillä luokilla liikunnan arviointi perustui pääasiassa innostuneisuuteen, ohjeiden noudattamiseen, luokkatovereiden huomioimiseen, yrittämiseen ja liikunnallisuuteen. (Mäensivu, 1999.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen empiirisen osan muodostumista ja toteuttamista. Ensimmäiseksi kuvataan tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat. Sen jälkeen käydään läpi tutkimusmenetelmät, laadullinen ja määrällinen tutkimus, sekä tutkimuksessa esiintyvät tutkimussuuntauokset, fenomenografia ja fenomenologia. Tämän jälkeen kerrotaan tutkimusjoukosta ja aineistonkeruumenetelmistä, jotka ovat tässä tutkimuksessa haastattelu ja kysely. Lopuksi kuvataan aineiston analyysin vaiheita ja arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta.

### 4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tämän tutkielman tarkoituksena on kuvata kuudennen luokan oppilaiden kokemuksia ja heidän liikunnanopettajiensa käsityksiä liikunnan oppilasarvioinnista. Tavoitteenamme on selvittää liikunnan arvioinnin merkitystä ja siihen liittyviä tekijöitä sekä arvioijan, eli opettajan, että arvioinnin kohteen, eli oppilaan, osalta. Lisäksi vertailemme oppilaiden ja opettajien käsityksiä ja kokemuksia liikunnan oppilasarvioinnista. Tutkimuksen lähtökohtana on tekemämme kandidaatin työ. Muodostimme tutkimusaiheesta kolme teemaa, joita ovat arvioinnin oikeudenmukaisuus, arviointikriteerit ja arviointikäytänteet. Käytimme teemoja sekä teemahaastattelurungon että oppilaiden kyselylomakkeen yhteydessä selkeyttämässä aiheemme sisältöjä. Tutkimusongelmat muuttuivat tutkimusprosessin aikana, sillä tulosten analysoinnin yhteydessä kohdensimme niitä tuloksista ilmenneisiin keskeisiin teemoihin.

Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Miten oikeudenmukaisuus toteutuu liikunnan oppilasarvioinnissa opettajan arvioimana?
2. Millainen kokemus oppilaille on liikunnan arvioinnin oikeudenmukaisuudesta?
3. Millaisia arviointikäytänteitä opettaja käyttää arvioidessaan oppilaitaan liikunnassa?
4. Millaisia käsityksiä oppilaille on liikunnan arvioinnin toteuttamisesta?



## 4.2 Tutkimusmenetelmät ja -suuntaukset

*Kvalitatiivinen tutkimus.* Tutkielmamme ote on laadullinen eli kvalitatiivinen. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole löytää keskimääräisiä yhteyksiä tai tehdä yleistettäviä päätelmiä, vaan lähtökohtana on todellisen elämän kuvaus, jossa todellisuus on moninaista. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2009, s. 161, 180–181; Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 87.) Kvalitatiivisen tutkimuksen taustalla on aristoteelinen ajatus, jossa yksityistä tapausta tutkimalla löydetään se, mikä on ilmiössä merkityksellistä ja yleisellä tasolla toistuvaa (Hirsjärvi et al., 2009, s. 182).

Laadullisessa tutkimuksessa tavoitellaan tutkimuskohteen kokonaisvaltaista ymmärtämistä ja aineistoa kootaan ilmiölle luonnollisissa ympäristöissä (Hirsjärvi et al., 2009, s. 161, 164). Tutkimuskohteena oleva ilmiö pyritään selittämään ja tekemään ymmärrettäväksi sen sijaan, että tavoiteltaisiin ilmiön yleistämistä tai todistamista tilastollisesti (Ahonen, 1994, s. 126; Alasuutari, 1994, s. 209; Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 87). Näin ollen tutkimuksemme tavoitteeksi voisikin luonnehtia sen, että tuodaan jo olemassa olevaa näkyväksi ja pyritään ymmärtämään arvioinnin oikeudenmukaisuuteen ja arviointikäytänteisiin liittyviä käsityksiä ja kokemuksia.

Laadullisen tutkimuksen metodien käytössä tulisi käyttää sellaisia menetelmiä, joissa tutkittavien oma näkökulma ja ”ääni” tulevat esille (Hirsjärvi et al., 2009, s. 164). Tällaisia menetelmiä ovat muun muassa haastattelut, päiväkirjat, omaelämäkerrat ja havainnoinnit (Eskola & Suoranta, 2008, s. 15). Lisäksi laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä myös kohdejoukon tarkoituksenmukainen valinta. Koko tutkimuksen ajan tapaukset ovat ainutlaatuisia ja tulkinta tapahtuu sen mukaisesti. (Hirsjärvi et al., 2009, s. 164.) Aineiston keruumenetelmien avulla tutkittavaan kohteeseen, eli ilmiöön, liittyvä arvoitus selkenee vähitellen ja tutkimusmenetelmälliset ratkaisut tarkentuvat (Kiviniemi, 2007, s. 70).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on osa tutkimaansa merkitysyhteyttä. Tutkija ei pääse elämismaailman ulkopuolelle, vaikka pyrkimyksenä olisikin mahdollisimman objektiivinen tutkiminen. Tutkijan oma ymmärrys tutkimusaiheesta vaikuttaa merkittäväällä tavalla tutkimuksen kulkuun koko tutkimusprosessin ajan. (Hirsjärvi et al., 2009, s. 161; Varto, 1996, s. 34.) Lisäksi tutkija on kiinni arvolähtökohdissaan, sillä arvot muokkaavat ymmärrystä tutkittavista ilmiöistä (Hirsjärvi et al., 2009, s. 161). Tutkimuksemme tulee esille meidän molempien ajatusmaailmaa ja arvopohjaa. Ymmärryksemme ja omat käsityksem-

me liikunnan oppilasarvioinnista ohjaavat tutkimuksen kulkua alusta loppuun saakka. Jo tutkimusaiheen valinta nousi omista liikunnan arvioinnin kokemuksistamme.

*Kvantitatiivinen tutkimus.* Tutkimuksessamme on havaittavissa myös kvantitatiivisia piirteitä. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista analyysia voi soveltaa samassa tutkimuksessa. Kvalitatiivisissa ja kvantitatiivisissa menetelmissä on yhteisiä periaatteita eikä niitä voi pitää täysin toisistaan irrallisina. (Alasuutari, 1994, s. 23; Hirsjärvi et al., 2009, s. 136.) Eroja näiden tutkimusotteiden välillä on kuitenkin melko huomattavasti, joten toinen otteista kannattaa valita peruslähestymistavaksi (Metsämuuronen, 2009, s. 266; Metsämuuronen, 2008, s. 60). Valitsimmekin kvalitatiivisen tutkimusotteen ensisijaiseksi traditioksemme jo tutkimuksen alkumetreillä. Kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen päädyimme, koska halusimme saada mahdollisimman syvällistä tietoa liikunnan oppilasarvioinnista pieneltä joukolta opettajia ja oppilaita. Lisäksi tutkimukselle asetetut tutkimusongelmat sopivat laadullisen tutkimuksen kenttään.

Tutkimuksemme tavoitteena ei ole saada valtakunnallisesti yleistettäviä tuloksia, vaan pyrkiä ymmärtämään valitsemamme tutkimusjoukon käsityksiä ja kokemuksia. Kvantitatiivinen ote on tutkimuksessamme lähinnä tukevassa roolissa, mikä ilmenee ennen kaikkea oppilaille teettämässämme kyselyssä. Oppilaiden tuloksia esitetään osittain tilastollisten taulukoiden avulla, mikä on Alasuutarin (2011) ja Heikkilän (2005) mukaan kvantitatiivisen tutkimuksen lähtökohta. Määrällisessä tutkimuksessa tutkimusyksiköille annetaan arvoja eri muuttujilla. Arvojen perusteella tehtävä analyysi on näiden muuttujien välisten tilastollisten yhteyksien etsimistä. (Alasuutari, 2011, s. 34; Heikkilä, 2005, s. 16.) Kvantitatiiviselle tutkimukselle onkin tyypillistä ilmiön kuvaaminen numeeristen suureiden avulla. Usein määrällinen tutkimus pyrkii laskemaan ja todentamaan tutkittua ilmiötä. Tämän vuoksi määrälliselle tutkimusmenetelmälle on tyypillistä numeerisesti suuri ja riittävän edustava otos. (Heikkilä, 2005, s. 16–17.) Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 38–39) mukaan usean menetelmän käyttö laajentaa näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. Useiden menetelmien käyttö olikin meille selvää tutkimuksen teon alusta asti, koska oppilaiden runsaan lukumäärän vuoksi emme kokeneet tarkoituksenmukaiseksi pidättäytyä pelkästään laadullisen tutkimuksen työtavoissa.

*Tapaustutkimus.* Tutkimustamme voidaan pitää tapaustutkimuksena. Tapaustutkimukselle on tavanomaista pieni joukko tapauksia, joilla on yhteyksiä toisiinsa ja jotka tuottavat tarkkaa, intensiivistä tietoa (Hirsjärvi et al., 2009, s. 134–135; Saarela-Kinnunen & Eskola,

2010, s. 190). Tutkimuksessamme onkin tarkoin valittu tutkimusjoukko, joiden käsityksiä ja kokemuksia liikunnan oppilasarvioinnista vertailemme keskenään. Lisäksi tutkimuksessamme tuodaan ilmi käsitysten yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2010) toteavat tapaustutkimuksen olevan monimenetelmällinen tutkimusstrategia, joka mahdollistaa monien aineistonkeruumenetelmien käytön, eikä sulje pois kvantitatiivisuuden yhdistämistä kvalitatiiviseen tutkimukseen. Tapaustutkimukselle ei ole olemassa omaa analyysimenetelmää vaan sen vahvuutena on kokonaisvaltaisuus. Tapaustutkimus on lähestymistapa todellisuuden tutkimiseen, joka tavoittelee kokonaisvaltaista ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, s. 190–191, 198–199.)

*Fenomenografia.* Tutkimuksessamme on piirteitä sekä fenomenografiasta että fenomenologiasta. Fenomenografia on käsitysten tutkimista ja ilmiöistä kirjoittamista (Metsämuuronen, 2008, s. 34). Fenomenografiassa käsityksillä tarkoitetaan tapaa kokea jokin todellisuuden ulottuvuus. Fenomenografiassa ei ollakaan kiinnostuneita ihmisten tavoista käsittää asioita vaan ihmisten ajattelun prosesseista ja niihin liittyvistä havainnoista. Fenomenografisessa tutkimuksessa onkin tarkoitus tuoda esiin erilaisia ajatusmalleja tietystä ilmiöstä. (Niikko, 2003, s. 24–29.) Fenomenografia on kiinnostunut nimenomaan yksilön kognitiivisesta todellisuudesta, joka perustuu subjektiivisiin kokemuksiin (Ahonen, 1994, s. 114; Uljens, 1989, s. 14).

Fenomenografian tausta-ajatuksena on se, että ihmiset ymmärtävät ja käsittävät samoja asioita monin tavoin (Niikko, 2003, s. 27). Käsittäminen sisältää myös aina merkitysten antamisen. Fenomenografiassa tehdäänkin vertailua ihmisen käsityksistä suhteessa todellisuuteen (Uljens, 1989, s. 14–15). Ahosen (1994) mukaan ihmisten käsityksiä vertaillaan keskenään, mutta myös yksilön omia käsityksiä suhteutetaan toisiinsa. Erilaisten käsitysten pohjana on usein tausta, kokemukset ja tuntemukset, joihin peilata omia ajatuksiaan. Fenomenografiassa pyritäänkin ymmärtämään, kuinka tutkittavat henkilöt käsittävät tai muodostavat kuvan tutkittavasta ilmiöstä kokemuksen ja ajattelun avulla. (Ahonen, 1994, s. 116.)

Fenomenografiassa teoria on osa tutkimusprosessia, sillä sen avulla tutkimuksen tulokset saavat rakenteensa. Teoriaa ei kuitenkaan käytetä käsitysten jäsentämiseen, sillä muuten kerätystä aineistosta voisi kadota jotain olennaista. (Ahonen, 1994, s. 123.) Käytimme teoriaa teemahaastattelun ja kyselylomakkeen laadinnan perustana. Sen sijaan tuloskuvauksessa käytimme niukasti teoriaa tutkimustulosten laajuuden vuoksi. Tämä antoikin meille

mahdollisuuden siihen, että kerätty aineisto tulkittiin ja analysoitiin ilman teorian käyttämistä käsitysten luokittelussa. Nostimme tuloksissa esiin sen, mitä aineisto itsessään tuotti. Toimme teoriaa kuitenkin esiin tulosten yhteenvedossa ja johtopäätöksissä, joissa liitimme saamamme tulokset aikaisempiin tutkimuksiin sekä kirjallisuuteen.

Huomattavaa on, että fenomenografiassa on tärkeämpää merkitysten laadullinen eroavaisuus kuin merkitysten määrä tai edustavuus. Usein fenomenografisessa tutkimuksessa tutkittavien määrä on alle parikymmentä henkilöä. (Ahonen, 1994, s. 116–117, 152.) Tämä näkyikin tutkimuksessamme siten, ettei opettajien määrä ole kovinkaan suuri, vaan pääpaino on heidän käsitystensä samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien tulkinnassa.

*Fenomenologia.* Fenomenografiassa tutkitaan siis ihmisen tietoisuudessa rakentuvia käsitteitä, kun taas fenomenologiassa tutkitaan ihmisen suhdetta maailmaan merkitysten kautta (Ahonen, 1994, s. 114; Laine, 2007, s. 29). Laine (2007) toteaaakin, että fenomenologiasa kaikki asiat merkitsevät ihmisille jotakin eli suhde maailmaan on intentionaalinen. Näin ollen maailma näyttäytyy ihmisille erilaisina merkityksinä. Merkitysten tutkimisen mielenkiinto perustuu ajatukseen ihmisten toiminnan tarkoituksellisuudesta. Maailma näyttäytyykin jokaiselle erilaisina merkityksinä. Merkitykset eivät olekaan meissä synnynnäisesti, vaan niiden taustalla on yhteisö, jonne yksilönä kasvetaan. Yhteisön jäsenyyden myötä meillä on myös yhteisiä piirteitä, joiden vuoksi yksilön kokemuksia tutkittaessa paljastetaan aina jotain yleistä. Kokemuksia tutkittaessa on kuitenkin tärkeää ymmärtää ihmisten erilaisuus. Kukaan ihminen ei ajattele vain sääntöjen ja tyyppillisyyden mukaisesti. Merkitysten ymmärtämisen perustana onkin yhteisen merkityksen löytäminen tietyille ilmiölle niin tulkitsijan kuin tulkittavan osalta. (Laine, 2007, s. 29–30, 33.)

Jokaisen yksilön erilaisuudella on tarkoituksensa, jonka vuoksi fenomenologisessa suuntauksessa vierastetaan yleistämistä. Fenomenologinen tutkimus onkin tietyiltä osin yksittäistä paikallistutkimusta. Täten ei pyritäkään pääsemään universaaleihin yleistyksiin vaan ymmärtämään sen hetkistä merkity maailmaa tutkittavien henkilöiden osalta. (Laine, 2007, s. 30–31.) Tutkimuksemme onkin hyvin selvästi paikallistutkimus, sillä tutkimusjoukkomme muodostuu yhden koulun kuudennen luokan oppilaista ja heidän opettajistaan. Tämän vuoksi tutkimuksessamme ei päästäkään yleistettävyyteen, mutta uskomme antavan pedagogisesti arvokasta tietoa liikunnan oppilasarvioinnin oikeudenmukaisuudesta ja arviointikäytännöistä.

Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään etenemään vaihe vaiheelta ja kaventamaan tutkijan välittömien tulkintojen merkitystä (Laine, 2007, s. 40). Varto (1996) painottaakin, että fenomenologisessa tutkimuksessa tulee välttää lukkoon lyötyjä käsityksiä ja teorioita, ja pyrkiä ennakkoluulottomaan tulosten havainnoimiseen. Tällöin päästään ilmiöiden merkitysten tulkintaan. (Varto, 1996, s. 135.) Tutkimusta aloittaessa meillä molemmilla oli ennakkokäsityksiä liikunnan arvioinnista. Lisäksi taustalla olivat myös epämiellyttävät kokemukset arvioinnin epäoikeudenmukaisuudesta omilta kouluajoiltamme. Ne olivat lähtökohtana työn aloittamiselle ja mielenkiinnolle liikunnan oppilasarviointia kohtaan. Pyrimme kuitenkin siirtämään ennakkokäsityksemme ja ajatuksemme sivuun tutkimusprosessin ajaksi.

Fenomenografiassa sivutaan tutkittavan kokemusmaailmaa, mutta fenomenologiassa tutkitaan ennen kaikkea kokemuksia (Laine, 2007, s. 29). Tutkimuksessamme fenomenologia ilmenee erityisesti siinä, että opettajia ja oppilaita pyydettiin kertomaan omista kokemuksista liikuntatunteihin ja arviointiin liittyen. Varsinkin oppilaiden osalta kokemuksellisuus tuli esille oikeudenmukaisuuteen liittyvissä kysymyksissä, joissa pyrimme saamaan selville sen, miten he ovat kokeneet tullessa kohdeiluiksi liikunnan arvioinnissa. Työskentelimme kokemusten tutkimisen parissa myös vertailemme oppilaiden ja opettajien näkemyksiä toisiinsa.

Yhtenä fenomenografian ja fenomenologian välisenä erona on se, että fenomenologiassa jotkin ilmiöt ovat yksilöille yhteisiä, kun taas fenomenografiassa käsitykset ilmiöistä vaihtelevat (Uljens, 1989, s. 21). Tutkimuksestamme fenomenografisen tekee se, että pyrimme selvittämään oppilaiden ja opettajien käsityksiä liikuntaan liittyvien tekijöiden suhteen. Tällaisia käsityksiä koskevia asioita ovat muun muassa mielekkään arviointitavan selvittäminen ja arviointikriteereiden perusteet. Lisäksi teemahaastattelussa koetimme päästä käsiksi opettajien käsityksiin liikunnan arvioinnin oikeudenmukaisesta toteuttamisesta.

Odotimme saavamme opettajilta jäsenyneitä käsityksiä liikunnan oppilasarviointista heidän kokemuksensa ja koulutuksensa vuoksi. Sen sijaan oppilaiden kyselylomake pohjautui enemmän kokemusten tutkimiseen, sillä ajattelimme, ettei heillä ei ole yhtä kattavaa kokemuspohjaa käsitysten muodostamiseen kuin opettajilla. Aarnoksen (2010) mukaan fenomenologinen tutkimusote sopiikin hyvin lasten kokemusten tutkimiseen. Lasten kokemusten tutkimisessä onkin tärkeää paneutua siihen, miten tutkittu ilmiö näkyy lasten ko-

kemusmaailmassa ja kuinka he kuvailevat sitä. Lapsilla onkin kyky muotoilla kokemuksista merkityksiä aivan kuten aikuisilla. (Aarnos, 2010, s. 181.)

Fenomenografialla ja fenomenologialla on myös yhteisiä piirteitä, sillä molemmissa tutkimussuuntauksissa tutkitaan sitä, kuinka ihminen ymmärtää ja jakaa kokemuksiaan (Patton, 2001, s. 104). Keskeistä onkin se, kuinka yksilö kokee maailman ja miten se vastaa todellisuutta. Yksilön tietäminen on sidottuna häneen itsensä, jolloin merkitykset riippuvat yksilön tavasta ymmärtää ja kokea niitä. Molemmissa suuntauksissa lähdetäänkin siitä, että on olemassa vain yksi todellisuus ja maailma. Fenomenografiassa käytettävät käsitteet liittyvätkin fenomenologiaan ontologisesti ja epistemologisesti. (Niikko, 2003, s. 12, 14–15.) Kumpikin suuntaus perustuu myös sille, ettei niissä pystytä kuvaamaan todellisuutta yksiselitteisesti (Uljens, 1989, s. 43). Meistä olikin luontevaa käyttää tutkimukseemme näitä tutkimusotteita, sillä ne limittyvät toisiinsa, aivan kuten myös tutkittavien käsitykset ja kokemukset liittyvät läheisesti toisiinsa. Usein käsitykset muodostuvatkin aikaisemmista kokemuksista.

### **4.3 Tutkimusjoukko**

Tutkimusjoukon valinnassa käytimme harkinnanvaraista näytettä. Laadullisessa tutkimuksessa korostuu se, että tutkimusjoukon muodostavat henkilöt, joilla on paljon kokemusta tai tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 87–88). Alun perin olimme suunnitelleet ottavamme tutkimukseemme mukaan kaksi eri koulua, jotta olisimme voineet vertailla kahden eri koulun kuudesluokkalaisten ja heidän liikunnanopettajiensa näkemyksiä keskenään. Suunnitelmamme kuitenkin muuttui, kun saimme kuulla toisen koulun yhteydenoton yhteydessä, että heidän koulussaan opettajat opettavat pareina eli tyttöillä ja pojilla on molemmilla kaksi liikunnanopettajaa. Pidimme tätä asetelmaa niin mielenkiintoisena, että päädyimme valitsemaan yksistään tämän pohjoissuomalaisen koulun kuudennen luokan oppilaat ja heidän liikunnanopettajansa tutkimusjoukoksi.

Tutkimusaineistosta saa kiinnostavan, kun tutkittavakseen ottaa niin oppilaiden kuin heidän opettajiensa ajatukset ja käsitykset. Elämysmaailmoiden rinnakkain asettaminen johtaa usein mielenkiintoisiin tulkintoihin. (Aarnos, 2010, s. 186.) Koska opettajien arviointikäytänteitä on tutkittu kohtuullisen paljon, niin halusimme tuoda oppilaiden äänen kuuluville opettajien rinnalle. Otimme oppilaat mukaan tutkimukseemme myös siksi, että halusimme saada käytännönläheistä ja monipuolista tietoa liikunnan arvioinnista tulevaa opettajan

työtämme ajatellen. Lisäksi pidimme opettaja-oppilas -asetelmaa ja vertailun mahdollisuutta erittäin mielenkiintoisena lähtökohtana. Mielestämme nykyään vallalla oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys kannustaa oppilaiden ottamista aktiiviseen rooliin.

Valitsimme kuudennen luokan oppilaat tutkimusjoukoksi, koska koimme heidän osaavan kertoa ja perustella näkemyksiä liikunnan arvioinnista. Lisäksi heille on ehtinyt kertyä kokemusta arvioinnin kohteena olemisesta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 51 oppilasta, joista tyttöjä oli 29 (56,9 %) ja poikia 22 (42,1 %). Kieltäytymisiä tai poissaoloja tutkimuksen suorittamispäivänä oli siten, että 23 kuudennen luokan oppilaan vastaukset jäivät saamatta. Vastausprosentiksi muodostui täten 68,9 %. Pidimme saamaamme vastausmäärää riittävänä ja tarpeeksi kattavana otantana.

Kuudennen luokan oppilaiden liikunnan numerot jakautuivat numeroiden seitsemän ja yhdeksän välille. Tyydyttävän arvosanan saaneita oppilaita oli 13,7 %, hyvän numeron saaneita 47,1 % ja kiitettävän numeron saaneita 39,2 %. Liikunnan numerot jakautuivat tyttöjen ja poikien välillä tasaisesti (LIITE 2).

Oppilaiden lisäksi tutkimuksessa oli mukana neljä liikunnanopettajaa, kaksi miestä ja kaksi naista. Valikoituneiden opettajien ikä, koulutustausta ja opetusvuodet vaihtelivat. Nämä opettajat muodostivat sen joukon, joka opetti kyseisen koulun kuudennen luokan oppilaita, naiset tyttöjä ja miehet poikia. Seuraavassa esittelemme lyhyesti tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat. Nimet on muutettu.

Kaija on 42-vuotias ja ammatiltaan luokanopettaja. Opetusvuosia hänellä on takanaan melkein 15 vuotta. Kaija on tehnyt pakolliset liikunnan opinnot luokanopettajaopintojen yhteydessä, mutta sivuaineinaan hän on lukenut äidinkieltä ja erityisopetusta. Omaa liikuntausta Kaijalla on telinevoimistelun ja yleisurheilun saralla.

Miisa on 47-vuotias ja ammatiltaan luokanopettaja. Opetusvuosia hänelle on kertynyt 21. Hän on suorittanut sivuaineista liikunnan ja äidinkielen. Omaa liikuntataustaa Miisalla on naisvoimistelussa, tanhussa ja koripallossa.

Jukka on 50-vuotias ja ammatiltaan luokanopettaja. Hän on toiminut luokanopettajana 27 vuotta. Jukka kävi sivuaineinaan teknisen työn ja kuvataiteen. Hänen liikuntataustansa on vähäinen, vain pihapelejä.

Harri on iältään 55 vuotta ja ammatiltaan liikunnanohjaaja. Hän on opettanut liikuntaa 30 vuotta pääosin yläkoulun puolella. Omaa liikuntataustaa Harrille on kertynyt hiihdossa, jalkapallossa, yleisurheilussa ja triathlonissa.

#### 4.4 Aineistonkeruumenetelmät

Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui opettajien kohdalla haastattelu, sillä uskoimme saavamme siten monipuolisia ja perusteltuja vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Haastattelussa pyritään saamaan selville haastateltavan motiiveja ja ajatusmaailmaa. Haastattelussa asioita pystytään kysymään suoraan ja samalla näkemään haastateltavan reaktiot. (Eskola & Suoranta, 2008, s. 85.) Haastattelu on aineistonkeruutapana ainutlaatuinen, koska siinä ollaan kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa (Hirsjärvi et al., 2009, s. 204). Oppilaiden suuren lukumäärän vuoksi päätimme käyttää heidän kohdallaan kyselylomaketta aineistonkeruumenetelmänä haastattelun sijaan. Näin ollen tutkimusaineistostamme tuli monimetodinen. Aineistotriangulaatio muodostuu, kun tutkimuksessa kerätään tutkimusaineistoa usein eri tavoin (Vilka, 2005, s. 54).

Suoritimme esitutkimuksen marraskuussa 2012 eräessä Pohjois-Pohjanmaan koulussa. Esitutkimukseen osallistui yksi liikuntaa opettava opettaja sekä hänen kuudennen luokan oppilaansa. Kyselylomakkeen testaamiseen osallistui yhteensä 20 oppilasta, sekä tyttöjä että poikia. Testasimme näillä oppilailla kyselylomakkeen toimivuutta, vastaamisaikaa ja kysymysten asettelun selkeyttä. Koeryhmällä meni kyselylomakkeen täyttämiseen aikaa noin puoli tuntia. Muutamaa kysymystä koeryhmän oppilaat eivät ymmärtäneet, joten muokkasimme niitä selkeämmiksi ja yksinkertaisemmiksi sekä poistimme yhden kysymyksen kokonaan. Opettajan kanssa teimme esihaastattelun, jossa pääsimme kokeilemaan haastattelurunkomme toimivuutta. Toteutimme opettajan haastattelun siten, että Kaisa toimi haastattelijana ja Jenni täydensi kysymyksiä haastateltavalle sekä huolehti nauhoittamisesta. Haastattelurunkomme osoittautui hyväksi, muotoilimme ainoastaan muutaman kysymyksen yksinkertaisemmaksi esihaastattelun tuoman kokemuksen pohjalta. Esitutkimuksen avulla pystytään testaamaan haastattelu- ja kyselyrunkoa, niiden keskimääräistä pituutta sekä saamaan käsitys teema-alueiden loogisuudesta ja kysymysten toimivuudesta (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 72).

Esitutkimus osoittautui tarpeelliseksi, koska näimme minkälaisia muutoksia kysymyksemme vaativat ennen varsinaisen tutkimuksen suorittamista. Esitutkimus onkin tutkimuk-



sen kannalta tärkeä ja välttämätön osa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 73). Saimme esihaastattelun myötä varmuutta varsinaisen tutkimuksen suorittamiseen. Esitutkimukseen osallistuneet eivät olleet mukana varsinaisessa tutkimuksessa.

Lähestyimme varsinaista tutkimusjoukkoa kaupungin sivistystoimenjohtajalle lähettämämme sähköpostin välityksellä. Hän antoi myönteisen suostumuksen tutkimuksen toteuttamiseen kyseisellä koululla. Tämän jälkeen otimme yhteyttä puhelimitse koulun rehtoriin, joka oli myönteinen ja innostunut tutkimuksen toteuttamisesta. Opettajien haastatteluita sovimme joulukuussa 2012 soittamalla jokaiselle opettajalle henkilökohtaisesti. Opettajat suostuivat haastateltaviksemme ja sovimme ottavamme heihin yhteyttä heti vuodenvaihteen jälkeen. Haastattelujen tarkemmasta toteutuksesta ja ajankohdasta sovimme sähköpostitse tammikuussa 2013. Koska asuimme melko kaukana tutkimusjoukkomme paikkakunnalta, pyrimme saamaan kyselylomakkeiden täytön ja monta haastattelua samalle päivälle. Tämä onnistuikin ja suoritimme kolme haastattelua sekä kyselylomakkeiden täyttämisen saman päivän aikana. Toinen naisopettajista oli joutunut yllättäen sairauslomalle, jonka vuoksi hän ei kyennyt osallistumaan tuolloin haastatteluun. Hänen haastattelunsa suoritettiin myöhemmin keväällä.

Oppilaiden tutkimukseen osallistuminen eteni siten, että haastatteluihin osallistuneiden opettajien kautta meni tieto oppilaiden luokanvalvojille tutkimuksesta. Jenni kävi viemässä oppilaiden lupalaput koululle tammikuussa 2013, jotka luokanvalvojien välityksellä päätyivät oppilaiden koteihin. Luokanvalvojat sopivat keskenään kyselyn toteuttamisen järjestelyistä siten, että se suoritettiin kaikille kuudennen luokan oppilaille yhtäaikaisesti jokaisen omassa luokassa. Tämä järjestely kävi meille varsin hyvin.

#### 4.4.1 Teemahaastattelu

Haastattelu on yleinen aineistonkeruumenetelmä fenomenografisessa tutkimuksessa. (Ahonen, 1994, s. 136). Opettajien haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina, koska halusimme kuulla jokaisen opettajan henkilökohtaisia mielipiteitä ja kokemuksia tutkimusaiheestamme. Ahosen (1994, s. 136–137) mukaan tutkijan tehtävänä on auttaa kysymyksillään tutkittavia ilmaisemaan omia käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä. Vuorovaikutuksen tulee olla enemmän keskustelunomaista kuin kuulustelua.

Kolme haastattelua toteutettiin yhden päivän aikana helmikuussa 2013 kyseisellä koululla. Neljäs haastattelu saatiin tehtyä huhtikuun lopulla 2013 naisopettajan omassa kodissa. Haastattelut muodostuivat puolistrukturoiduksi teemahaastatteluiksi, joissa aihepiirit eli teemat olivat kaikille samat, mutta kysymykset, niiden muoto ja järjestys vaihtelivat haastatteluiden välillä (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 48). Puolistrukturoitu haastattelu sopii hyvin tutkimuksiin, joissa selvitetään perusteluita heikommin tiedostettuihin asioihin (Metsämuuronen, 2008, s. 41). Teemahaastattelut perustuvatkin oletukseen siitä, että kaikkia yksilön uskomuksia, tunteita, ajatuksia ja kokemuksia voidaan tutkia. Teemahaastattelussa keskeisinä tekijöinä pidetäänkin ihmisten tulkintoja ja heidän antamiaan merkityksiä tutkitaville asioille. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 48.) Mielestämme oppilasarvioinnin tekeminen on moninaisen prosessin, havainnoinnin, arvojen ja sääösten tuotosta, johon liittyy myös paljon tiedostamattomia asioita. Näin ollen teemahaastattelun valinta aineistonkeruumenetelmäksi, opettajien käsitysten selvittämiseksi, tuntui luontevalta valinnalta.

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan (2008) teemahaastattelussa eli puolistrukturoidussa haastattelussa oleellisinta on keskeisten teemojen varassa eteneminen, jolloin tutkittavien ääni pääsee hyvin kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 48). Haastattelu rakentui valitsemiemme kolmen teeman ympärille, joiden mukaan kysymykset jaottuivat. Haastatteluissa oli kaikille yhteinen haastattelurunko (LIITE 3), mutta kysymysten tarkka muotoilu ja esittämisjärjestys vaihtelivat haastatteluiden välillä. Varsinaisten kysymysten lisäksi esitimme jatkokysymyksiä, tarkentavia, täydentäviä ja täsmentäviä kysymyksiä. Teema-alueiden varassa haastattelijä voi jatkaa ja syventää keskustelua niin pitkälle kuin haastateltavan edellytykset sen sallivat (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 67). Jokainen haastattelu olikin yksilöllinen ja kestoaltaan sellainen, millainen siitä luonnollisesti muodostui.

Ennen haastatteluiden alkua pyysimme jokaiselta haastateltavalta luvan haastattelun nauhoittamiseen, johon he kaikki suostuivat. Nauhoitimme haastattelut kahdella älypuhelimella. Tallennus onnistui älypuhelimilla laadullisesti todella hyvin ja kuuluvuus nauhoituksissa oli hyvä. Haastatteluiden pituudet vaihtelivat 40 minuutista yhteen tuntiin.

Haastattelutilanteet olivat luontevia ja keskustelunomaisia. Koululla tehdyissä haastatteluissa Jenni ja Kaisa haastattelivat vuorotellen, jolloin toisen roolina oli varmistaa nauhoituksen onnistuminen ja esittää lisäkysymyksiä. Myöhemmin keväällä tehdyssä naisopettajan haastattelussa Jenni toimi yksin, koska kyseinen ajankohta ei sopinut Kaisalle. Kaikki

haastattelut sujuivat ilman suurempia häiriötekijöitä ja opettajat vastasivat kysymyksiin avoimesti ja rohkeasti.

#### 4.4.2 Kysely

Oppilaiden näkemyksiä liikunnan oppilasarvioinnista selvitimme kyselylomakkeen avulla (LIITE 4). Vallin (2010) mukaan kyselylomake on yksi käytetyimmistä aineistonkeruutavoista. Sitä on pidetty merkittävänä aineistonkeruumenetelmänä useita vuosikymmeniä. Kyselylomakkeen käyttö onkin usein perusteltua määrällisen tutkimuksen aineistonkeruussa. Kyselylomakkeen muoto voi vaihdella kohderyhmän ja tarkoituksen mukaan. (Valli, 2010, s. 103.) Hirsjärven et al. (2009, s. 197) mukaan kyselyn avulla voidaan kerätä tietoa tosiasioista, käyttäytymisestä ja toiminnasta, tiedoista, arvoista, asenteista, uskomuksista, käsityksistä ja mielipiteistä. Valitsimme kyselylomakkeen tutkimusmenetelmäksi, koska halusimme saada oppilailta tietoa heidän näkemyksistään, asenteistaan ja kokemuksistaan liikunnan oppilasarvioinnista. Myös oppilaiden suuri lukumäärä vaikutti siihen, että päädyimme kyselylomakkeen valintaan. Kyselytutkimuksen etuna onkin laajan tutkimusaineiston saanti ja mahdollisuus kysyä useista asioista (Hirsjärvi et al., 2009, s. 195; Valli, 2010, s. 101). Huolellisesti suunniteltu kyselylomake on helppo siirtää tallennettuun muotoon tietokoneelle, jossa sitä voidaan helposti käsitellä (Hirsjärvi et al., 2009, s. 195).

Kyselylomake koostui avoimista ja puoliavoimista kysymyksistä, Kyllä/Ei -väittämistä sekä arviointiasteikkokysymyksistä (Likert). Kyselylomake oli jaettu kolmeen teemaan eli arvioinnin oikeudenmukaisuuteen, arviointikriteereihin ja arviointikäytänteisiin. Näiden teemojen alla oli erityyppisiä kysymysten asetteluja, joiden avulla pyrimme saamaan tietoa oppilaiden kokemuksista liikunnan oppilasarvioinnin suhteen. Halusimme erityisesti tietää, kokevatko oppilaat liikunnan arvioinnin oikeudenmukaisena ja millaista arviointia he haluaisivat saada.

Varsinainen aineiston keruu oppilaiden kohdalla tehtiin kontrolloituna, informoituna kyselyynä. Informoitu kysely tarkoittaa sitä, että tutkija jakaa tutkimusjoukolle kyselylomakkeet henkilökohtaisesti (Uusitalo, 2001, s. 91). Olimme tutkijoina itse läsnä aineistonkeruuhetkellä, jolloin kerroimme oppilaille tutkimuksesta, vastausten käyttötavasta sekä siitä, ettei heidän henkilöllisyytensä tule paljastumaan missään tutkimuksen vaiheessa. Kuula (2006) toteaaakin, että tutkittaville on kerrottava ennen tutkimuksen suorittamista, mitä tutkimuksella tavoitellaan, mihin vastauksia käytetään ja kuinka yksityisyydensuojasta huolehditaan

(Kuula, 2006, s. 106–108). Kuudennen luokan oppilaat olivat kolmelta eri rinnakkaisluokalta, jonka vuoksi teimme tutkijoina jaon, jossa Jenni otti vastuulleen yhden luokan ja Kaisa kaksi. Koska kaikki luokat täyttivät kyselylomakkeet yhdenaikaisesti, oli Kaisan luokista toinen aina hetkellisesti ilman tutkijan läsnäoloa. Kaisa pyrki tasaisesti vuorottelemaan molemmissa luokissa. Tällainen menettely oli mahdollista, koska luokat olivat vierekkäin ja luokanvalvojat olivat myös läsnä tilanteessa. Lomakkeiden täyttämässä läsnä olevilla tutkijoilla on mahdollisuus selostaa kyselyä, selventää epäkohtia ja vastata kysymyksiin (Heikkilä, 2005, s. 67; Hirsjärvi et al., 2009, s. 197; Valli, 2010, s. 108). Lisäksi pystyimme varmistamaan, että oppilaat vastasivat jokaiseen kysymykseen. Vaikka olimmekin esitutkimuksen jälkeen selkeyttäneet ja yksinkertaistanut kyselylomaketta, oli oppilailla kuitenkin muutamia kysymyksiä, joihin saimme vastailta kyselylomakkeiden täytön yhteydessä.

#### **4.5 Aineiston käsittely**

Aineiston analyysin vaiheina ovat aineistoon tutustuminen, rajaaminen, luokittelu, analysointi ja tulkinta. Usein analyysivaiheet ovat limittäisiä ja ne tapahtuvat osittain samanaikaisesti. Tyypillistä onkin, että eri vaiheista palataan edellisiin kysymyksiin niiden tarkentamiseksi ja uudelleen arvioimiseksi. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, s. 12.) Tutkimuksemme aineiston muodostivat 51 oppilaan kyselylomakkeet sekä neljän opettajan haastattelut. Aineiston keruun jälkeen tutustuimme aineistoon eli selailimme kyselylomakkeita ja kuuntelimme haastatteluja yleiskäsityksen saamiseksi. Eskolan ja Suorannan (2008, s. 151) mukaan on tärkeää, että oma aineisto tunnetaan perinpohjaisesti. Aineiston ymmärtäminen ja dialogi sen kanssa eivät onnistu ilman aineiston syvällistä ymmärrystä (Ruusuvuori et al., 2010, s. 13). Aineistoon tutustumisen jälkeen litteroimme opettajien haastattelut niin, että molemmat litteroivat kaksi haastattelua. Havaintojen pelkistäminen eli redusointi on yksi laadullisen analyysin perusvaiheista, jonka jälkeen päästään analysoimaan ja ratkaisemaan tutkittavaan ilmiöön liittyviä arvoituksia (Alasuutari, 2011, s. 39–40). Varsinainen analysointityö alkoi, kun aloimme jaotella litteroitujen haastatteluiden vastauksia eli kirjoitimme löytämiämme havaintoja pelkistettyyn muotoon. Pelkistämisessä etsitään vastauksista olennainen ja yhdistetään havaintoja yhdeksi tai useammaksi yleiseksi havainnoksi. Laadullisessa analyysissä on tärkeää muistaa, että yksikin poikkeus kannattaa ottaa huomioon. (Alasuutari, 2011, s. 39–40; Eskola, 2007, s. 182; Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 111.)

Aineiston luokittelu on merkittävä osa analysointia, sillä se luo pohjan aineiston yksinkertaistamiselle ja tiivistämiselle. Luokiteltaessa tutkittavaa ilmiötä jäsennetään aineiston eri osia toisiinsa vertailemalla. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 147.) Opettajien osalta tarkastelimme ja luokittelimme heidän ilmaisemiaan näkemyksiä ja ajatuksia oppilasarvioinnin oikeudenmukaisuudesta ja liikunnassa käytettävistä arviointikäytänteistä. Luokittelimme opettajien vastaukset kysymyksittäin, pitäen kaiken vastausaineiston mukana. Eskola (2007, s. 170) toteaaakin, ettei aineistoa juurikaan karsita tässä vaiheessa vaan ennemminkin sitä järjestellään uudelleen. Opettajien teemahaastatteluita luokitellessa käytimme värikoodoja aineiston hahmottamiseksi.

Luokittelun jälkeen aineisto ryhmiteltiin teemoittain. Ryhmittelyssä eli klusteroinnissa aineistosta esille nousseet ilmaukset ryhmitellään ja niistä etsitään samankaltaisia ja eroavia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 112). Tutkimuksessamme käytettiin kolmea teemaa; arvioinnin oikeudenmukaisuutta, arviointikriteereitä ja arviointikäytänteitä. Sijoitimme vastaukset kyseisten teemojen alle eli saadut vastaukset nivoutuivat aihepiireiltään yhteen. Tutkimuksen luokittelun tuleekin tapahtua samalla tavoin läpi aineiston ja sen on oltava loogista (Ruusuvuori et al., 2010, s. 20). Tämän jälkeen analysoimme ja keskustelimme löydöksistämme pyrkien löytämään tuloksista sen kaikkein olennaisimman. Tätä valikoidun ja olennaisimman tiedon keruuta kutsutaan abstrahoinniksi, jota usein tehdään limittäin klusteroinnin kanssa (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 114). Runsaiden keskusteluiden ja aineiston analysoinnin myötä tutkimustuloksista hahmottui relevanteimmat ja mielenkiintoisimmat tulokset, jolloin tutkimuskysymykset saivat lopullisen muodon.

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä löytämään kerätystä aineistosta uusia merkityksiä ja nähdä ympäröivä inhimillinen todellisuus uudesti jäsennettynä (Ruusuvuori et al., 2010, s. 16). Aineiston keskinäissuhteiden jäsentely tapahtui aineiston taulukoinnilla, johon keräsimme esiin nousseiden teemojen tiimoilta kunkin opettajan mielipiteet. Tämän jälkeen teimme taulukoinnista vielä tiiviimmät katsaukset, joista ilmeni vastauksien ydin. Ruusuvuoren et al. (2010, s. 25–26) mukaan aineiston analysoinnissa onkin luontevaa hyödyntää aineiston visualisointia ja koostamista, sillä ne luovat kuvan tutkijan tekemästä rajauksesta aineiston suhteen, sekä kertovat aineiston kattavuudesta. Aineisto muokattiin tutkimukselle ennalta asetettujen teemojen avulla yhtenäiseksi, tutkimuskysymysten raajamaksi tulosluvuksi. Tulosluvussa opettajien avoimia vastauksia esitellään muutetuilla nimillä suorien lainausten muodossa.

Aineiston analysointiin käytimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Opettajien ja osa oppilaiden aineistosta analysoitiin teoriaohjaavasti. Nostimme esille niitä tärkeitä seikkoja, joita aineisto tuotti. Aineistosta esiin nousseet käsitteet ovat jo teoriassa tiedossa (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 117). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on luonnollista käyttää induktiivista analyysiä. Tällöin tutkija ei määritä sitä, mikä aineistossa on tärkeää, vaan aineisto määrittää sen itse. (Hirsjärvi et al., 2009, s. 164.) Laadullisen tutkimuksen analyysin tulisi olla tiivistä vuoropuhelua aineiston ja tutkimusongelmien kesken. Tällöin tutkimukseen kohdistuvat analyttiset kysymykset tarkentuvat aineistoon perehtyessä. (Ruusujärvi et al., 2010, s. 13.)

Aloitimme kyselylomakkeiden analysoinnin syöttämällä saadut vastaukset käsin SPSS Statistics 20 – ohjelmaan. Ohjelman käyttö koettiin tarpeelliseksi, sillä tarkoituksenamme on esittää valikoituja oppilaiden tuloksia numeerisessa muodossa taulukoiden ja kuvioiden avulla. Oppilaita käsitelimme niin yksilöllisinä havaintoyksiköinä kuin myös sukupuoli- jaotteluun perustuvina ryhminä, tyttöinä ja poikina. Oppilaiden suuren määrän vuoksi koimme perustelluksi hyödyntää laskemista ja taulukointia aineistoa analysoitaessa. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan käyttää myös laskemista, jolloin päästään käsiksi luokkien välisiin suhteisiin ja niiden tulkintaan (Ruusuvoori et al., 2010, s. 21).

Havaitsimme kyselylomakkeiden vastauksissa väärinymmärrystä ja puutteellisia vastauksia. Muutama oppilas oli jättänyt vastaamatta kysymyksiin 10, 12 ja 20. Kysymyksessä 14 kaksi oppilasta ei ollut ymmärtänyt tehtävänantoa, joten poistimme heidän vastauksensa.

Kvantitatiivisen aineiston analyysissä käytettiin määrällisen tutkimuksen tilastollisia analyysimenetelmiä. Analyysin lähtökohtana on tutkimuskysymyksiköiden välisten erojen etsiminen eri muuttujien suhteen sekä säännönmukaisuuksien löytäminen (Alasuutari, 2011, s. 37). Aluksi kvantitatiivisen aineiston analysoinnissa selvitettiin vastaajien (n=51) jakautumista eri väittämiin frekvenssien avulla. Vertailimme taustamuuttujien, sukupuolen ja liikunnan numeron vaikutusta yksittäisissä Kyllä/Ei -väittämissä ja kuvailimme niitä taulukoiden muodossa. Käytimme SPSS -ohjelman yksittäisten muuttujien T-testiä (AN independent samples t-test) järjestysasteikollisen Likert -asteikon väittämiin, sekä sukupuolen vaikutusta selvittäessämme Kyllä/Ei -väittämiin. Metsämuurosen (2009) mukaan T-testi edellyttää, että kyseessä on ollut vähintään välimatka-asteikollinen muuttuja tai hyvä järjestysasteikollinen muuttuja. Lisäksi muuttujan tulee olla jakaantunut normaalisti perusjoukossa ja otoskoon suhteellisen suuri. Ristiintaulukointia käytimme selvittäessämme

liikunnan numeron yhteyttä eri väittämiin, sillä liikunnan numerot jakautuivat kolmeen eri ryhmään (7-8-9). Ristiintaulukoinnissa voidaan havainnollistaa useamman muuttujan välisiä riippuvuutta. Muuttujat voivat olla luokittelu-, järjestys- ja välimatka-asteikollisia. Käytämämme khiinneliö -testin ehtoina ovat toisistaan riippumattomat muuttujat, frekvenssi E on oltava vähintään yksi sekä korkeintaan 20 % frekvensseistä on oltava pienempiä kuin viisi. Tilastollisen merkitsevyyden rajana tutkimuksessa käytimme yleistä 5 % marginaalia. (Metsämuuronen, 2009, s, 440–441, 563, 581–582, 1054.)

Kyselylomakkeen avoimet kysymykset siirsimme tietokoneelle Excel -taulukon ja analysoimme niitä opettajien haastatteluiden tavoin, luokittelemalla ja klusteroimalla eri teemojen alle. Kyselylomakkeiden avointen kysymysten analysoinnissa käytimme teemoittelun lisäksi määrällistä analyysia, kvantifiointia. Kvantifioinnissa lasketaan, kuinka usein sama teema toistuu eri vastauksissa (Eskola & Suoranta, 2008, s. 164–165). Luokittelimme oppilaiden vastauksia erilaisten esille nousseiden vastausten mukaan eri luokkiin. Muutamissa kysymyksissä käytimme kvantifiointia siten, että etsimme esille nousseita teemoja ja laskimme niiden frekvenssit. Oppilaita koskevissa tuloslukuissa vuorottelevatkin määrällisen ja laadullisen aineiston analyysitavat keskenään. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan kvalitatiivista ja kvantitatiivista otetta on mahdollista käyttää vuorotellen samalla menetelmällä saadusta tiedosta. Tällöin kvalitatiivista tai kvantitatiivista menetelmää voidaan hyödyntää toisen menetelmän kuvailuun ja täydentää saatuja tietoja. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 31–32.) Oppilaiden kyselylomake olikin muodostettu niin, että laadullisten, avointen kysymysten, rinnalla käytettiin määrällisiä kysymyksiä lisäämässä vastausten perustelevuutta. Oppilaiden avoimissa vastauksissa käytämme oppilaiden erottamiseksi sukupuolta ja numeroita, esimerkiksi *Tyttö 15*, nostaessamme tuloksissa esiin heidän omaa ääntänsä.

#### 4.6 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei ole yhtä selvä piirteistä kuin määrällisen tutkimuksen arvioiminen, sillä laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointi ja luotettavuus liittyvät läheisesti toisiinsa. Tutkija joutuukin ottamaan jatkuvasti kantaa niin analyysin kattavuuteen kuin myös tutkimuksen luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta, 2008, s. 208.) Laadullisen analyysin validiteetin ja reliabiliteetin arviointi poikkeaaakin määrällisestä analyysistä. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa arvioidaan ilmiön toistettavuutta ja sen

pätevyyttä laajemmassa joukossa, kun taas kvalitatiivisessa arvioidaan järjestelmällisyyttä ja tulkintaa luotettavuuden kriteerein. (Ruusuvuori et al., 2010, s. 26–27.) Kvalitatiivisten tutkimusten luotettavuutta arvioitaessa ei olekaan perinteisesti käytetty validiteetti ja reliabiliteetti termejä, sillä useissa laadullisen tutkimuksen arviointia koskevissa keskusteluissa niiden perusteltavuus on kyseenalaistettu (Eskola & Suoranta, 2008, s. 211, 213). Edellä mainittujen termien käyttämättömyydestä huolimatta kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida.

Eskola ja Suoranta (2008) nimeävät luotettavuuden kriteereiksi varmuuden, uskottavuuden, vahvistuvuuden ja siirrettävyyden. *Varmuus* tutkimukseen syntyy siitä, että tutkimuksessa pyritään huomioimaan ennalta vaikuttavat tekijät. Laadullisessa tutkimuksessa keskeisenä tutkimusvälineenä on tutkija, hänen välitön subjektiviteettinsa ja sen myöntäminen. Laadullisen tutkimuksen varsinainen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja näin ollen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ulottuuakin koskemaan koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta, 2008, s. 210–212.) Olemme tuoneet ilmi omia lähtökohtiamme ja oletuksiamme tutkimuksen suhteen johdannossa. Näiltä osin olemme pyrkineet varmistamaan sen, että tiedossamme on ollut alusta asti omat käsityksemme ilmiöstä eroteltuna tutkimusaineiston myötä tulleeeseen tietoon.

Yhtenä luotettavuuden kriteerinä voidaan pitää tutkijan tekemien havaintojen ja tulkintojen *uskottavuutta* (Eskola & Suoranta, 2008, s. 211). Tutkimuksen luotettavuutta lisääkin mahdollisimman aukoton kerronta tehdyistä ratkaisuksista ja periaatteista tutkimuksen kaikissa vaiheissa, jolloin lukija saa kattavan kuvan tutkimuksen kulusta, menetelmistä ja tehdyistä tulkinnoista (Hirsjärvi et al., 2009, s. 232; Ruusuvuori et al., 2010, s. 27). Tutkimuksemme analyysivaihetta kirjoitettiin läpi tutkimusprosessin, jolla pyrimme varmistamaan kaikkien vaiheiden kattavan kuvauksen. Ruusuvuoren et al. (2010) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää myös tehdyn tulkinnan systemaattisuus ja laadukkuus sekä kohteen riittävä käsitteellistäminen. Tutkimuksen läpinäkyvyyden lisäksi on hyvä tuoda ilmi myös mahdolliset rajoitukset. (Ruusuvuori et al., 2010, s. 27.) Kolmanneksi luotettavuuden kriteeriksi lasketaan *vahvistuvuus*, jolla tarkoitetaan sitä, että omille tulkinnoille haetaan tukea muista vastaavista tutkimuksista (Eskola & Suoranta, 2008, s. 212). Oman tutkimuksen pätevyys muodostuuakin tehtyjen tulkintojen ja selitysten luotettavuudesta (Hirsjärvi et al., 2009, s. 231). Tekemiemme johtopäätösten ja tulkintojen tueksi olemme käsitelleet liikunnan oppilasarviointiin liittyvää teoriaa teoreettisessa viitekehyksessä ja tuoneet esille aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta tulosten yhteenvedon yhteydessä. Muualla kuin Suomessa teh-



tyjä tutkimuksia ei ole juurikaan voitu vertailla tai hyödyntää tutkimuksemme tukena, sillä muiden maiden arviointikulttuurit poikkeavat Suomessa käytettävistä arviointitavoista. *Siirrettävyys* tarkoittaa saavutettujen tulosten siirtämistä tietyin ehdoin myös muihin ympäristöihin (Eskola & Suoranta, 2008, s. 211–212). Tutkimuksemme keskittyessä ainoastaan yhteen kouluun, ei sen siirrettävyys sellaisenaan ole mahdollista. Tapaustutkimus kohdistuu aina tiettyyn joukkoon, eikä sillä edes pyritä yleistettävyyteen laajassa mittakaavassa.

Eettiset kysymykset liittyvät oleellisesti tutkimuksen luotettavuuteen. Eettisesti kestävä tutkimuksen peruseriaatteena on, että tutkittavien henkilöllisyys ei tule missään vaiheessa ilmi nimen muodossa, mutta ei myöskään asuinpaikan tai ammatin perusteella. (Kuula, 2006, s. 214–215; Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 138.) Tutkielmassamme ei käytetä tutkimukseen osallistuneen koulun nimeä, vaan olemme kuvanneet sitä laajemmin maantieteellistä termiä hyödyntäen. Olemme myös muuttaneet tutkimukseen osallistuneiden opettajien etunimet peitenimiksi litterointivaiheessa. Emme myöskään kysyneet lainkaan oppilaiden henkilötietoja. Kuulan (2006, s. 215) mukaan peitenimien eli pseudonyymien käyttö on hyvin yleinen anonymisoinnin keino. Prosessi pysyy parhaiten hallinnassa, kun muutokset tehdään jo ennen aineiston analysointia.

Tutkimusprosessin eettisessä tarkastelussa on syytä muistaa huomioida tutkimuksen vaikutus tutkimukseen osallistuneiden elämään (Kylmä & Juvakka, 2007, s. 143). Pyrimme huolehtimaan eettisyyden toteutumisesta tutkimusprosessin alusta asti. Pyysimme luvat tutkimukselle niin sivistystoimenjohtajalta, koulun rehtorilta, opettajilta kuin lasten huoltajilta. Halusimme varmistaa, että tutkimusprosessimme on näiltä osin avoin ja läpinäkyvä. Painotimme aineistonkeruun yhteydessä sitä, että vastaukset tulevat vain omaan käyttöömme eikä niihin pääse kukaan ulkopuolinen käsiksi.

Aarnoksen (2010) mukaan tutkimusaineistoa kerätessä on tärkeää huomioida erityisesti tutkimuskohteena olevat lapset. Aineistonhankinnan tulee olla lapsen kehitysvaiheeseen ja ajattelutapaan sopivaa. Lapsia tutkittaessa tulee huolehtia tutkimuksen etiikasta ja lapsiystävällisyydestä. (Aarnos, 2010, s. 172–173.) Huomioimme lasten osallistumisen tutkimukseen siten, että pyrimme tekemään kyselylomakkeiden täyttämistilanteesta mahdollisimman luontevan ja ilmipiiriltään rennon. Tässä meitä auttoivatkin oppilaiden luokanopettajat, jotka olivat tilanteessa mukana. Lisäksi huomioimme lasten tutkittavana olon siten, että pyrimme tekemään kyselylomakkeesta mahdollisimman lapsiystävällisen.

Niikon (2003) mukaan fenomenologisten ja fenomenografisten tulosten luotettavuuden arvioinnissa ei pyritä yksiselitteiseen totuuteen. Fenomenografiassa käytetään totuuden koherenssikriteeriä tehtyjen ratkaisujen arvioinnissa. Käytössä voi olla myös korrespondenssikriteeri, kun perustellaan tulkinnan ja aineiston välistä suhdetta. (Niikko, 2003, s. 39.) Ahonen (1994) toteaa, ettei fenomenografisella tutkimuksella voida tähdätä tilastolliseen yleistettävyyteen, vaan sen sijaan siinä tavoitellaan tulosten selittämistä teoreettisella tasolla. Fenomenografiassa tutkimuksen luotettavuuden pääasiallisina kriteereinä ovatkin aitous eli tutkijoiden ja tutkittavien yhteisymmärrys sekä relevanssi, joka kuvastaa tutkijoiden ymmärrystä teoreettisista lähtökohdista. Fenomenografisen tutkimuksen uskottavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten laadukkuuteen. Aineiston ja sen tulkinnan tulee vastata tutkittavien sanomaa ja samalla niiden tulee linkittyä teoreettisiin lähtökohtiin. Fenomenografisen tutkimuksen merkittävyys liittyykin siihen, että lukija pääsee itse vertaamaan käsityksiään tutkijan tekemiin tulkintoihin. Fenomenografisen tutkimuksen johtopäätösten luotettavuus muodostuu tutkittavien käsitysten aidosta kerronnasta ja niiden yhteydestä tutkimuksen teoriaan. (Ahonen, 1994, s. 130, 152, 154.)

Ruusuvuoren et al. (2010) mukaan laadullisessa tutkimuksessa puhdas aineistolähtöisyys ei ole mahdollista. Tutkija tekee tutkimuksensa suhteen teoreettisia valintoja ja tulkitsee sitä eri analyysivaiheissa omista lähtökohdistaan käsin, vaikkei se olisi edes tarkoituksellista. Jo tutkimuksen alustavakin pohdinta ja jäsentely sisältävät tutkijan näkökulman. (Ruusu-  
vuori et al., 2010, s. 19–20.) Laadullisessa tutkimuksessa on kysymys hypoteesittomuudesta, jolloin tutkija ei muodosta hypoteesia tutkimuksen tuloksista. Tutkijan tuleekin tiedottaa ennako-olettamuksensa ja sulkea ne pois, jotta hän antaa mahdollisuuden yllätyksille tutkimuksen kuluessa. (Eskola & Suoranta, 2008, s. 19–20.) Tutkijan on pysyttävä erillään tutkimuskohteestaan ja noudatettava objektiivisuuden vaatimusta, jotta tutkimus on luotettava (Varto, 2005, s. 23).

Tutkimuksen on pyrittävä kertomaan tutkittavien näkemyksiä ja heidän maailmaansa mahdollisimman hyvin. Tutkija vaikuttaa kuitenkin kerättyyn tietoon tiedon keruuvaiheesta lähtien, jonka vuoksi tutkimuksessa on tultava ilmi se, miten tutkija on suorittanut luokittelun ja tulkinnan tutkittavien maailmasta. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 189.) Tutkittavien kokemusten ja näkemysten ymmärtämiseen ei voidakaan täysin päästä, sillä subjektiivisessa maailmassa eläminen aiheuttaa jatkuvaa murrosta ja muutosta. Lisäksi tutkija ei pysty täysin poistamaan omaa näkemystään tutkimuksen teon vaiheista. (Niikko, 2003, s. 40–41.) Tutkimuksessa ei saa ajautua ylitulkintaan (Ahonen, 1994, s. 129, 152). Tutkielman

tekijä sokeutuukin usein omalle tekstilleen, jolloin on hyvä antaa teksti muiden luettavaksi. Tällöin tekstin luettavuus paranee ja punainen lanka säilyy. (Alasuutari, 2011, s. 303–304.) Päädyimmekin antamaan tutkimuksemme luettavaksi muutamille aihepiiriin tutustuneille ulkopuolisille henkilöille varmistuaksemme tutkimuksen tekstikerronnan sujuvuudesta ja samalla tutkimuksemme tuli julkiseksi. Tuomi ja Sarajärvi toteavat (2002, s. 139) tutkimuksen julkituomisen antavan mahdollisuuden tutkimuksen luotettavuuden lisäämiselle.

Tutkimuksen laadukkuus kuvaa sitä, kuinka hyvin käytetyt tutkimusmenetelmät mittaavat tutkimukselle asetettuja tavoitteita (Ruusuvoori et al., 2010, s. 27). Tutkimuksen laadukkuutta voidaan parantaa hyvällä haastattelurungolla (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 184). Teimme teemahaastattelurungon hyvissä ajoin ennen haastatteluiden suorittamista, jonka vuoksi meillä oli hyvin aikaa muokata ja hioa kysymyksiä tarkoituksenmukaisiksi. Teemahaastattelun teemat muodostimme tutkimuskirjallisuuden pohjalta, joiden myötä laadimme haastattelukysymykset. Esihaastattelussa testasimme kysymysten sujuvuuden, eikä suuria muutoksia jouduttu tekemään. Yhtä lailla suoritimme esitutkimuksen myös oppilaiden kyselylomakkeiden osalta, ja saimme siitä arvokasta tietoa kyselylomakkeen toimivuudesta. Kyselylomakkeen muokkaamisesta huolimatta osa oppilaista ei ollut ymmärtänyt kysymyksiä tarkoittamallamme tavalla. Tästä johtuen jouduimme jättämään joitakin vastauksia tulostarkastelun ulkopuolelle. Hirsjärven et al. (2009) sekä Vilkan (2005) mukaan kyselylomakkeessa voi tulla vastauksia erilaisesta näkökulmasta tutkijan omaan oletukseen nähdessä. Tutkimuksen luotettavuutta lisääkin se, että tutkija kykenee irtautumaan omasta ajatusmallistaan. (Hirsjärvi et al., 2009, s. 231–232; Vilka, 2005, s. 162.) Tämä oli varsinkin meidän kohdallamme tärkeää, koska tutkimusaihe sai alkunsa omista kokemuksistamme liikunnan arvioinnin suhteen. Pyrimmekin suhtautumaan keräämäämme aineistoon puolueettomasti, omat näkemyksemme sivuuttaen.

Tutkimuksen reliaabeliutta on Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan se, että tutkimus kuvaa tutkittavien ajatusmaailmaa mahdollisimman pitkälle. On kuitenkin muistettava, että haastattelu on haastattelijan ja haastateltavan toiminnan tulos. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 189.) Luottamuksellisen ilmapiirin luominen tutkimustilanteessa usein parantaa vastausten todenperäisyyttä ja sitä myöten tutkimuksen luotettavuutta (Alasuutari, 2011, s. 97). Pyrimmekin luomaan haastattelutilanteista mahdollisimman luontevia antamalla haastateltavien valita itse haastattelupaikat. Lisäksi pyrimme muodostamaan haastattelutilanteista luottamuksellisia haastateltavien rehellisten ja avointen mielipiteiden esiin saamiseksi. Haastatteluissa on vaarana, etteivät haastateltavat tuo ilmi todellisia mielipiteitä aiheesta.

On mahdotonta arvioida tutkittavien kertomusten luotettavuutta, sillä tekoja ohjaavista motiiveista ei voi olla täyttä varmuutta. Ihmisen subjektiivisiin kokemuksiin vaikuttavat niin monet asiat. (Alasuutari, 2011, s. 97–98.) Lisäksi on muistettava, että ihmisten käsitykset samasta asiasta voivat vaihdella lyhyessäkin ajassa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 189). Uskomme, että aineistonkeruuvaiheessa oli hyötyä omista kokemuksistamme liikunnan arvioinnin suhteen, sillä teemahaastattelu antoi mahdollisuuden tarkentaville ja jatkokysymyksille, jolloin oma tietämys aiheesta oli välttämätöntä.

Kerätyn aineiston aitoutta ilmentävät suorat otteet haastatteluista, luottamuksellisuus tutkijan ja tutkittavan välillä sekä tarkka kuvaus aineiston analysoinnista ja sen vaiheista. Aineiston vilpittömyys edellyttää osoitusta siitä, että tutkittavat ovat ilmaisseet näkemyksensä tutkittavasta asiasta. (Ahonen, 1994, s. 153–154.) Luotettavuuden saavuttamista aineiston osalta auttoi teemahaastattelun käyttäminen, jossa ennalta tehty haastattelurunko piti aineistonkeruun tutkimusaiheessa ja näin ollen vaikutti myös analyysin tekemiseen. Haastatteluiden osalta luotettavuutta lisäsi myös aineiston litterointi. Lisäksi käytimme suoria lainauksia tulokerronnassa opettajien omien äänten esiin tuomiseksi.

Myös tutkimuksemme määrällistä osaa on syytä tarkastella luotettavuuden näkökulmasta. Vilkan (2005) mukaan määrällisen tutkimuksen arvioinnissa tarkastellaan tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia, jotka muodostavat yhdessä mittarin kokonaisluotettavuuden. Tutkimuksen reliabiliteetti eli luotettavuus kertoo tulosten tarkkuudesta. Luotettava tutkimus pitäisikin pystyä toistamaan samalla henkilöllä uudestaan ja sen tulisi antaa täsmälleen samat mittaukset tutkijasta riippumatta. (Vilka, 2005, s. 161.)

Tutkimuksen validiteetilla eli pätevyydellä tarkoitetaan mittarin ja tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä tutkimuksessa on ollut tarkoitus mitata (Heikkilä, 2005, s. 29; Vilka, 2005, s. 161). Tutkimuksen validius varmistetaan tarkoin harkitulla tiedonkeruulla (Heikkilä, 2005, s. 29). Metsämuurosen (2009) mukaan validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti sisältää kysymykset tutkimuksen yleistettävyydestä. Sisäinen validiteetti tarkastelee tutkimuksen omaa luotettavuutta, jossa huomionarvoisia seikkoja ovat oikeanlaiset käsitteet ja teoriat sekä mittarin tarkoituksenmukaisuus. (Metsämuuronen, 2009, s. 65.)

51 oppilaan kyselylomakkeista koostuva aineisto on määrällisen tutkimuksen näkökulmasta otoskooltaan suppea. Näin ollen tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä. Tutki-

muksemme on tapaustutkimus, joten saamamme tieto on peräisin vain kyseisen koulun kuudennen luokan oppilailta ja heidän liikunnanopettajiltaan.

Tulokset voivat olla vääristyneitä, jos tutkittavat ovat ymmärtäneet kysymyksiä väärin (Vilka, 2005, s. 161). Tutkimuksessamme mittarina toimi itse tekemämme kyselylomake. Oppilaiden vastauksia analysoitaessa huomasimme oppilaiden ymmärtäneen jotkin kysymykset väärin. Tästä syystä poistimme yhden kysymyksen kokonaan tuloksien tarkasteluvaiheessa. Muiden väärinymmärrettyjen kysymysten kohdalla, jätimme väärinymmärtäneiden oppilaiden vastaukset huomioimatta.

Aineiston luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava oppilaiden vastausten rehellisyys. Osa oppilaista on voinutkin vastata kysymyksiin epärehellisesti. Uskomme kuitenkin, että tutkijoiden läsnäolo aineistokeruutilanteessa vaikutti oppilaiden vastausten vilpittömyyteen. Aineistonkeruutilanteessa painotimme oppilaille rehellisten vastausten tärkeyttä ja neuvoimme heitä pyytämään apua epäselvissä kohdissa.

Aineiston alustavassa tarkastelussa tulee kiinnittää erityistä huolellisuutta muuttujien koodaamiseen. Satunnaisia virheitä voi tulla, vaikka oletetaan, että aineiston koodaus on onnistunut. (Metsämuuronen, 2009, s. 639.) Kaisa syötti yksin kaikki muuttujat SPSS-ohjelmaan, joten luotettavuutta olisi voinut parantaa se, että Jenni olisi tarkistanut muuttujien koodaukset. Metsämuuronen (2009, s. 639) muistuttaa kuitenkin, että satunnaiset lyöntivirheet eivät välttämättä kaada aineiston tutkimuksen tuloksia.

Tilastollisia testejä tehdessä ristiintaulukoinnin luotettavuutta heikensi se, että testin kaikki edellytykset eivät täyttyneet. Ristiintaulukoinnissa tuli ryhmä, joissa frekvenssi E oli nolla, sekä ryhmien minimi 20 % ei täyttynyt. Metsämuuronen (2009, s. 1054) mukaan tämä ei estänyt testin tekoa, mutta aiheutti sen, ettei saatu tulos ole niin tarkka.

Tutkimuksen luotettavuudesta kertoo myös triangulaatioiden hyödyntäminen (Hirsjärvi et al., 2009, s. 233). Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan triangulaatio voi olla tavoltaan aineisto-, tutkija-, teoria- tai menetelmä -triangulaatio. Aineistotriangulaatiossa yhdessä tutkimuksessa käytetään useita eri aineistoja, kun taas tutkijatriangulaatiossa saman ilmiön parissa työskentelee useampi tutkija. Teoriatrigulaatiossa tutkimusaineiston tulkinta suoritetaan erilaisin teorioin. Menetelmätriangulaatiossa puolestaan tutkittavien tulkinta suoritetaan eri aineistonhankintamenetelmiä käyttäen. Triangulaatioiden käyttäminen ei ole kuitenkaan luotettavuuden edellytys, sillä se voi myös aiheuttaa tutkimukselle haittaa ja viedä

turhaan aikaa. Useammalla tutkijalla tai käytetyllä menetelmällä voidaan kuitenkin parantaa tutkimuksesta saatujen havaintojen määrää ja laadukkuutta, mutta vaarana on, että triangulaatio aiheuttaa tällöin aineiston laajenemisen siinä määrin, ettei sitä enää hallitse kunnolla. Tämän vuoksi triangulaatioita tulee käyttää vain tarpeen mukaan. (Eskola & Suoranta, 2008, s. 69–71, 214.)

Tutkimuksessamme toteutui aineisto-, menetelmä- ja tutkijatriangulaatio. Tulokuvauksessa toimme esille niin määrällisiä kuin laadullisia aineistomuotoja. Oppilaiden kyselylomakkeiden pohjalta muodostimme erilaisia taulukkomuotoisia tilastoja, kun taas opettajien kohdalla aineistona olivat haastattelut. Menetelmätriangulaatio tuli osaksi tutkimustamme jo varhaisessa vaiheessa, sillä opettajille ja oppilaille käytettiin eri aineistonkeruumenetelmiä. Oppilaiden kokemusten kartoittamiseksi oli luontevaa käyttää aineistohankintamenetelmänä kyselylomakkeita. Sen sijaan opettajien kohdalla päädyimme teemahaastatteluun vähäisen lukumäärän vuoksi. Tutkijatriangulaatio muodostuu tekemästämme yhteistyöstä tutkimuksemme eteen. Olemme työskennelleet parina tutkimuksen alusta alkaen. Tutkimusaineiston keräsimme yhdessä lukuun ottamatta toisen naisopettajan haastattelua, jonka haastattelemisen Jenni suoritti yksin. Tutkimusaineiston analysointi tehtiin pääosin yhdessä keskustellen. Olemme tehneet kaikki tutkimukseen liittyvät päätökset yhdessä, vaikka välillä olemmekin tehneet tutkimusta myös erillämme, eri paikkakunnilla asumisen vuoksi.

## 5 TULOKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien ja oppilaiden kokemuksia liikunnan oppilasarvioinnin oikeudenmukaisuuden toteutumisesta ja liikunnan arvioinnin käytänteistä. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelemme opettajien näkemyksiä liikunnan oppilasarvioinnin oikeudenmukaisuudesta toteuttamisesta. Opettajien näkemysten vertailu on tarpeen tullen jaoteltu sukupuolen merkitys huomioiden. Tulokset muodostuu opettajien omakohtaisista näkemyksistä. Heidän äänensä tulee esille sitaatteina, jotka ovat suoria lainauksia opettajien haastatteluista. Toisessa alaluvussa käsittelemme oppilaiden kokemuksia liikunnan arvioinnin oikeudenmukaisuudesta. Tarkastelemme oppilaiden kokemuksia oikeudenmukaisuudesta erityisesti henkilökemioiden ja liikunnan numeron merkityksen osalta. Oppilaiden kokemuksia esitetään niin suurin sitaatein kuin myös soveltuvilta osin taulukkomuodossa. Tuloksia käsitellään myös tilastollisin menetelmin, T-testiä ja ristiintaulukointia käyttäen. Myös oppilaiden kohdalla saatuja tuloksia tarkastellaan sukupuolen merkitys huomioon ottaen.

Kolmas alaluku perustuu opettajien arviointikäytänteiden tarkasteluun. Arviointikäytänteiden osalta olemme rajanneet tarkastelun koskemaan arvioinnin perustelevuutta, yhdessä arviointia, lajikohtaisuutta ja arviointitapoja. Kolmannen alaluvun jatkoksi neljännessä alaluvussa käsitellään oppilaiden kokemuksia liikunnan arvioinnin toteuttamisesta. Niin oppilaiden kuin opettajien käsityksiä ja kokemuksia tuodaan esille myös suoraan heidän omaa ääntä käyttäen. Neljännessä alaluvussa on hyödynnetty, toisen alaluvun tapaan, taulukkomuotoista tulosten esitystapaa sekä tilastollisia testejä. Oletamme, että monipuolisten tulokuvaustapojen käytön myötä tutkittavien kokemukset ja näkemykset välittyvät paremmin ja saavat ansaitsemansa arvon. Uskomme, että tutkittavien ääni on säilynyt todellisenä, eikä niihin ole päässyt vaikuttamaan meidän tutkijoiden omat tulkintamme.

Viidennessä alaluvussa vertailemme opettajien ja oppilaiden tuloksia keskenään. Vertailu suoritetaan niiden kysymysten osalta, joissa on yhteneväisyyttä toisiinsa. Kuudennessa alaluvussa kokoamme tutkimuksemme keskeiset tulokset ja peilaamme niitä aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen.

## 5.1 Opettajien näkökulma oikeudenmukaisuuden toteutumisesta liikunnan oppilasarvioinnissa

### 5.1.1 Oikeudenmukaisuus oppilasarvioinnissa

Arviointityön tekeminen on yksi opettajan toimenkuvaan kuuluva tehtävä (Virta, 1999, s. 125). Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2004, s. 247–250) on määriteltä liikunnan keskeiset sisällöt ja arviointikriteerit, mutta arviointiin vaikuttaa myös opettajan oma näkemys. Opettajan näkemys oppilaasta pohjautuu arvoihin, havaintoihin ja kokemuksiin, joiden kautta opettaja muodostaa kokonaiskuvan oppilaan liikuntaosaamisesta. Haastateltujen liikunnanopettajien mukaan arvioidessa pyritään oikeudenmukaisuuteen, mutta sen toteutuminen ei ole yksiselitteistä arvioinnin moninaisuuden vuoksi. Kaija totesikin tasapuolisen arvioinnin toteutumisen olevan haastavaa.

*“Niin kuin kaikissa arvioinneissa, sehän on vain sen ihmisen mielipide aika pitkälle ja se tunne, mikä siitä lapsesta on. Että mun mielestä missään arvioinnissa ei päästä sataprosenttiseen arvioinnin oikeudenmukaisuuteen, vaikka kaikki siihen haluaa pyrkiä. [...] Sehän tässä työssä on kaikkein vaikeinta, tämä arviointi.” (Kaija)*

Opettajat pohtivatkin haastattelun aikana sitä, millainen kuva oppilailla on heistä arvioijina. Kaikkien opettajien mukaan kritiikkiä on kuulunut melko vähän, joten he olettavat olevansa oikeudenmukaisia. Kaija tosin harmitteli sitä, ettei oppilaiden kanssa ole aikaa keskustella arviointiin liittyvistä asioista. Jukka puolestaan sanoi, että oppilaiden keskuudessa on varmasti myös tyytymättömyyttä.

*”Mää luulen, että saattaa olla, että vuosien varrelle on jäänyt joitaki lapsia, joilla on tavattoman negatiivinen käsitys minusta liikunnanopettajana. Ja ne on just niitä tapauksia, joiden kans on joutunu väittelemään varustuksesta ja osallistuneisuudesta kaikista eniten.” (Jukka)*

Jokaisen opettajan täytyy pystyä perustelevaan oppilaan arviointiin vaikuttaneet tekijät ja se, mihin annettu arviointi on oppilaan kohdalla perustunut (Luke, 2009, s. 37). Oikeudenmukaisen arviointityön tekeminen ei voikaan tapahtua pelkän tuntemuksen pohjalta, vaan opettajan mielipiteille täytyy löytyä vahvat perusteet. Nämä ajatukset tulivat esille myös haastattelemiemme opettajien ajatuksissa. Heidän mukaansa opettajan velvollisuute-



na on asettaa opetukselle tavoitteet ja arviointikriteerit, jotka toimivat osana oppimistapah-  
tumia.

*”Kylhän sen yrittää tehdä mahdollisimman oikeudenmukaisesti, kuitenkin, tiet-  
tenkin. Et sillä perusteella, että sen pystyy perustelevaan.” (Miisa)*

*”Ei voi aivan pelkästään luokkakuvan ja tikkataulun perusteella antaa nume-  
roita.” (Jukka)*

Oikeudenmukaisen arvioinnin toteutuminen voi vaihdella eri opettajien kesken, sillä valta-  
kunnallisen opetussuunnitelman määrittelemiä arviointikriteereitä tulkitaan eri tavoin. Har-  
ri totesikin opettajien painottavan hieman eri sisältöjä arvioinnissa.

*”Vaikka no eri opettajathan painottaa sitte kuitenkin vähä tai niinku teettää eh-  
kä, ei se mee aina samalla lailla, vaikka tavallaa samoja asioita tehään.”  
(Harri)*

### 5.1.2 Oppilasarvioinnin haastavuus

Liikunta on yksi taito- ja taideaineista, jossa korostuu käytännön työskentely ja kehon tai-  
tojen käyttäminen. Liikuntataitojen oppiminen eroaa kognitiivisuuteen perustuvasta oppi-  
misestä eli luokkahuoneoppimisesta. Liikunnassa oppilaan kehittäminen perustuu eri toi-  
mintakykyjen kehittämiseen ja oppilaan kokonaisvaltaiseen kasvattamiseen. Liikunnan  
oppiaineen erityinen luonne aiheuttaakin omat haasteensa arviointityön tekemiselle. (Haka-  
la, 1999, s. 98, 103; Jaakkola, 2010, s. 30.) Kaikkien opettajien mielestä liikunnan arviointi  
onkin vaikeampaa kuin teoreettisten oppiaineiden arviointi. Kaijan mukaan liikunnan arvi-  
ointi on samanlaista kuin muidenkin taito- ja taideaineiden, kun taas Harrin mielestä lii-  
kunnan arviointi on kaikista oppiaineista vaikeinta.

Liikunnassa testejä, kokeita ja mittauksia ei käytetä yhtä paljon kuin teoriapainotteisissa  
oppiaineissa (Nupponen et al., 1997, s. 5). Näin ollen liikunnassa arviointimenetelminä  
korostuvat havainnointi, tarkkailu ja keskustelut oppimistilanteiden yhteydessä. Miisan  
näkemyksen mukaan liikunnan arviointi helpottuisi ja olisi oikeudenmukaisempaa, jos sii-  
nä käytettäisiin enemmän mitattuja tuloksia. Hän kuitenkin koki, että jos liikunnassa käy-  
tettäisiin enemmän testejä ja kokeita, niin silloin liikunnan luonne muuttuisi innostavasta ja  
elämyksellisestä suorituskeskeisempään suuntaan.

*“Niin jos se tavallaan tekee sen arvioinnin niin ei niin näkyvästi, tai sillai tarkkailemalla, niin onhan se sillon tietenkin haasteellista, ett onks se mielikuva oikea, et mikä tonne päähän syntyy sen lapsen liikkuvuudesta. Ett oonks mä oikeudenmukainen tai muistanks mä oikein, tai mihin mä vertaan sitä ja kaikki tämmöset, ett tavallaan ois ett ehkä helpompi ja oikeudenmukaisempi arvioida, jos niit olis niit mitattuja tuloksia. Mut sit mä taas aattelen ite, ett sillon se liikunta muuttuu kurjaksi.” (Miisa)*

Kaikki opettajat totesivatkin liikunnan arvioinnin olevan vaikeaa juuri siitä syystä, ettei liikunnassa ole niin paljon kokeita, jotka antaisivat suoraan tietoa oppilaan osaamistasosta. Liikunnan arviointi perustuukin opettajan omaan näkemykseen ja tunteeseen oppilaasta. Harria lukuun ottamatta muut opettajat sanoivat liikunnan arvioinnin vaikeuden syyksi myös sen, että liikunnasta tehtävä arviointi vaikuttaa voimakkaasti lapsen itsetuntoon ja minäkäsitykseen. Usein oppilaat ottavatkin annetun arvosanan hyvin vakavasti, jolloin seuraukset saattavat olla pahimmassa tapauksessa hyvin negatiiviset ja liikkuminen vähenee entisestään. Miisan mukaan huonon numeron antaminen onkin ikävää.

*”[...] ne [oppilaat] ketkä tarvis enemmän liikuntaa, niin ne saa huonon numeron ja sillon on kurjaa antaa huono numero, kun.. mä aattelin niin. Siis jotenkin se on ikävä asia.” (Miisa)*

Opettajat sanoivatkin, että arvosanan perusteita täytyy miettiä hyvin tarkkaan, jotta annettava arviointi motivoisi ja tukisi lapsen persoonallisuuden kehittymistä. Kaijan mukaan liikunnan arvioinnissa hankalinta onkin se, että liikunnan ilo voi latistua jos numero ei ole oppilaan odotusten kaltainen.

*”Juuri se, että sä oot oikeudenmukainen lapsia kohtaan ja sitten liikunnassa tietysti se, ett se on enemmän. Liikunnassa painottuu se, että sun pitää kuitenkin saaja lapselle säilymään se tunne, et se tykkää liikkua. Ja jos se lapsi on parhaansa tehny ja aina ollu mukana, mutta taitoja ei oo, niin mejän on pakko kuitenkin arvioida niitä taitojaki. Mutta se on vähä väärin, koska se lapsi on kaikkeinsa tehny ja ollu mukana ja yrittäny, mutta me ei silti voida antaa sille kiitettävää niiden kriteerien mukaan mikä meillä on, jos ei oo taitoja ja sillonhan me latistetaan sen lapsen liikunnan innostusta. Jollain mejän pitää saaja kumminkin yrittää saaja pysymään se ja me tietään et jos me jollekin annetaan seiska tai kasi, niin se voi latistaa sitä sen [innokkuuden] . Ku ei se oo se tarko-*

*tus, että ne opettajat määrittää sitä sen lapsen liikunnallisuutta ja sitä iloa siitä liikkumisesta, sillä että antaa tietyn numeron.” (Kaija)*

Miisa puolestaan koki annettavan arvosanan vaikuttavan niin suuresti lapsen itsetuntoon ja kehitykseen, ettei arvosanaa voi antaa kevein perustein.

*“Jotenkin mä aattelen, et se numero on merkityksellinen sille lapselle. Nii siksi sitä ei pysty vaan nakkelemaan, sitä kuitenkin mieltii monelta kantilta.” (Miisa)*

Naisopettajien mukaan arviointityön tekeminen ei helpotu opetusvuosien myötä, vaikka suoritusten oikeellisuuden näkeminen ja ohjaustaidot paranevatkin. Sen sijaan miesopettajat olivat sitä mieltä, että arvioinnin haastavuus hälvenee työkokemuksen myötä.

*“Ei se [arvioiminen] ainakaa enää oo nii kovin vaikeeta.” (Harri)*

*“On huomattavasti helpottanu ja ku vertaa siihen niihi niihin aikasempiin vuosiin sanotaanko sillon ku oli nuorena opettajana, nii joutu tukeutumaan ihan oikeasti arviointitaulukoihin, joita oli jonku peruskoulun liikunnanopetussuunnitelman näissä ohjevihkosissa.” (Jukka)*

Kaikkien opettajien mukaan oppilaalle annettujen aikaisempien liikunnan numeroiden näkeminen helpottaa arviointia ja lisää arvioinnin oikeudenmukaisuutta. Opettajien mielestä aikaisemmat numerot katsotaan aina, jottei arvosanaa nostettaisi tai pudotettaisi liikaa. Arvosanan muuttamista harkitaan kriteereitä tarkastelemalla ja miettimällä omien havaintojen todenmukaisuutta. Aikaisemmat arvosanat antavatkin opettajille turvaa arvosanojen antamiseen.

Vaikka arvioinnin tekeminen on usein haastavaa, niin siitä voi tulla myös arkipäiväistä ja tavanomaista. Miesopettajien mukaan arvioiminen rutinoituu opetusvuosien myötä, mutta he eivät koe sitä negatiiviseksi asiaksi. Sen sijaan naisopettajat pelkäävät arvioinnin rutinoitumista ja kokevat sen arvioinnin vaaratekijäksi.

*“Siis mä pelkään, se [arvioinnin rutinoituminen] on sitä mitä mä pelkään. Et musta tuntuu kun mä nään ne oppilaat, niin ku ne tekee jotakin, niin tuol on toi, tuol on toi ja tuol on toi ja sit mä, et eii, et nyt stop. Et tota, tavallaan on tietty silmä siihen [arviointiin]. Mut sit mä aattelen, ett mä en saa tuudittautua siihen, et se on just semmonen oikeanlainen. Et tota, se vaara siinä on.” (Miisa)*

*“Kyllä se [rutinoituminen] tulee, mutta se on juuri se, että siinä voi tulla niitä harhoja. Että siksi se on hyvä nähä sieltä, että on mustaa valkosella, että tällä on näin ja näin ollu. Että ainakin siinä on se varmuus, koska mä en halua tehdä kellekään väärin, vaan mä haluan, että se on oikeesti ollu jollakin jotakin. Mitä mä sitten sinne oonki kirjottanu ylös.” (Kaija)*

### 5.1.3 Henkilökemioiden yhteys oppilasarviointiin

Arvioijan ja arvioitavan välisen vuorovaikutussuhteen hyödyntämisessä tulee olla eettisesti varovainen, jottei arvioija anna henkilökemioiden vaikuttaa arviointiin (Atjonen, 2007a, s. 123). Haastatteluissa kävi ilmi, että opettajat pohtivat paljon opettaja-oppilassuhteen merkitystä liikunnanopetukselle ja sen arvioinnille. Kuitenkin kysyttäessä suoraan henkilökemioiden yhteyttä arviointiin, mielipiteet poikkesivat toisistaan. Vaikka haastattelemamme miehet opettavat ja arvioivat yhdessä, niin silti tämä asia jakoi heidän näkemyksensä. Näin kävi myös naisopettajien kohdalla. Harrin ja Kaijan mielestä opettaja ei toimi ammattietikan mukaisesti jos henkilökemioiden antaa vaikuttaa arviointiin.

*”[...] pitää osata ammatillisesti ajatella se [henkilökemia] asia. Niin ei se mun mielestä arvioinnissa vaikuta.” (Kaija)*

Jukan ja Miisan näkemysten mukaan on olemassa riski, että henkilökemiat näkyvät arvioinnissa. He myönsivätkin henkilökemioiden vaikuttaneen muutamissa tilanteissa. Miisan mukaan henkilökemioiden tiedostaminen laittaa tarkkailemaan ja pohtimaan omaa toimintaa opettajana.

*”Tai jos joku on oikein ylimielinen, niin saattaa ärsyttää. Mut sit jos on joku, mikä menee sillai ärsytyskynnyksen yli, niin silloin sitä oikeestaan tarkkailee ittee entistä enemmän. Et sen tiedostaa sillo ja onks tää nyt oikein, et et laskinks mä nyt sen takia, et se ärsyttää tai miten tahansa. Ja mielistely on toinen, et mikä, et jos joku yht’äkkiä on semmonen mielistelevä. Et en vois sanoa, ettei tekis virheitä, mut tietoisesti ei, kyl sitä pyrkii oikein.” (Miisa)*

Opettajat tiedostavat oman persoonan, opetustyylin ja kiinnostuksen kohteiden vaikuttavan oppilaan suhtautumiseen opettajaa kohtaan. Opettajan ja oppilaiden välinen suhde näkyy yleisessä ilmapiirissä ja suhtautumisessa liikuntaa kohtaan. Kaijan ja Jukan mukaan oppi-

laan mielipiteillä ja tunteilla opettajaansa kohtaan on suuri merkitys sille, mikä on asennoitumisen ja innostumisen taso liikunnan oppiainetta kohtaan.

*“ [...] henkilökemialla akselilla opettaja-oppilas, niin sillä on aika suuri merkitys. Kyllä mä oon sen nähny, että jos lapsi ei, ei niinkö tuu opettajansa kans toimeen, niin kyllä sen vaikea innostua sillon siitä opettajan opettamasta aineesta. Ja se aivan varmasti näkyy siinä arvioinnissa. Ja ne on niitä tilanteita, joissa joissa niinkö jotenki tiedostaa sen, että että tämmöselle jonkin asteiselle oikeusmurhalle on vaaransa.” (Jukka)*

*“Ja totta kai, kun sä kysyit siitä henkilökemiasta, että opettajan suhde lapseen, niin mun mielestä se on enemmän niinpäin se tunne, mikä sen lapsen tunne on siitä opettajasta. Jos mä sattumalta tuosta opettajasta tykkään, niin sitten mä tykkään myös siitä lajista, mutta jos mä en tykkää, että tuo on se joka aina välittää mulle, niin sillon se ei tykkää myöskään siitä aineesta, mitä se opettaa.” (Kaija)*

Haastatteluista kävi ilmi, että oppilaiden ominaisuudet ja luonteenpiirteet vaikuttavat huomion saantiin ja mahdollisuuteen saada helpommin parempi arvosana. Harrin mukaan objektiivisuus on arvioinnissa äärimmäisen tärkeää. Hän sanoikin, ettei opettaja saa antaa oppilaan persoonallisten piirteiden vaikuttaa opettajan suhtautumiseen oppilasta kohtaan tai antaa sen näkyä arvosanassa.

*“Mutt ei pas, ei passaa mennä koskaan liika paljo persoonaan, niinko ett se persoona ei saa. Joku on hiljanen, ei se tarkota etteikö se ois, niinkö tavallaan se voi olla aktiivinen, vaikka se on hiljanen eikä puhukkaan, mutta sitte jotku on semmosia, ett ne haluaa olla aina äänessä.” (Harri)*

Muutkin opettajat nostivat esiin objektiivisuuden tärkeyden, mutta heidän mukaansa reippaasta ja sosiaalisesti lahjakkaasta oppilaasta muodostuu positiivisempi mielikuva kuin hiljaisesta tai arasta oppilaasta, mikä voi näkyä arvosanassa. Myös Jukka pohti omassa vastauksessaan oppilaan eduksi olevia persoonallisuuspiirteitä.

*”Varmaan pakko on tunnustaa, että että voi saada. Jos lapsi on liikunnallisesti kyvykäs, sosiaalisesti lahjakas ja vielä ulospäinsuuntautunu, niin voi olla, että sellasella, sellasella hyvällä tsempillä saa ehkä paremman numeron, mitä ehkä pelkästään tulosten perusteella sais.” (Jukka)*

Opettajien mielipiteet poikkesivat toisistaan siinä, kuinka eriarvoisessa asemassa oppilaat saattavat välillä olla taustansa tai henkilökohtaisten ominaisuuksiensa takia. Harrin ja Kaijan mukaan opettaja on epäonnistunut työssään jos jotkut oppilaat joutuvat tekemään enemmän töitä tietyn arvosanan saamiseksi. Heidän mukaansa pitkässä juoksussa oppilas saa ansaitsemansa arvosanan. Jukka oli heidän kanssaan eri mieltä ja hän myönsikin, että oppilas voi joutua joskus ponnistelemaan luokkatoveriaan enemmän.

*”Varmaan joutuu. Sellanen lapsi varsinki, joka on syystä tai toisesta kömpelö, lapsi jolla on ylipainoa, lapsi jolla on motorisia vaikutuksia jostain muusta syystä. Kyllä ne joutuu ponnistelemaan. En mä tiiä ajatteleeko lapset sitten niin, että he joutuu ponnistelemaan saadaksensa paremman arvosanan” (Jukka)*

Suuret ryhmäkoot ja heterogeeninen oppilasjoukko aiheuttavat liikunnanopettajalle haasteita vastata jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Suuret liikuntaryhmät ja oppilaiden vaihtelevat taitotasot voivat aikaansaada sen, että osa oppilaista jää toisten oppilaiden varjoon ja näin ollen vähemmälle huomiolle. Kaija kokee oppilaiden kohtaamisen yksilöinä tärkeänä asiana liikunnan tunneilla.

*“Joo, ehkä joku semmonen joka tuo itseään paljon esille, ulospäinsuuntautunut, joka näkee ja esittää hyvin niitä taitoja. Semmonen joka jää mieleen ja semmonen arka, ujompi joka on hyvä, ehkä erinomainenkin liikkuja, mutta ei tuu joka paikassa suunapäänä eteen, niin meidän pitää osata nähdä ne sieltä lapsijoukon takaa.” (Kaija)*

Liikunnassa arvioitavia osa-alueita ovat fyysinen kunto ja terveys, liikunnan sosiaaliset taidot, asenne sekä fyysiset ja kognitiiviset taidot (Carrol, 1994, s. 37–51). Hyvä- ja huonokuntoisten nuorten välinen ero on kasvanut viime vuosina yhä suuremmaksi (Nupponen et al., 1997, s. 4–7). Oppilaiden erilaiset taitotasot näkyvätkin selvästi liikuntatunneilla. Jukan mukaan jokaisella oppilaalla on omat lähtökohtansa ja fyysiset ominaisuutensa, joiden mukaan oppilas näyttää osaamistaan. Jos oppilas on esimerkiksi motorisesti heikompi, hän joutuu ponnistelemaan enemmän liikuntatunneilla. Heikon osaamistasonsa vuoksi oppilas voi siis joutua tekemään enemmän töitä saavuttaakseen hyvän liikuntanumeron, joten tältä osin oppilaan fyysiset ominaisuudet voivat vaikuttaa arvosanan muodostumiseen. Kaijan mukaan liikunnallisesti kyvykäs oppilas voikin saada hyvien liikuntataitojen vuoksi anteeksi esimerkiksi varusteiden puuttumisen.

*“ [...] tietysti semmosissa tilanteissa joku, joka on ysin liikkuja ja sitten se saattaa olla ettei sillä aina oo oikeita välineitä mukana tai on farkut jalassa, niin silti se saattaa saada sen ysin sinne todistukseen.” (Kaija)*

Miisan mukaan pitkällä yhteisellä historialla oppilaiden kanssa on vaikutuksensa oppilaan tunteukselle ja tällöin heihin kehittyi erityinen tunneside. Miisa toimii osalle kuudennen luokan tytöistä luokanopettajana ja tuntee heidät tämän takia pidemmältä ajalta ja paremmin kuin Kaija. Miisa myönsikin, että suhde omiin oppilaisiin on erityinen verrattuna toisiin kuudennen luokan tyttöihin.

*”Tietenkin ne omat on aina omat, jokainen kiintyy omiin oppilaisiin omalla laillaan. [...] Niin on sellai erilainen suhde, kun niihin on se jonkunnäköinen kosketuspinta jo, tarttumapintaa.” (Miisa)*

#### 5.1.4 Kannustinarvosanojen antaminen

Jokainen opettaja kertoi haastattelussaan, että oppilaalle annetaan joskus kannustimena parempi arvosana, kuin hän muiden kriteerien myötä ansaitsisi. Opettajat kokivat arvioinnin yhdeksi tehtäväksi motivoinnin, jonka vuoksi heidän mielestään on perusteltua antaa kannustavia arvosanoja oppilaiden liikuntainnokkuuden lisäämiseksi. Harrin mukaan varsinkin alakouluikäisten tsemppaaminen on tärkeää. Myös Miisa kokee arvioinnin kannustavuuden korostamisen tärkeäksi, jotta arvioinnilla on positiiviset vaikutukset oppilaan liikuntaharrastuneisuuteen.

*”Mä oon semmonen kannustava, koska mä aattelen tota, ett se on niin tärkeää, ett se liikunta jäis elämäntavaks ja siit ei tulis inhokki. Ja se vaikuttaa kuitenkin aika paljon itseluottamukseen ja minäkuvaan ja yleensäkin siihen harrastune.. tulevaisuuden harrastuneisuuteen. Ett mä oon tota välil antaa vähän helposti-kin.” (Miisa)*

Kannustinarvosanojen antamisen perusteluina voivat olla monenlaiset tekijät. Jukka mainitsi, että varsinkin koulunkäynnissä vaikeuksia kohdannutta oppilasta palkitsee mielellään kannustavalla arvosanalla, vaikkei hän ihan kaikkia kyseisen arvosanan kriteereitä olisi-kaan tavoittanut.

*”Joissaki tapauksissa on oikeasti sanottu ääneen siinä arviointipalaverissa, että tämä lapsi ansaitsee nyt ysin, jotta se tsemppais.” (Jukka)*

Miisa puolestaan pelkää henkilösuhteiden vaikuttavan kannustinarvosanojen antamiseen. Hänen mukaansa vuosien aikana muodostunut vahva side omiin oppilaisiin saattaa näkyä helpommin saatavana kannustinarvosana oman luokan oppilaille kuin toisille saman liikuntaryhmän oppilaille.

*”Ja seki [liiallinen kannustinarvosanojen antaminen] on sellanen mitä pelkään. Koska mä tunnen ne [oman luokan oppilaat] niin monipuolisesti ja sit siihen vaikuttaa se okei, se on yleiseen tasoon nähden tämä liikunta se [oppilaan] vahvuus. Ja mä saattaisin niinkö aatella, et vielä enemmän sitä kannustus, jonakin tämmösenä, kun jos joku on pelkästään se liikunta yksistään. Mietin sitä, ett vaikuttaa se [kannustinarvosanan antamiseen].” (Miisa)*

## 5.2 Oppilaiden kokemukset liikunnan arvioinnin oikeudenmukaisuudesta

### 5.2.1 Liikunnan numeron merkitys oppilaille

Suurin osa oppilaista (88,2 %) oli tyytyväisiä saamaansa liikunnan numeroon ja he kokivat ansainneensa saamansa arvosanan. Tyttöjen ja poikien tyytyväisyydellä liikunnan numeron suhteen ei ollut eriävyyttä (LIITE 5, taulukko 3). Sekä liikunnan numeroon tyytyväiset tytöt että pojat kokivat saaneensa oikean arvosanan, sillä he tiedostivat oman liikunnallisuutensa, aktiivisuutensa, osallistumisensa ja käyttäytymisensä tason. Liikunnan numeroon tyytymättömät (11,8 %) olivat sitä mieltä, että heidän olisi pitänyt saada parempi arvosana kovan yrittämisen vuoksi.

*”Koska tein parhaani ja toin kaikki välineet” (Poika 37)*

Kahdessa (3,9 %) vastauksessa ilmeni tyytymättömyyttä opettajien havainnointiin ja arviointitoimintaan.

*”Tuntuu että ne [opettajat] ei ees seuraa vaikka yrittää nostaa, ne vaan laittaa saman [arvosanan] mikä on ennen ollu todistuksessa” (Tyttö 20)*

Teimme ristiintaulukoinnin tyytyväisyydestä liikunnan numeroon. Khiinneliö -testin oletukset eivät kuitenkaan täytyneet, sillä tyydyttävän (7) liikunnan numeron saaneita oppilaita oli vain seitsemän. Ristiintaulukoinnin perusteella saadulla liikunnan numerolla ei ole merkittävää yhteyttä arvosanaan liittyvään tyytyväisyyteen. Kiihettävän (9) numeron saa-



neista oppilaista, kaikki olivat tyytyväisiä saamaansa liikunnan numeroon, kun taas tyytymättömyyttä kokivat hyvän (8) ja tyydyttävän (7) arvosanan oppilaat. Sen sijaan T-testin perusteella oli nähtävissä tilastollisesti merkitsevä ero, sillä kiitettävän arvosanan saaneet oppilaat (keskiarvo 1,00, keskihajonta 0,00) kokivat ansainneensa saamansa arvosanan hyvän arvosanan saaneita oppilaita enemmän (keskiarvo 1,21, keskihajonta 0,41),  $t(df=42)=37,01, p=0,03$ .

Puolet tutkimukseen osallistuneista oppilaista koki, ettei liikunnan numerolla ole sen kummempaa merkitystä elämälle kuin muidenkaan oppiaineiden numeroilla. Tyttöjen ja poikien vastauksissa ei ilmennyt eroavaisuutta tämän asian suhteen. Yhden oppilaan vastauksessa näkyi vanhempien rooli koulutyölle.

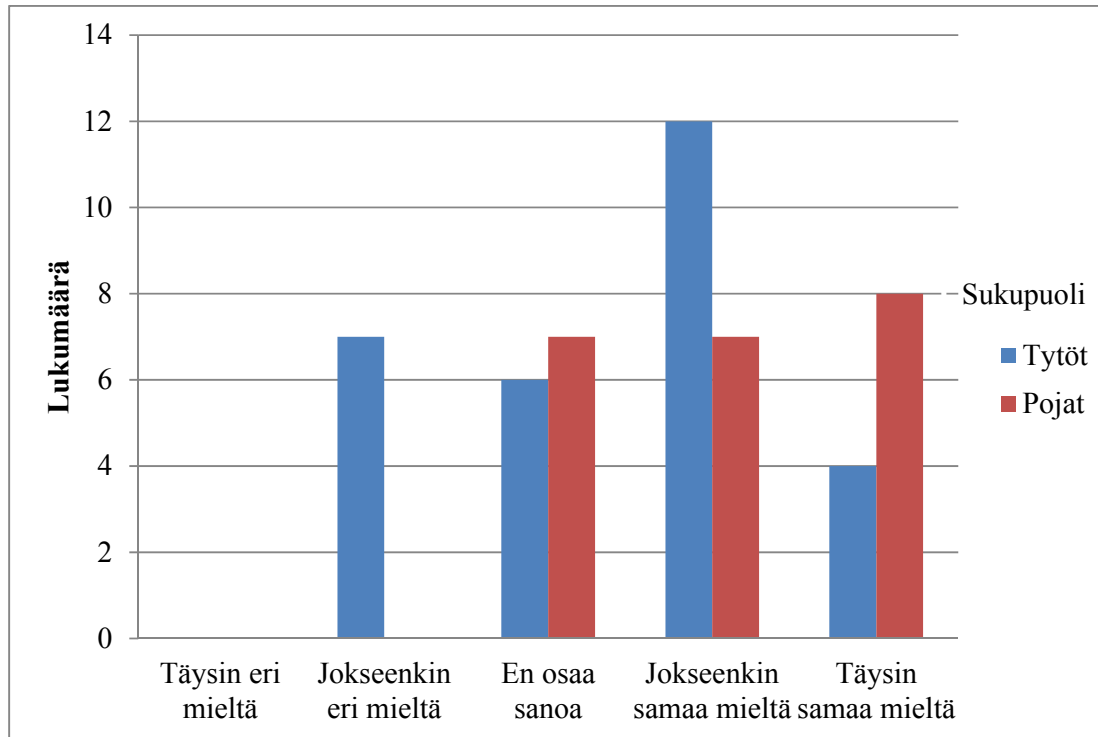
*”Ei [liikunnan numerolla] ole mitään merkitystä, paitsi vanhemmilleni.” (Tyttö 8)*

Muutaman oppilaan vastauksissa korostui liikunnan numeron tärkeys. Harrastuneisuus vaikutti yhden oppilaan käsitykseen liikunnan numerosta.

*”Erittäin tärkeä, koska harrastan vapaa-ajalla jääkiekkoa” (Poika 51)*

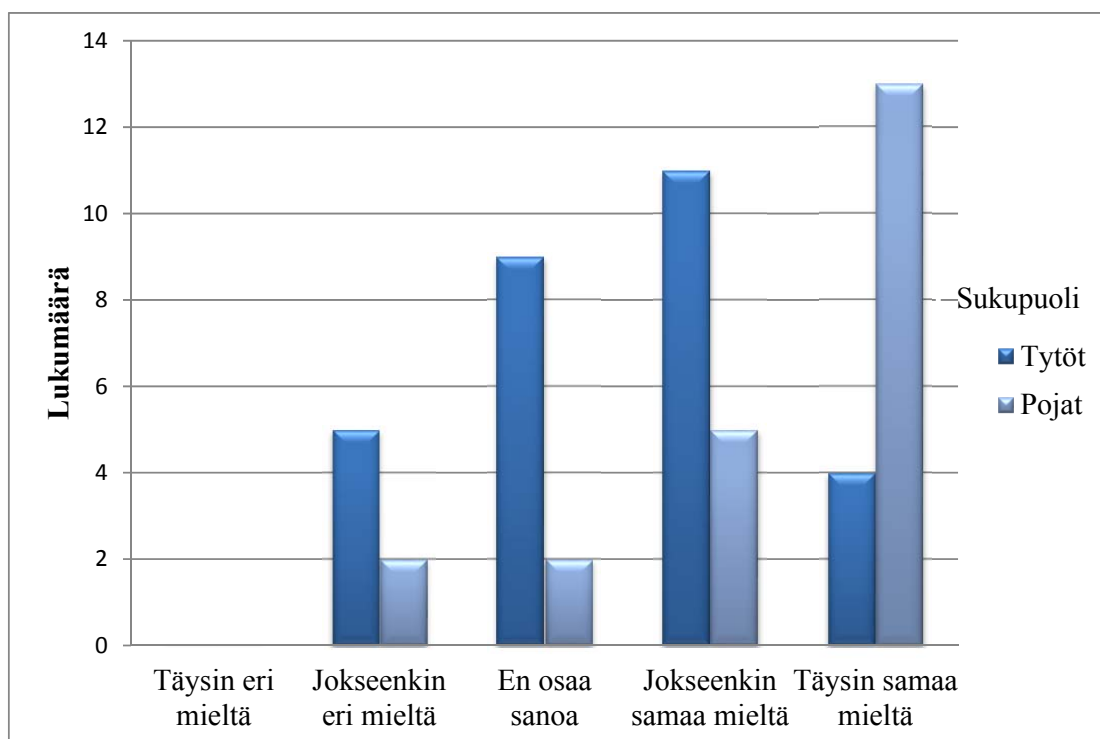
### 5.2.2 Henkilökemioiden yhteys liikunnan arviointiin

Yli puolet (60,8 %) oppilaista koki liikunnanopettajien olevan tasapuolisia liikunnan numeroa antaessaan. (KUVIO 2.) He antoivat väittämälle ”Opettaja on tasapuolinen liikunnan numeroa annettaessa” arvoja (4) ”Jokseenkin samaa mieltä” tai (5) ”Täysin samaa mieltä”. T-testin perusteella sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkittävää eroavaisuutta siten, että pojat (keskiarvo 4,05 ja keskihajonta 0,84) kokivat opettajiensa olevan tasapuolisempia kuin tytöt (keskiarvo 3,45 ja keskihajonta 1,02),  $t(df=49)=2,053, p=0,031$ .



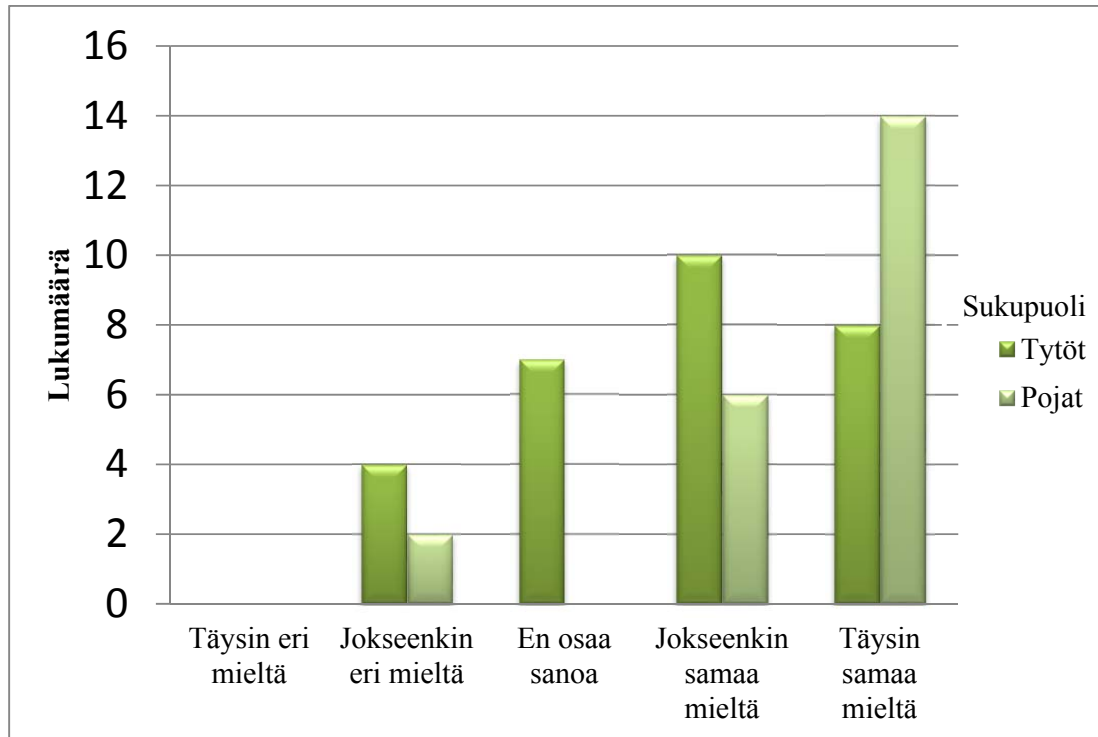
KUVIO 2. Sukupuolten (n=51) välinen jakauma väittämästä ”Opettaja on tasapuolinen liikunnan numeroa antaessa”

Väittämään ”Liikunnanopettajani huomioi ja kannustaa kaikkia yhtä paljon” vastasi ”jokseenkin samaa mieltä” (4) tai ”täysin samaa mieltä” (5) yli puolet (64,5 %) oppilaista. (KUVIO 3.) Oppilaiden vastauksista päätellen liikunnanopettajat huomioivat ja kannustavat kaikkia yhtä paljon. Sukupuolten välisiä eroja tarkasteltaessa T-testillä, poikien (keskiarvo 4,32 ja keskihajonta 0,99) ja tyttöjen (keskiarvo 3,48 ja keskihajonta 0,95) välillä on tilastollisesti merkitsevä ero,  $t(df=49)=0,001$ ,  $p=0,004$ . Kuitenkin ristiintaulukoinnin tuloksista huomataan, että tytöistä kolmasosa vastasi kyseiseen väittämään arvon (3) ”En osaa sanoa”, kun vastaavasti pojista arvon (3) vastasi vain 9 %.



KUVIO 3. Sukupuolten (n=51) välinen jakauma väittämästä ”Liikunnan opettajani huomioi ja kannustaa kaikkia yhtä paljon”

74,5 % oppilaista vastasi joko (4) ”jokseenkin sitä mieltä” tai (5) ”täysin samaa mieltä” väittämään ”Olen saanut reilun mahdollisuuden osoittaa liikuntakykyjäni”. Kukaan oppilaista ei valinnut arvoa (1) ”täysin eri mieltä”. T-testin perusteella sukupuolten välillä löytyi tilastollisesti merkitsevä ero, sillä pojat (keskiarvo 4,45 ja keskihajonta 0,91) kokivat saaneensa osoittaa liikuntakykyjään enemmän kuin tytöt (keskiarvo 3,76 ja keskihajonta 1,02),  $t(df=49)=1,00$ ,  $p=0,015$ . (KUVIO 4.)



KUVIO 4. Sukupuolten (n=51) välinen jakauma väittämästä ”Olen saanut reilun mahdollisuuden osoittaa liikuntakykyjäni”

Opettajan tulisi arvioida oppilaitaan oikeudenmukaisesti ja arviointikriteereihin nojautuen (Koppinen et al., 1994, s. 35). Oppilaista noin kolmasosa (29,4 %) koki opettajan suosivan joitakin oppilaita liikunnan numeron antamisessa. Sukupuolten välillä mielipiteet jakautuivat yhteneväisesti, eikä merkitsevää eroa suosimisen suhteen ollut ( $t(df=49)=0,403$ ,  $p=0,749$ ) (LIITE 5, taulukko 4). Oppilaiden mukaan suosiminen näkyy opettajan toiminnassa siten, että liikunnanopettajat kehuvat tiettyjä oppilaita enemmän ja monipuolisemmin kuin muita. Muutamien tyttöjen vastauksissa ilmeni, että liikunnanopettajat suosivat varsinkin liikunnallisesti taitavia ja kiitettävän arvosanan oppilaita.

*”Ne kannustaa niitä oppilaita yleensä joilla on 9 tai 10 todistuksessa ja jos joku ei osaa tai epäonnistuu, niin opettaja käskee yrittää uudelleen, vaikka ei halua” (Tyttö20)*

Eräs pojista kertoi suosimisen näkyvän siinä, että opettaja ottaa tietyn oppilaan muita useammin malliesimerkiksi. Pojan mukaan mielitetty saakin tätä myötä paremman liikunnan numeron.

*”Valitsemalla ”suositun oppilaan” näyttämään esimerkkejä liikunta suoritusesta.” (Poika 40)*

Reilu kolmannes (37,3 %) oppilaista koki liikunnan numeroon vaikuttavana tekijänä liikunnanopettajan suhtautumisen oppilaaseen. Tässä asiassa sukupuolten välillä ei todettu olevan merkittävää eroa (LIITE 5, taulukko 5). Tuloksista kuitenkin näkyy, että tyttöjen vastaukset jakaantuivat tasaisesti Kyllä tai Ei -väittämiin (Kyllä 48,3 % ja Ei 51,7 %), kun taas pojilla oli asiasta selvästi yhtenäisempi mielipide (Ei -vastauksia 77,3 %). Eräs oppilaista totesi oppilaan käyttäytymisen vaikuttavan opettajan suhtautumiseen.

*”Jos vaikka on hieman huonokäyttöksinen, opettaja suhtautuu oppilaaseen negatiivisemmin.” (Tyttö 29)*

Kuitenkin suurin osa oppilaista koki liikunnanopettajiensa olevan tasapuolisia (70,6 %) ja pitävän kaikista oppilaistaan (62,7 %).

*”Opettajamme olivat ystävällisiä kaikille, eikä mikään viittaa siihen, että he arvostelisivat oppilaan sen mukaan pitävätkö he hänestä” (Tyttö 21)*

*”Kaikki ovat mielestäni tasa-arvoisia liikunta-tunnilla” (Poika 45)*

Luontainen liikunnallisuus, taitavuus, omaehtoinen harrastuneisuus, kilpailuihin osallistuminen, paremmat kuntotekijät ja luonne olivat teemoja, joita oppilaat nostivat esille kysymyksen: ”Koetko, että jotkut oppilaat joutuvat ponnistelemaan enemmän arvosanansa eteen?” perusteluissa. Yli puolet (66,7 %) oppilaista vastasi kysymykseen myöntävästi. Liikunnallisuus ja taitavuus näyttäytyivät vastauksissa eniten.

*”Luontaisesti hyvät pääsevät helpommalla” (Tyttö 25)*

Oppilaiden vastauksissa ilmeni myös luonteen ja persoonallisuuden yhteys liikunnan numeroon.

*”Jos ei uskalla tai on kömpelöitä” (Tyttö 16)*

*”Joillekin on vaikeampi olla aktiivisempi kuin muille” (Tyttö 18)*

Yhtä epävarmaa vastausta lukuun ottamatta, kaikki oppilaat olivat varmoja siitä, etteivät he mielistele liikunnanopettajaansa paremman numeron toivossa. Yhden oppilaan mielestä mielistely olisi epäreilua käytöstä.

*”Yleensä teen asiat muiden mukana mitää puhumatta opettajille (paitsi kysytässä). Jos opettajat antaisivat mielistelijälle hyvän numeron, vaikka olisi muuten heikompi liikunnassa, se olisi epäreilua.” (Tyttö 10)*

Eräs pojista perusteli kielteisestä vastaustaan sen hyödyttömyydellä.

*”Koska se [mielistely] ei auta” (Poika 50)*

Kokeilimme henkilökemioiden vaikutukseen liittyvissä kysymyksissä ristiintaulukointia ja T-testiä selvittääksemme, onko oppilaiden saamalla liikunnan arvosanalla yhteyttä henkilökemioihin. Ristiintaulukoinnin edellytykset eivät täyttyneet näissä kysymyksissä, joten kokeilimme karsia liikunnan numeron 7. saaneet pois ja testasimme liikunnan numeron yhteyttä T-testillä. Molemmista testeistä saimme tulokseksi sen, ettei liikunnan numerolla ole yhteyttä henkilökemioihin.

### **5.3 Opettajien arviointikäytänteet liikunnan oppilasarvioinnissa**

Arviointiin liittyviä käytänteitä on lukuisia ja ne vaihtelevat usein eri opettajien kesken. Selvitimme opettajilta heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan yhdessä arvioimisesta, arviointitavoista ja -käytänneistä sekä arviointikriteereistä. Usein arviointityön tekeminen on monen tekijän tulosta, jolloin käytänteiden toteutuminen voi vaihdella tilanteittain.

#### **5.3.1 Yhdessä arvioiminen kollegan kanssa**

Kaikki opettajat sanoivat kollegan läsnäolon helpottavan opetus- ja arviointityön tekemistä, sekä tehostavan lasten liikkumista liikuntatunneilla. Yhdessä arvioiminen koetaan mukavaksi ja varmuutta antavaksi tekijäksi.

*”Helpottaa, totta kai. Koska se, ett aina omasta mielipiteestä on vähän epävarma, et oonkohan mä oikeessa, mut ku toinen sanoo vähän samaa suuntasta, niin sitten se, ett se numero mihin me päädytään, me ollaa molemmat sen numeron takana kumminki. Ett ei tarvi mieltää sitä, että jos joku tulee kysymään, ett mihin tämä perustuu, niin me pystytään molemmat perustelevaan se.” (Kaija)*

Nais- ja miesopettajat kertoivat yhdessä arvioimisen olevan myös haasteellista, sillä näkemykset voivat poiketa toisistaan, eivätkä oppilaista tehdyt havainnot ole aina yhteneväisiä.

Yhtenäiseen lopputulokseen päästään kuitenkin kompromisseja tekemällä, jotka syntyvät keskusteluiden ja neuvotteluiden myötä. Varsinkin naisopettajat pohtivat haastatteluissaan tätä asiaa.

*“Tota, mä aina pelkään, että mä sanon liikaa ja oon liian voimakastahtoinen ja toivottavasti en oo, mut voin olla. [...] Niin sit me yleensä, ett me annetaan, mun mielestä se on loppujen lopuks kompromissi, et me annetaan tämä ja sitä sit seuraavaan.” (Miisa)*

Vaikka arvosanojen antamisessa tehdään kompromisseja, niin silti yhdessä arvioiminen ei ole aina niin yksinkertaista. Kaija totesikin, että eteen tulee tilanteita, jolloin omasta mielipiteestä joutuu poikkeamaan.

*”Jos mä oisin yksin tehny arvioinnin, niin mä en ois antanu ihan niitä muutamille oppilaille [...] Ja juuri niitä [oppilaita] mä haluan tänä keväänä kattoa tarkemmin.” (Kaija)*

### 5.3.2 Oppilasarvioinnissa käytettävät liikunnan arviointikriteerit

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa määritellään linjauksia liikunnanopetuksen järjestämiselle ja arvioinnille (Opetushallitus, 2004, s. 247–250). Harria lukuun ottamatta muut opettajat totesivat opetussuunnitelman olevan aina läsnä vuosisuunnitelmaa tehdessä. Harri puolestaan sanoi, ettei ole koskaan katsonut ala-asteen opetussuunnitelmaa. Opettajien mukaan opetussuunnitelmaa ei tule katsottua arvioinnin yhteydessä, koska opetusvuosien myötä sen sisältö on tullut niin tutuksi. Jukan mukaan opetussuunnitelman merkitys on muutenkin pienentymässä liikunnan luonteen muuttumisen vuoksi.

*”Varsinki, ku nyt vaikuttaa siltä, että ollaan vähitellen enemmän ja enemmän siirtymässä siihen, että lapset ovat perustaidoiltaan heikompia liikkujia vuosi vuodelta ja vähemmän aktiivisia liikunnassa. On väkisellä siirrytty liikunnanopetuksessa hiljalleen siihen, että tällasia lajitaitoja ei juurikaan ehditä opettamaan liikuntatunneilla vaan kyse on lasten liikuttamisesta. Siitä, että innostetaan lapsia siihen liikkumiseen ja tarjotaan positiivisia kokemuksia, jotta lapsi innostuisi siitä omaehtosesta liikkumisesta.” (Jukka)*

Vaikka arviointia linjaakin opetussuunnitelma, niin silti arviointityössä näkyvät myös yksilölliset painotukset ja erilaiset näkemykset siitä, mikä liikunnanopetuksessa on tärkeää.

Opettajien vastauksista käykin ilmi, että nais- ja miesopettajat painottavat erilaisia kriteereitä liikunnan arvioinnissa. Naisopettajien mukaan tärkein arviointikriteeri on liikuntataitojen osaaminen, kun taas miehet näkevät paljon merkityksellisemmäksi asenteen ja aktiivisuuden. Miesopettajat korostavatkin hyvää asennetta ja toiminnallisuutta arviointikriteereinään.

*”Siinähan tulee aktiivisuus tunnilla ja sitte semmonen innostuneisuus, sitte tulee kunto ja taito. Nehän on ne kolme asiaa pää ja sitte tullee tämmösiä ku käyttäytyminen ja huolellisuus. Ja sitte sielä voijaan siitä harrastuneisuudesta esimerkiksi joskus pittää ottaa ja hyvittää vähä tietenk[...]*” (Harri)

*”No nythän on aika muuttunu ja näistä taulukoista ollaan jo tämmösistä suorituspaineisista liikunnanopetuksesta on päästy eroon. Nyt katotaan jo vähä laajemmin, että tuota, minkälainen on lapsen yleinen liikunnallisuus, sellanen motivoituneisuus oppiainetta kohtaan ja toiminnallisuus. [...] Ite on alkanu löytää semmosen tietynlaisen näkemyksen siihen, että mikä on liikunnassa se, jota arvioinnissa voidaan arvottaa. Niin enää ei tartte piirtää käyriä eikä pistää niin jokaista naksasta ylös sinne muistivihkoon, että paljoko joku heitti keihästä ja paljoko joku hyppäs vauhditonta pituutta”* (Jukka)

Naisopettajien mukaan asenteen merkitys arviointiin on plus/miinus yksi arvosana. Kaikkien opettajien mielestä edellä mainittujen kriteereiden lisäksi arvioinnissa huomioidaan myös kunto, huolellisuus ja harrastuneisuus.

Vaikka miesopettajat arvioivat yhdessä, niin silti heidän näkemyksensä vapaa-ajan harrastuneisuuden merkityksestä poikkesivat merkittävästi toisistaan. Jukan mukaan liikunnan harrastaminen vapaa-ajalla ei saa vaikuttaa annettavaan arvosanaan, koska se ei olisi oikeudenmukaista toimintaa. Harri puolestaan totesi, että harrastuneisuus pitää ottaa arvioinnissa huomioon, koska koululiikunnassa ei käydä kaikkia liikuntalajeja läpi. Myös naisopettajat totesivat harrastuneisuuden vaikuttavan liikunnan arvosanaan, sillä heidän mukaansa vapaa-ajan harrastuneisuus näkyy oppilaan taidoissa selvästi liikuntatunneilla.

*”Mutta ei meillä oo varmaan yhtäkään ysiä, joka ei harrastaisi mitään urheilua ja kyllähän se yks yhteen käyki, että kyllä liikunnallisuus ihmisessä sillälailla näkyy, ett ne harrastaakin.”* (Kaija)



Liikuntavarusteiden puuttumista opettajat eivät pidä merkittävänä vaikuttajana annettavaan arvosanaan. Heidän mukaan toistuva puuttuminen voi vaikuttaa, muttei se ole ratkaiseva tekijä arvosanan suhteen.

Arviointikriteerit ovat tärkeitä opettajille, sillä ne ovat yhteydessä liikuntatunneille asetettuihin tavoitteisiin ja niiden avulla opettajat voivat seurata oppilaiden oppimista ja opetuksen laatua. Arviointikriteereiden ei pitäisi kuitenkaan jäädä vain opettajien tietoon vaan niiden pitäisi olla tiedossa myös arvioinnin kohteilla eli oppilailla. Kaikki opettajat totesivatkin haastatteluissa arviointikriteereiden kertomisen oppilaille tärkeäksi. Naisopettajat kuitenkin myönsivät, etteivät ole kertoneet tytöille arviointikriteereitään.

*”Joo tämä on se mejän heikko puoli, minkä mä jo sanoin, että me ei keskustella niitten kanssa erikseen, niin ei ne [arviointikriteerit] välttämättä oo [oppilaiden tiedossa].” (Kaija)*

Miesopettajat olivat puolestaan vakuuttuneita siitä, että heidän oppilaansa tietävät heidän arviointikriteerinsä, ja he kertoivatkin pitävänsä arviointikeskustelun syksyisin oppilasryhmän kanssa. Lisäksi Jukka kertoi käyttävänsä oppilaiden kanssa itsearviointia kaksi kertaa vuodessa, jolloin oppilaiden tietoisuus arvosanojen edellytyksistä kasvaa.

*”Mä oon pyrkiny siihen, että joka syksyn loppuvaiheeseen ja joka kevään loppuvaiheessa ois yksittäinen oppitunti, jossa oppilaat antavat itsellensä itsearvioinnin liikunnan numerosta ja ennen sitä itsearviointia mää kirjaan kaikkien nähtäville ensinnäki numerot ja niiden sanallinen kuvaus ja niin edespäin. Oon kertonu sielä sen, että mikä on esimerkiksi liikunnan arvosana kuutosen kriteerinä. [...] Kyllä me nää kriteerit on on mun mielestä yritetty käydä läpi. ” (Jukka)*

Kaikkien opettajien mukaan arvioinnissa pyritään huomioimaan liikuntalajeja tasapuolisesti. Naisopettajat nostivat kuitenkin esiin vuodenaikojen ja säätilojen vaikutuksen lajien läpikäyntiin ja niiden määrään. Heidän mukaansa säätilat vaikuttavat siihen, kuinka eri lajeja voidaan käydä läpi. Jonakin vuonna hiihtoa ei välttämättä ole ollenkaan jos hiihdolle varatuilla viikoilla ei päästä hiihtämään. Kaijan mukaan liikuntalajien sijaan pyritään oppilaiden kohdalla aina ajattelemaan kokonaisuutta. Lisäksi hän painottaa sitä, että oppilaan täytyy antaa selvät näytöt osaamisestaan, eikä arviointia anneta ilman perusteita.

*”Me tiedettiin jostain oppilaasta, että se on kilpahiittäjä, mutta muissa lajeissa on sellai kasi puoli, mutta ei sillai, et selkeesti erottuis ysinä, mutta me tiedetään, että se on kilpahiittäjä, ja hiihtohan on vasta joulun jälkeen. Niin semmosille meille saatto tulla joillekin vielä kasi syksystä, mutta me tiedettiin, että ysinhän se tulee saamaan keväällä.” (Kaija)*

Sen sijaan miesopettajien mielestä tietyille liikuntalajeille muodostuu muita merkityksellisempi rooli.

*”Varmaan sellaset lajit, joissa lapsen kunto kehittyy luontaisesti, niin ne myös vaikuttaa sitte siihen arviointiin. Eli esimerkiksi kestävyysurheilua harrastavien lasten liikunta-arvosana on varmastikki parempi ku niiden lasten, jotka ei harrasta kestävyyslajeja.” (Jukka)*

*”Kyllä mää annan sille arvoa, mikä on hetkellä niin sanottu muotilaji, mistä ne tykkää tehä..” (Harri)*

### 5.3.3 Arviointikäytännöt liikunnan oppilasarvioinnissa

Arviointia voidaan suorittaa joko absoluuttisesti, ennalta määritettyihin kriteereihin nojaten tai suhteellisesti vertailemalla oppilaiden tuloksia toisiinsa (Koppinen et al., 1994, s. 10). Opettajien haastatteluista kävi ilmi, että molempia arviointitapoja käytetään arvioitaessa. Opettajien mukaan arvioinnin luonteen valintaan vaikuttaa oppilaan osaaminen. Huomioitavaa on, että etenkin Harri vertaa eri ikäluokkia ja vuosikertoja toisiinsa, sillä hänen mukaansa ei ole reilua antaa arvosanoja eri perustein kuin aikaisempina vuosinakaan. Sen sijaan Jukka ei korosta tällaista vertailua, jonka vuoksi miesopettajien näkemykset joutuvatkin ajoittain vastakkain arvosanojen antamisessa.

*”Mää varmaan annan kympin helpommin ku Harri, mää vähä luulen niin. [...] Harrilla on niin vahva tausta sen, sen näkemyksen pohjalta, että että tuota niin, vaikkapa esimerkiksi kuntotekijöiden merkitys niin. Meillä on nyt sellanen liikuntaryhmä, jossa toinen porukka on, vois melkeen sanoa, että kaikilla on yheksikön tasoa ja siitä porukasta mää oisin muutamalle ollu jo antamassa kymppiä. [...] Mutta tuota niin Harri on ollu sillä kannalla, että ku verrataan tuloksia siihen, mitä niinkö kympin taso tässä kyseisessä ikäluokassa edellyttäs, nii ollaan kuitenkin vielä aika kaukana siitä.” (Jukka)*

Jukan mielestä käytettävä arviointitapa riippuu oppilaasta. Hänen mukaansa 90 % oppilaisista arvioidaan suhteellisesti, mutta absoluuttista arviointia hän sanoo käyttävänsä silloin, kun oppilaalla on henkilökohtaisia ongelmia.

*”Mutta sitte taas lapsi, jolla on vaikeuksia hallita kehoaan, niin ei se oo, niin ei se oo inhimillisesti katsottuna oikeudenmukaista antaa arviointia ihan puhtaasti nojautuen tavoitteiden saavuttamiseen. Sillon lapsi sais tavattoman huonon liikunta arvioinnin. [...] Ja jos lapsi on kuitenkin innokkaasti liikuntatunneilla mukana omalla tavallansa, niin me on annettu sellaselle lapselle ihan ihan hyvällä omallatunnolla kaheksikkokin.” (Jukka)*

Naisopettajien näkemykset olivat yhteneväiset, sillä he molemmat kannattavat absoluuttista arviointia. Kaijan mukaan suhteellinen arviointi näkyy vain rajatapauksia mietittäessä.

*”Periaatteessa me arvioidaan jokaista lasta, me mietitään sitä erikseen, mutta sitten kun on niitä rajatapauksia. Kun näille tuli nyt ysit, niin onko tämä lapsi, nyt kun me mietitään, onko tämä lapsi kasi vai ysi. Niin sitten me verrataan, että jos tuo ja tuo ja tuo saa ysin, niin onko tämä nyt samanarvonen ja sitten me hoksataan, että on se, taikka se ei oo” (Kaija)*

Arviointityön tekeminen ei rajoitu pelkästään lukukausien loppuun tai tiettyjen liikuntajaksosten päättymiseen, vaan arviointi on läsnä jokaisella liikuntatunnilla. Kaikki opettajat totesivatkin arvioinnin käyvän mielessä päivittäin, mutta he eivät kuitenkaan tee merkintöjä jokaisella liikuntatunnilla. Heidän mukaansa muistiin merkitään lähinnä positiiviset yllätykset, negatiivinen asenne ja liikuntavarusteiden puuttuminen. Miisan mukaan tunneilla arvioiminen ei ole aina helppoa, sillä oppilaiden taitotasot poikkeavat toisistaan niin paljon.

*”Yleensä kiitettävät erottaa heti, kun ne näkee jossakin, ett hei okei, nehän on ihan selkeesti heti erottuu tai sit ne heikommat erottuu. Mut sit ne rajatapaukset tota [...] välil niitä merkitäänkin, ett jää muistiin, ett tää oli erityisen hyvä. Varsinkin joku yllätys, ett joku on, vaik se mielikuva on ollut heikompi, mut hitsit ku sehän olikin hyvä tässä, niin ni erityisesti laitetaan. Tai jos joku käyttäytyy tai asennoituu tosi negatiivisesti tai ylimalkallisesti, niin sen saattaa laittaa, mut ehkä enemmän niit plussii, niin niit kirjaa ylös. Ett muistais sitte.*

*[...] mut sit taas se pelko, ett onks se jämähtyny se mielikuva, mitä mulla on, ett onks se oikee.” (Miisa)*

Jukan mukaan arviointia hankaloittaa se, että oppilaan käyttäytyminen ja taidot saattavat vaihdella niin paljon, että opettaja joutuu arvottamaan omia arviointikriteereitään.

*”Ongelmallisia on just sellaset tapaukset lapsista, jotka ois taitojensa ja ominaisuuksiensa puolesta hyviä joi joissaki lajeissa, mutt sitte taas jotkut lajit ei kiinnosta yhtään pätkää. Ne on vaikeita antaa sitte arviointeja, ku ruvetaan miettimään, että onko se kiitettävä, onko se peräti kymppi vai jääkö se sitte kuitenkin kaheksuiseksi.” (Jukka)*

Naisopettajat kertoivat, ettei heillä ole käytössä mitään systemaattista arviointitapaa vaan he tekevät testejä lähinnä vain yleisurheilussa. Sen sijaan miesopettajat kertoivat laittavansa ylös oppilaiden suorituksia aina lajijaksojen jälkeen. Harri merkitsee oppilaiden suorituksia ylös numeroin, kun taas Jukka käyttää plussia ja miinuksia.

Opettajat hakevat tukea omien näkemystensä oikeellisuudelle oppilaille aiemmin annetuista liikunnan numeroista. Opettajien mukaan aikaisempia numeroita katsotaan oman arvion tekemisen jälkeen ja sillä pyritään varmistamaan se, ettei arvosana muutu liikaa. Heidän mukaansa liikuntataidot eivät voi muuttua usean arvosanan verran kerralla muuta kuin poikkeustapauksissa. Kaija totesikin, että usean arvosanan muutos herättäisi epäilyn oman näkemyksen oikeellisuudesta.

*”No kyllä mä haluaisin vähän tietää [kaikkien oppilaiden edelliset numerot]. Se, että vaikka se kahella numerolla muuttuis se numero, niin sitten sitä rupee epäilemään itteensä, että oonko mä tehny jotain väärin vai onko tosiaankin tapahtunut jotain tässä ja sitten ottais, ehkä kyselis siltä lapselta, miten tämä on näin.” (Kaija)*

#### 5.3.4 Liikunnan oppilasarvioinnin tavat

Kysyttäessä opettajilta liikunnan arvioinnin tarpeellisuutta, mies- ja naisopettajien näkemykset olivat vastakkaiset. Naisopettajien mukaan liikunnan arviointi voitaisiin jättää kokonaan pois, kun taas miesopettajat eivät näkisi sitä perusteltuna. Miisan mukaan arvioinnista voitaisiin luopua sen takia, ettei hän näe perusteltuna arvioida liikunnassa korostuvia

henkilökohtaisia ominaisuuksia. Lisäksi Miisa pitää liikunnan arviointia liian lokeroivana ja suorituskeskeisyyttä korostavana.

*”Joskus mä oon aatellu, et sitä, et ois parempi jos sitä ei tarvis arvioida, koska osahan on tota, henkilökohtasia ominai.. tai se liikunta on kuitenkin omaa kehoon liittyvää ja me ollaan luonnostaan eri tyyppisiä ja siihen vaikuttaa niin monet asiat, oma paino ja kaikki.” (Miisa)*

Jukka perusteli arvioinnin tarpeellisuutta opetustyölle merkityksellisenä eikä hän luopuisi arvioinnin käytöstä liikunnassa.

*”Kyllä suomalainen koulujärjestelmä perustuu siihen, että arvioidaan ja ja tuota niin tehdään näin ollen myöskin työtä tavoitteiden suunnassa. Jos arviointia ei ole, niin silloin on vaarana, että tavoitteisuus poistuu kokonaan ja näin ollen koko pohja opetustyöltä katoaa.” (Jukka)*

Liikuntaa voidaan arvioida sanallisesti tai numeroarvosteluna (Opetushallitus, 2004, s. 262). Kohdekoulun kuudennen luokan oppilaat saavat liikunnasta numeroarvioinnin. Haastatellut opettajat olivat hyvin erimielisiä siitä, mikä arviointitapa olisi paras. Miisan mukaan numeroarviointi ei ole riittävä arviointitapa, vaan hän haluaisi siihen rinnalle arviointikeskustelut.

*”Siis mä aattelen näin, et et jos mun ois pakko arvioida, niin mä voisin antaa sen numeroarvioinnin, mut mä haluaisin antaa sanallisesti keskustellen sen selityksen. Et sillo se ehkä tulis aika oikein, et se numero kertoo sille oppilaalle jotakin, mut sit mä voisin kuitenkin sanoo, et tämä ja tämä oli näin ja niin. Mut se et mä kirjottaisin johonkin todistukseen jonkun sanallisen, niin se tuntuis vaikeelta.” (Miisa)*

Sen sijaan Kaija pitää numeroarviointia hyödyttömänä ja hänen mukaansa liikuntaa voitaisiinkin arvioida sanallisesti.

*”Mutta toisaalta tarviiko se alakoululainen sitä numeroa mihinkään? Miksei, se vois olla niin, että se ois sanallinen pelkästään.” (Kaija)*

Miesopettajien näkemykset arviointitavasta olivat vastakkaiset. Harrin mukaan numeroarviointi on toimiva arviointitapa, koska sitä käytetään niin paljon koulumaailmassa ja yhteiskunnassa. Jukka puolestaan kannattaa sanallista arviointia, joka suoritettaisiin tietyistä

arviointilauseista valitsemalla. Jokaisen opettajan vastauksista kävikin ilmi, että sanallinen arviointi olisi hyvin työläs muotoilla eikä kukaan opettajista haluaisi sellaista työmäärää kontolleen.

*”No ei ois kyllä [kiva arvioida sanallisesti], ois kauhia työ. Ois kyllä hirvittävä työmäärä.” (Harri)*

Arvosanojen antamisen lisäksi naisopettajat kaipaivat aikaa ja mahdollisuuksia arviointikeskusteluille, joissa oppilaiden kanssa voitaisiin henkilökohtaisesti keskustella heidän tilanteestaan ja siitä, mihin suuntaan oppilaan arvosana on muuttumassa. Tällöin myös oppilas saisi mahdollisuuden kertoa omia näkökulmia tilanteestaan. Jukka sanoi käyttäneensä arviointikeskusteluita oppilaiden kanssa ennen arvosanojen antamista. Hän koki arviointikeskusteluiden olevan hänelle opettajana velvollisuus.

*”Varsinki silloin, kun se on laskemassa, niin silloin oon antanu siitä mahdollisuuden lapselle keskustelun kautta, antaa oman mielipiteensä siitä, miksi näin on käymässä. [...] Ja kun mä nään, että sillä alkaa olla vaikutusta arviointiin, niin olettaisin niin, että lapsi tai jopa koti voi pitää epäoikeudenmukaisena arviointia jos se yhtäkkiä laskee numerolla tai jopa kahella, Että mää kokisin niin, että se on jopa, jopa velvollisuus mun käydä sen lapsen kans läpi sitä, että mitä nyt on tapahtumassa. [...] On se jopa oppilashuollollinen kysymys, koska koska tuota niin, lapsellahan voi olla oikeasti jotain murhetta ja vähä suurempaa ongelmakokonaisuutta taustalla, joka näkyy sitte liikunnan sanotaanko osallistuneisuudessa ja aktiivisuudessa ja kaikessa sellasessa.” (Jukka)*

## 5.4 Oppilaiden käsityksiä liikunnan arvioinnin toteuttamisesta

Selvitimme oppilaiden käsityksiä heidän liikunnanopettajiensa käyttämistä arviointikriteereistä ja arviointikäytänteistä. Lisäksi otimme selvää oppilaiden näkemyksistä arviointitapoihin ja -menetelmiin liittyen.

### 5.4.1 Oppilaiden käsityksiä opettajien arviointikriteereistä ja niiden toteutumisesta

Kysyttäessä oppilailta liikunnanopettajan käyttämistä arviointikriteereistä, peräti 80,4 % oppilaista vastasi tietävänsä ne. Tyttöjen (keskiarvo 1,21) ja poikien (keskiarvo 1,14) välillä ei ollut eroavaisuuksia tietämyksessä,  $p=0,487$  (LIITE 5, taulukko 6). Tyttöjen vastauk-

sisä korostui selvästi aktiivisuuden ja osallistumisen merkitys liikunnan numeroon. Kolmasosa työistä mainitsi lisäksi asenteen ja käyttäytymisen sekä liikuntavarusteiden mukana olon vaikuttavan liikunnan numeroon.

*”Tuntiaktiivisuuden vaikuttavan paljon numeroon” (Tyttö 13)*

Kaksi tyttöä mainitsi vapaa-ajan harrastuneisuuden sekä liikuntasuoritukset liikunnan numeroon vaikuttavina tekijöinä.

*”Harrastaa vapaa-ajalla ja voittaa kisoja, on aktiivinen tunnilla ja muistaa liikuntavälineet” (Tyttö 29)*

*”Varusteet mukana ja tunnilla aktiivinen, käyttäytyä hyvin ja myös liikuntasuoritukset” (Tyttö 21)*

Poikien vastauksissa esiintyivät samat arviointikriteerit kuin tyttöjen vastauksissa: aktiivisuus, asenne, liikuntavarusteiden mukana olo, vapaa-ajan harrastuneisuus ja liikuntasuoritukset. Puolet pojista mainitsi sekä aktiivisuuden että liikuntavarusteiden mukana olon. Kolmasosan vastauksissa yhdeksi liikunnan arviointikriteeriksi nostettiin tyttöjen tapaan asenne.

*”Liikunta tavarat pitää olla mukana ja pitää olla aktiivinen” (Poika 30)*

Kaksi kiitettävän liikuntanumeron saanutta poikaa mainitsi arviointikriteerinä liikuntasuoritukset.

*”Jos haluaa 4 ei saa tehdä mitään jos haluaa 10, pitää olla kampeet mukana ja hyvä liikunnassa” (Poika 44)*

*”Jos haluaa ysin pitää olla hyvä ja asennetta, kasin jos saa niin on jo hyvä, seiska tulee jos unohtelee tarvikkeita” (Poika 50)*

Muutoin liikuntasuoritusten ei mainittu vaikuttavan liikunnan numeroon. Yhdessä vastauksessa nostettiin esille, että kiitettävän numeron saamiseksi tulee harrastaa vapaa-ajalla liikuntaa.

*”Kymppiin saa jos on aktiivinen tunnilla, innostuu asioista ja liikkuu myös vapaa-ajalla” (Poika 48)*

Oppilailta kysyttiin Likert -asteikollisella kysymyksellä (1=ei lainkaan, 2= vähän, 3= en osaa sanoa, 4=melko paljon, 5= paljon) eri liikuntalajien painotuksesta liikunnan numerossa. Kysymys koettiin vaikeana ja jokaista lajia kohden keskimäärin yli kolmasosa oppilasta vastasi (3) ”En osaa sanoa”. Oppilaiden vastausten mukaan opettajat huomioivat tasapuolisesti eri lajeja arvioidessaan. Lihashuollon (3,8) ja talviliikunnan (3,8) keskiarvot olivat kaikkein suurimmat. Voidaankin todeta, että oppilaat kokivat näiden sisältöjen painottuvan arvioinnissa eniten. Liikunnan lajisällöistä musiikkiliikunta sai kaikista pienimmän keskiarvon (2,5), joka tarkoittaa sitä, että oppilaat kokivat musiikkiliikunnan vaikuttavan vähiten liikunnan numeroon.

Tyttöjen ja poikien välisissä vastauksissa havaittiin T-testin ja ristiintaulukoinnin perusteella eroavaisuuksia (LIITE 6). Tyttöillä suurimmat keskiarvot kohdistuivat voimisteluun ja musiikkiliikuntaan, kun taas pojilla tyttöjä suuremmat keskiarvot muodostuivat juoksuun, hyppyihin ja heittoihin, palloiluun, suunnistukseen, talviliikuntaan, uintiin, lihashuoltoon ja uusiin lajeihin. Tilastollisesti merkitsevää on, että pojat (keskiarvo 3,77, keskihajonta 0,69) kokevat palloilun vaikuttavan liikunnan numeroon tyttöjä (keskiarvo 3,03, keskihajonta 0,91) enemmän,  $t(df=49) 0,564, p= 0,002$ . Lihashuolto vaikutti poikien (keskiarvo 4,23, keskihajonta 0,75) mielestä myös tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin tyttöjen (keskiarvo 3,41, keskihajonta 1,09) mielestä,  $t(df=49) 2,83, p=0,004$ .

Tutkimuksessa selvitettiin, miten oppilaiden mielestä liikuntaa tulisi arvioida ja mitä kriteereitä liikunnan numeron antamisessa tulisi huomioida. Heitä pyydettiin nimeämään viisi tärkeintä (1=tärkein...) liikunnan arviointikriteeriä järjestyksessä. Jokainen arviointikriteeri mainittiin viiden tärkeimmän arviointikriteerin joukossa joko tyttöjen tai poikien vastauksissa. Kolme arviointikriteeriä nousi selvästi eniten esiin vastauksissa. Eniten mainintoja kriteereistä sai aktiivisuus, kun 84,2 % oppilaista laittoi aktiivisuuden 1-5 tärkeimmän kohdalle. Arviointikriteereistä toiseksi eniten mainintoja sai yrittäminen 80,4 % ja kolmanneksi eniten sääntöjen noudattaminen tunnilla 78,4 % (LIITE 7, taulukko 7). Yrittämisen arviointikriteeri sai pienimmän keskiarvon 2,00, joten frekvenssien mukaan yrittäminen on tärkein arviointikriteeri oppilaiden mielestä. Täytyy kuitenkin muistaa, että jokaisen arviointikriteerin kohdalla on erilainen otoskoko, sillä jos kriteeriä ei ole mainittu lainkaan, niin se ei nosta eikä laske keskiarvoa.

Alla olevassa taulukossa 1 on esitetty tärkeimpänä mainitut arviointikriteerit. 48,3 % tytöistä nosti yrittämisen tärkeimmäksi arviointikriteeriksi (n=14). Poikien mielipiteet jakau-



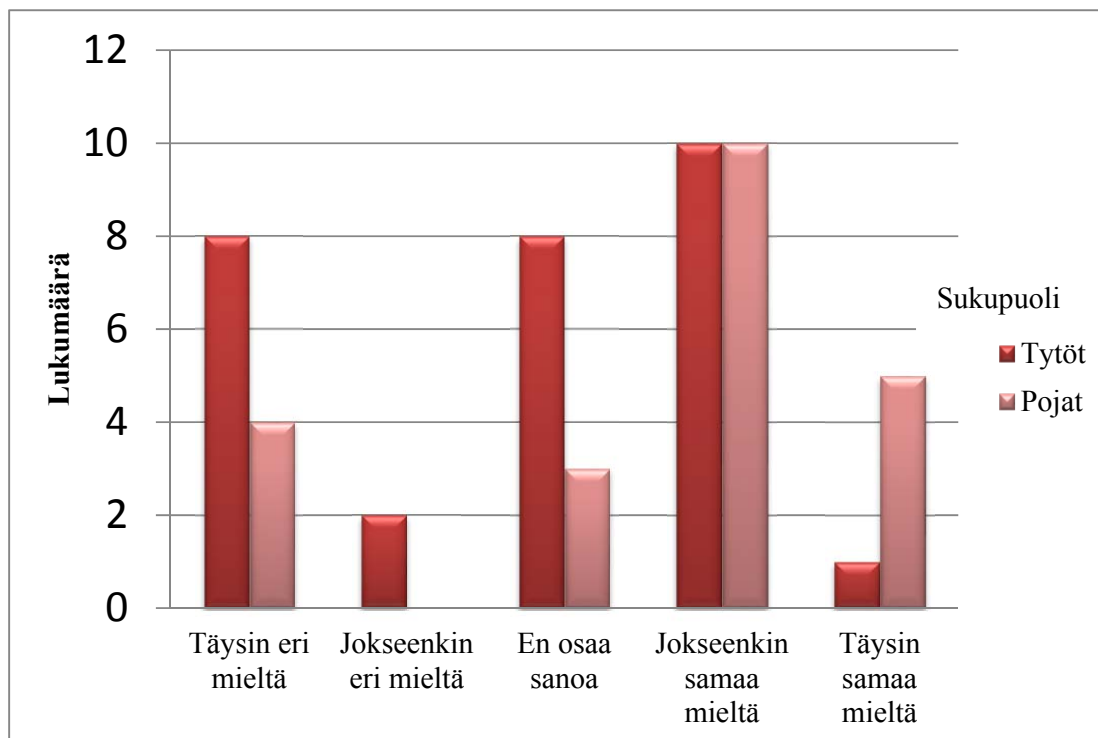
tuivat melko tasaisesti eri kriteereihin; asenteeseen, yrittämiseen, liikuntavarusteisiin, aktiivisuuteen, liikuntalajien osaamiseen ja sääntöjen noudattamiseen. Liitteessä 7, taulukossa 8, on esitelty laajemmin oppilaiden tärkeysjärjestykseen (1-5) asettamat arviointikriteerit.

TAULUKKO 1. Sukupuolten välinen vertailu tärkeimmän arviointikriteerin kohdalla

Arviointikriteeri	Tyttö (n)	Poika (n)	Yhteensä (n)
Asenne	3	5	8
Yrittäminen	14	4	18
Liikuntavarusteet	0	2	2
Aktiivisuus	6	4	10
Liikuntalajien osaaminen	0	1	1
Sääntöjen noudattaminen	2	4	6
Vapaa-ajan harrastuneisuus	1	0	1
Terveydellisen merkityksen ymmärtäminen	3	0	3
Yksin ja ryhmässä toimiminen	0	0	0
Yhteensä (n)	29	20	49

Tutkimuksessa selvitettiin vielä erikseen liikuntavarusteiden puuttumisen merkitystä liikunnan arviointiin. 54,9 % oppilaan mielestä liikuntavarusteiden puuttumisen tulisi alentaa liikunnan numeroa, 23,6 % oli vastakkaista mieltä ja 21,6 % ei osannut vastata kyseiseen väittämään. T-testin ja ristiintaulukoinnin mukaan sekä tytöt että pojat olivat yksimielisiä tästä asiasta,  $p=0,987$  (LIITE 8).

Vapaa-ajan harrastuneisuuden huomioiminen arvioinnissa jakoi selvästi mielipiteitä tyttöjen ja poikien välillä (KUVIO 5). Oppilaista 51 % vastasi (4) jokseenkin samaa mieltä tai (5) täysin samaa mieltä väitteeseen: ”Tuleeko vapaa-ajalla liikuntalajeissa kilpailevan saada hyvä numero liikunnasta?” Kuitenkin melkein kolmasosa (27,4 %) oppilaista oli täysin vastakkaista mieltä. T-testin perusteella tyttöjen ja poikien mielipiteet erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Poikien (keskiarvo 3,55, keskihajonta 1,37) mielestä vapaa-ajalla kilpailevan tulisi saada parempi liikunnan arvosana kuin tyttöjen (keskiarvo 2,80, keskihajonta 1,29) mielestä,  $t(df=49) 0,014$ ,  $p= 0,05$ . Ristiintaulukoinnin perusteella tytöistä 27,6 % oli kuitenkin vastannut väitteeseen (3) en osaa sanoa, kun taas pojista vastaavan vaihtoehdon oli valinnut 13,6 %.



KUVIO 5. Sukupuolten välinen jakauma väitteeseen ” Vapaa-ajalla liikuntalajeissa kilpailevan pitäisi saada hyvä numero liikunnasta”

#### 5.4.2 Oppilaiden näkemyksiä liikunnan arviointikäytännöistä

Tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden todistukseen haluamaa arviointitapaa. Oppilaiden mielipiteet jakautuivat numeroarvioinnin sekä sanallisen ja numeroarvioinnin välille. T-

testin ja ristiintaulukoinnin perusteella sukupuolella tai liikunnan numerolla ei ole erityistä vaikutusta mielipiteisiin (LIITE 9). Pelkän numeroarvioinnin haluaisi 51 % oppilaista. Numeroarviointia oppilaat perustelivat helpolla ymmärrettävyydellä ja mukavuudella.

*”Numeroarviointi on mielestäni helppo, selkeä ja kätevä vaihtoehto” (Poika 40)*

Yksi oppilaista valitsi numeroarvioinnin haluamakseen arviointitavaksi sen tuttuuden vuoksi, mutta koki numeroarvioinnin tuovan kilpailevuutta oppilaiden kesken.

*”Aina ollut, mutta ois parempi jos ei sais todistukseen mitään, koska kaikki tulee ylpeilee, et niillä on parempi kunto, koska saan aina kasin ja muut ysin tai tälleen” (Tyttö 17)*

45,1 % oppilaista haluaisi todistukseen sekä numero- että sanallisen arvioinnin. Sanallinen arviointi haluttiin numeroarvioinnin rinnalle tuomaan tarkempia perusteluita annetulle arvosanalle. Oppilaiden mukaan sanallinen arviointi toisi myös tietoa tuntikäyttäytymisestä ja numeron parannusmahdollisuuksista.

*”Numero mukana ja sanallinen arviointi selkiyttää numeroa” (Tyttö 29)*

*”Numerokin riittää, mutta sanallinen auttaa että mikä tunneilla on pielessä, ettei numero nouse” (Poika 45)*

*”Numerosta voi päätellä jotain, mutta kun se myös selitetään sen ymmärtää paljon paremmin” (Poika 39)*

Yksi oppilaista olisi halunnut pelkän sanallisen arvioinnin ja yksi hyväksytty/hylätty arvioinnin.

## **5.5 Opettajien ja oppilaiden tulosten vertailu**

Tässä luvussa tuomme esille arvioijan, eli opettajan, ja arvioinnin kohteen, eli oppilaan, näkemyksiä ja kokemuksia liikunnan arvioinnin oikeudenmukaisuudesta ja sen toteutumisesta. Vertailemme edellisissä luvuissa esille tuotuja opettajien ja oppilaiden tuloksia tutkimuskysymysten suunnassa samansuuntaisten kysymysten osalta.

### 5.5.1 Liikunnan arvioinnin oikeudenmukaisuus opettajien ja oppilaiden kokemana

Opettajien ja oppilaiden näkemykset liikunnan numeron merkityksellisyydestä poikkesivat toisistaan. Suurin osa oppilaista ei kokenut liikunnan oppiaineen eroavan muiden oppiaineiden arvioinnista. Sen sijaan opettajat kokivat liikunnan arvioinnin muita oppiaineita haastavammaksi, koska liikunnassa ei juurikaan käytetä testejä tai kokeita, jotka ilmaisisivat suoraan oppilaan osaamista. Arviointi perustuikin enemmän opettajan omaan havainnointiin ja näkemykseen oppilaan taidoista ja osaamisesta.

Opettajat kokivat liikunnan numeron vaikuttavan oppilaan itsetuntoon ja liikkumisinnokkuuteen. Heidän mukaansa liikunnan arviointia onkin vaikea tehdä juuri siitä syystä, että arvosanat vaikuttavat niin paljon oppilaisiin. Oppilaiden vastauksista ei kuitenkaan ilmenyt vastaavaa merkittävyyttä. Tosin muutaman oppilaan vastauksesta kävi ilmi, että saatu arvosana mietityttää. Suhtautuminen saatuun arvosanaan ilmeni joko tyytymättömyytenä tai tyytyväisyytenä.

Hieman yli puolet oppilaista koki opettajien olevan tasapuolisia ja huomioivan oppilaitaan tasavertaisesti. Sukupuolten välillä oli eriäviä mielipiteitä, sillä pojat olivat tyytyväisempiä liikunnanopettajien oikeudenmukaiseen kohteluun. Opettajien omana olettamuksena oli, että he ovat oikeudenmukaisia arvioijia, koska kritiikkiä ei ole juurikaan tullut.

Noin kolmasosa oppilaista koki liikunnanopettajien suosivan tiettyjä oppilaita. Heidän mukaansa suosiminen näkyy sanallisissa kehuissa ja huomioinnissa. Tyttöjen vastausten perusteella suosimista saavat osakseen etenkin kiitettävän arvosanan saaneet oppilaat. Opettajista Jukka ja Miisa myönsivät, että suosimista saattaa välillä tapahtua, sillä oppilaan persoonallisuuspiirteet voivat nostaa häntä paremmin esiin. Toisaalta he nostivat esiin myös oppilaan fyysiset ominaisuudet ja käytöksen nostattavina tekijöinä. Sen sijaan Harrin ja Kaijan mukaan opettajan ammattietiikka ei saa sallia suosimista.

Myös oppilaiden vastauksissa oli nähtävissä, että oppilaan persoonallisuustekijät nousevat edukseen liikunnassa. Myös luontainen liikunnallisuus ja harrastuneisuus nähtiin korostuneina tekijöinä. Nämä ominaisuudet omaavat oppilaat pääsevät oppilaiden mielestä helpommalla liikunnassa ja saavat paremman liikunnan numeron.

Henkilökemioista puhuttaessa opettajat nostivat esiin opettajan ja oppilaan välisen suhteen merkityksen. Heidän mukaansa oppilaan suhtautumisella opettajaansa kohtaan, on vaikutusta asennoitumiseen ja tekemisen tasoon liikuntatunneilla, joka sitten heijastuu arvosa-

naan. Opettajien näkemyksen mukaan myös opettajan oppilaantuntemuksella ja tunteiteella on vaikutusta oppilasarviointiin. Myös kolmannes oppilaista koki, että opettaja-oppilassuhteella on merkitystä liikunnan numeroon. Se, kuinka opettaja pitää oppilaastaan, vaikuttaa näiden oppilaiden mielestä liikunnan numeroon. Sen sijaan opettajien mielistelyä oppilaat eivät salli itseltään vaan näkevät sen epärealistisena toimintana.

#### 5.5.2 Liikunnan arvioinnin toteutuminen opettajien ja oppilaiden kokemana

Kaikkien opettajien mukaan oppilaiden on tärkeä tietää arviointikriteerit, mutta naisopettajat tunnustivat haastatteluissaan, etteivät he ole kertoneet tytöille kriteereistä riittävästi. Sen sijaan miesopettajat kertoivat keskustelleensa poikien kanssa arviointikriteereistä ja he uskoivat niiden olevan oppilaille selvillä.

Osa oppilaista mainitsi, ettei heillä ole tietoa liikunnanopettajiensa arviointikriteereistä. Kuitenkaan tyttöjen ja poikien vastaukset arviointikriteereistä eivät olleet yhdenmukaiset liikunnanopettajien kertomien arviointikriteereiden kanssa. Naisliikunnanopettajien mukaan merkittävin arviointikriteeri on liikuntataitojen osaaminen. Lisäksi he mainitsivat asenteen vaikuttavan arvosanaan yhden numeron verran, joko positiivisesti tai negatiivisesti. Naisopettajien mukaan harrastuneisuus vaikuttaa liikunnan arvosanaan, koska vapaaajalla opitut taidot ilmenevät myös liikuntatunneilla. Tyttöjen kertomat arviointikriteerit poikkesivat liikunnanopettajiensa vastauksista. Tyttöjen vastauksissa korostui eniten aktiivisuuden ja osallistumisen merkitys liikunnan numeroon. Asenne, käyttäytyminen ja varusteiden mukanaolo mainittiin myös useissa vastauksissa. Huomioitavaa on, että tytöistä vain kaksi mainitsi liikuntalajien ja harrastuneisuuden merkityksen liikunnan numeroon, jotka korostuivat opettajien vastauksissa.

Miesopettajien mukaan arvioinnissa vaikuttaa eniten asenne ja aktiivisuus. Lisäksi he nostivat esiin kunnon, huolellisuuden ja harrastuneisuuden. Tosin vapaa-ajan harrastuneisuus jakoi heidän mielipiteensä, sillä Jukan mukaan se ei saa vaikuttaa liikunnan arvosanaan, kun taas Harrin mukaan on oikeudenmukaista huomioida harrastuneisuus koululiikuntalajien suppeuden vuoksi. Pojat nostivat merkittävimmäksi arviointikriteeriksi, opettajiensa tavoin, aktiivisuuden. Lisäksi pojat mainitsivat tärkeänä arviointikriteerinä liikuntavarusteiden mukanaoloa ja asenteen.

Opettajien mukaan liikuntalajien painotuksissa ei ole suuria eroavaisuuksia vaan niitä pyritään huomioimaan arvioinnissa tasapuolisesti. Naisopettajien mukaan vuodenaikojen ja säätilojen vaihtelut näkyvät lajien arvotuksessa, kun taas miesopettajista toinen nosti esiin kuntolajien korostuneisuuden ja toinen muotilajien hyödyntämisen. Kaiken kaikkiaan opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, etteivät liikuntalajien painotukset vaikuta arvioinnissa.

Myös oppilaat kokivat eri lajien vaikuttavan suhteellisen tasapuolisesti opettajien tekemään arviointiin. Lihashuolto ja talviliikunta nousivat sisällöistä eniten esiin ja vastaavasti musiikkiliikunnan ei koettu vaikuttavan niin paljon liikunnan numeroon. Pojat kokivat palloilun ja lihashuollon vaikuttavan liikunnan numeroon merkittävästi tyttöjä enemmän. Palloilun merkitys arvioinnissa oli nähtävillä myös miesliikunnanopettajan vastauksessa muotilajin kohdalla.

Oppilaiden omat mielipiteet siitä, millä kriteereillä liikuntaa tulisi arvioida, eivät poikenneet opettajien mainitsemista arviointikriteereistä. Oppilaat mainitsivat haluamukseen liikunnan arviointikriteereiksi aktiivisuuden, yrittämisen ja sääntöjen noudattamisen. Myös liikuntavarusteiden tärkeys ja asenne saivat mainintoja. Oppilaat eivät nostaneet esiin vapaa-ajan harrastuneisuutta tai liikuntalajien osaamista, joita ei koettu myöskään opettajien arviointikriteereissä tärkeiksi.

Mies- ja naisopettajien mielipiteet liikunnan arvioinnin tarpeellisuudesta olivat vastakkaisia. Naisopettajien mukaan arviointi voitaisiin jättää liikunnassa kokonaan pois, kun taas miesopettajat pitävät arviointia erittäin tarpeellisena. Naisopettajat perustelivat poisjättämistä sillä, että liikunnassa oppilaan ominaisuudet ja kyvyt ovat niin merkittävässä osassa, ettei niiden arviointi ole reilua. Miesopettajat puolestaan pitävät arviointia tarpeellisena osana opetustyötä.

Myös liikunnan arviointitavan kohdalla opettajien näkemykset poikkesivat toisistaan. Jukka ja Kaija kannattivat sanallista arviointia, jotta oppilaat saisivat enemmän irti annetusta arvioinnista. Harri puolestaan näki numeroarvioinnin toimivana arviointitapana. Sen sijaan Miisa ottaisi numeroarvioinnin ja siihen rinnalle arviointikeskustelut.

Oppilaiden kohdalla mielipiteet todistuksen arviointitavasta jakautuivat kahteen eri näkemykseen. Oppilaat säilyttäisivät liikunnan arvioinnin joko numeroarviointina, tai numero- ja sanallisen arvioinnin yhdistelmänä. Puolet oppilaista haluaisi pelkän numeroarvioinnin, sillä he kokevat numeron olevan helposti ymmärrettävä ja mukava arviointitapa. Loput

oppilaista haluaisi sekä numero- että sanallisen arvioinnin. Tällä kannalla olevien oppilaiden mielestä sanallinen arviointi selkeyttäisi ja antaisi perusteluita parannusmahdollisuuksista numeroarvioinnin rinnalla.

## 5.6 Yhteenveto

Tutkimuksen tulokset osoittivat tutkimiemme liikunnanopettajien näkemysten erilaisuutta liikunnan oppilasarviointia kohtaan. Arviointiin liittyvät käsitykset voivatkin vaihdella opettajien kesken, sillä jokainen opettaja arvioi omasta lähtökohdastaan ja arvopohjastaan käsin (Turunen, 1999, s. 69–70; Virta, 1999, s. 124). Varsinkin tutkittavien miesopettajien ikä, koulutus ja opetustausta poikkesivat toisistaan, mikä saattoi olla selittävänä tekijänä heidän näkemystensä erilaisuuteen oppilasarvioinnin oikeudenmukaisuuden ja arviointikriteereiden osalta. Ylipäätäänkin liikunnanopettajien näkemykset poikkesivat paikoin selvästi toisistaan, vaikka he opettavat ja arvioivat yhdessä.

Sarlin (1995, s. 104) toteaa omassa väitöskirjassaan myönteisten liikuntakokemusten lisäävän halua oppia uutta ja kehittää omia liikuntataitoja. Varstalan (1996, s. 94) mukaan oppilaan liikunnan numerolla ja liikunta-aktiivisuudella ei ole tilastollisesti merkittävää yhteyttä, mutta niiden välinen tendenssi on kuitenkin selvä. Oppilaat, joilla on hyvä liikunnan numero, ovat aktiivisempia ja innokkaampia liikuntatunneilla kuin huonon arvosanan omaavat. Huismanin (2004, s. 105) tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden liikunnan arvosanoista 80 % oli hyviä, kiitettäviä tai erinomaisia. Tutkimuksessamme oppilaiden (n=51) liikunnan numerot jakaantuivat tasaisesti, Huismanin tutkimusta mukaillen, pääasiallisesti hyviin ja kiitettäviin arvosanoihin, sillä vain muutama oppilas sai tyydyttävän arvosanan.

Suurimmalle osalle oppilaista liikunnan numerolla ei ollut sen suurempaa henkilökohtaista merkitystä kuin muidenkaan oppiaineiden numeroilla. Sen sijaan muutama oppilas niin tytöistä kuin pojista sanoi liikunnan numeron merkityksen olevan suuri. Samansuuntaisia tuloksia on löydetty myös Nupposen ja Telaman (1998, s. 73–74) tutkimuksessa, jossa kuudennen luokan pojista 34 % ja kahdeksannen luokan pojista 28 % kokivat koululiikunnassa menestymisen erittäin tärkeäksi. Sen sijaan Sarlinin (1995, s. 111) tutkimuksen mukaan liikunta on kaikille kuudesluokkalaisille erittäin tärkeä asia. Liikunta mainittiin tärkeämmäksi asiaksi kuin koulu, ulkonäkö, kaverit tai käytös.

Opettajien näkemysten mukaan oikeudenmukaisuuden toteutuminen liikunnan oppilasarvioinnissa ei ole yksiselitteistä. Heidän näkemyksensä poikkesivat toisistaan arvioinnin oikeudenmukaisuudesta puhuttaessa, mikä ilmentää omalta osaltaan liikunnan arvioinnin haastavuutta ja moniulotteisuutta. Arvosanojen oikeellisuutta koskeva ongelma onkin suuri, sillä arviointiperusteet vaihtelevat eri oppilaiden kohdalla (Ouakrim-Soivio, 2013, s. 213–215). Vääntisen (2011, s. 147–148) mukaan arviointi vaikuttaa oppilaan kokemuksiin ja tunteuksiin, jonka vuoksi oppilaita tulisi valmistaa vastaanottamaan arviointia. Oppilaita tulisikin suojella epäsuotavilta kokemuksilta. Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että opettajat kokevat liikunnan numeron antamisen haasteelliseksi erityisesti siitä syystä, että he ajattelevat annettavan arvosanan vaikuttavan niin voimakkaasti oppilaan minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Soinin (2006, s. 66) mukaan liikunnallisesti heikomman oppilaan kohdalla opettajan antama heikko arvosana voi tuntua rankaisulta, joka johtaa liikuntamotivaation laskuun. Haastattelemiemme opettajien näkemyksistä nousikin esiin pelko siitä, että heidän antamallaan arvosanoilla on pitkälliset vaikutukset oppilaan asenteeseen ja kiinnostukseen liikuntaa kohtaan. Myös Korpinen (1996, s. 73, 78) huomauttaa kouluaikaisilla oppimiskokemuksilla olevan suuri merkitys oppilaan itsetunnon kehittämisessä. Kuitenkaan oppilaat eivät itse kokeneet saatujen arvosanojen vaikuttavan heihin kovinkaan merkittävästi.

Oppilaat olivat pääpiirteissään tyytyväisiä opettajien tasapuolisuuteen ja saatuun kohteluun. Vaikka arvioinnin tulee olla reilua ja puolueetonta (Hardie, 1995, s. 116; Slavin, 2003, s. 479), kolmasosa oppilaista koki opettajien suosivan joitakin oppilaita arvioinnissa. Robson (2001, s. 70, 126) sanookin puolueellista arviointia tapahtuvan aina välillä. Kaksi opettajista painotti vastauksissaan, ettei heidän ammattietiikkansa salli suosimista, mitä myös Atjonen (2012, s. 15) korostaa kieltämällä naamakertoimien käytön arvioinnissa eettisten ohjeiden vastaisena.

Vaikka oppilasarvioinnin tulisi olla oikeudenmukaista (Frisk & Räisänen, 1996b, s. 46–47), niin oppilaiden mukaan tiettyjä persoonallisuuspiirteitä omaavia oppilaita suositaan. Myös opettajat paljastivat tiettyjen persoonallisuuspiirteiden vaikuttavan oppilaan saamaan kohteluun ja arviointiin. Yhtälailta he sanoivat myös oppilaan käytöksen tai fyysisten ominaisuuksien voivan vaikuttavan. Klapp Lekholmin (2008, s. 91) teettämä tutkimus ruotsalaisille peruskoululaisille arvosanoihin vaikuttavista tekijöistä osoittaa myös sitä, kuinka oppilaiden erilaisilla ominaisuuksilla on suoria ja epäsuoria vaikutuksia arvosanaan. Myös Mullolan (2012) tutkimuksessa näkyi temperamentin vaikutus arvosanaan. Hänen väitös-



tutkimuksessaan oli nähtävillä, että oppilaiden numerot laskivat vääränlaisen temperamentin vuoksi. Varsinkin pojilla ujous tai negatiivinen mieliala laskivat arvosanoja, jolloin kouluun sopimattomasta temperamentista ikään kuin sakotettiin.

Oikeudenmukaisen arvioinnin tärkeä tekijä on oppilaan ja opettajan välinen luottamuksellinen vuorovaikutussuhde (Atjonen, 2007b, s. 39; Tirri, 1998, s. 29). Opettajat kohtaavat arvioidessaan moraalisia ongelmia. Erilaiset ristipaineet, luokitteluperusteet ja subjektiiviset suhteet opettajan ja oppilaiden välillä voivat johtaa erilaisiin perusteisiin arvosanojen taustalla. (Klapp Lekholm, 2008, s. 91–92.) Tutkimustuloksista nousikin selkeästi esiin se, että opettajan ja oppilaan välisellä suhteella on merkitystä oppilaan asennoitumiseen ja liikuntainnokkuuteen kuin myös opettajien antamaan oppilasarviointiin. Tämän ovat todenneet myös Hamre ja Pianta (2001, s. 636) omassa tutkimuksessaan, jossa he toteavat opettaja-oppilassuhteen toimivuudella ja laadulla olevan vaikutusta niin oppilaan koulumenestykseen kuin myös tunneilla viihtymiseen ja ongelmien ilmenemisen vähenemiseen. Tutkimuksessamme opettajat painottivat varsinkin sitä, mikä on oppilaan suhde opettajaan ja kuinka oppilas suhtautuu opettajaansa. Atjonen (2007b, s. 39) muistuttaa opettajia siitä, että on tärkeää rakentaa turvallinen luottamussuhde oppilaan kanssa. Opettajan tulee kuitenkin olla sopivan etäällä oppilaan maailmasta, jottei hän sorru puolueellisen arvioinnin tekemiseen. Lehmuskallion (2011) tekemässä tutkimuksessa puolestaan selvisi, että opettajan vaikutus liikuntainnostuksen lisäämiseen on vähäinen. Neljä prosenttia tutkimukseen vastanneista viidesluokkalaisista koki opettajan laskevan heidän liikuntakiinnostustaan. Taustalla voi olla ajatus siitä, että oppilaat kokivat opettajan sivuuttavan heidät päätöksenteossa. (Lehmuskallio, 2011, s. 28–29.) Yli 70 % tutkimukseemme osallistuneista oppilaisista oli sitä mieltä, että heidän opettajansa on tasapuolinen ja reilu liikuntaa arvioidessa.

Oppilailla on oikeus tietää opettajan käyttämät arviointiperusteet (Luke, 2009, s. 37; Pruuhi, 2008, s. 57). Yksi tutkimuksen tuloksista esiin noussut tekijä oli arviointikriteereiden epäselvyys ja niiden ilmentyvyys arjessa. Opettajien nimeämät arviointikriteerit poikkesivatkin toisistaan eikä myöskään oppilailla ollut selkeää näkemystä niistä. Tuloksista onkin nähtävissä se, että arviointikriteerit ovat epäselviä oppilaille. Arviointikriteereiden tietämys auttaisi oppilaita ymmärtämään, mitä tavoitteita oppimiselle on ja kuinka he voisivat parantaa oppimistaan (Luke, 2009, s. 33; Pettifor & Saklofske, 2012, s. 95). Arviointi ei olekaan oikeudenmukaista ja läpinäkyvää, jos arvioinnin tavoitteet eivät ole kaikilla tiedossa (Linnakylä & Atjonen, 2008, s. 47).

Myös opettajien käyttämien arviointikriteereiden suuri vaihtelevuus kertoo omaa kieltänsä siitä, etteivät liikunnan arviointikriteerit ole yksiselitteisiä. Karvonen (2000, s. 9–10) painottaakin, että opettajien tulisi olla tietoisia omista arviointikriteereistään, joiden perusteella he tarkkailevat oppilaiden liikkumista ja liikuntakäyttäytymistä. Ouakrim-Soivion (2013, s. 214) tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan opettajat eivät käytä valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden arviointikriteereitä mittatikkuna arvosanoille, vaan arvosanojen perusteet vaihtelevat. Huismanin (2004, s. 105) tutkimuksessa mies- ja naisopettajat painottivat eri arviointikriteereitä. Tämä näkyi myös meidän tutkimuksessamme. Tutkimustuloksemme osoittivat, että miesopettajat painottavat asennetta ja aktiivisuutta, kun taas naisopettajien kriteerit korostivat enemmän liikuntataitojen hallitsemista. Huismanin (2004, s. 105–108) tutkimuksen mukaan tyttöjen ja poikien arvosanojen perusteet ovat erilaiset, sillä pojilta odotetaan tyttöjä parempaa kunto- ja liikehallintaa hyvään ja kiitettävään arvosanaan. Tyttöjen liikunnan numerot näyttävät puolestaan painottuvan enemmän tahto- ja tunnealueen osaamiseen kuin poikien arvosanat. Soinin (2006, s. 66) mielestä on arveluttavaa, että arvioinnin kriteerit ovat hyvin normatiivisia valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa, vaikka opettaja joutuukin tekemään suhteuttamista oppilaiden kesken, jotta ne ovat vertailukelpoisia. Myös Virta (1999, s. 127) näkee valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ongelmakohdan. Se ei välttämättä paranna lainkaan arvioinnin vertailukelpoisuutta, sillä opettajat tulkitsevat opetussuunnitelmaan niin eri tavoin.

Arvosanojen antamisessa kriteerit jäävät taka-alalle ja vertailu tehdään niiden sijasta muiden oppilaiden osaamistasoon peilaten (Ouakrim-Soivio, 2013, s. 215). Tutkimustulokset osoittivat opettajien vaihtelevia käytänteitä oppilaiden arvosanojen antamisessa. Opettajien mukaan he käyttävät sekä suhteellista että absoluuttista arviointia. Luken (2009, s. 32) mukaan oppilaiden välillä tehtävä vertailu arvioitaessa on hyvin yleistä, vaikka monet opettajat kiistävät suhteellisen arvioinnin käytön. Myös Ouakrim-Soivio (2013) korostaa, ettei arviointia pitäisi toteuttaa suhteellisesti, sillä suhteellisesta arvioinnista on luovuttu arviointia koskevissa ohjeistuksissa jo lähes kolmekymmentä vuotta sitten. Suhteellinen arviointi johtuu usein opettajan omasta taustasta, jolloin hän on oppinut suhteellisen arvioinnin tyylin. (Ouakrim-Soivio, 2013, s. 216.) Lahdes (1997, s. 225) ja Starrat (1994, s. 18–20) näkevät suhteellisen arvioinnin lisäävän negatiivisella tavalla kilpailullisuutta, sillä osa oppilaista voi ottaa kilpailun erinomaisista arvosanoista hyvin vakavasti. Kun painotetaan arvioinnin motivoivaa ja ohjaavaa tehtävää, tulisi arvioida absoluuttisesti ja korostaa oppilaan

omista lähtökohdista saavutettuja tuloksia (Butler & McMunn, 2006, s. 8; Lahdes, 1994, s. 207).

Arvioitaessa rajatapauksia asenne on usein se merkittävä tekijä, joka nostattaa arvosanaa korkeammaksi tai auttaa suorituksen läpimenoa (Vänttinen, 2011, s. 135). Tutkimuksemme osallistuneiden opettajien mukaan asenne on merkittävin arvosanaan vaikuttava tekijä, kun tarkastellaan muita kuin tiedollisia ja taidollisia tekijöitä. Opettajien näkemyksistä kävikin ilmi, että rajatapaukset voivat saada poikkeuksellista kohtelua innokkuudellaan, vaikka taidolliset tavoitteet arvosanalle eivät täytyisikään. Opettajat sisällyttävätkin usein arvosanaan kognitiivisten tietojen ja taitojen lisäksi myös ei-kognitiivisia tekijöitä, jolloin arvosanan perusteista tulee moniulotteisia (Klapp Lekholm, 2008, s. 91).

Opettajien näkemykset liikunnan arvioinnin tarpeellisuudesta vaihtelivat suuresti. Tuloksista ilmenneet näkemykset kuvaavat hyvin sitä problematiikkaa, mitä arvioinnin tarpeellisuuteen liittyy. Arvioinnin tarkoituksena on pyrkiä tukemaan oppilaan minäkäsitystä ja persoonallisuutta (Heikinaro-Johansson, 2003, s. 125; Ihme, 2009, s. 17). Lisäksi arvioinnilla pyritään motivoimaan ja edistämään oppimista sekä ilmaisemaan se, onko oppilas tavoittanut oppimiselle asetetut tavoitteet (Slavin, 2003, s. 471). Miesopettajat totesivatkin arvioinnin olevan tarpeellista arvioinnin motivoivan vaikutuksen ja tavoitteellisuuden vuoksi. Sen sijaan naisopettajien mukaan ulkoista motivointia ei tarvittaisi samassa määrin. Lisäksi heidän mukaansa liikunnan arvioinnissa korostuu liiaksi persoonalliset piirteet, jotka vain vahingoittavat oppilaan itsetuntoa.

Myös todistuksen arviointitavat herättivät opettajissa pohdintaa, ja mielipiteet vaihtelivat jokaisen opettajan kohdalla. Kannatusta saivat niin sanallinen ja numeroarviointi kuin myös arviointikeskustelut. Sanallinen arviointi ja arviointikeskustelut nähtiin hyvänä arviointitapana, mutta kuitenkin työläänä ja liikaa aikaa vievänä. Mäensivun (1999, s. 30) mukaan sanallinen arviointi vähentäisi oppilaiden välillä tehtävää vertailua. Koppinen et al. (1994, s. 47–48) muistuttaa kuitenkin sanallisen arvioinnin riskistä, sillä kokematon opettaja voi vaikuttaa sanallisella arvioinnilla oppilaan motivaatioon ja itsetuntoon tuhoisasti. Oppilaiden näkemykset jakaantuivat puolestaan tasaisesti sanallisen ja numeroarvioinnin kesken. Puolet oppilaista koki, että numeroarvioinnin täydentäminen sanallisella arvioinnilla hyödyttäisi heitä eniten. Heikinaro-Johansson (2003, s. 126) pitää tätä menetelmää oivana arviointitapana, sillä se mahdollistaa arvioinnin kohdentamisen yksilöllisesti ja painottaa tarkemmin oppilaan erityisosaamisalueita.

## 6 POHDINTA

Tässä luvussa pohdimme tutkimusprosessia kokonaisuutena. Tarkastelemme tutkimusaihetta yhteiskunnallisesta ja meidän tutkijoiden omasta näkökulmasta katsottuna sekä kirjallisuuden pohjalta. Lisäksi arvioimme tutkimuksen luotettavuutta ja sen onnistumista. Lopuksi esittelemme tutkijoita kiinnostavia jatkotutkimusaiheita.

### 6.1 Johtopäätökset

“Arvioinnin avulla opettaja ohjaa oppilasta tiedostamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä auttaa oppilasta ymmärtämään oppimistaan. Oppilaan edistymistä, työskentelyä ja käyttäytymistä arvioidaan suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin ja kuvauksiin oppilaan hyvästä osaamisesta.” (Opetushallitus, 2004, s. 262.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataan arvioinnin perusteita ja tehtäviä jokaisen oppiaineen osalta. Opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan anneta tarkkoja arvioinnin määritelmiä ja se jättää osaltaan tulkinnan varaa. Opettajien arviointikriteerit voivatkin vaihdella tästä syystä. Tällöin nousee esiin kysymys arvioinnin oikeudenmukaisuuden toteutumisesta, sillä opetussuunnitelman antamia linjauksia voi tulkita ja toteuttaa monin eri tavoin. Pohdimmekin sitä, että jos opetussuunnitelman perusteissa annettaisiin selkeämmät määritelmät arviointikriteereiksi ja tarkat linjaukset arviointiin vaikuttavista tekijöistä, niin arviointityön tekeminen helpottuisi ja yhtenäistyisi. Tosin tietyiltä osin tällainen muutos vähentäisi opettajien pedagogista vapautta, mutta varmasti myös lisäisi oppilasarvioinnin oikeudenmukaisuutta.

Tutkijoina meitä kiinnosti jo ennen tutkimuskysymysten asettamista erityisesti arvioinnin oikeudenmukaisuuteen liittyvä suosiminen ja henkilökemioiden yhteys arviointiin. Saimmekin kerättyä tähän aiheeseen liittyvää empiiristä aineistoa jonkin verran. Tutkimuksemme mukaan suosimista saattaa tapahtua ajoittain ja henkilökemiat ovat arvioinnin oikeudenmukaisuutta horjuttava vaaratekijä. Aiheen arkaluontoisuuden vuoksi jäimme kuitenkin miettimään, että uskalsivatko haastateltavat opettajat kertoa täyttä totuutta omista kokemuksistaan aiheeseen liittyen. Varsinkin kun osa opettajista tuntee toisen meistä joiltain osin. Voi olla, etteivät opettajat kertoneet meille kaikkea, mutta vastauksista voi silti tulkita oppilasarvioinnissa tapahtuvaa epäoikeudenmukaisuutta. Tämä tulos tukee omia kokemuk-

siamme siitä, että opettajan käsitys oppilaasta on usein hyvin vankka eikä se muutu helpolla. Varsinkin taito- ja taideaineiden numerot ovat usein melko vakioita, sillä näissä aineissa ei tehdä kokeita tai testejä, jotka antaisivat aihetta arvosanojen muutostarpeille. Liikunnan arviointi perustuu hyvin vahvasti opettajan tekemiin havaintoihin, jolloin opettajan henkilökohtaisilla mieltymyksillä on merkityksensä. Mielestämme tämä näkyikin ajoittain siinä, että oppilaan liikunnan arvosana jämähtää tiettyyn numeroon eikä se välttämättä muutu koko koulu-uran aikana.

Oppilasarvioinnin oikeudenmukaisuuden toteutuminen on ongelmallista, sillä arvioinnissa ei päästä täydelliseen objektiivisuuteen. Opettaja arvioi oppilaita omien näkemystensä mukaisesti, jolloin mieltymykset voivat vaikuttaa annettavaan arviointiin. (Virta, 1999, s. 124.) Kuten tutkimustuloksistamme kävi ilmi, oppilaan persoonallisuuspiirteet saattavat ajoittain vaikuttaa opettajan arviointiin. Koemme persoonallisuuspiirteiden näkymisen arvioinnissa erittäin valitettavana ja epäoikeudenmukaisena. Mielestämme persoonallisuuden näkyminen arvioinnissa voi johtua siitä, että nyky-yhteiskunnassa arvostetaan ulospäin suuntautuneita ja sosiaalisesti kyvykkäitä, kun taas hiljaiset ja ujut nähdään heikompina. Ei ole kuitenkaan oikein, että oppilaan persoonallisuuspiirteet ratkaisevat hänen liikunnan arvosanansa. Hyvän arvosanan edellytyksenä ei voi olla tietynlaisen temperamentin omaaminen vaan kehitystasolle kuuluvien liikuntataitojen ja -tietojen hallitseminen.

Arvosanojen annon tulisi perustua ennalta määriteltäviin arviointikriteereihin (Soininen, 2005, s. 263). Pohdimmekin sitä, etteivät arvosanojen antamisen perusteet saisi vaihdella eri oppilaiden kesken vaan kaikille pitäisi olla samanlaiset arviointikriteerit, jotka on laadittu jo ennen opetusprosessia. Arviointikriteereiden lisäksi olisi myös tärkeää, että arviointitapana käytettäisiin oppilaan oman kehitystason tarkkailuun keskittyvää absoluuttista arviointia. Tähän ei kuitenkaan ilmeisesti päästä, sillä niin Luken (2009, s. 32) kuin myös Ouakrim-Soivion (2013, s. 216) mukaan opettajat vertailevat oppilaita keskenään, vaikkei suhteellista arviointi tulisikaan enää nykypäivänä käyttää. Myös meidän tutkimuksemme tuloksista on havaittavissa suhteellisen arvioinnin käyttöä. Opettajien mukaan arvioinnin luonteeseen vaikuttaa oppilaan osaaminen ja tämän vuoksi osan kohdalla käytetään absoluuttista arviointia ja osan kohdalla suhteellista. Tästä herääkin kysymys siitä, että onko oppilaiden näkökulmasta katsottuna oikeudenmukaista jos saman arvosanan voi saada monin eri tavoin. Ilmeisesti onkin mahdollista, että innokas, mutta kehoaan huonosti hallitseva lapsi voi saada saman arvosanan kuin ujo, keskitason liikkuja. Olisikin tärkeää, ettei oppilaita vertailtaisi keskenään vaan keskityttäisiin jokaisen oppilaan osaamisen tarkkailuun

yksilöllisesti. Tällöin oppilaat saisivat hyvän mallin siitä, ettei ole kyse kilpailusta toisia vastaan vaan ennemminkin omien rajojen ylittämisestä ja taitojen kehittämisestä.

Opettajan ennakkokäsitykset oppilaasta saattavat vääristää arviointia (Robson, 2001, s. 126). Opettajan tulee luoda oppilaisiin sellaiset vuorovaikutussuhteet, että oppilaat voivat luottaa opettajaansa (Tirri, 1998, s. 29), eikä arviointi aiheuta henkilösuhteiden kriisitymistä (Newman & Brown, 1996, s. 186). Tutkimuksemme opettajien mukaan oppilaan ja opettajan välisen suhteen toimivuus saattaa vaikuttaa oppilaan saamaan arviointiin. Mielestämme oppilaan ja opettajan välisen suhteen toimimattomuus aiheuttaa oppilasarvioinnin tasapuolisuuden toteutumiselle suuren haasteen. Oppilas saattaa esimerkiksi kapinoida oppitunneilla opettajaansa vastaan jos hän ei pidä opettajastaan tai tämän tavoista toimia. Tällöin voikin käydä niin, että opettaja rokottaa oppilasta tämän huonosta asenteesta, jolloin oppilaan arvosana laskee henkilökemioiden toimimattomuuden vuoksi. Yksittäisen oppilaan ja opettajan väliset suhteet eivät saisi vaikuttaa arviointiin, vaan arvioinnin tulisi perustua pelkästään oppilaan taitojen kehitymis- ja osaamistasoon.

Oppilaan itsearvostus, ihanneminä ja arvot muodostuvat arviointijärjestelmän kautta. Arvioinnin tehtävänä onkin kasvattaa oppilasta kokonaisvaltaisesti. (Koppinen et al., 1994, s. 117.) Koulussa annettavan arvioinnin vaikutukset ovat laajat niin oppilaan minäkäsityksen kannalta kuin myös pitkällä tähtäimellä ajateltuna tulevaisuuden suhteen. Arvioinnin seuraukset voivatkin olla niin positiivisia kuin myös negatiivisia, mutta jos opettaja alkaa lii- kaa miettiä oppilaiden reaktioita saatavista arvosanoista, niin silloin voi käydä niin, ettei opettaja uskalla antaa totuudenmukaisia arvosanoja. Toisaalta voi käydä myös niin, että opettajan antama negatiivinen palaute jää kummittelemaan oppilaan mieleen vuosikausiksi ja tällöin arvioinnilla on ollut tuhoisat vaikutukset oppilaan elämään. Olisikin tärkeää, että oppilaiden kanssa käytäviin arviointikeskusteluihin löytyisi aikaa, sillä niissä voitaisiin käydä läpi arvosanojen perusteita ja merkityksiä. Uskoaksemme, tällaisella toiminnalla voitaisiin ehkäistä oppilaiden vääriä kuvitelmia heidän saamistaan arvosanoista. Kuten tutkimustuloksissamme tulikin esiin, kukaan opettaja ei haluaisi antaa huonoa arvosanaa, sillä he tietävät sen riskit motivaatioon ja tulevaisuuden liikunnallisuuteen. Tässä kuitenkin piilee yksi arviointiin liittyvä ongelma, sillä opettajien pitäisi pystyä antamaan oppilaille arvosanat ilman pelkoa itseluottamusten romuttamisesta tai huoltajien haukuista.

Opettajien huolesta huolimatta, yli puolet tutkittavista oppilaista koki saaneensa oikeudenmukaista arviointia. Tämä näkökulma huomioiden opettajien huoli arvosanojen merkit-

tävydestä voi olla osittain turha. Suurella osalla oppilaista on kyky arvioida omia taitoja realistisesti, jolloin arviointi ei aiheuta suuria kolauksia. Onkin hyvä, että nykyään itsearviointia käytetään yhä enemmän osana opetusta. Toisaalta oppilaiden positiivinen näkemys opettajien oikeudenmukaisuudesta voi johtua myös siitä, ettei oppilailla ole tiedossa opettajien arviointikriteerit, joihin he voisivat peilata saadun arvosanan oikeudellisuutta.

Liikunnassa korostuu oman kehon käyttö toimimisen välineenä, jonka vuoksi liikuntatunneilla vaaditaan kokonaisvaltaista toiminnallisuutta (Juvonen, 2008, s. 91). Koemme liikunnan moninaisuuden aiheuttavan opettajan arviointityölle yhden suurimmista haasteista, sillä liikunnan oppiaineessa käsissä pidettäviä lankoja on paljon. Opettajan tulee ottaa liikunnan arvioinnissa huomioon eri tekijöitä aina ympäristön olosuhteista oppilaan asenteeseen ja motoriseen taitavuuteen. Näiden lisäksi opettajan tulisi vielä huomioida jokaisen oppilaan lähtötaso ja terveyden tila, mutta silti pystyä objektiiviseen ja oppilasta kehittävään arviointiin. Opettajalta vaaditaankin suurta ammattitaitoa, jotta hän pystyisi arvioinnilla motivoimaan ja innostamaan oppilaita ilman totuudenmukaisuuden katoamista.

Tutkimuskysymysten ulkopuolelta tutkimuksessa nousi esiin samanaikaisopettajuuden vaikutus arviointiin. Tutkittavat opettajat kertoivat toisen opettajan läsnäolon helpottavan arvioinnin tekemistä ja lisäävän arvosanan oikeudellisuutta. Oli kuitenkin mielenkiintoista huomata, että vaikka haastattelemamme opettajat kertoivat kollegiaalisen yhteistyön mielekkyydestä, niin silti he kokivat yhteisopettajuuden kaksiteräisenä miekkana. Arvelemmekin opettajien kommenttien perusteella, ettei samanaikaisopettajuus toiminut kaikilta osin tasavertaisesti. Niin miesopettajien kuin naisopettajien kohdalla toinen osapuoli oli vahvempi persoona, jolloin arviointia suoritettiin hänen näkemystensä mukaisesti. Mielestämme tällainen ilmiö on hyvin luonnollinen, mutta samanaikaisopettajuuden tulisi toimia niin, että molempien opettajien näkemykset tulisivat yhtäläisesti huomioitua. Tällöin oppilas saisi oikeudenmukaista arviointia, kun saatu arvosana perustuisi molempien opettajien näkemykseen. Samanaikaisopettajuuden vahvuutena onkin monipuolisen tiedon käytettävyys (Robson, 2001, s. 31).

Tutkimuksemme osallistuneiden oppilaiden liikunnan numerot vaihtelivat seitsemästä yhdeksään. Vain harva oppilas oli saanut todistukseen tyydyttävän eikä kenelläkään ollut erinomaista. Pohdimmekin sitä, että mikä ajaa opettajat antamaan kaikille hyvän arvosanan ja välttämään erinomaisen numeron antamista. Miksi erinomaisen arvosanan antamista vältellään? Johtuuko se opettajien uskalluksen puutteesta? Tutkimukssamme nousi esille,

että heikkojen arvosanojen antamisen pelätään vaikuttavan lapsen liikunnalliseen asenteeseen negatiivisesti, joka vaikutti osaksi kannustinarvosanojen antamiseen. Monelle oppilaalle hyvällä numerolla on selkeä motivoiva vaikutus (Komiteanmietintö, 1973, s. 114–115). Meistä tuntuukin, että yhteiskunnassamme vallitsee suuria odotuksia oppilaiden arvosanojen suhteen. Huono arvosana koetaan rankaisuna eikä sen saamista voida käsittää. Usein unohtuukin se tosiasia, että hyviin arvosanoihin pääseminen vaatii työtä ja motivoitunutta asennetta. Jokainen arvosana on ansaittava eikä siihen saa vaikuttaa mitkään ulkopuoliset tekijät, kuten vanhempien painostus opettajaa kohtaan.

Opetussuunnitelmassa painotetaan arviointikriteereiden kertomisen velvollisuutta oppilaille sekä vanhemmille (Opetushallitus, 2004, s. 263). Tutkimuksemme mukaan opettajat tiedostavat velvollisuutensa, mutta eivät silti kerro arviointikriteereistään. Oppilaiden vastauksista ilmenikin epätietoisuutta arviointikriteereiden suhteen, jolloin oppilailla ei ole Hongiston (2000, s. 87) mukaan mahdollisuutta osallistua arviointiin ja motivoitua oppimistehtävistä. Myös me olemme olleet tämän epäkohdan uhreja kouluajanamme ja koimme, ettemme tienneet kaikkia keinoja, joilla olisimme pystyneet vaikuttamaan arvosanaan. Liikunnan arviointi on moninaista ja ehkä siksi opettajilla ei ole varmuutta omista arviointikriteereistä, jonka vuoksi niitä osata kertoa oppilaille lukuvuoden alussa. Karvonen (2000) toteaa, että mikäli opettaja on tietoinen painotusalueistaan, oppimisesta tulee johdonmukaista ja opetuksesta tarkoituksenmukaista. Opettaja rakentaa tällöin omien arviointikriteereiden pohjalta selkeän liikuntasuunnitelman. (Karvonen, 2000, s. 9–10.) Oppilaiden oikeusturvan täytyisikin toteutua eikä opetuksen taso saisi kärsiä kriteereiden epävarmuuden vuoksi. Tämä ilmiö on mielestämme nähtävissä liikunnan lisäksi myös muissa taito- ja taideaineissa. Opettajilla ei ole riittävästi taitoa eikä tietoa siitä, mihin tekijöihin arviointi perustuisi. Tämä voikin olla yksi syy sille, miksi taito- ja taideaineiden arvioinnin poistamisesta käydään kiivasta keskustelua.

Tutkielman teon aikana pohdimme, etteivät opettajat osaa hyödyntää käytännössä valtakunnallisen opetussuunnitelman hyvän osaamisen kriteereitä (Opetushallitus, 1999, s. 115), koska ne ovat liian yleispäteviä. Vaikka opettajat pitävät kriteereitä tarpeellisina, vain osa arvioi niiden mukaisesti. Liikunnan arvioinnin ongelmana onkin se, että lajitaitojen arviointi on helpompaa kuin sosiaalisten ja kognitiivisten tavoitteiden saavuttamisen tulkinta. Kun kriteerit eivät anna riittävästi tukea arvioinnin suorittamiselle, niin silloin arvioinnista tulee henkilökohtaisiin mieltymyksiin perustuvaa. Tällöin voikin käydä niin, ettei opettaja tiedä itsekään, onko hän harjoittanut oppilaille olennaisia tietoja ja taitoja opetussuunni-



telman vaatimusten mukaisesti. Linnakylä ja Atjonen (2008, s. 51) muistuttavatkin tärkeästä oikeudenmukaisesta kysymyksestä. Voiko opettaja arvioida sellaisia taitoja tai tietoja, jotka eivät ole olleet oppimisen tavoitteina? Tätä kysymystä pohdittaessa nousee esiin esimerkiksi harrastuneisuuden arviointi liikunnassa.

Harrastuneisuuden arviointi nousi tutkimuksessa huomionarvoiseksi, sillä opettajien välillä oli selkeitä näkemuseroja harrastuneisuuden merkityksen suhteen. Myös kirjallisuudessa harrastuneisuus arviointikriteerinä nähdään usein eri tavoin, sillä esimerkiksi Jääskeläisen (1991, s. 144) mukaan arviointiin tulee sisällyttää vain koulussa osoitetut liikuntasuoritukset, kun taas Carrol (1994, s. 37–51) puolestaan näkee vapaa-ajan harrastuneisuuden yhtenä perusarviointikriteerinä. Pohdimme tätä ristiriitaa, sillä monet lapset ovat eriarvoisessa asemassa harrastusmahdollisuuksien suhteen. Jos mietitään kärjistetysti liikunnan arvostuksen kannalta, niin kaikkein hyödyllisintä olisi harrastaa vapaa-ajalla koululiikunnassa läpikäytäviä lajeja. Perinteisten lajin edustajat, kuten jalkapalloilijat, pääsevät koululiikunnassa esittelemään taitojaan, jolla voi olla positiivinen vaikutus liikunnan numeroon. Sen sijaan tietyt lajit, kuten golf tai ratsastus, eivät välttämättä kuulu koulun opetussuunnitelman määrittämään lajikirjoon. Tämän vuoksi tällaisia lajeja vapaa-ajalla harrastavat oppilaat eivät pääse näyttämään kykyjään perinteisten lajien harrastajien tapaan. Tämä voikin asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan opettajan silmissä. Mutta onko oikein, että lehtien palstoilla näkyvä jääkiekkoa harrastava oppilas hyötyy harrastuksestaan myös liikunnan numerossa? Kyllähän omatoimisesti päivittäin lenkkeilevän oppilaankin pitäisi saada ansaitsemansa arvostus. Harrastuneisuus arviointikriteerinä ei olekaan selkeä tai yksiselitteinen vaan tässä asiassa opettajan oma pelisilmä ja arvostus ratkaisevat hyvin paljon.

Tutkimuksessa sanallinen arviointi sai kannatusta niin oppilaiden kuin opettajien osalta. Sanallista arviointia onkin pyritty lisäämään käytettävänä arviointitapana, sillä sen etuna on perustelevuus ja yksityiskohtaisuus. Lisäksi sanallisen arvioinnin avulla voidaan vähentää oppilaiden välistä kilpailullisuutta. (Koppinen et al., 1994, s. 47–48.) Nykyään opettajan työn laadukkuuden esteenä on ajan puute, jonka vuoksi opetuksen suunnitteluun ja arviointiin ei jää tarpeeksi aikaa. Tämä tekijä olikin syynä sille, etteivät tutkittavat opettajat innostuneet sanallisen arvioinnin toteuttamisesta, vaikka pitivätkin sitä numeroarviointia parempana arviointitapana. Jotain pitäisi siis opettajan työn suhteen tapahtua, jotta oppilaat eivät kärsisi opettajien ajan puutteesta. Huolestuttavaa onkin, että opettajat joutuvat tekemään työtehtäviä pinnallisesti, jolloin oppilaat joutuvat kärsijän rooliin. Tällöin onkin vaarana, ettei arviointi ole laadukasta tai oppilaiden tarpeisiin nähden sopivaa.

Arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja sen tasapuolisuutta voitaisiin pohtia loputtomiin. Tutkimuksen teon aikana ymmärsimme, että yksikin epäoikeudenmukaista kohtelua ja arviointia saanut oppilas, on liikaa. Arviointi merkitsee jokaiselle oppilaalle jotakin, jonka vuoksi sillä on seurauksensa hyvässä ja pahassa. Liikunnanopettajan tekemällä arvioinnilla on suuri merkitys sille, millainen suhde lapselle muodostuu liikuntaa kohtaan. Tämän vuoksi arviointiin on panostettava ja sitä on kunnioitettava. Jokainen opettaja varmasti pyrkii mahdollisimman oikeudenmukaiseen arviointiin, mutta mielestämme täysin objektiivista arviointia on mahdotonta saavuttaa. Mielestämme mikään tutkimus tai mittari ei pystyisi täysin relevantisti osoittamaan liikunnan arvioinnin oikeudenmukaisuutta arvioinnin inhimillisyyden vuoksi. Tämä tutkimus antoi lisätietoa ja tarkasteli arvioinnin oikeudenmukaisuuden ongelmakohtia, mutta ei pysty osoittamaan sitä, tekivätkö opettajat liikunnan arvioinnin oikeudenmukaisesti ja toteuttivatko he sen arviointikriteereiden suuntaisesti.

## **6.2 Tutkimuksen onnistumisen arviointia**

Tutkimuksen laadukkuutta ja hyvyttä voidaan arvioida tarkastelemalla neljää keskeistä relevanssia, joita ovat metodinen, teoreettinen, käytännöllinen ja henkilökohtainen relevanssi. Metodinen relevanssi kuvaa ongelman tutkittavuutta ja tulosten luotettavuutta suhteessa tutkimusmenettelyihin. Teoreettinen relevanssi sisältää tutkimuksen selityskyvyn, yleistysarvon ja ongelmanasettelu tieteenalan kannalta. Käytännöllinen relevanssi muodostuu tutkimuksen sovellettavuudesta, tutkittavan ilmiön ajankohtaisuudesta ja ongelmanasettelun arvolähtökohdista. Tutkimuksessa voidaan arvioida sen yhtymäkohtia nykyisyyteen ja tuoda esille niitä ratkaisuja, joissa tutkijan henkilökohtaiset arvot ovat olleet merkittävästi vaikuttamassa. Tutkijan omia lähtökohdia ja motiiveja tarkastellaan henkilökohtaisen relevanssin arvioinnissa. Tutkijan itsensä kannalta on tärkeää innostuneisuuden ja paneutumisen taso tutkimukseen nähden. (Kari & Huttunen, 1988, s. 13–14.) Käytämme tutkimuksen valintojen ja tutkimuksen etenemisen käsittelyssä apuna edellä esitettyjä näkökulmia.

Tutkimuksen teko oli pitkä ja monivaiheinen prosessi. Aloitimme pro gradun teon melko pian kandidaatin tutkielman teon jälkeen, sillä innostuimme siinä tutkimastamme aiheesta niin paljon. Aiheen valinta olikin meille luontainen, sillä halusimme löytää vastauksia meitä mietityttäneisiin kysymyksiin ja ajatuksiin liikunnan oppilasarvioinnista. Toki aiheen valintaan vaikutti myös meidän liikunnalliset taustamme ja tulevaisuusnäkyvät luokanopettajina. Tutkimusprosessista tuli alkuperäisiä suunnitelmia pidempi ja monimutkaisem-

pi, sillä pian tutkimuksen teon aloittamisen jälkeen tiemme erkanivat eri yliopistoihin. Tämä aiheutti omat hankaluutensa, sillä yliopistojen erilaiset käytännöt vaativat ymmärrystä. Tutkielmamme kirjoitusprosessi eteni kuitenkin sujuvasti yhteneväisten näkemysten myötä. Uskomme, että yhteisten keskusteluiden ja pohdintojen myötä, saimme paljon irti liikunnan oppilasarvioinnista. Tutkielmamme myötä käsitys arvioinnin vaativuudesta ja tärkeydestä konkretisoitui meille. Oppilaat ansaitsevat oikeudenmukaista ja totuudellista arviointia.

Methodinen relevanssi korostaa tutkittavuutta ja saavutettujen tulosten luotettavuuden arviointia (Kari & Huttunen, 1988, s. 15). Tutkimuksemme aineistoa tuleekin tarkastella kriittisesti, koska tutkittavat ovat tienneet tutkittavana olostaan, joten sillä on voinut olla vaikutusta saatuihin vastauksiin niin haastatteluissa kuin myös kyselylomakkeissa. Tutkimusmenetelmillä voi olla myös oma vaikutuksensa siihen, millaisia vastauksia tutkitusta aiheesta saadaan (Kari & Huttunen, 1988, s. 15). Täydellistä totuudenmukaisuutta saaduista vastauksista ei voi koskaan tietää, mutta uskomme, että varsinkin opettajien osalta totuudellisuus saavutettiin melko hyvin luontevan ilmapiirin ja kohdennettujen kysymysten avulla. Teemahaastattelu antoikin mahdollisuuden joustavaan etenemiseen. Oppilaiden kohdalla pientä epävarmuutta jäi väärinymmärrettyjen kysymysten myötä. Kyselylomakkeen rajoittavuuden vuoksi oppilaiden mahdollisuudet kertoa omista näkemyksistään olivat rajalliset. Jos oppilaitakin olisi haastateltu, niin silloin olisi voinut nousta esiin sellaisia näkökulmia, mitkä eivät kyselylomakkeessa tulleet esille.

Parhaimmillaan tutkimustyö on itseään korjaavaa sekä teorian ja käytännön sujuvaa vuoropuhelua. Teoreettisessa relevanssissa onkin kyse tutkimusongelman teoreettisuuden asteesta ja yleistysarvosta. (Kari & Huttunen, 1988, s. 15.) Tutkimusongelmat muodostuivat teoreettisen viitekehyksen ja käytännön vuorovaikutuksesta, jolle oman leimansa antoivat omat kokemuksemme ja kiinnostuksemme liikunnan oppilasarvioinnista. Kandidaatin tutkielmassa tehtyä teoreettista tutkielmaa käytimme teoreettisen viitekehyksen pohjana, jota lähdimme rikastuttamaan ja monipuolistamaan tutkimusprosessissa. Lähdeteoksia käytimme tutkimusongelmien teoreettisuutta ilmentääksemme ja pyrimmekin lähteiden avulla tuomaan ilmi olennaisimman. Lähteiden tutkimisessa kiinnitimme huomiota niiden laadukkuuteen ja ajanmukaisuuteen.

Tieteenalan kannalta on tärkeää tarkastella tulosten käsitteellistä yleistämistä (Kari & Huttunen, 1988, s. 17). Tutkimuksemme löydöksiä ei voida yleistää tilastollisesti, sillä tapaus-

tutkimuksemme rajoittui vain yhteen kouluun. Voidaan kuitenkin todeta, että tutkimustulokset antoivat vahvasti suuntaa sille, että epäoikeudenmukaisuutta tapahtuu arvioinnissa ja että arviointikäytännöt vaihtelevat paljon. Tätä ajatusta tukevat myös muut aiheesta tehdyt tutkimukset, joita on tehty jonkin verran. Niissä on kuitenkin jäänyt vähemmälle huomiolle arviointiin liittyvät eettiset tekijät sekä oppilaiden näkökulma, jotka toimme omassa tutkimuksessamme esille. Koemme tutkimuksemme vahvuudeksi sen, että tutkimusjoukkomme koostui sekä opettajista että oppilaista. Näin sekä arvioijan että arvioinnin kohteen näkemykset ja kokemukset pääsivät esille. Käytännöllisen relevanssin onnistuminen tutkimuksessa edellyttääkin sovellettavuusarvon pohdintaa sekä ongelman ajankohtaisuuden arviointia (Kari & Huttunen, 1988, s. 13).

Pohdittaessa meidän tutkijoiden henkilökohtaista relevanssia tutkimuksen kannalta, voidaan todeta, että prosessi oli kannaltamme antoisa ja opettavainen, mutta se sisälsi myös vaikeita hetkiä. Omat valmiutemme tuntuivat välillä riittämättömiltä, koska tutkimuksessamme käytettiin useita tutkimusmenetelmiä ja -strategioita sekä laadullista ja määrällistä tutkimusta limittäin. Tästä syystä käsiteltäviä ja ymmärrystä vaativia teorioita ja aineistoja oli paljon. Mielenkiintoa tutkimusta kohtaan kuitenkin riitti, sillä valitsemamme aihe tuntui koko ajan läheiseltä ja innostavalta. Motivaatiota tutkimusprosessin loppuun saattamiseksi löytyi, sillä kerätyt tulokset innoittivat meitä saattamaan ne julki.

### **6.3 Jatkotutkimusaiheita**

Liikunnan oppilasarvioinnista on tehty monia pro gradu -tutkielmia eritoten opettajan näkökulmasta. Opettajan käyttämiä arviointimenetelmiä ja arviointiin suhtautumista on tuotu useissa tutkimuksissa esille sekä määrällisestä että etenkin laadullisesta näkökulmasta katsottuna. Meidän tutkimuksemme toi esille arvioinnin oikeudenmukaisuuden sekä oppilaan näkökulman liikunnan arviointiin, joita ei ole aiemmin tutkittu.

Tutkimusaiheitamme voisi tutkia tulevaisuudessa useista eri näkökulmista. Yhtenä jatkotutkimusmahdollisuutena olisi tutkia arvioinnin oikeudenmukaisuutta määrällisestä näkökulmasta. Toisena mahdollisuutena olisi lähteä tutkimaan tätä aihetta laajemmin, jolloin tutkimuksessa olisi mukana useita eri kouluja. Tällöin arvioinnin oikeudenmukaisuudesta saataisiin yleistettävää tietoa.

Taito- ja taideaineiden arviointi on puhututtanut paljon. Numeroarvioinnin merkitystä korostetaan sillä, että se mahdollistaa oppilaiden vertailun etenkin päättöarvioinnissa. Mieles-

tämme olisi tärkeää ja mielenkiintoista tehdä määrällistä tutkimusta siitä, kuinka tämä vertailukelpoisuus toteutuu Suomessa. Onko kiitettävien oppilaiden taito- ja tietotaso samansuuntainen kaikkialla Suomessa? Onko valtakunnallinen opetussuunnitelma tarpeeksi tarkka ja selkeä, jotta jokainen opettaja arvioi yhtäläisin kriteerein?

Lisäksi olisi mielenkiintoista tehdä tutkimusta oppilaiden mielipiteistä arvioinnin toteuttamisen suhteen, jolloin oppilasarviointia koskevaan keskusteluun saataisiin uutta näkökulmaa oppilaiden toimesta. Toisaalta yksi mahdollisuus olisi myös se, että tutkittaisiin sitä, millaisia asioita opettajat kaipaavat arviointityön helpottamiseksi.

## LÄHTEET

- Aarnos, E. (2010). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 172–188). Juva: PS-kustannus.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113–160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Aittasalo, M., Tammelin, T. & Fogelholm, M. (2010). Lasten ja nuorten fyysisen aktiivisuuden arviointimenetelmät puntarissa. *Liikunta & tiede*: 47 (1/2010), 11–19.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Neljäs, uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (1994). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Alppinen, P. (2012). Ahdistaako arviointi? *Liikunnan ja terveystiedon opettaja* 1/12, 3.
- Atjonen, P. (2012). Väärin liikuttu? *Liikunnan ja terveystiedon opettaja* 1/12, 13–15.
- Atjonen, P. (2007a). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. (2007b). Eettinen näkökulma arviointiin: miten ja kenen hyvää etsitään. *Didacta Varia* (2007):2, 31–41.
- Autio, T. & Kaski, S. (2005). *Ohjaamisen taito*. Helsinki: Edita.
- Brooks, V. (2002). *Assessment in Secondary Schools: The New Teacher's Guide to Monitoring, Assessment, Recording, Reporting and Accountability*. Buckingham: Open University Press.
- Butler, S. M. & McMunn N. D. (2006). *Teacher's guide to classroom assessment : understanding and using assessment to improve student learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass, c2006.
- Carrol, B. (1994). *Assessment in Physical Education: A Teacher's Guide to the Issues*. London; Washington, D.C.: Falmer Press.

- Conner, C. (1991). *Assessment and testing in the primary school*. London: Falmer Press.
- Eloranta, S. (2000). Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu* (s. 64–85). Jyväskylä: PS-KUSTANNUS.
- Eskola, J. (2007). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 159–184). Juva: WS Bookwell Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Frisk, T. & Räisänen, A. (1996a). Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin valtakunnallisen ohjauksen arviointia. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista* (s. 27–42). Opetushallitus.
- Frisk, T. & Räisänen, A. (1996b). Oppilaan ja opiskelijan oikeusturva arvioinnin ongelmana. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista* (s. 43–60). Opetushallitus.
- Gipps, C. (1990). *Assessment: a teacher's guide to the issues*. London: Hodder & Stoughton.
- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education. Becoming a Master Teacher* (3. painos). Champaign: Human Kinetics.
- Green, K. (2008). *Understanding physical education*. Los Angeles; London: Sage.
- Hakala, L. (1999). *Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla?* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*. 72(2), 625–638.
- Hardie, B. (1995). *Evaluating the primary school: a practical guide to the evaluation process*. Plymouth: Northcote House.
- Heikinaro-Johansson, P. (2003). Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s. 101–129). Helsinki: WSOY.

- Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. (1998). *Koululiikuntaa kaikille. Soveltavan liikunnan-opetuksen opas*. Jyväskylä: Gummerus.
- Heikkilä, T. (2005). *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Herman, J. L. Aschbacher, P. R. & Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hongisto, A. (2000). Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu* (s. 86–116). Jyväskylä: PS- Kustannus.
- Hopple, C. J. (1995). *Teaching for outcomes in elementary physical education: a guide for curriculum and assessment*. Champaign: Human Kinetics, cop.
- Huisman, T. (2004). *Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen*. Oppimisen arviointi 1/2004. Yliopistopaino, Helsinki: Opetushallitus.
- Huusko, M. (2008). Itsearviointi kehittävän arvioinnin menetelmänä. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen* (s. 127–138). Jyväskylä: koulutuksen arviointineuvosto.
- Ihme, I. (2009). *Arviointi työvälineenä: Lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jaakkola, T. (2010). *Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Jaakkola, T. Soini, M. & Liukkonen, J. (2006). Liikuntanumeron yhteys yläasteikäisten oppilaiden liikuntamotivaatioon. *Liikunta ja tiede* 43(6), 18–25.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. (2001). *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. Helsinki: Opetushallitus.



- Juvonen, A. (2008). Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa: K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 75–96). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jääskeläinen, L. (1996). *Oppiminen ja opettamisen perustaidot*. Nuori Suomi ry.
- Jääskeläinen, L. (1991). *Paperilta kentille. Liikunnan opettajan suunnittelu- ja arviointikirja*. Helsinki: VAPK-kustannus
- Kalaja, S. & Sääkslahti, A. (2009). *Liikunnalliset perustaidot*. Koululiikuntaliitto KLL ry.
- Kari, J. & Huttunen, J. (1988). *Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen*. Helsinki: Otava.
- Karvinen, J., Hiltunen, P. & Jääskeläinen, L. (1991). *Lapsi ja urheilu*. Helsinki: Otava.
- Karvonen, P. (2000). *Hyppää pois!: Lapsen motoriikan arviointi ja kehittäminen*. Helsinki: Tammi.
- Kauko, K. & Klemola, U. (2006). Oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen – liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia. *Liikunta & Tiede* 43, 6, 40–46.
- Kiviniemi, K. (2007). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 70–85). Juva: WS Bookwell Oy.
- Klapp Lekholm, A. (2013). *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics*. Göteborgs universitet. Utbildningsvetenskapliga fakulteten University of Gothenburg. Faculty of Education. Doctoral thesis.
- Knight, E. & Chedzoy, S. (1997). *Physical education in primary schools*. Lontoo: David Fulton Publishers.
- Komiteamietintö (1973:38). *Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koppinen, M., Korpinen, E. & Pollari, J. (1994). *Arviointi oppimisen tukena*. Porvoo: WSOY.
- Korpinen, E. (1996). Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista* (s. 69–82). Opetushallitus.

- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. (2007). *Laadullinen terveystutkimus*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Laakso, L. (2003). Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s. 14–23). Helsinki: WSOY.
- Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. (1994). Oppimistulosten arviointi. Teoksessa J. Kari (toim.) *Didaktiikka ja opetus-suunnittelu* (s. 203–215). Porvoo: WSOY.
- Lahtinen, N. (2011). *Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu*. Juva: PS-kustannus.
- Laine, T. (2007). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 28–45). Juva: WS Bookwell Oy.
- Laitinen, R. (2000). *Arvioinnin arkea ja peruskysymyksiä*. Helsinki: Kirjapaino Hakapaino Oy.
- Lauritsalo, K. Sääkslahti, A. & Rausku-Puttonen, H. (2012). Internetin keskustelupalstalla kirjoitetaan koululiikunnasta: “Ja kaikki näkee, kun sä yrität”. *Kasvatus* 43(3), 255–267.
- Lehmuskallio, M. (2011). Ei VilleGalle vaan vertaiset, valmentajat ja vanhemmat – lasten ja nuorten näkemyksiä liikuntakiinnostukseen vaikuttajista. *Liikunta & Tiede* 48(6), 24–31.
- Liimatainen, E. (2000). *Prososiaalinen käyttäytyminen, minäkäsitys ja liikuntaharrastus 11- ja 17-vuotiailla nuorilla*. Jyväskylä: LIKES Research Reports on Sport and Health.
- Lindberg, J. (1994). *Oppimaan oppiminen – opas oppimistaitojen kehittämiseen*. Turku: Painosalama
- Lindqvist, M. (1998). Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa *Puheenvuoroja opettajan etiikasta*. Opetusalan ammattijärjestö OAJ (s. 14–21). Helsinki: Sävypaino.

- Linnakylä, P. & Atjonen, P. (2008). Arvioinnin eettisyys. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen* (s. 47–63). Jyväskylä: koulutuksen arviointineuvosto.
- Linnakylä, P. & Kupari, P. (1996). Autenttinen arviointi peruskoulun opiskelua ja arviointimenetelmiä uudistamassa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista* (s. 95–118). Opetushallitus.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. (2005). *Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Louhela, V. (2012). *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa*. Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Luke, I. (2009). Assessment and reflection within the physical education lesson. Teoksessa H. Grout & G. Long. *Improving teaching and learning in physical education* (s. 25–44). Maidenhead, Berkshire, England; New York: McGraw Hill/Open University Press.
- Lyytinen, H. K. & Nikkanen, P. (2008). Arvottaminen on arvioinnin ydintä. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*. (s. 25–46). Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Marzano, R. J. (2006). *Classroom assessment & grading that work*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Merimaa, E. (2000). Uuden arvioinnin henki. Teoksessa U-M. Ekebon, M. Helin & R. Tulusto (toim.). *Satayksi kouluongelmaa* (s. 26–29). Helsinki: Edita Ab.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mullola, S. (2012). *Teachability and School Achievement Is Student Temperament Associated with School Grades?* Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Mäensivu, P. (1999). *Opettaja määrittelijänä – oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

- Määttä, K. (1991). *Opetustyön perusteet*. Rovaniemi: Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja N:o 33.
- Newman, D., & Brown, R. (1996). *Applied ethics for program evaluation*. London: Sage
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatus-tieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Novak, J. & Gowin, D. (1996). *Opi oppimaan*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Numminen, P. (1996). *Kuperkeikka: Varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan*. Helsinki: Lasten Keskus Oy.
- Numminen, P. & Laakso, L. (2008). *Liikunnan opetusprosessin A, B, C*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 5.
- Nupponen, H. & Telama, R. (1998). *Liikunta ja liikunnallisuus osana 11–16 -vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämäntapaa*. Jyväskylä: Liikuntakasvatuksen laitos ja Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 1.
- Nupponen, H. Telama, R. Laakso, L. (1997). Koululaisten kunto ja liikunta-aktiivisuus – Jäitä Hattuun. *Liikunta ja Tiede* 6/97.
- OAJ. (1998). *Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet*. Haettu 19.3.2014, sivustolta OAJ internetosoite: [www.oaj.fi](http://www.oaj.fi)
- Opetushallitus. (2004). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (1999). *Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet*. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Ouakrim-Soivio, N. (2013). *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osamiserajan mittareina*. Opetushallitus. Tampere. Juvenes Print - Yliopistopaino Oy.
- Packard, N. & Race P. (toim.) (2003). *Käytännön vinkkejä opetustyöhön*. Ammattikirjat.com.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. (2011). *Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010*. Koulutuksen seurantaraportti 2011:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Patrikainen, R. (1999). *Opettajuu den laatu*. Jyväskylä: PS-kustannus Oy.

- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Penttinen, S. (2003). *Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi – nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä*. Studies in education, psychology and social research 219. University of Jyväskylä.
- Perusopetuslaki* (628/1998). Haettu 18.3.2014, sivustolta Finlex internetsivusto: <http://finlex.fi>
- Pettifor, J. L. & Saklofske, D. H. (2012). Fair and Ethical Student Assessment Practices. Teoksessa C. F. Webber & J. Lupart (eds.) *Leading student assessment* (s. 87–106). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Phye, G. D. (1997). *Handbook of classroom assessment: learning, achievement, and adjustment*. San Diego: Academic Press.
- Piesanen, T. (2012). Kurssikoe ja siinä se? *Liikunnan ja terveystiedon opettaja* 1/12, 21–22.
- Pietilä, M. (2012). Oppilaan arviointi peruskoulun liikunnassa. *Liikunnan ja terveystiedon opettaja* 1/12, 8–9.
- Pruuki, L. (2008). *Ilo opettaa: Tietoa, taitoa ja työkaluja*. Helsinki: Edita.
- Robson, C. (2001). *Käytännön arvioinnin perusteet. Opas evaluaation tekijöille ja tilaajille*. Helsinki: Tammi.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 9–38). Tampere: Vastapaino.
- Räisänen, A. (1994). Arvioinnin tehtävät. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen, P. Väyrynen (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille* (s. 22-28). Helsinki: Opetushallitus.
- Räisänen, A. & Frisk, T. (1996). Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin taustaa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista* (s. 9–26). Opetushallitus.

- Saaranen-Kauppinen, A. Rovio, E. Wallin A & Eskola, J. (2011). ”Kaino löysi parin, mutta jatkaa liikunnan harrastamista edelleen” – sosiaaliset suhteet ja liikunta-aktiivisuus. *Liikunta ja Tiede* 48(6), 18–23.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2010). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 189–199). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salvia, J. Ysseldyke, J. E. & Bolt, S. (2013). *Assessment in special and inclusive education*. Belmont, CA : Wadsworth/Cengage Learning.
- Sarlin, E-L. (1995). Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Slavin, R. E. (2003). *Educational psychology: Theory and practice*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon Publishers.
- Soini, M. (2006). *Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla*. Studies in Sport, Physical Education and Health 120, University of Jyväskylä, Finland.
- Soininen, M. (2005). Arvioinnin uudet haasteet. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen. *Opettajajuuden jäljillä: varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen* (s. 251–256) Turku: Paimosalama Oy.
- Soininen, M. (1997). *Kasvatustieteellisen evaluatation perusteet*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 56.
- Starratt, R. J. (1994). *Building an Ethical School: A Practical Response to the Moral Crisis in Schools*. Florence: Routledge.
- Stiggins, R. J. & Conklin N. F. (1992). *In teachers' hands. Investigating the practices of classroom assessment*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Tirri, K. (1999). *Opettajien ammattietiikka*. Juva: WSOY.
- Tirri, K. (1998). Opettajien ammattietiikka on vuorovaikutusta. Teoksessa *puheenvuoroja etiikasta*. Opetusalan ammattijärjestö OAJ (s. 22–29). Helsinki: Sävy paino.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. (1999). *Opetustyön perusteet*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uusitalo, H. (2001). *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. 7.painos  
Juva: WSOY.
- Valli, R. (2010). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 103–127). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varstala, V. (2003). Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s. 151–166). Helsinki: WSOY.
- Varstala, V. (1996). *Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatun-  
nilla*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Varto, J. (1996). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vilka, H. (2005). *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Tammi.
- Virta, A. (1999). *Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia*. Turun yliopis-  
ton kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B:65.
- Virta, J. & Lounassalo, I. (2013). Liikuntapedagogiikka yläkoulussa. Teoksessa T. Jaakkola,  
J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (s. 497–520). Juva: PS-  
kustannus.
- Vänttinen, M. (2011). *Oikeasti hyvä numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotan-  
to*. Itä-Suomen yliopisto. Väitöskirja.
- Yli-Luoma, P.V.J. (2003). *Hyvä opettaja*. Sipoo: International Multimedia & Distance Learn-  
ing.
- Zacheus, T. & Järvinen, T. (2007). ”Opettaja pisti suksisauvalla selkään”. Vuosina 1923–  
1988 syntyneiden suomalaisten kielteisiä koululiikuntakokemuksia. *Kasvatus* 38(1), 17–  
28.

## LIITE 1

Taulukko 1 Kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta neljännen vuosiluokan päättyessä (Opetushallitus, 2004, s. 249)

---

### Oppilas

- hallitsee motorisia perustaitoja ja osaa soveltaa niitä eri liikuntamuodoissa
  - osaa juosta, hypätä ja heittää
  - osaa voimisteluliikkeitä ilman välineitä, välineillä ja telineillä
  - osaa ilmaista itseään liikunnan avulla ja liikkua rytmin tai musiikin mukaan
  - osaa käsitellä pelivälineitä leikeissä ja harjoituksissa sekä toimia peleissä
  - osaa liikkua luonnossa opetuskarttaa hyväksi käyttäen
  - osaa luistelussa liukumisen, eteenpäin luistelun ja jarrituksen
  - pystyy liikkumaan suksilla monipuolisesti
  - pystyy uimaan monipuolisesti uintisyvyisessä vedessä
  - toimii pitkäjänteisesti ja suhtautuu realistisesti omiin suorituksiinsa
  - osaa pukeutua tarkoituksenmukaisesti liikuntaa varten ja huolehtia puhtaudestaan
  - toimii itsenäisesti ja ryhmässä sovittujen ohjeiden mukaan sekä osallistuu vastuullisesti ja yritteliäästi liikunnanopetukseen.
-



Taulukko 2. Liikunnan päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan (8) vuosiluokalla 9  
(Opetushallitus, 2004, s. 250)

---

- Oppilas osaa ydintaidot juoksuissa, hyppyissä ja heitoissa
  - Oppilas osaa voimistelun, välinevoimistelun ja telinevoimistelun liikkeitä
  - Oppilas osoittaa toiminnassaan ymmärtävänsä rytmin merkityksen liikunnassa ja tanssissa
  - Oppilas osaa yleisimpien pallopelien perusteet ja pelaa niitä sovittujen sääntöjen mukaan
  - Oppilas osaa suunnistaa karttaa ja kompassia apuna käyttäen sekä tietää jokamiehen oikeuksista ja velvollisuuksista
  - Oppilas osaa luistella sujuvasti
  - Oppilas hallitsee hiihdon harrastamiseen tarvittavat perustekniikat
  - Oppilas hallitsee uimataidon sekä osaa vesipelastamisen taitoja
  - Oppilas tuntee liikunnan ja terveyden välisiä yhteyksiä
  - Oppilas osaa ylläpitää, arvioida ja kehittää toimintakykyään
  - Oppilas osoittaa oppimis- ja yrittämishalua koululiikunnassa, varustautuu liikuntatunnille asiallisesti ja huolehtii puhtaudestaan
  - Oppilas toimii vastuullisesti ja ottaa toiset huomioon sekä noudattaa sopimuksia, sääntöjä ja reilun pelin periaatetta.
-

**LIITE 2** Liikunnan numeroiden jakautuminen sukupuolten välillä

<b>Liikunnan numero</b>	<b>Tytöt (n)</b>	<b>Pojat (n)</b>	<b>Yhteensä (n)</b>
7	3	4	7
8	16	8	24
9	10	10	20
<b>Yhteensä (n)</b>	29	22	51

### LIITE 3 Teemahaastattelu -runko

#### **Taustatiedot:**

- Sukupuoli
- Ikä
- Koulutus (sivuaineet, täydennyskoulutus)
- Opetusvuodet  
+liikuntaryhmään kuuluvien oppilaiden kanssa
- Liikuntatausta

#### **Oikeudenmukaisuus:**

- Millaista on olla liikunnanopettaja ja liikunnan arvioitsija?
- Koetko liikunnan arvioinnin eroavan muista oppiaineista? Miten?
- Arvioinnin vaikeus/helppous. Miksi?
- Miten paljon kiinnität huomiota oppilaiden arviointiin?  
-onko jotain systemaattista tapaa ym.?
- Onnistuitko mielestäsi viimeisimpien liikunnan arvosanojen antamisessa?
- Tuliko keskustelua antamistasi arvosanoista oppilaiden tai vanhempien kanssa?
- Henkilökemioiden vaikutus arviointiin
- Onko vaikea arvioida objektiivisesti?
- Saavatko tietyt oppilaat helpommin huomiotasi ja paremman arvosanan?  
- Mistä johtuu?
- Joutuvatko jotkut oppilaat ponnistelemaan enemmän arvosanansa eteen?  
- Mistä johtuu?  
- annatko ”kannustin” arvosanoja?  
- Miten luulet oppilaiden näkevän tämän asian?
- Miten kuvailisit arvioinnin oikeudenmukaisuutta?
- Miten eri tekijät vaikuttavat liikunnan oppilasarviointiin? (harrastuneisuus, liikuntatarusteet, poissaolot)
- Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan arviointi
- Haluaisitko vielä kertoa jotain arvioinnin oikeudenmukaisuudesta?

### **Arviointikriteerit:**

- Mihin liikunnan arviointinne perustuu?
- Opetussuunnitelman merkitys
- Ovatko oppilaasi tietoisia arviointikriteereistäsi?
- Miten olet kertonut heille niistä?
- Mitä eri tekijöitä painostat liikunnan arvioinnissa? (fyys-mot., sos.-affekt. vai kogn. tekijöitä?)
- Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet liikunnan arvosanaansa
- Vaikuttavatko jotkut lajit enemmän arvosanan muodostumiseen kuin toiset? (miksi?)
- Mitä painotetaan?

### **Arvioinnin käytänteet:**

- Miten liikuntaa pitäisi arvioida?
- Pitääkö liikuntaa arvioida?
- Numero- vai sanallinen arviointi?
- Käytäkö absoluuttista (muihin oppilaisiin vertaaminen) vai suhteellista (arviointi oppilaan omista lähtökohdista) arviointia liikunnassa?
- Mitä merkitystä oppilaan aikaisemmillä liikuntanumeroilla on?
  - tiedätkö niitä?
  - tarvitseko niitä tietää?
- Miten helpolla annat todistukseen 10 numeroksi?
- Miten perustelet antamasi liikunnan arvosanat?
  - testeillä tai kokeilla?
- Onko arviointi vain välttämätön paha ja rutiininomaista?
- Voiko oppilaalle antaa syksyllä numeron 6 ja keväällä 10? (miksi?)
- Miten kuvailisit palautteen antamista liikunnassa?
- Millaista palautetta annat oppilaille?
- Miten tärkeäksi koet palautteen antamisen?
- Onko jotakin, mitä haluaisit sanoa liikunnan arvioinnista, näistä teemoista tai jostakin muusta?



4 Minkälainen merkitys saamallasi liikunnan numerolla on verrattuna muista oppiaineista saamiisi numeroihin?

---

---

---

5 **Arvioi seuraavia väittämiä.** Valitse yksi numero vaihtoehdoista, joka on lähinnä mielipidettäsi. Muistathan, että vääriä vastauksia ei ole 😊

1= täysin eri mieltä 2= jokseenkin eri mieltä 3= en osaa sanoa 4= jokseenkin samaa mieltä 5= täysin samaa mieltä

Liikunnanopettajani on tasapuolinen 1 2 3 4 5

liikunnan numeroa antaessa

Liikunnanopettajani huomioi ja kannustaa kaikkia 1 2 3 4 5

yhtä paljon

Olen saanut reilun mahdollisuuden osoittaa 1 2 3 4 5

liikuntakykyjäni

Vapaa-ajalla liikuntalajeissa kilpailevan pitäisi 1 2 3 4 5

saada hyvä numero liikunnasta

Liikuntavarusteiden puuttumisesta liikuntatunneilla 1 2 3 4 5

tulisi alentaa liikunnan numeroa

Erytystä tukea liikunnassa tarvitseva oppilas tulisi 1 2 3 4 5

arvioida erikseen

Liikuntaryhmässäni on paljon keskinäistä kilpailua 1 2 3 4 5

paremmista arvosanoista

**Vastaa seuraaviin kysymyksiin.**

- 6 A. Koetko, että liikunnanopettajasi suosii joitakin oppilaita liikunnan numeron antamisessa? Ympyröi jompikumpi vaihtoehto.

1 Kyllä 2 Ei

B. Perustele, miten suosiminen näkyy opettajan toiminnassa liikuntatunnilla?

---

---

---

- 7 A. Koetko, että jotkut oppilaat joutuvat ponnistelemaan enemmän arvosanansa eteen? Ympyröi jompikumpi vaihtoehto.

1 Kyllä 2 Ei

B. Perustele vastauksesi.

---

---

---

- 8 A. Uskotko, että sillä on vaikutusta liikunnan numeroosi, kuinka paljon liikunnanopettajasi pitää sinusta? Ympyröi jompikumpi vaihtoehto.

1 Kyllä 2 Ei

B. Miten tämä näkyy liikuntatunneilla?

---

---

9 Tavoitteletko hyvää liikunnan numeroa mielistelemällä liikunnanopettajaasi? Millä tavoin?

---

---

---

### ARVIOINTIKRITEERIT

10 Tiedätkö, miten voit saada liikunnasta hyvän numeron? Ympyröi jompikumpi vaihtoehto.

1 Kyllä 2 Ei

11 Mitä liikunnanopettajasi on kertonut arviointikriteereistään? (*esim. millä perusteella saa liikunnasta tietyn numeron?*)

---

---

---

---

12 Miten tärkeäksi koet tietää sen, millä perusteilla saa liikunnasta tietyn numeron? Ympyröi **yksi** numerovaihtoehdoista ja perustele vastauksesi.

1= täysin merkityksettömäksi, koska \_\_\_\_\_

---

2= jokseenkin merkityksettömäksi, koska \_\_\_\_\_

---

3= en osaa sanoa, koska \_\_\_\_\_

---

4= jokseenkin tärkeäksi, koska \_\_\_\_\_

---

5=erittäin tärkeäksi, koska \_\_\_\_\_



---

13 **Arvioi**, kuinka paljon seuraavia liikuntatuntien keskeisiä sisältöjä opettajasi painottaa liikunnan numerossa. (*Esimerkkinä korostaako opettajasi voimistelutaitojen osaamista paljon ja uintitaitojen osaamista vain vähän?*) Ympyröi jokaisesta kohdasta yksi numerovaihtoehto.

**1= ei lainkaan 2= vähän 3= en osaa sanoa 4= melko paljon 5= paljon**

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| a. juoksut, hyppyt ja heitot eri liikuntalajeissa            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. voimistelu ilman välineitä, välineillä ja telineillä      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. musiikki- ja ilmaisuliikunta sekä tanssi                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. palloilu  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. suunnistus ja retkeily                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f. talviliikunta   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g. uinti ja vesipelastus                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h. toimintakyvyn kehittäminen ja seuranta<br>sekä lihahuolto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i. uudet liikuntalajit ja liikuntatietous                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

14 **Merkitse tärkeysjärjestykseen viisi asiaa**, jotka sinun mielestäsi liikunnan numeron antamisessa tulisi huomioida. Laita numerot 1-5 laatikoihin.

**(1= tärkein 2=toiseksi tärkein...)**

Kavereiden kannustaminen

Yrittäminen

Liikuntavarusteiden mukana olo

Aktiivinen osallistuminen

Liikuntalajien osaaminen

Sääntöjen noudattaminen tunnilla

Liikunnan harrastaminen vapaa-ajalla

Liikunnan terveydellisen merkityksen ymmärtäminen

Yksin ja ryhmässä toimiminen

Jokin muu,  
mkä? \_\_\_\_\_

*Vielä muutama kysymys. Jaksathan vielä 😊*

## ARVIOINTIKÄYTÄNTEET

15 Kuinka liikunnanopettajasi antaa sinulle palautetta liikuntatunnilla?

---

---

---

---

16 Millaista palautetta haluaisit saada?

---

---

---

---

17 A. Todistukseeni haluaisin... (ympyröi yksi vaihtoehdoista)

- a. Sanallisen arvioinnin
- b. Numeroarvioinnin
- c. Numero- ja sanallisen arvioinnin
- d. Hyväksytty/Hylätty arvioinnin
- e. Muu, mikä \_\_\_\_\_

B. Perustele vastauksesi.

---

---

---

18 Tavoitteletko parempaa liikunnan numeroa keväällä? Ympyröi yksi oikea vaihtoehto.

1 Kyllä 2 Ei

**Hyvin jaksoit loppuun asti, autoit meitä valtavasti!**

**Annoit arvokasta tietoa meille tutkijoille, kiitoksia!**

**Kiitos vastauksistasi ja mukavia liikuntahetkiä talveen!**

## LIITE 5

Taulukko 3. Kyselylomakkeen kysymys 3A. Sukupuolten välinen vertailu liikunnan numeron ansaitsemisesta

”Saitko mielestäsi sen liikunnan numeron, minkä ansaitsit?”	Tyttö (n=29)	Poika (n=22)	Yhteensä oppilaita (n=51)
Kyllä	86,2 %	90,9 %	88,2 %
Ei	13,8 %	9,1 %	11,8 %
Yhteensä	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Taulukko 4. Kyselylomakkeen kysymys 6A. Sukupuolten välinen vertailu opettajan suosimisesta

”Koetko, että liikunnanopettajasi suosii joitakin oppilaita liikunnan numeron antamisessa?”	Tyttö (n=29)	Poika (n=22)	Yhteensä oppilaita (n=51)
Kyllä	27,6 %	31,8 %	29,4 %
Ei	72,4 %	68,2 %	70,6 %
Yhteensä	100,0 %	100,0 %	100,0 %

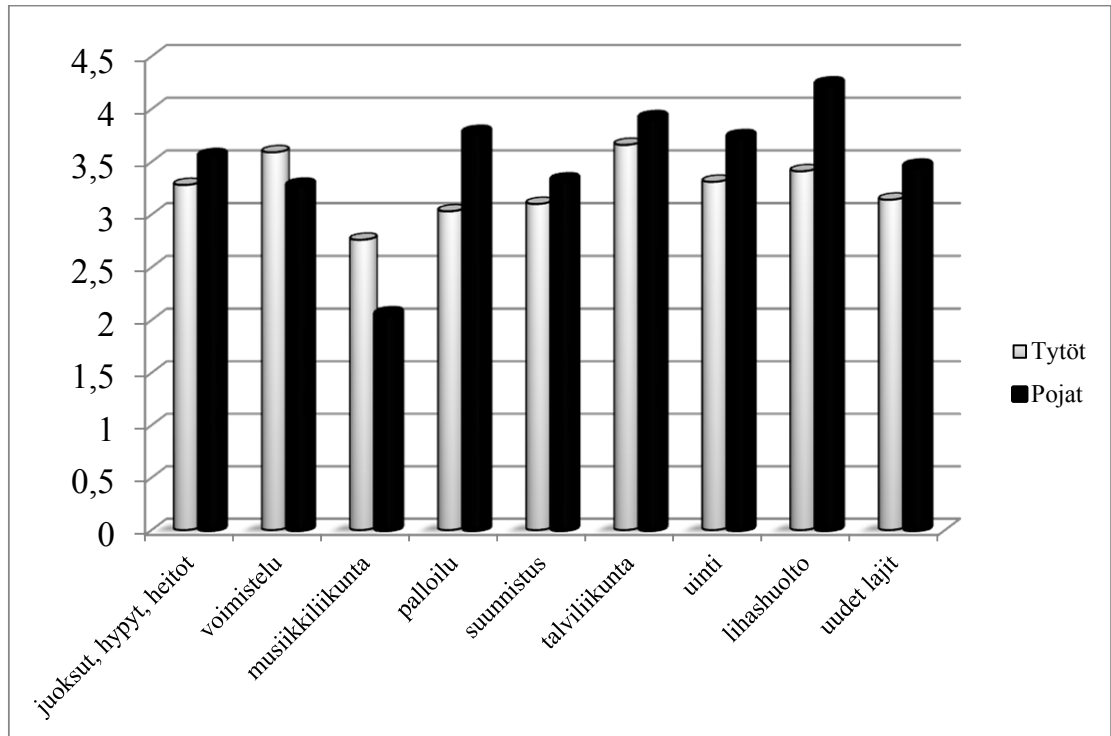
Taulukko 5. Kyselylomakkeen kysymys 8A. Sukupuolten välinen vertailu liikunnanopettajien pitämisen vaikutuksesta

”Uskotko, että sillä on vaikutusta liikunnan numeroosi, kuinka paljon liikunnan opettajasi pitää sinusta?”	Tyttö (n=29)	Poika (n=22)	Yhteensä oppilaista (n=51)
Kyllä	48,3 %	22,7 %	37,3 %
Ei	51,7 %	77,3 %	62,7 %
Yhteensä	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Taulukko 6. Kyselylomakkeen kysymys 10. Sukupuolten välinen vertailu opettajien arviointikriteereiden tietämisestä

”Tiedätkö, miten voit saada liikunnasta hyvän numeron?”	Tytöt (n=28)	Pojat (n=22)	Oppilaat yhteensä (n=50)
Kyllä	78,6 %	86,4 %	84,0 %
Ei	21,4 %	13,6 %	18,0 %
Yhteensä	100,0 %	100,0 %	100,0 %

**LIITE 6** Kyselylomakkeen kysymys 13. Sukupuolten välinen vertailu siitä, miten oppilaat kokevat opettajien painottavan liikuntalajeja arvioinnissa



## LIITE 7

Taulukko 7. Kyselylomakkeen kysymys 14. Oppilaiden antamat maininnat arviointikriteereille (1-5)

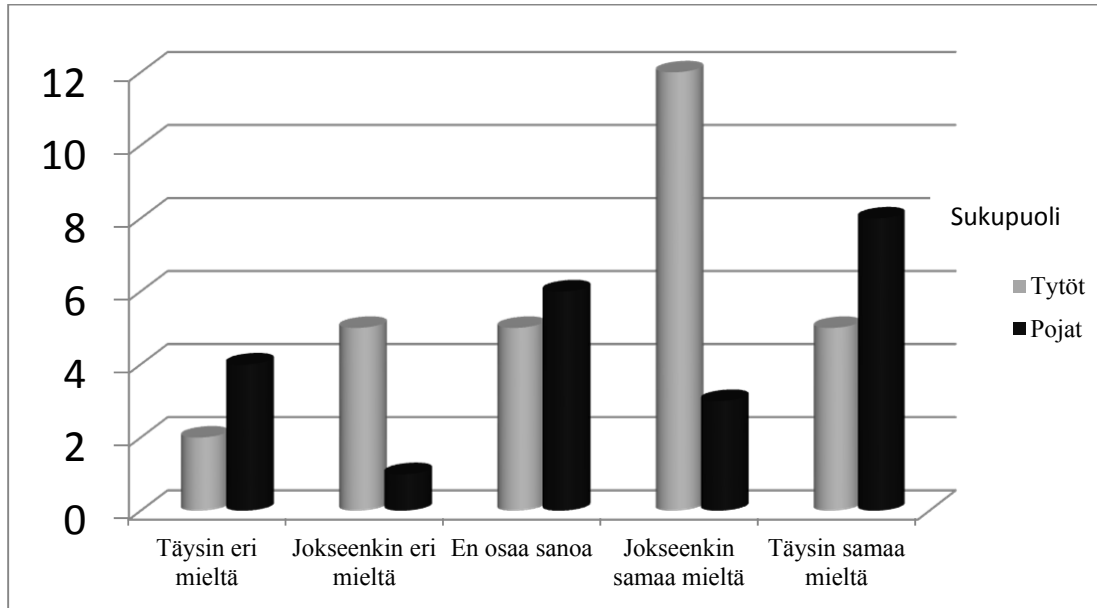
Arviointikriteeri	Yhteensä (%)
Aktiivisuus	84,2 %
Yrittäminen	80,4 %
Sääntöjen noudattaminen	78,4 %
Liikuntavarusteiden mukana olo	66,7 %
Asenne	60,8 %
Yksin ja ryhmässä toimiminen	35,3 %
Terveydellisen merkityksen ymmärtäminen	29,4 %
Liikuntalajien osaaminen	21,6 %
Vapaa-ajan harrastuneisuus	15,7 %

Taulukko 8. Kyselylomakkeen kysymys 14. Oppilaiden tärkeysjärjestykseen (1-5) asettamat arviointikriteerit

Arviointikriteeri	Tärkein (1)	Toiseksi tärkein (2)	Kolmanneksi tärkein (3)	Neljänneksi tärkein (4)	Viidenneksi tärkein (5)	Ei tärkeimpien kriteereiden joukossa
Asenne	8	6	10	4	3	20
Yrittäminen	17	14	6	1	3	10
Liikuntavarusteet	2	3	11	9	9	17
Aktiivisuus	10	13	9	6	4	9
Liikuntalajien osaaminen	1	2	2	3	3	40
Sääntöjen noudattaminen	7	6	4	12	11	11
Vapaa-ajan harrastuneisuus	1	2	1	4	8	43
Terveydellisen merkityksen ymmärtäminen	3	3	1	5	3	36
Yksin ja ryhmässä toimiminen	0	1	2	7	8	33



**LIITE 8** Kyselylomakkeen kysymys 5. Sukupuolten välinen vertailu väitteeseen “Liikuntavarusteiden puuttumisesta liikuntatunneilla tulisi alentaa liikunnan numeroa”



**LIITE 9** Kyselylomakkeen kysymys 17A. Sukupuolten välinen vertailu todistuksessa käytettävästä arviointitavasta

	Tyttö (n=29)	Poika (n=22)	Yhteensä oppilaita
Sanallinen arviointi	1	0	1
Numeroarviointi	14	12	26
Sanallinen- ja numeroarviointi	13	10	23
Hyväksytty/ hylätty arviointi	1	0	1
Yhteensä oppilaita	29	22	51