

KARTOITUS OPPILAAN ITSEARVIONNISTA LIIKUNNANOPETUKSESSA

Sami Yli-Penttilä

Liikuntapedagogiikan pro gradu -työ

Syksy 2006

Liikuntatieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sami Yli-Penttilä. Kartoitus oppilaan itsearviointista liikunnanopetuksessa. Jyväskylän yliopisto Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. 2006. 45 s.

Kartoituksen tarkoituksena oli selvittää oppilaan itsearvioinnin käyttöä liikunnanopetuksessa valtakunnallisen opetussuunnitelmamuutoksen murrosvaiheessa. Tutkimuksessa selvitettiin käyttävätkö liikunnanopettajat oppilaan itsearviointia, onko käytössä eroja iän, sukupuolen tai kouluasteiden mukaan ja kuinka tärkeänä ja vaivattomana he oppilaan itsearviointia pitävät. Lisäksi tutkittiin yhteyksiä itsearvioinnin käytön ja sitä koskevien mielipiteiden välillä.

Tutkimuksen kohdejoukkona oli liikunnanopettajaopiskelijoiden harjoittelua ohjaavat liikunnanopettajat marraskuussa 2004 ja tammikuussa 2005. Tiedot on kerätty kyselylomakkeella, joka sisälsi strukturoituja ja avoimia kysymyksiä. Kyselyyn vastasi 45 liikunnanopettajaa, joista 55,6 % oli miehiä ja 44,4 % naisia.

Tuloksia analysoitiin ristiintalukoinnin, korrelaatiokertoimien ja itsearviointimuotoja koskevista vastauksista muodostetun summamuuttujan avulla.

Tutkimus osoitti oppilaan itsearvioinnin käytön olevan yleistä. Vastanneista 91 % käytti oppilaan itsearviointia työssään. Nuoret liikunnanopettajat käyttivät itsearviointia enemmän kuin vanhat ($p=.056$), ja naisilla itsearvioinnin käyttö oli yleisempää kuin miehillä ($p=.083$). Vähiten itsearviointia käyttivät liikunnanopettajat, joilla oli tunteja sekä perusasteen yläluokilla että lukiossa. Heitä enemmän ja keskenään yhtä paljon oppilaan itsearviointia käyttivät pelkästään alaluokilla, lukiossa tai urheiluopistossa opettavat liikunnanopettajat. Yleisimmin käytetty oppilaan itsearviointimuoto oli kysely ja vähiten käytetty videointi. Eniten itsearviointia käytettiin yleisurheilussa ja voimistelussa, vähiten tanssissa ja lumella liikkumisessa. Oletus siitä, että nuoret naisopettajat käyttäisivät enemmän oppilaan itsearviointia kuin vanhat miesopettajat, ei saanut kartoituksesta tilastollista tukea, mutta tulokset olivat oletuksen suuntaiset.

Oppilaan itsearvioinnin käyttö oli liikunnanopettajien mielipiteiden mukaan yhteydessä sen merkitykseen oppimisen kannalta. Itsearvioinnin koettiin tukevan oppimista. Liikunnanopettajat kokivat itsearvioinnin käytön olevan yhtä vaivatonta opettajille ja oppilaille. Mielipiteet itsearvioinnin merkityksestä oppimisen kannalta olivat yhteydessä sen kanssa, kuinka vaivatonta menetelmien käyttö oli opettajille.

Avainsanat: arviointi, itsearviointi, judgement of learning, self-assessment, self evaluation

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 ARVIOINTI KÄSITTEENÄ.....	7
2.1 Itsearviointi pedagogisen ajattelun kentässä	7
2.1.1 Arviointi, arvot ja asenteet.....	9
2.2 Vallalla olevan arviointikulttuurin haasteet.....	9
2.2.1 Tavoitteet kriteereinä.....	11
2.3 Oppimisen kolme keskeistä aluetta	11
2.3.1 Kognitiivinen alue	12
2.3.2 Affektiivinen alue.....	12
2.3.3 Psykomotorinen alue	13
2.4 Arviointikäsitteitä	13
2.4.1 Perinteisiä ja uusia arviointimenetelmiä.....	16
3 ITSEARVIOINTI.....	19
3.1 Itsearviointiin piirteet.....	19
3.1.1 Reflektiivinen ajattelu, metakognitiiviset taidot ja itsearviointitaidot.....	20
3.2 Oppilaan itsearviointi	21
3.3 Oppilaan itsearviointi liikunnan opetuksessa	21
3.3.1 Oppiminen	22
3.3.2 Motorinen oppiminen	23
3.4 Itsearviointiin tavoitteet koulussa.....	23
3.5 Oppilaan oppimiseen vaikuttavia tekijöitä	24
3.5.1 Myönteinen minäkäsitys.....	25
3.5.2 Tavoitteen asettelu itsearviointiin kannalta	25
4 TUTKIMUKSIA OPPILAAN ITSEARVIOINNISTA	27
4.1 Tutkimus liikunnan perusopetuksessa	27
4.2 Tutkimus yliopisto-opiskelijoilla.....	28
5 LIIKUNNAN OPETUKSEN ARVIOINTI PERUSOPETUSSUUNNITELMASSA.....	29
5.1 Liikunnan opetuksen arvioinnin kriteerit	29
5.1.1 Osaaminen ja toiminta	30
5.1.2 Tahto ja tunne	30
5.1.3 Tieto.....	30
5.2 Arviointi opintojen aikana	31
5.2.1 Arvioinnin tehtävä.....	31
5.2.2 Arvioinnin periaatteet	31
5.2.3 Työskentelyn arviointi.....	32
5.2.4 Käyttäytymisen arviointi	32
5.2.5 Oppilaan itsearviointi	33
5.3 Päätösarviointi.....	33
6 TUTKIMUSONGELMAT	34
7 TUTKIMUSMENETELMÄT	35
7.1 Kohdejoukko	35
7.2 Kyselylomake	35
7.3 Käytetyt tilastolliset menetelmät	36
7.4 Tutkimuksen luotettavuus	36
7.4.1 Reliabiliteetti	37
7.4.2 Validiteetti	37
8 TUTKIMUSTULOKSET.....	38
8.1 Tutkimusjoukon taustamuuttujat	38

8.2 Oppilaan itsearvioinnin käyttö.....	38
8.3 Liikunnanopettajien mielipiteet oppilaan itsearviointimenetelmistä.....	39
8.3.1 Itsearvioinnin vaivattomuus	39
8.3.2 Itsearvioinnin merkitys	39
8.4 Oppilaan itsearviointimenetelmien käyttö.....	39
8.5 Oppilaan itsearvioinnin käyttö eri liikuntamuodoissa.....	40
8.6 Yhteydet itsearvioinnin käytön ja opettajien mielipiteitten välillä.....	41
8.6.1 Lomakkeen avoimet kysymykset	41
9 POHDINTA.....	42
9.1 Kyselylomakkeesta.....	42
9.2 Tuloksista	43
9.3 Lopuksi	45
LÄHTEET	46
LIITTEET.....	51

LIITE 1. Kysely

LIITE 2. Kyselylomakkeelle kirjoitetut kommentit ja vastaukset avoimiin kysymyksiin

LIITE 3. Taulukko 4. Itsearvioinnin käyttö, muodot ja jakautuminen eri kouluasteilla sukupuolen ja iän mukaan

1 JOHDANTO

Opetuksen laadusta puhutaan oppilaiden, oppilaitosten henkilökunnan, vanhempien ja lainsäätäjien keskuudessa. Oppilaan itsearviointi on suorassa yhteydessä arvioinnin laatuun, joka puolestaan on yhteydessä opetuksen laatuun. Vuoden 2004 valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaan itsearvioinnin painotus on kasvanut verrattuna edellisiin. Tällä kartoituksella tutkittiin käyttävätkö suomalaiset liikunnanopettajat ylipäättään oppilaan itsearviointia, kuinka paljon he sitä käyttävät, millaisia menetelmiä he käyttävät ja millaisia asenteita heillä itsearviointia kohtaan on. Kartoitus ajoittuu opetussuunnitelmauudistusten sisäänaajovaiheeseen. Aineistona käytetty kysely tehtiin marraskuussa 2004 ja tammikuussa 2005.

Oppilasarviointi on iso ja tärkeä sektori opettajan työssä, jonka perimmäisenä tavoitteena on oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. Itsearvioinnin merkitys tässä kentässä on otettu huomioon ja sen osuutta arvioinnissa on opetussuunnitelmatasolla lisätty. Kiinnostuksen kohteena tässä kartoituksessa oli se, näkyvätkö suunnitelmatason muutokset käytännössä. Se, että tutkittiin teoriatason asian toteutumista ja soveltamista käytännön opetustyössä, toimi itselläni inspiraation lähteenä koko prosessin ajan. Lopullisen sysäyksen kartoituksen tekemiseen antoi idea harjoittelun suorittavien liikunnanopettajaopiskelijoiden hyödyntämisestä kyselyjen välittäjinä liikunnanopettajille ja heiltä takaisin minulle. Näin kulut pysyivät kohtuullisina, mikä oli oleellista ilman apurahaa toimittaessa.

Oppilaitoksen ja opettajien on pystyttävä vastaamaan kehittymisen haasteisiin. Jos suunnitelmatasolla tehdään muutoksia, on niiden toteuttajille annettava tehtävään riittävät eväät. Kartoituksen tarkoituksena on suuntaa antavana tutkimuksena valottaa tämän hetken tilannetta oppilaan itsearvioinnin suhteen ja inspiroida mahdollisia jatkotutkimuksia, jotta opettajien olisi helpompi toteuttaa kasvatus- ja opetustehtävänsä opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti.

Perehtyminen itsearviointiin tämän työn puitteissa motivoi itseäni kokeilemaan sen eri muotoja meneillään olevissa aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa ja tulevassa työelämässä. Omien ja kyselyyn vastanneiden liikunnanopettajien kokemusten vertaaminen antaa itselleni perspektiiviä asian suhteen, joten voin vielä ennen työelämään siirtymistä hankkia

tarpeelliseksi kokemaani koulutusta. Kartoituksen tuottaman tiedon perusteella toivon pystyväni parantamaan ammattitaitoani niin liikunnanopettajana kuin kasvattajanakin.

2 ARVIOINTI KÄSITTEENÄ

”Vasta viime vuosina on koulukäytännöissä ja didaktisessa kirjallisuudessa alkanut muoutua laaja-alainen evaluaation käsite”, toteavat Heinonen ja Viljanen (1980, 11). Sitä aikaisemmin oli keskitytty lähinnä oppimistulosten arvosteluun. Englannin kielen sanasta *evaluation* johdettu termi evaluaatio tarkoittaa mm. arvon määrittämistä. Evaluaation suomenkielinen vastine on arviointi, joka tarkoittaa kasvatuksen elementtien, prosessien ja tulosten arvon määrittämistä (Heinonen & Viljanen 1980, 11). Tämän lisäksi arviointi on toimintaa, joka määrittää, kuinka hyvä (laadukas, arvokas, ansiokas, sopiva, jne.) jokin suoritus on. Hyvän suorituksen määrittelyyn tarvitaan perusteet eli kriteerit, jotka on oltava kaikkien osapuolten tiedossa. (Takala 1997, 97-99.) Englannin kielinen sana *assessment* tarkoittaa suorituksen tason määrittämistä. Opettaja joutuu työssään arvioimaan oppilaiden edellytyksiä ja suorituksia eri näkökulmista ja eri tarkoituksiin. Arviointi voi esimerkiksi olla sidottuna arviointilomakkeeseen tai se voi olla hyvinkin vapaamuotoista. Arvioinnin luonne vaihtelee tehtäviensä mukaan. (Korkeakoski 2004, 161.)

Koulumaailmassa arviointi kuuluu kaikkiin oppimisen ja opettamisen vaiheisiin sekä vuorovaikutustilanteisiin. Kun arviointi asetetaan tärkeälle sijalle oppimisessa ja opettamisessa, vaikuttaa se myönteisesti niiden tehokkuuteen ja kehittymiseen. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8; Nikkanen & Lyytinen 1996, 7-9.)

Uusikylän ja Atjosen (2000, 162) mukaan jokaisen oppilaan lisäksi arvioinnin kohteena on luokan, koulun ja koko valtakunnan opetus. Koulutuksen kansallinen ja kansainvälinen arviointi mahdollistaa eri maiden tai valtakunnan eri osien koulusaavutusten vertailun.

2.1 Itsearviointi pedagogisen ajattelun kentässä

”Arviointi on aina ollut sisäänrakennettuna opetukseen”, kirjoittaa Korkeakoski (2004, 165). Kananojan (1999, 68-69) mukaan opettajan tehtäviin kuuluu mm. omaan opetukseen liittyvien opetusjaksojen arviointi. Heinosen ja Viljasen (1980, 13) mallissa opetus ja arviointi ovat yhteydessä toisiinsa suunnittelun ja tulosten kautta. Opettajan työssä arviointi on osa laajempaa kokonaisuutta, pedagogista ajattelua. Kuviossa 1 on esitetty pedagogisen

ajattelun kolme tasoa, *toimintataso*, *ensimmäinen ajattelun taso* ja *toinen ajattelun taso* (Korkeakoski 2004, 174). Korkeakosken (2004) malliin on yhdistetty Heinosen ja Viljasen (1980) jo pitkään vaikuttanut arvioinnin malli, joka kuuluu edellisen toimintatasoon. Heinosen ja Viljasen (1980) mallissa on Korkeakosken (2004) mainitsemien *suunnittelun*, *opetuksen* ja *arvioinnin* lisäksi myös *tulokset*. Tällä kuviolla haluan esittää viimeisten reilun kahdenkymmenen vuoden aikana arviointiajattelussa tapahtunutta kehitystä. Nykyään koulutuksen ja oppimisen arviointi nähdään laajemmin kuin 1980-luvulla. (Kuvio 1.)

TOIMINTATASO	SUUNNITTELU-OPETUS-TULOKSET-ARVIOINTI (Heinonen & Viljanen 1980)
ENSIMMÄINEN AJATTELUN TASO (PERUSTEET)	KÄYTTÖTEORIAT (PERUSTELUINA TOIMINTATASON TAUSTALLA) - ohjaavat käytäntöä ja päätöksentekoa - käsitteiden ja niiden suhteitten analyysi
TOINEN AJATTELUN TASO - vaatii itsearviointia ja oman työn tutkimista - tietojen jatkuvaa päivittämistä - arkailematonta vuorovaikutusta kollegojen kanssa - kehittyntä arviointia	PERUSTEITA POHDITAAN JA YHDISTELLÄÄN - seurauksena uusi ja käsitteellisempi todellisuus

KUVIO 1. Heinosen ja Viljasen (1980) arvioinnin malli yhdistettynä Korkeakosken (2004) pedagogisen ajattelun malliin (mukaeltu).

2.1.1 Arviointi, arvot ja asenteet

Arvostelu on vain pieni osa arviointia. Esimerkiksi kun opettaja antaa arvosanoja oppilaitensa todistuksiin, on hän verrannut oppilaitten suorituksia toisiinsa ja opetuksen tavoitteisiin. Sen perusteella opettaja antaa suoritusten tulokset, jotka ilmaistaan yleensä numeroin. (Uusikylä & Atjonen 2000, 162.) Tässä muodossa arvostelua esiintyy mm. päättöarvioinnin yhteydessä.

Kysymys ihmisten kasvattamisesta on väistämättä arvokysymys. Kasvatuksen syvimmat päämäärät esitetään ihanteina, joihin ei koskaan päästä, mutta joiden pohjalle näitä kasvatuksen päämääriä voidaan rakentaa. (Hirsjärvi & Huttunen 1991.) Esko Korkeakoski (2004, 163) toteaa, että opettaja tekee arvioijana valintansa ja päätöksensä arvottamansa tulostiedon perusteella. Hänen mukaansa arvioijalla on omat käsitykset siitä, miten asioiden tulisi olla, tai hän arvostaa jotain asiaa tai kohdetta sinänsä. Arvioijan kokemukset, elämykset ja tunnetilat liittyvät arvojen omaksumiseen. Arvot ovat siis käsitteitä, joilla viitataan ilmiöihin tai asioiden tiloihin, joita pidetään tavoittelemisen arvoisina.

Asp (1993, 70-72) toteaa asenteiden ja arvojen kulkevan käsi kädessä. Myös kulttuuri on kiinteässä yhteydessä asenteisiin. Aspin mukaan asenne kuvaa yksilön varsin pysyvää ja johdonmukaista tapaa suhtautua ja reagoida asioihin. Tämä tulee esille esimerkiksi kun opettaja itsearviointianalyyseissa luokittelee, vertailee, jäsentele, tulkitsee ja analysoi materiaalia, ja sen jälkeen pohdiskelee arvottamia tuloksia erilaisten – jopa subjektiivisten – arvojensa perusteella. (Korkeakoski 2004, 162.)

2.2 Vallalla olevan arviointikulttuurin haasteet

Ymmärtääksemme arviointia ajan ja alati kehittyvän kulttuurin mukana muuttuvana käsitteenä ja kirkastaaksemme kuvaa arviointikulttuurissa vallitsevasta tilasta, käsitellään seuraavassa oppimisen, opettamisen ja arvioinnin välisiä suhteita.

Oppimisen säätely ja oppijan omat kokemukset ovat keskeisessä asemassa myös arvioinnissa. Oppijan oman aktiivisen ja tavoitteellisen toiminnan tukeminen onkin asettanut uusia

vaatimuksia arvioinnille. (Linnakylä 1994, 22-29.) Näin ollen opetuksen ja arvioinnin välinen läheinen suhde korostuu (Takala 1994, 5). Jotta arviointi olisi liitossa myös oppimisen kanssa, tulisi oppimista arvioida mahdollisimman monipuolisin laadullisin perustein, esimerkiksi kehittämällä oppilaiden itsearviointia, reflektiivisyyttä ja itseohjautuvuutta. (Raustevon Wright & von Wright 1994, 67-71.) Itsereflektion merkitystä, kokemuksellisuutta ja oppimista toiminnan ja elävän elämän osana korostava kontekstuaalinen näkemys on tuonut uusia arvotuksia arviointiin. Näkemyksen mukaan arvioinnissa tulisi painottaa oppilaan itsearviointia ja oppijan osaamisen arviointia kokonaisuudessaan. Olennaisia tekijöitä valalla olevassa arviointikulttuurissa ovatkin itsearviointivalmiuksien kehittäminen ja arvioinnin jatkuvuus sekä sen kohdistaminen oppimiseen ja oppimisstrategioihin. (Frisk & Räisänen 1996a, 14.)

Glaserin (1992, 258) mukaan arviointikulttuuriin muuttuminen oppimisprosessia ja oppilaan kokemuksia korostavaksi vaatii seuraavia käytännön tason muutoksia:

- oppimisen arviointiin on sisällytettävä laaja-alaisia tehtäviä ja kontekstuaalisten taitojen arviointia
- arvioinnissa on painotettava sekä oppimisprosessien että tulosten arviointia
- arvioinnin tulee motivoida ja suunnata oppimista
- arvioinnin on opetettava itsearviointia, mikä edellyttää opetuksen ja arvioinnin tiivistä yhteyttä
- oppimisen arvioinnin tehokkuutta tulee arvioida opetukseen vaikuttamisen suhteen
- oppimisen arvioinnin tulisi tapahtua sosiaalisissa tilanteissa.

Friskin ja Räisänen (1996b, 27) mukaan perinteiset arviointimenetelmät ovat kykenemättömiä vastaamaan nykyisen opetuksen asettamiin vaatimuksiin. Jotta edellä mainitut arvioinnille asetetut haasteet ja vaatimukset toteutuisivat, on pyritty etsimään uusia, elämänläheisiä ja oppimiseen liittyviä menetelmiä (Linnakylä 1994, 9). Itsearviointi on tuonut uusia mahdollisuuksia arvioinnin uudistamiseen. Se nousi 90-luvulla keskeiseksi arvioinnin kehittämiskohteeksi (Frisk & Räisänen 1996b, 37). Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen myötä kouluille annettiin vapaammat mahdollisuudet toteuttaa ja kehittää arviointia koulun omalla ja yksilöllisellä tavalla. Arviointikulttuurin muutoksen omaksumisvauhti on vaihdellut suuresti eri kouluissa, mutta oppilaan itsearviointi on noussut useissa kouluissa keskeiseksi arviointimuodoksi ja oppimisen osatekijäksi. (Vainikainen 1996, 18.) Verrattessa vuosien 1994 ja 2004 valtakunnallisia perusopetussuunnitelmia, on nähtävissä selvää

kehitystä siihen suuntaan, että näihin haasteisiin on ainakin suunnitelmatasolla vastattu (Opetushallitus 1994; Opetushallitus 2004). Tämän työn tarkoituksena on omalta osaltaan tutkia sitä, miten suunnitelmatason muutoksiin on reagoitu käytännössä.

2.2.1 Tavoitteet kriteereinä

Uusikylän ja Atjosen (2000, 165) mukaan ”Opetuksen laatua ja tuloksia on mielekästä arvioida vain suhteessa sen tavoitteisiin”. Ollakseen järkevää, on opetuksen arvioinnin täytettävä seuraavat ehdot:

1. Pohjana olevat arvot ja tavoitteet ilmaistaan selvästi.
2. Kaikki osapuolet ymmärtävät ja hyväksyvät arvioinnin perusteet ja pitävät niitä oikeina ja tasapuolisina.
3. Arviointi toteutetaan myös käytännössä siten kuin on sovittu. Kaikki osapuolet ymmärtävät mitä ideologiaa ja tavoitteita toimenpiteet palvelevat.
4. Arviointimenetelmiä tarkistetaan ja uudistetaan määräajoin.

(Uusikylä & Atjonen 2000.)

2.3 Oppimisen kolme keskeistä aluetta

Tavoitteiden ja arvioinnin monipuolistamiseksi on kehitetty taksonomioita eli kuvausjärjestelmiä. Kasvatustieteessä tunnetuimpia käsitejärjestelmiä ovat kognitiivinen taksonomia (tiedot, ajattelu) ja affektiivinen taksonomia (tunne, asenteet). Psykomotorinen taksonomia täydentää edellisiä. (Uusikylä & Atjonen 2000, 167.) Uusikylä ja Atjonen (2000, 168-169) ovat koonneet kognitiivisesta, affektiivisesta ja psykomotorisesta alueesta tiivistelmät, jotka esitellään seuraavissa kappaleissa.

2.3.1 Kognitiivinen alue

Tieto (knowledge) arvioidaan asioiden mieleenpalauttamisella.

Alimman tason ymmärtäminen (comprehension). Oppilas tietää mistä on kysymys ja osaa käyttää asiaan liittyviä materiaaleja.

Soveltaminen (application). Oppilas pystyy käyttämään teoreettisia käsitteitä ja menetelmiä uusissa tilanteissa.

Analyysi (analysis). Oppilas pystyy jakamaan kokonaisuuksia osiin ja hahmottamaan niiden merkityksen kokonaisuuden kannalta.

Synteesi (synthesis). Oppilas pystyy rakentamaan osista hänelle uusia kokonaisuuksia.

Arviointi (evaluation). Oppilas pystyy arvioimaan asioita annettujen tai omien kriteeriensä perusteella.

2.3.2 Affektiivinen alue

Vastaanottaminen (attending). Oppilas on tietoinen tietyn ilmiön olemassaolosta ja suostuu kiinnittämään siihen huomiota.

Vastaaminen (responding). Oppilas motivoituu havainnoimaan opetusta aktiivisesti.

Arvon omaksuminen (valuing). Oppilas toimii riittävän usein arvon tai asenteen edellyttämällä tavalla.

Arvojärjestelmät (organization). Oppilas joutuu tilanteisiin, joissa toimintaan liittyy vuorovaikutuksessa olevia arvoja. Hän kykenee osoittamaan teoillaan, mitkä arvot on omaksunut.

Arvojärjestelmän sisäistäminen (characterization by a value complex). Oppilas on sisäistänyt arvokokonaisuuden (esimerkiksi poliittisen tai uskonnollisen) niin hyvin, että se ohjaa kaikkea hänen käyttäytymistään.

2.3.3 Psykomotorinen alue

Havainto (perception). Oppilas tulee aistiensa avulla tietoiseksi tietyistä ympäristön kohteista.

Valmistautuminen toimintaan (set) on henkistä, fyysistä ja emotionaalista.

Ohjattu vastaus (guided response) on ensimmäinen askel motorisen taidon oppimisessa.

Opettaja ohjaa toimintaa, jossa korostuvat vaikeampien taitojen oppimisessa tarvittavat perustaidot.

Mekanisoituminen (mechanism). Oppilaan taidot ovat niin hyvät, että hän alkaa luottaa omaan suorituskyykyynsä.

Monimutkaisten taitojen hallinta (complex overt response). Oppilaan toiminta on automatisoitunut tasolle, joka mahdollistaa vaivattoman toiminnan nopeasti ja energiaa tuhlaamatta

Soveltaminen (adaptation). Aikaisemmin opittuja taitoja sovelletaan uusiin tilanteisiin joustavasti. Klarinetisti oppii melko helposti soittamaan saksofonia.

Luova taso (origination). Luodaan jotain uutta, esimerkiksi tansseja.”

Ihmisen kokonaisvaltaisen persoonallisuuden jakamista kolmeen alueeseen, joita mitataan oppilaitten näkyvinä suorituksina, voidaan pitää kyseenalaisena. Tämän lisäksi kirjallisuudessa kritisoidaan tarkkaa tavoitteenasettelua sillä, että opetuksen seurauksia on vaikea mitata. Hänen mukaansa on paljon helpompi mitata oppilaitten tekemien virheitten määrää, kuin heidän ajattelukykyään ja uuden oivaltamista, joiden kehittäminen on perusopetuksen pää tavoitteita. Tavoitteiden ja niiden mitattavuuden ei saisi antaa ohjata opetusta ja käytännön koulutyötä. Kriittisestä huolimatta arviointi on kuitenkin tärkeää, ja eri tasojen (valtakunnan, koulun, luokan, oppilaan) tavoitteet on hyvä kirjoittaa näkyviin, ettei opetus jäisi epämääräisten piilotavoitteiden tai ideologioiden ohjaamaksi. (Uusikylä & Atjonen 2000, 169.)

2.4 Arviointikäsitteitä

Arviointi tyypitellään diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Diagnostista arviointia käytetään selvittämään oppilaiden lähtötasoa ennen opetusjaksoa, ja sen tehtävänä on paljastaa sekä oppilaiden yleinen taso että oppilaiden väliset erot. Jatkuvasti ope-

tuksen aikana tapahtuva arviointi on formatiivista arviointia. Havainnoimalla opetuksen tuloksia ja pitämällä pieniä kokeita opettaja toteaa mitä on opittu. Vaikka formatiivinen arviointi ei saa vaikuttaa arvosanoihin, voi opettaja sen avulla vaikuttaa oppimiseen. Tämän työn keskipisteenä oleva itsearviointi (ks. luku 3) kuuluu formatiivisen arvioinnin piiriin. Summatiivinen (prognostinen) arviointi on yleensä todistusarvosanoihin vaikuttavia opetusjaksojen päättöarviointeja. Esimerkiksi lukioiden opetusjaksojen päättökokeet ovat tällaisia. (Uusikylä & Atjonen 2000, 171.) Kuviossa 2 näkyy oppilasarvioinnin kohteita, niistä saatua tietoa ja sen käyttömahdollisuuksia.

Oppilaan edellytykset	Arvioinnin kohde Oppimisprosessi	Oppimistuotos
Diagnostinen	Arvioinnin tyypit Formatiivinen	Summatiivinen
Tietojen, taitojen taso Fyysiset edellytykset Valmiudet Kyvyt Asenteet Persoonallisuuden piirteet Oppilaan kotitausta	Tieto jota saadaan Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus Työskentelytottumukset Lyhyen jakson tiedot ja taidot	Todistusarvosanat Sanallinen tiedote
Lähtötilanteen korjaaminen Sopivaan ryhmään sijoittaminen Tarkoituksenmukaisten menetelmien ja materiaalien valinta	Arviotiedon käyttö Epäonnistumisen selvittäminen Tiedoissa ja taidoissa ohjaaminen puutteiden korjaamiseksi Opiskelutekniikan tehostaminen	Jatko-opintosuunnitelmien tukeminen Jatkomenestyksen ennustaminen

KUVIO 2. Arviointikäsitteitä (Koppinen ym. 1994, 27; Kananoja 1999, 69).

2.4.1 Perinteisiä ja uusia arviointimenetelmiä

Kirjoitelmatehtävät, lyhyitä vastauksia edellyttävät tehtävät sekä monivalinta-, että vaihtoehtotehtävät ovat perinteisesti kokeissa käytettyjä tehtävätyyppejä (Heinonen & Viljanen 1980, 225; Åhlberg 1992, 84). Kaikilla tehtävätyypeillä on hyvät ja huonot puolensa. Esseetehtävissä arvostelijan on selvitettävä itselleen kunkin arvosanan kriteerit välttääkseen subjektiivisuutta. Kuitenkin esseetehtävä antaa oppilaalle mahdollisuuden kuvata asiaa omin sanoin ja opettajalle mahdollisuuden vaatia erittelyä, synteisiä tai sovelluksia. Lyhyttä vastausta edellyttävä tehtävätyyppi mahdollistaa koealueen laajan käsittelyn. Useilla pienillä kysymyksillä sisältö tulee paremmin peitetyksi kuin muutamalla esseekysymyksellä eli kokeen sisällön validiteetti paranee. Useiden opetuksen tavoitteiden kannalta keskeisten kysymysten laatiminen voi kuitenkin olla työlästä. Täydennystehtäviä laadittaessa on varotettava sortumasta suoraan kopiointiin. Oppilaan vastatessa suoraan oppikirjasta kopioituihin täydennystehtäviin vaatii tehtävä ulkolukua, eikä ymmärtämistä. Myös vaihtoehtotehtävillä voi kattaa laajan alueen, mutta tämän tehtävätyypin heikkouksia ovat arvaamismahdollisuus ja se, että väärät väittämät jäävät helposti alitajuntaan tosina. Hyvien monivalintatehtävien laatiminen vie aikaa, mutta ne testaavat sekä tietoa että ymmärrystä, ja niiden pisteyttäminen on helppoa. (Uusikylä & Atjonen 2000, 173-175.)

Koska arviointi ja arviointimenetelmät ovat sidoksissa opetuksen tavoitteisiin sekä oppimis- ja tiedonkäsityksiin, on näiden muuttuessa otettu käyttöön myös toisenlaisia arviointitapoja. Perinteisten arviointitapojen puutteena on mm. liika faktojen korostuminen (Hautamäki ym. 1999, 31; Tynjälä 1999, 101). Uudet menetelmät (jäljempänä esimerkkejä) korostavat laadullisen mittaamisen arvoa. Åhlbergin (1992) mukaan on perusteltua hankkia syvällistä arviointitietoa monipuolisin keinoin, sekä laadullisesti, että määrällisesti. Ihminen voi nimittäin ymmärtää ja tulkita itseään ja toista ihmistä syvällisemmin kuin mikään kouluissa käytetty testi. (Uusikylä & Atjonen 2000, 175.)

Itsearviointia voidaan soveltaa yksilön tai ryhmän arviointiin. Kun oppilas tavallisesti arvioi saavutuksiaan opettajan asettamien kriteerien perusteella, voi hän itsearviointissa auttaa kriteerien laatimisessa ja taitojen karttuessa jopa laatia ne itse. (Uusikylä & Atjonen 2000, 175.)

Ryhmätentissä esimerkiksi kolmesta viiteen oppilasta saa vastataksaan jonkin opintojakson kannalta keskeisen kysymyksen. He saavat vastauksen valmistamiseen tietyn ajan. Esitettyään vastauksen muut oppilaat saavat esittää ryhmälle asiaa koskevia kysymyksiä, jolloin uusia näkökulmia tulee esiin ja opittua voidaan syventää. (Uusikylä & Atjonen 2000, 175.)

Prosessiarviointi korostaa sitä miten tulokset saavutetaan, eikä niinkään sitä mitä saavutetaan. Opettaja esimerkiksi havainnoi opetuksensa vastaanottamista ja oppilaiden reaktioita opetusprosessin aikana. (Uusikylä & Atjonen 2000,175.)

Portfolioarvioinnissa oppilas kerää parhaita töitään kansioon tai salkkuun. Nämä työt kuvaavat hänen kehittymisprosessiaan. Tämän tehtävätyypin tavoitteena on oppilaan itsenäisyyden, itsetuntemuksen, minäkäsityksen ja opiskelu- ja itsearviointitaitojen vahvistuminen. (Uusikylä & Atjonen 2000, 176.)

Oppimispäiväkirjaa käytetään oman oppimisen ja kasvun apuvälineenä. Tässä tehtävätyypissä oppilas reflektoi eli pohtii oppimaansa, sen vaikutuksia ja keskeisiä asioita. Sen käyttö esimerkiksi opettajankoulutuksessa on yleistynyt. (Uusikylä & Atjonen 2000, 176.)

Aineistokokeessa oppilaalta edellytetään tietojen soveltamista, jolloin pelkkä ulkoa osaaminen tai suora kopiointi ei riitä. Oppilaalla saa koetilanteessa olla käytössään esimerkiksi muistiinpanoja tai kirjoja. Tätä arviointitapaa käytetään mm. ylioppilaskirjoituksissa. (Uusikylä & Atjonen 2000, 176.)

Näyttökokeessa tehtävät liittyvät aitoihin työtehtäviin, ja siksi se sopii erinomaisesti ammattilliseen koulutukseen. Vaikka on tärkeää tietää, miten joku asia tehdään, on esimerkiksi lääkärin tai leipurin osattava tehdä sama myös käytännössä. (Uusikylä & Atjonen 2000, 176.)

Esityksissä esimerkiksi muusikko, näyttelijä tai kuvataiteilija saa esiintymällä tuoda esiin taitojaan, ja heillä on mahdollisuus saada palautetta. Tähän joukkoon voidaan lukea myös seminaariesitelmät ja posterinäyttelyt, koska myös niihin kuuluu esiintyminen ja arvioiva palaute. (Uusikylä & Atjonen 2000, 176-177.)

Edellä kuvatuista arviointitavoista suuri osa edustaa autenttista arviointia. Sen mukaan opiskelu ja arviointi tulee liittää toisiinsa ja todellisen oppimisen tarpeisiin. Autenttisen arvioinnin avulla oppilas voi osoittaa omat vahvuutensa ja mitä hän on oppinut. (Uusikylä & Atjonen 2000, 177.)

Pirjo Linnakylä (1997, 79) kuvaa autenttisen arvioinnin ominaisuuksia seuraavasti: autenttisessa arvioinnissa opitun toistamista tärkeämpää on uuden tiedon tuottaminen ja yhdistely. Oppilaan oma aktiivisuus, valta ja vastuu merkitsevät käytännössä sitä, että oppilas saa osallistua arvioinnin toteutukseen. Tiedon tulkitseminen, ymmärtäminen ja kyky asettaa ongelmia on tärkeää. Tehtävien tulisi olla mielekkäitä, ajankohtaisia ja ajattelutaitoja kehittäviä, eikä niiden saisi kontrolloida osaamista. Ainerajat ylittävissä projekteissa arvioidaan kokonaisuutena oppijan työskentelyä, yritteliäisyyttä ja lopputuloksen esittelyä, jolloin omaperäisyys ja tarkoituksenmukaisuus ratkaisevat lopputuloksen. Myös laadullinen, asiantunteva arvostelu on tärkeää. Arvioitsijan on oltava alan asiantuntija. Laajojen kokonaisuuksien ja luovien ratkaisujen mekaaninen arviointi ei riitä.

Luvussa 3 käsitellään tarkemmin itsearviointia, joka on yksi autenttisen arvioinnin muoto ja tämän työn tulkinnan kohde.

3 ITSEARVIOINTI

Termi itsearviointi tulee englannin kielen sanoista *self*, joka viittaa tekijään itseensä ja *evaluation*, joka tarkoittaa arvon määrittämistä. Itsearviointi (ryhmänä) voi tarkoittaa esimerkiksi opetussuunnitelman arviointia, kun taas itsearviointi (yksilönä) voi tarkoittaa esimerkiksi oman opetuksen tai oppimisen arviointia. Cao & Nietfeld (2005) ovat käyttäneet oppijan itsensä tekemästä oppimisen arvioinnista englanninkielistä termiä *judgment of learning*. Ilmiönä itsearviointi on introspektio eli itsetarkasteluun perustuva menetelmä. Se on tietoisuutta syventävää, sisäistä arviointia, jossa yksilö on omaa tai työyhteisönsä toimintaa arvioiva subjekti. Itsearviointille on ominaista toiminnan ja sen tulosten välinen tarkastelu. (Korkeakoski 2004, 161.) Korkeakoski (2004, 159) korostaa, että itsearviointin tulisi kohdistua opetuksen laadun lisäksi opettajan pedagogiseen ajatteluun. Tätä hän perustelee sillä, että itsearviointin myötä opettajan käyttöteoria täsmentyy todellisuuden uudistuessa ja tullessa käsitteellisemmäksi. Tämän seurauksena opetuksen laatu, eli oppimisprosessit tulevat paremmiksi, koska itsearviointin avulla oppilaan kehitys ja oppiminen tulevat huomion keskipisteeksi (ks. kuvio 1).

3.1 Itsearviointin piirteet

Uusikylän & Atjosen (2000) luettelemat ehdot opetuksen arvioinnin mielekkyydestä (ks. 11) ovat sovellettavissa myös itsearviointiin. Näiden ehtojen lisäksi Linnakylän (1994, 9-11) yhteen kokoamat yhteiset piirteet arviointikulttuurin muutoksessa syntyneille arviointimenetelmille kuvaavat itsearviointimenetelmiä kattavasti.

- ne ovat mahdollisimman lähellä oppilaan oppimistilannetta
- ne kohdistuvat sekä oppimisprosessiin että sen tuloksiin, ja ne ovat osana oppimista
- ne painottavat oppilaan omaa tuottamista
- ne kohdistuvat paitsi osaamiseen myös oppimisstrategioihin ja niiden säätelyyn sekä opiskeluasenteiden kehittymiseen
- ne pyrkivät osoittamaan enemmän oppimisen laatua ja vahvuuksia kuin määrää ja puutteita

Oppilaan itsearviointimenetelmät täyttävät edellä mainitut vaatimukset. Itsearviointi on tuonut uusia mahdollisuuksia arvioinnin uudistamiseen. Se nousi 90-luvulla keskeiseksi arvioinnin kehittämiskohteeksi. (Frisk & Räisänen 1996b, 37.)

3.1.1 Reflektiivinen ajattelu, metakognitiiviset taidot ja itsearviointitaidot

Itsearviointin tavoitteena on myös reflektiivisen ajattelun ja metakognitiivisten taitojen tukeminen (Opetushallitus 2004). Reflektiivisyydellä tarkoitetaan itsearviointin suhteen oppilaan tietoisuutta omista kokemuksista, oppimistoiminnoista, -strategioista ja -tuloksista sekä toimintaan liittyvistä tunteista, asenteista ja arvostuksista. Toisaalta reflektointi eli reflektiivinen ajattelu on oman toiminnan ja sen perusteiden sekä kokemusten pohdiskelua. Se kohdistuu omaan toimintaan, tietorakenteisiin ja arvoihin. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 67-71.) Esimerkiksi opettaja luo omaa ammattitietoaan ja oppilas oppii oppimista reflektoimalla kokemuksiaan. Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan oppilaan kykyä asettaa itselleen mielekkäitä tavoitteita, valmiutta säädellä oman oppimisen edistymistä ja taitoa arvioida oppimisen edistymistä tavoitteisiin nähden (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 67-71.) Ropo (1994, 87) kuvaa metakognition käsitettä prosesseina, joilla yksilö tietoisesti tai tiedostamattaan ohjaa omaa tiedonkäsittelyään. Itsearviointi, reflektiivinen ajattelu ja metakognitiiviset taidot ovat keskenään vahvassa liitossa (Eteläpelto 1991, 267-269; 1992, 19-22), sillä esimerkiksi itsearviointi kehittää metakognitiivisia taitoja, mutta toisaalta ilman niitä ei oppilas pysty onnistuneesti arvioimaan omaa toimintaansa. Oleellista itsearviointin kannalta onkin, että näitä edellä mainittuja taitoja pystyttäisiin kehittämään mahdollisimman paljon ja monipuolisesti. (Linnakylä 1994, 12-16 ; Välijärvi 1995, 32; Korkeakoski 2004, 159.) Silloin saavutetaan itseohjautuva oppimistyyli, joka on perusopetuksen yksi tärkeimmistä tavoitteista (Opetushallitus 2004).

3.2 Oppilaan itsearviointi

Kirjallisuudessa käytetään termiä oppijan ja oppilaan itsearviointi. Yleisemmin puhuttaessa käytetään termiä oppija, mutta koulumaailmaan termi oppilas käy luonnollisesti. Oppilaan itsearviointi on sitä, että oppija eli oppilas arvioi tekemäänsä, keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi, niiden yhteyksiä oppimiseen ja tuloksiin sekä tarkkailee itseään oppijana. Oppilaan itsearviointi kohdistuu mm. oppimisprosesseihin ja -tuloksiin sekä tuottaa reflektiivistä oppimistapaa, joka taas vaikuttaa muihin oppimistilanteisiin. (Lasonen 1996, 143; Myller & Patrikainen 1993, 60-70; Räisänen 1995, 15-22.)

Myller ja Patrikainen (1993, 60) toteavat, että itsearviointi on kehittävää sisäistä prosessiarviointia. Oppilaan itsearvioinnissa tämä tarkoittaa sitä, että oppilas itse suorittaa arvioinnin, joka kohdistuu oppimistapahtuman kulkuun ja kehittymiseen kohti tavoitteita. Eroa ulkoiseen arviointiin itsearviointi pyrkii myös kehittämään opetusta- ja oppimistapahtumaa. (Myller & Patrikainen 1993, 62.) Oppilaan itsearviointi onkin kiinteä osa sekä oppimista että opettamista. Vaikka sen pohjana voi olla yksi oppitunti, laajempi teemakokonaisuus tai koko lukuvuosi, on tärkeää, että itsearviointia harjoitellaan systemaattisesti, jotta siitä nimenomaan tulisi osa jokapäiväistä oppimista. (Väljjarvi 1995, 33.) Kuten oppilaan arvioinnissa yleensä, on myös oppilaan itsearvioinnissa tärkeää, ettei arviointi kohdistu oppilaaseen ihmisenä, vaan oppimisen, opiskelustrategioiden ja -tekniikoiden, tehokkuuden ja vastuullisuuden arviointiin. Takalan (1994, 4) mukaan tällaisessa arvioinnissa onkin kyse metakognitiivisista taidoista, sillä arviointi kohdistuu juuri oppilaan oman oppimisen ja toiminnan ohjaamiseen. Oppilaan itsearviointi muodostuukin oman kokemuksen jäsentämisestä sekä siitä saadun havaintotiedon kokoamisesta, jakamisesta ja tulkitsemisesta (vrt. reflektointi, 3.1).

3.3 Oppilaan itsearviointi liikunnan opetuksessa

Itsearvioinnin käyttäminen liikunnan opetuksessa on kuitenkin vielä melko uutta. Tietysti itsearviointi on aina ollut opetuksessa jollakin tavoin mukana. Oppilaat ovat esimerkiksi keränneet kuntotestikortteihin tietoja, joita he ovat voineet verrata aikaisempiin testituloksiin ja siten seurata omaa kehitystään. Itsearvioinnin käyttäminen opetuksessa on kuitenkin vasta muotoutumassa sellaiseksi, että oppilaat – ja opettajat – saisivat siitä kaiken mahdol-

lisen hyödyn oppimiseensa. (Korkeakoski 2004, 159-175.) Seuraavissa kappaleissa käsitellään itsearviointia motorisen oppimisen näkökulmasta ja selvitetään tähän liittyvää käsitteistöä. Ammattitaitoinen liikunnanopettaja ottaa motorisen oppimisen näkökulman huomioon oppimisprosessissa (Schmidt & Wrisberg 2000, 18-19).

3.3.1 Oppiminen

Oppiminen on ulkomaailmaa ja omaa toimintaa koskevien kokonaisvaltaisten ja aktiivisten sisäisten mallien muodostamista. Se on oppijan henkistä toimintaa, jossa oppija rakentaa kuvaa maailmasta muodostamalla selitysmalleja eri ilmiöille. Oppija valikoi opittavaa ainesta ja tulkitsee sitä. Se on siis aina valikoimista, jäsentämistä, tulkintaa ja uuden tiedon sulauttamista vanhaan tietorakenteeseen. Uutta opittua ainesta siis suhteutetaan ja sulauteetaan toimintaan ja aikaisempaan tietorakenteeseen. Tästä suhteuttamisesta ja tulkitsemisesta syntyy oppimisen mielekkyys. Oppimisprosessissa oppilas on tutkija, joka etsii yleispätevää ja toimivaa selitysmallia jollekin ilmiökokonaisuudelle, koettelee muodostamaansa mallia käytännössä ja korjaa sitä. (Engeström 1987, 19; Schmidt & Wrisberg 2000, 176.) Engeströmin (1987, 45-47) mukaan tämän prosessin osatekijöitä ovat:

Motivoituminen: Tietoinen sisällöllinen mielenkiinto opittavaa asiaa kohtaan herää.

Orientoituminen: Muodostetaan jäsentynyt, tietoinen ennakkokuva tai lähtökohtamalli, joka selittää ongelman ratkaisemiseen tarvittavan periaatteen ja tietorakenteen.

Sisäistäminen: Aikaisemman ajattelu- ja toimintamallin muokkaaminen ja muuttaminen uuden periaatteen ja tiedon avulla.

Ulkoistaminen: Opittava periaate eli malli sovelletaan, sen avulla ratkaistaan konkreettisia ongelmia, vaikutetaan ympäröivän todellisuuden muuttumiseen ja tuotetaan uutta.

Arviointi: Oppilas tarkastelee kriittisesti opittavan selitys- ja toimintamallin pätevyyttä ja todenmukaisuutta.

Kontrolli: Oppilas tarkastelee etäältä omaa oppimistaan.

3.3.2 Motorinen oppiminen

Motorinen oppiminen määritellään alan kirjallisuudessa muutoksena niissä sisäisissä prosesseissa, jotka määrittävät yksilön kyvykkyyden tuottaa tietty liike. Schmidt & Wrisberg (2000,12) puhuvat tilanteista, joissa pyritään tarkoituksellisesti tekemään tietty suoritus tai toiminto paremmin kuin ennen. Tällaisesta tilanteesta käytetään termiä oppimiskokemus tai lyhyesti oppiminen. Heidän mukaansa ihmisellä oppimista näyttää tapahtuvan lähes jatkuvasti. Ikään kuin kaikki tekemämme tuottaisi tietoa ja kyvykkyyttä, joka vaikuttaa siihen, miten teemme jotain muuta, huomenna ja sen jälkeen.

3.4 Itsearvioinnin tavoitteet koulussa

Itsearvioinnin tavoitteet koulussa ovat lyhyesti esitettyinä opettajien oman osaamisen ja oppilaitten oppimisedellytysten parantaminen sekä kouluuyhteisön ja opetussuunnitelman kehittäminen. Esimerkiksi omaa toimintaa arvioiva opettaja pystyy luomaan myös oppilaille edellytyksiä itsearviointiin, mikä on selkeästi opettajien tehtävä. (Korkeakoski 2004, 175; PL 22§.)

Itseohjautuva oppiminen on olennainen osa oppilaan itsearviointia, ja yhtenä tavoitteena onkin sen kehittäminen (Lasonen 1996, 143). Jotta oppilas pystyisi itseohjautuvaan opiskeluun, on hänen metakognitiivisten taitonsa (ks. 3.1) oltava riittävän kehittyneitä. Tällöin oppijan on mahdollista kontrolloida asettamiensa tavoitteiden toteutumista. Itseohjautuva oppiminen onkin prosessi, jossa vaaditaan realististen tavoitteiden suunnitelmallista asettamista ja arviointia (ks. 3.4.3), jotka ovat samalla oppilaan itsensä suorittamaa arviointia, metakognitiivisten taitojen käyttämistä. Itseohjautuvan työskentelyn avulla oppijasta kehittyykin itsenäinen ja vastuullinen oman toimintansa arvioija. (Koppinen ym. 1994, 88-92; Välijärvi 1995, 30-36.) Salmisen (2005, 438) mukaan kyky arvioida omaa oppimistaan nousee suureen rooliin itseopiskelussa. Aliarvioijat käyttävät tenttiin lukemiseen kohtuuttomasti aikaa, mikä venyttää opiskeluaikaa kokonaisuudessaan. Yliarvioijat luulevat oppivansa lähes vaivatta, kunnes tentissä totuus paljastuu.

Myös oppimismotivaation herättäminen ja ylläpitäminen kuuluvat itsearvioinnin tavoitteisiin. Itsearviointia työkalunaan käyttävä oppilas onkin sisäisesti motivoitunut, koska hän saa asettaa itse tavoitteet omalle toiminnalleen. Kun toiminta koostuu hänelle itselleen tärkeäksi koetuista asioista, tyydyttää oppiminen hänen sisäisiä tarpeitaan ja oppilaan motivaatiotaso nousee. Itsearvioinnissa havaittu oma kehitys ja oppilaiden keskinäisen kilpailun muuttuminen omien kykyjen ja suoritustason seuraamiseksi toimivat myös motivoivina voimina opetuksessa. (Korpinen 1996, 76; Schmidt & Wrisberg 2000, 181-182.)

3.5 Oppilaan oppimiseen vaikuttavia tekijöitä

Jokaisen oppimistapahtuman keskipiste on oppilas. Luodakseen parhaita oppimiskokemuksia on liikuntaa ohjaavan henkilön oltava tietoinen oppijan tietyistä piirteistä. Näihin piirteisiin luetaan oppijan motivaatio, kyvyt, kokemukset ja sen hetkinen oppimisprosessin vaihe. Avaintekijä oppimiseen on oppijan motivaatio (Deci & Ryan 1985). Motivoitunut oppilas omistautuu tehtävälleen, on tunnollinen ja haluaa harjoitella pitemmän aikaa kuin oppilas, jonka motivaatio on alhaalla (Schmidt & Wrisberg 2000, 181).

Motorinen oppiminen on suorituskeskeistä, ja siksi voidaan olettaa useimpien oppilaiden motivaation olevan yhteydessä heidän havaintoihinsa siitä, miten he tavoitteensa saavuttavat. Puhutaan tavoitemotivaatiosta, joka tarkoittaa sitä ponnistelujen suuntaa ja intensiteettiä, joilla oppilas pyrkii tavoitteisiinsa hallitsemalla tehtävän tai olemalla parempi kuin muut. Dudan (1993) ja Nichollsin (1989) mukaan oppilas on motivoitunut niin kauan kuin hän tuntee olevansa pätevä tai menestyvänsä tehtävässä. (Schmidt & Wrisberg 2000, 181).

Oppilaan motivaatio oppimista kohtaan kasvaa, jos hän saa osallistua tavoitteen asetteluun. Saadessaan asettaa omat tavoitteensa, ja kun heitä sitten rohkaistaan arvioimaan edistymistään, oppilaat näkevät itsensä pätevinä toimijoina. Niin kauan kuin oppilaat kokevat saavuttavansa omia tavoitteitaan, heidän oppimismotivaationsa pysyy korkealla. (Schmidt & Wrisberg 2000, 181-182.)

3.5.1 Myönteinen minäkäsitys

Oppilasarviointi vaikuttaa merkittävästi oppilaan minäkäsityksen kehittymiseen. Myönteisen minäkäsityksen muodostumisen tukeminen onkin tärkeänä tavoitteena oppilaan itsearvioinnissa. Oppilaan käsitykset omista kyvyistä, taidoista ja tiedoista suhteessa muihin ja ympäristöön sisältyvät minäkäsitykseen. Myös tavoitteet ja ihanteet eli ihanneminä ovat osa minäkäsitystä. Itsearviointi on oleellisessa yhteydessä oppilaan minäkäsityksen kehittymiseen, koska hän vertaa ihanneminään sisäistettyjä arvoja, ihanteita ja tavoitteita todelliseksi kokemaansa minään. Tällaista vertailua voidaan pitää itsearviointiprosessina, jonka kautta oppilaalle muodostuu käsitys siitä millainen hän on, miten hyvä hän on ja miten arvostettu hän on. Minäkäsityksen tekijät itsearvostus, -luottamus ja -tuntemus kehittyvät itsearvioinnin yhteydessä. (Korpinen & Seppänen 1988, 9-17; Korpinen 1996, 69-70; Korpinen ym. 1994, 114-120.)

Itsearvioinnilla on selkeitä vaikutuksia oppilaaseen. Hänen käsityksensä omasta osaamisestaan selkiytyy, ja itsearvostuksen muodostuminen saa tukea. Edellytyksenä näille positiivisille vaikutuksille on se, että toiminnalle on asetettu realistiset tavoitteet. Myös tavoitteiden asettamisella ja itsetuntemuksella on yhteys. Tiedot omasta itsestä, heikkouksista ja vahvuuksista, ohjaavat oppilaan toimintaa. (Linnakylä 1994, 23.) Itsearvostuksen kehittymisen kannalta on myös tärkeää, että itsearviointia opetetaan korostaen sitä, että jokaisessa ihmisessä on hyviä ominaisuuksia. Näin oppilas voi tulla riippumattomaksi ulkoisesta palautteesta ja hän voi kokea pystyvänsä itse vaikuttamaan suorituksiinsa ja ohjaamaan toimintaansa onnistumiseen. Näin ollen onnistumisen kokemusten myötä oppilaan itseluottamus kasvaa, ilman että hänen suorituksiaan verrataan muihin. (Aho 1994, 470.)

3.5.2 Tavoitteen asettelu itsearvioinnin kannalta

Johtopäätösten tekeminen ja toiminnan suhteuttaminen asetettuihin tavoitteisiin ovat olennainen osa itsearviointia. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 94.) Esimerkiksi kun oppilas saa itse ehdottaa itselleen arvosanaa jostain suorituksesta tai opetusjaksosta, joutuu hän tekemään johtopäätöksiä toiminnastaan ja suhteuttamaan sen annettuihin tavoitteisiin.

Tärkeää tuottoisan oppimisen kannalta on ymmärtää oppijan päämäärä ja aikomukset, tavoitteet. Tehokkaat ohjaajat osaavatkin auttaa oppijaa näiden tavoitteiden saavuttamisessa, mutta sitä ennen heidän täytyy tietää mitä ne ovat. Tavoitteen asettelussa tulevalle suoritukselle määritellään konkreettiset tavoitteet. Koulumaailmassa opettaja voi auttaa itseään rohkaisemalla oppilaita asettamaan tavoitteita. Tavoitteen asettelua on käytetty menestyksekkäästi monissa eri ympäristöissä (esimerkiksi teollisuudessa), ja sen on osoitettu parantavan voimakkaasti taitojen oppimista myös muissa yhteyksissä (Locke & Latham 1985, 208). Tubbsin (1986, 475) mukaan oppilaat ovat sitoutuneempia tavoitteen saavuttamiseen ja he ymmärtävät oppimistehtävien tarkoituksen yleensä paremmin osallistuessaan tavoitteen asetteluprosessiin. (Schmidt & Wrisberg 2000, 177.)

Oppimiskokemuksia eli oppimista voi tapahtua monin tavoin ja erilaisissa tilanteissa. Koulumaailman oppimistilanteissa opettaja on yleensä ohjaamassa toimintaa ja arvioimassa oppilaan edistymistä. Auttaessaan oppilasta opettajan on kuitenkin syytä muistaa oppimiskokemuksen tarkoitus ja se, kenelle kokemus kuuluu. Kullakin oppilaalla on oma käsityksensä siitä, mitä hän haluaa saavuttaa. Oppimiskokemus tulisikin käsittää oppilaan ja opettajan välisenä vuorovaikutuksena, jossa esimerkiksi tavoitteen asettelu helpottaa opettajaa oppilaan auttamisessa. (Schmidt & Wrisberg 2000, 177.)

4 TUTKIMUKSIA OPPILAAN ITSEARVIOINNISTA

4.1 Tutkimus liikunnan perusopetuksessa

Itsearviointimenetelmien käyttämistä liikunnan opetuksessa on tutkittu pääasiassa joidenkin itsearviointimenetelmien käytön osalta. Ikolan (1998) pro-gradu -tutkimuksen tarkoitus oli liikuntaan soveltuvien (oppilaan) itsearviointimenetelmien kehittäminen ja niiden sopivuuden tutkiminen. Tulosten mukaan oppilaat kokivat itsearviointimenetelmistä olevan heille keskinkertaisesti hyötyä. Oppilaiden itsetuntemus ja käsitys omista liikunnallisista taidoista selkiintyi itsearviointimenetelmien avulla. Kettunen (1995) totesi itsearviointimenetelmien nostavan suoritustasoa. Hänen tutkimuksessaan oppilaiden saavutukset liikunnassa paranivat itsearviointikokeilun aikana.

Itsearviointimenetelmien käyttämismahdollisuuksia ala-asteen liikuntakasvatuksessa ovat tutkimuksessaan selvittäneet Wahlroos ja Valtonen (1998). Tutkimuksen tavoitteena oli kehittää oppilaille sopivia itsearviointimenetelmiä, jotka olivat vielä tähän asti olleet liikunnassa harvinaisia. He olivat kehittäneet tutkimuksessa käyttämänsä itsearviointimenetelmät pohjautuen kolmeen keskeiseen liikuntakasvatuksen tavoitteeseen: myönteisten liikuntaelämyksien saamiseen, taitojen oppimiseen ja yhteistyötaitojen kehittymiseen. Heidän tutkimuksessa käyttämänsä oppilaan itsearviointimenetelmät olivat mielialakiekko, taktiikan itsearviointi ja oppilas yhteistoimijana -menetelmä. Tulokset osoittivat itsearviointimenetelmien muodostuvan tutkimuksen aikana luonnolliseksi osaksi liikuntatunteja. Kehitellyt itsearviointimenetelmät toivat hyviä tuloksia ja ne osoittivat menetelmien sopivan liikunnan opetukseen. Menetelmien avulla oppilaat saivat tietoa itsestään, tuntemuksistaan ja taidoistaan sekä näihin liittyvistä taustatekijöistä. Liikunnan opetuksessa itsearviointimenetelmien tavoitteena onkin Wahlroosin ja Valtosen (1998) mukaan oppilaan myönteisen minäkuvan kehittyminen ja tukeminen sekä omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostaminen. Itsearviointi edesauttaa myös liikuntataitojen ja oppisisältöjen oppimista, sillä seuraamalla omaa kehitystä, tekemällä vertailua oman suoritustason mukaisesti ja miettimällä parempia keinoja oman kehityksen edistämiseksi syntyy, uusia oppimiskokemuksia. Samalla myös liikunnan opetuksen keskeiset tavoitteet kuten itsetunnon ja tasapainoisen persoonallisuuden kehittyminen toteutuvat oppilaiden itsearviointimenetelmien kautta, sillä vertaileminen muihin oppilaisiin poistuu ja arviointi kohdistuu oppilaan itsensä asettamiin tavoitteisiin ja omaan kehitykseen. Itsearviointi siis kan-

nustaa oppilaita kehittämään liikunnallisia taitoja ja lisää heidän myönteisiä kokemuksiaan liikunnan parissa. (Ikola 1998; Wahlroos & Valtonen 1998.)

4.2 Tutkimus yliopisto-opiskelijoilla

Cao & Nietfeld (2005) pyysivät yliopisto-opiskelijoita arvioimaan omaa oppimistaan. Viikkoittain 14 viikon aikana tehty arviointi osoitti sen, että arvioinnilla oli myönteinen vaikutus sekä oppimisen arviointiin, sen täsmällisyyteen, itseluottamukseen että oppimiseen kaiken kaikkiaan. Parhaat opiskelijat arvioivat myös parhaiten oppimistaan. Tutkimus osoitti seuraavat kolme asiaa: 1) opiskelijoiden kannattaa antaa arvioida omaa oppimistaan, 2) suurin osa pystyy arvioimaan realistisesti omaa etenemistään, ja 3) välitavoitteet ja niiden saavuttaminen kannustaa parantamaan opiskeluvauhtia tentin lähestyessä.

5 LIIKUNNAN OPETUKSEN ARVIOINTI PERUSOPETUSSUUNNITELMASSA

Arvioinnin tulisi tukea liikunnan opetukselle asetettuja tavoitteita. Koska oppilaan aktiivisen roolin vahvistaminen oppimisprosessissa on yksi keskeisimmistä opetuksellisista periaatteista, on myös arvioinnin oltava tämän periaatteen mukainen. Arviointikulttuurin muutos ja vallallaan oleva oppimiskäsitys heijastuvat näin sekä liikunnan opetukseen että oppilaiden arviointiin. Numeroarvostelu ei ole enää keskeisin arviointimuoto, vaan oppilaiden itsearviointi on saanut kannatusta. (Apajalahti 1996, 83.) Oman toiminnan ja kehittymisen arviointi eli itsearviointi tukeekin osaltaan yksilöllistä, oppilaskeskeistä tavoitteiden saavuttamista myös liikunnan opetuksessa (Opetushallitus 1994; Opetushallitus 2004).

5.1 Liikunnan opetuksen arvioinnin kriteerit

Perusopetuksen oppilaan arvioinnissa erotetaan toisistaan arviointi opintojen aikana ja päätösarviointi (ks. jäljempänä). Arvioinnilla opintojen aikana on tarkoitus ohjata ja kannustaa opiskelua ja kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Yhtenäistääkseen arviointiperusteita Opetushallitus on laatinut päätösarvioinnin tueksi arviointikriteerit kaikkiin yhteisiin oppiaineisiin. Näissä kriteereissä määritellään ne tieto- ja taitotasot, jotka oppilaan pitää hallita saavuttaakseen arvosanan 8 (kahdeksan). (Opetushallitus 1999b.)

”Liikuntakasvatuksen tavoitteena on liikunnallisesti aktiivinen ja terveellinen elämäntapa.” (Opetushallitus 1999a). Opetuksessa keskeiseksi nousee oppilaan liikuntatarpeen tyydyttäminen, liikunnasta saatu ilo ja myönteiset kokemukset sekä itsetunnon vahvistuminen. Liikuntakasvatuksen toiminta-ajatus on kasvattaa liikuntaan ja liikunnan avulla. Arvioinnilla voidaan kannustaa oppilaita tavoitteiden saavuttamiseen. Arvioinnin kriteeristön tavoitteena on oppilaan hyvinvoinnin parantaminen, jolloin liikunnallisten perusteiden ohella mukana ovat myös sosiaaliset ja eettiset näkökulmat. Kriteereitä kuvataan toimimisen ja osaamisen, tahtomisen ja tuntemisen sekä tietämisen alueina, joista ensimmäinen painottuu liikunnassa eniten. Seuraavissa kappaleissa on kuvaus alueiden sisällöistä.

5.1.1 Osaaminen ja toiminta

Oppilas hallitsee keskeiset motoriset perustaidot ja koulussa opettujen lajitaitojen ydinkohdat ja on kunnoltaan ja liikehallinnaltaan keskitasoinen ikäryhmäänsä verrattuna ja on säilyttänyt tasonsa edellisistä vuosista. Oppilaan fyysinen aktiivisuus koulun liikunnassa (liikuntatunneilla, välitunneilla, kerhoissa ja muissa koulun tilanteissa) vastaa kestoaltaan ja rasitukseltaan hänen omia edellytyksiään ja mahdollisuuksiaan. Oppilas osoittaa toiminnassaan vastuuta ja kykyä ottaa toiset huomioon ja osaa toimia arkielämän tilanteissa terveyttä ja turvallisuutta edistävästi. (Opetushallitus 2004.)

5.1.2 Tahto ja tunne

Oppilas osoittaa kiinnostusta harrastamansa lajin lisäksi myös muihin lajeihin ja kokee yrittämisen tarpeelliseksi liikuntamuotojen oppimisessa ja liikunnallisten kokemusten saamisessa. Oppilas suhtautuu periaatteessa myönteisesti liikuntaan terveyden edistäjänä. Oppilas on halukas toimimaan erilaisissa ryhmissä ja suhtautuu saamaansa kohteluun ja palautteeseen sekä onnistumiseen ja epäonnistumiseen tilanteen vaatimalla tavalla. (Opetushallitus 2004.)

5.1.3 Tieto

Oppilas on selvillä koulussa opettujen liikuntamuotojen ydinkohdista, harjoittelun yleisimmistä periaatteista ja turvallisuusnäkökohdista. Oppilas tietää keskeiset fyysisen toimintakyvyn, kunnon ja liikehallinnan osa-alueet, motoriset perustaidot sekä niiden ylläpidon ja arvioinnin keinot. Oppilas ymmärtää, mitkä ovat keskeiset liikunnan ja terveyden väliset yhteydet sekä kunto- ja terveysliikunnan periaatteet (useus, tehokkuus, kesto) ja tietää keskeiset liikenneturvallisuuteen liittyvät asiat. (Opetushallitus 2004.)

5.2 Arviointi opintojen aikana

Liikunnan opettajan arvioinnissa painottuvat eniten osaaminen ja toiminta. Näitä hän arvioi havainnoimalla, mittauksin ja ottamalla huomioon oppilaan tekemän itsearvioinnin. Tunteen ja tahdon osa-alueita liikunnan opettaja arvioi havainnoimalla ja saa siihen tukea oppilaan itsearvioinnista. Kuntoa ja liikehallintaa arvioidaan mittareilla, joista on olemassa vertailukelpoisia viitearvoja. Lajitaitoja arvioidaan pääosin havainnoimalla ja itsearvioinnissa voidaan käyttää sitä varten laadittuja ja kokeiltuja lomakkeita. Tietojen osa-alueita arvioidaan havainnoimalla ja kyselemällä. Opettaja voi halutessaan järjestää kirjallisen kokeen esimerkiksi terveyteen ja liikenteeseen liittyvistä kysymyksistä. Seuraavaksi esitellään arviointia yleisemmin vuoden 2004 perusopetussuunnitelman mukaan. (Opetushallitus 2004.)

5.2.1 Arvioinnin tehtävä

Koulussa arvioinnin tehtävänä on edistää oppilaan kasvua opetussuunnitelman tavoitteiden suuntaisesti. Arvioinnin avulla voidaan yhdistää kirjatut tavoitteet käytännön työskentelyyn. Tavoitteet nostavat esiin nykyisen oppimiskäsityksen, oppilaskeskeisyyden. Sen mukaan arvioinnin tulisi tukea oppilaan yksilöllisen oppimisprosessin edistymistä, itsetunnon vahvistumista ja omien kykyjen ja taitojen tunnistamista. Arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata miten oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Lisäksi arvioinnilla autetaan oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehityksestään sekä tuetaan oppilaan persoonallisuuden kasvua. (Opetushallitus 2004.)

5.2.2 Arvioinnin periaatteet

Arvioinnin on oltava totuudenmukaista ja sen tulee perustua monipuoliseen näyttöön. Arviointi kohdistuu oppilaan oppimiseen ja edistymiseen oppimisen eri osa-alueilla. Arvioinnissa otetaan huomioon sen merkitys oppimisprosessissa. Opettajan jatkuvan palautteen ja arvioinnin muodostama yhtenäinen kokonaisuus auttaa oppilasta tiedostamaan omaa ajattelua ja toimintaa sekä ymmärtämään oppimistaan. (Opetushallitus 2004.)

Arviointi tapahtuu suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin ja kuvauksiin hyvästä osaamisesta. Numeroarvostelussa hyvää osaamisen tasoa kuvaa numero 8. Arvioinnissa käytetään sanallista arviointia, numeroarviointia tai näiden yhdistelmää. Numeroarviointi kuvaa osaamisen tasoa. Sanallinen arviointi kuvaa osaamisen tason lisäksi edistymistä sekä oppimisprosessia. (Opetushallitus 2004.)

Oppilaalle ja hänen vanhemmilleen on etukäteen annettava tiedot arvioinnin perusteista ja pyydettyä jälkikäteen selvitettävä, miten näitä on arvioinnissa sovellettu. Lukuvuositodistusten lisäksi heille on annettava riittävästi ja monipuolisesti arviointipalautetta. Tällä tarkoitetaan tietoja edistymisestä, vahvuuksista ja niistä oppimisen alueista, joita on kehitettävä. Tämä voidaan toteuttaa välitodistuksin, erilaisin tiedottein ja arviointikeskusteluissa tai muilla tavoin. (Opetushallitus 2004.)

5.2.3 Työskentelyn arviointi

Työskentelyn arviointi on osa oppimistaitojen arviointia. Pohjana tälle ovat eri oppiaineissa asetetut tavoitteet. Arvioinnin kohteena on tällöin oppilaan taito suunnitella, säädellä, toteuttaa ja arvioida omaa työtään sekä oppilaan vastuullisuus ja yhteistyökyky toisten kanssa. Työskentely arvioidaan erikseen tai osana oppiainetta. (Opetushallitus 2004.)

5.2.4 Käyttäytymisen arviointi

Käyttäytymisen arviointi kohdistuu siihen, miten oppilas ottaa huomioon muut ihmiset ja ympäristön sekä noudattaa sääntöjä. Tavoitteet käyttäytymiselle tulee asettaa opetussuunnitelmaan. Tavoitteita määriteltäessä tulee ottaa huomioon koulun kasvatukselle asettamat tavoitteet. Oppilaan käyttäytymistä arvioivat kaikki häntä opettavat opettajat. (Opetushallitus 2004.)

5.2.5 Oppilaan itsearviointi

Perusopetuksen yhtenä tehtävänä on kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Tarkoituksena on tukea oppilaan itsetuntemuksen kasvua ja opiskelutaitojen kehitystä. Tavoitteena on vahvistaa oppilaan itsetuntoa, minäkuva ja osallisuuden tunnetta. Kehittyminen näissä ja työskentelyn arvioinnin kohteissa (ks. Työskentelyn arviointi) kulkevat käsi kädessä. Oppilaan tulee saada säännöllistä palautetta työskentelystä, mikä ohjaa ja kannustaa oppilasta arvioimaan monipuolisesti osaamistaan ja oppimistaan. Oppimisprosessien tarkastelu sekä oppimis- ja työskentelytaitojen arviointi ovat osa oppimisen ja osaamisen arviointia. (Opetushallitus 2004.)

5.3 Päätösarviointi

Päätösarvioinnin tehtävänä on määritellä, miten hyvin oppilas on opiskelun päättyessä saavuttanut perusopetuksen oppimäärän tavoitteet eri oppiaineissa (Opetushallitus 2004). Päätösarvosanan muodostuminen on prosessi, johon vaikuttaa koko perusopetuksen aikainen oppilasarviointi. Tavoitteet on määritelty opetussuunnitelman perusteissa, ja niitä täsmentää Opetushallituksen laatimat perusopetuksen päätösarvioinnin kriteerit. Arviointikriteerit on tiedotettava oppilaille viimeistään 7. kouluvuoden alussa. Kriteerien ollessa kaikille oppilaille samat, päättötodistusten vertailukelpoisuus ja oppilaiden yhdenvertaisuus lisääntyvät esimerkiksi oppilaitosten opiskelijavalinnoissa. (Opetushallitus 1999b.)

Opettajan on otettava oppilaan tekemä itsearviointi päätösarvioinnissa huomioon. Jos se on positiivinen ja vastaa opettajan näkemystä, se korottaa arvosanaa. Samoin oppilaan myönteinen asenne ja yrittäminen voivat korottaa päätösarvioinnin arvosanaa. (Opetushallitus 1999b.)

6 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimus on kartoitus siitä, miten suomalaiset liikunnanopettajat toteuttavat oppilaan itsearviointia työssään. Tutkimus ei anna tarkkaa kuvaa vallitsevasta valtakunnallisesta tilanteesta, mutta on suuntaa antava. Tarkoituksena on kartoittaa kuinka paljon ja minkälaisia menetelmiä liikunnan opettajat käyttävät oppilaan itsearvioinnissa sekä kartoittaa mahdollisia eroja eri oppilaitosten opettajien, ikäryhmien, sukupuolten, liikuntamuotojen välillä oppilaan itsearvioinnissa sekä mahdollista oppilaan itsearvioinnin käytön painottumista arviointikriteereissä esitetyn jaon (tahto ja tunne, osaaminen ja taito, tieto) tai eri liikuntalajien piirissä. Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Kuinka yleistä oppilaan itsearviointimenetelmien käyttö liikunnanopettajilla on?
2. Onko oppilaan itsearviointimenetelmien käytössä iän, sukupuolen tai opetusasteiden välisiä eroja?
3. Millaisia eri oppilaan itsearviointimenetelmiä liikunnanopettajat käyttävät?
4. Miten oppilaan itsearviointimenetelmien käyttö jakaantuu eri liikuntalajien kesken?
5. Mitä yhteyksiä oppilaan itsearvioinnin käytön määrällä ja liikunnanopettajien mielipiteillä itsearvioinnista on?

7 TUTKIMUSMENETELMÄT

7.1 Kohdejoukko

Kartoituksessa oli mukana 45 satunnaisesti valikoitunutta liikunnanopettajaa ympäri Suomea. He ottivat liikunnanopiskelijan opetusharjoittelijaksi viikon ajaksi joko marraskuussa 2004 tai tammikuussa 2005. Kyselyyn osallistuneet liikunnanopettajat toimivat opetustyössä perusasteella, lukiossa, urheiluopistossa tai näiden yhdistelmissä. Kysely ajoittui valtakunnallisen opetussuunnitelmauudistuksen sisäänajovaiheeseen. Lähetetyistä kyselyistä täytettyinä palautettiin 51 %.

7.2 Kyselylomake

Kartoituksessa käytetty kyselylomake sai lopullisen muotonsa projektiseminaariopintoryhmän, ohjaajani ja liikunnanopettajina työskentelevien tuttavieni avustuksella. Lomaketta testattiin satunnaisesti valituilla liikunnanopettajilla (n=4). Lopullinen lomake sisälsi 23 strukturoitua kysymystä ja kaksi vapaaehtoista avointa kysymystä. Kysymykset luokiteltiin kolmeen eri kategoriaan: opettajan tausta, opettajan käyttämä oppilaan itsearviointi ja opettajan mielipiteet ja näkemykset oppilaan itsearvioinnista (liite 1).

Kartoituksen kysymykset käsittelivät liikunnanopettajien käyttämää oppilaan itsearvioinnin määrää ja useutta, sen eri muotoja, mielipiteitä itsearvioinnin vaivattomuudesta sekä asenteista valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa tapahtuneisiin muutoksiin itsearvioinnin osalta. Kysymyksillä pyrittiin kartoittamaan vallitsevaa tilannetta liikunnanopettajien itsearvioinnin käytössä ja mahdollista tarvetta jatkotutkimuksille tai toimenpiteille asian suhteen.

7.3 Käytetyt tilastolliset menetelmät

Kartoituksen aineiston käsittelyssä ja analysoinnissa käytettiin SPSS 13,0 -ohjelmaa. Tutkimusjoukko jaettiin iän moodin eli keskiluvun mukaan nuoriin ja vanhoihin. Ristiintaulukoinnilla selvitettiin eroja itsearviointin käytössä iän, sukupuolen ja kouluasteiden välillä. Eri itsearviointimuotojen käytön tutkimiseen käytettiin summamuuttujia, jotka muodostettiin kysytyjen itsearviointimuotojen perusteella. Taulukon 1. luvut saatiin laskemalla yhteen kutakin itsearviointimuotoa koskevat lomakkeilla olleet myönteiset vastaukset. Taulukossa 1. olevat prosenttiluvut saatiin kun itsearviointimuotoja koskevien kysymyksien määrä (14) kerrottiin ko. kysymyksiin vastanneiden määrällä (41), ja jaettiin sillä kutakin itsearviointimuotoa vastaava summamuuttuja. Korrelaatioita käytettiin itsearviointin käytön määrän ja itsearviointia koskevien mielipiteiden vertaamiseen toisiinsa. Niiden esittämisessä käytettiin seuraavia tilastollisia merkitsevyytasoja:

$p < .001$ tilastollisesti erittäin merkitsevä (***)

$p < .01$ tilastollisesti merkitsevä (**)

$p < .05$ tilastollisesti melkein merkitsevä (*)

7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus koostuu mittarin kyvystä kuvata tarkastelun kohteena oleva ilmiö kattavasti (validiteetti) ja tuottaa kullekin mitattavalle havainnolle tarkat mittaustulokset (reliabiliteetti) (Metsämuuronen 2003, 42 – 43). Nämä termit on määritelty tarkemmin jäljempänä.

Tässä kartoituksessa käytettiin juuri tätä tapausta varten laadittua kyselylomaketta, koska asiaa ei ollut aikaisemmin tutkittu. Valmiin validiksi todetun lomakkeen puuttuminen alentaa tutkimuksen luotettavuutta. Kriteerivaliditeetin (ks. 7.4.2) arvioiminen on tässä ilman rinnakkaista informaatiota hankalaa. Sisällön validiteettia tässä kartoituksessa alentaa esimerkiksi se, että itsearviointimuotojen kohdassa *kysely* ei ollut määritelty tarkoitetaankoon kirjallista vai suullista kyselyä. Samoin itsearviointin useutta koskevissa kysymyksissä jäi vastaajille varaa tulkintaan (ks. kappale 9; liite 1). Vastaajan joutuessa tulkitsemaan, alenee mittarin sisällön validiteetti ja samalla koko tutkimuksen luotettavuus. Tässä tapauk-

sessä kysymysten ja tutkimusongelmien luonne antavat liikkumavapautta validiuden suhteen lopputuloksen liikaa kärsimättä.

Kyselylomaketta testattiin sen laatimisen eri vaiheissa liikunnanopiskelijakollegoillani. Lomakkeen lopullista versiota testattiin liikunnanopettajilla (n=4). Lomakkeen laatimiseen ja testaamiseen on näin ollen käytetty aikaa ja kohdejoukon huomioon ottavaa näkemystä. Kartoituksen kohdejoukko koostui liikunnanopettajista, jotka ottivat liikunnanopettajaopiskelijan harjoitteluun. Heillä oli valmiudet ja edellytykset vastata työssään käyttämää oppilaan itsearviointia koskeviin kysymyksiin. Mittarin ulkoinen validiteetti paranee, kun kohdejoukko ymmärtää mittaamisen tarkoituksen ja pitää vastaamista tärkeänä (Metsämuuronen 2003, 42 – 43).

7.4.1 Reliabiliteetti

Reliabiliteetti tarkoittaa mittarin kykyä antaa toistuvasti pysyviä sattumasta riippumattomia tuloksia. Mittarin alhainen reliabiliteetti laskee sen kokonaisvaliditeettia. Satunnaiset, mittaajasta tai inhimillisestä erehdyksestä aiheutuneet virheet sen sijaan alentavat reliabiliteettia. Pienissä otoksissa satunnaisvirheet huonontavat reliabiliteettia paljon, mutta suurissa otoksissa ja usein toistetuissa mittauksissa ne kumoavat toisensa, joten niiden vaikutukset lopputulokseen jäävät vähäisiksi. (Alkula, Pöntinen ja Ylöstalo 1994, 89.) Tämän kartoituksen pieni otoskoko vähentää reliabiliteettia mittausrvirheiden osalta.

7.4.2 Validiteetti

Mittarin validius riippuu siitä, kuinka hyvin se mittaa sitä, mitä sen teoreettisesti odotetaan mittaavan. Mittarin validiutta voidaan arvioida sisällön (sisällön validiteetti), rakenteen (rakennevaliditeetti) tai ulkopuolisen kriteerimuuttujan avulla (kriteerivaliditeetti). Sisällön validiteetilla arvioidaan sitä, mittaavatko mittarin osiot haluttua teoreettista ilmiötä ja onko osioiden määrä riittävä. Rakennevaliditeetti arvioi sitä, pystytäänkö ilmiön mahdolliset eri ulottuvuudet mittaamaan riittäväällä tarkkuudella. Yhtäältä kriteeriin perustuva validiteetti voi tukeutua ulkopuoliseen rinnakkaiseen informaatioon, jonka yhteys mittariin voi todentaa mittarin validiuden. Toisaalta mittarin voidaan teorian perusteella pystyvän ennustamaan jotain kriteerinä toimivaa muuttujaa, jolloin ennusteen toteutuminen toimii mittaria validoivana tekijänä. (Alkula ym. 1994, 89; Yin 1994, 32 – 36.)

8 TUTKIMUSTULOKSET

8.1 Tutkimusjoukon taustamuuttajat

Tutkimuksessa oli mukana 45 satunnaisesti valikoitunutta liikunnanopettajaa ympäri Suomea. He ottivat liikunnanopiskelijan viikoksi opetusharjoittelijaksi marraskuussa 2004 ja tammikuussa 2005. Heistä miehiä oli 25 ja naisia 20. Tutkimusjoukon henkilöt työskentelivät alakoulussa (n=3), yhtenäisessä peruskoulussa, (n=5), yläkoulussa (n=11), lukiossa (n=6) tai urheiluopistossa (n=3). Osa tutkittavista työskenteli sekä yläkoulussa että lukiossa (n=17). Nuorin tutkittavista oli 26-vuotias ja vanhin 60-vuotias. Opetusvuosia heille oli kertynyt yhdestä 36 vuoteen. Keskimääräisesti opetusvuosia oli koko tutkimusjoukolle kertynyt 12 vuotta. Tutkimusjoukko jaettiin iän moodin mukaan nuoriin, alle 40-vuotiaat, ja vanhoihin, jotka olivat 40-vuotiaita tai vanhempia. Nuoria opettajia vastanneista oli 24 ja vanhoja 21.

8.2 Oppilaan itsearviointien käyttö

Koko tutkimusjoukosta kaksi kolmasosaa ilmoitti käyttävänsä oppilaan itsearviointia jonkin verran tai paljon kun kolmasosa käytti oppilaan itsearviointia vähän tai ei ollenkaan. Nuorista opettajista 79,2 % käytti jonkin verran tai paljon oppilaan itsearviointia kun sama osuus vanhoilla opettajilla oli 52,4 % ($p = .056$). Naiset ilmoittivat käyttävänsä itsearviointia enemmän kuin miehet ($p = .083$). Naisista 80 % ja miehistä 56 % käytti jonkin verran tai paljon oppilaan itsearviointia.

Otos jaettiin opetusasteiden mukaan kolmeen ryhmään; 1) perusasteella opettavat (n=17), 2) perusasteella ja lukiossa opettavat (n=19) ja 3) lukiossa tai urheiluopistossa opettavat liikunnanopettajat (n=9). Jonkin verran tai paljon oppilaan itsearviointia käytti ensimmäisen ryhmän (perusaste) liikunnanopettajista 82,4 %, toisen ryhmän (perusaste ja lukio) liikunnanopettajista 42,1 % ja kolmannen ryhmän (lukio tai urheiluopisto) liikunnanopettajista 88,9 % ($p = .011$). Liitteenä olevassa taulukossa (liite 3) vastaukset on jaettu kahteen luokkaan: 1) Käyttää itsearviointia jonkin verran tai paljon ja 2) Käyttää itsearviointia vähän tai ei ollenkaan. Kyselyyn vastanneista 91 % (N = 45) käytti oppilaan itsearviointia.

8.3 Liikunnanopettajien mielipiteet oppilaan itsearviointimenetelmistä

8.3.1 Itsearviointimenetelmien vaivattomuus

Kyselyyn vastanneista 56,8 % piti oppilaan itsearviointimenetelmien käyttöä vaivattomana (n=25) ja 34,1 % melko työläänä (n=15). 4,5 % piti sitä työläänä (n=2) ja 4,5 % erittäin työläänä (n=2). Eroja naisten ja miesten, nuorten ja vanhojen tai eri opetusasteilla opettavien välillä ei tässä asiassa ollut. Kysymykseen miten työlääksi oppilaat kokivat itsearviointimenetelmien käytön, 93,2 % liikunnanopettajista ilmoitti olevansa sitä mieltä, että oppilaat kokevat sen vaivattomaksi (n=30) tai melko työlääksi (n=11). Loput 6,8 % olivat sitä mieltä, että oppilaat kokevat sen työlääksi (n=2) tai erittäin työlääksi (n=1). Eroja naisten ja miesten, nuorten ja vanhojen tai eri opetusasteilla opettavien välillä ei tässä asiassa ollut.

8.3.2 Itsearviointimenetelmien merkitys

Suurin osa tutkituista (68,9 %) piti itsearviointia oppimisen kannalta tärkeänä tai erittäin tärkeänä. Naiset ja miehet pitivät itsearviointia oppimisen kannalta yhtä tärkeänä ($p = .800$). Nuorten ja vanhojen opettajien välillä oli suuntaa antava ero itsearviointimenetelmien tärkeyden kokemisessa ($p = .088$). Nuorista 78,3 % ja vanhoista 57,1 % piti itsearviointia oppimisen kannalta tärkeänä tai erittäin tärkeänä. Koulusteiden välillä oli eroa siten, että pelkästään peruskoulussa opettavista opettajista 61,1 % piti itsearviointia oppimisen kannalta tärkeänä tai erittäin tärkeänä kun vastaava prosenttiosuus peruskoulussa ja lukiossa oli 64,7 % ja lukiossa tai urheiluopistossa oli 88,9 %.

8.4 Oppilaan itsearviointimenetelmien käyttö

Liikunnanopettajien eniten käyttämä oppilaan itsearviointimuoto oli kirjallinen tai suullinen kysely. Vähiten lomakkeella kysytyistä oppilaan itsearviointimuodoista käytettiin videota. Muut lomakkeella esitetyt oppilaan itsearviointimuodot olivat päiväkirja ja pari-/ryhmäarviointi. Lomakkeella esiintyvien oppilaan itsearviointimuotojen lisäksi liikunnanopettajat olivat käyttäneet keskustelua, suoritusten/tulosten itsenäistä tulkintaa kriteereiden/taulukoiden mukaan, omien (testi) suoritusten kehittymisen seuraamista, kuntokortin muistiinpanoja ja kilpailuja.

TAULUKKO 1. Itsearviointimuotojen käyttö.

Itsearviointimuoto	Itsearviointin käyttö	
	n	%
Kysely	330	57,5
Päiväkirja	57	9,9
Pari-/ryhmäarviointi	133	23,2
Video	14	2,4
Muu	112	19,5

8.5 Oppilaan itsearviointin käyttö eri liikuntamuodoissa

TAULUKKO 2.

Liikuntamuoto	Itsearviointin käyttö	
	n	%
Sisäpalloilu	26	63,4
Voimistelu	31	75,6
Yleisurheilu	33	80,5
Ulkopalloilu	24	58,5
Jääpelit	23	56,1
Uinti	25	61,0
Mailapelit	23	56,1
Suunnistus	24	58,5
Lumella liikkuminen	19	46,3
Tanssi	19	46,3
Joku muu	11	26,8

Opettajilta kysyttiin oppilaan itsearviointin käyttöä eri liikuntamuodoissa. Vastauksia tässä osiossa oli 41 (N=45). Vähiten itsearviointia käytettiin tanssissa ja lumella liikkumisessa ja eniten yleisurheilussa ja voimistelussa. Osallistuneista 11 vastasi käyttävänsä oppilaan itsearviointia jossain muussa kuin kyselylomakkeella esiintyneessä liikuntamuodossa. Näitä liikuntamuotoja olivat, kuntotestit, kuntosaliharjoittelu, aerobic, luistelu, jäällä liikkuminen, rentoutuminen, lihahuolto ja koululiikunta yleisesti.

8.6 Yhteydet itsearvioinnin käytön ja opettajien mielipiteitten välillä

Itsearvioinnin käytön vaivattomuus opettajille korreloi ($r = .586$) sen kanssa, kuinka vaivattonta itsearviointi oli oppilaille. Oppilaan itsearvioinnin käytön määrä korreloi ($r = .489$) sen kanssa, miten tärkeänä opettajat pitivät itsearviointia oppimisen kannalta. Oppilaan itsearvioinnin käyttö korreloi ($r = .334$) sen kanssa, miten vaivattomaksi oppilaat opettajien mielestä kokivat itsearvioinnin käytön. Oppilaan itsearvioinnin käyttö ja sen vaivattomuus opettajalle eivät korreloineet keskenään tilastollisesti merkitsevästi, eivätkä myöskään käytön vaivattomuus oppilaalle ja merkitys oppimisen kannalta.

TAULUKKO 3. Itsearvioinnin käytön, sen vaivattomuuden ja merkityksen väliset korrelaatiot ja merkitsevyystasot

	Itsearvioinnin käyttö	Käytön vaivattomuus oppilaalle	Käytön vaivattomuus opettajalle	Merkitys oppimisen kannalta
Itsearvioinnin käyttö	1	,334(*) ,027	,271 ,075	,489(**) ,001
Käytön vaivattomuus oppilaalle		1	,586(**) ,000	,254 ,096
Käytön vaivattomuus opettajalle			1	,463(**) ,002
Merkitys oppimisen kannalta				1

8.6.1 Lomakkeen avoimet kysymykset

Kyselylomakkeessa oli kohta, jossa sai vapaasti vastata miten opetussuunnitelmamuutokset esimerkiksi itsearvioinnin korostumisessa vaikuttavat oppilasarviointiin. Tämän lisäksi vastaaja sai halutessaan kirjoittaa kommentteja tutkimuslomakkeesta tai oppilaan itsearvioinnista yleensä. Kommentteja sai kirjoittaa myös lomakkeen muihin kohtiin. Olen käyttänyt kommentteja työn pohdintaosuudessa. Kokonaisuudessaan kommentit löytyvät neljään eri ryhmään jaoteltuna liitteestä 2.

9 POHDINTA

Tutkija minussa kasvoi ja kehittyi tämän prosessin aikana melkoisesti. Tämän laajuisen työn tekeminen itsenäisesti alusta loppuun avarsi näkemystäni tutkimustyön tekemisestä yleensä ja vahvasti käsitystä itsestäni työskentelijänä pitkään kestävässä kirjallisissa projekteissa. Vihreyteni tutkijana tuli esiin jo kyselyn toteuttamisen suunnittelussa liian optimistisenä ajatteluna lomakkeiden palautusprosentista. Vaikka tarkoituksena oli tehdä suuntaa antava tutkimus tai kartoitus, odotin n:n olevan kaksinkertainen toteutuneeseen verrattuna. Työ antoi itselleni yksityiskohtaista tietoa aiheesta ja lisäsi tiedonjanoani myös muita oppilasarviointia ja opetustyötä koskevia asioita kohtaan. Koen olevani tietämättömämpi kuin koskaan. Sokrates ajatteli hänen oman viisautensa perustuvan sille faktalle, että hän tietää, ettei tiedä mitään. Tämän perusteella olen viisastunut, joten yksi työn ja opintojen tavoitteista on toteutunut.

9.1 Kyselylomakkeesta

Tämän työn kannalta yksi oleellisimmista tekijöistä oli kyselylomake (liite 1). Sen tekemisessä ja testaamisessa sain arvokasta apua ohjaajaltani ja opiskelijakollegoiltani. Lomakkeesta tuli jokseenkin toivotun näköinen, mutta kysymysten keskinäinen järjestys oli jälkikäteen ajateltuna epälooginen. Esimerkiksi kysymys 19 olisi saanut olla taustatietojen jälkeen heti seuraavana. Lisäksi moninkertaisten tarkistusten jälkeenkin ensimmäiseen kyselyerän lomakkeessa oli virhe kysymyksen 5 ohjetekstissä. Virheestä johtuen yksi vastaajista ilmoitti kyselyn alussa, ettei käytä oppilaan itsearviointia, mutta myöhemmin hän vastauksensa mukaan käytti sitä. Ristiriitaisia vastauksia ei otettu huomioon. Lomakkeen virhe ei aiheuttanut enempää ristiriitaisia tai tulkintaa vaativia vastauksia ja toiseen kyselyerään virhe korjattiin. Vastaajien taustatietoja peräävät kysymykset olisivat vaatineet strukturointia tai tarkempaa määrittelyä tulkinnan välttämiseksi. Esimerkiksi kun kysyttiin kouluastetta, jolla vastaaja opettaa, oli eräs vastaaja ilmoittanut oman koulutusasteensa. Vaikka muut vastaajat olivat osanneet tulkita kysymyksen ”oikein”, kysymys oli epäselvä. Lisäksi vastaajat joutuivat tulkitsemaan lomakkeen kysymyksiä sen suhteen vastaavatko he käyttävänsä itsearviointia tietyn määrän/oppilas/tietty aika vai tietyn määrän/tietty aika. Samoin itsearviointimuodoissa oli yhtenä vaihtoehtona ”kysely”, jolloin vastaaja joutui miettimään vastaustaan kirjallisen ja suullisen kyselyn välillä.

”Oli aika vaikea rastitella, kun ei tarkasti tiennyt laskeako itsearviointiksi vain kirjallisesti tehty arviointi vai myös esim. keskustelujen lomassa tapahtuva itsearviointi...”

Nainen, 29 vuotta.

Vastaajien työtaakan helpottamisen lisäksi opin paljon siitä, miten kyselylomakkeen huolellisella suunnittelulla ja tekemisellä voi helpottaa sekä tietojen syöttämistä koneelle että niiden analysointia. Vastaajien mielipiteet lomakkeen selkeydestä ja täyttämisen vaivattomuudesta vaihtelivat laidasta laitaan. Kaiken kaikkiaan lomake tuotti tutkimusongelmien kannalta tarpeellista tietoa, joten ensimmäisenä itse tekemänäni kyselylomakkeena voin olla siihen jokseenkin tyytyväinen.

”Lomakkeen kysymykset tuntuvat lukio-oppilaan ja -liikunnan kannalta osittain turhilta. Peruskoulun puolelle ne istuvat mielestäni paremmin.” Mies, 36.

”Erittäin hankala lomake.” Nainen, 34.

”Lomakkeessa sopivasti kysymyksiä ja ne olivat selkeitä!” Mies, 26.

”Oli helppo täyttää näin vanhemmankin jumppamaikan.” Mies, 57.

9.2 Tuloksista

Positiivisin yllätys tuloksissa oli vastaajien varsin runsas itsearvioinnin käyttö. Oletusteni vastaisesti liikunnanopettajat käyttävät yllättävän paljon itsearviointia oppilasarvioinnin tukena. 91 % vastaajista käytti oppilaan itsearviointia.

”Olen käyttänyt itsearviointia jo vuosia...” Nainen, 40.

”...On ollut osana arviointia aina.” Mies, 39.

”Itsearviointi on tullut pysyväksi osaksi opetusta.” Nainen, 49.

Tulokset antoivat selvää suuntaa siitä, että naiset käyttivät enemmän itsearviointia kuin miehet. Oletin tulosten osoittavan myös sen, että nuoret naisopettajat käyttäisivät oppilaan itsearviointia suhteellisesti enemmän kuin vanhat miesopettajat. Vaikka tulokset eivät antaneet oletuksilleni tilastollista tukea, olivat ne selvästi oletuksieni suuntaisia (8.2 Itsearvioinnin käyttö). Kartoituksen ongelmana ollut pieni otos antaa aihetta spekulatioon siitä, mihin suuntaan suurempi otos olisi tuloksia kääntänyt. Olisivatko käsitykset nuorten nais-

ten tunnollisuudesta tässäkin asiassa saaneet vahvistusta vai olisivatko ne murskaantuneet erojen ollessa minimaaliset?

Kartoituksessa tutkittiin onko itsearviointin käytössä eri kouluasteilla työskentelevien liikunnanopettajien kesken eroja. Pienen otoksen jakaminen kolmeen osaan ei tarjonnut tilastollisesti merkitseviä tuloksia. Tulosten perusteella on kuitenkin havaittavissa itsearviointin olevan vähäisempää niillä opettajilla, jotka opettavat sekä perusasteen yläluokilla että lukiossa kuin niillä, jotka opettavat ainoastaan alaluokilla, lukiossa tai urheiluopistossa. Tätä kohtaa ajatellen olisi ollut oleellista kysyä vastaajien viikkotuntimäärää, että olisi voinut päätellä mahdollista työtaakan vaikutusta itsearviointin käyttöön.

Tehokas itsearviointin käyttö vaatii opettajilta metodien hallintaa ja paneutumista asiaan. Jotta oppilaan itsearviointia koskevat opetussuunnitelmatason muutokset toteutuisivat käytännössä, on muutosten toteuttajilla – rehtoreilla ja opettajilla – oltava mahdollisuus pätevoittää itsensä tavalla tai toisella ja riittävät valmiudet yhteistyöhön (Koppinen ym. 1994, 80; Aho 1997, 18-19). Projektin alkuvaiheessa haaveilin kartoituksen ohessa tulevasta valmiiden itsearviointilomakkeiden arsenaalista. Sellaisen kokoaminen voisi olla tarpeellinen apu koulumaailman itsearviointityön helpottamiseksi ja tehostamiseksi. Kartoituksessa kysyttiin liikunnanopettajien mielipiteitä itsearviointin käytöstä, ja vastauksista ilmeni itsearviointia koskevan materiaalin ja tietotaidon olevan osittain puutteellista. Vaikka haluja itsearviointin monipuoliseen toteuttamiseen olisikin, eivät liikunnanopettajien eväät siihen aina tunnu riittävän.

”Itsearviointi esim. videon tai päiväkirjan avulla voi olla ylimitoitettu resursseihin nähden... .. Visiot ovat sinällään hienoja, mutta käytännössä niitä on mahdoton/kohtuuttoman työläs toteuttaa” Mies, 35.

Jotta itsearviointin olisi oppilaalle hyötyä, on opettajan hallittava käyttämänsä metodit. Myös opettajien välinen yhteistyö ja yhtenäiset käytännöt tekisivät itsearviointin käyttäjystävällisempää. Yhtenäisten itsearviointikäytäntöjen lisäksi opettajat tuntuivat kaipaavan valmista materiaalia, joka ei aiheuttaisi lisätöitä tai veisi aikaa itse liikkumiselta.

”... Oppilaan itsearviointi on tärkeä asia, mutta ’hakusessa’ monella opettajalla.” Nainen, 46.

”... Yhteistyötä muiden liikunnanopettajien kanssa: monisteet ja tavat yhtenäisiksi.”

Nainen, 46.

”Itsearviointin muotoja olisi kyllä monipuolistettava, mutta se aikapula, vähäiset tunnit tulisi käyttää toimintaan” Mies, 52.

”Paperityön lisääntyminen ja arkistointi ei saa viedä liikaa aikaa liikkumiselta.”

Nainen, 46.

Kuitenkin liikunnanopettajista 93,2 % arvioi itsearviointimenetelmien käytön olevan oppilaille vaivatonta tai melko työlästä (muut vaihtoehdot olivat työläs ja erittäin työläs). Luokkoon tämä lukijoille lisää halua toteuttaa opetus- ja kasvatustyötä luovasti, asetukset, käytännön seikat ja säädökset huomioonottaen.

9.3 Lopuksi

Kaiken kaikkiaan oli hienoa huomata, kuinka paljon liikunnanopettajat oppilaan itsearviointia käyttävät. Yhtäältä se voisi kertoa liikunnanopettajilla olevan hyvää ja helppokäyttöistä itsearviointimateriaalia tarjolla, ja toisaalta se voisi kertoa heidän olevan taitavia niiden käytössä tai oppilaiden motivoinnissa itsearviointiin. Kyselyn vastaukset joka tapauksessa huokuivat päinvastaisia tuntemuksia. Käytetäänkö oppilaan itsearviointia optimaalisesti ja pyyteettömästi oppilaan kasvun ja oppimisen edistämiseen vai jääkö se vain lomakkeiden täyttämisen tasolle ilman korkeamman tason ajattelua, mitä itsearviointi Korkeakosken (2004, 174; ks. Kuvio 1.) mukaan vaatii? Toteutetaanko itsearviointia itsearvioinnin vuoksi? Näihin kysymyksiin ei tässä työssä vastata, mutta tilannetta on nyt kartoitettu liikunnanopettajien taholla. Kuten edellä todettiin tehokas itsearvioinnin käyttö edellyttää sen toteuttajilta metodien hallintaa, mutta erityisesti se edellyttää sellaista organisaatiota ja yhteisöä, joka mahdollistaa sen ja tukee sitä (Koppinen ym. 1994, 80; Aho 1997, 18-19).

LÄHTEET

- Aho, L. 1997. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M-L Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Juva: WSOY, 14-30.
- Aho, S. 1994. Miten ja miksi lasten itsetunto muuttuu koulussa? *Kasvatus* 25, 5, 469–471.
- Alkula, T. Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Apajalahti, M. 1996. Peruskoulun oppilasarvioinnin arviointi. Teoksessa T. Frisk & A. Räisänen (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin: arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 83–93.
- Asp, E. 1993. Johdatus sosiologiaan. Helsinki: Otava.
- Cao, L. & Nietfeld, L. J. 2005. Judgment of learning, monitoring accuracy, and student performance in the classroom context. *Current issues in education* 8(4).
<http://cie.ed.asu.edu/volume8/number4/>. (13.5.2006.)
- Duda, J. L. 1993. Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. Teoksessa R. N. Singer, M. Murphey & L. K. Tennant (toim.), *Handbook of research on sport psychology* (421–436). New York: Macmillan.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Engeström, Y. 1987. Perustietoa opetuksesta. Valtiovarainministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Eteläpelto, A. 1991. Metakognition merkitys osaamisen ja asiantuntijuuden kannalta. *Psykologia* 26, 267–273.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva: WSOY, 19–41.
- Frisk, T. & Räisänen A. (toim.) 1996. Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus
- Frisk, T. & Räisänen A. 1996a. Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin taustaa. Teoksessa T. Frisk & A. Räisänen (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin*. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 9–26.
- Frisk, T. & Räisänen A. 1996b. Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin valtakunnallisen ohjauksen arviointia. Teoksessa T. Frisk & A. Räisänen (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin*. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 27–59.

- Glaser, R. 1992. Learning, cognition and education: Then and now. Teoksessa H. L. Pick, Jr., P. van der Broek & D. C. Knill (toim.) *Cognition: Conceptual and methodological issues*, 239–265.
- Hautamäki, J. ym. 1999. *Oppimaan oppiminen ala-asteilla*. Helsinki: Opetushallitus, Oppimistulosten arviointi.
- Heinonen, V. & Viljanen, E. 1980. *Evaluaatio koulussa*. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Juva: WSOY.
- Ikola, J. 1998. *Tyttöjen liikunnan itsearviointikokeilu Seinäjoen lukiossa*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Jaku-Sihvonen, R. 1997. (toim.) *Onnistuuko oppiminen: oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki: Opetushallitus, Arviointi 3.
- Julkunen, M-L. 1997. (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. Juva: WSOY.
- Kananoja, S. 1999. *Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 202.
- Kettunen, J. 1995. *Poikien liikunnan itsearviointikokeilu*. Jyväskylän yliopisto, Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Kilpinen, B., Salmio, K., Vainio, L. & Vanne, A (toim.) 1995. *Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä*. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Korkeakoski, E. 2004. *Opettaja oman työnsä arvioijana*. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. OPETUS 2000. Juva: WS Bookwell Oy, 159-175.
- Korpinen, E. 1996. *Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi*. Teoksessa T. Frisk & A. Räisänen (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin*. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 69–82.
- Korpinen, E. & Seppänen, A. 1988. *Tietokonepohjainen arviointi*. Kokeilun pedagoginen tausta ja vaikutukset oppilaiden minäkäsitykseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 16.
- Lasonen, J. 1996. *Itsearvioinnin lähtökohdat ja toteutuminen eräissä nuorisoasteen kokeilyyksiköissä*. Teoksessa T. Frisk & A. Räisänen (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin*. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 143–168.

- Lindroos-Himberg, K. & Salmio, K. (toim.) 1995. Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 9–31.
- Linnakylä, P. 1997. Äidinkielen oppimistulosten laadun arviointi. Teoksessa R. Jakkusihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus. Arviointi 3, 67–86.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. 1985. The application of goal setting to sports. *Sport psychology today*, 7, 205–222.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekeminen ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Myller, L. & Patrikainen, R. 1993. Itsearviointi oppijan työvälineeksi. Teoksessa M. Suortamo & R. Valli (toim.) Opettaja opissa – opetuksen monimuotoistaminen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY, 60–70.
- Nicholls, J.G. 1989. The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet. Opetushallitus. 1999a. Helsinki: Yliopistopaino.
- Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Opetushallitus. 1999b. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste – von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Ropo, E. 1994. Opetussuunnitelmat ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 87-112.

- Räisänen, A. 1995. Itsearviointin käsite ja luonne. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio & A. Vanne (toim.) Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 15-22.
- Salminen, S. 2005. Opiskelijat osaavat arvioida oppimistaan. *Psykologia*. 40(4), 438-439. Suomen psykologinen seura. Vammalan kirjapaino Oy.
- Schmidt, R. A. & Wrisberg, C. A. 2000. Motor learning and performance. A problem-based learning approach. Champaign, IL: Human kinetics.
- Suortamo, M. & Valli, R. (toim.) 1993. Opettaja opissa – opetuksen monimuotoistaminen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Takala, S. 1994. Arviointi – ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 1–8.
- Takala, S. 1997. Vieraan kielen kehittymisen arviointiperusteita. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus. Arviointi 3, 97–114.
- Tubbs, M. E. 1986. Goal setting: A meta-analysis examination of the empirical evidence. *Journal of applied psychology*, 71, 474–483.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedonrakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä
- Törmä, E. (toim.) 1998. Aina ajankohtainen arviointi – opettaja avain arvioinnin kehittämässä. Tutkiva opettaja. Jyväskylä: Tuope.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY.
- Vainikainen, T. 1996. Kouluissa pyritään arvostelusta kannustavaan arviointiin. *Lapsen maailma* 55 (8), 18–20.
- Väljärvi, J. 1995. Monipuolinen oppilasarviointi tuloksellisen oppimisen edellytyksenä. Teoksessa K. Lindroos-Himberg & K. Salmio (toim.) Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 30–36.
- Wahlroos, L. & Valtonen, S. 1998. Liikuttaako liikunnan itsearviointi? Itsearviointimien kokeilu ala-asteen liikuntakasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Yin, R. K. 1994. Case study research. Designs and methods. Second edition. Thousand Oaks: Sage publications.
- Åhlberg, M. 1990. Opetuksen ja oppimisen evaluaatio. Pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmoniste N:o 16.

Åhlberg, M. 1992. Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio. Loimaa: Oy Finnlectura Ab.

LIITTEET

Liite 1

KYSELY

Taustatietojen jälkeen rastita mielestäsi sopivin vaihtoehto. Jos rastitat kohdan ”muu”, kirjoita viivalle käyttämäsi oppilaan itsearviointimenetelmä. Jos käytät useampia oppilaan itsearviointimenetelmiä, voit rastittaa tai kirjoittaa ne kaikki.

TAUSTA

1. Sukupuoli: _____

2. Ikä: _____

3. Kouluaste: _____

4. Opetusvuodet: _____

5. Käytän oppilaiden itsearviointia työssäni

- paljon
- jonkin verran
- vähän
- en lainkaan

Jos vastasit en lainkaan, voit siirtyä kohtaan 21.

KUINKA USEIN KÄYTÄT OPPILAAN ITSEARVIOINTIA TYÖSSÄSI JA MITÄ MENETELMIÄ KÄYTÄT?

TUNNE JA TAHTO

6. Omaan suoritukseen suhtautuminen.

- Vähemmän kuin kerran lukukaudessa.
- Kerran lukukaudessa.
- Muutaman kerran lukukaudessa.
- Useita kertoja lukukaudessa.

Muoto/muodot:

- Kysely
- Päiväkirja
- Pari-/ryhmäarviointi
- Video
- Muu: _____

7. Positiivinen suhtautuminen useimpiin liikuntamuotoihin.

- Vähemmän kuin kerran lukukaudessa.
- Kerran lukukaudessa.
- Muutaman kerran lukukaudessa.
- Useita kertoja lukukaudessa.

Muoto/muodot:

- Kysely
- Päiväkirja
- Pari-/ryhmäarviointi
- Video
- Muu: _____

8. Tunteiden ilmaiseminen (esim. voittoon ja häviämiseen suhtautuminen).

- Vähemmän kuin kerran lukukaudessa.
- Kerran lukukaudessa.
- Muutaman kerran lukukaudessa.
- Useita kertoja lukukaudessa.

Muoto/muodot:

- Kysely
- Päiväkirja
- Pari-/ryhmäarviointi
- Video
- Muu: _____

9. Yhteistoiminta ja kannustaminen.

- Vähemmän kuin kerran lukukaudessa.
- Kerran lukukaudessa.
- Muutaman kerran lukukaudessa.
- Useita kertoja lukukaudessa.

Muoto/muodot:

- Kysely
- Päiväkirja
- Pari-/ryhmäarviointi
- Video
- Muu: _____

10. Sovittujen sääntöjen noudattaminen.

- Vähemmän kuin kerran lukukaudessa.
- Kerran lukukaudessa.
- Muutaman kerran lukukaudessa.
- Useita kertoja lukukaudessa.

Muoto/muodot:

- Kysely
- Päiväkirja
- Pari-/ryhmäarviointi
- Video
- Muu: _____

11. Palautteen vastaanottaminen.

- Vähemmän kuin kerran lukukaudessa.
- Kerran lukukaudessa.
- Muutaman kerran lukukaudessa.
- Useita kertoja lukukaudessa.

Muoto/muodot:

- Kysely
- Päiväkirja
- Pari-/ryhmäarviointi
- Video
- Muu: _____

OSAAMINEN JA TOIMINTA

12. Kestävyys (aerobinen, anaerobinen)

- Vähemmän kuin kerran lukukaudessa.
- Kerran lukukaudessa.
- Muutaman kerran lukukaudessa.
- Useita kertoja lukukaudessa.

Muoto/muodot:

- Kysely
- Päiväkirja
- Pari-/ryhmäarviointi
- Video
- Muu: _____

13. Voimakkuus (kestovoima, räjähtävä voima)

- Vähemmän kuin kerran lukukaudessa.
- Kerran lukukaudessa.
- Muutaman kerran lukukaudessa.
- Useita kertoja lukukaudessa.

Muoto/muodot:

- Kysely
- Päiväkirja
- Pari-/ryhmäarviointi
- Video
- Muu: _____

14. Nopeus (liikenopeus, maksiminopeus)

- Vähemmän kuin kerran lukukaudessa.
- Kerran lukukaudessa.
- Muutaman kerran lukukaudessa.
- Useita kertoja lukukaudessa.

Muoto/muodot:

- Kysely
- Päiväkirja
- Pari-/ryhmäarviointi
- Video
- Muu: _____

15. Liikehallinta (tasapaino, reaktiokyky, rytmikyky)

- Vähemmän kuin kerran lukukaudessa.
- Kerran lukukaudessa.
- Muutaman kerran lukukaudessa.
- Useita kertoja lukukaudessa.

Muoto/muodot:

- Kysely
- Päiväkirja
- Pari-/ryhmäarviointi
- Video
- Muu: _____

16. Kehon elastisuus (notkeus, kimmoisuus)

- Vähemmän kuin kerran lukukaudessa.
- Kerran lukukaudessa.
- Muutaman kerran lukukaudessa.
- Useita kertoja lukukaudessa.

Muoto/muodot:

- Kysely
- Päiväkirja
- Pari-/ryhmäarviointi
- Video
- Muu: _____

17. Liikkumis- ja liikuntaliikkeet (juokseminen, hyppäminen, vartalon liikkeet jne.)

- Vähemmän kuin kerran lukukaudessa.
- Kerran lukukaudessa.
- Muutaman kerran lukukaudessa.
- Useita kertoja lukukaudessa.

Muoto/muodot:

- Kysely
- Päiväkirja
- Pari-/ryhmäarviointi
- Video
- Muu: _____

18. Esineen käsittelyliikkeet (heittäminen, potkaiseminen, kuljetus, raskaat esineet jne.)

- Vähemmän kuin kerran lukukaudessa.
- Kerran lukukaudessa.
- Muutaman kerran lukukaudessa.
- Useita kertoja lukukaudessa.

Muoto/muodot:

- Kysely
- Päiväkirja
- Pari-/ryhmäarviointi
- Video
- Muu: _____

19. Käytän oppilaan itsearviointia seuraavissa liikuntamuodoissa (Voit rastittaa useita vaihtoehtoja)

- sisäpalloilu voimistelu yleisurheilu ulkopalloilu jääpelit
- uinti mailapelit suunnistus lumella liikkuminen
- muu: _____

TIETO

20. Liikenneturvallisuus ja liikuntaturvallisuus.

- Vähemmän kuin kerran lukukaudessa.
- Kerran lukukaudessa.
- Muutaman kerran lukukaudessa.
- Useita kertoja lukukaudessa.

Muoto/muodot:

- Kysely
- Päiväkirja
- Pari-/ryhmäarviointi
- Video
- Muu: _____

(Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit 1999, Opetushallitus, 116-121)

MIELIPITEET

21. Mielestäni oppilaat kokevat itsearviointimenetelmien käytön

- vaivattomaksi
- melko työlääksi
- työlääksi
- erittäin työlääksi

22. Mielestäni oppilaan itsearviointimenetelmien käyttö on

- vaivattomaksi
- melko työlääksi
- työlääksi
- erittäin työlääksi

23. Itsearviointi on oppimisen kannalta

- erittäin tärkeää
- tärkeää
- melko tärkeää
- vain vähän tärkeää

24. Miten muutokset opetussuunnitelmassa vaikuttavat kohdallasi oppilasarviointiin? (Vastaa vapaasti)

KIITOS AJASTANNE. HALUTESSANNE VOITTE KIRJOITTA A KOMMENTTEJA LOMAKKEESTA TAI OPPILAAN ITSEARVIOINNISTA.

Liite 2

Kyselylomakkeelle kirjoitetut kommentit ja vastaukset avoimiin kysymyksiin.

1. Mihin itsearviointia on käytetty ja mitä mieltä siitä ollaan (itsearvioinnin vaivattomuus ja merkitys)
2. Itsearvioinnin kritiikki (miksi sitä ei haluta käyttää)
3. Itsearviointi tulevaisuudessa (miten opetussuunnitelmamuutokset vaikuttavat itsearviointiin)
4. Kommentit kyselylomakkeesta

1. Mihin itsearviointia on käytetty ja mitä mieltä siitä ollaan (itsearvioinnin vaivattomuus ja merkitys)

Nainen, 48 vuotta: ”En korosta. Asiaa seurataan oppilaan kanssa 7 – 9 -luokkien ajan. Tavoitteena on saada aikaan oppimista ja onnistumisen kokemuksia.” Nainen, 40 vuotta: ”Päiväkirjamenetelmä on ollut mukana ainakin tanssin valinnaisainetunneilla jo pitkään. Se toimii hyvin. En näe mitään syytä, miksi se ei toimisi kaikissa lajeissa. Tähän saakka olen käyttänyt itsearviointia lähinnä tanssissa, voimistelussa, kuntosaliharj. ja aerobicissa.” Mies, 36 vuotta: ”Lukiossa liikkuminen lähtee enemmän omista taidoista, kuin uuden opettamisesta. Valinnaisuus ja pakollisten kurssien vähyys ohjaavat tähän suuntaan, jotta liikuntaa myös valitaan riittävästi. Asennepuolella ja aktiivisuuden ylläpidossa itsearviointi voisi olla yksi hyvä väline.” Nainen, 34: ”Liikuntaa on niin vähän, että itsearviointeihin ei halua käyttää aikaa. Itsearvioinnissa yritän saada samalla oppilaan ymmärtämään mistä numero koostuu.” Nainen, 34: ”Teetän itsearvioinnin kerran lukuvuodessa ja kyselen mieluummin tunnin jälkeen että miten menee tai jos tulee hankalia tilanteita tai tunteenpurkauksia selvitetään ne tunnin jälkeen.” Mies, 34 vuotta: ”Lukion OPS:ssa ei muistaakseni erityisesti korosteta itsearviointia mutta sisältöjen osalta lukion uusi OPS tulee olemaan täsmällisempi, joten tätä kautta vaikuttaa työhön. Itsearviointia olisi hyvä toteuttaa enemmänkin. (Motivoi opiskelijaa!)” Nainen, 46 vuotta: ”Tuntisuunnitelmien tarkempi tekeminen/jäsentäminen, oppilaiden työskentelyn seuraaminen korostuu ja motivointi helpottuu. Yhteistyötä muiden liikunnanopettajien kanssa: monisteet ja tavat yhtenäisiksi.” Nainen, 40

vuotta: ”Olen käyttänyt itsearviointia jo vuosia, uusi muutos ei tunnu miltään.” Mies, 39 vuotta: ” Ei juuri muutoksia. On ollut osana arviointia aina.” Nainen, 49: ”Itsearviointi on tullut pysyväksi osaksi opetusta. Arvioinnin kriteerit on määritelty tarkemmin. Niistä on keskusteltu kollegoiden kanssa.” Nainen, 39: ”oppilas arvioi itsensä ennen joulua sekä ennen kesää kaikissa niissä liikuntalajeissa, joita on ollut ohjelmassa” Nainen, 29: ”Sisällöt ja niiden arviointi ovat olleet mielestäni koulussamme aiemmin monipuoliset ja kattavat näin uudenkin OPS:n muutokset. Itsearviointiakin olen ajatellut jatkaa kirjallisena suunnilleen samoin eli n. kerran lukukaudessa. Tärkeämpää kuin itsearvioinnin määrä on mielestäni laatu ja se, miten oppilas saa palautetta eli pystyy peilaamaan omaa arviointiaan esim. open arviointiin. Tavallaan itsearviointi tulee myös tunneilla kaiken aikaa open kanssa keskustellessa sekä yksilönä että ryhmänä.”

2. Itsearvioinnin kritiikki (miksi sitä ei haluta käyttää)

Nainen, 48 vuotta: ”Mistä aika moiseen. Tunteja muutenkin vähän ja ne käytetään pääsääntöisesti liikkumiseen – ei puhumiseen.” Mies, 52: ”Itsearvioinnin muotoja olisi kyllä monipuolistettava, mutta se aikapula, vähäiset tunnit tulisi käyttää toimintaan” Nainen, 46 vuotta: ”Paperityön lisääntyminen ja arkistointi ei saa viedä liikaa aikaa liikkumiselta.” Nainen, 40 vuotta: ”Oppilaat tuntuvat olevan hieman kyllästyneitä liikaan itsearviointiin. Kohtuus olisi tärkeää!” Nainen, 42 vuotta: ”Olen myös huomannut, että pienimuotoinenkin arviointi omasta ’työstä’ tunnilla tai opettajan työskentelystä tuottaa paljon päänvaivaa.” Mies, 31: ”Ymmärtääkseni se lisää työtä, koska itsearviointia ei aiemmin ole sitä ollut” Mies, 35: ”Itsearviointi esim. videon tai päiväkirjan avulla voi olla ylimitoitettu resursseihin nähden. Sama ongelma voi näkyä myös käytännön liikunnanopetuksessa: tavoitteet ovat valtaisia. Uusia lajeja tulee lisää, mutta tuntikehys on kutistunut (50-luvulla liikuntaa on parhaimmillaan ollut 5h/vko. kaikilla. Nykyään 2h/vko). Tutkijoiden heikkoudeksi voi muodostua se, että kosketus liikunnanopetuksen arkitodellisuuteen on huteralla pohjalla. Visiot ovat sinällään hienoja, mutta käytännössä niitä on mahdoton/kohtuuttoman työläs toteuttaa. Menestystä tutkimukseen!” Mies, 46 vuotta: ”Jos itsearvioinnin määrän kasvu on OPS:n mukainen, niin tuo määrä alkaa olla liikaa. Perusasiat unohtuvat tai niille ei jää aikaa (nykyinen 2vvt!!)”

3. Itsearviointi tulevaisuudessa (miten opetussuunnitelmamuutokset vaikuttavat itsearviointiin)

Mies, 39 vuotta: tulevaisuus näyttää...” Nainen, 48: ”Täytyy satsata enemmän!, Selkeät tavoitteet!” ”Tärkeä pointti.” Nainen, 42 vuotta: ”En ole vielä ajatellut asiaa, ...? Ehkäpä itsearvioinnin osuus KASVAA JA KOROSTUU!!” Nainen, 58 vuotta: ”Luulen, ettei vaikuta kovinkaan paljon.” Mies, 26 vuotta: ”Itsearviointia tulen lisäämään entisestään, mutta ei vaikuta suuremmin.” Mies, 42: ”Eivät vielä mitenkään, mutta toivottavasti jatkossa enemmän.” Mies, 41 vuotta: ”Kirjallinen itsearviointi lisääntyy” Mies, 58: ”Ei millään lailla, koska olen jo riittävästi käyttänyt aiemmin ko arviointimenetelmiä. Lukion liikunnan opetuksessa uusien perusteiden mukainen testaamisen korostaminen hieman ihmetyttää!” Nainen, 42 vuotta: ”Varsinkin yläasteen puolella pitäisi ottaa käyttöön enemmän itsearviointia.” Mies, 57 vuotta: ”Omassa työssäni eivät hyväksi koetut keinot itsearvioinnin toteuttamiseksi juurikaan muutu. Tärkeää on, että oppilaat voivat verrata ja arvioida itseään tekemisen ja testien avulla aikaisempaan.” Mies, 52 vuotta: ”Itsearviointiin on tähän asti käytetty yhden sivun mittaista kyselykaavaketta. Itsearviointia pyritään tehostamaan ja monipuolistamaan ennen kuin uusi OPS tulee meillä käyttöön. Oppilaan itsearviointi toimii melko hyvin jo ala-asteella. Täten oppilaiden valmiudet siihen alkavat olla kunnossa jo yläasteelle tullessa, joten sen käyttö tulee lisääntymään yläasteella. Suurin osa oppilaista oivaltaa itsearvioinnin kohtuullisen hyvin.” Mies, 39 vuotta: ”Itsearvioinnin käyttö arvostelun tukena varmaankin lisääntyy tulevaisuudessa.” Mies, 49: ”Henkilökohtaisesti pidän liikuntanumeron antamista tarpeettomana. Koska se kuitenkin on annettava, paras tapa (tai yksi tapa) on tehdä se yhdessä lasten kanssa. En usko muuttavani arviointitapojani merkittävästi uudessa ops:ssa olevien muutosten takia.” Nainen, 29 vuotta: ”oikeastaan ei mitenkään. olen käyttänyt itsearviointia jo pitkään. hyvä kun se tulee pakolliseksi”

4. Kommentit kyselylomakkeesta

Nainen, 40 vuotta: ”Erittäin vaikeaselkoinen. Lauseisiin oli vaikea vastata, koska ei täysin ymmärtänyt kysymystä. Miten käy reliabiliteetin?” Mies, 36: ”Lomakkeen kysymykset tuntuvat lukio-oppilaan ja -liikunnan kannalta osittain turhilta. Peruskoulun puolelle ne istuvat mielestäni paremmin.” Nainen, 34: ”Erittäin hankala lomake.” Mies, 26: ”Lomakkeessa sopivasti kysymyksiä ja ne olivat selkeitä!” Nainen, 46: ”Aika teoreettinen, mutta pykälien mukainen kysely. Oppilaan itsearviointi on tärkeä asia, mutta ’hakusessa’ monella opettajalla.” Nainen, 42: ”Käyttämäni itsearviointisysteemi on liian avoin. Kysymyksiin 1-20 ei läheskään kaikkiin tule aina vastausta, enkä koe pystyväni vastaamaan em. kysymyksiin.” Mies, 57: ”Oli helppo täyttää näin vanhemmankin jumppamaikan.” Nainen, 29: ”Oli aika vaikea rastitella, kun ei tarkasti tiennyt laskeako itsearvioinniksi vain kirjallisesti tehty arviointi vai myös esim. keskustelujen lomassa tapahtuva itsearviointi... Keskityin pääosin kirjalliseen arviointiin.”

Liite 3

TAULUKKO 4. Itsearviointin käyttö, muodot ja jakautuminen eri kouluasteilla sukupuolen ja iän mukaan.

	Miehet		Naiset		χ^2 -testi p-arvo	df
	Nuori mies %	Vanha mies %	Nuori nainen %	Vanha nainen %		
Itsearviointin käyttö	92,9	72,7	100,0	100,0	.086	3
Käytön muoto					χ^2 -testi p-arvo	df
Kysely	76,9	87,5	100,0	100,0	.183	3
Päiväkirja	23,1	37,5	30,0	30,0	.917	3
Pari- /ryhmäarvioin ti	61,5	50,0	60,0	60,0	.921	3
Video	15,4	12,5	30,0	0,0	.303	3
Muu	30,8	37,5	30,0	50,0	.764	3
Kouluaste					% (osuus koko joukosta)	
Perusaste	35,7	27,3	60,0	30,0	37,8	
Perusaste ja lukio	35,7	63,6	10,0	60,0	42,2	
Lukio tai ur- heiluopisto	28,6	9,1	30,0	10,0	20,0	