

Opettajien käsityksiä liikunnan arviointimenetelmistä ja  
arvioinnin tarkoituksista

Pro gradu -tutkielma

Eino Vuollet

0397920

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

2019

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Opettajien käsityksiä liikunnan arviointimenetelmistä ja arvioinnin tarkoituksista

Tekijä: Eino Vuollet

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ\_X\_ Laudaturtyö\_\_ Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä: 64 sivua + 6 liitettä

Vuosi: 2019

Tiivistelmä:

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, mitä arviointimenetelmiä luokan opettajat käyttävät liikunnan opetuksessaan sekä mihin tarkoitukseen he arviointia käyttävät. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, joka noudattaa fenomenografista tutkimusotetta. Tutkimusaineiston keräsin haastattelemalla kuutta luokanopettajaa, joiden opetettaviin aineisiin kuuluu liikunta. Haastattelut toteutin keväällä 2018 ja aineiston analyysin suoritin loppusyksyllä 2018 sekä alkutalvella 2019. Aineiston analyysissä olen hyödyntänyt fenomenografista analyysimenetelmää.

Tutkimukseni mukaan havainnointi on selkeästi käytetyin arviointimenetelmä liikunnan opetuksessa. Muita opettajien käyttämiä arviointimenetelmiä olivat arviointikeskustelu, oppilaiden itse- ja vertaisarviointi sekä välitön palaute.

Liikunnan arvioinnin tärkeimpänä tarkoituksena on tutkimukseni mukaan arvosanan antaminen oppilaalle. Arvosanan tueksi opettajat keräsivät vuoden mittaan arviointitietoa oppilaasta. Arvioinnin tarkoituksena oli myös antaa oppilaan vanhemmille tietoa oppilaasta. Arvioinnilla nähtiin myös oppilaan oppimista edistävä ja kehittävä tarkoitus. Arvioinnin avulla oppilaita haluttiin muun muassa motivoida liikkumiseen ja liikunnalliseen elämän tapaan, yrittämiseen liikunnan tunneilla sekä löytämään omia vahvuuksia liikunnassa.

Avainsanat: arviointi, liikunta, arviointimenetelmä, opetussuunnitelma, arvioinnin tarkoitus, fenomenografia

## Sisällys

1. Johdanto .....	4
2. Arviointi koulumaailmassa .....	7
2.1 Arviointi ja oppilasarviointi .....	7
2.2 Arviointikulttuurin muutokset Suomessa .....	9
2.3 Oppilasarvioinnin tehtävät .....	11
3. Liikunnan oppilasarviointi.....	14
3.1 Liikunta oppiaineena .....	14
3.2 Liikunnan arviointi opetussuunnitelman perusteissa.....	15
3.3 Liikunnan arviointimenetelmät.....	16
3.3.1 Havainnointi .....	17
3.3.2 Arviointikeskustelu .....	19
3.3.3 Itse- ja vertaisarviointi .....	21
3.3.5 Välitön palaute .....	24
4. Tutkimuksen toteutus .....	26
4.1 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen tarkoitus.....	26
4.2 Fenomenografinen tutkimusmenetelmä.....	27
4.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	28
4.4 Fenomenografinen analyysi.....	31
4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	35
5. Opettajien käyttämiä arviointimenetelmiä liikunnassa .....	38
5.1. Oppilaiden havainnointi liikuntatunneilla .....	38
5.2 Arvioinnista keskusteleminen oppilaiden ja vanhempien kanssa.....	40
5.3 Oppilaiden osallistaminen arviointiin.....	42
5.4 Välittömän palautteen antaminen oppilaalle.....	44
6. Liikunnan arvioinnin tarkoitukset .....	46
6.1 Oppimista kehittävä ja edistävä arviointi .....	47
6.2 Toteava arviointi .....	50
7. Pohdinta .....	52
LÄHTEET .....	57
LIITTEET .....	65

## 1. Johdanto

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma astui voimaan elokuussa 2016. Sen ympärillä käytiin, ja käydään yhä, voimakasta keskustelua. Varsinkin arvioinnin osuuden muutos opetussuunnitelmassa on herättänyt paljon keskustelua ja osittain epävarmuuttakin opettajakunnassa. Uuden arvioinnin hengen mukaan arvioinnin ei tulisi enää painottua niin paljon lopputulokseen, vaan oppimisen etenemiseen ja työskentelytaitoihin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 49). Mielenkiintoni lähteä tutkimaan liikunnan arviointia onkin syntynyt pitkälti uuden opetussuunnitelman ympärillä pyörivän keskustelun takia.

Uusi opetussuunnitelma on tuonut muutoksia myös liikunnan arviointiin ja sen arviointikriteereihin. Liikunnan arviointi pohjautuu opetussuunnitelmassa esitettyihin tavoitteisiin, aivan kuten vanhassakin opetussuunnitelmassa. Asetettuja tavoitteita ovat nyt fyysinen-, sosiaalinen- ja psyykinen toimintakyky. Uudessa opetussuunnitelmassa fyysisten kunto-ominaisuuksien arvioinnista on luovuttu kokonaan eli kuntotestit ja Cooperin testi on jäänyt pois – Ainakaan liikunnan arvosanaan niiden ei pitäisi enää vaikuttaa. Opetushallitus haluaa uuden opetussuunnitelman myötä siirtyä fyysisen kunnan testaamisesta kohti toimintakyvyn arviointia (Liikunnan tukimateriaali). Lisäksi eri urheilulajeja ei enää juurikaan mainita uudessa opetussuunnitelmassa. Mitä sitten arvioidaan, jos ei lajitaitoa eikä kuntoa? Uudessa opetussuunnitelmassa mainitaan, että ”Arviointi perustuu monipuoliseen näyttöön oppilaan työskentelystä, osaamisesta ja edistymisestä”. Liikunnan OPS-ryhmän puheenjohtaja Matti Pietilä kertoo 31.8.2016 ilmestyneessä Keski-Uusimaa-lehdessä, että uutta liikunnan opetussuunnitelmaa suunniteltaessa pyrittiin irrottautumaan lajilähtöisyydestä ja keskiöön nostettiin motoristen perustaitojen, kuten heittämisen, hyppimisen, tasapainon ja liukumisen harjoittaminen. Toki näitä taitoja harjoitetaan edelleen liikuntalajien kautta.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, joka noudattelee fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata ihmisten erilaisia käsityksiä jostain ilmiöstä (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Järvinen & Järvinen 2004, 83).

Tutkimuksessani käsiteltävänä ilmiönä on liikunnan arviointi ja tarkoitukseni on kuvata opettajien erilaisia käsityksiä liittyen siihen.

Liikunnan arviointi on opettajalle haastava mutta mielenkiintoinen tehtävä. Uuden opetussuunnitelman mukana tulleet muuttuneet liikunnan tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit sekä uudistuneet arviointipainotukset eivät voi olla vaikuttamatta myös liikunnassa käytettäviin arviointimenetelmiin, joten tulevana liikuntaan erikoistuvana luokanopettajana on äärimmäisen mielenkiintoista tutkia, mitä arviointimenetelmiä opettajat käyttävät nykyään tehdessään liikunnan oppilasarviointia. Edellä mainittu kysymys toimii myös tutkimukseni toisena tutkimuskysymyksenä.

Tutkimukseni toisena tehtävänä on selvittää, mitä tarkoituksia liikunnan arvioinnilla on opettajien mielestä. Liikunnan arviointi on menneinä vuosikymmeninä perustunut hyvin pitkälti taitoarviointiin ja mittaustuloksiin. Kuitenkin edellinen vuoden 2004 ja etenkin nykyinen vuonna 2016 käyttöön otettu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat painottaneet arvioinnin oppimista tukevaa, ohjaavaa ja kannustavaa luonnetta. Onkin mielenkiintoista nähdä, millaisena opettajat näkevät liikunnan arvioinnin tarkoituksen tänä päivänä.

Opettajien ennakkokäsityksiä uudesta liikunnan opetussuunnitelmasta on viime aikoina tutkittu melko paljon. Esimerkiksi Haaja (2017) on tutkinut luokanopettajien käsityksiä liikunnan oppilasarvioinnista ja sen muutoksista uuden opetussuunnitelman myötä. Hänen tutkimuksensa mukaan opettajat sisäistävät uuden opetussuunnitelman hitaasti ja uudistukset siirtyvät opettajien käytäntöön viiveellä. Nyt uusi opetussuunnitelma on kuitenkin ollut käytössä jo pari vuotta, joten on mielenkiintoista nähdä, kuinka paljon liikunnan uudet arviointikäytännöt ovat vaikuttaneet opettajien käytännön työhön.

Tutkimukseni toisessa luvussa kuvaan peruskoulun arviointikulttuurin muutoksia Suomessa menneinä vuosikymmeninä. Lisäksi pyrin monipuolisesti avaamaan arviointikäsitettä, kertomaan arvioinnin erilaisista tehtävistä sekä kertomaan, millaisena arviointi näyttäytyy tänä päivänä koulumaailmassa. Kolmannessa luvussa avaan

liikunnan oppiaineen luonnetta sekä esittelen tyypillisiä arviointimenetelmiä liikunnan opetuksessa.

Neljännessä luvussa avaan tarkemmin tutkimukseni tarkoitusta sekä kerron tutkimukseni metodologisista valinnoista. Viidennessä luvussa tuon esille tutkimukseni tulokset ja vertailen niitä aiempiin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Tutkimukseni pohdinta-osuudessa vielä kokoan tutkimukseni tulokset sekä pohdin syitä, jotka ovat vaikuttaneet opettajien käyttämien arviointimenetelmien käyttöön sekä arvioinnin tarkoituksiin.

## 2. Arviointi koulumaailmassa

Arviointi kuuluu kouluun ja sen merkitys on viime vuosina korostunut (Virta 1999, 2-3). Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1994, 8) mukaan arviointi onkin mukana kaikissa oppisen ja opettamisen eri vaiheissa. Kouluissa arviointia ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelmaan on kirjattuna arviointia koskevat ohjeet, jotka perustuvat lakeihin ja säädöksiin. (Uusikylä & Atjonen 2005, 52; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 9.) Tutkimuksessani käytän arvioinnin käsitettä kuvaamaan koulussa tapahtuvaa oppilasarviointia.

### 2.1 Arviointi ja oppilasarviointi

Arviointi on laaja ja monitahoinen käsite. Arviointi-käsitettä käytetään eri tavalla eri yhteyksissä. Arvioinnin käsitteestä puhuttaessa täytyy ottaa myös huomioon, että sitä käytetään erilaisiin tarkoituksiin. Arvioinnin käsitteen merkitys kuitenkin selviää yleensä asiayhteydestä, jossa sitä käytetään. (Phye 1997, 8-9; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8; Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 139.)

Arvioinnilla tarkoitetaan usein asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten vertailua (Raivola 1995, 22; Jyrhämä ym. 2016, 139). Atjonen (2007) määrittelee arvioinnin kasvatusalalla tarkoittavan kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon määrittämistä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin (Atjonen 2007, 19). Brooks (2002, 1) mukaan arviointi tulisi nähdä lopputulosten arvioimisen lisäksi kiinteänä osana opetusta ja oppimista. Myös Koppinen kumppaneineen toteavat arvioinnin olevan mukana opettamisen ja oppimisen jokaisessa vaiheessa. He näkevätkin arvioinnin tärkeimmäksi tehtäväksi tukea ja edistää oppimista ja opettamista. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8.) Linnakylän ja Välijärven (2005, 22) mukaan arvioinnilla täytyy aina olla jokin selkeä tavoite. He toteavat, että se, mikä on arvioinnin tavoite, määrittää pitkälti sen, mitä ja ketä arvioidaan, millä perusteilla arvioidaan sekä miten arviointitietoa

käytetään hyödyksi. Atjosen (2007, 20) mukaan arviointia ei tulisi nähdä irrallisena muusta pedagogisesta toiminnasta, vaan sen tulisi aidosti olla osa oppimista.

Arviointia voidaan pitää arvon antamisena asialle, toiminnalle, työlle ja tulokselle (Linnakylä & Välijärvi, 2005, 5,16; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8). Arviointi pohjautuu arvostuksiin ja eri aikoina yhteiskunnassa vallinneet arvot ovatkin ohjanneet kasvatusta koulussa (Linnakylä & Välijärvi 2005, 16; Uusikylä & Atjonen 2005, 74). Myös Raivola (2000, 66) sanoo arviointiin liittyvän ilmiöiden arvottaminen eli arvopäätelmien tekeminen. Arviointia ei voida hänen mukaansa suorittaa ilman toiminnan ansioiden tai arvon määrittämistä.

Arvioinnin ja arvostelun käsitteitä ei tulisi sekoittaa keskenään. Sanalla arvostelu tarkoitetaan yleensä arvosanan antamista tehdystä suorituksesta (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 10). Arvostelu-käsite on arviointia suppeampi sen viitatta lähinnä todistuksissa annettaviin arvosanoihin. Arvostelun tulos ilmaistaan yleensä joko numeerisesti tai sanallisesti. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 10; Lahdes 1991, 183; Lahdes 1997, 219; Soininen 1991, 20.) Sen sijaan arviointi kohdistuu tulosten lisäksi myös opetuksen ja oppimisen prosesseihin ja niiden suunnitteluun (Lahdes 1991, 183).

Arviointi kuuluu opetuksen ominaispiirteisiin ja sen eri vaiheisiin. Opettajat ja oppilaat arvioivat koulussa jatkuvasti omaa suoritustaan. Koulumaailmassa arviointi kohdistuu oppilaiden suoritusten lisäksi myös opetussuunnitelmaan eli opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Opetuksen arviointi kohdistuu suurimmaksi osaksi opetustapahtumaan ja sen tuloksiin. Oppilasarviointin tarkoituksena on verrata oppilaiden saavuttamia tuloksia opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin. Arviointi on hyödyllistä eri tahoille. Arvioinnin avulla oppilas saa tietoa omasta oppimisestaan, opettajat osaavat suunnitella opetustaan paremmin, hallinto saa tietoa päätösten toteutumisesta ja poliittisille päättäjille se kertoo varojen käytön tehokkuudesta sekä uudistusten vaikutuksista. (Jyrhämä ym. 2016, 136-138; Ouakrim-Soivio 2015, 10.)



## 2.2 Arviointikulttuurin muutokset Suomessa

Arvioinnin painotukset ovat vaihdelleet suomalaisessa peruskoulussa eri vuosikymmenten aikana. Ne ovat heijastaneet aina aikansa kasvatusteorioita. (Oppilaan arviointi menneinä vuosikymmeninä; Lahdes 1997, 227.) 1960-luvulla elettiin behavioristisen oppimiskäsityksen aikaa, jolloin arvioinnissa korostettiin suhteellista arviointia (Lahdes 1997, 227). Suhteellinen arviointi perustuu oppilaiden suoritusten vertailuun toisiinsa nähden ja suhteellisessa arvioinnissa oppilaat laitetaan paremmuusjärjestykseen tietyn jakauman mukaisesti (Ouakrim-Soivio 2015, 17; Koppinen ym. 1994, 10; Oppilaan arviointi menneinä vuosikymmeninä). Vielä peruskoulujärjestelmän syntymisen aikaan 1970-luvulla arvioinnissa ohjeistettiin käyttämään suhteellista arviointia (Oppilaan arviointi menneinä vuosikymmeninä).

1970-luvulla kasvatusoptimismin lisääntyessä opetuksen motivoivaa ja ohjaavaa tehtävää alettiin pitää tärkeänä. Samalla arvioinnissa kiinnostuttiin suhteellisen arvioinnin sijaan absoluuttisesta tavoitearvioinnista. (Lahdes 1997, 227.) Absoluuttisessa arvioinnissa oppilaita arvioidaan ennalta määrättyjen tavoitteiden suhteen (Ouakrim-Soivio 2015, 16; Koppinen ym. 1994, 10).

Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa suhteellisesta arvioinnista luovuttiin. Arvioinnin perustaksi tulivat valtakunnalliset ja kuntakohtaiset tavoitteet. Oppilaiden edistymistä verrattiin näihin tavoitteisiin heidän omien edellytystensä rajoissa. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 164.) Samoihin aikoihin myös behavioristinen oppimisen psykologia alkoi heikentyä konstruktivistisen oppimiskäsityksen vahvistumisen myötä. Oppilaiden tulosten lisäksi alettiin kiinnostua myös tuloksiin vaikuttaneista oppimisprosesseista. (Lahdes 1997, 228.)

Vuonna 1994 voimaan astuneessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arvioinnin osuus ei juuri muuttunut. Siinä arviointia käsiteltiin väljästi, joten arviointi perustui korostuneesti paikallisiin ratkaisuihin ja päätöksiin. (Ouakrim-Soivio 2015, 23; Luostarinen & Peltomaa 2016, 164.) Opetussuunnitelman perusteiden väljyys ja sen tulkinnallisuus johtivat oppilaan arvioinnin uudistamiseen jo vuonna 1999. Taustalla oli

uusi perusopetuslaki (628/1998) ja perusopetusasetus (852/1998). Niiden mukaan oppilaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Lisäksi arviointi tuli jakaa opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin. (Oukrim-Soivio 2015, 24; Luostarinen & Peltomaa 2016, 164.) Samalla opetushallitus julkaisi myös päättöarvioinnin kriteerit oppiainekohtaisesti arvosanalle 8. Kriteerit olivat kuitenkin vain suositusluontoisia ja niiden käytöstä päätettiin paikallisesti. (Virta 1999, 95; Oukrim-Soivio 2015, 25.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa päättöarvioinnille laadittiin ensimmäistä kertaa valtakunnallisesti yhtenäiset kriteerit. Arviointikriteerit eivät olleet enää suosituksia, vaan velvoittavia normeja. Ne antoivat nyt edellytykset oppilaiden vertailukelpoisille päättöarvosanoille. Ne myös lisäsivät oppilaiden yhdenvertaisuutta jatko-opintoihin hakeutumisessa. (Oukrim-Soivio 2015, 25-26; Luostarinen & Peltomaa 2016, 165.) Myös suhteellisen arvioinnin jättämiä jälkiä pyrittiin hävittämään kirkastamalla tavoitteiden merkitystä ja korostamalla arvioinnin ohjaavaa ja kannustavaa otetta (Luostarinen & Peltomaa 2016, 165).

Nykyinen, vuonna 2016 käyttöön otettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan itselleen tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti sekä yhdessä muiden kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17). Luostarisen & Peltomaan (2016, 165) mukaan vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden perusteissa korostuvat oppimisen ohjaus, kannustavuus sekä itse- ja vertaisarvioinnin kehittäminen. Myös Oukrim-Soivion (2015, 79) mukaan nykyisessä opetussuunnitelmassa opintojen aikaisella eli formatiivisella arvioinnilla on keskeinen rooli. Arvioinnin tulisi lisäksi perustua yhdessä määriteltyihin oppimisen tavoitteisiin ja kriteereihin (Luostarinen & Peltomaa 2016, 165).

## 2.3 Oppilasarvioinnin tehtävät

Perusopetuslain (628/1998) viidennen luvun 22. pykälässä todetaan, että oppilaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) arviointi jaetaan opintojen aikaiseen arviointiin sekä päättöarviointiin. Opintojen aikaisen arvioinnin tärkeimmäksi tehtäväksi määritellään oppilaan opiskelun ohjaaminen, kannustaminen ja tukeminen sekä itse- ja vertaisarviointitaitojen edistäminen. Päättöarvioinnin tehtävänä on määritellä, miten oppilas on saavuttanut oppiaineen tavoitteet opiskelun päättyessä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 50, 53.)

Arviointia ja sen tapoja voidaan luokitella monin eri tavoin. Suomalaisessa peruskoulussa arviointi on yleisesti jaoteltu kolmeen eri arviointityyppiin: diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Tämä jaottelu perustuu lähinnä arvioinnin tehtäviin ja ajoitukseen opetusjakson aikana. (Kanaoja 1999, 68.) Nykyisin korostetaan paljon myös arvioinnin kehittävää ja osallistavaa luonnetta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 47, 50).

Diagnostinen arviointi kartoittaa ja mittaa oppilaan lähtötasoa ja hänen oppimisedellytyksiä ennen opetusjaksoa. Diagnostinen arviointi tapahtuu siis opetusjakson alussa ja arvioinnin mittarina käytetään yleensä diagnostista koetta. Sen avulla pyritään selvittämään, mitä oppilas jo osaa ennen opetuksen alkua tai löytämään sellaisia oppilaita, joiden osaamisessa on tiedollisia ja taidollisia aukkoja, ja jotka todennäköisesti tulevat tarvitsemaan tukea opetuksen aikana. Diagnostisen arvioinnin tehtävänä on siis auttaa opettajaa opetuksen suunnittelemisessa ja organisoimisessa sekä oppimisen tukemisessa. Diagnostisella arvioinnilla voidaan siis katsoa olevan *toteava* ja *suunnitteleva* tehtävä. (Kanaoja 1999, 68; Oukrim-Soivio 2015, 19; Soininen 1991, 61; Yliluoma 2003, 143.)

Formatiivista arviointia suoritetaan jatkuvasti opetuksen aikana. Sen tarkoituksena on antaa tietoa ja palautetta oppilaan edistymisestä oppimisprosessin aikana suhteessa

asetettuihin tavoitteisiin sekä oppilaalle että opettajalle. Formatiivisella arvioinnilla pyritään tukemaan sekä ohjaamaan oppilasta ja sen keskeinen tehtävä on luoda oppilaan sisäistä motivaatiota palautteen avulla. Lisäksi se antaa tietoa opettajalle muun muassa opetuksen tavoitteiden saavuttamisesta sekä käytettyjen menetelmien ja materiaalien soveliaisuudesta. (Anttila 2013, 107; Kanaoja 1999, 68; Oukrim-Soivio 2015, 18-19; Soininen 1991, 62-63.)

Summatiivinen arviointi on opintojakson tai lukukauden päätteeksi tehtävää arviointia, joka antaa oppilaalle ja opettajalle tietoa siitä, miten asetetut tavoitteet on saavutettu. Summatiivisen arvioinnin huomio on saavutetuissa tuloksissa, eli se on tulosarviointia. Yleensä summatiivisen arvioinnin tulos ilmaistaan numeerisesti ja sen päätarkoituksena on osoittaa, että oppilas on saavuttanut ennalta määritellyn osaamisen tason. Todistusarvosanat ovat tyypillinen esimerkki summatiivisesta arvioinnista. Summatiivisella arvioinnilla on kokoavan tehtävän lisäksi myös ennustava tehtävä; se ennustaa oppilaan tulevaa menestymistä opiskeluissa sekä helpottaa jatkokoulutus suunnitelmia. (Anttila 2013, 105; Kanaoja 1999, 68; Oukrim-Soivio 2015, 19; Soininen 1991, 63-64.)

Nykyisin puhutaan myös kehittävästä arvioinnista. Kehittävä arviointi tukee nimensä mukaisesti kehitystä ja muutosta. Yleisesti kehittävä arviointi katsotaan syvälliseen oppimiseen tähtääväksi toiminnaksi, jossa tärkeimpänä arvioinnin tuloksena ei nähdä arviointiraporttia, vaan tärkeänä pidetään oppimista ja sen avulla syntynyttä uutta ajattelua. (Räisänen 2005, 110.) Kehittävään arviointiin liittyy vahvasti vuorovaikutuksellisuus, osallistaminen ja monimenetelmällisyys (Atjonen 2014, 224).

Räisänen (2005, 110) painottaa kehittävä arvioinnin reflektiivistä vuorovaikutusta, jossa arviointi tukee prosessin aikana kehittyneitä ymmärrystä ja muutosta. Kehittävä arviointi ei ole yksi erillinen arviointimenetelmä, vaan laaja menetelmien kirjo. Siinä eri menetelmiä ja tiedonhankintatapoja käytetään hyväksi tarkoituksenmukaisella ja kehittymistä tukevalla tavalla. Tyypillisiä kehittävä arvioinnin menetelmiä ovat muun muassa itsearviointi, vertaisarviointi, portfolio ja arviointikeskustelu (Räisänen 2005, 118-123.) Kehittävä arvioinnin osallistavuus näkyy Rajavaaran (2006, 53) mukaan

arvioinnin kohteiden aktiivisena osallistumisena arvioinnin suunnitteluun ja toteutukseen. Arvioinnin kohteiden osallistaminen arviointiprosessiin on Kaupin ja Mannisen (2008, 119) mukaan välttämätöntä, jotta arviointi olisi aidosti toimintaa kehittävää.

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) viitataan arvioinnin kehittävyteen. Siellä yhdeksi arvioinnin tärkeäksi tehtäväksi määritellään muun muassa oppilaiden itsearviointitaitojen kehittyminen. Opettajia myös kehoitetaan käyttämään arvioinnissa oppilaiden toimijuutta kehittävää vertaisarviointia. ”Itsearviointin ja vertaisarviointin avulla jokainen oppilas voi tulla tietoisiksi edistymisestään ja ymmärtää, miten itse voi vaikuttaa oppimiseensa ja koulutyössä onnistumiseen” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 49). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) puhutaan arvioinnin kohdalla myös oppilaan edistymisestä ja edistymisen arvioinnista: ”Oppimisen arviointi sisältää opinnoissa edistymisen ja osaamisen tason arviointia sekä palautteen antamista niistä. Edistymistä tarkastellaan suhteessa aiempaan osaamiseen ja asetettuihin tavoitteisiin” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 49).

Myllykankaan (2002, 190) mukaan arvioinnin tulee vastata mahdollisimman moneen arvioinnin tehtävään. Arvioinnin tehtävänä on hänen mukaansa luoda edellytyksiä itsearviointiin, todeta, motivoida, kehittää, kontrolloida, ohjata, ennustaa ja vertailla. Asettamalla tavoitteita voidaan vastata arvioinnille asetettuihin tehtäviin.

### 3. Liikunnan oppilasarviointi

#### 3.1 Liikunta oppiaineena

Liikunta oppiaineena poikkeaa suuresti muista oppiaineista (Hakala 1999, 97). Ensinnäkin opetusympäristöt ovat hyvin poikkeavia liikunnan opetuksessa. Liikuntatunnit pidetään hyvin vaihtelevissa tiloissa ja olosuhteissa verrattuna moniin muihin oppiaineisiin, jotka usein pidetään luokkahuoneessa. Lisäksi liikuntatunnit ovat usein hyvin toiminnallisia ja oppilaiden toimintaa pidetään vapaampana kuin muissa oppiaineissa. Liikunnan opetuksen luonne vaatii opettajalta erityistä tilannetajua ja turvallisuuden huomioonottamista, sillä tietyt liikuntasuoritukset voivat pelottaa tai ahdistaa oppilasta. Liikuntatunneilla oppilaat ovat tekemisissä oman kehonsa kanssa, joten myös oppilaiden kehoon liittyvät asiat on otettava hienotunteisesti huomioon. (Varstala 1996, 14-15.) Myös Hakala (1999, 98, 125) nostaa esille liikunnan erityisinä piirteinä oppiaineen poikkeavat oppimisympäristöt, toiminnallisuuden sekä oppilaiden kokonaisvaltaisuuden oppimistilanteissa.

Liikuntatunneille on tyypillistä erilaiset opetustilanteet ja opetusmenetelmät. Liikuntatunneilla toimitaan usein pareittain tai ryhmissä, joten ne tarjoavat oivan mahdollisuuden persoonallisuuden kehittymiselle ja sosiaalisten taitojen kehittämiseksi (Varstala 1996, 14; Liimatainen 2000, 99). Myös Hakala (1999, 99) korostaa liikuntatuntien yhteistoimintaa. Tunteet ovat hänen mukaansa vahvasti läsnä liikuntatunneilla. Liikuntatunnit tarjoavatkin Heikinaro-Johanssonin mukaan ainutlaatuisen mahdollisuuden moraalikasvatukselle ja sosioemotionaalisten tavoitteiden saavuttamiselle erilaisten pelien ja leikkien yhteydessä. Liikuntatunneilla voidaan luonnollisissa tilanteissa pohtia muun muassa itsekkyyttä, oikeudenmukaisuutta sekä oikean ja väärän välisiä suhteita. (Heikinaro-Johansson 2003, 20, 109).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään liikunnan opetuksen tehtäväksi vaikuttaminen oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä,

sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä. Lisäksi sen tehtävänä on tukea oppilaiden myönteistä suhtautumista omaan kehoon. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 148, 273, 433). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan liikunnan opetuksen tehtävänä olevan myös kasvaminen liikuntaan ja liikunnan avulla kasvaminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 148, 273, 433).

Opetussuunnitelman perusteissa mainittu kasvaminen liikuntaan tarkoittaa Koivulan ja kumppaneiden (2017) mukaan sitä, että oppilaat saavat koululiikunnassa tapahtuvien liikuntakokemusten myötä erilaisia tietoja ja taitoja monipuoliseen liikkumiseen, hyvinvoinnin ylläpitämiseen sekä omaehtoiseen liikunnan harrastamiseen. Liikunnan avulla kasvamisen Koivula ja kumppanit (2017) määrittelevät välineeksi ihmisyyteen kasvattamisessa ja kasvamisessa. Heidän mukaansa liikunnan avulla kasvamisen tavoitteena on oppilaiden myönteinen suhtautuminen omaan kehoonsa sekä erilaisten tunteiden tunnistaminen ja niiden ilmaiseminen toisia kunnioittavalla tavalla. (Koivula, Laine, Pietilä & Nordström 2017, 264-265).

### 3.2 Liikunnan arviointi opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) liikunnan opetuksen tavoitteet ja sisältöalueet on jaettu fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn osa-alueisiin. Tavoitteet ja sisältöalueet on määritelty erikseen vuosiluokille 1-2, 3-6 ja 7-9 (ks. liitteet 1,2 ja 3). Luonnollisesti liikunnan arviointi ja arvioinnin kohteet myös perustuvat näihin tavoitteisiin ja sisältöalueisiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 148-150, 273-276, 433-437.) Nykyisen opetussuunnitelman mukaisen liikunnan arvioinnin keskiössä ovat oppiminen ja työskentely. Puolet liikunnan arvosanasta muodostuu liikunnan tavoitteiden mukaisesta tietojen ja taitojen oppimisesta ja puolet työskentelystä liikuntatunneilla. (Hirvensalo, Huovinen, Palomäki & Huhtiniemi 2016, 25.) Arviointia tapahtuu lukuvuoden aikana sekä lukuvuoden päätteeksi. Lisäksi

kuudennen luokan lopulla sekä päättöarvioinnin kohdalla oppilaan arvioinnissa käytetään valtakunnallisia arviointikriteereitä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 50-53, 276, 436-437.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan liikunnassa ei enää arvioida fyysisiä kunto-ominaisuuksia, vaan arviointi kohdistuu oppimiseen ja työskentelyyn. Koivulan ja kumppaneiden (2017, 267) mukaan liikunnan opetuksessa ja arvioinnissa huomio tulisi kiinnittää oppilaan oman oppimisen ja työskentelyn edistymisen seurantaan eikä kilpailuun ja oppilaiden keskinäiseen vertailuun. Aikaisemmista opetussuunnitelmista poiketen fyysisten kunto-ominaisuuksien tasoa ei enää arvioida liikunnassa. Myöskään kuntotestejä ei enää käytetä arvioinnin perusteena. (Hirvensalo ym. 2016, 25.)

Oppimisen ja työskentelyn edistymisestä tulee perusopetuksen 10. pykälän mukaan myös antaa riittävän usein tietoa niin oppilaalle kuin hänen huoltajilleen (Perusopetusasetus 1998/852 §10). Lisäksi oppilaiden arvioinnin tulee liikunnassa, kuten myös muissa oppiaineissa, perustua monipuoliseen näyttöön oppilaan oppimisesta, työskentelystä ja edistymisestä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 150, 275).

### 3.3 Liikunnan arviointimenetelmät

Soininen (1991, 60) määrittelee arviointimenetelmän tavaksi kerätä ja käsitellä tietoa systemaattisesti sekä keinoksi saavuttaa asetetut tavoitteet. Suorittaessaan arviointia, opettajan tulisi kerätä tietoa monin eri menetelmin (Dodge, Heroman, Charles & Maiorca 2004, 21). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 48) velvoittaa opettajia käyttämään monipuolisia arviointimenetelmiä. Jyrhämän ja kumppaneiden (2016, 137) mukaan arvioinnin toteuttamistapojen valinnassa vain mielikuvitus on rajana. Arviointimenetelmät vaihtelevat opettajan suorittamasta



havainnoinnista laajoihin projektitöihin ja tutkielmiin (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 46).

Opettajan valitseman arviointimenetelmän käyttöön vaikuttaa moni asia. Ensisijaisesti se, millaiseen käyttötarkoitukseen arviointitietoa kerätään. (Soininen 1991, 74) Myös opettajan ihmis- ja oppimiskäsitys vaikuttaa arviointimenetelmän valintaan. Esimerkiksi, jos opettaja ajattelee oppimisen olevan konstruktivistista tiedon rakentumista, hän todennäköisesti valitsee erilaisen tehtävän kuin sellainen opettaja, joka ajattelee oppilaan olevan ainoastaan tiedon vastaanottaja (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 46; Oukrim-Soivio 2015, 78).

Myös opettajan näkemys opittavasta sisällöstä vaikuttaa arviointimenetelmän valintaan. Kokeet sopivat hyvin tiedollisten sisältöjen arviointiin, kun taas esimerkiksi havainnointi on usein hyvä tapa arvioida taitoja. Arviointimenetelmän valintaan vaikuttaa myös arvioitavien kehitysvaihe. Esimerkiksi lukutaidottomuus voi karsia tiettyjä arviointimenetelmiä esi- ja alkuopetuksessa. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 46.)

Opettajan tottumukset ja mieltymykset vaikuttavat myös hänen valitsemiinsa arviointimenetelmin. Jotkut arvioinnin tottumukset ovat voineet juurtua opettajalle niin tavaksi, ettei hän edes kokeile uusia tapoja arvioida, vaikka tunnistaisikin tapojensa heikkoudet. Opettaja saattaa myös valita usein nopeamman tavan arvioida, vaikka toinen menetelmä antaisikin syvällisempää tietoa oppilaasta. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 46.)

### 3.3.1 Havainnointi

Havainnointi eli observointi on yksi yleisimmin koululiikunnassa käytetty arviointimenetelmä (Mintah 2003, 167; Weckman 2008, 49; Lautala 1999, 62; Tirkkonen & Tirkkonen 2012, 45). Soininen määrittelee havainnoinnin tiedonhankintakeinoksi, jonka avulla hankitaan tietoa muun muassa yksilön tai ryhmän käyttäytymisestä, tavoista ja totumuksista (Soininen 1991, 74). Jokaisella opettajalla on jonkinlainen

käsitys oppimisprosessin luonteesta, minkä pohjalta hän tekee havaintoja lapsista ja pyrkii edesauttamaan lasten oppimista (Heikka, Hujala & Turja 2009, 49).

Liikuntatunnin aikana oppilaat tekevät useita suorituksia ja suoritukset tapahtuvat usein nopeasti, joten yksittäiset arvioit suorituksista eivät ole järkeviä, vaan opettajat luottavat usein havaintoihinsa arvioidessaan oppilaan suorituksia (Mintah 2003, 171). Lisäksi havainnointiin pohjautuva arviointi antaa oppilaille mahdollisuuden näyttää osaamisensa useaan otteeseen, eikä arviointi pohjautu esimerkiksi yksittäiseen testisuoritukseen (van der Mars, H. McNamee, J. & Timken, G. 2018, 589).

Havainnointi liikuntatunneilla voi olla systemaattista tai epäsystemaattista (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 50; Soininen 1991, 75). Epäsystemaattinen havainnointi on opettajan ”jokapäiväistä” observointia, joka on usein satunnaista ja muistinvaraista. Kokenut opettaja pystyy kuitenkin tällaisen havainnoinnin avulla näkemään olennaisia oppilaan toimintaan liittyviä seikkoja. Vaarana epäsystemaattisessa havainnoinnissa on sen virhealttius, sillä epäsystemaattisessa havainnoinnissa epäoleelliset tekijät voivat painottua liikaa ja havainnoijan tulkinnat voivat olla virheellisiä johtuen satunnaisista havainnointikerroista. Siksi on tärkeää, että epäsystemaattisessakin havainnoinnissa opettaja tekee havaintoja keskeisistä asioista, jotta hän voi suunnata oman toimintansa oikeisiin asioihin. (Koppinen et al., 1994, 50; Soininen 1991, 75-76)

Systemaattinen havainnointi puolestaan edellyttää opettajalta huolellista etukäteissuunnittelua ja se on epäjärjestelmälliseen havainnointiin verrattuna melko suuritöinen. Opettajan kannattaa etukäteen miettiä, milloin ja millaisissa tilanteissa hän käyttää systemaattista havainnointia. Lisäksi hänellä pitää etukäteen miettiä tarkkaan, mitä ominaisuuksia hän oppilaissa arvioi. (Koppinen et al., 1994, 50; Soininen 1991, 76.) Siinä apuna voi olla esimerkiksi erilaiset havainnointilomakkeet tai havainnointia tukevat apukysymykset (Sääkslahti 2018, 212). Menetelmä sopii hyvin yhden tai kahden oppilaan yhtäaikaiseen havainnointiin (Soininen 1991, 76).

Arvioinnin luotettavuus on tärkeää varsinkin silloin, kun arviointimenetelmänä käytetään havainnointia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 49) mukaan luotettavaan arviointiin kuuluu arvioinnin dokumentointi. Havainnoimalla saatu

arviointitieto oppilaan osaamisesta on tärkeää dokumentoida, sillä se antaa arvokasta tietoa lapsen oppimisesta ja kehittymisestä ja saatua tietoa voidaan verrata opetussuunnitelman määrittelemiin oppimisen tavoitteisiin (Dodge, Heroman, Charles & Maiorca 2004, 22). Ilman dokumentteja ja niihin pohjautuvia keskusteluja sekä suunnittelua, opetus perustuu lähinnä opettajan tuntumaan oppilaiden tarpeesta, niin kutsuttuun ”mutuun” (vrt. Heikka, Hulaja & Turja 2009, 76.) Dokumentoitava tieto tulisi kuitenkin olla ennalta harkittua ja tarkoituksenmukaista eikä perustua sattumanvaraisiin havaintoihin (Gettinger 2001, 13).

Havainnointiin arviointimenetelmänä liittyy kysymys luotettavuudesta. Koska havainnoija on aina ihminen, se asettaa kysymyksen, kuinka objektiivinen ja luotettava havainnoimalla saatu tulos on. Havainnoijan subjektiivinen tulkinta voi olla joskus virheellinen, varsinkin jos se kohdistuu oppijan tunneilmaisuihin. Lisäksi liikuntatunti on aina sosiaalinen tilanne, joka voi olla hyvin vaihteleva ja kompleksinen, joten opettajalla voi olla vaikea havainnoida kaikkea olennaista. Jotta havainnointi olisi luotettavaa tulisi havainnoijan muun muassa tuntea havainnoinnin kohteet riittävän hyvin ja havainnointia tulisi suorittaa erilaisissa tilanteissa. (Soininen 1991, 77; Robson 2001, 148). Myös Darst & Pangrazi (1985) pitävät havainnoinnin mahdollisena ongelmana arvioijan subjektiivisuutta. Kahden eri opettajan suorittama arvio samasta oppilaasta voivat poiketa toisistaan hyvinkin paljon. Lisäksi opettaja voi suorittaa havainnointia sen tarkemmin keskittymättä. Heidän mielestään havainnoinnin voi tehdä tarkaksi käyttämällä esimerkiksi havainnointikortteja, joissa havainnointi kohdistetaan johonkin tiettyyn asiaan, kuten esimerkiksi oppilaan asenteeseen. (Darst & Pangrazi 1985, 160.)

### 3.3.2 Arviointikeskustelu

Arviointikeskustelu eli palautekeskustelu on laadullista arviointia, joka tapahtuu joko oppilaan kanssa yksilöllisesti, pienissä ryhmissä tai oppilaan ja huoltajien kanssa (Laakso & Numminen 2007, 100). Arviointikeskustelun ei tulisi suuntautua pelkästään arviointiin

vaan sen tarkoituksena on auttaa oppilasta opinnoissaan eteenpäin sen hetkisen tilan arvioinnin pohjalta. Tästä syystä Hongisto (2000, 93) käyttää siitä myös käsitettä kehityskeskustelu. Arviointikeskustelussa opettajan rooli keskustelun avaajana ja ylläpitäjänä korostuu, sillä oppilaalle voi usein olla vaikeaa kertoa ja keskustella omista oppimiskokemuksistaan. Arviointikeskusteluissa opettaja voi keskustella oppilaan kanssa esimerkiksi siitä, mitä kaikkea tunneilla opittuja asioita oppilas osaa yhdistää omiin suorituksiinsa. (Laakso & Numminen 2007, 100-101.) Näin ollen, se antaa arvokasta tietoa oppilaan kehittymisestä niin oppilaalle itselleen kuin opettajalle ja vanhemmillekin. Tuiskun (2000, 46) mukaan kehityskeskusteluista saatujen kokemusten mukaan niistä on ollut välitöntä hyötyä oppilaiden toimintaan.

Vuorisen (2000, 40-41) mukaan jokainen kommunikaatiotilanne, siis myös arviointikeskustelu, pitää sisällään kaksi aspektia, jotka ovat aina mukana: sisällön ja vuorovaikutussuhteen. *Sisällöllä* hän tarkoittaa keskustelun informaatiota, eli sanomaa jota keskustelun aikana välitetään. Hyvää *vuorovaikutussuhdetta* keskustelutilanteessa leimaa Vuorisen mukaan osapuolten välinen vastavuoroisuus, luottamus ja turvallisuus. Luottamuksellinen keskustelu oppilaan, opettajan ja vanhempien välillä sekä yhdessä määritellyt tavoitteet ja arvot voivat Ihmeen (2009, 100) mukaan parantaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä oppilaan turvallisuuden tunnetta ja suotuisaa minäkuvan kehittymistä. Opettajan, oppilaan ja huoltajan väliset yhdessä käydyt keskustelut parantavat keskinäistä luottamusta ja välittävät tietoa oppilaan tilanteesta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 47).

Ihme (2009, 99-100) korostaa arviointikeskustelun tavoitteellista vuorovaikutusta ja vastavuoroisuuden periaatetta. Kullakin keskustelijalla on oma roolinsa arviointikeskustelussa, jossa oppilas itse on kuitenkin oman oppimisensa asiantuntija. Myös Vuorinen (2000, 40-41) painottaa arviointikeskustelun aitoa vastavuoroisuutta, jossa jokainen keskusteluun osallistuja, niin oppilas ja opettaja kuin vanhemmatkin, osallistuvat keskusteluun ja ovat asiantuntijoita omalla tahollaan.

Opettaja voi käyttää arviointimenetelmänä myös yksilöllisiä haastatteluita. Luokittelen tämän menetelmän tutkimuksessani osaksi arviointikeskustelua, koska se on

menetelmänä hyvin samankaltainen kuin arviointikeskustelu. Tehdessään yksilöllisiä haastatteluita opettaja valitsee yksittäisiä oppilaita keskustelemaan hänen kanssaan ja esittää heille kysymyksiä saadakseen tietoa oppilaiden tiedoista ja taidoista. Kaikkia opettajan ja oppilaan välisiä keskusteluja ei voida kuitenkaan laskea haastatteluksi, sillä haastattelulla on aina ennalta määritelty tavoite (Soininen 1991, 79). Tämän menetelmän vahvuutena voidaan pitää opettajan ja oppilaan välille syntyvää vuorovaikutusta, sillä oppilaalla on mahdollisuus tuntea olonsa halutuksi sekä välitetyksi ja oppilas saa mahdollisuuden osoittaa, kuinka paljon hän on oppinut. Menetelmän heikkoutena taas on aikataulutus. Opettajalla voi olla vaikeuksia löytää aikaa keskustella jokaisen oppilaan kanssa henkilökohtaisesti. Menetelmä vaatii myös opettajalta haastattelutaitoja ja voi antaa hyvin subjektiivisen kuvan oppilaan osaamisesta. Olisikin hyvä, että opettaja suunnittelee ja kehittää haastattelun kysymykset jokaisen oppilaan kohdalle henkilökohtaisesti. (Darst & Pangrazi 1985, 161.)

### 3.3.3 Itse- ja vertaisarviointi

Atjonen (2007, 81-82) määrittelee itsearviointin toiminnaksi, jossa joku tekee arvion omasta suorituskyvystään. Hänen mukaansa itsearvioinnissa oppilas asettaa itsellensä tavoitteita sekä arvioi omia ratkaisujaan ja toiminnan seurauksia. Käsite itsearviointi voi helposti johtaa harhaan, sillä oppilas ei arvioi siinä itseään, vaan omaa toimintaansa, muun muassa oppimistaan, opiskelutekniikkaansa, vastuullisuuttaan ja tehokkuuttaan (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 84). Itsearviointi poikkeaa ulkopuolisesta arvioinnista siten, että siinä arvioinnin suorittaa sama henkilö, jota myös arviointi koskee (Ihme 2009, 96).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) opettajia kehoitetaan ohjaamaan lasta itsearviointiin. Itsearviointia kehitetään antamalla oppilaille tilaa oppimisen ja opintojen edistymisen pohdintaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 49.) Itsearviointi ei ole koulussa pelkkää oman toiminnan

vapaamuotoista tarkkailua. Se on tavoitteellisen toiminnan tulosten arviointia ja pitää sisällään kaiken oman oppimisen arvioinnin. Lapsi on herkkä arvottamaan itseään suoriutumisen perusteella, joten itsearvioinnin opettelu vaatii paljon aikaa ja paneutumista. Aikuisen eli opettajan tehtävänä on ohjata lasta suuntaamaan arvionsa oman toiminnan tarkkailuun. Näin lapsi voi oppia, että tavoitteisiin pohjautuva arviointi ei kohdistu häneen itseensä, vaan hänen toimintaansa ja sen tuloksiin. (Ihme 2009, 97-98)

Itsearvioinnissa on tärkeää, että lapsi tietää ja ymmärtää oppimisen tavoitteet, ja että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa oman oppimisensa tavoitteenasetteluun sekä tavoitteiden saavuttamisen arvioimiseen. Jo alkuopetusikäinen lapsi kykenee itsearviointiin, kunhan tavoitteet ovat tarpeeksi selkeät. (Ihme 2009, 98; Atjonen 2007, 81) Lapsen osallistuminen arviointiprosessiin on erittäin tärkeää hänen oppimiselleen ja kehitykselleen. Näin hän harjoittaa oppimisen ja oman toiminnan ohjaamisen kannalta tärkeitä metakognitiivisia taitoja eli oman toiminnan reflektointia. (Heikka, Hujala, Fonsèn & Turja 2017, 59.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaa opettajia auttamaan oppilaita ymmärtämään tavoitteet ja etsimään niiden saavuttamiseksi parhaita mahdollisia toimintatapoja. Itsearvioinnin avulla oppilaat saavat tietoa edistymisestään sekä ymmärtävät, miten voivat itse vaikuttaa oppimiseensa ja opiskeluissaan onnistumiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 49)

Atjonen (2007, 85) toteaa hyvän arvioinnin olevan vastavuoroista dialogia, jossa opettajan antamaa palautetta ja arviointia tukee oppilaan oma itsearviointi. Sekä arvioijalla että arvioitavalla on siis aktiivinen rooli. Opettaja voi esimerkiksi pyytää oppilasta ensin tekemään tiettyjen ohjeiden mukaisen itsearvioinnin omasta työstään tai toiminnastaan, jota opettaja sitten hyödyntää lopullisessa arviossaan (Darst & Pangrazi, 162). Näin menettelemällä voidaan Atjosen (2007, 84-85, 99) mukaan vähentää arvioinnin valtasuhteiden eriarvoisuutta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 49) mainitaan myös vertaisarviointi tärkeänä osana arviointia. Liikuntatunneilla tapahtuvassa

vertaisarvioinnissa toinen oppilas tai ryhmä arvioi esimerkiksi oppilaan taitoja ja kehittymistä (Heikinaro-Johansson 2003, 127). Vertaisarvioinnissa ryhmän jäsenet arvioivat työskentelyn tuloksia tasa-arvoisesti yhdessä. Sen tavoitteena on tukea yksittäisen oppilaan sitoutumista ryhmän tai parin yhteiseen tehtävään sekä opettaa oppilaita kantamaan vastuuta tehtävien suorittamisesta ja onnistumisesta. (Anttila 2013, 109.) Vertaisarvioinnin avulla voidaan edistää oppilaiden yhteistoiminnallista työskentelykulttuuria ja yhteisöllisiä työskentelytaitoja (Arviointitapa vaikuttaa opiskelutyyliin). Ihme (2009, 95) näkeekin vertaisarvioinnin etuna juuri oppilaiden sosiaalisten suhteiden kehittymisen.

Vertaisarviointi antaa oppilaalle mahdollisuuden oppia antamaan ja vastaanottamaan rakentavaa palautetta. Se myös kehittää oppilaan toimijuutta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 49-50.) Vertaisarvioinnin avulla oppilaat voivat Ihmeen (2009, 96) mukaan opetella myös vastavuoroisuuden periaatetta. Palautteen antaminen luokkakaverille tai palautteen saaminen toiselta oppilaalta ei ole aina helppoa. Siksi vertaisarviointia tulisi harjoitella koulussa yhdessä opettajan kanssa ja tehdä samalla yhteiset säännöt vertaisarviointiin. (Ouakrim-Soivio 2016, 88.) Darst & Pangrazi (1985, 161) pitävät itsearviointin ja vertaisarvioinnin vahvuutena sitä, että niissä oppilas tuntee itsensä enemmän osalliseksi opetusprosessiin ja pitävät arviointisysteemiä reilumpana, kun sitä toteutetaan opettajan lisäksi myös oppilaiden johdolla. Myös Johnsonin (2004, 40) mukaan vertaisarviointi lisää oppilaiden osallisuutta omaan ja luokkakavereiden oppimiseen liikuntatunneilla. Kun opetus- ja arviointiprosesseihin osallistuu sekä opettaja että oppilaat, voidaan Atjosen (2007, 99-100) mukaan puhua osallistavasta arvioinnista.

### 3.3.5 Välitön palaute

Palautteen antaminen ja saaminen kuuluvat osaksi arviointia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan muun muassa ohjaavasta ja oppimista edistävästä palautteesta. Palautteen avulla oppilaat tulevat tietoisiksi oppimisestaan ja edistymisestään sekä oppivat asettamaan itselleen tavoitteita ja keinoja saavuttaa ne. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 50-51.)

Oppilas saa liikuntatunneilla runsaasti palautetta toiminnastaan. Opettajan antama palaute on usein sanallista palautetta ja sitä voidaan antaa erilaisilla äänillä ja äänensävyillä. Sanallisen palautteen lisäksi palaute voi olla myös kehollista, joka tapahtuu esimerkiksi peukkumerkillä, pään nyökkäyksellä, hymyilemällä, taputtamalla tai silittämällä. Palaute voi olla myönteistä, neutraalia tai kielteistä. Opettajan antama myönteinen palaute kannustaa ja innostaa oppilasta sekä vahvistaa toivottua toimintaa ja käyttäytymistä liikuntatunneilla. Neutraali palaute on lähinnä reaktio toimintaan ja se ei varsinaisesti sisällä tietoa suorituksesta. Opettaja voi esimerkiksi todeta ”hyvä” tai ”ok” tai ”seuraava”. Kielteisellä palautteella pyritään sammuttamaan ei-toivottu toiminta tai käyttäytyminen. Opettajan on kuitenkin syytä olla varovainen, ettei tarkoittamattaan anna oppilaalle vähättelevää palautetta, jonka oppilas voi kokea negatiiviseksi palautteeksi. (Sääkslahti 2018, 197-198.)

Opettajan antama palaute voi olla yksittäiselle oppilaalle tarkoitettua henkilökohtaista palautetta tai koko ryhmälle annettua yleistä palautetta. Henkilökohtaista palautetta annetaan oppilaan toiminnasta, motorisesta suorituksesta tai käyttäytymisestä. (Sääkslahti 2018, 197-198.) Annettu palaute ei kuitenkaan saa koskaan kohdistua oppilaan persoonaan, temperamenttiin eikä muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016, 48). Saamalla henkilökohtaista palautetta oppilas tuntee, että hänet on huomioitu. Tämä voi innostaa oppilasta ja saada hänet yrittämään entistä enemmän. Yleinen palaute on yleensä koko ryhmälle suunnattua palautetta, joka liittyy muun muassa ryhmän toimintaan, sääntöjen noudattamiseen sekä toisten huomioimiseen. (Sääkslahti 2018, 197-198.)



Jaakkolan ja Monosen (2017, 323) mukaan palautteen antaminen on todennäköisesti käytetyin didaktinen keino liikunnan opettamisessa. Puhuttaessa liikuntataitojen oppimisesta Pehkonen (1995, 32) käyttää termejä korjaava ja motivoiva palaute. Korjaavan palautteen tarkoitus on karsia suorituksesta virheitä, kun taas motivoivan palautteen tarkoitus on suorituksen oikeiden kohtien vahvistaminen. Oppilaan on tärkeää saada palaute välittömästi suorituksen jälkeen, jotta oppilas kykenee yhdistämään sisäisen tuntemuksensa suorituksesta ulkoisiin vihjeisiin, eli opettajan palautteeseen. Pehkonen korostaa myös sitä, että palautetta ei saa antaa kerralla liikaa, jotta oppilas pystyy sisäistämään annetun palautteen. Jotta palaute olisi oppilaan oppimista tukevaa ja kannustavaa, tulisi sen sisältää jotain hyvää, jotain korjattavaa ja taas lopuksi kannustavaa ja sellaista, joka saisi oppilaan yrittämään (Sääkslahti 2018, 198).

## 4. Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen tarkoitus

Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa, mitä arviointimenetelmiä luokanopettajat käyttävät liikunnan opetuksessaan. Lisäksi tarkoitukseni on selvittää, mihin tarkoituksiin opettajat tekevät liikunnan arviointia.

Tutkimuskysymykseni on:

*Mitä arviointimenetelmiä luokanopettajat käyttävät liikunnan opetuksessa?*

*Mihin tarkoitukseen liikunnan arviointia tehdään?*

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia ja kuvata todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161). Toiseksi tarkoituksena on yksittäisen tapauksen perinpohjainen tutkiminen, jolloin ilmiön merkityksellisyys saadaan näkyviin (Hirsjärvi ym. 1997, 182). Varto (1992, 77) kertoo laadullisessa tutkimuksessa olevan kyse yleisen erityistapauksesta eli laadusta. Hänen mukaansa laadullinen tutkimus pyrkii selvittämään juuri näiden yksittäisten laatujuonien merkityksiä.

Ahosen (1994, 126) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ihmisen toiminnan tai ajattelun ymmärtäminen. Myös Hirsjärvi kumppaneineen (1997, 181) puhuu tutkimuskohteen ymmärtämisestä puhuttaessa laadullisen tutkimuksen tavoitteista.

Tutkimukseni tarkoituksena ei ole ainoastaan kertoa, mitä arviointimenetelmiä ja mihin tarkoitukseen haastateltavani arviointia käyttävät liikunnan opetuksessa, vaan pyrkimyksenäni on lisätä ymmärrystä liikunnan opetuksen arvioinnista. Lähestyn tutkimustani siis hermeneuttisesti. Hermeneutiikka ei pyri kuvamaan ilmiötä yleispätevien lakien mukaisesti, vaan erillisten tapausten perusteella. Tutkimuksen kohteena on siis ihmisten tulkinnat. Hermeneuttisen tiedekäsityksen mukaan ihminen nähdään erilaisia merkityksiä sisältävinä ja ilmaisevina. Siksi ihmistieteissä keskeistä on näiden merkitysten tulkinta eikä syillä ja laeilla selittäminen. (Tuomivaara 2005, 29.)

## 4.2 Fenomenografinen tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni noudattaa fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografisessa tutkimuksessa tarkastellaan ihmisten erilaisia käsityksiä ja sen tavoitteena on analysoida, kuvailla, tulkita ja ymmärtää näitä erilaisia käsityksiä ilmiöstä sekä niiden välisiä suhteita. (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Järvinen & Järvinen 2004, 83.) Tutkimukseni keskeisenä ilmiönä on liikunnan arviointi ja tarkoitukseni on kuvata opettajien käsityksiä kyseisestä ilmiöstä.

Huuskon ja Paloniemen (2006, 163) mukaan fenomenografia ei ole pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmä, vaan tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus. Fenomenografiassa tutkitaan, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Ihmisten käsitykset samastakin ilmiöstä voivat olla erilaisia riippuen esimerkiksi kokemustautasta. (Ahonen 1994, 114) Fenomenografiassa ei siis tehdä väittämiä itse maailmasta, vaan ihmisten käsityksistä siitä (Marton 1988, 144). Fenomenografiassa ajatellaan, ettei ole erikseen todellista ja koettua maailmaa, vaan yksi maailma, joka on yhtä aikaa sekä todellinen ja koettu. Maailmaa pyritään kuvaamaan sellaisena kuin tietty ihmisjoukko ymmärtää ja käsittää sen. (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Niikko 2003, 14-16). Tutkimukseni tarkoituksena onkin tuoda esille nimenomaan luokanopettajien käsityksiä liikunnan arvioinnista, sillä arviointi on tärkeä osa opettajan jokapäiväistä työtä.

Fenomenografia on kiinnostunut toisten ihmisten kokemuksista ja tavoista kokea jotakin. Siksi fenomenografiassa puhutaankin toisen asteen näkökulmasta. (Niikko 2003, 24) Se tarkoittaa, että tutkimuskohteena ovat erilaiset tavat, joilla ihmiset kokevat, käsittävät ja käsitteellistävät eri ilmiöitä (Paloniemi & Huusko 2006, 165). Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään saamaan esille kaikki ihmisten erilaiset tavat kokea jokin ilmiö, yleistämään ne ja järjestämään ne käsitteellisesti kategorioihin (Marton 1988, 145; Niikko 2003, 22-23). Pyrin tutkimuksessani tuomaan esille opettajien käsityksiä liikunnan arvioinnista mahdollisimman monipuolisesti, myös yleisestä poikkeavia käsityksiä. Fenomenografisessa tutkimuksessa syntyvät kuvauskategoriat havainnollistavat erilaisia ajattelutapoja, jotka on erotettu yksittäisen ihmisen

ajattelumaailmasta. Kategorioiden avulla voidaan ymmärtää muiden ihmisten ymmärtämistä. (Häkkinen 1996, 34; Marton 1988, 147.) Tutkimukseni yhtenä tarkoituksena onkin tuoda esille opettajien erilaisia käsityksiä liikunnan arviointimenetelmistä ja arvioinnin tarkoituksista.

### 4.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu on tyypillinen aineistonkeruumenetelmä laadullisissa tutkimuksissa. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa sekä haastattelija että haastateltava vaikuttavat toisiinsa. Erilaisilla fyysisillä ja sosiaalisilla tekijöillä on siis vaikutusta haastattelutilanteeseen. Haastattelua onkin verrattu monesti keskusteluun. (Eskola & Suoranta 2000, 85; Hirsjärvi & Hurme 2008, 42.) Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 42) mukaan haastattelu kuitenkin eroaa keskustelusta merkittävästi siinä suhteessa, että haastattelu on aina ennalta suunniteltua ja se tähtää informaation keräämiseen. Haastattelulla on siis aina jokin päämäärä (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 19). Haastattelijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutus haastattelutilanteessa pitäisi Ahosen ja kumppaneiden mukaan muistuttaa keskustelua eikä kuulustelua (Ahonen ym. 1994, 137). Eri haastattelumenetelmiä voidaan luokitella esimerkiksi sen perusteella, kuinka strukturoituja ne ovat tai kuinka ”syvällistä” informaatiota niiden avulla voidaan saada (Mikkola 2006, 88). Yleisesti haastattelut jaetaan kysymysten valmiuden ja niiden sitovuuden mukaan strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 9).

Erilaiset haastattelutyypit tuottavat tutkijalle erilaista tietoa, joten haastattelutyyppi on hyvä valita tutkimusongelman mukaan (Suoranta & Eskola 2000, 88). Pohtiessani tutkimukseni aineistonkeruumenetelmän valintaa päädyin puolistrukturoituun teemahaastatteluun, sillä uskoin saavani haastatteleamalla enemmän ja luotettavampaa tietoa haastateltavien käsityksistä liikunnan arvioinnista kuin käyttämällä kyselylomaketta. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit eli teemat ovat kaikille haastateltaville samat, mutta kysymyksille ei ole asetettu tarkkoja

muotoja tai järjestyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48; Ahonen ym 1994, 138). Haastattelutilanteissa pyrin kysymään kaikilta haastateltavilta haastattelurunkoni (Liite 4) mukaiset samat kysymykset, mutta kysymysten järjestys riippui haastattelun aikana syntyneestä keskustelusta. Joidenkin haastateltavien kohdalla tietyt kysymykset herättivät enemmän keskustelua, joten koin luontevaksi esittää kysymyksiä tilanteen mukaan. Saatoin myös tilanteen mukaan esittää jatkokysymyksiä tai tarkentavia kysymyksiä haastateltavilta. Tarkoitukseni oli tehdä kysymyksistäni lyhyitä ja ymmärrettäviä, kuten esimerkiksi Kvale (1996, 130) suosittaa. Osa haastatteluista eteni hyvinkin jouhevasti ja keskustelua syntyi paljon. Osa haastateltavissa oli melko niukkasanaisia ja heille joitain kysymyksiä piti täsmentää useamman kerran ja hieman johdatella aiheeseen. Jouduinkin pohtimaan, olivatko kaikki haastattelukysymykseni tarpeeksi selkeitä ja ymmärrettäviä. Tulkitsin asian toisaalta myös niin, että niukkasanaisuus saattoi johtua siitä, että kaikkien opettajien tietotaito ja kokemus liikunnan arvioinnista eivät olleet niin kattavia.

Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluin, jotta saisin luotettavaa ja yksilöllistä tietoa opettajien suorittamasta arviointityöstä. Lisäksi kyselylomakkeeseen verrattuna haastattelutilanne antoi tarvittaessa mahdollisuuden jatkokysymyksille tai tarkentaville kysymyksille, kuten esimerkiksi Hirsjärvi ja Hurme (2008, 36) toteavat. Käyttämällä kyselylomaketta olisin saattanut saada kenties kattavamman haastattelujoukon, mutta aineisto olisi voinut jäädä pintapuoliseksi ja vastaajien ajatusmaailmaa vaikeasti tavoitettavaksi (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2008, 37). Kyseessä oli ensimmäinen suorittamani haastattelu, joten en tiennyt kuinka luontevasti osaisin toimia haastattelijana. Mikäli haastattelu ei olisi sujunut odotusten mukaan, puolistrukturoidun temahaastattelun mukaiset suhteellisen valmiit kysymykset antoivat minulle turvaa verrattuna avoimeen haastatteluun, jossa valmiita kysymyksiä ei ole.

Pyrin rakentamaan haastattelurungon siten, että haastattelukysymykset tuottaisivat mahdollisimman kattavia vastauksia tutkimuskysymykseeni. Kysymykset tuli kuitenkin laatia niin, etteivät omat oletukseni ilmiöstä ohjaisi niitä, kuten Ashworth ja Lucas (2000, 300) toteavat. Perehtyminen tutkimukseni kannalta keskeisiin teoreettisiin lähtökohtiin auttoi minua laatimaan haastattelukysymykset sellaiseen muotoon, joiden

avulla minulla oli mahdollista saada tarpeeksi syvällistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä (vrt. Ahonen ym. 1994, 134). Jälkeenpäin ajateltuna vieläkin huoleellisempi tutustuminen aiempiin tutkimuksiin ja tutkimukseni kannalta tärkeisiin käsitteisiin olisi voinut auttaa minua laatimaan vielä tarkempia kysymyksiä ja esittämään syväluotaavampia jatkokysymyksiä.

Testasin haastattelurunkoni toimivuutta opiskelijakollegoillani. En suorittanut varsinaista esihaastattelua, mutta yhdessä muutaman opiskelijakollegani kanssa varmistimme, että kysymykseni olisivat mahdollisimman ymmärrettäviä ja että niiden avulla voisin saada vastauksia tutkimuskysymykseeni. Tämä osoittautui varsin tärkeäksi, sillä näiden ”haastatteluiden” avulla pystyin vielä muokkaamaan ja poistamaan joitakin kysymyksiäni. Tällaista esihaastattelua suosittelevat muun muassa Hirsjärvi ja Hurme (2008, 72-73).

Ennen varsinaisten haastattelujen suorittamista minun oli saatava kaupungilta tutkimuslupa alueen kouluihin. Sain kaupungilta myönteisen vastauksen tutkimuslupapyyntöni (Liite 5), jonka jälkeen lähestyin yhteensä neljän eri koulun rehtoria sähköpostilla (Liite 6). Rehtoreiden myötämielisyydestä huolimatta minulla oli aluksi haasteita saada tarpeeksi haastateltavia. Lopulta haastateltavaksi tutkimusjoukoksi muodostui kuusi luokanopettajaa yhteensä kolmesta eri koulusta. Koska olen tutkimuksessani kiinnostunut peruskoulun opettajien liikunnan arviointityöstä, kriteereinä haastateltaville oli luonnollisesti peruskoulun luokanopettajana toimiminen sekä liikunnan kuuluminen heidän opetettävien oppiaineidensa joukkoon. Haastateltavista kolme oli miespuolisia ja kolme naispuolisia. Lupasin noudattaa tutkimuksessa anonymiteettiä, joten miesopettajien kohdalla käytän lyhenteitä M1, M2 ja M3 ja naisopettajien kohdalla lyhenteitä N1, N2 ja N3. Kokemukset opettajan työstä vaihtelivat haastateltavilla puolesta vuodesta lähes 30 vuoteen.

Haastateltava tutkimusjoukkoni on varsin pieni ja jouduinkin pohtimaan sen riittävyttä. Eskola ja Suoranta (2000) kuitenkin toteavat, että laadulliselle tutkimukselle on usein ominaista tapausten pienehkö määrä, mutta analysoinnin perusteellisuus. Kriteerinä aineiston tieteellisyydelle ei siis pidetä sen määrää vaan laatua. He puhuvat

harkinnanvaraisesta otannasta, jossa tutkijan teoreettinen perehtyneisyys vaikuttaa aineiston hankintaan. (Eskola & Suoranta 2000, 18.) Laadulliselle tutkimukselle ei Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan ole määritelty mekaanisia sääntöjä aineiston koon riittävyydelle, vaan aineiston määrä on niissä aina tutkimuskohtainen. Yhtenä aineiston riittävyyden kriteerinä he pitävät aineiston kylläntymistä eli saturaatiota. Kylläntymisestä puhutaan silloin, kun aineisto ei tuota enää uutta tutkimuksen kannalta oleellista tietoa ja aineisto alkaa toistaa itseään. (Eskola & Suoranta 2000, 62-63; Sarajärvi & Tuomi 2009, 87.) Vaikka en haastatteluja tehdessäni ajatellut tai huomannut varsinaista aineiston kylläntymistä, huomasin haastateltavien vastauksissa hyvin paljon yhtäläisyyksiä keskenään.

Suoritin haastattelut keväällä 2018 ja haastattelut toteutettiin opettajien omissa luokissaan. Tallensin jokaisen haastattelun puhelimeni ääninauhurilla, jotta pystyin myöhemmin kuuntelemaan niitä. Joidenkin haastateltavien kanssa keskustelua syntyi enemmän kuin toisten, joten haastattelujen kestot vaihtelivat noin 20 minuutin ja 30 minuutin välillä. Suoritettuani haastattelut litteroin eli puhtaaksikirjoitin jokaisen haastattelun kokonaan mahdollisimman sanatarkasti tietokoneelleni. Litteroitua aineistoa syntyi yhteensä vajaat 40 sivua. Käytetty fontti oli Calibri (Body), fontin koko 11 ja riviväli 1.0.

#### 4.4 Fenomenografinen analyysi

Käytin tutkimuksessani fenomenografista analyysimenetelmää analysoidessani liikunnan arvioinnin tarkoituksia. Fenomenografinen tutkimus on aineistolähtöistä, joten tutkimus toteutetaan empiirisen aineiston pohjalta. Tämä tarkoittaa, että teoriaa ei käytetä luokittelurunkona, vaan tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Aineisto toimii fenomenografisessa tutkimuksessa kategorisoinnin pohjana. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Ahonen 1994, 123.) Ahonen (1994, 123) kuitenkin painottaa teorian olevan erottamaton osa tutkimusprosessia, sillä ilman teoriaa tutkimuksesta voi tulla rakenteeton kuvailu ja sitaattikokoelma. Ahonen käyttää termiä

teoreettinen perehtyneisyys, jolla hän tarkoittaa tutkijan perehtymistä aiheeseen liittyviin käsitteisiin ja niiden asiaankuuluvaan käyttöön tutkimusta tehdessään.

Koko tutkimusprosessin ajan pyrin tutustumaan aiheeseeni liittyvään kirjallisuuteen, käsitteisiin ja aikaisempiin tutkimuksiin antamatta niiden kuitenkaan vaikuttaa liikaa omaan tulkintaani. Omat lähtökohdat tulisikin Ahosen (1994, 122) mukaan tiedostaa ja tunnustaa tutkimusta tehdessä. Analyysiä tehdessään tutkijan on kuitenkin Niikon (2003, 35) mukaan asetettava omat esioletuksensa ilmiöstä sivuun niin paljon kuin se on mahdollista. Tutkijan on hänen mukaansa pyrittävä refleктоimaan aineistonsa tulkintaa nimenomaan empiriasta nousevan teorian kautta samalla omaa teoreettista ajatteluaan hyödyntäen. Tutkimuksen lopullinen teoria syntyykin vasta aineistoa käsiteltäessä (Ahonen 1994, 125; Häkkinen 1996, 39).

Fenomenografiselle analyysille ei ole Martonin (1988, 154) ja Niikon (2003, 32) mukaan löydettävissä yksittäistä ja selkeästi määriteltyä menettelytapaa. Sovelsin analyysissäni muun muassa Niikon (2003) sekä Paloniemen ja Huuskon (2006) esittämiä fenomenografisen analyysin vaiheita. Fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain ja jokaisella vaiheella on merkitystä aina seuraavaan vaiheeseen. Tarkoituksena on löytää niitä rakenteellisia eroja, joiden avulla voidaan selventää käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan huolellisesti läpi tarkoituksena löytää tutkimusongelman kannalta merkityksellisiä ilmauksia (Marton 1988, 154; Niikko 2003, 33). Samalla kun luin aineistoani läpi, siirsin tutkimusongelmani kannalta merkityksellisiä ilmaisuja erilliselle tiedostolle helpottaakseni analyysin seuraavaa vaihetta. Tätä vaihetta Huusko ja Paloniemi (2006, 167) kutsuvat merkitysyksiköiden etsimiseksi. Analyysin alusta alkaen tutkija keskittyy ilmauksiin, ei tutkittaviin, jotka niitä tuottavat. Kiinnostuksen kohteeksi tulevat siis aineistosta esiin nousevat merkitykset. (Niikko 2003, 33.)

Fenomenografisen analyysin toisessa vaiheessa merkityksellisiä ilmauksia lajitellaan ja ryhmitellään eri teemoiksi tutkimusongelman suunnassa. Tarkoituksena on löytää merkityksistä samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, mutta myös rajatapauksia. (Niikko 2003,



34.) Tässä vaiheessa aloin värikoodaamaan löytämiäni merkityksellisiä ilmauksia erillisestä tiedostosta ja lajittelemaan niitä eri ryhmiin.

Analyysin kolmannessa vaiheessa ryhmitellyistä merkityksistä aletaan muodostaa kategorioita. Kategoriat ja kategoriarajat määritellään vertailemalla aineistosta irrotettuja merkityksiä keskenään ja lajittelemalla ne samanlaisuuksien mukaan kategorioihin. (Marton 1988, 155; Niikko 2003, 36.) Yksittäisten kategorioiden tulee Niikon (2003, 36) mukaan olla selkeässä suhteessa toisiinsa sekä ilmiöön niin, että jokainen kategoria kertoo jotain erilaista kyseisestä ilmiöstä eivätkä kategoriat mene toistensa kanssa limittäin. Vertailin tässä vaiheessa erillisessä tiedostossa olevia värikoodattuja ja ryhmiteltyjä merkitysjoukkoja (pool of meanings) keskenään, muodostin erilaisia kategorioita ja nimesin ne niiden ominaisuuksia kuvaamalla tavalla (vrt. Marton 1988, 155).

Analyysin neljännessä eli viimeisessä vaiheessa aiemmin luotuja kategorioita pyritään yhdistämään teoreettisten lähtökohtien kautta entistä laaja-alaisemmiksi ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi (Niikko 2003, 36). Syntyneet kuvauskategoriat heijastavat joukkoa laadullisesti erilaisia tapoja kuvata, analysoida ja ymmärtää ilmiötä ja ne ovatkin fenomenografisen tutkimuksen tärkein tulos (Niikko 2003, 36; Marton 1988, 146). Analyysin tässä vaiheessa pyrin siis löytämään mahdollisimman kuvaavia teoreettisia käsitteitä kuvaamaan muodostamiani kategorioita.

Kuvauskategorioista voidaan muodostaa horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen kuvauskategoriajärjestelmä eli tulosavaruus riippuen kuvauskategorioiden yleisyydestä, tärkeydestä tai kehittyneisyydestä. Analyysini tuloksena syntyneet kuvauskategoriat ovat keskenään saman arvoisia ja tasavertaisia, joten ne muodostavat horisontaalisen kuvauskategoriajärjestelmän. (Huusko & Paloniemi 2006, 169; Niikko 38.)

Taulukko 1. Esimerkki analyysini viidestä eri vaiheesta

AUTENTTINEN ILMAISU	TUTKIMUSKYSYMYS	MERKITYSYKSIKÖ	ALATASON KUVAUSKATEGORIA	KUVAUSKATEGORIA
<p>ja sitte tunnin lopulla siinä samalla ku on palautekeskustelua käyty ja niinku lopeteltua tuntia niin samalla sitten nostettu heidät esille sieltä, joka on sitten vähän ruokkinu sitä, että on muutki lähteny ehkä haluamaan sitä että nyt meni hyvin näillä niin mä ehkä voisin kans vähän kokeilla vähän paremmin tehdä tätä hommaa. M2</p>	<p>MIHIN TARKOITUKSEEN ARVIOINTIA TEHDÄÄN?</p>	<p>YRITTÄMÄÄN KANNUSTAMINEN</p>	<p>OPPILAIKEN MOTIVOINTI</p>	<p>KEHITTÄVÄ JA EDISTÄVÄ ARVIOINTI</p>
<p>Niinku mie juttelen siitä niin tottakai mie nyt sanon, että hei, että sie oot tosi taitava siinä liikunnassa ja hyvä ku oot ollu mukana ja siinä jalakapallossakin pärjäsit niin hyvin, että. Tottakai se tulee varmaan mulla niinku luonnostaan semmosessa kaikissa keskustelussa, mitä käyn oppilaitten kanssa, että en mitenkään painotetusti just että käytäs sitä liikuntaa läpi, mut jos jollaki on se liikunta vahvuus niin tottakai mie sitten otan sen esille. Elikkä yritän minä kaikilta tavallaan löytää, oli sitten liikunta tai mikä tahansa niin tavallaan sen oman vahvuuden. N2</p>		<p>OPPILAIKEN VAHVUUKSIEN LÖYTÄMINEN</p>		

#### 4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on esitetty erilaisia kriteereitä. Tyypillisesti tutkimuksen luotettavuutta on arvioitu validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Validiteetilla tarkoitetaan yleisesti sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu, kun taas reliabiliteetilla viitataan tutkimustulosten toistettavuuteen. Näiden käsitteiden soveltuvuutta laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on kuitenkin kritisoitu, niiden vastatessa lähinnä määrällisen tutkimuksen tarpeisiin. (Eskola & Suoranta 2000, 211; Sarajärvi & Tuomi, 2009, 136.)

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu Ahosen (1994) mukaan aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. Hänen mukaansa sekä aineiston että johtopäätösten on oltava *aitoja* sekä *relevantteja*. Aineiston aitous edellyttää, että tutkimushenkilöt ovat ilmaisseet käsityksensä juuri tutkittavasta ilmiöstä ja että he ovat ilmaisseet sen, mitä he todella ajattelevat. Tämä voidaan osoittaa esimerkiksi esittämällä tarpeeksi litteroituja otteita haastatteluista. Aineiston aitous riippuu myös tutkijan ja tutkittavan välisestä yhteisymmärryksestä ja luottamuksesta. (Ahonen 1994, 152-154.) Haastattelutilanteissa pyrin luomaan luottamusta kertomalla haastateltaville esimerkiksi, mihin tarkoitukseen tulen aineistoani käyttämään. Lisäksi painotin heille vastausten anonymiteettiä.

Aineiston relevanttiudella Ahonen (1994) tarkoittaa, että tutkija on osannut käyttää hyväkseen teoreettista perehtyneisyyttään. Aineiston on siis oltava relevanttia tutkimuksen teorian kannalta. Oman kiinnostukseni ja perehtyneisyyteni avulla osasin ohjata keskustelua haastattelutilanteessa oikeisiin suuntiin sekä pystyin syventämään keskustelua. (Ahonen 1994, 130, 154.) Koska aineistoni oli minun itseni käsittelemää ja tulkitsemaa, täytyi minun pitää huoli, etteivät omat käsitykseni tai omat tulkintani kuitenkaan kävele aineiston ja haastateltavien ihmisten ylitse (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2011, 131). Ahonen (1994, 122) kertookin, että hallittu subjektiivisuus on yksi fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden takeista.

Myös johtopäätöksinä esitettyjen kuvauskategorioidenkin luotettavuutta arvioidaan fenomenografisessa tutkimuksessa aitouden ja relevanssin käsitteillä. Kuvauskategoriat ovat aitoja silloin, kun ne vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Kategorioiden tulee olla myös relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. Tutkijan tulee siis ehdottomasti välttää niin sanottua aineiston "ylitulkintaa" eli esimerkiksi tutkimusongelman ja sen taustalla olevien teoreettisten lähtökohtien ulkopuolella olevien merkitysten tulkintaa. (Ahonen 1994, 129-130, 154-155.) Johtopäätösten aitoutta ja relevanssia eli validiteettia voidaan tehdä läpinäkyväksi antamalla lukijalle tarpeeksi tietoa tutkijan tekemistä valinnoista sekä selittämällä ja kuvaamalla mahdollisimman tarkasti analyysin eri vaiheita ja kategorioiden syntymistä. Olenkin pyrkinyt avaamaan analyysiprosessini eri vaiheita tarkasti aiemmin kappaleessa 4.5. Tulkinnalliset valintani olen pyrkinyt perustelemaan esittämällä suoria lainauksia tulososiossani. (Ahonen 1994, 155; Ronkainen ym. 2011, 136.)

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan usein myös sen yleistettävyyden perusteella. Ronkainen kumppaneineen (2011, 144) jakavat yleistämisen empiiriseen ja teoreettiseen yleistämiseen. Empiirinen yleistäminen tarkoittaa heidän mukaansa sitä, että tutkimustulosten perusteella voidaan kuvata todellisuutta, esimerkiksi jonkin väestön tai ryhmän piirteitä. Teoreettisella yleistämisellä he puolestaan tarkoittavat aineistosta rakennettujen käsitteellistettyjen tulkintojen yleistämistä teoreettiseen keskusteluun. Fenomenografinen tutkimus ei Ahosen (1994, 152) mukaan voi tavoitella tilastollista yleistettävyyttä tutkimushenkilöiden pienen määrän vuoksi. Sen sijaan fenomenografinen tutkimus tavoittelee hänen mukaansa tulosten yleisyyttä, joka tarkoittaa käsityksien käsittelemistä teoreettisella tasolla. Ronkaisen ja kumppaneiden (2011, 146) mukaan tutkijan tekemät tulkinnat ovatkin aina aiemman tutkimuksen ja valitun teoreettisen näkökulman avulla rakennettuja käsitteellistyskäsitteitä. Tulkinnat eivät siis enää kuvaa jotain tiettyä ryhmää, sillä ne on irrotettu taustalla olevista tapauksista teoreettisen yleistämisen myötä. Pikemminkin tulkinnat ovat teoreettinen jäsenyys ilmiöstä ja sen dynamiikasta. Tutkimukseni pienehkön aineiston takia, en pyri tutkimuksellani tekemään tilastollisia yleistyskäsitteitä. Sen sijaan olen kiinnostunut liikunnan

arvioinnista yleisenä ilmiönä. Mahdollisimman perusteellisilla tulkinnoillani olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni teoreettista yleisyyttä. (Ahonen 1994, 152.)

Tutkimusta tehdessään tutkijan on noudatettava hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Hyvä tieteellinen käytäntö pitää sisällään muun muassa tutkimustyön rehellisyyden, yleisen huolellisuuden ja tarkkuuden. (Ronkainen ym. 2011, 152.) Tutkimuksen tekemiseen liittyy myös erilaisia eettisiä kysymyksiä, jotka voidaan jakaa tiedon hankinnan ja tiedon käytön etiikkaan. Ensinnäkin tutkimukseen osallistuminen tulee perustua vapaaehtoisuuteen. Lisäksi tutkittavan anonymiteettiä eli nimettömyyttä on suojeltava tietoja julkistettaessa. Lupasin jokaiselle haastateltavalle anonymiteetin, joka tarkoittaa käytännössä sitä, etten mainitse heidän nimeään, ikää tai paikkakuntaa tutkimuksessani. Pyrin myös antamaan ennen haastatteluita sekä haastattelujen aikana tietoa tutkimukseni luonteesta haastateltaville. (Eskola & Suoranta 2000, 52, 56-57.)

## 5. Opettajien käyttämiä arviointimenetelmiä liikunnassa

Tutkimukseni ensimmäinen tutkimuskysymys liittyy opettajien käyttämiin arviointimenetelmiin liikunnan opetuksessa. Tarkoitukseni oli selvittää, mitä arviointimenetelmiä opettajat käyttävät liikunnan opetuksessa.

### 5.1. Oppilaiden havainnointi liikuntatunneilla

Havainnointi osoittautui tutkimuksessani ylivoimaisesti käytetyimmäksi arviointimenetelmäksi liikunnan opetuksessa. Havainnoimalla opettaja saa tietoa oppilaan oppimisen eri puolista opetus- ja ryhmätyöskentelytilanteissa, joita myös liikuntatunnit pitävät runsaasti sisällään (Määttä 1991, 121). Jokainen tutkimukseeni osallistunut opettaja kertoi käyttävänsä havainnointia arvioidessaan oppilaita liikunnassa ja lisäksi lähes jokainen opettaja kertoi havainnoinnin olevan heidän pääasiallinen työkalu liikunnan arviointiin. Opettajat kertoivat havainnoivansa liikuntatunneilla esimerkiksi motivaatiota, työskentelyä, taitoja ja kehittymistä.

*Se on varmaan jatkuva seuranta, tuntiseuranta, et varmaan se on se niinku se väline, millä niinku arviointia suoritetaan. (M2)*

*Se on sitä havainnointiahan se aika paljon on. (M1)*

*Niin, havainnointia se on niinkö pääasiassa. Ja sitten myös meillä on naapuriluokan opettajan kanssa yhdessä tunnit niin tosi paljon myöskin hänen kanssaan kommunikointia ja yhdessä mietitään ja yhdessä havainnoijiaan tunnin aikana. (N3)*

Nykyisen opetussuunnitelman mukaan kuntotestejä ei enää käytetä liikunnan arvioinnin perusteena (Hirvensalo ym. 2016, 25). Havainnointia arviointimenetelmänä perusteltiin juuri sillä, että testejä ei enää voida hyödyntää arvioinnissa. Havainnointi tuntui joillekin opettajille myös luonnollisimpana tapana arvioida oppilaita liikunnassa.

*Havainnointihan se oleellisin on. Millä sä muulla arvioit liikuntaa? Niin. En mä tiää. (M1)*

*No mie jotenki aattelen, että ko jos ei kerta nykyisin enää nii hirveesti niihin testeihin ja semmisiin niistä oteta niitä tuloksia niin mie koen sen*

*jotenki luontevana ja helppona, että en mie oikein keksi mittää muuta niin hyvää niinkö arviointivälinettä ko se havainnointi... (N3)*

*Sitä on tietenki tottunu, tai tuleeko se luontojaan jostaki, tai mistä. En minä tiitä. Vaikea se, mutta se se on sitä. Havainnointi on hyvä työväline. Kyllä sä havainnoit muutenki täällä näitä joka aineessa sä teet niitä omia havainnoiteja. Siihen kai se perustuu meidän koulunkäyntimme pitkälti. (M3)*

Luotettavaan arviointiin kuuluu arvioinnin dokumentointi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 49). Jottei opetus perustuisi pelkästään opettajan tuntumaan, tulisi opettajan dokumentoida havaintojaan ylös (Heikka, Hulaja & Turja 2009, 76). Jokainen tutkimukseeni osallistunut opettaja kertoi merkitsevänsä havaintojaan itselle muistiin arvioinnin tueksi. Merkintöjä tehtiin muun muassa opettajan päiväkirjaan, erilliseen liikuntavihkoon tai tietokoneelle esimerkiksi pilvipalvelua hyödyntäen. Osa opettajista sanoikin dokumentoivansa havaintojaan oppilaiden suorituksista, jotta arviointi ei olisi pelkästään muistinvaraista.

*Joo.. Mie laitan tavallaan niinkö ylös itelle.. Sit niinkö vähän niinkö lajikohtaisesti yhä edelleenkin et miten se on menny kunki lapsen kohalla et, miten vaikka suunnistusjaksossa on.. et miten ne rastit on löytyny koska niitä ei sitte tota välttämättä muista, vaikka kuinka aattele...(N1)*

*No mie oon joskus käyttäny, et mie ihan kirjaan, oon kirjannu joskus ylös, mulla on liikuntavihko, johon kirjannu, että uintijaksolla tämä ja tämä ui näin hyvin ja näin hyvin ja näin hyvin meni, ja tämä taas oli vähän arka ja ujo. Ja yleisurheilussa jos on tehty jotaki niin oon kirjannu sinneki ylös jotaki suorituksia. Eli oon pitäny vähän kirjaa eri lajeista, et miten niissä on tavallaan suoriuduttu, koska sit huomaa, että keväällä, tässä vaiheessa toukokuuta niin ei välttämättä just muista sitä uintia, joka oli ehkä marraskuussa tai sit suunnistusta, joka oli syyskuussa, et miten se on menny. Nii kyllä mie oon pyrkiny jotaki itelle niinku kirjaamaan ylös johonki oliko se päiväkirjaan tai vihkoon tai mihin tahansa vähän niinku eri lajeista. (N2)*

Osa opettajista sanoi merkitsevänsä havaintojaan ylös voidakseen perustella oppilaan saamaa arvosanaa oppilaalle tai hänen vanhemmilleen. Myös Virta ja Lounasalo (2013, 509) suosittelevat opettajia vuoden mittaan tekemään merkintöjä oppilaiden osaamisesta ja osallistumisesta, jotta opettaja pystyy perustelemaan oppilaiden saamia arvosanoja, mikäli oppilas tai vanhemmat niistä kysyvät.

*...Siellä lukee myös sitte sanallisia sitten että, jos minä annan jonku poikkeavan numeron tai miksen anna muutenkaan niin.. Tai arvioinnin, miksi se on sitten sitä. Ei ollu asenne kohallaan. (M1)*

*Kyllä, se on kyllä se pääpointti niinkö tässä ja just se kuitenkin et tavallaan mie kirjaan niitä ylös aina tuntien jälkeen, et on niinkö et se ei oo vaan pelekästään sit mun päässä vaan mulla on oikeesti tuolla niinku antaa sitten niinku jos joku vanhempi vaikka et no miksi tämä minun poika joka on tuolla loistaa tuolla jalkapallotreeneissä niin saa nyt kasin. Nii mie voin näyttää sille, et tuossa oli sitä ja tuossa, mikä on sen asenne ollu ja mitä niinku sieltä kautta että on niinkö myös ylhäällä. (N3)*

Havainnoinnin merkittävä rooli liikunnan arviointimenetelmänä on linjassa aikaisempiin tutkimuksiin. Havainnointi on osoittautunut käytetyimmäksi arviointimenetelmäksi liikunnassa myös Mintahin (2003, 167), Lautalan (1999, 62) ja Weckmanin (2008, 49) tutkimuksissa.

## 5.2 Arvioinnista keskusteleminen oppilaiden ja vanhempien kanssa

Toinen tutkimuksessani esiin noussut arviointimenetelmä liikunnan opetuksessa oli arviointikeskustelu. Neljä opettajaa kuudesta kertoi käyttävänsä arviointikeskustelua arviointinsa tukena. Opettaja voi käydä arviointikeskustelua joko yksilöllisesti oppilaan kanssa, pienissä ryhmissä tai yhdessä oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa (Laakso & Numminen 2007, 100-101). Arviointikeskusteluissa opettajat sanoivat keskustelevänsä oppilaiden kanssa muun muassa liikunnan arviointikriteereistä ja oppilaan omista tavoitteista sekä antavansa palautetta oppilaille menneistä liikuntatunneista.

*Sitte tota, toinen arviointijuttu on se arviointikeskustelut, mitkä käydään noiden oppilaitten kanssa. Mulla yleensä ollu aina tapana, että mä aika vähän niitä joka tapauksessa teen, mutta aina ennen joulua tai se on siinä marras-joulukuun taitteessa, on se syksy, millon käydään yhdessä yhen oppilaan kanssa aina kerrallaan ja sitte tota keväällä, no näihin aikoihin, mikä nyt on että. Noin kuukautta ennen todistusten jakoa niin sillon käydään uudestaan, että miten se nyt sitten on menny. Näissä yleensä asetellaan myöskin tavoitteita. Oppilas ite kertoo, milläläilla hänen*



*mielestään on menny ja sitten minä kans kerronn et, miten minun näkemys on ja sitte kohtaako ne lähelläkään. (M2)*

*Ja sinänsähä minusta on ollu tosi hyvät ne meän arviointikeskustelut, et ku ne on nimenomaan siinä on oppilas ja vanhempi läsnä niin mie oon sanonukki vanhemmille, että lapset on tässä pääroolissa, vanhemmat on vaan kuuntelijana, et siinä on se tilaisuus puhua kaikkien kans kahen kesken. Ja niissähan tulee annettua se palaute kaikista aineista. Kolmosilleki oon kaikki aineet käyny läpi, sen liikunnanki, että miten se liikunnassa on niinku menny ja miten pärjää. (N2)*

Arviointikeskustelun ei Hongiston (2000, 93) mukaan tulisi suuntautua pelkästään arviointiin vaan sen tarkoituksena on auttaa oppilasta opinnoissaan eteenpäin sen hetkisen tilan arvioinnin pohjalta.

*mut sit on ollu sellasia ryhmiä missä niinkö jotku on ollu vaikka et on ollu nyt vaikka se kasi, et miten mä voin saada sen ysin? Et mitä mun täytyy tehdä tavallaa vielä.. Ja sit on käyty niinku et mitkä asiat sinne niinku vaikuttaa ja et miten sen ysin voi sit niinku saada ja sit niinku et. (N1)*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 49) ohjeistaa opettajia käyttämään runsaasti koko opetusryhmää koskevia arviointikeskusteluja. Osa tutkimukseeni osallistuneista opettajista kertoikin käyvänsä arviointikeskusteluja myös koko luokan kanssa yhdessä.

*...ja sitte tunnin lopulla siinä samalla ku on palautekeskustelua käyty ja niinku lopeteltua tuntia niin samalla sitten nostettu heidät esille sieltä, joka on sitten vähän ruokkinu sitä, että on muutki lähteny ehkä haluamaan sitä että nyt meni hyvin näillä niin mä ehkä voisin kans vähän kokeilla vähän paremmin tehdä tätä hommaa. (M2)*

*No syksyn alussa, ku saa sen uuden ryhmän niin silloin käydään läpi että mitä.. Ja sit jossaki vaiheessa taas et mitä asioita on mitkä vaikuttaa niinku siihen.. Tai et mitä arvioidaan ja mitkä vaikuttaa siihen tulevaan numeroon sitte. Niin kyllä se pittää olla tiedossa sillä lapsella että se osaa siihen niinku.. Tai että sillä on mahdollisuus vaikuttaa siihe. (N1)*

Elorannan (2000, 71) mukaan arviointikeskustelu tukee lapsen ja nuoren omaa reflektointia: hänen analysointitaitojaan, tavoitteellisuuttaan sekä omaa pohtimistaan.

Arviointikeskusteluissa oppilailla on siis mahdollisuus saada vastauksia itselleen asettamilleen kysymyksilleen opiskeluun liittyen (Ihme 2009, 99).

### 5.3 Oppilaiden osallistaminen arviointiin

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 49) opettajia kehoitetaan ohjaamaan lasta itsearviointiin. Itsearviointiin avulla oppilas asettaa itsellensä tavoitteita sekä arvioi omia ratkaisujaan ja toiminnan seurauksia (Atjonen 2007, 82; Ihme 2009, 97). Itsearviointiin käyttö liikunnan opetuksessa auttoi Peytonin (2017, 12) tutkimukseen mukaan muun muassa oppilaita kehittämään omia suorituksiaan tulevaisuudessa.

Tutkimuksessani osa opettajista kertoi käyttävänsä liikunnan arviointimenetelmänä itsearviointia. Itsearviointi nähtiin muun muassa oppilasta osallistavana menetelmänä. Atjonen (2007) korostaakin oppilaiden oman oppimisen seuraamisen ja säätämisen olevan avain hyviin oppimisprosesseihin ja –tuloksiin. Oppilaiden osallistaminen arviointiin voi myös motivoida oppilasta, kun hänen tarpeillaan ja tavoitteillaan nähdään erityinen arvo. (Atjonen 2007, 99)

*Se on taas niinku liikunnan opetuksessa sit se että.. Se lasten niinku oma.. Et jossaki vaiheessa varmaan itelläki on niinkö sen opettajan uran aikana, et se varmaan alkuun on ollu niinku hyvinkin opettajajohtoista tietyllä tavalla mut sit se lasten oma rooli on tullu sit niinku enemmän sinne sit niinku siinä matkan varrella myös niinku mukaan ja huomioiden niinku heidän juttunsa.. (N1)*

*No siis oppilaathan on kirjottanu sitten ite noita tavoitteita ja semmosia, että kyllä mie niitäki sitten katon, että mitä siellä on. (N3)*

Aiempien tutkimusten mukaan itsearviointiin käytön määrä liikunnan opetuksen arviointimenetelmänä vaihtelee paljon. Esimerkiksi Lautalan (1999, 63) tutkimuksen mukaan vain 8,7 prosenttia opettajia kertoi käyttävänsä itsearviointia säännöllisesti ja 29 prosenttia opettajista kertoi, ettei käytä itsearviointia lainkaan. Puolestaan Niemisen (2012, 65) tutkimuksessa kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä itsearviointia ja kokivat

itsearviointiin myös tärkeäksi. Tutkimustulosten poikkeavuuteen voi mahdollisesti vaikuttaa itsearviointiin merkityksen korostaminen edellisessä (2004) ja nykyisessä (2014) opetussuunnitelmissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 49) kehottaa opettajia kehittämään oppilaiden vertaisarviointitaitoja. Kuitenkin vain yksi tutkimukseeni osallistuneista opettajista kertoi käyttävänsä arviointimenetelmänä vertaisarviointia. Vertaisarviointiin hän toteutti käyttämällä pari- tai ryhmäarviointia.

*No että mie arvioin niitä plus sitte että ne tosiaan sillonko antaa vaikka pareittain vaikka tehtäväksi tai ryhmässä tehtäväksi.. Eli sillonhan ne niinku toimii ryhmissä ja arvioi ja toisinaan on että ne niinku arvioi ne paperilla, toisinaan vaan se että sä sanallisesti annetaan se arvio ja katotaan onnistuuko.. ja joku läpy tai se voi olla joku tämmönen juttu että meni hyvin tai että saa vaikka jotaki.. Voi saada jotaki pisteitä jonnekin tai.. Tämmösi... Olen tehnyt kyllä niitäki että ne on ite arvioinu niinku ryhmissä esimerkiksi. et on jotku niinku vaikka nyt telinevoimistelussa et on jotku tietyt tavoiteliikkeet mitä tavoitellaan että miten.. et ne on arvioinu niinku sit esim. pariarviointi (N1)*

Vertaisarviointiin ja itsearviointiin vähäisyyttä perusteltiin muun muassa ajan puutteella ja vertaisarviointiin vaikeudella.

*Mutta ku ei sitä ole näillekään opetettu sitä itsearviointia ku vasta ku tyyliin vuosi.. Paha sitä on niinku.. Se hakee varmaan vielä liikunnassa hirveästi uomiaan. Varsinki joku vertaisarviointi. Se on tosi vaikeeta. Muttamutta, niin. (M1)*

*...En oo vielä ottanu vielä esimerkiksi paperilla niitä juttuja koska niitä liikuntatunteja nyt ei niin hirveesti oo niin en koe et se on.. et se arviointi (itsearviointi) ois niin tärkeä et mä käytän liikuntatunnista osan sit siihen, et ne tekee jotain niinku paperilla niitä arviointiasioita... (N1)*

*Sekin on vähän semmonen ongelma, että niin paljon ku tekee niitä itsearviointia ja vertaisarviointia niin se niitten yksinkertaistaminen sitten et sä saat sen mukaan siihen omaan arviointiin niin se on tosi hankala tehdä. Et jos sä saat liian paljon sitä tietoa johonkin tiettyyn oppilaaseenki liittyen niin mitä sä painotat sitte niistä. Ja jääkö ne ihan niinku, onko niillä merkitystä. Niin sen takia mä oon vähän aina silleen skeptisesti suhtaudun niihin, että kuinka paljon mä haluan sitä oppilaan sitä vaikka sitä tietokoneella tehtyä arviointia, johon ne laittaa numeroita kaikista näistä tavoitteista ja näistä jutuista liittyen mitä opetussuunnitelmassa lukee.*

*Niin siinä on aina vähän sellanen pieni ongelmallinen juttu että mitä mä sit teen niillä, sillä koko numero tai sillä koko datamäärällä, et onko sillä sitte merkitystä. (M2)*

Suomalaisissa tutkimuksissa, kuten Weckmanin (2008, 50) ja Lautalan (1999, 62-63) tutkimuksissa, vertaisarvioinnin osuus liikunnan arvioinnissa osoittautui hyvin vähäiseksi. Myöskin Rodriguez-Negro (2016, 428) tutkimus Espanjassa osoitti, että vertaisarvioinnin osuus peruskoulun liikunnan arvioinnissa on melko vähäistä.

#### 5.4 Välittömän palautteen antaminen oppilaalle

Tutkimuksessani yhtenä liikunnan arviointimenetelmänä nousi esiin myös välittömän palautteen antaminen. Kaksi opettajaa mainitsi välittömän palautteen antamisen yhtenä arviointimenetelmänä. Toinen heistä piti sitä myös tärkeimpänä arviointimenetelmänä liikunnan opetuksessaan.

*No tärkein minusta liikunnassa, mitä mie opiskelijoillekin sanon on se välitön palaute. Elikkä just siinä suoritushetkellä, että sie sanot.. Se ei ollu vitsi, ku mie näytin. Mie näytän aina näin, että ”hyvä, jes”. Eli peukua näytän, että sulla meni hyvin. Niin minusta se on niinku kaikkein tärkein oikeestaan liikunnassa. (N2)*

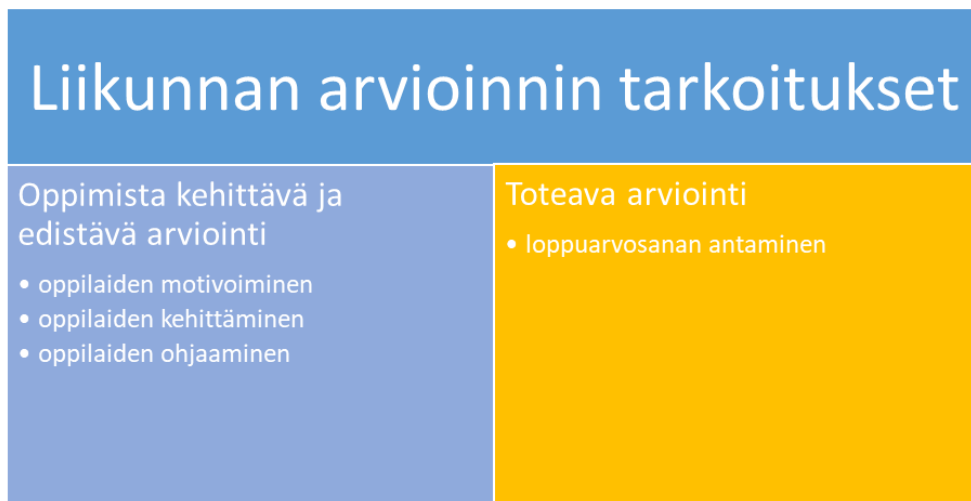
Välittömän arviointipalautteen antamista perusteltiin muun muassa sillä, että oppilaalla olisi heti palautteen antamisen jälkeen mahdollista parantaa suoriutumistaan liikunnassa.

*En mä kyllä odota sitä siihen et mä teen sitä arviointii vaan sit et jos siellä jollaki tavallaa tulee jotaki alisuoriutumista selkeesti niinkö jossaki kutosellaki alkaa sit murkkuu painaa päälle ja muuta et saattaa et on tosi hienosti menny niin sit se että tavallaa tarttuu siihen kiinni niinku sillo ja antaa sille lapselle sen palautteen sillä hetkellä ku mitä se auttaa sitte et sä sitte oot et joo sillon ois niinkö ois.. tai sillon tapahtu tollasta..et sillä lapsella ois niinku mahdollisuus parantaa sitä käyttäytymistä et siinä niinkö herätellä vähä sitä et niinkö myöskin se et mitkä ne sen lapsen omat tavoitteet on siinä liikunnassa. (N1)*

Välittömän palautteen vahvuudeksi koettiin myös se, että sen avulla oli mahdollisuus tarjota oppilaalle positiivinen muistijälki hänen onnistumisestaan. Sääkslahti (2018, 197-198) toteaaakin, että saamalla henkilökohtaista palautetta, lapsi voi tuntea itsensä huomioduksi ja saada hänet innostumaan ja yrittämään enemmän.

## 6. Liikunnan arvioinnin tarkoitukset

Tutkimukseni toinen tutkimuskysymys liittyy liikunnan arvioinnin tarkoituksiin. Tarkoitukseni oli selvittää, mitä tarkoituksia liikunnan arvioinnilla opettajien mielestä on. Alla olevassa kuviossa (kuvio 1) on tutkimukseni tulosavaruus, jonka muodostin aineistostani. Tulosavaruuteni kuvauskategorioiksi muodostuivat tulkintani jälkeen lopulta kehittävä ja edistävä arviointi sekä toteava arviointi.



## 6.1 Oppimista kehittävä ja edistävä arviointi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan perusopetuksen arviointikulttuurin painopisteen olevan oppimista edistävissä arvioinnissa. Oppilaiden onnistumisen kokemuksia, mutta myös epäonnistumisen kokemuksia kehoitetaan hyödyntämään oppimista edistävällä tavalla. Oppilaiden tulisi lisäksi saada opetuksen aikana oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä tietoa omasta edistymisestään. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 47.) Atjonen (2015, 72) toteaa kehittävän arvioinnin ajoittuvan oppimisprosessiin, jotta oppilaat saavat tietoa toimintansa parantamiseksi. Tämän vuoksi kehittävä ja edistävä arviointi sopivat hyvin tulosavaruuteni yläkäsitteeksi oppilaiden motivoimiseen, kehittämiseen ja ohjaamiseen.

Tulkintani mukaan opettajat näkivät oppilaiden motivoimisen arvioinnin avulla olevan yksi arvioinnin tarkoituksista liikunnan opetuksessa. Myös Atjonen (2007, 68) on sitä mieltä, että arvioinnin tulisi olla oppilasta motivoivaa. Oppilaita yritettiin motivoida yrittämään esimerkiksi kannustavan palautteen avulla.

*ja sitte tunnin lopulla siinä samalla ku on palautekeskustelua käyty ja niinku lopeteltua tuntia niin samalla sitten nostettu heidät esille sieltä, joka on sitten vähän ruokkinu sitä, että on muutki lähteny ehkä haluamaan sitä että nyt meni hyvin näillä niin mä ehkä voisin kans vähän kokeilla vähän paremmin tehä tätä hommaa. (M2)*

Oppilaiden motivointiin arvioinnin avulla liittyi tulkintani mukaan myös oppilaiden omien vahvuuksien löytäminen esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisten keskustelujen avulla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin (2014, 50-51) opettajia kehoitetaan ohjaamaan palautteen avulla oppilaita tiedostamaan edistymisensä sekä asettamaan itselleen tavoitteita.

*Niinku mie juttelen siitä niin tottakai mie nyt sanon, että hei, että sie oot tosi taitava siinä liikunnassa ja hyvä ku oot ollu mukana ja siinä jalakapallossakin pärjäsit niin hyvin, että. Tottakai se tulee varmaan mulla niinku luonnostaan semmosessa kaikissa keskustelussa, mitä käyn oppilaitten kanssa, että en mitenkään painotetusti just että käytäs sitä*

*liikuntaa läpi, mut jos jollaki on se liikunta vahvuus niin tottakai mie sitten otan sen esille. Elikkä yritän minä kaikilta tavallaan löytää, oli sitten liikunta tai mikä tahansa niin tavallaan sen oman vahvuuden. (N2)*

Arvioinnin yhtenä tarkoituksena liikunnan opetuksessa nähtiin myös oppilaiden kannustaminen liikkumiseen. Tulkitsin tämän oppilaita motivoivaksi tarkoitukseksi, sillä motivoiva palaute ja arviointi tukevat oppilaiden myönteistä käsitystä itsestään liikkujana (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 275, 435). Liikunnan opetuksen yhtenä tehtävänä onkin kasvaminen liikuntaan sekä liikunnan avulla kasvaminen. Näitä tavoitteita tuetaan opettajan kannustavalla ja ohjaavalla palautteella ja arvioinnilla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 148, 273, 275, 433).

*Mut lapsen kannalta aatellen se arviointi.. Niin, et se saa sellasen niinkö hyvän.. Et siitä tulis jotenki sellanen elämän kestävä niinku tavallaan semmonen niinkö innostuneisuus siihen liikuntaan. Se siellä varmaan on niinku tavallaan koko sen koko liikunnan opetuksen pohjana tietyllä tavalla ja myöskin liikuttaa niitä.. et koulussakin.. (N1)*

Tirkkosen ja Tirkkosen (2012, 51) pro –gradu tutkimukseen mukaan arvioinnin kannustavuus oli jopa tärkein liikunnan arvioinnin tarkoitus opettajien mielestä.

Opettajat kokivat liikunnan arvioinnin yhdeksi tarkoitukseksi oppilaiden kehittämisen. Monipuolinen arviointi on yksi opettajan keskeisimmistä keinoista oppilaiden kehittämisen ja oppimisen tukemiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 47). Oppilaiden kehittymistä seurattiin esimerkiksi suorittamalla kuntotestejä puolen vuoden välein, joista sekä oppilas että opettaja näkivät oppilaan mahdollisen kehittymisen. Kuntotestejä ei kuitenkaan käytetty arvioinnin perustana, vaan nimenomaan oppilaan oman kehittymisen seurantaan.

*mutta esimerkiksi tuo edellinen porukka, joka on nyt vitosella niin niitten kanssa ollaan tehty kuntotestejä ja se oli musta hyvä juttu, että me kerättiin. Meillä oli se yks ja sama lappu jonka mie annoin niille varmaan oisko ollu kolmannella tai neljännellä ja siihen samalle lapulle sitte puolen vuoden päästä taas laitettiin ne uuet tulokset ja taas puolen vuoden päästä*



*uuet tulokset niin nähtiin, että tavallaan onko sitä kehitystä tapahtunu. (N2)*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan (2014, 47, 49) oppilaiden itse- ja vertaisarviointitaitojen kehittämistä. Oppilaille tulisi antaa tilaa oman oppimisensa pohdintaan sekä ohjata antamaan rakentavaa palautetta toisille oppilaille. Tulkitsin, että itse- ja vertaisarviointitaitojen kehittäminen nähtiin myös tutkimukseeni osallistuneiden opettajien mielestä liikunnan arvioinnin yhtenä tarkoituksena.

*Olen tehnyt kyllä niitäkin että ne on itse arvioitu niinku ryhmissä esimerkiksi. et on jotku niinku vaikka nyt telinevoimistelussa et on jotku tietyt tavoiteliikkeet mitä tavoitellaan että miten.. et ne on arvioitu niinku sit esim. pariarviointi. (N1)*

Liikunnan arvioinnilla nähtiin myös oppilaita ohjaava tarkoitus. Arvioinnin ohjaava tarkoitus näyttäytyi eniten oppituntien aikana tapahtuvana ohjaavana palautteena ja arviointina. Oppilaiden työskentelyä, käyttäytymistä ja yrittämistä ohjattiin liikuntatunneilla esimerkiksi keskustelemalla liikunnan tavoitteista ja arvioinnista.

*Joka tunnin aluksi muistutan sanoa se, että muistakaa se, että vaikka ei kiinnostaiskaan laji tai ei ois mukava laji niin yritä kuitenkin jotaki. Tämä ei ole MM-urheilua, tämä on koululiikuntaa. Sun ei tartte kaikkea osata. Yritä ja kehity ja paranna omaa.. Tee parhaas ja kuuntele, älä perseile. (M1)*

Keskusteleminen arvioinnista ja arviointikohteista nähtiin mahdollisuutena oppilaalle parantaa omia suorituksiaan liikuntatunneilla lukuvuoden aikana.

*Ja sit jossaki vaiheessa taas et mitä asioita on mitkä vaikuttaa niinku siihen.. Tai et mitä arvioidaan ja mitkä vaikuttaa siihen tulevaan numeroon sitte. Niin kyllä se pittää olla tiedossa sillä lapsella että se osaa siihen niinku.. Tai että sillä on mahollisuus vaikuttaa siihe. (N1)*

Tällainen formatiivinen eli opintojen aikainen arviointi antaa oppilaalle tietoa omasta edistymisestään tavoitteisiin nähden (Soininen 1991, 62) sekä auttaa opettajaa ja oppilasta suunnittelemaan tulevaa (Atjonen 2007, 68).

## 6.2 Toteava arviointi

Toteava arviointi on tutkimukseni toinen liikunnan arvioinnin tarkoituksia kuvaava kuvauskategoria. Opettajat suorittivat arviointia liikunnassa, jotta he saavat tietoa oppilaan osaamisesta, oppimisesta ja työskentelystä. Toteavaa arviointia siis käytetään toteamaan oppilaan sen hetkinen oppimisen tila (Atjonen 2007, 66-67; Soininen 1991, 12). Pääimmäisenä tarkoituksena liikunnan arvioinnilla nähtiin olevan loppuarvosanan antaminen oppilaalle.

Opettajat siis näkivät liikunnan arvioinnin tärkeimpänä tarkoituksena saada tietoa oppilaan osaamisesta, oppimisesta ja työskentelystä, jota he käyttivät myöhemmin hyväkseen lopullista arvosanaa antaessaan. Suurin osa opettajista keräsi ja kirjoitti muistiin näitä tietoja oppituntien aikana ja oppituntien jälkeen tai tietyn liikuntajakson päätyttyä.

*No meillähän menee, meillä menee sillä lailla vähä jaksottain täällä, että meillä on määritelty nämä sisäliikuntaa, on se sitten jotaki pallopelejä tai ulkoliikuntaa, joku tietty, pelataan vaikka jalkapalloa tai yleisurheilua tai hiihtoa näin, että. Kyllä se on yleensä aina sen jakson jälkeen sitten tulee siinä aina, että mitenhän tällä meni. Ja tuntien jälkeenki saattaa olla, että tulee istahettua koneelle ja laitettua tai johonki vähä ylös niitä, että. Ja arviointiahan suoritetaan kuitenkin koko vuosi siitä sitten, että. (M3)*

*Mulla on edelleenki sellanen opettajan päiväkirja, arviointikirja. Tai sitten mie oon joskus käyttäny liikunnassa et mulla on sellanen liikunnan vihko. Elikkä mie sinne sen taltioin. Ja sitten ehkä ko mie niitä arviointeja pitää oikeesti alkaa tekemään sitten sitä lukukausiarviointia niin mie sieltä sitten selailen niitä ja kattelen, että no mitä mie oon tänne kirjannu ylös ja muuta, mutta en todellakkaa niinkö säännöllisesti tarkkaan, vaan sillonko tavallaan pitää.. (N2)*

Liikunnan arvioinnin tarkoituksena oli myös antaa tietoa vanhemmille oppilaasta. Opettajat keräsivät arviointitietoa oppilaista myös, jotta he voisivat perustella oppilaiden saamaa arvosanaa vanhemmille, mikäli se herättää kummastusta vanhemmissa.

*kun hän ite tietää sen niin yleensä silloin säästytään myöskin siltä, että vanhemmat ei oo ihan ihmeissään sitte siitä asiasta. Toki joskus tulee niitä ihmettelysoittojaki ku lapset ei kerro siellä kotona. (M2)*

*et on niinkö et se ei oo vaan pelekästään sit mun päässä vaan mulla on oikeesti tuolla niinku antaa sitten niinku jos joku vanhempi vaikka et no miksi tämä minun poika joka on tuolla loistaa tuolla jalkapallotreeneissä niin saa nyt kasin. Nii mie voin näyttää sille, et tuossa oli sitä ja tuossa, mikä on sen asenne ollu ja mitä niinku sieltä kautta että on niinkö myös ylhäällä. (N3)*

Opettajien puheesta kävi selvästi ilmi, että liikunnan arviointi nähdään edelleen hyvin loppuarvosanaa korostavana prosessina. Opettajien vastauksista huomasi, että arvioinnin tärkeimpänä tarkoituksena siis on todeta oppilaan osaamisen, oppimisen ja työskentelyn taso, mikä heijastuu myöhemmin hänen liikunnan arvosanassaan. Tällainen arviointi lähentelee luonteeltaan hyvin pitkälti summatiivista arviointia (ks. Atjonen 2007, 66-67; Soininen 1991, 65).

## 7. Pohdinta

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, mitä arviointimenetelmiä opettajat käyttävät liikunnan opetuksessa ja mihin tarkoitukseen liikunnan arviointia tehdään. Kyseinen aihe kiinnosti minua suuresti sen ajankohtaisuuden vuoksi. Ennen nykyisen opetussuunnitelman käyttöönottoa, opettajien ja opettajaopiskelijoiden välisissä kahvipöytäkeskusteluissa kuuli kohistavan liikunnan opetuksen ja liikunnan arvioinnin tulevista muutoksista. Nämä keskustelut herättivät mielenkiintoni lähteä tutkimaan liikunnan arviointia ja sen eri ulottuvuuksia.

Tutkimusaiheen ja tutkimuskysymysten valinnan jälkeen jouduin pohtia, miten tulisin aineistoni keräämään. Lähettämällä kyselyitä eri kouluille olisin kenties voinut saada suuren aineiston, mutta aineisto olisi voinut jäädä hyvin pintapuoliseksi raapaisuksi. Päädyin lopulta keräämään aineistoni haastattelemalla, jotta voisin haastattelutilanteessa käyttää asiantuntijuuttani hyväkseni ja johtaa keskustelua. Se osoittautuikin mielestäni hyväksi valinnaksi, sillä koin monen haastateltavan kohdalla tarpeelliseksi esittää erilaisia jatkokysymyksiä tai esittää kysymyksen eri tavalla. Osan haastattelukysymyksistäni olin kenties muotoillut hieman huonosti ja jouduinkin muokkaamaan niitä hieman. Kysymysten sisältö pysyi kuitenkin koko ajan samana, joten en usko sillä olevan vaikutuksia saamaani vastauksiin. En ollut ennen suorittanut haastatteluja, joten huomasin kehittyneeni haastattelijana haastatteluiden edetessä. Sainko siis viimeisestä haastattelusta kenties enemmän irti kuin ensimmäisestä? Kenties, mutta en usko sillä olevan vaikutusta tutkimukseni tuloksiin.

Tutkimusjoukkoni on varsin pieni, vain kuusi opettajaa. Alun perin tarkoitukseni oli saada kahdeksan haastateltavaa, mutta vapaaehtoisten haastateltavien saaminen osoittautui varsin haastavaksi tehtäväksi. Lähetin haastattelupyynnöt keväällä, joten uskon, että moni opettaja jätti vastaamatta haastattelupyyntöihini kiireen takia. Suurin osa tutkimukseeni osallistuneista opettajista oli minulle entuudestaan jollakin tavalla tuttuja. En usko sillä olevan kuitenkaan minkäänlaisia vaikutuksia tutkimukseni tuloksiin, sillä sain luotua haastattelutilanteista hyvin ”asiapitoisia”. Pienen tutkimusjoukkoni takia tulosteni yleistettävyyteen voi suhtautua varauksella. Tutkimukseni tarkoituksena

ei kuitenkaan ollutkaan tehdä tilastollisia yleistyksiä, vaan sen laadullisen luonteen mukaisesti kuvata liikunnan arvioinnin ilmiötä opettajien näkökulmasta.

Tutkimuksestani kävi ilmi, että havainnointi oli selvästi eniten käytetty arviointimenetelmä liikunnan opetuksessa. Jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja kertoi käyttävänsä havainnointia arvioidessaan oppilaita liikunnassa. Tulos on linjassa usean muun liikunnan arviointimenetelmiä tutkineen tutkimuksen kanssa (Lautala 1999, Mintah 2003, Weckman 2008). Havainnointia arviointimenetelmänä perusteltiin muun muassa sen helppoudella. Havainnoinnin merkittävä rooli arviointimenetelmänä selittyi varmasti osittain myös sillä, että nykyisen opetussuunnitelman myötä esimerkiksi kuntotestejä ei saada enää käyttää liikunnan arvioinnin perustana.

Tutkimuksen yllättävä tulos oli mielestäni itse- ja vertaisarvioinnin suhteellisen vähäinen käyttö liikunnan opetuksessa. Vaikka nykyinen opetussuunnitelma kehottaa opettajia edistämään oppilaiden itse- ja vertaisarviointitaitoja, kovin moni tutkimukseeni osallistunut opettaja ei suorittanut oppilaillaan itse- tai vertaisarviointia. Tämän arviointimuodon käyttö liikunnan opetuksessa koettiin raskaaksi sekä opettajan ja oppilaan aikaa vieväksi. Liikuntatunnit haluttiin käyttää liikkumiseen, ei kirjoittamiseen. Osa opettajista koki itse- ja vertaisarvioinnin hankalaksi sekä opettajalle että oppilaalle, sillä niiden käyttöä oltiin harjoiteltu vasta nykyisen, vuonna 2016 käyttöön otetun opetussuunnitelman myötä. Mielestäni meillä opettajilla olisikin paikka pohtia, miten koululiikunnan avulla voisimme kehittää oppilaan kokonaisvaltaisen kehittymisen kannalta tärkeitä itse- ja vertaisarviointitaitoja sen estämättä liikunnan toista tärkeää tehtävää - liikkumista.

Opettajat käyttivät arviointimenetelmänä liikunnassa myös opettajan ja oppilaan välistä arviointikeskustelua. Opettajat kävivät arviointikeskusteluja joko kahden kesken oppilaan kanssa, oppilaan ja vanhempien kanssa tai koko luokan kanssa yhtä aikaa. Arviointikeskusteluissa käytiin esimerkiksi läpi liikunnan arviointikriteereitä sekä oppilaan omia tavoitteita liikunnassa. Lisäksi arviointikeskustelut nähtiin mahdollisuutena antaa oppilaalle palautetta menneistä liikuntatunneista.

Muutama opettaja näki välittömän palautteen antamisen tärkeänä arviointimenetelmänä liikunnan opetuksessa. Välittömän palautteen antamista perusteltiin sillä, että oppilaalla olisi välittömästi mahdollisuus parantaa suorituksiaan. Mielenkiintoista oli huomata, että vaikka vain kaksi opettajaa mainitsi käyttävänsä kyseistä arviointimenetelmää, molemmat kokivat välittömän palautteen antamisen erittäin tärkeänä. Yhdelle opettajalle se oli jopa tärkein arviointimenetelmä. Tulkittaessa välittömän palautteen osuutta tuloksissa tulee kuitenkin ottaa huomioon, että opettajat eivät ole välttämättä ajatelleet välitöntä palautteen antamista varsinaisena arviointimenetelmänä, sillä en tuonut sitä haastattelutilanteessa heille erikseen esille. Myöskään tutkimuksia liittyen välittömän palautteen merkitykseen liikunnan arviointimenetelmänä löytyi hyvin niukasti.

Tutkimukseni toisena tarkoituksena oli selvittää, mihin tarkoitukseen opettajat käyttävät liikunnan arviointia. Opettajat näkivät liikunnan arvioinnin vahvasti summatiivisena ja sen päällimmäisenä tarkoituksena opettajien mielestä oli liikunnan arvosanan antaminen oppilaalle. Tämänkaltainen tulos oli mielestäni hieman yllättävä sen ollessa jopa ristiriidassa nykyisen konstruktivistista oppimiskäsitystä korostavan opetussuunnitelman kanssa. Myös Ihme (2009, 92) on sitä mieltä, että oppilaiden suorituksia mittaava arviointi ei sovi konstruktivistiseen oppimiskäsityksen henkeen. Moni tutkimukseeni osallistuneista opettajista näki liikunnan arvioinnin hyvin pitkälti arvosanan antamisena oppilaalle. Tynjälän (1999, 169) mukaan arviointia ei konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tulisi kuitenkaan nähdä opetuksesta ja oppimisesta erillisenä tapahtumana, vaan olennaisena osana koko opetus- ja oppimisprosessia.

Liikunnan arvioinnilla nähtiin kuitenkin myös oppimista edistävä ja kehittävä tarkoitus. Osa opettajista näki liikunnan arvioinnin tarkoituksen enemmänkin koko lukuvuoden kestävästä oppilaan oppimista ja kehittymistä edistävästä ja ohjaavana kokonaisuutena. Arvioinnin motivoiva, kehittävä ja ohjaava luonne nähtiin tärkeäksi muun muassa oppilaan liikunnallisen elämäntavan ja liikunnallisen innostuneisuuden syttymisen kannalta. Tämä tulos myötäileekin liikunta-oppiaineen nykyistä tehtävää oppilaan sisäisen liikuntamotivaation, fyysisen kehonkuvan ja fyysisesti aktiivisen elämäntavan

synnyttäjänä (Hirvensalo ym. 2016, 24). Arviointi koettiin myös mahdollisuutena löytää oppilaiden omia vahvuuksia.

Tirkkonen ja Tirkkonen (2012) ovat myös tutkineet pro –gradu tutkielmassaan opettajien kokemuksia liikunnan arvioinnin tehtävistä. Heidän tuloksensa poikkesivat tutkimukseni tuloksista siinä määrin, että heidän tutkimuksen mukaan opettajat näkivät liikunnan arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä liikuntaan ja liikkumiseen kannustamisen. Kuitenkin myös arvioinnin puhdas summatiivinen luonne osoittautua myös heidän tutkimuksessaan tärkeäksi liikunnan arvioinnin tehtäväksi opettajien mielestä.

Yksi, tutkimuksen varsinaisten tulosten, ulkopuolelle jäävä mielenkiintoinen huomio oli se, että ainakin yksi opettaja näki liikunnan arvioinnin oppilaita vertaavana. Hän ei suoranaisesti sanonut vertailevansa oppilaita keskenään suorittaessaan arviointia, mutta kertoi esimerkiksi oppilaiden vertailevan toisiaan keskenään liikunnassa sekä puhui numeroarvostelun vertailevuudesta. Lisäksi hän totesi liikunnan arvioinnin olevan ennen helpompaa, kun oppilaita pystyi vertaamaan keskenään.

*Jos joku on seiskan tasonen ja se kehittyy omalla tasollaan huomattavasti ja mä annan sille ysin. Ja joku on ysin tasonen, tai taidoissa. Eikä kehity mihinkään, niin mä annan sillekin ysin. Niin minä sen pystyn perustelevaan. Ja pystyn sen perustelevaan vanhemmillekin, mutta miten ne lapset sen perustelee toisilleen ko ne katoo se toinen se ei osaa mitään taitoja. Mutta hän on nyt lainausmerkeissä kehittynyt ja saa ysin, ja toinen, joka on huomattavasti parempi taidoissa eikä kehity, ja saa siltikin ysin. Miten ne lapset perustelee sen toisille? Kun ei voi periateessa verrata toisiinsa. Ennen vanhaa oli hyvä. Tuo osas kaikki, kymppi. Tuo ei osaa mitään, vitonen. Ja kaikki muut siihen väliin. (M1)*

Voimmeko siis todeta uuden opetussuunnitelman tuoneen mullistavia muutoksia liikunnan arviointiin? Ainakin tutkimustulosteni mukaan liikunnan arviointi nähdään kentällä edelleenkin hyvin summatiivisena oppilaan todistusarvosanaa painottavana toimintana. Liikunnan arviointimenetelmätkin vaikuttivat olevan hyvin pitkälti samoja, mitä aikaisempienkin tutkimusten mukaan. Toki oppilaiden fyysisten ominaisuuksien testaaminen on jäänyt pois liikunnan arviointiperusteena. Voi olla, että uuden arvioinnin hengen mukainen oppilaan oppimista ja kehittymistä tukevan arviointikulttuurin

omaksuminen ottaa vielä aikansa opettajien keskuudessa. Olisikin mielenkiintoista nähdä, millaisena liikunnan arviointi näyttäytyy opettajien mielestä esimerkiksi kymmenen vuoden kuluttua. Lisäksi toinen mielenkiintoinen tutkimusaihe olisi tutkia, ovatko liikunnan arviointikriteerit muuttuneet uuden opetussuunnitelman myötä.



## LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994.** *Fenomenografinen tutkimus*. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki. Kirjayhtymä OY, 113–160.
- Anttila, P. 2013.** *Taitojen ja luovien alojen arvioinnin kysymyksiä*. Teoksessa Räisänen, A. (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki. Opetushallitus, 89-118.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 2000.** *Achieving empathy and engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research*. *Studies in higher education* 25 (3), 295–308. Saatavilla www-muodossa: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/713696153?needAccess=true> (Luettu: 10.12.2018)
- Atjonen, P. 2007.** *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki. Tammi.
- Atjonen, P. 2014.** *Kehittävän arvioinnin periaatteiden ilmeneminen opetus- ja kasvatusalan arviointiraporteissa vuosina 2005–2012*. *Kasvatus* 45 (3), 212-227.
- Atjonen, P. 2015.** *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Joensuu. Kirjokansi.
- Brooks, V. 2002.** *Assessment in secondary schools: The new teacher's guide to monitoring, assessment, recording, reporting and accountability*. Buckingham. Open University Press.
- Darst, P. & Pangrazi, R. 1985.** *Dynamic physical education curriculum and instruction for secondary school students*. Minneapolis. Burgess Publishin Company.
- Dodge, D.T., Heroman, C., Charles, J. & Maiorca, J. 2004.** *Beyond outcomes. How ongoing assessment supports children's learning and leads to meaningful curriculum*. *Young Children*. Journal of the Association for the Education oof Young Children 59 (1), 20-28.

**Eloranta, S. 2000.** *Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta.* Teoksessa J. Vuorinen, (toim.) Arviointi- ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 64-83.

**Eskola, J. & Suoranta J. 2000.** *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere. Vastapaino.

**Gettinger, M. 2001.** *Development and implementation of a performance-monitoring system for early childhood education.* Early Childhood Education Journal 29 ,9-15.

**Hakala, L. 1999.** *Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla?* Opetus 2000. Jyväskylä. PS-kustannus.

**Heikinaro-Johansson, P. 2003.** *Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet.* Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. (toim.), Huovinen, T. & Kytökorpi, L. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki. WSOY, 14-23.

**Heikinaro-Johansson, P. 2003.** *Liikunnan opetuksen suunnittelu.* Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. (toim.), Huovinen, T. & Kytökorpi, L. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki. WSOY, 101-129.

**Heikka, J., Hujala, E., & Turja, L. 2009.** *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa.* Vantaa. Printel Oy.

**Heikka, J., Hujala, E., Fonsèn, E. & Turja, L. 2017.** *Havainnointi ja arviointi varhaiskasvatuksessa.* Teoksessa Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. PS-kustannus. Jyväskylä, 56-68.

**Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008.** *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Helsingin Yliopistopaino.

**Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 1997.** *Tutki ja kirjoita.* Helsinki. Tammi.

**Hirvensalo, M., Sääkslahti, A., Huovinen, T., Palomäki, S., & Huhtiniemi, M. 2016.** *Liikunnan arviointi perusopetuksen opetussuunnitelmassa.* Liito. Liikunnan ja terveystiedon opettaja, 2016 (1), 24-27. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55068/liikunnanarviointiliito2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55068/liikunnanarviointiliito2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Luettu: 20.12.2018)

**Hongisto, A. 2000.** *Arvioinnin ja oppimisen dialogi.* Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta. Jyväskylä. PS-kustannus, 86-116.

**Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006.** *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä.* Kasvatus 37 (2), 162–173. Saatavilla www-muodossa: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>. (Luettu 4.2.2019)

**Häkkinen, K. 1996.** *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin.* Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.

**Ihme, I. 2009.** *Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen.* Opetus 2000. Jyväskylä. PS-kustannus.

**Jaakkola, T. & Mononen, K. 2017.** *Opetustapahtuman ohjaaminen: ohjeet, näytöt ja palautteen antaminen.* Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä. PS-kustannus, 320-332.

**Johnson, R. 2004.** *Peer assessments in physical education.* Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 75:8, 33-40. Saatavilla www-muodossa: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07303084.2004.10607287?needAccess=true> (Luettu: 9.1.2018)

**Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016.** *Opettajan didaktiikka.* Jyväskylä. PS-kustannus.

**Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004.** *Tutkimustyön metodeista.* Tampere. Opinpajan kirja.

**Kauppi, A. & Manninen, J. 2008.** *Kehittävä arviointi.* Teoksessa Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Jyväskylä. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31, 117-125.

**Koivula, P., Laine, U., Pietilä, M. & Nordström S. 2017.** *Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet.* Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen J. & Sääkslahti A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä. PS-kustannus, 256-275.

**Koppinen, M., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994.** *Arviointi oppimisen tukena.* Juva. WSOY.

**Kvale, S. 1996.** *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. United States of America. Sage Publication, Inc.

**Laakso, L. & Numminen, P. 2007.** *Liikunnan opetusprosessin a,b,c*. Jyväskylä. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 5.

**Lahdes, E. 1991.** Oppimistulosten arviointi. Teoksessa Kari, J. (toim.) *Didaktiikka ja opetussuunnitelu*. Helsinki. WSOY, 183-190.

**Lahdes, E. 1997.** *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki. Otava.

**Lautala, A. 1999.** *Ala-asteen opettajien käsityksiä liikunnan oppilasarvioinnista*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/10270> (luettu: 21.12.2018)

**Liimatainen, E. 2000.** *Prososiaalinen käyttäytyminen, minäkäsitys ja liikuntaharrastus 11- ja 17-vuotiailla nuorilla*. Jyväskylä. LIKES Research Reports on Sport and Health 126.

**Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005.** *Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi*. Opetus 2000. Jyväskylä. PS-kustannus.

**Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. 2016.** *Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä. PS-kustannus.

**Marton, F. 1988.** *Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality*. Teoksessa Sherman, R. & Webb, R. *Qualitative research in education. Focus and methods*. Lontoo. Falmer, 141–161.

**Mikkola, L. 2006.** *Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa*. Jyväskylä Studies in humanities 66. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Saatavilla www-muodossa:

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13414/9513927288.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu: 7.12.2018)

**Mintah, J. 2003.** *Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use and Perceived Impact on Students' Self-Concept, Motivation, and Skill Achievement*, 7 (3), 161-174.

**Myllykangas, M. 2002.** *Kohti pedagogista arviointiajattelua. Oppilasarviointiajattelun ja arviointikäytäntöjen kehittäminen kotitalousopetukseen.* Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 11.

**Määttä, K. 1991.** *Opetustyön perusteet.* Rovaniemi: Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja N:o 33.

**Nieminen, S. 2012.** *Liikuttaako arviointi? Opettajien näkökulmia liikunnan oppilasarviointiin.* Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla www-muodossa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/83447/gradu05820.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**Niikko, A. 2003.** *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa.* Joensuu. Joensuun yliopisto.

**Opetushallitus 2014.** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 29.10.2018)

**Opetushallitus, edu.fi.** *Liikunnan tukimateriaali.* Helsinki. Saatavilla www-muodossa: [https://www.edu.fi/download/166299\\_ops2016\\_liikunnan\\_tukimateriaalit.pdf](https://www.edu.fi/download/166299_ops2016_liikunnan_tukimateriaalit.pdf) (Luettu: 8.3.2018)

**Opetushallitus, Edu.fi.** *Oppilaan arviointi menneinä vuosikymmeninä.* Helsinki. Saatavilla www-muodossa: [http://www.edu.fi/perusopetus/oppilaan\\_arviointi/artikkeleita/oppilaan\\_arviointi\\_menneina\\_vuosikymmenina](http://www.edu.fi/perusopetus/oppilaan_arviointi/artikkeleita/oppilaan_arviointi_menneina_vuosikymmenina). (Luettu: 19.12.2018.)

**Ouakrim-Soivio, N. 2016.** *Oppimisen ja osaamisen arviointi.* Helsinki. Otava.

**Patton, M. Q. 2011.** *Developmental evaluation. Applying complexity concepts to enhance innovation and use.* New York. The Guilford Press.

**Pehkonen, M. 1995.** Liikuntataitojen oppiminen. Teoksessa J. Suoranta & J. Eskola, (toim.) Liikunta ja kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 7. 24-36

**Perusopetusasetus 20.11.1998/852.** Saatavilla www-muodossa:  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> (Luettu: 17.12.2018)

**Perusopetuslaki 21.8.1998/628.** Saatavilla www-muodossa:  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L5P22> (Luettu 12.11.2018)

**Peyton, C. 2017.** *Students' perception of the self-assessment process in high school physical education.* ISU ReD: Research and eData. Illinois State University. Theses and dissertations. Saatavilla www-muodossa:  
<https://ir.library.illinoisstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1771&context=etd>

**Phye, G. D. 1997.** *Handbook of classroom assessment: learning, achievement, and adjustment.* San Diego. Academic Press.

**Raivola, R. 1995.** *Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan?* Teoksessa Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistuskirja ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki. BTJ Kirjastopalvelu, 21-60.

**Raivola, R. 2000.** *Tehoa vai laatua koulutukseen?* Helsinki. WSOY.

**Rajavaara, M. 2006.** *Yhteiskuntaan vaikuttava Kela. Katsaus vaikuttavuuden käsitteisiin ja arviointiin.* Helsinki. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 69.

**Robson, C. 2001.** *Käytännön arvioinnin perusteet. Opas evaluaation tekijöille ja tilaajille.* Helsinki: Tammi.

**Rodriguez-Negro, J. 2016.** *Assessment in physical education. Comparative analysis between the official theory and everyday practice.* Sportis Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity 3, 421-438. Saatavilla www-muodossa:

[https://www.researchgate.net/publication/307559951\\_Assessment\\_in\\_physical\\_education\\_C](https://www.researchgate.net/publication/307559951_Assessment_in_physical_education_C)

[omparative analysis between the oficial theory and everyday practice](#) (Luettu: 10.1.2019)

**Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011.** *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki. WSOY.

**Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005.** *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere. Vastapaino.

**Räisänen, A. 2005.** *Kehittävään arviointiin*. Teoksessa Heikki Lyytinen & Anu Räisänen (toim.) *Kehittämissuuntaa arvioinnista*. Jyväskylä. Koulutuksen arviointineuvosto, 109–128.

**Soininen, M. 1991.** *Kasvatustieteellisen evalutaation perusteet*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

**Sääkslahti, A. 2018.** *Liikunta varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä. PS-kustannus.

**Tenhula, T.** *Arviointitapa vaikuttaa opiskelutyyliin*. Suomen virtuaaliyliopisto. Arvioinnin abc. Saatavilla [www-muodossa: http://tievie.oulu.fi/arvioinnin\\_abc/artikkelit/paakirjoitus.htm](#) (Luettu: 9.1.2018)

**Tirkkonen, A. & Tirkkonen, M. 2012.** *Arviointi koululiikunnassa. Liikuntaa opettavien luokanopettajien liikunnan arvioinnin suorittaminen ja arviointiin suhtautuminen*. Itä-Suomen Yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Pro gradu –tutkielma. Saatavilla [www-muodossa: http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20120550/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20120550.pdf](#) (Luettu: 21.12.2018)

**Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009.** *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki. Tammi.

**Tuomivaara, Timo 2005.** *Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus. Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. Saatavilla [www-muodossa: http://www.mv.helsinki.fi/home/ttuomiva/Y125luku6.pdf](#) (Luettu: 29.11.2018)

**Tuisku, P. 2000.** *Keskustelun kiemurat – Miten selviytyä niistä ja kehittyä?* Teoksessa J. Vuorinen, (toim.) *Arviointi- ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta*. Opetus 2000. Jyväskylä. PS-kustannus, 43-63.

**Tynjälä, P. 1999.** *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita.* Helsinki. Tammi.

**Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005.** *Didaktiikan perusteet.* Helsinki. WSOY.

**Virta, A. 1999.** *Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia.* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B:65. Turun opettajankoulutuslaitos.

**van der Mars, H., McNamee, J. & Timken, G. 2018.** *Physical Education Meets Teacher Evaluation: Supporting Physical Educators in Formal Assessment of Student Learning Outcomes.* (75), 582-616.

**Varstala, V. 1996.** *Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla.* Studies in sport, physical education and health 45. Jyväskylä University Printing House.

**Varto, J. 1992.** *Laadullisen tutkimuksen metodologia.* Helsinki. Kirjayhtymä.

**Vuorinen, J. 2000.** *Puhe- ja kommunikaatiotaidot sekä konsultatiiviset työtavat.* Teoksessa J. Vuorinen, (toim.) Arviointi- ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 30-42.

**Weckman, S. 2008.** *Liikunnanopetuksen oppilasarviointi – kyselytutkimus yläluokkien opettajille.* Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma. Saatavilla www-muodossa:

[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18480/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200802261197.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18480/URN_NBN_fi_jyu-200802261197.pdf?sequence=1) (Luettu: 21.12.2018)

**Yli-luoma, P. V. J. 2003.** *Hyvä opettaja.* Sipoo. International Multimedia & Distance Learning.



## LIITTEET

LIITE 1. Liikunnan opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 1-2 (POPS 2014)

**Liikunnan opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 1–2**

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisäl- töalueet	Laaja-alainen osaaminen
<b>Fyysinen toimintakyky</b>		
T1 kannustaa oppilasta fyysiseen aktiivisuuteen, kokeilemaan itsenäisesti ja yhdessä uusia, erilaisia liikuntatehtäviä sekä rohkaista ilmaise- maan itseään liikunnan avulla	S1	L1, L3
T2 ohjata oppilasta harjaannuttamaan havaintomotorisia taitojaan eli havainnoimaan itseään ja ympäristöään aistien avulla sekä tekemään liikuntatilanteisiin sopivia ratkaisuja	S1	L1, L3, L4
T3 vahvistaa motoristen perustaitojen (tasapaino-, liikkumis- ja väli- neenkäsittelytaidot) oppimista niin, että oppilas oppii soveltamaan niitä eri oppimisympäristöissä, eri tilanteissa ja eri vuodenaikoina	S1	L3
T4 harjaannuttaa oppilasta liikkumaan turvallisesti erilaisissa ympäris- töissä, erilaisilla välineillä ja telineillä	S1	L3
T5 tutustuttaa oppilas vesiliikuntaan ja varmistaa alkeisuimataito	S1	L3

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisäl- töalueet	Laaja-alainen osaaminen
T6 ohjata oppilasta turvalliseen ja asialliseen toimintaan liikuntatun- neilla	S1	L3, L6, L7
<b>Sosiaalinen toimintakyky</b>		
T7 ohjata oppilasta säätämään toimintaansa ja tunneilmaisuaan vuorovaikutuksellisissa liikuntatilanteissa	S2	L2, L3, L6, L7
T8 tukea yhdessä työskentelyn taitoja, kuten yhdessä sovittujen sääntöjen noudattamista, ohjaamalla oppilasta ottamaan vastuuta yhteispelien ja -leikkien onnistumisesta	S2	L2, L6, L7
<b>Psyykinen toimintakyky</b>		
T9 tukea oppilaan myönteisen minäkäsityksen vahvistumista, ohjata itsenäiseen työskentelyyn sekä itsensä monipuoliseen ilmaisemiseen.	S3	L1, L2, L3
T10 varmistaa myönteisten liikunnallisten kokemusten saaminen ja rohkaista oppilasta kokeilemaan oman toimintakykynsä rajoja	S3	L1, L2

## LIITE 2. Liikunnan opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 3-6 (POPS 2014)

**Liikunnan opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 3–6**

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisäl- töalueet	Laaja-alainen osaaminen
<b>Fyysinen toimintakyky</b>		
T1 kannustaa oppilaita fyysiseen aktiivisuuteen, kokeilemaan erilaisia liikuntatehtäviä ja harjoittelemaan parhaansa yrittäen.	S1	L1, L3
T2 ohjata oppilasta harjaannuttamaan havaintomotorisia taitojaan eli havainnoimaan itseään ja ympäristöään aistien avulla sekä tekemään liikuntatilanteisiin sopivia ratkaisuja	S1	L1, L3, L4
T3 ohjata oppilasta sekä vahvistamaan tasapaino- ja liikkumistaitojaan että soveltamaan niitä monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä, eri vuodenaikoina sekä eri tilanteissa.	S1	L3
T4 ohjata oppilasta sekä vahvistamaan että soveltamaan välineenkäsittelytaitojaan monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä käyttämällä erilaisia välineitä eri vuodenaikoina erilaisissa tilanteissa.	S1	L3
T5 kannustaa ja ohjata oppilasta arvioimaan, ylläpitämään ja kehittämään fyysisiä ominaisuuksiaan: nopeutta, liikkuvuutta, kestävyyttä ja voimaa.	S1	L3
T6 opettaa uimataito, jotta oppilas pystyy liikkumaan vedessä ja pelastautumaan vedestä.	S1	L3
T7 ohjata oppilasta turvalliseen ja asialliseen toimintaan liikuntatunneilla.	S1	L3, L6, L7
<b>Sosiaalinen toimintakyky</b>		
T8 ohjata oppilasta työskentelemään kaikkien kanssa sekä säätämään toimintaansa ja tunnelmaisuaan liikuntatilanteissa toiset huomioon ottaen.	S2	L2, L3, L6, L7
T9 ohjata oppilasta toimimaan reilun pelin periaatteella sekä kantamaan vastuuta yhteisistä oppimistilanteista.	S2	L2, L6, L7
<b>Psyykinen toimintakyky</b>		
T10 kannustaa oppilasta ottamaan vastuuta omasta toiminnasta ja vahvistaa itsenäisen työskentelyn taitoja.	S3	L1, L2, L3
T11 huolehtia siitä, että oppilaat saavat riittävästi myönteisiä kokemuksia omasta kehosta, pätevyydestä ja yhteisöllisyydestä.	S3	L1, L2

## LIITE 3. Liikunnan opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7-9 (POPS 2014,

**Liikunnan opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7-9**

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisäl- töalueet	Laaja-alainen osaaminen
<b>Fyysinen toimintakyky</b>		
T1 kannustaa oppilasta fyysiseen aktiivisuuteen, kokeilemaan erilaisia liikuntamuotoja ja harjoittelemaan parhaansa yrittäen	S1	L1, L3
T2 ohjata oppilasta harjaannuttamaan havaintomotorisia taitojaan eli havainnoimaan itseään ja ympäristöään aistien avulla sekä tekemään liikuntatilanteisiin sopivia ratkaisuja	S1	L1, L3, L4
T3 ohjata oppilasta harjoittelun avulla kehittämään tasapaino- ja liikkumistaitojaan, jotta oppilas osaa käyttää, yhdistää ja soveltaa niitä monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä, eri vuodenaikoina ja eri liikuntamuodoissa	S1	L3
T4 ohjata oppilasta harjoittelun avulla kehittämään välineenkäsittelytai- tojaan, jotta oppilas osaa käyttää, yhdistää ja soveltaa niitä monipuoli- sesti erilaisissa oppimisympäristöissä, eri välineillä, eri vuodenaikoina ja eri liikuntamuodoissa	S1	L3
T5 kannustaa ja ohjata oppilasta arvioimaan, ylläpitämään ja kehit- tämään fyysisiä ominaisuuksiaan: voimaa, nopeutta, kestävyyttä ja liikkuvuutta	S1	L3
T6 vahvistaa uima- ja vesipelastustaitoja, jotta oppilas osaa sekä uida että pelastautua ja pelastaa vedestä	S1	L3
T7 ohjata oppilasta turvalliseen ja asialliseen toimintaan	S1	L3, L6, L7
<b>Sosiaalinen toimintakyky</b>		
T8 ohjata oppilasta työskentelemään kaikkien kanssa sekä säätelemään toimintaansa ja tunneilmaisuaan liikuntatilanteissa toiset huomioon ottaen	S2	L2, L3, L6, L7
T9 ohjata oppilasta toimimaan reilun pelin periaatteella sekä ottamaan vastuuta yhteisistä oppimistilanteista	S2	L2, L6, L7
<b>Psyykinen toimintakyky</b>		
T10 kannustaa oppilasta ottamaan vastuuta omasta toiminnasta ja vah- vistaa oppilaan itsenäisen työskentelyn taitoja	S3	L1, L2, L3
T11 huolehtia siitä, että oppilaat saavat riittävästi myönteisiä kokemuk- sia omasta kehosta, pätevyydestä ja yhteisöllisyydestä	S3	L1, L2
T12 auttaa oppilasta ymmärtämään riittävän fyysisen aktiivisuuden ja liikunnallisen elämäntavan merkitys kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille	S3	L3
T13 tutustuttaa oppilas yleisten liikuntamuotojen harrastamiseen liitty- viin mahdollisuuksiin, tietoihin ja taitoihin, jotta hän saa edellytyksiä löytää itselleen sopivia iloa ja virkistystä tuottavia liikuntaharrastuksia	S3	L1, L3

## Liite 4. Haastattelurunko

### Haastattelukysymykset

Tutkin alakoulun opettajan käyttämiä arviointimenetelmiä liikunnanopetuksessa.

#### Taustaa

Kuinka kauan olet opettanut liikuntaa?

Oletko erikoistunut liikuntaan/ Oletko liikunnan aineenopettaja?

- Millainen liikunnanopettaja sinä olet? alustus
- Miksi arviointi on tärkeää liikunnassa?
- Mikä ohjaa arviointiasi? Onko jokin muu kuin ops? Mikä muu?
- Mitä arvioit liikunnassa? (arviointikohteet)
- Mitä arviointimenetelmiä käytät liikunnan opetuksessa? Miten arvioit oppilaita liikunnassa?
- Miten toteutat näitä arviointimenetelmiä käytännössä?
- Painotatko joitain arviointimenetelmiä?
- Mitkä arviointimenetelmät ovat mielestäsi hyviä liikunnassa? Miksi?
- Mitkä arviointimenetelmät eivät ole mielestäsi niin hyviä liikunnassa? Miksi?
- Miten arvioit eri liikuntasisällöissä/lajeissa/jaksoissa?
- Millaisia kehitysideoita sinulla on liikunnan arviointiin ja arviointimenetelmiin?
- Millainen rooli OPS:lla on arvioinnissasi?
- Millaista dataa (arviointitietoa) keräät oppilaiden osaamisesta arvioinnin tueksi? Millaisia välineitä sinulla on arvioinnin tueksi?
- Kuinka usein keräät tätä dataa (arviointitietoja)? Kuinka usein arvioit?
- Kuinka käsittelet tätä dataa (arviointitietoja)?
- Tietävätkö oppilaat, miten heitä arvioidaan? (tavoitteet) **Mistä tietävät?**
- Miten uusi OPS on vaikuttanut arviointityöhösi ja käyttämiisi arviointimenetelmiin?

## Liite 5. Tutkimuslupa-anomus kaupungille

Hei,

Olen viidennen vuosikurssin luokanopettajaopiskelija Lapin Yliopistosta ja olen tekemässä pro gradu - tutkielmaa liikunnan arvioinnista. Tutkin xxxxxxxxxxxx alueella alakoulun opettajien käyttämiä arviointimenetelmiä liikunnan oppiaineessa. Tutkimuskysymykseni on: *Mitä arviointimenetelmiä alakoulun opettajat käyttävät liikunnan oppiaineessa?*

Tutkimushenkilöikseni pyrkisin saamaan noin 6-8 xxxxxxxxxxxx opettavaa alakoulun opettajaa, jotka opettavat liikunnan oppiainetta (luokanopettajia ja/tai liikunnan aineenopettajia). Tutkimusaineisto on tarkoitus kerätä haastattelemalla kyseisiä opettajia heille sopivassa paikassa.

Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijan haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista. Keräämääni aineistoa hyödynnän pro gradu -tutkielmassani, joka julkaistaan Lapin yliopiston kokoelmissa.

Pyytäisinkin teiltä lupaa suorittaa tutkimukseni Rovaniemen alueella.

Ystävällisin terveisin,

Eino Vuollet

Luokanopettajaopiskelija

Lapin Yliopisto

040 XXX XXX X

[evuollet@ulapland.fi](mailto:evuollet@ulapland.fi)

Opinnäytetyöni ohjaaja:

Outi Kyrö-Ämmälä

outi.kyro-ammala@ulapland.fi

## Liite 6. Haastattelupyyntö rehtoreille

Hyvä rehtori,

Olen viidennen vuosikurssin luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta ja olen tekemässä pro gradu - tutkielmaa liikunnan arvioinnista. Tutkin xxxxxxxxxxxx alueella alakoulun opettajien käyttämiä arviointimenetelmiä liikunnan oppiaineessa. Tutkimuskysymykseni on: **Mitä arviointimenetelmiä alakoulun opettajat käyttävät liikunnan oppiaineessa?**

Tutkimushenkilöikseni pyrin saamaan noin 6-8 xxxxxxxxxxxx opettavaa alakoulun opettajaa, jotka opettavat liikunnan oppiainetta (luokanopettajia ja/tai liikunnan aineenopettajia). Tämä tarkoittaisi, että teidän koulultanne pyytäisin haastatteluun noin 1-2 opettajaa. Ainoa ehto siis on, että haastateltavalla opettajalla on liikunnan opetustunteja. Tutkimusaineisto on tarkoitus kerätä haastatteleamalla kyseisiä opettajia heille sopivaan aikaan ja sopivassa paikassa. Haastatteluun kuluu aikaa noin 30-45 minuuttia.

Kaikilta tutkimukseen kutsutuilta opettajilta pyydetään erikseen suostumus haastatteluun. Haastattelut tehdään kevään 2018 aikana ja ne nauhoitetaan palatakseni niihin tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa.

Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijan haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista. Keräämääni aineistoa hyödynnän pro gradu -tutkielmassani, joka julkaistaan Lapin yliopiston kokoelmissa.

Pyytäisinkin teiltä lupaa hyödyntää koulunne opettajia tutkimusaineistossani. Tutkijana voin olla itse yhteydessä koulun opettajiin, mutta minulle voi myös osoittaa haastattelukriteerit täyttävää opettajaa. Minulle voi soittaa tai laittaa sähköpostia, jos teille tulee kysyttävää liittyen tutkimukseeni.

Ystävällisin terveisin,

Eino Vuollet  
Luokanopettajaopiskelija  
Lapin yliopisto  
040 XXX XXXX X  
[evuollet@ulapland.fi](mailto:evuollet@ulapland.fi)

Opinnäytetyöni ohjaaja:  
Outi Kyrö-Ämmälä  
[outi.kyro-ammala@ulapland.fi](mailto:outi.kyro-ammala@ulapland.fi)