

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Musiikin ja liikunnan oppilasarviointi**  
– luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

ANNE KINNUNEN

LAURA KOHONEN

Kevät 2008

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä musiikin ja liikunnan oppilasarvioinnista. Tämän lisäksi selvitettiin luokanopettajien hyödyntämiä arviointikäytänteitä ja niiden kehittämispyrkimyksiä, heidän näkemyksiään musiikin ja liikunnan oppilasarvioinnin merkityksestä sekä oppilaan ja vanhempien roolia tässä arvioinnissa. Lisäksi selvitettiin miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisällöt ja hyvän osaamisen kriteerit sekä luokanopettajien koulutus ja harrastuneisuus näkyvät musiikin ja liikunnan oppilasarvioinnissa.

Tutkimus oli kvalitatiivinen empiirinen tutkimus, jossa käytettiin metodologiana fenomenografiaa. Aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla kevään 2007 aikana. Haastateltavana oli kahdeksan hämeenlinnalaisista musiikkia tai liikuntaa alakoulussa opettavaa luokanopettajaa. Aineiston analyysissä käytettiin teemoittelua ja sisällönanalyysia. Sisällönanalyysia käytettiin aineistolähtöisesti ja tutkimus itsessään oli teoriasidonnainen.

Tutkimustuloksina ilmeni, että luokanopettajat pitivät musiikin ja liikunnan oppilasarviointia sekä vaikeana että hankalana osana työtään. Oppilaan ei tarvinnut olla musikaalinen tai liikunnallinen saadakseen hyvän arvosanan. Osa luokanopettajista piti oppilaan harrastuneisuutta ja lahjakkuutta selvästi arvosanaa korottavina tekijöinä ja osa luokanopettajista puolestaan piti niitä mahdollisina arvosanaa korottavina tekijöinä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden hyvän osaamisen kriteerit nähtiin väljinä ja tulkinnanvaraisina.

Luokanopettajien mukaan erilaisilla arviointimuodoilla oli oma tarkoituksensa ja paikkansa. Numeerinen ja sanallinen arviointimuoto olivat rinnakkaisia menetelmiä oppilasarvioinnissa. Myös absoluuttista ja suhteellista arviointia käytettiin rinnakkain, joskin luokanopettajat olisivat halunneet käyttää lähinnä absoluuttista arviointia. Itsearviointi oli tuttu oppilaan oppimista, motivaatiota ja itsetuntoa sekä arviointia ja opetusta tukeva arviointimenetelmä. Portfolion käyttö musiikin ja liikunnan oppilasarvioinnissa oli puolestaan osalle luokanopettajista vieras ja vain harva käytti sitä yhtenä arviointimuotona.

Luokanopettajat pitivät omien arviointimenetelmiensä kehittämisen tärkeänä. Osa luokanopettajista näki, että koulutus oli antanut riittävästi tukea arviointiin. Jotkut puolestaan olivat sitä mieltä, että koulutuksessa olisi voitu käsitellä arviointia enemmänkin. Aikaisempi musiikin tai liikunnan harrastaminen ei näkynyt oppilasarvioinnissa vaan luokanopettajankoulutuksen erikoistumisainevalinnoissa. Osa luokanopettajista ei kokenut vanhempien roolia merkittävänä musiikin ja liikunnan oppilasarvioinnissa. He toivoivat vanhempien pitävän oppilaita tukevan mutta riittävän etäisen roolin arviointiin.

Tutkimuksen perusteella voitiin todeta, että musiikin ja liikunnan oppilasarvioinnin teki hankalaksi se, että oppilaan saamalla arvioinnilla oli merkittävä vaikutus hänen jatkokoulutusmahdollisuuksiinsa, oppiaineen arvostukseensa sekä siitä saamiinsa kokemuksiin. Oppilaan oma yrittäminen ja asenne vaikuttivat paljon oppilaan saamaan arvosanaan. Oppilaan piti tuoda harrastuneisuuden ja lahjakkuuden tuoma osaaminen oppitunneilla esille, jotta sillä oli vaikutusta arviointiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden hyvän osaamisen kriteerit eivät tukeneet riittävästi luokanopettajien tekemää arviointia.

Monipuoliset arviointimuodot täyttävät yksipuolisia paremmin oppilasarvioinnin tehtävät. Arviointimenetelmien kehittymisen kautta arvioinnista voi tulla aiempaa pätevämpää,

tasapuolisempaa ja oikeudenmukaisempaa. Luokanopettajankoulutuksessa ei saatu välttämättä riittävästi tukea oppilasarviointiin. Luokanopettajien harrastuneisuus vaikutti musiikista tai liikunnasta kiinnostumiseen opetettavana aineena. Vanhempien tuli tietää arviointikriteereitä riittävän hyvin, jotta he pystyvät tukemaan oppilaan oppimisprosessia.

Avainsanat: liikuntakasvatus, musiikkikasvatus, oppilasarviointi

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b> .....	<b>3</b>
2.1	ARVIOINTI .....	3
2.1.1	<i>Diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi</i> .....	4
2.1.2	<i>Autenttinen arviointi</i> .....	5
2.1.3	<i>Kehittävä arviointi</i> .....	8
2.1.4	<i>Oppimiskäsityksen muutos behavioristisesta konstruktivistiseen</i> .....	9
2.1.5	<i>Arvioinnin ja arvojen suhde</i> .....	11
2.2	PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET .....	11
2.2.1	<i>Arvopohja</i> .....	12
2.2.2	<i>Oppimis- ja ihmiskäsitys</i> .....	12
2.2.3	<i>Päättöarviointi</i> .....	13
2.3	OPPILASARVIOINTI .....	14
2.3.1	<i>Oppilasarvioinnin tehtävät</i> .....	15
2.3.2	<i>Oppilasarvioinnin periaatteet</i> .....	17
2.4	MUSIIKKI- JA LIIKUNTAPEDAGOGIIKKA .....	18
2.4.1	<i>Musiikkikasvatus</i> .....	18
2.4.2	<i>Musiikin opetussuunnitelma</i> .....	20
2.4.3	<i>Liikuntakasvatus</i> .....	22
2.4.4	<i>Liikunnan opetussuunnitelma</i> .....	24
2.5	LUOKANOPETTAJA ARVIOIJANA .....	26
2.5.1	<i>Arviointimenetelmän valinta</i> .....	28
2.5.2	<i>Vanhempien rooli arvioinnissa</i> .....	28
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>30</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>31</b>
4.1	<i>KVALITATIIVINEN EMPIIRINEN TUTKIMUS</i> .....	31
4.2	<i>FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUS</i> .....	32
4.3	<i>TEEMAHAASTATTELU JA SISÄLLÖNANALYYSI</i> .....	33
4.4	<i>AINEISTON HANKINTA</i> .....	34
4.5	<i>AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYYSI</i> .....	36
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>37</b>
5.1	OPPILASARVIOINNIN ERILAISET MUODOT .....	37
5.1.1	<i>Numeerinen arviointi</i> .....	38
5.1.2	<i>Sanallinen arviointi</i> .....	40
5.1.3	<i>Suhteellinen ja absoluuttinen arviointi</i> .....	41
5.1.4	<i>Itsearviointi</i> .....	43
5.1.5	<i>Portfolioarviointi</i> .....	45
5.2	OPPILASARVIOINTI MUSIIKISSA JA LIIKUNNASSA.....	48
5.2.1	<i>Lahjakkuus ja lahjakkaiden oppilaiden arviointi</i> .....	51
5.2.2	<i>Motivaation osuus oppimisessa ja arvioinnissa</i> .....	54
5.2.3	<i>Arvioinnin vaikutukset itsetuntoon</i> .....	56
5.3	LUOKANOPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITYMINEN ARVIOIJANA.....	58
5.3.1	<i>Luokanopettaja, vanhemmat ja oppilas arviointiprosessissa</i> .....	61
5.3.2	<i>Luokanopettajan arvovalinnat ja eettisyys arvioijana</i> .....	62
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS</b> .....	<b>65</b>

**7 YHTEENVETO JA POHDINTA.....67**

# 1 JOHDANTO

Arvioinnilla on vaikutusta oppilaan koko elämään. Jokainen ihminen varmasti muistaa omalta kouluajaltaan opettajan, joka saattoi antaa arvioinnin epäoikeudenmukaisin perustein. Tällaiset arvioinnit voivat vaikuttaa ammatinvalintaan tai harrastuneisuuteen. Mikäli vanhemmilla on huonoja kokemuksia jostakin oppiaineesta ja sen arvioinnista, voivat he siirtää omat ennakkoluulonsa ja pelkonsa lapsiinsa. Tällöin lapset saattavat asennoitua oppiaineeseen ja omaan pärjäämiseensä tai lahjakkuuteensa kielteisesti, vaikka mitään varsinaista syytä siihen ei olekaan.

Oppilasarviointi on osa opettajan työtä, joka koetaan usein ikäväksi ja hankalaksi toteuttaa. Opettajat eivät välttämättä pohdi arviointinsa taustalla olevia arvoja tai käyttämiään arviointimenetelmiä riittävästi. Jos opettaja ei pohdi arviointiaan, voi arviointi jäädä muun tekemisen alle, jolloin se ei ole pätevää eikä oikeudenmukaista. Arvioinnin tulee olla läsnä kaikissa oppiaineissa perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että arviointi perustuu hyvän osaamisen kriteereille, jotka neljännen vuosiluokan jälkeen saadaan päättöarvioinnille asetetuista kriteereistä. Koska kaikille vuosiluokille ei ole omia hyvän osaamisen kriteereitä, opettajan voi olla vaikeaa vetää raja sekä vuosiluokkien että ala- ja yläkoulun välille.

Arvioinnille on myös asetettu suuria vaatimuksia ja monia eri tehtäviä, jotka arvioinnin pitää kattaa. Nämä vaatimukset on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja sitä kautta ne sitovat kaikkia opettajia. Tämän lisäksi opettajan täytyy tiedostaa ja huomioida arvioinneissaan oppiaineen erityispiirteet. Vaatimuksia ja odotuksia opettajien antamille arvioinneille asettavat myös vanhemmat. Vanhempien kustantaessa lapsensa musiikki- tai liikuntaharrastusta he saattavat olettaa ja odottaa tämän panostuksen näkyvän automaattisesti myös opettajan antamassa arvioinnissa.

Tutkimusaiheen valinnassa on tärkeää, että tutkija valitsee sen kiinnostuksensa pohjalta (Uusitalo 2001, 57). Tämän vuoksi valitsimme aiheeksemme musiikin ja liikunnan oppilasarvioinnin. Koska tulevana musiikkia ja liikuntaa opettavina luokanopettajina tulemme tekemään oppilasarviointia niin opintojaksoissa kuin lukukausittainkin, olimme kiinnostuneita selvittämään musiikin ja liikunnan oppilasarviointiin liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia. Samalla halusimme saada varmuutta omiin käsityksiimme oppilasarvioinnista. Halusimme myös selvittää

mitä mahdollisuuksia nuotin vierestä laulavalla tai liikunnallisesti kömpelöllä oppilaalla on pärjätä musiikissa tai liikunnassa saamatta pelkästään epäonnistumisen kokemuksia.

Tutkimuksemme päätehtävänä oli selvittää luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä musiikin ja liikunnan oppilasarvioinnista. Päätehtävän lisäksi selvitimme millaisia arviointikäytänteitä luokanopettajat hyödynsivät, millaiseksi he näkivät musiikin ja liikunnan oppilasarvioinnin merkityksen sekä oppilaan ja vanhempien roolia ja merkitystä musiikin ja liikunnan oppilasarvioinnissa. Selvitimme myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältöjen ja hyvän osaamisen kriteerien, luokanopettajien koulutuksen ja harrastuneisuuden näkymistä musiikin ja liikunnan oppilasarvioinnissa sekä luokanopettajien arviointikäytänteiden kehittämispyrkimyksiä.

Tutkimuksemme teoreettisessa viitekehyksessä käsittelemme erilaisia arviointitapoja, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, oppilasarvioinnin tehtäviä ja periaatteita, keskeisiä kohtia musiikki- ja liikuntapedagogiikasta sekä luokanopettajan ja vanhempien roolia arvioinnissa. Tutkimuksemme on kvalitatiivinen empiirinen tutkimus, jossa on käytetty metodologiana fenomenografiaa. Aineistonkeruumenetelmänä oli teemahaastattelu ja aineistoa analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Tutkimuksemme tulososiossa käsittelemme tutkimuksemme oppilasarvioinnin erilaisia muotoja, oppilasarviointia musiikissa ja liikunnassa sekä luokanopettajan ammatillista kehittymistä arvioitsijana.

# 2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimuksen teoria ja viitekehys koostuvat käsitteistä sekä niiden välisistä merkityssuhteista. Viitekehyksessä tarkennetaan käsitteitä ja asetetaan nämä tiettyyn järjestykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 18.)

## 2.1 *Arviointi*

Arviointia voidaan määritellä seuraavilla tavoilla. Laajassa merkityksessä arviointi tarkoittaa koulutuksen prosesseihin, panoksiin ja suunnitteluun kohdistuvaa arviointia. Suppeassa merkityksessä arviointi tarkoittaa oppimistulosten arviointia. (Lahdes 1997, 219.) Tällöin arviointi tulee tehdä suhteessa oppilaan omiin tavoitteisiin, oppimisprosessiin sekä aikaisempiin suorituksiin. Opettaja siis arvioi oppilaan suorituksessa tapahtunutta muutosta, eikä sitä miten oppilas on yleisesti suoriutunut. Näin ollen arvioinnin pitäisi perustua oppilaalle tarkoituksenmukaisen tiedon keräämiseen. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 80; Mäensivu 1999, 65; Takala 1994, 2.) Arvioijan työ on selvästi helpompaa, jos arvioinnin tavoitteet on määritelty selkeästi ja ne ovat realistisia (Uusikylä 1999, 27). Päättävöitteena arvioinnissa tulisi olla tasapuolisuus ja objektiivisuus (Vilkkumaa 1999, 73). Oppimisen arvioinnissa yhdistyvät tiedonkäsitys, ihmiskäsitys sekä käsitys arvoista ja yleissivistyksestä (Virta 1999, 3).

Oppivelvollisuuskoulumme arviointitoiminnassa on pääasiassa painotettu oppimistulosten arviointia ja tämä on ollut oppilaan arvioinnin ja arvostelun lähtökohta. Oppimistulosten arviointi on sidottu kontekstiinsa ja se on monitahoinen kokonaisuus. Oppimistulosten arvioinnissa käytetään priorisointia, luokittelua ja jäsentelyä, jotka voidaan johtaa opetussuunnitelman perusteista. Arvioinnilla voidaan mitata esimerkiksi ajattelun taitoja, laajoja oppimisvalmiuksia sekä oppiainekokonaisuuksien tuloksia tai yksittäisiä tietoja. Vaihtoehtoisesti mittaaminen voi kohdistua esimerkiksi lapsen tai nuoren kokonaiskehitykseen. (Korkeakoski 2005, 177, 182, 184.) Oppimistulosten arviointia voidaan kuvata laajemmin oppilaan edistymisen ja saavutusten tarkasteluna, kuin vain suppeasti puhua mittaamisesta (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 22).



Aikaisemmin arvioinnilla on tarkoitettu Guban ja Lincolnin (1989, 26) mukaan mittaamista. Koulu asetti vaatimukset osaamiselle ja kokeiden avulla mitattiin sitä, kuinka hyvin oppilaat olivat saavuttaneet asetetut vaatimukset. Nykyisin arviointi on mielestämme monimuotoisempaa.

Yleensä arviointia ja kokeita koskevissa tutkimuksissa keskitytään oppilaiden arviointiin. Oppilaan tiedon arvioinnin lisäksi kokeet kohdistuvat oppiaineen yleiseen tietopääomaan. Kokeilla ja niiden laatijoilla on valtaa määrittää yhteistä ja pätevää tietoa oppiaineissa ja kulttuurissa. Arviointi vahvistaa oppilaiden tietopääoman arvon ja itsessään jo tukee tiettyjä arvoja. Arviointijärjestelmä kontrolloi sitä tiedon muotoa ja sisältöä, joka siirretään seuraavalle sukupolvelle. Arvioitavat oppilaat nähdään tiedon kantajina, jolloin yhteiskunta pystyy säilyttämään yleisesti pätevän tiedon rajat. Tieto ei ole ainoastaan jotakin annettua, vaan koejärjestelmä antaa operationaalisen määritelmän oppiaineen virallisesta tiedosta. Kokeilla on siis tietoa konstruoiva sekä ylläpitävä vaikutus ja ne kertovat oppilaille, millaista tietoa kannattaa hankkia ja hallita. (Kvale 1995, 15, 20.) Siitä syystä arvioinnilla on myös oppiaineen arvostusta nostava vaikutus.

Arvioinnissa on myös ongelmakohtia. Sitä voidaan arvostella satunnaisuudesta, mielivaltaisuudesta tai kyvyttömyydestä osoittaa päätelmien perustuvan todistusaineistoon. Tämä arvostelu kyetään välttämään sillä, että arvioijat omaavat arviointiosaamista. (Ahonen 1999, 134.) Ongelmaksi voidaan nähdä myös se, että jokainen arviointitulokset on aina kontekstisidonnainen ja tulkinnanvarainen, jolloin arvioinnit saatetaan ymmärtää ja tehdä eri tavoin (Eräsaari 1999, 148). Arviointiin liittyy aina syy-yhteyksiä. Arviointitulosten perusteella tehdään päätelmiä toiminnan onnistumisesta ja pyritään löytämään syy-yhteyksiä toiminnan ja lopputuloksen välillä. (Pawson & Tilley 1997, 31.)

### 2.1.1 Diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi

Soinisen (1991, 61–62) mukaan arvioinnin lajeja voidaan luokitella kolmella tavalla: diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi. Diagnostinen arviointi tehdään opetusjakson alussa ja sen luonteeseen vaikuttaa oppilaiden ikä. Varhaiskasvatuksen puolella arvioidaan kasvatettavien kehitystä ja oppilaiden kohdalla arviointi kohdistuu valmiuksiin ja osaamisen tasoon seuraavaa opetusjaksoa ajatellen (ks. myös Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 90). Aikuiskoulutuksessa arviointi kohdistetaan arvioitavan aikaisempiin kokemuksiin, kehitysvalmiuksiin ja persoonallisiin tekijöihin. Diagnostisella arvioinnilla on toteava ja suunnitteleva tehtävä. Toteava tehtävä tarkoittaa perusedellytysten selvittämistä ja lähtötilanteen määrittelemistä. Suunnitteleva tehtävä puolestaan tarkoittaa sopivien opetus- ja oppimismenetelmien sekä materiaalien valitsemista ja

lähtötilanteen puutteiden korjaamista. (Ks. myös Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 10; Lahdes 1997, 223; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 126.)

Toinen arvioinnin laji on formatiivinen arviointi, jota suoritetaan opetusjakson kuluessa. Se ei kuitenkaan saisi olla arvostelun pohjana vaan sen tulisi tukea oppilasta. Tämän arvioinnin kehittävänä tehtävänä on ohjata ja motivoida oppilasta sekä antaa tietoa oppilaalle ja opettajalle oppilaan edistymisestä tavoitteisiin nähden. Oppilaalla on mahdollisuus muuttaa toimintatapaansa formatiivisen arvioinnin myötä, koska siinä arviointi kohdistetaan prosessiin. Formatiivisella arvioinnilla on myös tarkkaileva ja ohjaava tehtävä. Tarkkailevan tehtävän tarkoituksena on antaa palautetta oppimisen onnistumisesta sekä menetelmien ja materiaalien soveltuvuudesta. Ohjaava tehtävä tuo esiin tiedoissa olevia puutteita, tukee niiden täydentämistä ja suuntaa tukitoimenpiteiden valintaa. (Soininen, 1991, 62–63; ks. myös Kangasniemi 1996, 34; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 10; Lahdes 1997, 223–224; Mäntysaari 1999b, 10; Virtanen 2007, 93.)

Summatiivinen arviointi on olennaisesti erilaista kuin formatiivinen arviointi. Se suoritetaan opetusjakson lopussa ja sen tarkoituksena on suhteellisen laajan kokonaisuuden arviointi. Tavoitteena on luoda perusteltu arvio toiminnan onnistumisesta. Tällöin se antaa oppilaalle ja opettajalle tietoa siitä, miten hyvin aikaisemmin asetetut oppimistavoitteet on saavutettu. Sen tehtävänä on toimia arvosanojen antamisen perustana. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 90; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 10; Soininen, 1991, 63–65; Virtanen 2007, 93; ks. myös Lahdes 1997, 224; Mäntysaari 1999b, 10.) Oppilaiden tulee tietää, mikäli summatiivisella kokeella on vaikutusta arvosanaan tai suoritusmerkintään (Lahdes 1997, 224).

### 2.1.2 Autenttinen arviointi

Autenttinen arviointi on yleinen päämäärä, johon pyritään. Se määritellään elämänläheiseksi, ongelmanratkaisua ja soveltamista painottavaksi arvioinniksi. Arviointitehtävät eivät ole pelkkiä koetehtäviä vaan niillä on myös merkitystä oppilaan oppimiselle koulussa ja koulun ulkopuoliselle elämälle. (Linnakylä & Kupari 1996, 101–102; Syrjäläinen 1994, 21, 24; Virta 1999, 36.) Jotta arviointi tukee oppilasta tiedostamaan vahvuuksiaan ja oppimisen ongelmiaan, oppilaan tulee kokea, että arviointi todella kohdistuu häneen. Tämä edellyttää erilaisten arviointimuotojen käyttöä. Ei voida kuitenkaan varmasti sanoa täyttääkö esimerkiksi sanallinen arviointi autenttisuuden tavoitteen paremmin kuin numeerinen arviointi. Opettajat voivat arvioijina tavoitella autenttisuutta, mutta autenttisuuden kokemus on aina oppilaan kokemaa. (Mäensivu 1999, 35.) Autenttisten arviointitehtävien kautta oppilaan on mahdollista oppia oman työn ja

yrittämisen vaikutuksia oppimistuloksiin sekä toimivien työskentelystrategioiden käyttöä (Linnakylä & Kupari 1996, 108).

Perinteiset kokeet eivät pysty kuvaamaan oppilaan suoriutumista tietyssä ajanjaksossa vaan ne mittaavat oppilaan taitoja tietyllä alueella tietyssä hetkenä. Nämä kokeet eivät myöskään kerro siitä, millaisten oppimisprosessien kautta tiettyyn suoritukseen on päästy. (Taube 1998, 19.) Perinteisen kokeen arviointikriteerinä on se, mikä on kyseisellä tietoaalueella pätevää tietoa (Virta 1999, 8). Autenttisen arvioinnin periaatteita on koottu useiden tutkijoiden näkemyksistä Linnakylän ja Kuparin (1996, 102,108) toimesta. Autenttisesti arvioinnissa halutaan tuottaa uutta tietoa tai yhdistellä tietoja uudella tavalla sen sijaan, että pelkästään toistettaisiin jo opittua tietoa. Tuotoksen ohella arvioidaan tuottamisprosessia ja tietoa tuotetaan eri muodoissa sekä monin eri tavoin. Oppilas on aktiivinen tiedon ja taidon rakentaja, joka säätelee omaa toimintaansa sekä arvioi itseään. Jotta oppiminen olisi tavoitteellista, oppilaan pitää tietää mitä hän osaa ja ymmärtää ja mitä ei. Tämän lisäksi oppilaan tulee voida vaikuttaa arviointitehtävien suunnitteluun ja toteutukseen, arviointiprosessiin sekä arvioinnin kriteereihin (Linnakylä & Kupari 1996, 102; Taube 1998, 12). Tuotoksen ja prosessin arviointi ovat rinnakkaisia arviointitiedon keräämistapoja (Räisänen 1995, 18).

Arvioinnissa tulee olla tutkiva, ongelmia ratkaiseva ja soveltava ote tietoon. Arviointitehtävissä oppilaan pitää pystyä erittelemään, ymmärtämään, itse asettamaan ongelmia ja ratkaisemaan niitä aiempien tietojensa perusteella. Oppilaan tulee ratkaista ongelmia luovasti yhdistelemällä, tulkitsemalla sekä arvioimalla kriittisesti aiempia ja uusia tietoja tilannekohtaisesti käsitellen. Autenttisen arvioinnin, kuten esimerkiksi portfolion, käyttö saattaa muuttaa oppilaan suhdetta tietoon itsenäisemmäksi ja soveltavammaksi riippuen sen toteutustavasta. (Linnakylä & Kupari 1996, 103; Virta 1999, 9, 44.) Autenttisen arvioinnin kautta voi saada oppilaan osaamisesta ja oppimisesta paremman kuvan kuin yksittäisestä kokeesta, koska autenttinen arviointi kertoo oppilaan kehityksestä ja vahvuuksista kokonaisvaltaisesti (Pollari 1994, 53; Niikko 2000, 40). Arvioinnin tulee kohdistua elämänläheisiin sekä todellisiin tieto- ja taitokokonaisuuksiin. Luovaan ongelmanratkaisuun soveltuvat laajat projektitehtävät, joissa arviointi kohdistetaan osaamiseen, toiminnan suunnitteluun, yhteistyötaitoihin, sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä pitkäjänteisyyteen ja yrittämiseen. Lopputuloksen laatua ei ratkaise virheiden määrä vaan luovat, omaperäiset ja tarkoituksenmukaiset ideat. Arvioinnin tulee perustua arvioijan asiantuntevaan harkintaan ja näitä luovia sekä yksilöllisiä ratkaisuja tulee arvioida monipuolisilla kriteereillä. (Linnakylä & Kupari 1996, 103; ks. myös Takala 1994, 2; Virta 1999, 36.)

Autenttisen arvioinnin tulisi olla relevanttia, eli mielekäästä ja asianmukaista ja sitä on mahdollista tarkastella esimerkiksi seuraavista näkökulmista. Opettajakeskeisyyden tulee vaihtua

oppilaskeskeisyydeksi verrattuna aikaisempaan. Opettajat ja vanhemmat voivat sitoutua arviointiprosessiin entistä kiinteämmin. Opettajan pitää tukea oppilaiden itseohjautuvuutta. Arvioinnin tulee kohdistua osaamisen ja arvioimisen kannalta tavoitteelliseen tietoon ja taitojen hallintaan. Arvioinnin pitää kuvata oppilaan osaamista ja oppimista sekä kehitystä. Yhteiskunnan näkökulmasta arvioinnin täytyy kohdistua sen edellyttämään osaamiseen ja lisäksi arvioinnin tulee vastata opetussuunnitelmaa ja sen tavoitteita. Koulun suorittaman arvioinnin pitää olla uskottavaa ja oikeudenmukaista sekä huomioida arviointimenetelmien taustaoletukset ja arvolähtökohdat. (Virta 1999, 56, 91–92.)

Autenttisessa arvioinnissa voidaan käyttää erilaisia menetelmiä. Näitä ovat esimerkiksi näyte- ja projektityöt, tutkimustehtävät ja tutkielmat, näyttelyt, erilaiset tapahtumat, esitykset sekä portfolioit. Näytetöissä oppilaalle annetaan mahdollisuus osoittaa arviointitilaisuudessa osaamisensa tuotteen tekemisessä tai omassa suorituksessaan. Projektityöskentelyssä tarkastellaan ryhmänä tiettyä aihetta tai ongelma-aluetta sekä yhteistyössä jaetaan tehtävät ja ratkaistaan ongelmat. Tämä työskentelymuoto antaa palautetta oppilaiden sitoutumisesta työskentelyyn, kyvystä ottaa vastuuta sekä yhteistyötaidoista ja niissä kehittymisestä. Tutkimustehtävät voivat olla ohjattuja ja avoimia, joita käytetään yksilöllisessä tai yhteistoiminnallisessa oppimisessa painotettaessa itsenäistä tiedon hankintaa ja ongelmanratkaisua. Suosituin menetelmä autenttisessa arvioinnissa on todennäköisesti portfolio-arviointi, jota käsittelemme myöhemmin luvussa 5.1.5. (Linnakylä & Kupari 1996, 104–105; ks. myös Taube 1998, 79; Niikko 2000, 110.) Opettajan ja oppilaan väliset pohdinnat, opettajan tekemät kirjalliset havainnot ja kuvaukset oppilaiden toiminnoista voivat täydentää arviointia (Syrjäläinen 1994, 21).

### **2.1.2.1 Autenttisen arvioinnin ongelmia**

Laajojen ja monipuolisten autenttisten tehtävien arviointi on vaikeaa opettajalle, koska arvostelukriteerit eivät saa olla liian tarkkoja ja kapeita. Arvioijan tulee huomioida tietojen ja taitojen lisäksi oppilaan lähtötaso, yrittäminen ja edistyminen. Arvioinnissa on tarkoituksenmukaisempaa käyttää sanallista arviointia (ks. 5.1.2), sillä siinä pystytään eri kriteerialueita käsittävään arviointiin. Mikäli arvioinnin tarkoitus ja menetelmä eivät ole yhtenevät, voi tätä arvioinnin menetelmää käyttää huonosti tai väärin. Jos esimerkiksi portfolioa käyttäessä keskitytään vain oppilasarvioinnin vertailtavuuteen, sen ehdot ja vaatimukset muuttuvat. Arvioitsijat voivat nähdä oppilaiden töiden laatutasot hyvinkin eri tavoin. Arviointi suoritetaan usein arvioitsijan pedagogisen kokemuksen ja oman harkinnan mukaan sen sijaan, että painotettaisiin arviointikriteereitä tasapuolisesti. Myös oppilaan eri töiden taso voi vaihdella,

jolloin oppilaan saavutustasoa on vaikea yleistää. Arviointikriteerien vaihtelun ja arvioitsijoiden oman harkinnan sekä omien käsitysten vuoksi oppilaan oikeusturva heikkenee. (Linnakylä & Kupari 1996, 110–112.) Oppilasarviointikulttuurin muuttaminen autenttisen arvioinnin suuntaan ei teknisenä johda opetuksen kehittämiseen. Jos oppilasta arvioidaan edelleen tiedon määrää korostavilla kriteereillä, arviointikulttuurin voidaan katsoa säilyneen entisen kaltaisena. (Virta 1999, 9.)

### 2.1.3 Kehittävä arviointi

Kehittävän arvioinnin käsitteellä voidaan laajassa merkityksessä tarkoittaa menetelmiltään monimuotoista arviointia, joka korostaa kehittämistä ja osallistavuutta. Tällä käsitteellä voidaan myös tarkoittaa arviointia toiminnan kehittämisprosessina. Arvioinnin kautta pyritään syvälliseen oppimiseen ja sen kautta syntyvään uuteen ajatteluun. Kehittävässä arvioinnissa painotetaan reflektiivistä vuorovaikutusta sekä prosessin aikana kehittyntä ymmärrystä ja muutosta. Tämä arviointimuoto sopii parhaiten arvioitaessa toiminnan muutoksia tai pitkäkestoisia hankkeita. Kehittävästä arvioinnista saadaan käytännöllistä tietoa, jota voidaan hyödyntää esimerkiksi opetuksen ja ohjauksen arvioinnissa, vanhempien ja koulun yhteistyössä sekä opetussuunnitelmien arvioinnissa. Arvioinnissa tulee myös ottaa kantaa ja tehdä arvioivia johtopäätöksiä, jolloin arvioinnille asetetut vaatimukset täyttyvät. (Räisänen 2005, 110–111.)

Kehittävässä arvioinnissa huomioidaan arvioinnin tarpeet, odotukset ja asiayhteyden vaatimukset. Arvioitavalla tulee olla aktiivinen ja osallistuva rooli arvioinnin suunnittelussa, varsinaisessa arvioinnissa ja arviointitulosten hyödyntämisessä. Arvioinnin tehtäviin kuuluvat työskentelytapojen kehittäminen sekä yksilöiden motivoituminen ja sitoutuminen. Lisäksi tämä arviointi on monitahoista ja arvosidonnaista, jossa kohtaavat erilaisten toimijoiden ja sidosryhmien arvomaailmat. (Räisänen 2005, 111, 113.) Weissin ja Pattonin mukaan sidosryhmällä tarkoitetaan ryhmää, joka jollakin tavalla vaikuttaa arviointiin sekä arvioitaviin (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 30). Sidoryhmästä on hyötyä paitsi osallistumisesta arviointiin myös vastuun jakamisesta arvioinnissa (Räisänen 2005, 114).

Monitahoisuuden kautta tulee esille erilaisia näkökulmia ja käsityksiä, mikä lisää monipuolisuutta ja luotettavuutta arviointitulosten tulkinnassa. Eri tahojen osallistuminen laajentaa arvioinnin vaikuttavuutta ja arviointitulosten hyödyntämismahdollisuuksia. Tämä estää näkökulmien yksipuolisuuden ja arvioijan omien tiedostettujen tai tiedostamattomien huomionkohteiden vaikutuksen. Monitahoisuutta ja yhteistä suunnittelua painottamalla annetaan arvioitaville mahdollisuus henkilökohtaisen ja yhteisöllisen merkityksen löytämiselle

arviointitoiminnasta. Kehittävä arviointi perustuu avoimuuteen eikä se korosta ulkoiseen kontrolliin pohjautuvaa tilivelvollisuutta. Lisäksi siinä korostetaan jatkuvaa itsearviointia (ks. 5.1.4), joka on tarpeellista arvioinnin luotettavuuden kannalta. Arvioitavalla on paras käsitys omasta toiminnastaan ja siihen vaikuttavista asioista. Itsearviointi voi olla omaehtoista ja itsenäistä tai ohjattua, ja sen avulla on mahdollista saada esille hiljaista tietoa, joka vaikuttaa toiminnan taustalla. (Räisänen 2005, 113–114.)

#### 2.1.4 Oppimiskäsityksen muutos behavioristisesta konstruktivistiseen

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen peruseriaatteet ovat samanlaiset eläimillä ja ihmisillä. Behavioristi B. F. Skinner kuvaa opetusta ohjelmoiduksi, jossa pieni yksikkö (S) on opetettava aines, johon oppilas vastaa (R). Tätä vastausta seuraa välitön palaute. Empiristinen opetus kohdistuu konkreettisiin ja mitattaviin toimintoihin, jossa laajemmat tavoitteet pilkotaan osatavoitteiksi, joihin tähdätään yksi kerrallaan. Oikeita suorituksia vahvistetaan ja palkitaan, jolloin oppimisprosessia säädellään lähinnä ulkoisesti. Oppimista ja tietoa voidaan mitata esimerkiksi monivalintatestillä, jolloin oikea reaktio, vastaus tai toiminto ärsykkeeseen täyttää oppimiskriteerin. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 111–112; ks. myös Kangasniemi 1996, 29; Virta 1999, 25.) Tässä oppimiskäsityksessä oppija on passiivinen ja opetusmenetelmät ovat opettajakeskeisiä (Ahonen 2004, 18). Perinteisessä arvioinnissa korostettiin ulkoa oppimista sekä objektiivisen tiedon hankintaa ja hallintaa. Tämän lisäksi painotettiin arvosanoja ja oppimistulosten mittaamista, jolloin oppilaat oli mahdollista laittaa paremmuusjärjestykseen (ks. 5.1.3). (Niikko 2000, 38; Virta 1999, 24.)

Helakorpi ja Olkinuora (1997, 168) ovat käsitelleet oppimiskäsityksen muutoksen aiheuttamia arvioinnin muutostarpeita Glaserin mukaan seuraavalla tavalla. Oppimisen arvioinnissa tulee käyttää laajoja tehtäviä, arvioida tilannesidonnaisia taitoja ja sen täytyy tapahtua sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tietoja ja taitoja arvioitaessa pitää korostaa oppimisprosessia ja sen tuloksia. Arviointikriteerien täytyy olla motivoivia ja suunnata oppimista ja opiskelua. Opetuksella ja arvioinnilla on hyvä olla kiinteä yhteys, joka opettaa itsearviointia. Niikon (2000, 38–39) mukaan perinteiset arviointimuodot eivät mittaa riittävästi ajattelutaitoja ja ongelmanratkaisukykyä. Tämän lisäksi niistä saa heikosti tietoa opetuksen ja oppimisen kehittämiseen. Monivalintatestit ja ulkoisesti rakennetut arviointikäytännöt ja -tehtävät eivät vastaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen tarpeisiin. Perinteisissä arviointimuodoissa huomio on keskittynyt tiedon hallintaan, jolloin asenteet, kasvu, reflektio ja metakognitiiviset taidot on unohdettu. Nykyiset arviointimuodot ovat lisänneet oppimisen arvioinnin pätevyyttä, lähentäneet

oppimista ja arviointia sekä luoneet arvioinnista monimuotoisempaa ja jatkuvampaa (Virta 1999, 23).

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostetaan oppijan valmiuksia, oppilaan omaa aktiivisuutta ja tavoitteellisuutta sekä joustavaa opetusta ja sosiaalista vuorovaikutusta. Opetuksessa lähdetään liikkeelle oppilaan tavasta hahmottaa ja kokea maailmaa. Oppilas ei ole ”tyhjä taulu”, vaan hänen oppimistaan ohjaa aiemmin opittu. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisessa arvioinnissa oppiminen nähdään monitahoisena ilmiönä, jossa arviointi ei ole ulkoisen kontrollin keino vaan oppimisprosessin tärkeä osa. Oppilaan oppimiseen ja toimintaan vaikuttaa se, millaiseksi oppilas kokee oman roolinsa oppimisprosessissaan. Tätä säätelee mm. oppilaan itsetunto (ks. 5.2.3). Oppilas kokee oppimisen mieluiseksi, kun hänellä on mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa ja siihen mitä hän haluaa oppia (ks. 5.2.2). Toiminnan tavoitteet säätelevät sitä, mitä oppilas pyrkii tekemään ja tämä puolestaan säätelee oppimista. Oppiminen on sidoksissa kulttuuriin ja kontekstiin, joissa tietoa käytetään ja opitaan. Samat oppimisen tavoitteet voidaan saavuttaa yksilöllisten reittien kautta, jolloin voidaan oppia laadullisesti eri asioita. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 80; Kangasniemi 1996, 29; Linnakylä 1993, 70; Niikko 2000, 24; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121–123, 127–128, 131; Takala 1994, 4; ks. myös Pollari 1994, 52.)

Konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppiminen nähdään jatkuvana kokemuseräisenä toimintana ja se pohjautuu kokemuksen kautta kehittyneisiin ajattelurakenteisiin. Oppiminen tapahtuu yhdistämällä ja rakentamalla uutta tietoa aiemmin opittuun. Oppiminen edellyttää pohtimista, perustelua ja reflektointia, joita ilman oppiminen ja arviointi eivät saa syvempää ymmärrystä. (Niikko 2000, 25, 27, 31; Kangasniemi 1996, 29.) Vastuu oppimisesta ja työskentelystä siirtyy aiempaa enemmän oppilaalle, jolloin oppilas otetaan mukaan arviointiprosessiin esimerkiksi keskustelujen kautta (Syrjäläinen 1994, 30–31).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisen arvioinnin lähtökohtana on oppilaan kyky ja mahdollisuus arvioida itse omia kokemuksiaan ja toimintaansa. Arvioinnissa korostetaan oppilaskeskeisyyttä ja -lähtöisyyttä ja sen avulla halutaan tukea oppilaan kehitystä. Oppimistuloksissa nähdään tärkeinä vaativat taidot, ajattelu, syvälinen tietämys ja ymmärtäminen. Oppimisprosessin arvioinnin myötä tärkeämpää on selvittää mitä ja miten on opittu kuin sitä, kuinka paljon on opittu. Toisaalta kouluilta vaaditaan tuloksellisuutta ja tulosvastuuta, mikä voi osaltaan vaikuttaa tällaiseen arviointiin. Opettajan tapa hahmottaa oma tehtävänsä, hänen tietonsa ja taitonsa sekä luova joustavuutensa vaikuttavat konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltamiseen. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 80; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 134; Räisänen & Frisk 1996, 13; Virta 1999, 3, 15, 27, 29.)

### 2.1.5 Arvioinnin ja arvojen suhde

Arvioinnin taustalla ovat yksilöiden ja yhteisön arvot. Virtasen (2007, 47) mukaan arvot ovat yleensä pysyviä, joiden päämäärien merkitykset vaihtelevat ja jotka ohjaavat toimintaa. Osa arvoista on universaaleja ja tärkeitä riippumatta yhteisöstä tai yhteiskunnasta. Toisaalta arvot voivat olla erityisiä, jolloin ne koetaan eri tavoin yhteisöstä tai yhteiskunnasta riippuen. Pohjimmiltaan arvioinnissa arvioidaan sitä, mitä pidetään arvokkaana (Niikko 2000, 45). Peltosen ja Ruohotien (1992, 11) mukaan arvo voidaan nähdä seuraavasti:

*”Arvo on arvostuksen tuloksena syntynyt vakiintunut suhtautumisohjain, joka ilmenee henkilön valinnoissa, sanoissa ja teoissa.”*

Perinteisessä arviointinäkemyksessä arvioinnin tarkoituksena oli tuottaa tietoa, johon arvoilla ei ollut vaikutusta. Arvot nähtiin arviointiprosessille haitallisiksi ja niiden ajateltiin vääristävän tuloksia. (Mäntysaari 1999a, 54.) Konstruktivistisen arvioinnin taustalla puolestaan on relativistinen kuva tiedon ja todellisuuden suhteesta. Tämän näkemuksen mukaan arviointi on konstruktivistista tutkimusta, jossa tosiasiat ja arvot liitetään yhteen tulkinnan avulla. Arviointiprosessissa tuotetaan perusta merkityksille, mikä puolestaan edellyttää asioiden arvottamista. (Guba & Lincoln 1989, 109; Räisänen & Vainio 1996, 13.) Useimmiten arviointia pidetään järjestelmällisenä tiedonkeruuna ja päätelmien tekemisenä arvioinnin kohteena olevan toiminnan arvosta ja merkityksestä. Tällöin arviointi nähdään arvon antamisena arvioinnin kohteelle. (Laukkanen 1995, 69.)

## 2.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet toimii pohjana paikallisten opetussuunnitelmien laadinnassa. Vastuu opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä on opetuksen järjestäjällä. Opettajan pitää noudattaa tätä vahvistettua opetussuunnitelmaa omassa opetuksessaan. Paikallisissa opetussuunnitelmissa tulee päättää kasvatus- ja opetustyöstä sekä tarkentaa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa määriteltyjä tavoitteita, sisältöjä ja muita opetuksen järjestämiseen kuuluvia asioita. Lisäksi opetussuunnitelmassa tulee huomioida esiopetuksen opetussuunnitelma, yhtenäinen perusopetus ja muut kunnan laatimat lapsia, nuoria ja koulutusta koskevat päätökset. Perusopetus on kokonaisuus, jota ohjaavat valtakunnalliset ja paikalliset perusopetukseen liittyvät päätökset. Näitä päätöksiä ovat esimerkiksi perusopetuslaki ja -asetus, perusopetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako, perusopetuksen opetussuunnitelman



perusteet sekä opetuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 10.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista käy ilmi koululaitoksemme kansallinen sivistystehtävä. Se toimii myös avainasiakirjana oppimistulosten kansallisessa arvioinnissa. Opetussuunnitelman perusteiden voidaan katsoa ilmaisevan yhteiskunnallisia arvoja yleisemmälläkin tasolla. Perusteissa olevat tavoitteet, sisällöt sekä hyvän osaamisen kriteerit edustavat tehtyjä arvovalintoja. (Korkeakoski 2005, 185.) Nämä hyvän osaamisen kriteerit on kuvattu perusopetuksen opetussuunnitelmassa kunkin oppiaineen osalta (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 2005, 221).

## 2.2.1 Arvopohja

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 14) arvopohjana ovat:

*”...ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista.”*

Opetuksen tulee pohjautua suomalaiseen kulttuuriin, jossa tulee ottaa huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kulttuurin monipuolistuminen. Oppilasta halutaan tukea tämän avulla oman kulttuuri-identiteettinsä rakentumisessa sekä osallisuudessaan suomalaiseen yhteiskuntaan ja koko maailmaan. Tällä halutaan edistää suvaitsevaisuutta ja käsitystä eri kulttuureista. Paikallisissa opetussuunnitelmissa pitää täsmentää näitä perustana olevia arvoja. Näiden arvojen tulee näkyä opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä sekä koulun jokapäiväisessä toiminnassa. Korkeakosken (2005, 184) mukaan oppimistuloksia arvotettaessa joudutaan vaikeiden arvovalintojen eteen, jos opetussuunnitelmasta ei ole käsitelty ohjaavia käsityksiä, teoreettisia taustaolettamuksia tai jäsennyisperiaatteita.

## 2.2.2 Oppimis- ja ihmiskäsitys

Opetussuunnitelman mukaisessa oppimiskäsityksessä oppimista pidetään yksilöllisenä ja yhteisöllisenä tietojen ja taitojen rakennusprosessina. Oppiminen nähdään tavoitteellisissa ja vaihtelevissa tilanteissa niin itsenäisesti, opettajan ohjauksessa kuin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden oppilaiden kanssa tapahtuvaksi toiminnaksi. Oppilaan tulee oppia uusia tietoja ja taitoja sekä oppimis- ja työskentelytapoja, jotka toimivat elinikäisen

oppimisen välineinä. Oppimisprosessissa oppilas toimii aktiivisesti sekä tavoitteellisesti käsitellen ja tulkiten oppimisen kohteena olevaa ainesta omien aiempien tietorakenteidensa pohjalta. Oppimiseen vaikuttavat motivaatio sekä oppimis- ja työskentelytavat (ks. 5.2.2). Oppiminen on aina tilannesidonnainen ongelmanratkaisua sisältävä prosessi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18; ks. myös Pollari 1994, 52.)

Nykyisen oppilasarvioinnin taustalla on humanistinen, optimistinen ihmiskäsitys. Niin opettaja kuin oppilaskin nähdään osaavana, kehittyvänä ja aktiivisena osapuolena oppimis- ja opetusprosessissa. Arvioinnin avulla tulee tukea ja motivoida oppimisen ja alustamisen sijaan. Tämän näkemyksen mukaan ulkoiseen arviointiin pitää suhtautua kriittisesti, koska se helposti jakaa ihmisen nimellisesti mitattaviin osiin sekä vieraannuttaa arviointitiedon arvioitavasta. Luottamuksen antaminen lisää luottamuksen tuntemusta, kun taas virheiden osoittelu lisää ainoastaan mielipahaa. Opetuksen päämääränä tulee olla uusien asioiden oppiminen, jolloin kaikkia oppilaita ei voi arvioida samalla arvosteluasteikolla. (Atjonen 2005, 149.) Se millaisena oppimis- ja ihmiskäsitys nähdään, vaikuttaa opetussuunnitelmaan, kouluun, opettajiin ja oppilaisiin.

### 2.2.3 Päätösarviointi

Päätösarviointi määrittelee oppilaan tavoitteiden saavuttamisen perusopetuksen oppimäärän eri oppiaineissa opiskelun päättövaiheessa. Päätösarvioinnin periaatteena on valtakunnallinen vertailukelpoisuus ja tasavertainen oppilaiden kohtelu. Päätösarvioinnille on laadittu arviointikriteerit yhteisiin oppiaineisiin, joiden pohjalta oppilaan osaaminen arvioidaan perustuen monipuoliseen näyttöön. Nämä kriteerit on laadittu arvosanalle kahdeksan, jonka oppilas saa osoittamalla keskimäärin sen edellyttämää osaamista. Mikäli oppilas ei saavuta joitakin kriteereitä, hän voi kompensoida tätä ylittämällä muita kriteereitä. Päätösarvioinnissa jokaisen oppiaineen arvosanaan sisältyy työskentelyn arviointi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 266; ks. myös Lahtinen ym. 2005, 221; Takala 1994, 2.) Yhteiset arviointikriteerit takaavat arvioinnin oikeudenmukaisuuden ja vertailukelpoisuuden (Opetushallitus 1998, 8).

Opetusministeriön työryhmän (1996, 35) mukaan perusopetuksen päätösarvioinnin tulee antaa luotettava kuva oppilaan osaamisesta. Valtakunnallinen vertailukelpoisuus tarkoittaa sitä, että eri koulujen oppilaiden päättötodistusten arvosanojen pitää olla vertailukelpoisia keskenään. Arvosanojen perusteella laitetaan kouluja paremmuusjärjestykseen huomioimatta koulujen lähtötilannetta (Takala 1994, 4). Lisäksi on tärkeää, että päätösarvioinnissa arvioidaan oppilaan osaamista ja kasvua, eikä oppilaan persoonaa. (Opetusministeriön työryhmä 1996, 35–36.) Tämä

arviointi on yleensä summatiivista, jolloin se toimii kokoavana opitun arviona (Opetushallitus 1998, 8).

### 2.3 *Oppilasarviointi*

Oppilasarvioinnin tulee olla opetus- ja kasvatustyön muodostama kokonaisuus. Tämän kokonaisuuden muodostavat arviointijärjestelmä, koulun tavoitteet ja sisällöt sekä opetus- ja kasvatustapahtumat. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 121.) Opettaja arvioi oppilasta perusopetuksessa sekä opintojen kuluessa että päättöarviointina. Tämän lisäksi opettajan tulee ohjata oppilasta itsearviointiin. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 84; ks. myös Perusopetuslaki 628/1998, 22§.) Oppilaan oppimisen, työskentelyn sekä käyttäytymisen arvioinnin pitää olla monipuolista ja niin vanhempien kuin oppilaankin tulee saada siitä riittävän usein tietoa (Lahtinen ym. 2005, 218; Perusopetusasetus 852/1998, 10§; Perusopetuslaki 628/1998, 22§). Ensimmäisiltä vuosiluokilta alkaen autetaan oppilasta ymmärtämään, että arviointi kuuluu luonnollisena osana oppimiseen. Opettaja voi ohjata oppilasta erityisen hyvin keskusteluissa oppimisen edistymisestä, oppimiskäytännöistä sekä tarvittaessa esiin tulevista pulmista. Näiden keskusteluiden tulee tapahtua positiivisessa ja hyvässä vuorovaikutustilanteessa. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 83–84.)

Arviointi antaa oppilaalle tietoa siitä, mitä pidetään tärkeänä ja oppimisen arvoisena sekä millaista tietoa ja käyttäytymistä arvostetaan. Samalla se määrittelee hyväksyttävän tai erinomaisen suorituksen. Arvioitavien tietojen ja taitojen osaaminen on sekä tärkeää että hyödyllistä ja toisarvoista on se, mitä arvioinnissa ei painoteta. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 136; Virta 1999, 5.) Arviointimenetelmissä tulee huomioida aiempaa enemmän oppimisen tilannesidonnaisuus, osaamisalueiden monipuolisuus sekä niiden kehittymistarpeet. Perinteiset arviointimenetelmät eivät vastaa näihin vaatimuksiin kaikilta osin. (Räisänen & Frisk 1996, 18.)

Opettajan antama arviointipalaute voi olla kirjallista tai suullista. Kirjallinen palaute voi olla sanallinen arvio tai sovittujen kriteerien mukainen arvosana. Opettaja, joka tekee oppilasarvioinnin, voi käyttää erilaisia arviointitapoja. Näitä tapoja ovat esimerkiksi keskustelut, kokeet, jatkuva havainnointi, suulliset kuulustelut ja oppilaan tuotosten arviointi. Apuna arvioinnissa voi käyttää myös oppilaan itsearviointia (ks. 5.1.4). (Opetusministeriön työryhmä 1996, 5.) Oppilaiden ja oppimistulosten arviointi on ongelmallista, koska ne usein herättävät negatiivisia mielikuvia, tuntemuksia ja muistoja. Niihin saattaa liittyä myös ristiriitaisia odotuksia. Näiden vuoksi suhtautuminen arviointiin on yleensä kielteistä. (Takala 1994, 1.) Tämän takia arvioinnissa tulee huolehtia siitä, että oppilas saa positiivisia kokemuksia myös arvioinnin kautta.

Oppilasta tulee arvioida tuntiaktiivisuuden, suoritusten sekä todellisten tuotosten perusteella, mutta aina näin ei ole. Huolellisuus ja käyttäytyminen sekä oppilaan persoona eli ns. pärstäkerroin saattavat vaikuttaa oppiaineiden arviointiin. Tämän lisäksi opettaja saattaa arvioida oppilasta epäoikeudenmukaisesti, puolueellisesti tai muuten virheellisesti. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 14–15, 35.) Tämä johtuu siitä, että arviointi pohjautuu opettajan omaan harkintaan ja päätökseen. Ns. pärstäkerroin ei vaikuta oppilaan saamaan arviointiin, mikäli opettaja tiedostaa vastuunsa arvioijana ja haluaa varmistaa, että arviointi vastaa todellisuutta. (Åhlberg 1990, 119.)

Kirsti Mäensivu (1999, 11, 159) on tutkimuksessaan ”Opettaja määrittelijänä - oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi” tutkinut opettajien tapoja määrittellä oppilaiden edistymistä, oppimisvalmiuksia, käyttäytymistä ja työskentelytapoja käyttäessään sanallista arviointia. Tutkimuksessa ilmeni, että sanallinen arviointi osoittautui normatiiviseksi suhteutettuna opetussuunnitelmaan ja sen hyvän osaamisen kriteereihin. Tämän lisäksi selvisi myös, että käytettyjä sanoja voi verrata numeerisessa arvioinnissa käytettyyn skaalaan. (Ks. 5.1.2.)

Syrjäläinen (1994, 3, 72, 85) on tekemässään raportissa tarkastellut itsearvioinnin kehittämistä koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön osana. Tutkimuksessa haastateltiin helsinkiläisten ala- ja yläasteiden sekä lukion opettajia ja rehtoreita. Tarkastelun kohteena olivat koulujen itsearviointikäytännöt sekä opettajien ja rehtorien kokemukset ja näkemykset itsearvioinnin merkityksestä. Opettajat ja rehtorit pitivät itsearviointia merkittävänä koulun kehittämisessä ja yleensä arvioinnissa. Tuolloin oppilaiden itsearviointia ei käytetty vielä kovinkaan paljon. Se toteutettiin lähinnä jaksopalautteina, eikä siinä keskitytty oppilaan oman työskentelyn suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen. Itsearviointia ei saisikaan korostaa tarpeettomasti yksittäisenä arviointimenetelmänä vaan sen tulisi olla yksi luonteva ja tärkeä osa koulun kehittämisessä (Nikkanen & Lyytinen 1996, 98). (Ks. 5.1.4.)

### 2.3.1 Oppilasarvioinnin tehtävät

Oppilasarvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa oppilasta opinnoissaan sekä arvioida oppilaan työskentelyä ja opinnoissa edistymistä (Opetusministeriön työryhmä 1996, 5; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262; Perusopetuslaki 628/1998, 22§). Arvioinnin tulee kuvata oppilaan kasvulle ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Lisäksi arvioinnin täytyy tukea oppilaan persoonallisuuden kasvua auttamalla oppilasta muodostamaan realistisen kuvan oppimisestaan ja kehitymisestään. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262.) Arvioitaessa oppimisvalmiuksia tulee arviointi kohdistaa oppilaan minäkuvaan, itsetuntoon,

ongelmanratkaisutaitoon, tiedon käsittelytaitoon ja oma-aloitteisuuteen (Lahtinen ym. 2005, 218; Opetushallitus 1998, 7). Arvioinnin avulla halutaan vaikuttaa oppilaiden työskentelyasenteisiin, oppimisen kontrollointiin ja vastuunottamiseen omasta oppimisesta (Mäensivu 1999, 13). Arvioinnilla on myös pedagoginen tehtävä, sillä sen täytyy huolehtia opetuksen säilymisestä laadukkaana. Jotta opetus on laadukasta, oppilaiden kasvun tulee olla monipuolista. (Atjonen 2005, 145–146.)

Arvioinnin kannustavan tehtävän tarkoituksena ei ole antaa oppilaalle mahdollisimman hyviä arvosanoja tai sanallisessa arvioinnissa huomioida ainoastaan oppilaan parhaita puolia. Myöskään oppimisprosessin aikaisessa arvioinnissa ei ole tarkoitus keskittyä vain onnistumisiin. Sen sijaan kannustavan arvioinnin tulee tukea oppilaan kehittymistä oman osaamisen tiedostamiseen, oppimisesta nauttimiseen sekä omiin oppimistaitoihinsa luottamiseen. Opettajan pitää arvioinneissaan korostaa oppilaan sisäistämän tiedon ja taidon arvoa sekä auttaa oppilasta löytämään oppimisen osa-alueita, joissa oppilaan tulee ponnistella osaamisensa lisäämiseksi. Samalla tämä kehittää oppilaan itsearviointitaitoja. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 82.)

Ohjaavan ja kannustavan tehtävän lisäksi arvioinnilla on myös toteava, motivoiva, ennustava, korjaava, suunnitteleva, kehittävä ja kokoava tehtävä. Arvioinnin tarkastelunäkökulmasta riippuu se, mitä nimitystä tehtävästä käytetään. Edellä mainittu tehtävänimitysten jako on tehty oppilaan ja opettajan näkökulmasta. Ohjaava tehtävä tukee sekä oppilasta että opettajaa sopivien toimintatapojen valinnassa. Oppilas voi saada arvioinnin kautta tietoa oman oppimisensa kehittämiseen kuten esimerkiksi lukemistekniikkaan. Arviointitiedon avulla opettaja pystyy kehittämään kasvatus- ja opetustilanteitaan, jolloin asetettujen tavoitteiden saavuttaminen helpottuu. (Soininen 1991, 11–13.)

Toteava tehtävä arvioinnissa on kaiken toiminnan sekä työskentelyn perusta ja lähtökohta. Tämän avulla voidaan selvittää senhetkinen tilanne jollakin tavoitealueella, kuten esimerkiksi uuden opetusjakson alussa. Tätä voidaan selvittää diagnostisen arvioinnin avulla (ks. 2.1.1). Arviointia voidaan tarkastella myös motivoivasta näkökulmasta sillä aktiivisuuden herättäminen ja suuntaaminen on oleellista opetusprosessissa. Oppilaiden asenteet oppimista kohtaan ovat yhteydessä opettajalta, muilta oppilailta sekä itsearviointista saatuun palautteeseen. Motivaatiolla voidaan tarkoittaa joko suhtautumista oppimiseen yleensä tai tiettyyn opetustapahtumaan (ks. 5.2.2). (Soininen 1991, 12.)

Ennustavan tehtävän avulla saadaan tietoa oppilaan edistymisestä, jolloin voidaan pyrkiä ennustamaan hänen menestymistään opiskelu- ja työelämässä (Soininen 1991, 13). Tällä arviointitiedolla on merkitystä oppilaalle, koska sen pohjalta suunnitellaan omaa jatkokoulutusta ja elämänuraa (Virta 1999, 3). Tämän vuoksi arviointi voidaan kokea hankalaksi. Arviointi vaikuttaa

siihen pääseekö oppilas jatkokoulutukseen vai ei (Takala 1994, 2). Korjaava arviointi hyödyntää toteavan arvioinnin tuloksia. Tämä tehtävä korostuu yleensä varhaiskasvatuksessa. Siinä tulee antaa myönteistä ja kannustavaa palautetta, koska palaute vaikuttaa oppilaan minäkuvaan ja voi väärin annettuna olla haitallista (ks. 5.2.3). Myös suunnitteleva tehtävä lähtee liikkeelle toteavan arvioinnin tuloksista. Saatu tieto tukee opettajaa erilaisia suunnitelmia tehdessä. Kehittävän tehtävän tarkoituksena on pyrkiä auttamaan oppilasta asettamaan tavoitteita itselleen sekä arvioimaan näiden tavoitteiden saavuttamista. Kokoavan tehtävän tarkoituksena on koota arviointitiedot yhteen. (Soininen 1991, 13–15.)

### 2.3.2 Oppilarvioinnin periaatteet

Oppilarvioinnin yhtenä periaatteena on ohjata oppilasta tiedostamaan toimintaansa ja ajatteluaan sekä ymmärtämään oppimistaan. Opetussuunnitelman tavoitteet ja oppilaan hyvän osaamisen kriteerit ovat pohjana oppilaan edistymistä, työskentelyä ja käyttäytymistä arvioitaessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262.) Arviointi hyödyttää oppilasta ja opettajaa kun se tehdään säännöllisesti ja tietoisesti pyrkien kehittämään oppilaan itsearviointivalmiuksia. Oppilarvioinnilla pyritään lisäämään oppilaan itsetuntemusta sekä kehittämään hänen metakognitiivisia taitojaan. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 83–84; ks. myös Takala 1994, 4.) Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan esimerkiksi ymmärryksen syvyyden ja oman osaamisen arvioimista, joiden kautta oppilas säätelee ja arvioi omaa ajattelutoimintaansa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 165).

Oppilaan arviointi on kokonaisuus, jossa opettajan antamalla jatkuvalla palautteella on tärkeä sija. Arvioinnin pitää perustua totuudenmukaisuuteen ja monipuoliseen näyttöön. Lisäksi arvioinnissa tulee huomioida sen merkitys oppimisprosesseissa sekä sen täytyy kohdistua oppilaan oppimiseen ja edistymiseen erilaisilla oppimisen osa-alueilla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262; ks. myös Opetushallitus 1998, 8; Takala 1994, 4.) Opettajan tulee antaa oppilaille mahdollisuus näyttää osaamisensa (Airasian & Abrams 2003, 540). Arvioinnissa pitää myös huomioida oppilaan tulevaisuus ja oppilaan omat tavoitteet (Mäensivu 1999, 16), kuten oppilarvioinnin ennustavan tehtävän tarkoitus on.

Opettajalle oppilarvioinnin merkitys on suuri. Esimerkiksi lähtötasoarvioinnit, oppimisprosessien aikana tapahtuvan toiminnan, oppilaan tai koko ryhmän edistymisen arviointi antavat opettajalle merkittävää tietoa opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen. Opettajalle oppilarviointi toimii palautteena oppilaan, oppilasryhmän tai luokan edistymisestä ja siitä, miten opettaja voi ohjata ja edistää tarkoituksenmukaista oppimista. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001,

83–84.) Arviointitietoa voidaan käyttää myös opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien kehittämiseen sekä kansainvälisiin vertailuihin (Opetushallitus 1998, 9). Arvioinnista saatavan tiedon perusteella vanhempien on mahdollista kannustaa ja ohjata oppilasta. Opettajan velvollisuutena on kerätä luotettavaa ja pätevää tietoa oppilaiden oppimisesta. Vanhemmilla puolestaan on oikeus saada tätä tietoa. (Lahtinen ym. 2005, 220; Åhlberg 1990, 12; ks. myös Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 32.)

## *2.4 Musiikki- ja liikuntapedagogiikka*

### 2.4.1 Musiikkikasvatus

Onnistuneen musiikin oppimisen taustalla ovat musiikkikäsitys, musiikillinen maailmankuva ja minäkuva, musiikkimaku, musiikillinen orientaatio, oppimiskäsitys, käsitukset musikaalisuudesta, oppimismotivaatio ja oppimisen arviointi (Anttila & Juvonen 2002, 7). Musiikkikasvatus-käsite tarkoittaa musiikin laajempaa ja kasvatuksellista merkitystä, jolloin musiikkia hyödynnetään hyväksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamisessa. Jotta musiikkikasvatus ei pohjautuisi ainoastaan oletuksille, uskomuksille ja pitkäaikaiselle kokemukselle, tarvitaan vahvaa teoreettista tietoa eri osa-alueista. Tämä tukee mielekkäiden ja toimivien opetusmenetelmien kehittämistä. (Louhivuori 2003, 251, 255.)

Oppilaan musiikillista minäkuvaa muokkaavat vanhemmat, koulu sekä muut luokan oppilaat ja tämän minäkuvan piirteet näkyvät musiikkiin suhtautumisena. Kaikki musiikkikokemukset värittävät ja laajentavat oppilaan musiikillista maailmankuvaa, joka näkyy musiikkimakuna ja asennoitumisena eri musiikkityyleihin. Oppilaalle muodostuu musiikillinen toimintakyky musiikin parissa toimimisen kautta. Tämä kompetenssi sisältää tietoja, taitoja, kokemuksia sekä valmiuksia musiikin alueella toimimiseen. Näiden kautta puolestaan muodostuu aktiivinen tai passiivinen musiikillinen orientaatio. Aktiivinen orientaatio tarkoittaa sitä, että oppilaalla on soitto- tai lauluharrastus. Passiivinen orientaatio tarkoittaa pelkästään vastaanottavaa suhtautumista musiikkiin tai kuunteluharrastusta. (Juvonen 2001, 62; ks. myös Kurkela 1997, 291.) Suurimmalla osalla oppilaista on positiivinen, passiivinen orientaatio musiikkia kohtaan. Molemmista ääripäistä löytyy oppilaita, jotka poikkeavat ratkaisevasti tästä. Tällöin oppilaiden orientaatiot noudattelevat Gaussin käyrää eli ns. normaalijakaumaa. (Anttila & Juvonen 2006, 191.)

Yhtenä päämääränä musiikkikasvatuksessa on aktiivisen orientaation virittäminen oppilaisiin (Juvonen 2001, 63). Passiivinen orientaatio voi muuttua aktiiviseksi musiikin harrastamiseksi lauluinnostuksen tai instrumenttiin tutustumisen kautta (Anttila & Juvonen 2006, 194). Kun

oppilas on kiinnostunut musiikista, hän käyttää paljon aikaa erilaisiin kouluajan ulkopuolella tapahtuviin musiikkiharrastuksiin suhteessa koulun musiikkitunteihin. Musiikinopetuksen tuntimäärä on keskimäärin 1–2 tuntia viikossa, jota lisää musiikkiin painotettu opetussuunnitelma eli ns. musiikkiluokka. (Ahonen 1996, 134–136.) Oppilaan musiikkia koskevat arvostukset, asenteet ja odotukset muodostuvat musiikillisen minäkäsityksen pohjalta. Tämän henkilökohtaisen perustan kautta muotoillaan käsitys omista ja muiden musiikillisista puutteista, kyvyistä ja mahdollisuuksista. Lisäksi sen pohjalta muodostetaan musiikkia koskevat kulttuuriset vastakohtat kuten esimerkiksi musikaalisuus vs. epämusikaalisuus, lahjakkuus vs. lahjattomuus, hyvä vs. huono musiikki. (Lehtonen 2004, 17.)

Musikaalisuudella selitetään ihmisten suorituskykyä musiikillisissa tehtävissä. Musikaalinen ihminen osaa soittaa tai laulaa muita paremmin sekä oppii muita helpommin musiikkia. Musikaalisuus on käsitteenä sukua lahjakkuudelle. Musiikillisen kasvun kannalta suotuisaan ympäristöön sisältyy musiikkia luontevasti. Menestymiseen musiikkiopinnoissa vaikuttavat synnynnäinen musikaalisuus, motivaatio (ks. 5.2.2), motoriikka, opiskelumenetelmät, pitkäjänteisyys ja keskittymiskyky. (Ahonen 2004, 30, 35, 42; ks. myös Anttila & Juvonen 2006, 193.) Musiikkiluokalle päästäkseen oppilaan tulee läpäistä pääsykoe, joka muistuttaa musiikkioppilaitosten käyttämää pääsykoetta. Musiikkiluokalla oletetaan olevan keskimääräistä musiikillisesti lahjakkaampia oppilaita normaaliin luokkaan verrattuna. (Anttila & Juvonen 2002, 62.)

Koulussa musiikinopetuksen tulee lähteä liikkeelle oppilaiden kokemusmaailmasta ja heidän lähtökohdistaan. Tästä johtuen oppilaille tarjotaan uusia musiikkikokemuksia ja välineitä näiden kokemusten saamiseen. Tunne on tietojen ja taitojen lisäksi oleellinen osa musiikkia ja musiikillisia kokemuksia. Positiivinen tunne saavutetaan myönteisten kokemusten ja hallinnan tunteen kautta. Tällöin oppilaan itseluottamus lisääntyy ja hän kokee olonsa turvalliseksi. (Kurkela 1997, 288; ks. myös Anttila & Juvonen 2006, 191.) Musiikinopetuksessa käytettävien tehtävien pitää olla oppilaille merkityksellisiä ja niitä tulee voida hyödyntää koulun ulkopuolisessa toiminnassa (Ahonen 2004, 164; ks. myös Anttila & Juvonen 2002, 8).

Oppilaan täytyy luottaa opettajan kykyyn tehdä oppilasarviointia. Jotta arvioinnista on oppilaalle hyötyä, tulee opettajan kehollisen ja suullisen viestinnän kertoa samasta asiasta. (Ahonen 2004, 164–165.) Musiikin opetuksessa käytetyt opetus- ja arviointimenetelmät ovat epätarkoituksenmukaisia ja yksipuolisia oppilaalle, jonka opettaja tulkitsee olevan haluton oppimaan musiikkia. Tällainen oppilas saa kielteistä palautetta tunnilla ja huonon arvioinnin todistukseen, jolloin oppilas pitää itseään epämusikaalisena, vaikka todellisuudessa hän saattaa olla



kiinnostunut musiikista ja sen oppimisesta. (Anttila & Juvonen 2006, 133.) Tästä syystä opettajan tulisi suhtautua mahdollisimman motivoivasti ja innostavasti oppilaaseen musiikin tunnilla.

Lapset oppivat jo varhain tietämään musiikillisen lahjakkuutensa, laulu- tai soittotaitonsa, hyvän ja arvokkaan musiikin sekä erilaisiin musiikkiharrastuksiin vaadittavan lahjakkuuden. Lapsen käsityksiin musiikista vaikuttavat musiikinopettajat, vanhemmat, tuttavat, sisarukset sekä tiedotusvälineet. Musiikkikasvatuksessa on kulttuurissamme kaksi eri puolta. Opetussuunnitelmassa korostetaan luovuutta ja ilmaisua, mutta käytännössä korostuvat säännöt, kaavamaisuus, virheiden etsiminen ja kilpailu. Tällöin monet oppivat sen, että laulaminen, soittaminen tai muu musiikillinen ilmaisu ei sovi heille eikä heillä ole tarvittavaa lahjakkuutta ja ymmärrystä musiikista. (Lehtonen 2004, 17; ks. myös Ahonen 2004, 142.)

Epämusikaaliset oppilaat saattavat kokea, että omat mahdollisuudet musiikillisessa ilmaisussa ovat niin suppeat, että heidän ei kannata edes yrittää. Myös musiikkia harrastavat voivat kokea musiikin haastavaksi sekä syyllisyyttä ja häpeää aiheuttavaksi. Yleensä näiden kokemusten taustalla on täydellisyyttä vaativa opettaja. Laulaminen ja soittaminen musiikintunneilla ovat käytännössä julkisia esiintymistilanteita. Näissä tilanteissa tulee pyrkiä siihen, että mahdolliset virheet ja puutteet eivät uhkaa oppilaan minuutta vaan esiintymistilanteet voidaan kokea palkitsevina ja odotukset täyttävinä. Tällöin musiikki on vapaan ilmaisun väline, eikä siihen liity epäonnistumisen ja riittämättömyyden tunteita. (Anttila & Juvonen 2006, 133; Lehtonen 2004, 18, 26; ks. myös Ahonen 2004, 163.)

Behavioristisen oppimiskäsityksen (ks. 2.1.4) mukaista vahvistamisen periaatetta käytetään musiikin ryhmäopetustilanteissa, jolloin työtapana yleensä on yhteinen harjoitus. Harjoitukseen kuuluu oppilaiden osallistuminen musiikkiin aktiivisesti, näkyvästi ja kuuluvasti sekä opettajan antamaa palautetta. Uuden oppimiskäsityksen mukaan musiikki edellyttää oppilaalta aktiivista tiedonkäsittelyä. Oppilaan tietorakenteista voi tehdä johtopäätöksiä hänen musiikkikäyttäytymisensä pohjalta. Tällä tarkoitetaan oppilaan tapaa esittää, kuunnella, muistaa, luoda sekä ymmärtää musiikkia. Luovat toimintatavat ovat tarkoituksenmukaisempia ja tehokkaampia musiikillisten tietorakenteiden kehittämisessä kuin aktiivisen toistamisen työtavat. (Ahonen 2004, 19, 22, 167.)

## 2.4.2 Musiikin opetussuunnitelma

Musiikin opetuksen tarkoituksena on tukea oppilasta löytämään kiinnostuksensa kohteen musiikin alueelta. Lisäksi oppilasta rohkaistaan musiikilliseen toimintaan sekä hänelle tarjotaan musiikillisen ilmaisun välineitä. Tavoitteena on myös, että oppilas ymmärtää musiikin aika- ja

tilannesidonnaisuuden. Opetuksessa tulee huomioida, että musisoinnista ja musiikin kuuntelusta saadut kokemukset ovat musiikin ymmärtämisen perusta. Vastuullisuus, rakentava kriittisyys sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen kehittyvät yhdessä musisoimisen kautta. Vuosiluokilla 1–4 halutaan kehittää oppilaiden musiikillista ilmaisua leikinomaisesti ja kokonaisvaltaisesti. Musiikin opetuksen kautta oppilaan tulee saada kokemuksia monenlaisista äänimaailmoista ja musiikeista sekä rohkaista oppilasta mielikuviansa ilmaisemisessa ja toteuttamisessa. Keskeisiä sisältöjä ovat mm. äänenkäytön harjoitukset, laulu-, soitto- ja kuunteluohjelmiston kokoaminen, musiikillinen keksintä sekä musiikin elementtien peruskäsitteistö. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232–233.)

Hyvän osaamisen kriteerit neljännen luokan päättyessä ovat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 233) mukaan seuraavat:

*”Oppilas*

- *osaa käyttää ääntään niin, että hän pystyy osallistumaan yksiaäniseen yhteislauluun*
- *hahmottaa musiikin perussykkeen niin, että pystyy osallistumaan soittamisen harjoitteluun ja yhteissoittoon*
- *hallitsee lauluohjelmistoa, josta osan ulkoa*
- *osaa yksin ja ryhmän jäsenenä ääntä, liikettä, rytmiä tai melodiaa käyttäen keksiä omia musiikillisia ratkaisuja esimerkiksi kaiku-, kysymys/vastaus- ja solo/tutti-harjoituksissa*
- *tunnistaa kuulemaansa musiikkia ja osaa ilmaista kuuntelukokemustaan verbaalisesti, kuvallisesti tai liikkeen avulla*
- *osaa toimia musisoivan ryhmän jäsenenä ottaen huomioon muut ryhmän jäsenet.”*

Vuosiluokilla 5–9 opetuksessa pyritään jäsentämään oppilaiden musiikillista maailmaa sekä musiikillisia kokemuksia. Musiikin kuuntelun sekä musisoinnin avulla oppilaat oppivat käyttämään musiikin käsitteitä ja merkintöjä. Keskeisiä sisältöjä ovat esimerkiksi äänenkäyttö ja ääni-ilmaisu, yhteissoitto, oma musiikillinen keksintä, soitto-ohjelmisto eri musiikkityyleistä ja -kulttuureista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 233–234.)

Kriteerit arvosanalle kahdeksan yhdeksännen luokan päättyessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 234) mukaan ovat seuraavat:

### *”Oppilas*

- osallistuu yhteislauluun ja osaa laulaa rytmisesti oikein sekä melodialinjan suuntaisesti*
- hallitsee jonkin rytmi-, melodia- tai sointusoittimen perustekniikan niin, että pystyy osallistumaan yhteissoittoon*
- osaa kuunnella musiikkia ja tehdä siitä havaintoja sekä esittää perusteltuja näkemyksiä kuulemastaan*
- osaa kuunnella sekä omaa että muiden tuottamaa musiikkia niin, että pystyy musisoimaan yhdessä muiden kanssa*
- tunnistaa ja osaa erottaa eri musiikin lajeja ja eri aikakausien ja kulttuurien musiikkia*
- tuntee keskeistä suomalaista musiikkia ja musiikkielämää*
- osaa käyttää musiikin käsitteitä musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä*
- osaa käyttää musiikin elementtejä rakennusaineina omien musiikillisten ideoidensa ja ajatustensa kehittämisessä ja toteutuksessa.”*

### 2.4.3 Liikuntakasvatus

Laakson mukaan (2007, 6–7) liikuntakasvatuksen tärkeimpiä yhteiskunnallisia perusteluita ovat terveys, toimintakyky ja hyvinvointi. Liikunnan opetuksessa voidaan antaa eväät liikunnalliseen elämäntapaan, mutta siihen ei voida ketään pakottaa eikä sitä voi pelkillä liikuntatunneilla oppia. Suurimmat uhat fyysisen aktiivisuuden kannalta ovat arkiliikunnan vähentyminen sekä istumisen lisääntyminen. Jotta nämä uhat voitaisiin välttää, kouluyhteisön asenteen tulisi muuttua liikuntaa ja fyysistä aktiivisuutta suosivaksi. Lajitaitojen lisäksi koululiikunnassa tulisi opettaa avointa suhtautumista uusiin lajeihin ja niiden harrastamiseen, jotta ihmiset olisivat valmiita opettelemaan uusia lajeja myös vanhemmiten.

Suomalaisessa koululiikunnassa liikuntalajeilla on vahva asema ja ne koetaan itsessään arvokkaiksi. Eri liikuntalajien taitojen opettelu tukee kunnon ja liikehallinnan kehittymistä sekä harrastuneisuutta myöhemmällä iällä. (Pehkonen 2001, 81.) Koululiikunta on ainoa liikunnan muoto, johon lähes kaikki suomalaiset osallistuvat elämänsä aikana (Penttinen 1995, 37). Liikunta voi siis antaa lapselle mahdollisuuden kehittää liikuntakykyään ja sosiaalisia taitojaan. Opettajan on mahdollista tarjota liikunnanopetuksessa oppilaille monipuolisia kokemuksia, jolloin oppilailla on tilaisuus löytää kykynsä ja taipumuksensa liikunnassa. (Newton 2002, 214.) Ei-liikunnallisten

lasten negatiiviset oppimiskokemukset ja vähäiset elämykset liikuntatunneilla vaikuttavat merkittävästi liikunnan kokemiseen (Penttinen 1995, 37).

Liikuntatunneilla voidaan käyttää erilaisia opetustyyliä. Mosstonin (Mosston & Ashworth 2002, 76, 116, 141, 156, 281, 288, 293) mukaan näitä ovat mm. opettajajohtoinen, jossa opettaja tekee kaikki päätökset ja oppilaat toteuttavat ne oikeaan aikaan sekä vastavuoroinen opetustyyli, jossa oppilaat havainnoivat ja antavat toisilleen palautetta suorituksista opettajan ohjeiden mukaan. Muita opetustyyliä ovat esimerkiksi oppilaan itsetarkkailu, jossa oppilas työskentelee itsenäisesti sekä arvioi suoritustaan opettajan antamia ohjeita vasten itselleen sopivalla tasolla. Tämän lisäksi opetustyyli voi olla oppilaslähtöinen, jolloin opettaja mahdollistaa oppimisympäristön sekä tukee oppilaan oppimista ja oppilas puolestaan suunnittelee, toteuttaa ja arvioi omaa toimintaansa. Tutkimukset osoittavat, että opettajat uskovat käyttävänsä erilaisia opetustyyliä, mutta todellisuudessa opetustyyli pysyy samanlaisena tilanteesta riippumatta.

Kouluaikaisella fyysisellä aktiivisuudella on yhteys parempaan terveyteen ja fyysiseen aktiivisuuteen myös aikuisena. Koulu voi toimia tärkeässä roolissa liikuntaan kasvattajana ja innostajana sekä vähentää liikunnan harrastamisen sosiaalisia ja alueellisia eroja. Vanhemmilta ja kotikunnalta saattavat puuttua riittävät voimavarat ja olosuhteet liikuntamahdollisuuksiin. (Fogelholm 2007, 9.) Oppilaalla on riittävä kunto, kun hän koulu- ja kotitehtävien jälkeen jaksaa harrastaa jotakin. Koululiikunnassa käytettävissä oleva aika ei riitä kestävyyskunnan kohottamiseen, jolloin riittävän kunnan saavuttaminen on oman aktiivisuuden varassa. (Nupponen, Telama & Laakso 1997, 5.) Liikuntakasvatuksen haasteena ovat passiiviset tai hyvin vähän liikkuvat oppilaat (Nupponen, Telama & Laakso 1997, 7). Positiiviset liikuntakokemukset kehittävät sisäistä motivaatiota, joka puolestaan saa aikaan pysyvän liikunnan harrastamiseen ja fyysisesti aktiivisen elämäntavan sisäistämiseen (Liukkonen & Telama 1997, 11).

Liikuntataidot määritellään Pehkosen (1995, 24, 28–33) mukaan tavoitteellisiksi opituiksi toiminnoiksi. Perusliikemuotojen, kuten kävely, hyppääminen ja heittäminen, hallinta puolestaan saavutetaan kypsymisen ja harjaantumisen kautta. Liikuntataitojen oppimiseksi oppilas tarvitsee taitoa koskevaa tietoa, joka voi perustua näköhavaintoon, sanallisiin ohjeisiin tai kosketukseen. Saatuaan tietoa oppilaalla muodostuu aivoissa toimintasuunnitelma eli mielikuva liikkeen toteuttamiseksi. Tämän seurauksena lihasjärjestelmä saa oikeaan aikaan oikeille lihaksille motorisia käskyjä toiminnan suorittamiseksi. Oikean liikkeen aikaansaaminen edellyttää yleensä useita toistoja ja palaute tukee tätä oppimisprosessia. Korjaavalla palautteella pyritään karsimaan virheitä ja motivoivalla palautteella vahvistetaan suorituksen oikeita kohtia. Onnistuminen saa aikaan innostusta, joka oikein ohjattuna ilmenee taitojen kehittymisenä. Laajan taito-osaamisen saavuttanut oppilas voi valita liikuntaharrastuksensa useista vaihtoehdoista.

Monipuolinen positiivinen palaute on tarpeellista ja tärkeää liikuntatunneilla. Kaikki palaute voi kuitenkin vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen sekä oppimistuloksiin, motivoida, haastaa ja innostaa tai turhauttaa ja hämmentää. Tämän lisäksi palautteen avulla voi rohkaista ja osoittaa kunnioitusta tai nöyryyttää ja lannistaa. Palautetta voidaan antaa yksilöllisesti, pienille ryhmille tai koko luokalle. (Mosston & Ashworth 2002, 28–29, 43.) Oppilaiden tavoiteorientaatiot voidaan jakaa minäsuuntautuneeseen ja tehtäväsuuntautuneeseen. Minäsuuntautuneella oppilaalla korostuu oma osaaminen ja onnistuminen verrattuna muihin oppilaisiin. Tällainen oppilas tuntee onnistuvansa saadessaan muita paremman tuloksen tai menestyessään tiettyyn normiin nähden. Tehtäväsuuntautunut oppilas taas kokee onnistuneensa kehittyttyään omissa taidoissaan, parhaansa tehtyään ja opittuaan uutta. (Huisman 2004, 32–33.)

Opetushallituksen teettämän tutkimuksen ”Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003” mukaan pojista noin puolet ja tytöistä alle puolet liikkui oman terveytensä kannalta riittävästi. Viidesosa koko yhdeksäsluokkalaisten ikäluokasta ei harrastanut liikuntaa vapaa-aikanaan eli ei liikkunut koulun liikuntatuntien ulkopuolella tai harrastanut hyötyliikuntaa. Tässä tutkimuksessa hyötyliikunnalla tarkoitettiin esimerkiksi kävellen tai pyöräillen liikuttuja koulumatkoja ja koiran ulkoilutusta. Harrastamattomuuden syiksi oppilaat näkivät ajan puutteen, huonon kunnon ja ei-liikunnallisuuden ja liikuntaan liittyvä kilpaileminen. Tutkimuksen mukaan liikunta koettiin mukavaksi oppiaineeksi huolimatta vapaa-ajan aktiivisuudesta. Myönteisenä liikunnassa pidettiin sosiaalista vuorovaikutusta, kannustamista ja yhdessä tekemistä. Kielteisiksi asioiksi koettiin kilpaileminen, testit sekä epäonnistumisen tunteet. Tutkimuksessa selvisi myös, että oppilaalla oli sitä myönteisempi liikunnallinen minäkäsitys mitä aktiivisempi oppilas oli ja mitä parempi hänen liikunnan numeronsa oli. Koko ikäluokan liikunnan arvosanoista todistuksissa 80 % oli hyviä, kiitettäviä tai erinomaisia. (Huisman 2004, 48, 72, 75, 79, 86–87, 105.) Tämän vuoksi tulisi kiinnittää erityistä huomiota oppilaiden mahdollisuuksiin saada onnistumisen kokemuksia liikuntatunneilla. Tämä tutkimus tukee ajatusta, että oppilaille annetaan liikunnasta pääasiassa hyviä tai sitä parempia arvosanoja.

#### 2.4.4 Liikunnan opetussuunnitelma

Liikunnanopetuksen tavoitteena on myönteisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn kehittäminen oppilaassa. Liikunta on oppiaineena toiminnallinen ja siinä lähdetään liikkeelle leikistä ja taitojen oppimisesta tavoitteena omaehtoinen harrastuneisuus ja liikunnallinen elämäntapa. Tämän vuoksi opettajan tulee huomioida oppilaiden yksilölliset kehittymismahdollisuudet. Opetuksessa pitää painottaa reilua peliä, turvallisuutta, vastuullisuutta

ja yhteisöllisyyttä. Vuosiluokilla 1–4 opetuksen tulee olla leikinomaista ja kannustavaa sekä edetä motorisista perustaidoista lajitaitoihin. Lähtökohtana opetuksessa on oppilaiden oma aktiivisuus ja siinä tulee hyödyntää oppilaiden mielikuvitusta ja oivalluksia. Keskeisiä sisältöjä ovat mm. voimistelu, musiikki- ja ilmaisuliikunta, luonto- ja talviliikunta, vesiliikunta sekä liikunnalliset leikit. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248.)

Hyvän osaamisen kriteerit neljännen luokan päättyessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 249) mukaan ovat seuraavat:

*”Oppilas*

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

Vuosiluokilla 5–9 opetuksessa tulee huomioida oppilaiden kasvun ja kehityksen eroavaisuudet. Liikunnanopetuksessa pyritään tukemaan oppilaan hyvinvointia sekä kasvua itsenäisyyteen ja yhteisöllisyyteen. Lisäksi opetuksessa tulee antaa valmiuksia liikunnan harrastamiseen omaehtoisesti. Oppilaiden itseilmaisua pitää tukea ja heille tulee tarjota liikunnallisia elämyksiä. Keskeisiä sisältöjä ovat mm. voimistelu, musiikki- ja ilmaisuliikunta, pallopelit, suunnistus ja retkeily sekä uinti ja vesipelastus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 249–250.)

Kriteerit arvosanalle kahdeksan yhdeksännen luokan päättyessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 250) mukaan ovat seuraavat:

*”Oppilas*

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

## **2.5 Luokanopettaja arvioijana**

Opettajan roolin voi nähdä kokonaisuutena, johon kuuluvat työhön orientoituminen, opettajan kasvatus- ja opetuskäsitys sekä opettajan käsitys opettajana toimimisesta (Airasian & Abrams 2003, 536; Mäensivu 1996, 91). Aineenhallinta eli sisältötieto ja siihen liittyvä arviointitieto eivät yksinään riitä arvioijalle. Tähän tulee liittää myös opetussuunnitelmätietoa, josta saa apua oppimiskokonaisuuksien ja tavoitteiden pohdinnassa. Näiden lisäksi opettajalla pitää olla prosessi- ja menetelmätieto. Ne sisältävät käsityksen normaalista oppimisesta suhteutettuna ikään, oppimisen keskeisistä ehdoista sekä poikkeavien kehittymistarpeiden ja niiden tukemisen tunnistamiskeinoista. (Airasian & Abrams 2003, 536; Atjonen 2005, 146; ks. myös Virta 1999,

112.) Opettajan tulee hakea tietoa alan kirjallisuudesta ja asiantuntijoilta, ammattilehdistä, tilastoista sekä muiden tekemistä tutkimuksista. Näiden kautta hänen pitää arvioida omaa toimintaansa ja pyrkiä kehittämään pedagogiikkaansa ja opetuksensa sisältöä. (Räisänen 2005, 98.)

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä käsitys hyvästä opettajuudesta on perinteistä käsitystä huomattavasti vaativampi. Opettajan tulee paitsi ymmärtää opettamansa asia ja siihen liittyvät taidot myös ymmärtää ja tukea oppilaiden oppimisprosesseja, jotka perustuvat vaihteleviin lähtökohtiin ja etenevät eri tavoin. Tämän lisäksi hänen täytyy kyetä muodostamaan ja tarkentamaan toistuvasti opetussuunnitelmaa sekä arvioimaan omaa toimintaansa. Opettajan tulee myös pystyä kohdistamaan oman ja oppilaidensa tarkkaavaisuuden tavoitteiden mukaan. Opetusprosessin vuorovaikutteisuus edellyttää opettajalta sosiaalisen vuorovaikutuksen ymmärtämistä ja taitoja. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 160–161; Virta 1999, 110.)

Osana oppilasarviointia opettajan pitää arvioida oppisisältöjen ja opetusmenetelmien sopivuutta sekä tarkkailla ja arvioida oppilaiden yksilöllisiä tarpeita (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 83; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 34). Vaativaksi arvioinnin tekee se, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista kriittistä ajattelua on vaikeaa pilkkoa osataidoiksi ja siksi vaikeaa arvioida. Oppilaalta edellytetään vaativampaa suoritusta oppimisen tuloksena, jota on vaikea lähestyä arvioinnin kannalta. Opettajan tulee tarkasti perehtyä siihen, miten oppilaat ovat ilmaisseet ajatteluaan. (Virta 1999, 15, 48.) Epävarma opettaja saattaa keskittää arviointiasteikon keskimmäisiin arvosanoihin (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 36).

Portfolion (ks. 5.1.5) arviointi on opettajalle vaativaa, koska se kuvaa laajasti oppimisprosessia lähtien liikkeelle tavoitteiden asettamisesta sekä oppimistehtävien suunnittelusta ja päätyen oppilaan itsearviointiin (Linnakylä 1994, 17). Kuitenkin portfolioarvioinnissa opettaja näkee, minkälaisia edistysaskeleita oppilaat ovat saavuttaneet ja mitä asioita tulee käsitellä tarkemmin. Oppilaat voivat esimerkiksi kertoa portfolioissaan, mitä asioita he eivät ole ymmärtäneet. Tällöin opettaja saa lisätietoa käyttämiensä opetusmenetelmien vaikutuksista ja niiden kehittämistarpeista. (Taube 1998, 44–45.) Opettajan tulee siirtää vastuuta oppilaille vähitellen ja tämä edellyttää yhdessä oppimista sekä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista (Linnakylä 1994, 28).

Opettajan motivaatio ja persoonallisuus vaikuttavat opettamisen lisäksi siihen, miten hän tukee oppilaitaan (Virta 1999, 21). Jotta opettaja voi tukea oppilaitaan oppimistehtäviin paneutumisessa sekä työmäärän säilymisessä kohtuullisena, hänen tulee tietää kokonaisvaltaisesti oppilaan tehtävämäärä eri oppiaineissa (Linnakylä 1994, 28). Tähän luokanopettajalla on hyvät mahdollisuudet, koska hän yleensä opettaa lähes kaikki oppiaineet omille oppilailleen. Halisen (1995, 103) mukaan opettaja toimii esimerkkinä oppilailleen. Hänen yhteistyö- ja



vuorovaikutustaitonsa sekä oppilaisiin suhtautuminen vaikuttavat oppimistuloksiin. Opettajan arvostus ja korkeat oppimisodotukset oppilaita kohtaan johtavat parempiin oppimistuloksiin.

### 2.5.1 Arviointimenetelmän valinta

Opettajan tulee tehdä erilaisia päätöksiä valitessaan arviointimenetelmää. Hänen pitää päättää esimerkiksi siitä käytetäänkö arvioinnissa perinteistä koetta ja millaisia tehtäviä siihen tulee vai arvioidaanko ryhmitöitä, portfolioita tai kirjoitelmia. (Airasian & Abrams 2003, 540.) Opettajan valitessa arviointimenetelmää hänen täytyy huomioida useita siihen vaikuttavia asioita. Arviointimenetelmien ja -tehtävien valintaan vaikuttaa se millaisena opettaja kokee oman tehtävänsä arvioijana. Opettajan pitää nähdä oppilas ymmärtävänä ja sosiaalisena yksilönä. Arviointiin vaikuttaa myös se millaisena opettaja näkee oppimiskäsityksen. Jokin arviointitapa saattaa jäädä jo koulutusvaiheessa opettajan käyttämäksi arviointitavaksi. Tällöin hänen ei tule kokeiltua uusia arviointitapoja, vaikka ne saattaisivatkin antaa tarkempaa ja käyttökelpoisempaa arviointitietoa. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 46.)

Opettaja ei saa vain todeta oppilaan koulumenestystä, vaan hänen tulee nähdä arviointi tavoitteellisenä ja oppilaan kasvua tukevana toimintana. Opettajan pitää päättää yksilöllisesti millainen arviointi on oppilaalle sopivin suhteutettuna aikaisempiin arviointeihin. Lisäksi opettajan täytyy pohtia arvioinnin tiedostettuja ja tiedostamattomia seurauksia. (Mäensivu 1999, 36.) Tämä vaikuttaa opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen arviointiprosessissa (Gipps & Stobart 2003, 571).

### 2.5.2 Vanhempien rooli arvioinnissa

Arviointi antaa hyödyllistä tietoa paitsi opettajalle myös oppilaalle ja hänen vanhemmilleen. Vanhempien tulee olla kiinnostuneita lapsensa oppimisen edistymisestä, jotta he voivat tukea lapsen oppimista. Tällöin vanhemmat eivät halua arviointitietoa vain verratakseen lastaan muuhun ikäluokkaan tai kohottaakseen itsetuntoaan. Usein vanhemmat haluavat arviointitiedon avulla ennustaa lapsensa menestystä. Arviointitiedon ennustearvo riippuu tiedon laadusta ja esimerkiksi oppilaan elämänhistoriasta. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 26.) Vanhempien asettama vaatimustaso vaikuttaa lapsen odotuksiin ja onnistumisen kokemuksiin. Jotta lapsi voi saada onnistumisen kokemuksia, vaatimustason tulee vastata lapsen kykyä. (Keltikangas-Järvinen 1996, 218.)

Koulun täytyy olla vanhempien kanssa yhteistyössä, jotta he voivat tukea lapsensa oppimista ja koulunkäyntiä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22). Vanhemmilla ja oppilaalla on oikeus tietää arviointiperusteet sekä niiden näkyminen oppilaan arvioinnissa (Perusopetusasetus 852/1998, 13§). Opettajan tulee keskustella arvioinnista oppilaan ja vanhempien kanssa säännöllisesti rakentavissa arviointikeskusteluissa. (Ks. 2.3.) Opettajan pitää kertoa selkeästi oppimiselle asetetut tavoitteet, sisällöt ja niiden perustelut. Lisäksi vanhempien ja oppilaiden tulee tietää mitä odotuksia heihin kohdistuu. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 49, 104; Taylor 2003, 86.) Vanhempien ja oppilaiden täytyy olla mukana arvioinnissa sekä oppimistavoitteiden muotoilussa ja suunnittelussa (ks. 2.1.2). Tällöin arviointi ei ole ainoastaan opettajan yksinoikeus. (Mäensivu 1999, 16; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22.) Se kuinka paljon vanhemmat ja oppilaat saavat olla mukana arvioinnissa riippuu opettajan toimintatavoista, koulun käytännöistä ja oppiaineesta.

# 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksessamme tutkimme luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä musiikin tai liikunnan oppilasarvioinnista. Tämä oli tutkimuksemme päätehtävä ja sen kolme alatehtävää olivat:

1. Millaisia arviointikäytänteitä luokanopettaja hyödyntää ja millaiseksi hän näkee musiikin tai liikunnan oppilasarvioinnin merkityksen?
2. Millainen on oppilaan ja vanhempien rooli ja merkitys musiikin tai liikunnan oppilasarvioinnissa?
3. Miten opetussuunnitelman sisällöt ja hyvän osaamisen kriteerit, luokanopettajan koulutus ja harrastuneisuus näkyvät musiikin tai liikunnan oppilasarvioinnissa ja miten luokanopettaja pyrkii kehittämään arviointikäytänteitään?

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

## 4.1 Kvalitatiivinen empiirinen tutkimus

Tutkijan tulee liittää tutkittava kohde laajempaan ilmiökenttään. Liittämällä tutkimusongelmat laajempaan teoreettiseen viitekehykseen tutkija pystyy osoittamaan lukijalle, että kyseessä oleva tutkimus pyrkii selventämään laajempia kysymyksiä ja on siten merkittävä. (Marshall & Rossman 1995, 7, 23.) Aineistolähtöisessä tutkimuksessa ei testata etukäteen hahmotettua teoriaa vaan pyritään käsitteellistämään tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160; Kiviniemi 2001, 72). Aineisto hankitaan usein harkinnanvaraisesti ja se voi laadullisessa tutkimuksessa olla varsin pieni. Kun aineistosta ei enää nouse uutta tietoa tutkimusongelman kannalta, on aineistoa riittävästi. (Eskola & Suoranta 2001, 18, 61–62; ks. myös Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160.) Valitsimme kahdeksan hämeenlinnaista luokanopettajaa haastatteluihin tutkimuksen kannalta oleellisten ominaisuuksien perusteella. Tämä tarkoitti sitä, että kaikki haastateltavat opettivat joko musiikkia tai liikuntaa. Kun kahdessa viimeisessä haastattelussa ei tullut juurikaan uutta tietoa, totesimme aineiston olevan riittävä. Tutkimuksen tavoitteista riippuikin se, minkä kokoinen aineisto tarvitaan (Uusitalo 2001, 73). Aineisto tulee hankkia luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa suosien ihmistä tutkimuskohteena (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160). Hankimme aineistomme luokanopettajien valitsemissa paikoissa kunkin haastateltavan työpäivän jälkeen, jolloin tilanne oli mahdollisimman luonnollinen ja todellinen. Haastateltavalla tuleekin olla mahdollisuus valita mieluinen haastattelupaikka ja haastattelun on hyvä olla vapaaehtoinen (Eskola & Suoranta 2001, 91–92).

Metodologia tarkoittaa asetetun päämäärän saavuttamiseksi hyödynnettyjen metodien käytösääntöjä. Metodi perustelee tutkimuksen tiedon ja metodologia puolestaan käytetyn menetelmän mielekkyyden. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 11.) Jotta lukija voi päättää onko käytetty metodi pätevä ja asiaankuuluva, tutkijan tulee selittää sen perusteet (Marshall & Rossman 1995, 146). Tutkimusmetodi sisältää käytännöt ja toteutuksen, joiden kautta tutkija tekee havaintoja sekä säännöt, joiden avulla tehtyjä havaintoja voi muokata ja tulkita. Käytetyn metodin tulee sopia yhteen tutkimuksen teorian kanssa. (Alasuutari 1994, 72–73.) Aineiston hankinnassa suositaan laadullisia metodeja kuten esimerkiksi teemahaastattelua (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007,

160). Aineiston hankintamenetelmä ja valittu ihmisryhmä tulee olla perusteltu ja sen tulee sopia valitun tutkimusongelman ratkaisuun (Hirsjärvi & Hurme 1991, 13, 130). Käsittelemme käyttämiämme metodeja luvuissa 4.3 ja 4.4.

## 4.2 *Fenomenografinen tutkimus*

Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ilmiöitä ja sitä miten ne rakentuvat ihmisten tietoisuudessa. Siinä ollaan kiinnostuneita käsityksistä ja niiden sisällöllisistä eroista. Ihmisten käsitykset ilmiöistä vaihtelevat toisistaan ja käsitysten erilaisuuteen vaikuttavat kokemustausta ja ikäkausi. Koska kieli toimii ajattelun ja ilmaisun välineenä, on luotettavampaa kysyä ihmiseltä itseltään hänen käsityksistään kuin tutkia niitä ulkoisesti havainnoiden (ks. myös Eskola & Suoranta 2001, 85; Eskola & Vastamäki 2001, 24; Mason 1996, 40). Haastattelu onkin tavallisin aineiston hankintamenetelmä. Ihmisen asioille antamat merkitykset ovat kontekstuaalisia ja intersubjektiviisiä. Tästä syystä ilmaisua tulee tarkastella asia- ja tilanneyhteydessään. Intersubjektiiivinen luottamus edellyttää tutkijan valmiutta saada haastateltavasta esiin kokonaisia ja aitoja käsityksiä sekä kuunnella mitä haastateltavalla on sanottavanaan. (Metsämuuronen 2006, 108; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 114–115, 121, 124, 136.) Aineistoa käsitellessämme huomioimme sen asia- ja tilanneyhteyden. Annoimme haastateltaville tilaa kertoa omista käsityksistään ja kokemuksistaan. Vaikka kaikki haastateltavamme toivat esiin samanlaisia ajatuksia musiikin ja liikunnan oppilasarvioinnista, jokainen haastateltava korosti itselleen tärkeitä asioita koskien oppilasarviointia musiikissa tai liikunnassa. Haastattelussa haastattelijä pyrkii saamaan haastateltavasta esiin uudenlaisia ajatuksia tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 169).

Ihmisten käsityksiä kuvaavassa fenomenografisessa tutkimuksessa voidaan hyödyntää sisällönanalyysia aineistoa analysoitaessa (Tuomi & Sarajärvi 2004, 13). Kun tutkimushenkilöiltä on selvitetty käsitykset tutkittavista asioista, avataan niiden merkityssisältöjä. Luokittelun avulla käsitysten joukko saadaan hallittavaksi ja voidaan selittää käsitysten erilaisuutta. Tämän jälkeen tehdään johtopäätöksiä siitä missä suhteissa käsitykset vaihtelevat. Tutkimusta tehtäessä teoria syntyy vasta aineistoa käsiteltäessä, jolloin teoria vaikuttaa aineiston tulkintaan ei niinkään aineiston hankintaan. (Syrjälä ym. 1994, 125–126.) Tutkijan omat aikaisemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat tutkimiseen. Tämän vuoksi tutkijan tulisi tiedostaa ne ja tietoisesti käsitellä niitä. Tällainen hallittu subjektiivisuus takaa luotettavuuden tutkimuksessa. Laadullisen tutkimuksen ja aineiston tulkinnan avulla havaittujen merkitysten luotettavuuteen vaikuttaa se, miten tutkittavien

ihmisten ilmaisemat merkitykset ja teoreettinen lähtökohta vastaavat tutkijan tulkintoja. (Syrjälä ym. 1994, 122, 129.) Luotettavuuteen liittyviä kohtia käsittelemme tarkemmin luvussa kuusi.

### *4.3 Teemahaastattelu ja sisällönanalyysi*

Teemahaastattelussa yhdenmukaisuuden vaatimus vaihtelee lähes avoimesta haastattelusta strukturoituun. Tutkimuksen tarkoituksesta riippuen kysymykset voidaan asettaa hieman eri järjestykseen, kaikkia kysymyksiä ei välttämättä tarvitse esittää kaikille haastateltaville ja kysymysten sanamuodot voivat vaihdella. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 203; Tuomi & Sarajärvi 2004, 77; ks. myös Eskola & Suoranta 2001, 86; Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Teemojen tulee kuitenkin olla olennaisia tutkimusongelman kannalta (Eskola & Vastamäki 2001, 33). Teemahaastattelua voidaan tarkemmin määritellä puolistrukturoiduksi haastatteluksi, jossa edetään etukäteen valittujen teemojen ja niitä tarkentavien kysymysten avulla. Tämä haastattelumuoto korostaa haastateltavien tulkintoja ja heidän niille antamia merkityksiä kysytyistä asioista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Syrjälä ym. 1994, 138.) Tekemämme teemahaastattelut olivat puolistrukturoituja, joissa kysymykset olivat kaikille teemojen mukaisia mutta eivät sanamuodoltaan kaikille samoja.

Haastattelukysymykset voivat olla mielipide/asenne- tai tosiasiakysymyksiä ja muodoltaan kaikki kysymykset ovat avonaisia. Mielipidekysymyksillä voidaan selvittää tunteita, asenteita ja arvostuksia. Tosiasiakysymykset voivat olla julkisia tietokysymyksiä, joissa selvitetään haastateltavien tietämystä tutkittavasta aiheesta tai yksityisiä tosiasiakysymyksiä, joita kutsutaan usein taustakysymyksiksi. (Hirsjärvi & Hurme 1991, 44–45.) Osa kysymyksistämme oli tosiasiakysymyksiä ja osa mielipide- tai asennekysymyksiä. Kaikki kysymykset olivat kuitenkin muodoltaan avoimia kysymyksiä.

Haastattelutilanteen tulee olla eräänlainen keskustelu, jonka aloitteen tekee tutkija ja joka usein etenee tutkijan ehdoilla. Haastateltavalle tilanne tuo mahdollisesti muutakin kuin vain hyvän mielen tieteen edistämisestä. Hän saa mahdollisuuden ilmaista mielipiteensä ja kertoa kokemuksistaan. Haastateltavalle on saattanut jäädä hyviä kokemuksia aikaisemmista haastatteluista, jolloin hänellä on motivoitunut osallistumaan haastatteluun. (Eskola & Vastamäki 2001, 24–26; ks. myös Eskola & Suoranta 2001, 85; Hirsjärvi & Hurme 1991, 27.) Haastattelijan tulee motivoida haastateltavaa ja ylläpitää hänen motivaatiotaan koko haastattelutilanteen ajan. Haastateltavalle täytyy tulla tunne siitä, että hänen antamia tietoja käsitellään luottamuksellisesti. (Hirsjärvi & Hurme 1991, 27.) Pyrimme saamaan haastattelutilanteet mahdollisimman keskustelunomaisiksi, joissa etenimme tekemämme haastattelurungon

mukaisesti. Annoimme haastateltaville mahdollisuuden kertoa kokemuksiaan sekä mielipiteitään avoimesti ja luottamuksellisesti. Vaikka aloite haastatteluihin lähti meiltä, osa haastateltavista sai tilanteesta uusia ideoita oppilasarviointiinsa (ks. esim. 5.1.4).

Haastattelijan tulee analysoida omaa rooliaan haastatteluprosessissa. Tämän lisäksi tutkija ei saa aliarvioida oman roolin analysoimisen synnyttämää refleksiivisyyden haastetta tutkimusprosessissa. (Mason 1996, 41.) Haastattelun avulla voidaan syventää saatuja tietoja ja on mahdollista tutkia suhteellisen vähän tutkittua aihetta. Haastattelu on kuitenkin aikaa vievä tutkimusmenetelmä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Itse huomasimme, että haastattelut sinänsä eivät vieneet kauan aikaa, mutta haastattelujen litterointiin kului aikaa huomattavan paljon. Koska valitsemastamme tutkimusaiheesta on suhteellisen vähän tutkittua tietoa, oli haastattelu hyvä metodi syventää jo olemassa olevaa tietoa siitä.

Sisällönanalyysia voidaan pitää väljänä teoreettisena kehyksenä, mikäli sillä tarkoitetaan kirjoitetun, kuullun tai nähdyn sisällön analyysia tai sitä voidaan käyttää yksittäisenä metodina. Kun sisällönanalyysia käytetään metodina, siinä etsitään tekstistä merkityksiä. Erilaisten laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmien taustalla on usein sisällönanalyysi. Sisällönanalyysin voi tehdä aineisto- tai teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Aineistolähtöinen analyysi on induktiivista ja teorialähtöinen on deduktiivista. Aineistolähtöisyys tarkoittaa käsitteiden yhdistelemistä, joka perustuu tulkintaan ja päättelyyn. Siinä empiirisen aineiston kautta pyritään luomaan käsitteellinen näkemys tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93, 106, 110, 115.) Käytimme sisällönanalyysia metodina ja teimme sitä aineistolähtöisesti.

#### *4.4 Aineiston hankinta*

Aineiston hankimme maaliskuussa 2007. Aluksi pyysimme Hämeenlinnan opetustoimen johtajalta tutkimusluvan sähköpostitse. Tämän saatuamme lähetimme sähköpostia kaikille Hämeenlinnan alakoulujen rehtoreille. Sähköpostissa kerroimme tutkimusaiheemme ja -menetelmämme sekä pyysimme välittämään viestin luokanopettajille, jotka opettivat musiikkia tai liikuntaa. Opettajat ottivat meihin itse yhteyttä, jonka jälkeen sovimme haastatteluajat ja -paikat opettajien omien toiveiden mukaan. Yksi haastateltavista joutui jäämään pois sairaslomansa vuoksi. Tästä johtuen lähetimme vielä muutamalle opettajalle uudestaan henkilökohtaisen yhteydenottopyynnön. Vastaukset saatuamme sovimme opettajien kanssa haastatteluajat.

Haastattelimme yhteensä kahdeksaa luokanopettajaa, joista neljää haastattelimme liikunnan arvioinnista ja neljää musiikin arvioinnista. Ensimmäisen haastattelun (N1) teimme musiikin arvioinnista maaliskuun alkupuolella luokanopettajan omassa luokassa. Tunnelma haastattelun

aikana oli hieman jännittynyt, mutta siihen saattoi vaikuttaa myös oma jännittyneisytemme. Toisen haastattelun (N2) teimme maaliskuun puolessa välissä tyhjässä luokkahuoneessa musiikin arvioinnista. Haastattelun tunnelma oli suora ja avoin.

Kolmannen haastattelun (N3) teimme samalla viikolla, kuin toisen haastattelun, liikunnan arvioinnista luokanopettajan omassa huoneessa. Haastateltava kertoi avoimesti ja laajasti kysytyistä asioista. Neljännen haastattelun (N4) teimme maaliskuun loppupuolella tyhjässä luokkahuoneessa liikunnan arvioinnista. Haastattelu keskeytyi puolessa välissä noin viideksi minuutiksi, jolloin yksi vastaus jäi suppeammaksi kuin jos keskeytystä ei olisi tullut. Viidennen haastattelun (N5) teimme seuraavana päivänä musiikin arvioinnista luokanopettajan omassa luokassa. Haastattelun alussa luokassa oli myös toinen henkilökuntaan kuuluva henkilö, joka ei vaikuttanut haastatteluun. Noin puolessa välissä luokassa kävi yksi henkilö hakemassa tavaroita häiritsemättä kuitenkaan haastattelua.

Kuudennen haastattelun (N6) teimme samana päivänä laitoksellamme tyhjässä luokkahuoneessa liikunnan arvioinnista. Haastattelun tunnelma oli miellyttävä. Seitsemännen (M1) haastattelun teimme huhtikuun alussa liikunnan arvioinnista haastateltavan koulun tyhjässä luokkahuoneessa. Haastattelu sujui nopeasti ja haastateltava oli tästä iloisesti yllätynyt. Viimeisen haastattelun (M2) teimme samana päivänä musiikin arvioinnista luokanopettajan omassa luokassa. Haastattelun tunnelma oli rauhallinen.

Haastateltava	Sukupuoli	Työkokemus (vuosina)	Opetettava aine
N1	Nainen	alle 2	Musiikki
N2	Nainen	25	Musiikki
N3	Nainen	4	Liikunta
N4	Nainen	2	Liikunta
N5	Nainen	25	Musiikki
N6	Nainen	alle 1	Liikunta
M1	Mies	8	Liikunta
M2	Mies	23	Musiikki

**TAULUKKO 1.** Haastateltavien taustatiedot



## 4.5 Aineiston käsittely ja analyysi

Tehtyämme haastattelut, litteroimme ne sana sanalta huhti-toukokuussa 2007. Tämän jälkeen käsittelimme aineistoa teemoittelemalla sen miellekarttojen avulla kysymys ja haastateltava kerrallaan. Tällöin aineistosta tuli hallittava ja pystyimme havaitsemaan käsitysten ja kokemusten eroja ja samankaltaisuuksia. Eskola ja Vastamäen (2001, 41) mukaan useimmiten aineistoa analysoidaankin teemoittelemalla, jossa haastateltavien vastaukset järjestetään kunkin teeman alle ja jäsennetään ne teemojen mukaisesti eli pelkistetään. Tutkija voi myös teemoitella aineistoaan omien kysymystensä mukaan (Moilanen & Rähkä 2001, 53). Tuomen ja Sarajärven (2004, 95) mukaan teemoittelussa painotetaan kustakin teemasta sanottuja asioita. Riippuen laadullisen tutkimuksen perinteestä tutkittavien mainitsemilla asioilla voi olla tai ei ole lukumäärällistä merkitystä.

Aineisto rajataan teoreettisen kattavuuden perusteella (Eskola & Suoranta 2001, 64). Aineiston tapauksia pitää käsitellä ainutlaatuisina ja sitä tulee tulkita sen mukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160). Rajasimme ja analysoimme aineistoamme teoriasidonnaisesti. Käsittelimme ja tulkitsimme jokaista aineiston tapausta ainutlaatuisena. Teoriasidonnaisessa analyysissä on kytkentöjä teoriaan, mutta se ei varsinaisesti pohjautu siihen (Eskola 2001, 136–137). Tutkimuksemme teoria löytyi aineiston käsittelyn kautta. Kun aineistona on pieni määrä yksilöhaastatteluja, aineistosta ei voida tehdä yleistyksiä (Alasuutari 1994, 73). Koska aineistomme koostuu kahdeksasta hämeenlinnalaisen luokanopettajan haastattelusta, emme tee aineistostamme yleistyksiä.

Analyysin perusta on aineiston kuvaileminen. Tämä tarkoittaa, että kartoitetaan ihmisten, kohteiden ja tapahtumien tyypillisiä piirteitä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145.) Analyysi alkaa jo aineiston keruuvaiheessa. Kvalitatiivisen analyysin perustana ovat pelkistäminen, luokittelu ja vertailu. Pelkistäminen on näistä yksinkertaisin analyysin muoto, jossa monipuolisesta aineistosta karsitaan epäolennainen pois. Luokittelu puolestaan on monimutkaisempi menetelmä, jota voidaan tehdä aineiston sisäisten tai ulkopuolisten käsitteiden avulla. Tutkija etsii samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia aineistostaan luokittelujensa perusteluiksi. (Savolainen 1991, 453; Hirsjärvi & Hurme 2000, 136.) Pelkistimme aineistoamme jättämällä siitä tutkimuksen kannalta epäolennaisia kohtia pois. Luokittelimme aineistoamme teemojen mukaisesti. Tämän myötä tutkimuksemme hahmottui teoreettinen viitekehys, jonka avulla tulkitsimme aineistoa.

# 5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

## 5.1 *Oppilasarvioinnin erilaiset muodot*

Eri oppiaineet ja aineryhmät sekä käyttäytyminen voidaan arvioida joko sanallisesti, numeroarvosteluna tai näiden yhdistelmänä (ks. 2.3). Numerona annettu arvosana kuvaa oppilaan osaamisen tasoa. Sanallisella arvioinnilla voidaan tämän lisäksi kuvata oppilaan edistymistä ja oppimisprosessia. Todistuksissa tulee käyttää numeroarvostelua viimeistään kahdeksannella vuosiluokalla arvioitaessa yhteisiä aineita. (Lahtinen ym. 2005, 219; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262; Perusopetusasetus 852/1998, 10§.) Kaikkien haastattemiemme opettajien kouluissa numeroarviointi annettiin ensimmäisen kerran viidennen vuosiluokan syksyllä. Haastateltava N1 piti tätä tapaa hyvänä ja toimivana, koska numeerisen arvioinnin saaminen vasta yläkoulussa saattaisi olla yllättävä ja ikävä tilanne oppilaalle. Sen sijaan haastateltava M1 olisi ollut valmis antamaan numeerisen arvioinnin jo ennen viidettä vuosiluokkaa.

Yleensä opettajat kokevat arvioinnin vaikeaksi. Numeerinen arviointi saattaa olla helpompaa kuin sanallinen. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 46.) Kaikkien haastattemiemme luokanopettajien mukaan liikunnan ja musiikin arviointi on vaikeaa, hankalaa ja haastavaa. Haastateltava N6 koki myös viidennellä luokalla annettavan ensimmäisen numeerisen arvioinnin erityisen vaikeaksi. Numeerinen arviointi voidaan ymmärtää sanallista neutraalimmaksi (Anttila & Juvonen 2006, 82). Mäensivun (1999, 30) mukaan numeerinen arviointi koetaan kuitenkin kovaksi ja leimaavaksi, jolloin sanallisen arvioinnin toivotaan poistavan nämä ongelmat. Sanallinen arviointi voi myös vähentää oppilaiden keskinäistä vertailua. Numeerisen ja sanallisen arvioinnin lisäksi käsittelemme suhteellista ja absoluuttista arviointimuotoa sekä itsearviointia ja portfolioarviointia.

Oppilaat tarvitsevat oppimisestaan palautetta. Riippumatta siitä annetaanko palaute todistuksen muodossa arvosanana tai sanallisena, oppilaat vertailevat keskenään saamiaan palautteita ja nopeasti sanallinen arviointi saa saman merkityksen kuin vastaava numero. (Keltikangas-Järvinen 1996, 204.) Haastateltava N2 toivoi arvosanaa miettiessään päätyvänsä oikeaan lopputulokseen arvioinnin vaikutusten osalta. Jos oppilas saa odottamaansa huonomman

arvosanan, hän voi alkaa tsempata tai lannistua kokonaan, jolloin arviointi voi toimia kannustimena tai latistaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilasarvioinnin tulee kuitenkin olla kannustavaa ja ohjaavaa (ks. 2.3.1).

Haastateltavistamme neljä (N1, N3, N6 ja M2) sanoi, että osalle oppilaista arvioinnin merkitys on todella suuri ja toiset oppilaista ainakin antavat ymmärtää, ettei arvioinnilla ole merkitystä heille. Haastateltava N1 lisäsi tähän, että on myös tapauksia, joissa arviointi ei ole oppilaalle kovinkaan tärkeä, mutta vanhemmat kokevat sen hyvin tärkeäksi. Haastateltava N4 kertoi numeerisen arvioinnin merkityksestä oppilaalle seuraavasti:

*”...kun näitä kolmosia rupee kyselee, et mikä tää ois numerona ja sitte no en mä tiedä, et voi olla, et se tavallaan se hohto laantuu sit mitä isommaks menee, että sitte siihen totutaan...vitosella ku tulee ne ekat numerotodistukset, onhan se vähän sellanen kulttuuri, että no se on se oikee todistus, et sit ku se tulee ekan kerran numeroina, että kai se vaan, vaikka kuinka yrittää niinku pyristellä sitä vastaa, niin kyllä se lapsille on ainaki tosi tärkeää, että niit tulee ne arvioinnit ja varsinki numerona.”*

Arvioinnin avulla haastateltava N5:n mukaan oppilas näkee omat musiikilliset taitonsa, miten hyvin hän on työnsä tehnyt ja saavuttanut asetetut tavoitteet (ks. 5.1.5). Koulu on haastateltava N6:n mielestä oppilaan työtä ja hänen tulee saada palautetta siitä, miten on työnsä tehnyt. Haastateltava N1 mainitsi, että saadessaan arvioinnin oppilas voi sen avulla kehittyä musiikillisissa taidoissaan samalla tavoin kuin muissakin oppiaineissa. Arviointi lisää N1:n ja M2:n mukaan oppiaineen arvostusta ja sille annettua painoarvoa. Haastateltavat N1, N2 ja N3 pitivät kuitenkin hyvänä sitä, ettei kaikkein pienimpiä oppilaita tarvitse arvioida.

### 5.1.1 Numeerinen arviointi

Ennen peruskoulua voimassa olleessa koulujärjestelmässä koulutus oli joidenkin etuoikeus. Numeroiden avulla karsittiin oppilasainesta, jolloin lahjakkaat ja ahkerat pääsivät etenemään koulutiellään. Numeroarviointi toteuttaa myös behavioristisen oppimiskäsityksen (ks. 2.1.4) mukaista suorite/palautte -järjestelmää. Tämä toimii behaviorismin kiitoksen ja rangaistuksen välineenä. (Opetusministeriön työryhmä 1996, 28–29; ks. myös Takala 1994, 2.) Arvosteluasteikkona käytetään numeerisessa arvioinnissa arvosanoja 4-10, jossa 4 on hylätty suoritus, 5 välttävä, 6 kohtalainen, 7 tyydyttävä, 8 hyvä, 9 kiitettävä ja 10 osoittaa erinomaista tietojen ja taitojen hallintaa (Lahtinen ym. 2005, 219; Perusopetusasetus 852/1998, 10§). Haastattelemiemme opettajien kouluissa numeerinen arviointi aloitettiin viidennen vuosiluokan

syksyllä ja haastateltava N3 korosti, että arvosana kahdeksan on jo hyvä, vaikka yleisesti saatetaan ajatella, että oppilas on taidoiltaan hyvä vasta saatuaan arvosanan yhdeksän tai kymmenen.

Haastateltava M2 oli huomannut, että numeerinen arviointi käy hyvin musiikin arviointiin ja siinä on käytössä iso skaala arvosanoja. Hännisen mukaan aikaisemmassa arvosteluasteikossa 8 oli vain tyydyttävä ja 9 sekä 10 kiitettäviä, jolloin kielteisiä arvosanoja oli ylivoimaisesti enemmän (Myyrä 1997, 21). Tämä on mielestämme osaltaan vaikuttanut vanhempien käsityksiin hyvistä arvosanoista. Haastateltavamme N4 pohti oppilaiden ja heidän vanhempiansa saamaa numeerisen arvioinnin tasoa ja arvosanojen vertailtavuutta. Lasten vanhempien saama arvosana 10 ei välttämättä vastaa tämän päivän vastaavaa arvosanaa. Ei myöskään ole selvää onko arvioinnissa menty tiukempaan tai väljempään suuntaan. Mielestämme koulun ja opettajan tulisi olla vanhempien kanssa yhteistyössä arvioinnin tasosta, jotta vanhemmat osaisivat tukea lapsensa koulunkäyntiä realistisesti.

Numeerinen arviointi on totuttu tapa ja sitä on helpompi ymmärtää sekä tulkita kuin esimerkiksi sanallista arviointia. Jotkut oppilaat tavoittelevat hyviä numeroita, joita pidetään palkkioina ja tämä toimii motivoivana välineenä opettajalle ja vanhemmille. (Opetusministeriön työryhmä 1996, 28.) Numeroarviointi on selkeä antaa, kun osaaminen on hyvin näkyvissä (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 48). Haastateltavamme M1 oli sitä mieltä, että numeroarviointi on selkeä tapa, eikä se jätä tulkinnan varaa. Toisaalta oppilas saattaa ymmärtää numeerisen arvioinnin väärin, eikä pelkkä numero kerro oppilaalle kovin paljoa (Anttila & Juvonen 2006, 83).

Perusopetuksen numeroarviointi ei kerro tarpeeksi oppilaan työskentelystä ja edistymisestä opinnoissa (ks. 2.1.2). Pelkän numeroarvioinnin käyttäminen oppilasarvioinnin eri tehtävissä (ks. 2.3.1) on heikko ratkaisu. Näihin tehtäviin kuuluvat oppilaan motivoiminen opiskeluun, oppilaan auttaminen ponnistelujen suuntaamisessa oikeisiin kohteisiin, palautteen antaminen oppilaan huoltajalle oppilaan tukemista varten ja tiedon välittäminen jatko-opintoja sekä työelämää varten. Oppilaan saamat päättötodistuksen arvosanat eivät ole valtakunnallisesti vertailukelpoisia oppilaan oikeusturvan kannalta jatko-opintoja ajatellen, koska eri kouluissa numeroilla voi olla erilainen merkitys (ks. 2.3.3). (Opetusministeriön työryhmä 1996, 11, 18, 22; ks. myös Mäensivu 1999, 32.) Haastateltava N3 toivoisi kansallista varmuutta arvioinnin yhtenäisyyteen ja valtakunnallisen vertailukelpoisuuden saavuttamiseksi numeerista arviointia tulisi hänen mielestään käyttää seuraavalla tavalla:

*”...jos sitä numerotaulukointia käytettäis oikein ja taikka että tiedettäis ihan täysin et mitä ne, et kaikki käyttäis niitä samalta viivalta et ihan oikeesti et kahdeksan on jo hyvä, niin silloin siitä ei tulis sitä epätasa-arvosuutta...”*

Numeroarvioinnilla voidaan ainoastaan kuvata oppilaan tiedollinen taso tietyssä oppiaineessa. Tärkeämpää on kuitenkin kertoa oppilaan tiedoista ja taidoista sekä siitä mihin suuntaan hänen tulee edetä työskentelyssään jatkossa. Myöskään kasvatukselliset tavoitteet eivät sisälly numeroarviointiin. Numeroarvioinnin luonteeseen liittyy myös arvioinnin kohteiden vertailu toisiinsa. Oppilaalle arvokasta tiedon pitää olla siitä näkökulmasta, missä oppiaineessa hänen tulee ponnistella enemmän ja pyrkiä parantamaan suoritustaan. Useimmiten oppilaat ja vanhemmat kuitenkin vertailevat oppilaita toisiinsa numeroiden perusteella. Tämä ei edistä perusopetuksen opetus- ja kasvatustavoitteita vaan saattaa heikentää alempia arvosanoja saavien oppilaiden itsetuntoa. (Opetusministeriön työryhmä 1996, 19; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 47.) Tutkimuksessamme yksi haastateltava kertoi oppilaiden keskinäisestä vertailusta seuraavasti:

*”Poikien maailma tuntuu olevan sellanen, että ne liikuntataidot on aika merkitsevässä roolissa tuolla ryhmän niinku dynamiikan kannalta ja ne halua laittaa ittensä järjestykseen ja must siin ei välttämättä oo mitään pahaakaan, se on aika luontasta.” (M1)*

Niin ikään haastateltava N6 puhui liikunnan tärkeydestä pojille muihin taito- ja taideaineisiin verrattuna, koska hyvät liikuntataidot ja -numero vaikuttavat poikien asemaan kaveripiirissä.

### 5.1.2 Sanallinen arviointi

Sanallinen arviointi voi kohdistua joko yksittäisiin oppiaineisiin tai se voi olla yleispiirteistä ja kokonaisvaltaista. Tämä arviointi täyttää sitä useampia oppilasarvioinnin tehtäviä, mitä informatiivisempaa se on. Informatiivisuuden lisääminen kuitenkin kasvattaa opettajan työmäärää. Luokanopettaja voi kyetä oman luokkansa oppilaiden kohdalla hyvinkin yksityiskohtaiseen arviointiin. Sanallisella arvioinnilla pystytään luonnehtimaan opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista kattavasti. (Opetusministeriön työryhmä 1996, 30.) Jos lukuvuositodistuksessa käytetään sanallista arviointia, tulee siitä käydä ilmi, onko oppilas saavuttanut vuosiluokalle asetetut tavoitteet hyväksytysti. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262.) Jokaisen haastattelemamme koululla rastisanallinen arviointi musiikista ja liikunnasta alkoi kolmannen vuosiluokan syksyllä. Haastateltava N2:n mielestä on hyvä, että oppilas saa palautetta toiminnastaan esimerkiksi sanallisen arvioinnin kautta, jolloin myös oppilaan motivaatio oppiainetta kohtaan nousee.

Sanallisen arvioinnin heikkoutena ja vahvuutena on valtakunnallisten ohjeiden puute. Sanallinen arviointi ei ole vertailukelpoinen oman koulun ulkopuolella, koska sille ei ole muotoiltu yhtenäistä standardia. Tällöin sanallinen arviointi on tulkinnanvarainen, sillä ihmiset tulkitsevat

sanat eri tavoin. Sanallinen arviointi voidaan kokea ”pehmeäksi”, koska opettajat saattavat välttää kielteisten ilmaisujen käyttöä. Mikäli koulussa laaditaan sanalliselle arvioinnille kaavoja, se alkaa muistuttaa järjestysasteikkoa, jolloin voidaan yhtä hyvin käyttää numeroarvosanoja. Sanallisen arvioinnin vahvuus on kuitenkin sen välittämä informaatio oppilaan tiedoista ja taidoista sekä niiden kehittymisestä ilman oppilaiden välistä vertailua. (Opetusministeriön työryhmä 1996, 20–21.) Haastateltavamme N6:n mielestä sanallisen arvioinnin käyttö johtaisi sanapankkisysteemiin, jossa jokaista arvosanaa vastaisi valmiiksi mietitty hyvä sanamuoto väärinymmärrysten välttämiseksi. Tällöin olisi mahdotonta antaa kaikille oppilaille henkilökohtaista arviointia. Hänen mukaansa oppilaille tulee antaa palautetta liikkumisestaan, mutta sitä ei välttämättä tarvitse osoittaa numerolla. Sanallisen arvioinnin taitamaton käyttö voi heikentää oppilaan itsetuntoa ja oppimista (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 47).

Sanallisen arvioinnin avulla opettaja voi mielekkäämmin täyttää arvioinnin tehtäviä (ks. 2.3.1). Huolellisesti toteutettu sanallinen arviointi edellyttää opettajalta perehtymistä oppilaaseen ja tämän työskentelyprosessiin. Hän tukee oppimista tulkiten ja havainnoiden oppilaan onnistumisia ja ongelmia. Opettaja on vastuussa tekemästään arvioinnista ja arvioinnin perusteista. (Anttila & Juvonen 2006, 83.) Nelikohtainen rastisanallinen arviointi on haastateltavan N2 mukaan hyvä ja riittävä arviointimuoto musiikissa. Vapaa sanallinen arviointi aiheuttaisi hänen mukaansa liikaa epätasa-arvoa oppilaiden kesken. Mielestämme sanallinen arviointi mielletään usein rastisanalliseksi, vaikka se voi tarkoittaa myös avoimia, opettajan itse muotoilemia lauseita.

Ns. hybridiarviointi eli sanallisen ja numeroarvioinnin yhdistelmä antaa yhden ratkaisuvaihtoehdon em. ongelmiin. Hybridiarvioinnin käyttö voi lisätä arviointiin täsmällisyyttä ja antaa lisätietoa oppilaan osaamisen alueista. Tällä pyritään parantamaan arvioinnin antamaa tietomäärää ja informaatioarvoa. (Opetusministeriön työryhmä 1996, 21.) Haastateltavamme M1:n mielestä numeerisen ja sanallisen arvioinnin yhdistelmä olisi paras, vaikkakin työläs arviointimuoto opettajalle. Haastateltava N3 puolestaan näki, että molemmilla arviointimuodoilla on oma paikkansa ja niitä voidaan pitää rinnakkaisina tapoina arvioida sama asia. Myöskään haastateltava M2 ei pitänyt numeerista ja sanallista arviointia ristiriitaisina menetelminä.

### 5.1.3 Suhteellinen ja absoluuttinen arviointi

Oppilasarviointi voi olla suhteellista tai absoluuttista. Suhteellinen arviointi tarkoittaa sitä, että oppilaiden oppimistulokset suhteutetaan toisten oppilaiden tai ryhmän tuloksiin ja niitä verrataan keskenään. Oppilaiden saavutukset laitetaan paremmuusjärjestykseen ja tämän kautta heille annetaan arvosanat ja pisteet. Arvosanat jaetaan yleisesti käytetyn normaalijakauman mukaan, ns.

Gaussin käyrä. Arviointi saatetaan suhteuttaa tietyn ikäluokan suorituksiin tai valtakunnallisiin oppimistuloksiin. Absoluuttinen arviointi puolestaan tarkoittaa sitä, että oppilaiden suoritukset arvioidaan kriteereihin tai tavoitteisiin vertaamalla. Kriteerit määritellään tarkasti ja asteikon korkeimman arvosanan saa täydellinen tai lähes täydellinen suoritus. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 91; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 10; Lahdes 1997, 225; Mäensivu 1999, 64.) Haastateltava N4:ltä vanhemmat ovat arviointikeskusteluissa kysyneet Gaussin käyrän käytöstä. Hän ei kuitenkaan itse sitä käyttänyt, mutta arvosanoja muuttamalla sen käyttäminen olisi ollut mahdollista. Arvioinnissaan hän pyrki mahdollisimman absoluuttiseen arviointiin. Myös haastateltava M1 piti suhteellista arviointia ikävänä tapana laittaa oppilaat järjestykseen huolimatta siitä, että jokainen tekee oman parhaansa. Mielestämme arvioinnin tulee kuitenkin aina olla osaksi suhteellista, jotta se olisi tasapuolista kaikille oppilaille (ks. 2.1).

Númeroarvostelua voidaan kutsua absoluuttis-suhteellis-yksilölliseksi sekamalliksi. Numerot perustuvat tiettyyn absoluuttiseen opettajan määrittelemään vaatimustasoon, joka vaihtelee koulun ja opettajan mukaan. Arvioinnilla halutaan kannustaa oppilasta, jolloin númeroarvosana seuraa oppilaan kehitystä. Opettaja suhteuttaa arvostelunsa muun luokan kesken ja laittaa oppilaat mielessään paremmuusjärjestykseen. (Opetusministeriön työryhmä 1996, 26.) Haastateltava N5 käytti suhteellista arviointia, jossa hän vertasi oppilaita omassa ryhmässään kollegojensa tavoin.

Absoluuttinen arviointi toteuttaa arvioinnin ennustavan, toteavan, motivoivan ja ohjaavan tehtävän (ks. 2.3.1) ja suhteellinen arviointi toteuttaa ennustavaa tehtävää, mutta heikommin muita arvioinnin tehtäviä. Vaikka suhteellinen arviointi ei toteuta kaikkia arvioinnin tehtäviä yhtä hyvin kuin absoluuttinen arviointi, se on kuitenkin tarpeellinen ja jopa välttämätön arviointimuoto. (Lahdes 1997, 226.) Haastateltava N1 käytti molempia arviointikeinoja, joita hän luonnehti näin:

*”...vaikka sitä aina niinku oppilaille korostaa, että niinkun sitä sinun omaa suoritustasi tässä niinkun verrataan sinun omaan aikaisempaan suoritukseesi ja niihä sen täytyy ollakin, mutta kyllähän mä totta kai katon siinä vaiheessa varsinkin jos mulla on ne numerot, et okei jos toi sai ysin, ni emmä voi tolle antaa sit ysiä. Et kyl niitä pakosti vähä niinku vertaa...”*

Haastateltava N1 vertasi oppilaita toisiinsa, jotta arviointi olisi tasa-arvoista ja ettei se menisi ”pärstäkertoimen” (ks. 2.3) mukaan. Oppilaan oma kehitys ja taso tulisi kuitenkin näkyä arvioinnissa. Myös haastateltava M2 käytti molempia arviointikeinoja. Absoluuttista arviointia käyttäessään hän vertasi oppilasta hyvän osaamisen kriteereihin ja mikäli oppilas harrasti musiikkia koulun ulkopuolella, hän oli innostunut ja motivoitunut. Tämä saattoi nostaa arvosanan yhdeksästä kymmeneen. Oppilaan saamaa arvosanaa voivat Koppisen, Korpinen ja Pollarin (1994, 46) mukaan vahvistaa esimerkiksi ahkeruus, vastuullisuus, aktiivisuus, harrastuneisuus ja

sosiaalisuus. Näiden puuttuminen voi puolestaan heikentää arviointia. Haastateltava N3 mainitsi M2:n tavoin hyvän osaamisen kriteerit, joiden tulee näkyä arvioinnissa. Ne ovat aina suhteessa toisiin oppilaisiin, kun taas yksilön kehityskaari on suhteessa yksilöön ja yksilön taitoihin.

Haastateltava M1 näki absoluuttisen ja suhteellisen arvioinnin hieman ongelmallisena. Hyvän osaamisen kriteereistä määräytyy taitotaso, johon yritetään pyrkiä. Kun oppilas tekee parhaansa ja parantaa siten suoritustaan, se korottaa arvosanaa jonkin verran. Tällöin oppilaalla on vaikutusmahdollisuuksia arvosanaansa (ks. 2.1.2, 2.5.2). Yhtä lailla haastateltava N3 korosti oppilaan vastuuta arvosanansa kantamisessa. Haastateltava N2 pyrki arvioinnissaan huomioimaan lapsen omat lähtökohdat. Hän muodosti kuitenkin itselleen arviointikriteerit, joihin vertasi ryhmää yleisellä tasolla. Heikompien oppilaiden kohdalla haastateltava N6 kiinnitti enemmän huomiota oppilaiden taitojen kehittämiseen, kun taas lahjakkaampia oppilaita hän vertasi heikompia enemmän toisiinsa. Tämä johtui siitä, että heikompien oppilaiden lähtö- ja taitotaso oli helpommin havaittavissa kuin lahjakkaampien oppilaiden. (Ks. 5.2.1.)

#### 5.1.4 Itsearviointi

Itsearviointia kautta oppilas voi arvioida omaa oppimistaan ja sen edistymistä. Itsearviointia avulla pyritään lisäämään ja tukemaan oppilaan itsetuntemusta ja sen kasvua sekä kehittämään hänen opiskelutaitojaan ja metakognitiivisia taitojaan. Itsearviointia voidaan myös tukea oppilasta tiedostamaan omia vahvuuksiaan ja puutteitaan. (Lyytinen 1995, 39; Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 85; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 264; ks. myös Takala 1994, 4.) Itsearviointia tavoitteisiin kuuluu vahvistaa oppilaan itsetuntoa, myönteistä minäkuvaa oppijana sekä osallisuuden tunnetta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 264). Itsearviointia kautta oppilaasta kehittyy aktiivinen, itsenäinen ja vastuullinen oppija (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 84; Salmio & Vainio 1995, 10). Arviointia voidaan tehdä vapaamuotoisesti tai järjestelmällisesti ja hyviä menetelmiä itsearviointia ovat keskustelut sekä kirjalliset palautteet (Lyytinen 1995, 44; Salmio & Vainio 1995, 9; Syrjäläinen 1994, 32). Itsearviointia voidaan tehdä myös ryhmässä (Lyytinen 1995, 39; Räisänen 1995, 16).

Oppilaan itsearviointitaitojen kehittyessä hän oppii asettamaan opiskelulle tavoitteita, säätelemään oppimisprosessiaan sekä tiedostamaan edistymistään ja oppimiselleen asetettuja tavoitteita. Itsearviointitaitojen kehittämiseksi oppilaalle tulee antaa säännöllisesti palautetta työskentelystään sekä välineitä ja tukea monipuoliseen osaamiseen ja oppimisen arviointiin. (Lyytinen 1995, 38; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 264; Syrjäläinen 1994, 27.) Jos oppilas ei joudu pohtimaan tavoitteitaan oppimisprosessin aikana, itsearviointia tarkoitus



ei täyty (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 89). Haastateltava N4 käytti itsearviointia isommilla oppilailla (5-6 – luokkalaisilla) liikuntatunnilla täytettävillä itsearviointilomakkeilla, joista hän keskusteli jokaisen oppilaan kanssa henkilökohtaisesti sekä antoi palautetta oppilaan toiminnasta. Haastateltava N3 antoi oppilaille välineitä itsearviointiin kasvatuksellisilla aloitus- ja lopetuskeskusteluilla. Oppilas saa näissä keskusteluissa kertoa miltä hänestä tuntuu, kuinka hän voi kehittyä ja mitä hänen tulee seuraavaksi harjoitella tietyssä taidossa. Haastateltava N2 käytti itsearviointia sen sijaan musiikin kokeiden yhteydessä olevassa pienessä osiossa, jossa oppilas saa kertoa miltä koe tuntui tai miten hän on tunneilla onnistunut.

Itsearvioinnin merkitys oppilaalle näkyy siinä, miten käytännölliseksi ja tarpeelliseksi hän näkee oman kehittymisensä arvioinnin, itsearviointitaitojen tietoisin kehittämisen sekä mahdollisuudet koulun toimintaan ja opettajien opetukseen vaikuttamisen (Räisänen & Vainio 1996, 21). Arvioinnin lopputulos on aina yksipuolinen ja subjektiivisesti väritynyt. Yleensä oma toiminta halutaan nähdä myönteisenä ja tämä saattaa vaikuttaa itsearvioinnista saatuun tietoon. (Lyytinen 1995, 49.) Toisaalta kun oppilaan itsearviointitaidot eivät ole vielä kehittyneet, hän saattaa olla turhan kriittinen omaa oppimistaan kohtaan (Opetusministeriön työryhmä 1996, 32). Haastateltava N1 oli sitä mieltä, että oppilaat saattavat itsearvioinneissaan aliarvioida omaa kehittymistään.

*”Joo itsearviointi onki tosi hyvä varmaa olis joo, empäs oo käyttäny kertaakaan, mutta nyt kun tuli esille... vaikka siinäki kyllä se on sitte, siinä tulee ehkä just se, että no emmä osaa ja emmä, mä oon ihan huono ja mä oon enemmän ainakin. Mulla on kokemuksia näistä oppilaista, jotka niinku ittensä alakanttiin ennemmin arvioi kun yläkanttiin.”*

Haastattelemamme N3 puolestaan näki oppilaat hyvin rehellisinä ja aitoina itsearvioijina silloin, kun arvioinnin kriteerit ovat oppilaille selvät. Itsearviointi luo myös motivaatiota ja sen avulla on mahdollista nähdä miten oppilas on kehittynyt.

Oppilaan kannalta itsearvioinnin onnistuminen edellyttää monia asioita. Hänen tulee kokea onnistumisen elämyksiä ja tuntea saavansa arvioinnin avulla merkityksellistä tietoa ja kokemusta oppimisesta sekä oman elämän hallinnasta. Hänen pitää saada osakseen hyväksyntää, vaikka hän ei pystyisi arvioimaan omaa toimintaansa tai ei menestyisi opinnoissaan. Oppilaan tulee myös voida käyttää yksilöllisiä ja monipuolisia arviointimenetelmiä (ks. 2.5.1). Hänen täytyy vakuuttua siitä, että hänen tekemällään itsearvioinnilla on vaikutusta niin oman osaamisen arviointiin kuin opettajien ja koulun toiminnan arviointiin. Hänen tulee saada tukea ja ohjausta opettajilta, muilta oppilailta sekä vanhemmilta. (Räisänen & Vainio 1996, 21.) Haastateltava N6 koki liikunnassa itsearvioinnin tärkeäksi, koska siinä liikutaan henkilökohtaisella alueella, jonka paras arvioija on

todennäköisesti oppilas itse. Itsearviointin avulla oppilas saa haastateltava N4:n mukaan vaikutusmahdollisuuden omaan arviointiinsa, jolloin arviointi ei tule oppilaalle yllätyksenä. Haastateltava N3 oli sitä mieltä, että itsearviointi tuo vuorovaikutteisuutta arviointiin ja oppilas kokee pystyvänsä vaikuttamaan aidosti omaan arviointiinsa ja saa siihen tukea myös vertaisarviointista. Oppilas voi esimerkiksi auttaa toista oppilasta ymmärtämään jonkin taidon keskeiset osa-alueet. (Ks. 2.1.2, 2.5.2.)

Itsearviointin avulla opettaja voi haastateltava N1:n mukaan nähdä onko hän oppilaan kanssa samoilla linjoilla, vai odottaako oppilas arviointista jotain muuta. Opettaja ei saa kuitenkaan kontrolloida ja ohjata liikaa itsearviointiprosessia vaan hänen tulee vakuuttaa oppilailleen, että heidän tekemällään itsearviointilla on merkitystä (Gipps & Stobart 2003, 559). Haastateltava M1 teetti oppilailla itsearviointia lukukausittain. Näissä itsearvioinneissa oppilaat antoivat itselleen arvioinnin ja perustelivat, minkä vuoksi tämän arvioinnin ansaitsisivat. Hän koki saavansa näiden kautta tukea arviointiinsa. Haastateltava N5 käytti itsearviointia jatkuvasti ja piti sitä tärkeänä niin musiikissa kuin muissakin oppiaineissa.

### 5.1.5 Portfolioarviointi

Portfolioarviointi ja -työskentely voidaan liittää itsearviointiin ja metakognitiivisiin taitoihin (ks. 2.3.2). Se luokitellaan usein yhdeksi opetuksen osa-alueeksi. (Hänninen 1996, 47; Planting 2001, 21; Tikkanen 1996, 95.) Portfoliolla voidaan tarkoittaa oppilaan itse valikoimaa ja perusteltua opiskelutehtävien kokoelmaa tietyn yleensä pitkähkön oppimisjakson töistä. Sen tulee kuvata oppilaan osaamista monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti (ks. 2.1). Käytettäessä portfolioa arviointivälineenä oppilaan tuotoksia arvioidaan suhteessa yhteisesti sovittuihin tavoitteisiin ja tällöin opetuksen ja arvioinnin välinen yhteys tulee esille. Arviointikriteerien pitää tarjota jokaiselle oppilaalle onnistumisen mahdollisuuksia. Portfolioarviointia ei voi kuitenkaan käyttää oppilaiden paremmuusjärjestykseen asettamiseen (ks. 5.1.3). Valitut opiskelutehtävät voivat olla yhdestä tai useammasta oppiaineesta tai jostakin aihe-, tieto- tai taitokokonaisuudesta. Töitä voidaan liittää myös oppilaan koulun ulkopuolella tapahtuvasta opiskelusta tai harrastuksesta, jolloin oppilaat voivat havaita, että arkielämän kokemuksia voi hyödyntää koulussa. Toisaalta tämän työskentelyn kautta oppilaat voivat huomata, kuinka koulussa opittuja tietoja voi hyödyntää koulun ulkopuolella. Portfolion sisältämät työt voivat olla itsenäisesti tai yhteistoiminnallisesti tehtyjä. (Hebert 2001, 44, 47, 58, 63; Linnakylä 1994, 11, 18; Linnakylä & Kupari 1996, 105–106; Pollari 1994, 51–52, 55, 60; Taube 1998, 11–12, 17–18, 20.)

Haastateltavista kaksi oli käyttänyt portfolioita suhteellisen säännöllisesti musiikin ja liikunnan arvioinneissa. Kuusi haastateltavaa oli käyttänyt portfolioita vähän tai ei ollenkaan. Haastateltava N3:n mukaan portfolion tulee olla pitkäkestoinen, kuvata jatkumoa ja sen tekemisessä pitää olla rutiineja. Ne toimivat todentajina opettajalle, oppilaille ja mahdollisesti myös joillekin ulkopuolisille ihmisille. Hänen mukaansa olisi kiehtovaa seurata oppilaan kehitystä jossakin taidossa esimerkiksi toiselta luokalta neljännelle luokalle portfolion avulla, jolloin kehityskaari olisi selkeästi nähtävissä. Haastateltava N1 ei tiennyt mitä portfolioon voisi sisällyttää ja millä ajalla se koulussa tehtäisiin. Haastateltava N3 oli käyttänyt kuntoilupäiväkirjaa portfolioissa, joissa hän korosti enemmän prosessia kuin tuloksia. Portfolio voi olla muodoltaan esimerkiksi kansio, salkku, video, albumi, työnäyte, esine- tai kuvakokoelma (Linnakylä 1994, 11; Linnakylä & Kupari 1996, 106; Taube 1998, 11). Esimerkiksi liikunnasta ja musiikista voidaan lisätä portfolioon kunniakirjamonisteet, joissa opettajat kuvaavat oppilaan koulutyöskentelyä, tietoja ja taitoja (Tikkanen 1996, 101).

Portfolioarviointi sopii hyvin oppimisprosessin arviointiin, koska se tehostaa oppilaan tekemää itsearviointia, tukee hänen oppimistaan ja lisää oppilaan työn suunnittelutaitoja (Linnakylä 1994, 10; Opetusministeriön työryhmä 1996, 33; Taube 1998, 12). Se antaa mahdollisuuden monentyyppiseen arviointiin ja useille arviointitiedon käyttäjille. Muut oppilaat ja opettaja voivat antaa palautetta ja tukea jo tehtäviä laadittaessa, jolloin portfolion laatija voi saada hyviä kehitysvinkkejä töitään varten. Portfolion arvioimiseen voivat osallistua luokkatoverit, opettaja ja vanhemmat. Vanhemmat voivat seurata siitä konkreettisesti mitä lapsi on koulussa tehnyt ja oppinut, miten hyvin hän on tehtäviin paneutunut, miten hän arvioi oppimistaan ja mitä tavoitteita hän oppimiselleen asettaa. Portfoliotyöskentelyssä keskeisintä on kuitenkin itsearviointi. (Hebert 2001, 48, 59; Linnakylä 1994, 11, 24; Linnakylä & Kupari 1996, 106,109; Pollari 1994, 59.) Haastateltava N6:n mukaan oppilaat voisivat kerätä tekemiään itsearviointeja portfolioihin yhtä lailla kuin he antaisivat niitä opettajalle.

Portfolion muodostaminen tekee oppilaalle näkyväksi hänen oman oppimisensa. Oppilaalla on mahdollisuus tarkastella kriittisesti töitään ja oppia arvostamaan omaa osaamistaan, edistymistään ja yrittämistään (ks. 2.3.1) sekä omaksua aktiivinen oppijan rooli (ks. 2.1.4). Tällöin oppilas näkee mitä erilaisia oppimistehtäviä hän on tehnyt ja miten hänen oma työskentelynsä sekä oppimisstrategiansa vaikuttavat oppimistuloksiin. (Linnakylä 1994, 10, 13–14; Linnakylä & Kupari 1996, 108; Taube 1998, 12, 17; Tikkanen 1996, 95.) Pääasiassa portfolion sisällöstä päättää oppilas, mutta sitä voidaan laatia myös yhteistyössä muiden oppilaiden, vanhempien ja opettajan kanssa. Portfolioon kuuluu valmiiden töiden lisäksi ideoita, suunnitelmia, pohdintoja ja harjoitelmia, joiden kautta voi huomata oppilaan työskentelyn ja edistymisen.

Portfoliotyöskentelyn tarkoituksena on motivoida oppilas aktiivisesti osallistumaan oppimiseensa ja tehdä hänestä itsenäinen tiedonkäyttäjä. Se tukee oppilaan oppimista ja hänen kykyään pohtia ja arvioida oppimistaan. (Linnakylä 1993, 72, 82; Linnakylä 1994, 10; Taube 1998, 12–14, 16, 27.) Portfolion tulee kuvata oppilaan osaamista, pätevyyttä ja aikaansaannoksia (Niikko 2000, 19). (Ks. 2.1.3)

Portfoliotyöskentely tukee oppilaan itseluottamuksen, -tuntemuksen, -arvostuksen ja oppimishalun kehittymistä, kykyä eritellä ja arvioida oppimistaan sekä omien tavoitteiden asettamista. Oppilaan asettaessa omia tavoitteitaan, hän oppii suuntaamaan voimavaransa tavoitteen saavuttamiseen. (Linnakylä 1993, 81; Linnakylä 1994, 10; Taube 1998, 16.) Tehdystä työstä saatu palaute on merkityksellistä oppilaalle ja hänen oppimiselleen. Positiivinen palaute tukee ja kannustaa oppilasta kehittämään työtään. (Pollari 1994, 59.) Jotta oppilas voi asettaa oppimiselleen tavoitteita, hänen tulee tietää oppimisjakson tieto- ja taitoalueet, tavoitteet sekä sisällöt. Portfolio on oppilaan oma ja hän voi ottaa sen mukaansa esimerkiksi vaihtaessaan koulua, jolloin oppilaan uusi opettaja saa pelkkiin arvosanoihin verrattuna tarkempaa tietoa oppilaan osaamisesta. (Linnakylä 1993, 79; Linnakylä 1994, 12, 17–18; Pollari 1994, 54.)

Portfolioarviointi saattaa vastata strukturoitua koulukokeita, mikäli sille on laadittu tarkat ohjeet ja arviointikriteerit. Esimerkiksi oppikirjasarjoissa olevat portfoliopaketit ovat yleensä suppeita ja muodollisia versioita tästä autenttisesta, joustavasta ja itseohjautuvasta arviointimenetelmästä. Portfoliotyöskentely ei saisi lisätä liikaa kilpailuhenkisyttä, jolloin oppimisen ilo katoaa ja oppilaiden työmäärä kasvaa liian suureksi. (Linnakylä 1993, 87; Linnakylä 1994, 27–28.) Numeroarviointi portfolioista voi olla suppea ja vaikea muodostaa. Mikäli numeroarviointia halutaan käyttää, parempi vaihtoehto olisi sanallisen ja numeerisen arvioinnin yhdistelmä (vrt. hybridiarviointi luvussa 2.3.4). Portfolio voi olla myös työläs ja aikaa vievä arviointi- ja oppimismuoto. Itsearviointi ja näytetöiden valinta voi tuottaa oppilaalle vaikeuksia, ja jos itsearviointista tulee epämiellyttävä rutiini oppilaan näkemys itsestään ja oppimisestaan ei kehity. (Pollari 1994, 60–61; ks. myös Linnakylä 1993, 85; Niikko 2000, 112.)

Portfolio arviointimenetelmänä ei täytä mittauksen luotettavuutta koskevia vaatimuksia kuten perinteiset kokeet. Portfoliolla kuvataan kuitenkin perinteisiä kokeita pätevämmiin ja laajemmin oppilaan kehitystä ja suorituksia pitkällä aikavälillä. Koska portfolio ja perinteiset kokeet mittaavat eri puolilta oppilaan kehitystä, niitä voitaisiin käyttää toisiaan täydentävinä arviointimenetelminä. (Taube 1998, 22.) Jotta portfolio täyttää sille asetetut kriteerit, siitä tulee selvitä, että oppilas on ollut mukana valitsemassa sisältöä ja päättämässä arviointikriteereistä (Niikko 2000, 14).

## 5.2 Oppilasarviointi musiikissa ja liikunnassa

Kaikki haastattelemamme luokanopettajat olivat sitä mieltä, että opetussuunnitelma ja sen hyvän osaamisen kriteerit antavat hyvän lähtökohdan musiikin ja liikunnan oppilasarvioinnille (ks. 2.2, 2.2.3, 2.4.2, 2.4.4). Haastateltava M1 kritisoi opetussuunnitelman hyvän osaamisen kriteerien väljyyttä näin:

*”...meil on aika väljästi opetussuunnitelmaan arviointia yhdistetty, et siel on ne valtakunnallisesta opsista poimitut nelosen ja ysin hyvän osaamisen kriteerit antaa näin ollen sinne neloselle sen hyvän lähtökohdan, mut siitä eteenpäin se on kyl enemmän tai vähemmän soveltamista, että mitä ajattelee vaikka kuudesluokkalaisten taitotasoks ja se jää hiukan kyl jokaisen liikunnanopettajan omalle kontolle, että mihin sen viivan vetää, koska ihan selkeetä taitotasoja ei oo eritelty mitkä pitäis saavuttaa.”*

Myös haastateltavat N3 ja N6 pitivät arvioinnin kriteereitä tulkinnanvaraisina ja väljinä. Haastateltava N1 nosti esiin ongelman koskien jouluarviointia. Siinä ei vielä näy hänen mukaansa kaikki hyvän osaamisen kriteerit, koska kaikkia osa-alueita ei ole vielä käyty läpi. Tämän vuoksi oppilas saattaa meidän mielestämme saada todellisuutta huonomman tai paremman arvioinnin riippuen osa-alueista, jotka on käyty läpi. Kevätlukukaudella voi tulla oppilaalle mieluisia tai epämieluisia osa-alueita, jotka eivät näy vielä jouluarvioinnissa. Vaikka oppilaalla menisi jokin osa-alue huonosti, hän voi haastateltava N6:n mukaan aina parantaa ja tsempata muissa osa-alueissa. Haastateltava N2:n mielestä hyvän osaamisen kriteerit saattavat olla melko tiukat etenkin sellaisille oppilaille, jotka eivät ole hyviä musiikissa. Tämän vuoksi hän pitää arviointinsa melko kannustavana (ks. 2.3.1). Myös haastateltava N4 koki, että hyvän osaamisen kriteerit ovat melko kovat. Esimerkiksi arvosana kymmenen edellyttää hänen mukaansa, että oppilaalla on ihan kaikki kunnossa.

Kaikki haastateltavat, jotka opettivat liikuntaa, merkitsivät oppilaiden tuloksia itselleen ylös. Haastateltava M1 oli sitä mieltä, että varsinkin isompien oppilaiden kanssa on helppo tehdä testejä ja mitata tuloksia ja sitä kautta kerätä arviointitietoa. N6 keräsi tietoa oman observoinnin lisäksi oppilaiden itsearviointin kautta sekä toisen liikunnanopettajan kanssa keskustelemalla. N4 puolestaan kirjoitti itselleen ylös oppilaiden tulosten lisäksi myös kommentteja siitä, mikä oppilaiden suorituksissa on jo kunnossa ja mitä pitää vielä harjoitella. Haastateltava N3 kertoi omista arviointitiedon keräämistavoistaan seuraavasti:

*”No siellä on montaa eri tapaa, että saatan olla ite, et oppilaat tekee observoijana ja laitan merkintöjä ylös. Joskus aiemmin oon tehny niin, että mä videoin joitakin pätkiä, jossa he ihan oikeesti niinku esittävät omat taitonsa*

*joistaki alueista. Mutta arvioin ennen kaikkea prosesseja, ei niinkään niitä lopputuotoksia vaan sitä miten hän suoriutuu pitkäkestoisesti...”*

Lisäksi haastateltava keräsi arviointitietoa työskentelytaidoista, liikuntavälineiden huolehtimisesta ja reilusta pelistä. Myös haastateltava N4 keräsi arviointitietoa itselleen oppilaiden pukeutumisesta ja peseytymisestä. Suurin osa haastateltavista ei kertonut painottavansa mitään osa-aluetta erityisesti. N1:n ja M1:n mukaan jokainen opettaja kuitenkin painottaa kaikissa oppiaineissa jollakin tavalla itselleen tärkeitä asioita, jolloin ne näkyvät arvioinnissakin enemmän. M1 myönsi pallopelien olevan itselleen mieluisin osa-alue liikunnassa ja sitä kautta painotti tätä osa-aluetta sekä opetuksessaan että arvioinnissaan. Haastateltava N4 kertoi jättävänsä vesiliikunnan pois liikunnan osa-alueista, jolloin se jäi lasten oman harrastamisen varaan. (Ks. 2.4.4.)

Kaikki musiikkia opettavat haastateltavat kertoivat pitävänsä vähintään kerran vuodessa musiikinkokeen, jonka lisäksi kaikki kuuntelivat oppilaiden laulua joko laulukokeen avulla tai oppilaan laulamista soolo-osista. M2 havainnoi myös yhteismusisointia, josta hän erotteli innokkaimmat ja haluttomimmat. N1 taas piti erilaisia testejä esimerkiksi nokkahuilun soitosta, rummuista tai muista soittimista. N2 puolestaan sanoi arviointitiedon keräämisestään seuraavaa:

*”No mä kyllä aika tarkkaan yleensäki kaikissaki pistän ittelleni ylös, koska mä en muista. Mä en luota siihen, että mä ajattelen, et se oppilas on semmonen ja semmonen vaan mä laitan koetulokset muistiin ja sitten tota kaikki mitä tehtäviä on tehty ja sitte ku mä tsekkaan vihkoja, ni siitäki voi...”*

Hän pitikin helppona arvioinnissa isompien oppilaiden kanssa tehtyjä selkeitä musiikinkokeita, joiden kautta on helppo mitata oppilaiden oppimistuloksia. Haastateltava N5 keräsi arviointitietoja musiikista jatkuvalla seurannalla. Hän korosti tarvitsevansa paljon materiaalia, johon perustaa arviointinsa, koska opettajalla tulee olla faktoja arviointinsa tueksi, jos vanhemmat haluavat niitä tietää. Tätä tietoa hän keräsi esimerkiksi nokkahuilukappaleen tai kantelekompin soiton avulla. Myös suurin osa musiikkia opettavista haastateltavista ei kertonut painottavansa opetuksessaan ja arvioinnissaan mitään tiettyä osa-aluetta. N1 sanoi pyrkivänsä siihen, että hänen tunneillaan olisi mahdollisimman paljon tekemistä ja etteivät tunnit menisi aina saman kaavan mukaan. Hän myös halusi löytää jokaiselle oppilaalleen jonkin tätä kiinnostavan osa-alueen. Haastavuutta musiikin opetukseen ja arviointiin tuo haastateltavan mukaan pieni tuntimäärä ja osa-alueiden paljous (ks. 2.4.1).

Musiikin ja liikunnan arvioinnissa voidaan hyödyntää autenttista arviointia (ks. 2.1.2), jolloin arvioinnin kohteena on suoritusprosessi. Arviointimenetelmiä valittaessa tulee huomioida oppiaineen luonne ja oppimistavoitteet. Opettaja voi käyttää arviointinsa tukena ns. jatkuvaa näyttöä, kuten esimerkiksi tuntiosaamista tai oppilaiden harrastuneisuutta. Tämä perustuu lähinnä

havainnointiin ja se on luonteeltaan epämuodollista eli informaalia, kun puolestaan perinteiset kokeet ovat formaalia arviointia. Havainnointi koettelee opettajan rehellisyyttä, oikeudenmukaisuutta, systemaattisuutta ja valppautta (ks. 2.1). (Virta 1999, 34, 50, 61, 65.) Havainnointia voidaan täydentää esimerkiksi muistiinpanojen avulla ja sen tulee perustua opetussuunnitelmaan (Mäensivu 1999, 75). Haastateltava N1:n mielestä musiikissa on tärkeää arvioida oppilaita, vaikkakaan se ei ole suuri osa opetusta. Hän huomioi arviointilähtökohdan vuosisuunnitelmassaan mutta tekee varsinaisen arvioinnin vasta opintojakson lopussa (ks. 2.1.1). Arviointi ei tule musiikin tunneilla yhtä paljon esille kuin muissa oppiaineissa, joissa arviointitietoa tuotetaan jatkuvasti.

Kaikki haastateltavat kokivat liikunnan ja musiikin arvioinnin muita kuin taito- ja taideaineita hankalammaksi. Haastateltava N4 kuvaa tätä eroa seuraavalla tavalla:

*”No mun mielestä muiden aineiden arviointi on paljon helpompaa, koska sieltä löytyy niin paljon selvemmin niitä asioita, et mitä ottaa...”*

Haastateltava M2 näki yhtäläisyyksiä taito- ja taideaineiden arvioinnissa näin:

*”... mun mielest taito- ja taideaineet on niinkun niitten arviointi on niinku kimpassa, että tämmöstä vähän lievempää varsinkin just siel heikommis arvosanoissa.”*

Haastateltavat N1 ja N3 kokivat ongelmalliseksi kokeiden vähyyden, jolloin musiikista tai liikunnasta ei tule dokumenttia samassa suhteessa kuin muista oppiaineista. N3 ja N4 pohtivat liikunnan ja musiikin suhdetta muihin taito- ja taideaineisiin. Liikunnassa oppilas on kokonaisvaltaisesti muiden edessä ja arviointi kohdistuu paljon oppilaaseen itseensä. Myös musiikissa tilanne on heidän mukaansa vähän sama, kun taas muissa taito- ja taideaineissa arviointi kohdistuu tuotokseen, joka on ulkopuolinen suhteessa oppilaaseen itseensä. N3 jatkoi, että liikunnassa arviointi kohdistuu taitavuuden lisäksi oppilaan kehoon ja kehonkuvaan, siihen onko oppilas liikunnallinen vai ei. N6 puhui arvioinnin vaikeudesta tällä tavalla:

*”Yhtäläillä liikutaan semmosella alueella, että voi antaa loppuelämän traumoja oppilaalle ja tota se on kaikissa muissaki taito- ja taideaineissa niin monta osaluetta ympäröivä yhteen numeroon...”*

Kuitenkin kaikki arviointi vaatii hänen mukaansa paljon miettimistä. Haastateltava M1 näki ongelmalliseksi ei-liikunnallisten lasten arvioinnin. Tällaisilla oppilailla fyysiset rajoitteet voivat olla erittäin merkittäviä, jolloin oppilas yltyä vain keskinkertaiseen tai heikkoon suoritukseen

muuhun ryhmään nähden parhaansa yrittämisestä ja tsemppaamisesta huolimatta (ks. 5.1.3). Myös haastateltava N6 näki oppilaiden väliset tasoerot hankaliksi liikunnan arvioinnissa.

Haastateltava M1 sanoi, että vanhemmilla on usein melko yksipuolinen käsitys liikunnan arvioinnista. Jos lapsi esimerkiksi harrastaa jotakin liikuntalajia, vanhemmat saattavat odottaa hyvää arvosanaa liikunnasta. Harrastus ei kuitenkaan takaa vielä hyvää arvosanaa, vaan osaaminen tulee näyttää opettajalle liikuntatunnilla. Haastateltava toivoi, että vanhemmat ottaisivat kannustavan mutta riittävän etäisen roolin liikunnan arviointiin. (Ks. 2.5.2.) Kolme haastateltavaamme (N3, N6 ja M2) pitivät vanhempien roolia vähäisenä arvioinnissa. N6:n mielestä tähän vaikuttaa se, että hän opettaa paljon eri vuosiluokkien oppilaita eikä sen vuoksi ole missään tekemisissä muiden kuin oman luokan vanhempien kanssa. Vanhempien tulisi haastateltava N4:n mukaan tukea ja kannustaa oppilasta sekä viedä häntä harrastusten pariin.

Yhteiskunnassamme musiikki koetaan feminiiniseksi alueeksi, mikä saattaa vaikuttaa varsinkin poikien käsityksiin omasta osaamisestaan ja musiikista oppiaineena. Tämä näkyy siinä, että ainoastaan motivoituneimmat pojat ovat innokkaasti ja aktiivisesti mukana koulun musiikintunneilla. (Ahonen 2004, 162.) Asenteet haastateltava N5:n mukaan esimerkiksi musiikinopetusta kohtaan muodostuvat jo ensimmäisillä vuosiluokilla. Tällöin erityisesti pojat saattavat kokea, että musiikki on ”akkojen hommaa” eivätkä he tämän vuoksi kiinnostu musiikista.

### 5.2.1 Lahjakkuus ja lahjakkaiden oppilaiden arviointi

Lahjakkaan ihmisen tunnuspiirteinä voidaan pitää kykyä tehdä valintoja itsenäisesti oman mielen ja halun mukaan sekä vastuun kantamista näistä valinnoista. Jos lahjakas lapsi haluaa tehdä jotain omaperäistä ja luovaa elämässään, hänen tulee sietää epäonnistumisia ja epäsuosiossa olemista. Luovuuteen liittyviä piirteitä ovat riittävän korkea älykkyys, omaperäisyys, ilmaisukyky sekä verbaalinen sujuvuus ja hyvä mielikuvitus. (Uusikylä 1994, 85, 156.) Gallagherin (1985, 303) mukaan luovuus määritellään mentaaliseksi prosessiksi, jossa ihminen kehittää uusia ajatuksia ja tuotoksia tai yhdistää jo olemassa olevia itselleen uudella tavalla. Seuraavassa esittelemme muutamia tunnettuja lahjakkuutta koskevia teorioita.

Renzullin lahjakkuusmallin mukaan lahjakkuuden elementtejä ovat keskitason selvästi ylittävä kyvykkyys, opiskelumotivaatio ja luovuus. Nämä johtavat yleislahjakkuuteen kuten verbaalinen tai numeerinen ajattelu ja päättely tai erityislahjakkuuteen, jolloin ihmisellä on erityiskykyjä esimerkiksi taiteiden alueella. Tämä lahjakkuusmalli on yksi tunnetuimmista länsimaissa käytetyistä lahjakkaiden opetukseen sovelletuista malleista. (Uusikylä 1992, 41; Uusikylä 1994, 45–46.) Sternbergin kognitiivisen teorian mukaan lahjakkuutta on kolmea päälajia:



analyyttinen, syntetisoiva ja praktinen, eikä lahjakkuutta voi kuvata pelkän älykkyysosamäärän avulla. Analyytisesti lahjakas pystyy jakamaan ongelman osiin ja ymmärtämään niiden merkityksen. Syntetisoivasti lahjakas puolestaan on hyvä oivaltamaan, luova ja intuitiivinen. Praktisesti lahjakas taas käyttää analyyttistä tai syntetisoivaa kyvykkyyttään arkipäivän tilanteissa. (Uusikylä 1994, 55–56.) Gardnerin moniälykkyysteoriassa on seitsemän eri lahjakkuuden lajia, joita ovat lingvistinen, loogis-matemaattinen, spatiaalinen, kehollis-kinesteettinen, musikaalinen, intrapersoonallinen sekä interpersoonallinen. Kehollis-kinesteettinen lahjakkuus on kykyä käyttää kehon osia jonkin tehtävän suorittamiseen. Esimerkiksi urheilijoilla ja tanssijoilla tulee olla tällaista lahjakkuutta. Musikaalinen lahjakkuus on kykyä erottaa teemoja, herkkyyttä havaita rytmejä ja parhaimmillaan kykyä esittää tai säveltää musiikkia. (Uusikylä 1994, 66–68.)

Opettajalla on merkittävä rooli poikkeavaa luovaa lahjakkuutta ja omaperäistä ajattelua omaavien oppilaiden kohdalla, jotta nämä menestyisivät kykyjensä edellyttämällä tavalla. Opettajan tulee ymmärtää ja arvostaa oppilaiden erikoislaatua. Kuitenkin vanhemmat ja opettajat pystyvät harvoin tukemaan itsensä toteuttamiseen pyrkivää oppilasta riittävästi. Heidän voi olla vaikeaa hyväksyä oppilas, koska he eivät itse pysty toteuttamaan itseään aidosti. (Uusikylä 1992, 30, 135.) Haastateltava N6 koki liikunnallisesti lahjakkaiden oppilaiden arvioinnin ongelmalliseksi, koska heidän osaamisestaan ja taitotasostaan oli vaikea saada varmuutta. Tämä saattoi johtua haastateltavan lyhyestä työkokemuksesta, jolloin oppilaiden tuntemus ja arviointi on vielä epävarmaa. Myös haastateltava N1 koki musiikillisesti lahjakkaan oppilaan arvioinnin hankalaksi. Jos lapsi esimerkiksi soittaa musiikkiopistossa eikä saakaan kiitettävää arvosanaa todistukseen, vanhemmille voi olla vaikeaa perustella tehdyt arviointiratkaisut. Useimmin tällainen oppilas kuitenkin saa kiitettävän arvioinnin, eivätkä esimerkiksi työskentelytaidot vaikuta juurikaan arviointiin. Toisaalta jos oppilaalla ei ole mitään taitoja ja vaikka hän on erittäin innostunut, hänelle ei voi antaa kiitettävää arvosanaa vaan kahdeksan on ylin mahdollinen arvosana. Sekä heikot että lahjakkaat oppilaat tulevat haastateltavan mukaan helposti esille arviointia ajatellen.

Haastateltava N3:n mukaan oppilas, joka harrastaa liikuntaa muita oppilaita enemmän, on myös lahjakkaampi ja kehittyneempi siinä taidossa. Tällöin asioiden omaksuminen ja oppiminen on helpompaa. Samalla tavalla haastateltava N2 kertoi harrastuneisuuden vaikuttavan välillisesti paljon. Se lisää oppilaan osaamista ja rohkeutta sekä lapsi kokee musiikin mielekkääksi, mutta peruspisteitä ei haastateltava harrastuneisuudesta anna. Vaikka oppilas olisi haastateltava N3:n mukaan erityisen lahjakas, mutta arvioinnin muut osa-alueet kuten työskentelytaidot, vastuullisuus ja toisten huomioiminen eivät ole kohdallaan, saattaa arviointi olla odotettua huonompi. Myös haastateltava N4:n mukaan kaikki arvioinnin osa-alueet tulee tarkastella jokaisen oppilaan

kohdalla, riippumatta siitä onko oppilas esimerkiksi suomenmestari jossakin liikuntalajissa. Samaten haastateltava N1 sanoi, että lahjakkuus yhdistettynä yhteistyökyvyttömyyteen ja haluttomuuteen harjoitella eri osa-alueita, voi laskea arvosanaa. Haastateltavat N5 ja N6 korostivat oman erityisosaamisen esille tuomista oppitunneilla.

Haastateltava N5:n mukaan hyväksi suoritukseksi riittää se, että oppilas yrittää parhaansa, on mukana ryhmässä ja asennoituu tekemiseen myönteisesti, vaikka se menisi musiikillisesti vähän pieleen. Tällöin oppilaalle on haastateltavan mielestä mukavaa antaa hyvä arvosana ja kiitettävän arvosanan voi saada, vaikkei olisi perinteisellä tavalla musiikillisesti lahjakas. Toisaalta oppilaan, joka on perinteisellä tavalla musiikillisesti lahjakas eli on hyvä laulamaan ja soittamaan, tulisi ymmärtää, että hänen täytyy osoittaa taitonsa muillakin osa-alueilla ja hänen asenteensa pitää olla kohdallaan. Musikaalisuuden haastateltava määritteli seuraavasti:

*”Jos pitäisi avata sana musikaalisuus, niin mulle musikaalisuus on sellasta, että ihminen nauttii musiikista joko tekemällä tai kuuntelemalla. Eli myös sellanen ihminen, joka nauttii musiikin kuuntelemisesta on musikaalinen, mutta semmonen ihminen ei välttämättä taas ole sävelkorvallisesti ja rytmitajuisesti sitten taas niin musikaalinen kuin joku toinen. Mutta että riippuu vähän, että miten tätä musikaalisuuskäsitettä niinkun määritellään.”*

Haastateltava N2 kertoi musikaalisuuden vs. epämusikaalisuuden osuudesta arvioinnissa seuraavasti:

*”No siin on lähinnä se sitten, että minkä linjan ottaa, että ottaako sen siltä pohjalta, että mitkä on ne lapsen musiikilliset taidot vai kuinka aktiivinen hän on. Et joku laps voi olla hirmusen musikaalinen ja olis taitavakin, mutta ei halua tuoda sitä esille ja sitten joku taas haluaa kovasti laulaa ja soittaa ja ei silti välttämättä omat taidot oo niin hyvät. Niin niistä etitään sitten semmosta balanssia, että tota tavallaan palkitaan siitä tehdystä työstäkin eikä pelkästään musikaalisuudesta.”*

(Ks. 2.4.1.) Oppilaan lahjakkuuden osoittaminen koulusaavutusten perusteella ei ole oikea ja varma tapa määritellä lahjakkuutta. Kouluaikaisella menestymisellä ja myöhemmän iän saavutuksilla ei ole tilastollista yhteyttä. Lahjakkuus on usein samastettu älykkyyteen ja älykkyydosamäärän mittaaminen on nähty keinona todeta lahjakkuutta. Lahjakkuus on kuitenkin tilannesidonnaista ja se muotoutuu inhimillisten, yksilöllisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden vuorovaikutuksessa. (Uusikylä 1994, 10, 36, 38–39, 45; ks. myös Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 45.) Haastateltava N1:n mukaan kaikki oppilaat eivät vain ole lahjakkaita musiikissa. Toisilla oppilailta taito on ilman mitään harjoitusta ja toiset puolestaan voivat harjoituksen avulla

kehittyä, mutta eivät kuitenkaan ole lahjakkaita. Hän myös pohti täytyykö musiikin opettajan olla lahjakas, jotta voi arvioida oppilaita.

Opettaja, vanhemmat sekä muut oppilaat kertovat oppilaalle tämän lahjakkuudesta, huolellisuudesta, ahkeruudesta ja käyttäytymisestä. Tämän kautta hän oppii suhteuttamaan itsensä luokassaan heikkojen, tavallisten tai hyvien joukkoon. (Mäensivu 1996, 89.) Haastateltava N5 oli sitä mieltä, että jos oppilas ei ole kotona saanut virikkeitä ja hänen ei ole ajateltu olevan perinteisellä tavalla musikaalinen, lapsi on saattanut sulkea musiikin pois itsestään ja ajatella, ettei osaa soittaa tai laulaa. Silti tällaisella lapsella on mahdollisuus saavuttaa erittäin hyviä tuloksia muilla osa-alueilla ja sitä kautta saada kiitettävä arvosana. Autenttiset arviointitehtävät, kuten esimerkiksi portfolio, haastavat erityisesti lahjakkaat oppilaat. Tällaisissa tehtävissä he voivat asettaa vaativia ja epätavallisia tavoitteita, toteuttaa itsenäisiä oppimistehtäviä sekä yrittää ja työskennellä täysipainoisesti. (Linnakylä 1994, 14; Linnakylä & Kupari 1996, 109.) Portfoliotyöskentelyn kautta lahjakkailta oppilailta on mahdollisuus ponnistella haasteellisten tehtävien parissa ja tämän kautta oppia uusia asioita (Pollari 1994, 55–56).

### 5.2.2 Motivaation osuus oppimisessa ja arvioinnissa

Motivaatiolla voidaan selittää musiikin, liikunnan ja muiden oppiaineiden oppimista. Kun oppilas on motivoitunut, hän suuntaa tarkkaavaisuuttaan tehokkaasti oppimisen kohteeseen, toimii pitkäjänteisesti ja sitkeästi sekä työskentelee tarkoituksenmukaisesti. (Ahonen 2004, 154.) Motivaatio kasvaa silloin, kun oppilas kokee, että yrittäminen ja menestyminen ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Oppilaan edistyessä hänen tulee saada myönteistä ja totuudenmukaista palautetta yrittämisestään. Tämä edellyttää sitä, että oppilas voi lähteä liikkeelle omasta taitotasostaan ja omista tavoitteistaan. (Anttila & Juvonen 2002, 151.) Haastateltava N1:n mielestä positiivinen palaute on aina parempaa kuin negatiivinen. Oppilaalle ei kuitenkaan hänen mukaansa tule antaa väärää kuvaa itsestään. Jos oppilas haastateltava N4:n mukaan ylittää itsensä, se näkyy hänen saamassaan arvioinnissa positiivisesti.

Kaikissa oppimisen teorioissa palautteella on oppimisprosessissa keskeinen merkitys. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä korostetaan vahvistamisen periaatetta. Kognitiivisen näkökulman mukaan tärkeämpää on se miten palaute tulkitaan, jolloin vahvistamisella voi olla monia seurauksia. Pedagogiikassa oppimismotivaatio ja oppimisen tavoitteisuus koetaan tärkeäksi. Oppilaiden tulee omaksua oppiminen tavoitteekseen, jolloin he pyrkivät organisoimaan toimintaansa sen mukaan. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 34–35.) Haastateltavat N1 ja

M2 ajattelivat, että arviointi voi lisätä joidenkin oppilaiden motivaatiota oppiainetta kohtaan. Näitä ovat sellaiset oppilaat, jotka muuten eivät tekisi oppitunneilla mitään oppimisen eteen.

*”... jos sitä [musiikkia] ei arvioida ni se helposti lähtee sit siihen, että sun on iteki vielä vaikeempi perustella niille, joita ei yhtään kiinnosta ni se, että täällä käyttäydytään ja täällä ei riehaannuta...” (N1)*

Haastateltava M1 puolestaan pohti liikunnan arvioinnin tarpeellisuutta ja otti esiin seuraavan näkökulman:

*”Joillekin oli kyseessä mikä oppiaine tahansa, ni se arvosana ja arviointi on sellanen motivaatiotekijä, joka toisaalta puskee eteenpäin ja heidän kohallaan ehkä se onkin mielekäs juttu se arviointi, koska se voi kannustaa siihen parempaan suoritukseen, joka muuten jäis tekemättä.”*

Hänen mielestään on kuitenkin oppilaita, joiden kohdalla käytössä olevat arvioinnin kriteerit ovat epäreiluja. Haastateltava N3 perusteli arvioinnin tarpeellisuutta oppilailta, joiden on mahdollista saada ainoa kiitettävä arvosana todistukseen liikunnasta. N6:n mukaan oppilas, jolla liikunta on vahva alue, saa positiivista palautetta ja hyviä numeroita, mikä voi heijastua positiivisesti myös muihin oppiaineisiin. Oppilaat, jotka kilpailevat, tekevät ja touhuavat liikuntatunneilla, haluavat haastateltava N4:n mielestä saada arvosanan ja tilaisuuden parantaa sitä. Tällöin arviointi toimii motivoijana.

Motivaatio on hyödyllinen oppimisen ja arvioinnin kehittämisen lähde. Sisäinen oppimisinto luo tavoitteellisuutta ja tuottaa siten parempia tuloksia kuin pakon, ulkoisen palkkion tai uhkauksen avulla houkuttelemisen. Arviointi voi joko tukea tai tuhota motivaatiota. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 14.) Haastateltava N1:n mukaan musiikkia harrastavilla oppilailta on usein korkea motivaatio. Tällaiset oppilaat ovat innokkaita ja haluavat jatkuvasti näyttää osaamisensa, mikä puolestaan usein vaikuttaa korottavasti arvosanaan. Harrastuneisuus ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita arvosanaa kymmenen. Peltosen ja Ruohotien (1992, 18–19) mukaan oppilaille annetut kannustukset tai palkkiot voivat palkita oppilasta joko sisäisesti tai ulkoisesti. Sisäisesti motivoituneelle oppilaille käyttäytymisen syyt ovat sisäisiä ja sen tarpeet liittyvät itsensä toteuttamiseen ja kehittämiseen. Ulkoisesti motivoitunut puolestaan on riippuvainen ympäristöstä ja hän haluaa täyttää turvallisuuden tai yhteenkuuluvuuden tarpeen.

Korkeita arvosanoja annetaan suhteellisen paljon, jotta mahdollisimman usealla oppilaalla säilyy positiivinen, mutta realistinen kuva itsestään oppilaana. Tämän vuoksi heikoimpia arvosanoja pyritään antamaan mahdollisimman vähän. (Åhlberg 1990, 118.) Heikomman arvosanan saaneen oppilaan tulee saada yhtäläisiä yrittämisen ja onnistumisen mahdollisuuksia

kuin hyvän arvosanan saaneen (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 87). Esimerkiksi haastateltava M2 kertoi antaneensa harvoin musiikin arvosanaksi pienempää kuin seitsemän, vaikka oppilaan taidot ja into eivät aivan riitä siihenkään. Huono arvosana vaikuttaa hänen mukaansa oppilaan asenteeseen ja musiikkiin suhtautumiseen negatiivisesti (ks. 2.4.1). Myös haastateltava N4 koki, että huono arvosana saattaa johtaa mielenkiinnon katoamiseen täysin liikuntaa kohtaan. Mielestämme sama pätee myös musiikissa. Kun oppilas haastateltava M1:n mukaan tekee parhaansa liikuntatunnilla, se yleensä tuo mukanaan myös oppiaineessa pärjäämistä. Hänen mukaansa ei kuitenkaan voi väheksyä oppilaan pärjäämistä oppiaineessa ilman suurempia ponnisteluja. Omalla positiivisella olemuksella, yrityksellä ja asenteella oppilas voi saada paremman arvosanan, kuin liikuntataidot muuten edellyttäisivät. Haastateltava N3:n mielestä on kuitenkin oikeutettua antaa huono arvosana oppilaalle, jolla on paljon poissaoloja, koska opettaja ei tällöin voi nähdä oppilaan kehityskaarta.

Oppilaiden tulee ymmärtää eri oppiaineiden tietojen arvoa ja olla niistä kiinnostuneita, jotta heidän oppimisensa voi olla tehokasta. Kun oppilaat työskentelevät itselleen tärkeän ja omakohtaisen tavoitteen eteen, heidän todellisia voimavarojaan on mahdollista arvioida. Jos oppilas ei ole motivoitunut, hän ei suoriudu kykyjensä mukaisesti. Motivoitunut oppilas tekee parhaansa ja pyrkii parantamaan tuotoksiaan. (Taube 1998, 15; ks. myös Airasian & Abrams 2003, 541.) Oppilaan motivaation arviointi on vaikeaa, koska arviointiin vaikuttava heikko motivaatio voi tosiasiaassa olla seurausta opettajan huonosti motivoivasta opetuksesta (Virta 1999, 21). Opettaja luo luokkaan rakentavan ja inhimillisyyttä hyväksyvän ilmapiirin kertomalla oppilaille, ettei onnistuminen ole tärkeintä. Tätä kautta oppilaat voivat parantaa työskentelyään, kestävät paremmin epäonnistumisia ja haluavat yrittää uudestaan. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1999, 17.) Esimerkiksi oppilaiden tekemät portfolioit tekevät opettajalle näkyväksi oppilaan kiinnostuksen kohteita ja kokemuksia, ajattelu- ja työskentelytapoja sekä kasvua ja kehitystä. Tämä tukee opetuksen ja ohjauksen kohdistamista motivoivaksi ja jokaista oppilasta yksilöllisesti tukevaksi. (Linnakylä 1994, 15.) Kun oppilaat saavat vaikuttaa itse arvioinnin sisältöön, muotoon ja käyttötapoihin sekä tavoitteiden asettamiseen, he sitoutuvat paremmin oppimiseen ja arviointiin (Takala 1994, 5).

### 5.2.3 Arvioinnin vaikutukset itsetuntoon

Itsetunto on yksi tärkeimmistä minäkuvan osista. Minäkuva muodostuu oppilaan itsestään tekemistä havainnoista ja muilta saadusta palautteesta. Sitä muokkaavat aikaisemmat kokemukset, jolloin oppilaan käsitys itsestään saattaa poiketa muiden käsityksestä hänestä. Minäkuva on

järjestelmänä suhteellisen vakaa. Sen eri osat ovat järjestyksessä ja tasapainossa keskenään. Jotkut havainnot ja kokemukset ovat muita merkityksellisempiä oppilaan minäkuvalle. (Tuomi 1996, 464, 466.) Oppilaan käsitys itsestään vaikuttaa siihen, miten hän kokee arvioinnin (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 115). Opettajalla ei haastateltava N3:n mukaan ole välttämättä käsitystä siitä, kuinka oppilas kokee arvioinnin, koska sen voi tietää ainoastaan oppilas itse. Keltikangas-Järvisen (1996, 17, 196) mukaan oppilaalla on hyvä itsetunto silloin, kun positiivisten ominaisuuksien määrä on suurempi kuin negatiivisten. Opettajan tulee säännöllisesti kertoa jokaiselle oppilaalle siitä mitä hän osaa ja missä hän on hyvä.

Oppilaan saamat viestit, arvosanat sekä arvioinnit oppimisestaan ja osaamisestaan vaikuttavat paljon itsetuntoon ja minäkäsitykseen (Keltikangas-Järvinen 1996, 204; Takala 1994, 2; Virta 1999, 20). Minäkäsitykseen kuuluvat käsitys omista luonteenpiirteistä, kyvyistä sekä suhteesta muihin ja ympäristöön. Se kehittyy sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta varsinkin oppilaalle tärkeiden ihmisten kanssa ja se on oppimisen tulos. Jotta oppilaan itsetunto vahvistuu, arvioinnin tulee tapahtua luottamuksen ja kunnioituksen ilmapiirissä. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 16, 115–116; ks. myös Keltikangas-Järvinen 1996, 30.) Haastateltava N3 kertoi liikunnan arvosanan vaikuttavan oppilaiden minäkuvaan ja itsetuntoon. Näiden rakentamiseen liittyvät myös yhteiskunnan arvot ja ulkonäköä koskevat vaatimukset. Oppilaiden työskentelyssä haastateltava korosti vastuullisuutta, huolellisuutta, muiden huomioimista, yrittämistä ja halua oppia, jonka kautta oppiaineessa kehittyminen on mahdollista. Saadessaan palautetta oppilaan tulisi tuntea, että hän on saanut palautteen oman työpanoksen ja onnistumisen kautta (Keltikangas-Järvinen 1996, 236).

Koulussa menestyminen vahvistaa oppilaan itseluottamusta ja vaikuttaa oppilaan merkityksellisinä pitämiin asioihin. Hyvä itsetunto puolestaan selittää koulumenestystä. Tällöin oppilas luottaa itseensä ja hänellä on positiivinen käsitys omasta oppimisestaan. (Keltikangas-Järvinen 1996, 40, 180; Virta 1999, 20.) Oppilaalle syntyy myönteisiä tai kielteisiä odotuksia arvioinnin kautta. Oppilaan saama arviointi kertoo tiettyjen sisältöjen tai tietojen osaamisesta ja hallitsemisesta esimerkiksi taito- ja taideaineissa. (Virta 1999, 20.) Hyvää itsetuntoa ei kuitenkaan tarvitse osoittaa erityisillä suorituksilla tai onnistumisilla (Keltikangas-Järvinen 1996, 18).

Arviointijärjestelmän pitää olla luonteeltaan minäkäsitystä tukeva (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 117; ks. myös Mäensivu 1999, 75). Esimerkiksi portfoliotyöskentelyssä yksi keskeinen tavoite on lisätä oppilaan itsetuntoa eli itsetuntemusta, -luottamusta ja -arvostusta. Itsetuntoa pyritään kehittämään myös itsearvioinnin kautta. (Linnakylä 1994, 22.) Terve itsetunto auttaa oppilasta ottamaan vastuuta, riskejä ja ilmaisemaan mielipiteitään. Hän iloitsee myös muiden oppilaiden onnistumisen kokemuksista eikä masennu epäonnistuessaan. (Koppinen,

Korpinen & Pollari 1994, 115; ks. myös Keltikangas-Järvinen 1996, 19, 22.) Tällainen oppilas tuntee omat vahvuutensa ja heikkoutensa sekä pystyy realistisesti arvioimaan toimintaansa (Keltikangas-Järvinen 1996, 17; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 115). Haastateltavista neljä (N1, N2, N6 ja M1) korosti oppilaiden toiminnassa parhaansa yrittämistä, osallistumista ja aktiivisuutta. Haastateltava N6 painotti asenteen merkitystä, koska se näkyy liikuntatunneilla intona, yrittämisenä ja itsensä likoon laittamisena. Tämän vuoksi hän koki, että asennetta on helppo arvioida. Positiivinen asenne vahvistaa mielestämme oppilaan itsetuntoa ja se on osaltaan seurausta hyvästä itsetunnosta.

### 5.3 Luokanopettajan ammatillinen kehittyminen arvioijana

Ammatillisen kehittymisen tavoitteena on tietoisien ja itsenäisten ajattelun kehittyminen, johon tärkeänä osana kuuluvat oma-aloitteisuus sekä oikeanlainen asenne ongelmien tunnistamiseen. Kehittymiseen pyrkivä opettaja pohtii tekemiensä ratkaisujen perusteita sekä seurauksia ja pyrkii syvälliseen ymmärrykseen itsestään ja kasvattajana toimimisestaan. (Kohonen 1994, 45.) (Ks. 2.5.1.). Haastateltava N3 koki, että kokemuksen pohjalta luokanopettajalle tulee rutiinia oppilasarvioinnin tekemiseen ja tätä kautta opettaja saa työskentelyvälineitä omaan toimintaansa. Haastateltavamme N5 pyrkii opiskelemaan uutta mahdollisuuksien mukaan, pysymään ajan tasalla ja mieluummin hieman edellä. Arvioinnin muuttumista opettajauransa aikana hän luonnehti seuraavasti:

*”...arviointi on muuttunu ihan hurjasti. Joka opetussuunnitelma tuo siihen aina jonkinlaista erilaista maustetta ja myös sitten vie jotain. Enkä välttämättä sano, et arviointi on muuttunu koko ajan parempaan suuntaan. Mä vähän veikkaan, et se on niinku tällasta aaltoliikettä, että mennään välillä äärilaidasta toiseen ja sitte huomataan, et aha tää uudistus ei ollutkaan hyvä ja sitte palataan back to basics...”*

Haastateltavalla oli vaikuttava koulutustausta musiikin eri osa-alueilta niin Suomesta kuin ulkomailtakin, joista hän pyrki tuomaan uusia ideoita ja virikkeitä omaan työhönsä. Mikäli se olisi mahdollista, hän luopuisi taito- ja taideaineiden arvioinnista kokonaan. Musiikillisesti tai liikunnallisesti erityisen taitaville oppilaille hän voisi tällöin antaa erityismainintoja (ks. 5.1.5). Hänen mukaansa ketään ei varsinaisesti ole koulutettu arvioitsijaksi vaan arviointi on yksi vaikeimmista asioista opettajan työssä.

Opettajan tulee kasvaa oman työnsä arvioijana, jolloin hänen on helpompi kehittää oppilaidensa itsearviointia ja -ohjautuvuutta. Opettajan pitää myös pohtia ihmiskäsitystään, kasvatustilfilosofiaansa sekä käsitystään opettamisesta, oppilaiden kasvusta, kehittämisestä ja

oppimisesta eli työnsä kasvatuksellista kokonaisuutta. Opettajan tulee arvioida ja kehittää perustellusti arviointiaan sekä suunnittelu- ja työtapojaan tietoisten ratkaisujen ja valintojen kautta. Tämä edellyttää kokonaisnäkemystä omasta työstä. (Kohonen 1994, 33, 45; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 17, 34.) (Ks. 2.1, 2.1.4.)

Itsearviointin kautta opettaja voi lisätä tietoaan oman toimintansa tuloksellisuudesta. Yhteinen arviointi muiden opettajien kanssa lisää kokemusten vertailtavuutta ja antaa uutta näkökulmaa arviointiin. Oman toiminnan arviointi antaa opettajalle tietoa opetuksen onnistumisesta ja tuloksellisuudesta. Tämän avulla opettaja voi tarvittaessa vaihtaa opetusmenetelmiään sekä -suunnitelmiaan. Samalla opettaja voi kohdistaa energiansa toiminnan kehittämiseen sen sijaan, että hän pohtisi ongelmia. Jotta opettaja sitoutuu itsearviointiin, hänen tulee kokea se mielekkäänä tapana kasvaa ja kehittyä. Mikäli opettaja kokee itsearviointin tarpeelliseksi, hänellä on sisäinen motivaatio tehdä sitä ja työyhteisö tukee sen tekemistä, siitä tulee merkityksellistä. (Räisänen & Vainio 1996, 22; ks. myös Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 94; Syrjäläinen 1994, 37, 41.)

Haastateltavistamme neljä kertoi keskustelewansa kollegojensa kanssa arviointikäytänteistään ja pyrkivänsä sitä kautta kehittymään arvioitsijana. N6 kertoi omien arviointikäytänteidensä kehittämisestä seuraavasti:

*”No mä arvioin omia arviointikäytänteitäni puhumalla niistä kovasti muitten opettajien kanssa, puhumalla ääneen ja pähkäilemällä ja ehkä kaikkein eniten just sen tän toisen liikunnanopettajan kanssa... kyl se on niinku moneen kertaan pähkäilty mielessä uudenlaisia arviointitapoja niin niitä tulee niinku, et jos lukee tai kattoo telkkarista jotain ja saa ja niin eripuolilta missä on jotain nousee parempia, että hetkonen tuota vois käyttää ja pistää itelleen vähän ylös...”*

Tätä kautta haastateltava kokee saavansa arviointiinsa varmuutta. N4 sanoi arvioivansa omia arviointikäytänteitään myös opiskelukavereidensa kanssa. N3 puolestaan pyrkii refleктоimaan omaa toimintaansa siinä mikä onnistui, mikä ei ja mikä on millekin ryhmälle ominaista. Lisäksi hän kehittää omaa arviointitoimintaansa liikunnan saralta tulevien julkaisujen ja muiden vastaavien avulla. N2 taas lukee artikkeleita sekä opettajanoppaan asiantuntijoiden ajatuksia arvioinnista kehittyäkseen omilla arviointitaidoissaan. (Ks. 2.5.)

Doylen tutkimuksen mukaan opettajat perustavat arviointinsa intuitioonsa ja muistiinsa sekä oppilaiden tuotoksiin ja kokeisiin. Järjestelmällinen havaintojen ja muistiinpanojen teko puolestaan on harvinaista. Tätä ajatusta tukevat käytännön työn kautta saadut kokemukset. (Mäensivu 1999, 67.) Haastateltava N1 koki, että hänen tulee kehittyä tiedon kokoamisessa jokaiselta tunnilta oppilaiden osaamisesta, oppilaiden henkilökohtaisessa tuntemisessa heti alusta asti ja



arviointitietojen merkitsemisessä itselleen muistiin. Airasianin ja Abramsin (2003, 539) mukaan opetuksen aikaisen arvioinnin pätevyyttä heikentää se, että opettaja ei ole riittävän puolueeton havainnoidessaan ja päättäessään oppimisprosessin laadusta. Lisäksi opettaja saattaa käyttää oppilaiden oppimisen arvioinnissa vain muutamaa erilaista kriteeriä ja hänen voi olla vaikeaa ottaa arvioinnissaan huomioon oppilaiden erilaisuus. Haastateltava M1 kertoi kokeilevansa erilaisia variaatioita arvioinnissa eri oppilasryhmien kanssa. Muistinsa tukena hän pitää päiväkirjanomaista merkintätapaa selkeästi mitattavista kohdista. Silloin kun ei ole mitään mitattavaa, hän merkitsee ylös ääripäitä yleisestä olemisesta tunteilla. Koska erot oppilaiden välillä opettajan huomion kiinnittämisessä ovat suuria, oppilaita on aika ajoin tarpeellista tarkastella tarkemmin. (Ks. 2.5.1.)

Aikaisempi harrastuneisuus vaikuttaa esimerkiksi luokanopettajankoulutuksen erikoistumisainevalintaan (Penttinen 1995, 40). Tämän lisäksi luokanopettaja voi työssään ottaa oman kiinnostuksensa mukaan tietystä oppiaineesta enemmän opetettavia tunteja. Kaikki musiikkia opettavat haastateltavamme olivat harrastaneet musiikkia koko elämänsä. Kaksi heistä (N1 ja N2) mainitsi tämän lisäksi valinneensa musiikin erikoistumisaineeksi luokanopettajankoulutuksessaan. Kaikki liikuntaa opettavat haastateltavamme olivat myös harrastaneet liikuntaa läpi elämänsä. Liikunnan erikoistumisaineen luokanopettajankoulutuksessa olivat valinneet N3 ja M1. Ammatillisten valmiuksien oppimiseen vaikuttaa olennaisesti myös opetusharjoittelu (Penttinen 1995, 43). Haastateltava N3 mainitsi, että arviointi on olennainen osa päättöharjoittelun tavoitteita. Haastateltava N1 puolestaan kertoi päättöharjoittelun antaneen eniten keinoja musiikin arviointiin.

Neljä haastateltavistamme (N1, N3, M1 ja M2) kertoi saaneensa koulutuksessaan melko vähän selkeitä työvälaineitä ja olisivat kaivanneet enemmän tukea arviointiin. Haastateltava N3 kuvasi työelämän todellisuutta seuraavasti:

*”...mut kyl sit se käytäntö tulee aina niinku voisko sanoo, et nyrkki vasten kasvoja, et kun pitäis alkaa tekee, niin apua, että miten...”*

Haastateltava N4 koki, että koulutuksessa oli käyty yleiset arviointiasiat läpi, mutta arviointi on kuitenkin hieman erilaista liikunnan oppiaineessa. Tämä saattaa mielestämme johtua siitä, ettei kyseinen haastateltava ollut käynyt liikunnan erikoistumisopintoja luokanopettajankoulutuksensa aikana. Haastateltava N6 oli ainoa, joka oli sitä mieltä, että koulutuksessa oli arviointia ja arviointimenetelmiä pohdittu hyvinkin paljon. Opetusta aloittaessa opettajaa ohjaavat ne tiedot ja taidot, jotka ovat hänelle jäsentyneet parhaiten (Penttinen 1995, 46).

### 5.3.1 Luokanopettaja, vanhemmat ja oppilas arviointiprosessissa

Oppilaan käyttäytymisen arviointia tekevät kaikki häntä opettavat opettajat. Käytöksestä annettu erillinen arvosana ei saisi vaikuttaa oppiaineiden arviointiin. (Anttila & Juvonen 2006, 133; Perusopetusasetus 852/1998, 13§.) Haastateltavat N1 ja N2 mainitsivat, että oppilaan käytös ja persoonallisuus eivät saa vaikuttaa oppiaineen arviointiin. Virran (1999, 27) mukaan tasa-arvo tarkoittaa arvioinnissa sitä, että oppilas saa näyttää taitonsa riippumatta arviointimenetelmästä. Mikään arviointikeino ei ole täysin virheetön ja erilaisia keinoja sovellettaessa saattaa ilmetä vinoutumia tai virhetulkintoja. Jos arvioinnissa ei tule esiin tasoeroja, huippuja tai heikommin menestyviä, se ei välttämättä anna realistista ja luotettavaa kuvaa arvioinnista. Opettajan tulee huolellisesti miettiä mitä hänen käyttämänsä arviointimenetelmä todellisuudessa mittaa (Anttila & Juvonen 2002, 148). Myös monipuoliset opetusmuodot tuovat oppilaan yksilöllisyyttä esille, jolloin opettajan ei tule arvioida oppilaan persoonaa vaan hänen työskentelyään (Spåre 1995, 16).

Vaikeutena arvioinnissa on se, että arvioidaan oppilaan reagoimistyyliä, persoonallisuutta ja vastaamisnopeutta aktiivisuuden ja osaamisen sijaan. Luonteenpiirteiden ei tulisi näkyä oppilaan saamassa arvioinnissa. (Keltikangas-Järvinen 1996, 207.) Haastateltava N2 kertoi, että on tutkittu oppilasarviointiin vaikuttavia tekijöitä, joista ”pärstäkertoimen” vaikutus on opettajilla hyvin vahva (ks. 2.3). Opettajat eivät ole täydellisiä ja vaikka opettaja kuinka yrittää jättää oppilaan persoonallisuuden arvioinnin ulkopuolelle, hän ei voi olla varma onnistuuko siinä. Haastateltavan mukaan niin musiikissa kuin liikunnassakin on mahdollista antaa arviointi yleistuntuman mukaan, jollei opettaja kerää itselleen arviointitietoa.

Oppilaalle ja hänen vanhemmilleen pitää kertoa ymmärrettävästi koulun tavoitteet ja arvioinnin perusteet heti syksyn alussa (Spåre 1995, 15). Haastateltava N5 mainitsi kertovansa ja avaavansa vanhemmille sekä oppilaille syksyisin arviointikriteerit sekä käyvänsä läpi opetussuunnitelman ja sen tavoitteet kohta kohdalta. Hänen mukaansa vanhemmat odottavat numeerista arviointia jo oppilaan ollessa ensimmäisellä luokalla. Vanhemmat eivät myöskään tiedä kaikkia arviointiperusteita. Myös haastateltava N4:n mukaan vanhemmille on hyvä kertoa arvioinnin kriteerit, koska arviointi on muuttunut huomattavasti vanhempien omista kouluajoista. (Ks. 2.5.2.) Hän myös kertoo oppilailleen aina uuden jakson alussa harjoiteltavat asiat. Haastateltava M2 kertoo vanhemmille syksyisin opetussuunnitelman opetussisältöjä, tavoitteita ja arviointikriteereitä. Uuden jakson alkaessa hän esittelee oppilailleen jakson tärkeimmät asiat arvioinnin kannalta, jolloin oppilaat tietävät mihin heidän tulee kiinnittää huomiota. Myös kaikki muut haastateltavat pitivät tärkeänä, että oppilaat tietävät ja heille kerrotaan arviointikriteerit.

Arvioinnista tulevan viestin tulee olla mahdollisimman täsmällinen ja virheetön. Arviointituloksista, oppimisesta ja oppimisen edistymisestä tulee voida keskustella avoimesti oppilaan ja vanhempien kanssa. Tämän tiedon varassa oppilas voi kehittää oppimistaan ja oppimistapojaan sekä muodostaa kokonaiskuvan vahvuuksistaan ja kehittämisaalueistaan. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 37.) Haastateltavamme N2, N6 sekä M2 mainitsivat arviointikeskustelut hyvänä tapana käydä vanhempien ja oppilaan kanssa läpi arviointia (ks. 2.5.2). Vanhempien kanssa voi N3:n mukaan tehdä yhteistyötä myös esimerkiksi tukitoimien kautta. Haastateltavat N2 ja N6 mainitsivat vanhempainillat keinoiksi puhua vanhempien kanssa oppiaineista ja niiden arvioinneista.

Oppilaat ja vanhemmat odottavat opettajan tekemän arvioinnin olevan mahdollisimman tarkkaa, johdonmukaista, objektiivista ja tasapuolista (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 32–34; Mäensivu 1999, 68; Taylor 2003, 86). Haastateltava N1 korosti arvioinnin perustelujen merkitystä. Vanhemmat saattavat hyvinkin hanakasti puuttua arviointiin ja sen perusteluihin. Virran (1999, 124) mukaan vanhemmilla saattaa olla epärealistisia odotuksia lapsensa koulumenestymisestä. Vanhemmat eivät välttämättä näe arvioinnin oikeellisuutta. Arvioinnin suorittaa kunkin oppiaineen osalta oppilaan oma opettaja (Lahtinen ym. 2005, 220; Perusopetusasetus 852/1998, 13§).

### 5.3.2 Luokanopettajan arvovalinnat ja eettisyys arvioijana

Arvioijat joutuvat tekemään arvovalintoja, jotka kohdistuvat arviointikohteisiin, tavoiteluokituksiin sekä tehtäviin ja niiden tasoryhmittelyihin. Näiden valintojen tulee pohjautua opetussuunnitelmaan, jottei arvokkaita asioita nähdä liian suppeasti. Oppimistulosten vaihtelun ensisijaiset selitykset pitää löytyä opetussuunnitelmasta eikä sen ulkopuolelta. Esimerkiksi oppimateriaalien sisällöt ja tavoitteet voivat ohjata opetusta ja oppimista opetussuunnitelman ulkopuolelle. (Korkeakoski 2005, 185, 187.) Haastateltava N6 määritteli arviointinsa arvoiksi yrittämisen, ohjeiden kuuntelun, reilun pelin, muiden huomioon ottamisen sekä kannustamisen (ks. 2.4.2). Neljä haastateltavaamme (N3, N4, N5 ja M1) mainitsi erityisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja sen hyvän osaamisen kriteerit arviointinsa arvojen pohjaksi. (Ks. 2.2.) N3 toi esille myös päättöarvioinnin kriteeristön, joka em. lisäksi toimii opettajan arviointia sitovana asiakirjana.

Haastateltava M2 kertoo omista arvoistaan musiikin arvioinnissa seuraavasti:

*”...kyl se [arviointi] aika paljon ehkä perustuu siihen, että miten ne [oppilaat] suhtautuu musiikkiin. Justiin niinku se into tehdä asioita, ni se on mun mielestä aika hyvä. Ei niinkään, että laulaako ihan oikein, et tota asenne. Vaikka laulais*

*puuta heinää, niin jos asenne on kunnossa mun mielest se. Joskus tulevaisuudessaki ehkä on musiikin nauttija...”*

Haastateltava N1:n arvoja musiikin opetuksessa ja arvioinnissa olivat oppilaan musiikin arvostus, työskentelytaidot, yhteistoiminnallisuus sekä positiivinen asenne. Haastateltava N5 pitää tärkeänä sitä, että lapset innostuvat ja nauttivat musiikin tekemisestä itse tekemällä, laulamalla, tanssimalla, soittamalla tai kuuntelemalla. Opettajalla on hänen mukaansa haaste saada oppilaan asenne muodostumaan tai pysymään myönteisenä, mikäli oppilaan asenne oppiainetta kohtaan on jo valmiiksi kielteinen. Kielteisellä asennoitumisella oppilas voi pilata mahdollisuutensa hyvään arviointiin. Positiivisella asenteella voi puolestaan haastateltavien N4 ja M2 mukaan paikata taitopuutteita.

Arvioinnissa tulee huomioida se, että opettaja arvioi sitä mitä opettaa ja opettaa sitä mitä arvioi, jolloin oppilaalla on ollut tilaisuus oppia sisällöt joita arvioidaan. On mahdollista, että opettaja arvioi sellaisia asioita, joita hän ei ole opettanut kuten esimerkiksi luovuus. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 32; Mäensivu 1999, 62; ks. myös Airasian & Abrams 2003, 540.) Haastateltavamme N2 ja N3 korostivat, ettei voi arvioida sellaista, mitä ei ole opettanut oppilailleen. Virtasen (2007, 25, 36–37) mukaan arvioija käyttää aina valtaa arvioidessaan ja arvioinnin kautta hän voi vaikuttaa merkittävästi yhteiskunnalliseen toimintaan. Tästä syystä arviointiprosessien pitää olla korkealaatuisia. Arvioija joutuu aina määrittelemään ne periaatteet ja kriteerit, joiden mukaan hän arvioi toiminnan hyväksi tai huonoksi. Tästä huolimatta arviointi on aina ihmisen tekemää ja sen vuoksi perustaltaan subjektiivista (Mäensivu 1999, 68; Takala 1994, 2).

Eettisyys tarkoittaa ihmisarvon kunnioittamista ja sitoutumista hyväksi ja oikeaksi tunnustamaansa. Se on vastuun ottamista itsestä, toisista ihmisistä sekä yhteisestä hyvinvoinnista. Lisäksi eettisyyteen kuuluu toimiminen epäitsekästä toisten hyväksi. Tukemalla oppilaan eettistä kasvua tuetaan myös hänen autonomiaansa, henkistä itsenäisyyttään ja vastuuta. Kun opettaja on sisäistänyt työnsä eettisen luonteen, hän pyrkii pohtien, havainnoiden sekä yhteistoiminnan avulla kehittämään työtään. (Kohonen 1994, 33–34, 37.) Opettajalla on eettinen arviointivastuu koskien tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta ja avoimuutta. Opettajan antama arviointi vaikuttaa oppilaan kehitykseen sekä tuleviin valintoihin ja tämän vuoksi opettajan täytyy perusteellisesti harkita millaisen viestin hän haluaa oppilaalleen antaa. Oppilas saattaa tulkita viestit eri tavalla kuin opettaja on tarkoittanut. Opetuksessa ei tule kokeilla mitä tahansa, sillä se jättää aina jälkensä oppilaisiin eikä sitä voida mitätöidä jälkeinpäin. Arvioinnilla ei luonnollisesti saa olla kielteisiä sivuvaikutuksia oppilaaseen. (Atjonen 2005, 149; Virta 1999, 21, 110; Takala 1994, 2; ks. myös Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 33.)

Arvioinnin tulee haastateltava M2:n mukaan olla realistista ja kannustavaa (ks. 2.3.1). Mikäli arviointi voi olla molempia yhtä aikaa, se on hyvä tilanne. Hänen mielestään arvioinnin pitää myös olla mahdollisimman kattavaa ja objektiivista (ks. 2.1). Haastateltavamme N4 korosti myös, että arvioinnin tulee olla realistista, totuudenmukaista ja kannustavaa. Hänen mielestään on kuitenkin hankalaa pitää arviointi motivoivana ja kannustavana, jotta oppilaat saavuttaisivat liikunnallisen elämäntavan. (Ks. 2.4.3.)

*”...vaikka tärkeätä on tehdä niinku opsi sen sanoo, ni kaikkein tärkeintä on kuitenkin se, että se on jollain tavalla järkevää ja motivoitunutta toimintaa mitä me tehdään...” (N2)*

# 6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen luotettavuus on olennainen asia tutkimuksen raportoinnin kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2004, 14). Tutkimusprosessin luotettavuutta parantaa se, että lukijalle kuvataan tutkimusprosessi riittävän tarkasti, jolloin tutkimuksen teoria ja aineiston analysointi tulevat ymmärrettäviksi (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 227; Kiviniemi 2001, 81; Syrjälä ym. 1994, 131). Kun lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä, hänellä on mahdollisuus joko hyväksyä tai hylätä tutkijan tekemät tulkinnat (Mäkelä 1990, 53). Lukijalle voidaan antaa nähtäväksi aineistokatkelmia, joista tulkintoja on tehty (Eskola & Suoranta 2001, 216). Toinen tutkija pystyy toistamaan analyysin ja päätymään samoihin tuloksiin, kun luokittelu- ja tulkintasäännöt on kerrottu riittävän yksiselitteisesti (Mäkelä 1990, 53). Empiirisessä tutkimuksessa tulee siis selostaa ja perustella aineiston keräämis- ja analyysimetoodeja, jotta lukija voi arvioida tutkimusta ja tulosten uskottavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2004, 20). Luotettavuutta lisää myös vastaavien ilmiöiden ja selitysten löytäminen aikaisemmista tutkimuksista (Moilanen & Rähkä 2001, 59).

Omassa tutkimuksessamme olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimusprosessia mahdollisimman tarkasti, jolloin lukijan on helpompi ymmärtää tutkimuksemme teoriaa ja aineiston analysointia. Tätä tukemaan olemme liittäneet tasapuolisesti katkelmia aineistosta jokaiselta haastateltavalta. Lisäksi olemme käsitelleet perustellusti käyttämiämme aineiston keräämis- ja analyysimetoodeja. Tutkimastamme aiheesta ei varsinaisesti löytynyt aikaisempaa tutkimusta. Aihettamme sivuavia tutkimuksia löysimme jonkin verran ja niistä olemme kertoneet teoreettisessa viitekehyksessä sekä tutkimuksen tuloksissa. Suurin osa löytämistämme tutkimuksista liittyi koulutuksen arviointiin eivätkä ne varsinaisesti käsitelleet oppilasarviointia.

Laadullisessa tutkimuksessa lähdetään siitä, että tutkija on avoimesti subjektiivinen, jolloin tutkija on itse pääasiallinen luotettavuuden kriteeri. Luotettavuutta arvioitaessa tarkastellaan koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 2001, 210.) Tutkija ei voi irtautua arvolähtökohdistaan, sillä ne muokkaavat sitä, miten tutkija pyrkii ymmärtämään tutkimaansa ilmiötä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157). Tutkittava tieto tulee hankkia objektiivisesti, puolueettomasti ja siinä tulee välttää subjektiivisuutta. Tiedon hankintaan käytettyjen menetelmien tulee olla yleisesti tunnettuja. (Metsämuuronen 2006, 17.) Koska olemme itse luokanopettajaopiskelijoita, olemme

tutkineet aiheitamme oman koulutuksemme pohjalta. Kuitenkin olemme pyrkineet hankkimaan aineistomme mahdollisimman objektiivisesti ja puolueettomasti. Olemme ottaneet tutkimuksemme lähtökohdaksi aineistomme ja tavoitelleet aiemmista taustaoletuksistamme vapaata aineiston analyysia. Koska tutkimuksemme tarkoituksena oli tutkia luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia musiikin ja liikunnan oppilasarvioinnista, valitsemamme tutkimusmenetelmä tuntui sopivimmalta. Se on myös yleisesti tunnettu kvalitatiivisen tutkimuksen tiedonhankintamenetelmä.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää tutkittavalta tutkimuksen kannalta kelvollisia ominaisuuksia. Näiden ominaisuuksien ja tutkimuksen tarpeiden mukaan valitaan tutkittavat kaikista mahdollisista tutkittavista. (Fink 1995b, 6, 9.) Tutkimukseemme osallistuneet kahdeksan haastateltavaa olivat kaikki luokanopettajia, jotka tutkimushetkellä opettivat joko musiikkia tai liikuntaa. Lisäksi kaikilla haastateltavilla oli musiikillinen tai liikunnallinen tausta. Nämä haastateltavat valikoituivat tutkimukseemme kaikista hämeenlinnalaisista musiikkia tai liikuntaa opettavista luokanopettajista.

Finkin (1995a, 5) mukaan tutkimuksen tulee sisältää ainoastaan tutkimuksen tavoitteen kannalta olennaisia kysymyksiä. Tavoitteena on saada luotettavaa ja pätevää tietoa. Yksi luotettavuuden kriteeri on totuus eli vastaako haastateltava totuudenmukaisesti esitettyyn kysymykseen (Tynjälä 1991, 387). Tutkimuksessamme olemme pyrkineet siihen, että haastattelukysymyksemme kattaisivat mahdollisimman laajasti tutkimaamme aiheita. Saamaamme tietoa voidaan pitää luotettavana ja pätevänä haastateltaviemme ominaisuuksien vuoksi. Käyttämämme aineisto sisälsi mielestämme totuudenmukaisia vastauksia haastateltaviltamme.

## 7 YHTEENVETO JA POHDINTAA

Tutkimuksemme päätehtävänä oli selvittää luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä musiikin tai liikunnan oppilasarvioinnista. Haastattelemamme luokanopettajat pitivät arviointia hankalana ja vaikeana. Tähän liittyy arvioinnin suuri vaikutus oppilaan jatkokoulutusmahdollisuuksiin, oppiaineen arvostukseen ja siitä saatuihin kokemuksiin. Oppilaalle muodostuu käsitys omasta musikaalisuudestaan tai liikunnallisuudestaan muilta saadun palautteen kautta. Tämän käsityksen perusteella oppilaalle saattaa muodostua vääränlainen kuva omista mahdollisuuksista harrastaa ja nauttia musiikista tai liikunnasta. Musiikista ja liikunnasta saadut hyvät ja huonot kokemukset säilyvät ihmisten mielissä pitkään ja vaikuttavat koko elämäntapaan.

Oppilaan ei tarvitse olla musikaalinen tai liikunnallinen saadakseen hyvän arvosanan. Tämä antaa ei-musikaalisille ja ei-liikunnallisille oppilaille tilaisuuden yhtäläillä pärjätä musiikissa tai liikunnassa oman yrittämisen ja asenteen kautta. Mikäli oppilaan ainoa kiitettävä arviointi todistuksessa on musiikista tai liikunnasta, on hänelle tärkeää saada se. Osa opettajista pitää harrastuneisuutta ja lahjakkuutta arvosanaa korottavina asioina. Osaaminen täytyy kuitenkin tuoda oppitunneilla esille eikä harrastuneisuudella tai lahjakkuudella voi vanhempien odotuksista huolimatta saada automaattisesti erinomaista arviointia. Toisaalta harrastuneisuuden palkitseminen tuo epätasa-arvoisuutta arviointiin. Tällöin oppilaat, joilla ei ole harrastusmahdollisuuksia, eivät välttämättä saa positiivista palautetta yhtä paljon kuin harrastavat oppilaat. Positiivisella palautteella on kannustava vaikutus harrastuneisuuteen, joka taas saattaa vaikuttaa arviointiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden hyvän osaamisen kriteerit ovat väljät ja jättävät opettajalle tulkinnanvaraa. Tulkinnanvaraisuutta lisää se, että hyvän osaamisen kriteerit on määritelty vain vuosiluokille neljä ja yhdeksän. Tämä ei tue riittävästi luokanopettajien tekemää arviointia alakoulun puolella. Opettaja voi käyttää tätä väljyyttä hyväkseen arvioidessaan lahjakasta ja vähemmän lahjakasta oppilasta. Näin tehdessään opettaja voi asettaa erilaiset vaatimukset kiitettävälle ja erinomaiselle arvioinnille eri oppilaille, koska hyvän osaamisen kriteerit on annettu ainoastaan arvosanalle kahdeksan. Tällöin eri oppilaat joutuvat tekemään yhtä paljon töitä saman arvioinnin eteen. Toisaalta opettaja voi vaatia lahjakkaalta oppilaalta vähemmän kuin muilta oppilailta. Tämän vuoksi opettajan pitää pohtia miten musikaalisuus tai liikunnallisuus



määritellään, mitä se sisältää ja miten se vaikuttaa arviointiin. Lisäksi opettajan tulee opetuksessaan ja arvioinnissaan huomioida oppiaineiden kasvatukselliset näkökulmat.

Oppilasarviointi ei voi koskaan olla täysin objektiivista. Opettajan tekemä arviointi pohjautuu aina hänen subjektiiviseen näkemykseensä oppilaistaan ja siihen mitä osa-alueita hän opetuksessaan ja arvioinnissaan painottaa. Vaikka opettajat pyrkivät eroon ”pärstäkertoimen” vaikutuksesta, oppilaan ulkoinen olemus ja persoona saattavat silti näkyä arvioinnissa. Opettajan ja oppilaan vanhempineen on vaikeaa erottaa ”pärstäkertoimen” osuutta oppiaineen arvioinnista. Opettajan tulee kuitenkin pyrkiä tiedostamaan oma subjektiivisuutensa arvioitsijana, jolloin sen vaikutusta on mahdollista vähentää. Oppilaan pitää saada positiivisia kokemuksia musiikin ja liikunnan tunneilla. Tämä on mahdollista jos opetuksessa lähdetään liikkeelle oppilaan omista lähtökohdista ja tarjotaan välineitä monipuoliseen musiikin ja liikunnan oppimiseen. Positiiviset kokemukset vahvistavat oppilaan itsetuntoa, minäkuvaa sekä käsitystä oppiaineeseen liittyvästä osaamisesta ja taidoista. Arvioinnin kautta oppilasta voidaan joko lannistaa ja hämmentää tai kannustaa ja motivoida. Sen vuoksi arviointipalautteella on tärkeä merkitys myös taito- ja taideaineissa. Arvioinnin avulla oppilas saa lisäksi palkkion tekemästään työstä ja hänen on mahdollista kehittyä tiedoissaan ja taidoissaan.

Arviointimenetelmän valinnassa opettajan tulee huomioida konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen oppilaslähtöisyys, arvioinnin tavoitteellisuus ja oppilaan kasvun tukeminen. Arviointimuotoja pitää käyttää monipuolisesti, jotta arviointi on oppilaan etujen mukaista. Yksittäisen arviointimuodon korostaminen ei tuota haluttua lopputulosta. Usein kuitenkin opettajan koulutuksessaan omaksumat arviointitavat säilyvät hallitsevina arviointia tehtäessä. Opettajien mukaan kaikilla arviointimuodoilla on paikkansa, vaikka uudet arviointimuodot, kuten portfolio, tulevat hitaasti käytäntöön. Musiikissa ja liikunnassa tulee olla yhtä lailla kuin muissakin oppiaineissa dokumenttia arvioinnin pohjaksi. Musiikin ja liikunnan oppitunneilla dokumentin keräämiseen täytyy kiinnittää erityistä huomiota, koska arvioitavaa materiaalia ei kerry samassa suhteessa kuin muissa oppiaineissa.

Kun opettaja käyttää erilaisia arviointimuotoja mahdollisimman monipuolisesti, arvioinnin eri tehtävät toteutuvat parhaiten. Numeerinen ja sanallinen arviointi ovat hyviä rinnakkaisia menetelmiä musiikin ja liikunnan oppilasarvioinnissa, joskin niitä käytetään harvemmin yhdessä ns. hybridiarviointina. Opettajat haluavat käyttää pääasiassa absoluuttista arviointia, joka huomioi oppilaan yksilönä suhteellista arviointia paremmin. Suhteellista arviointia on kuitenkin käytettävä, koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty hyvän osaamisen kriteerit arvosanalle kahdeksan kaikkiin yhteisiin oppiaineisiin. Itsearviointi on useimmille opettajille

käytetty ja tuttu arviointimenetelmä, jonka kautta oppilas saa vaikutusmahdollisuuksia arviointiinsa. Itsearviointi lisää myös oppilaan motivaatiota oppiainetta ja oppimista kohtaan.

Opettajat pyrkivät kehittämään omia arviointikäytänteitään kollegojensa kanssa keskustelemalla, refleктоimalla omaa toimintaansa ja opiskelemalla uusia asioita. Opettajan pysyessä ajan tasalla oppiaineen tiedoissa ja taidoissa, hänen tekemänsä arviointi on aiempaa tasapuolisempaa, pätevämpää ja oikeudenmukaisempaa. Kehittymistä opettajalla on niin arviointitiedon merkitsemisessä itselleen muistiin, oppilaiden tuntemisessa etenkin jos opetettavia luokkia on useita kuin oppilaiden tarkastelussa tarkemmin aika ajoin. Koska luokanopettaja opettaa ja arvioi samoja oppilaita useissa eri oppiaineissa, hän pystyy tukemaan oppilaan kehitystä kokonaisvaltaisesti. Musiikista tai liikunnasta kiinnostunut ja sitä harrastava opettaja voi yleensä halutessaan opettaa kyseisessä oppiaineessa myös muita luokkia kuin vain omaansa. Tämä tuo opettajan opetukseen sekä hänen tekemiinsä arviointeihin asiantuntevuutta ja pätevyyttä. Opettajan harrastuneisuus ei kuitenkaan sinänsä näy oppilasarvioinnissa, vaan enemmänkin luokanopettajankoulutuksen erikoistumisainevalinnassa.

Opettajan tulee myös toimia vanhempien kanssa yhteistyössä kertomalla selkeästi arviointikriteereistä sekä oppilaaseen ja vanhempiin kohdistuvista odotuksista. Tällöin opettajan ja vanhempien on helpompi yhdessä tukea oppilaan kokonaisvaltaista kehittymistä. Vaikka opettajan täytyy olla valmis perustelemaan antamansa arviointi vanhemmille, opettajat kuitenkin toivovat vanhempien luottavan riittävästi opettajan ammattitaitoon arvioitsijana. Vanhemmat saattavat nähdä oppiaineen arvioinnin yksipuolisesti, jolloin he eivät huomaa tai ymmärrä kaikkia arviointiin kuuluvia osa-alueita. Opettaja kuitenkin pyrkii arvioinnissaan huomioimaan laajasti kaikki siihen kuuluvat osa-alueet.

Tutkimuksemme antama tieto voi auttaa luokanopettajia kehittämään arviointitehtävässään. He saavat tukea arviointimenetelmän valintaan ja oppilaan yksilölliseen huomioimiseen arvioinnin avulla. Lisäksi tämä tutkimus tekee näkyväksi oppilasarvioinnin hankaluudet ja antaa kollegiaalista tukea arvioinnin pohtimiseen. Tutkimuksemme on yksi osa haastavaa ja laajaa oppilasarviointia, joka koskettaa jokaista opettajaa niin opintojaksoissa kuin lukukausien päättyessäkin. Tutkimuksemme antaman tiedon perusteella luokanopettaja voi monipuolistaa omia arviointimenetelmiään sekä uudistaa omaa arviointiajatteluaan niin, että arvioinnin tehtävät voivat täytyä paremmin ja objektiivisemmin. Luokanopettajien on mahdollista tutkimuksesta saadun tiedon avulla lisätä oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia arviointiinsa. Opettaja voi tehdä autenttista ja kehittävää arviointia huomaamattaan. Opettajan pitää kuitenkin pyrkiä tietoisesti tällaiseen arviointiin saavuttaakseen arvioinnin mahdollisuudet ja päämäärät yksittäisten

arviointimenetelmien irrallisen käytön sijaan. Tällöin arviointi ei ainoastaan mittaa oppilaan osaamista vaan näkee oppilaan kokonaisvaltaisena aktiivisena oppijana.

Tutkimuksemme edetessä esiin tuli muutama jatkotutkimusehdotus. Tutkimuksemme tietoa voisi lisätä oppilaan tai vanhempien näkökulmasta musiikin tai liikunnan oppilasarviointiin. Toisena mahdollisuutena olisi selvittää oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä erilaisista arviointimuodoista ja niiden käytöstä. Sen avulla voisi kehittää ja ottaa käyttöön eri arviointimuotoja. Yhtenä näkökulmana voisi olla myös musiikin ja liikunnan aineenopettajien kokemukset ja käsitykset arvioinnista. Jotta jatkotutkimuksesta voi saada yleistettävän näkemyksen opettajien käsityksistä ja kokemuksista, voisi tutkimustietoa kerätä myös kvantitatiivisella menetelmällä esimerkiksi kyselylomakkeen avulla. Tutkimusta voisi laajentaa myös muihin taito- ja taideaineisiin sekä muihin oppiaineisiin.

# LÄHTEET

**Ahonen, K. 1996.** Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsittelijöinä. Joensuu: Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 32.

**Ahonen, K. 2004.** Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

**Ahonen, P. 1999.** Arviointi kansanvaltaisena käytäntönä. Teoksessa: **Eräsaari, R., Lindqvist, T., Mäntysaari, M. & Rajavaara, M. (toim.) 1999.** Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus, 134.

**Airasian, P.W. & Abrams, L.M. 2003.** Classroom Student Evaluation. Teoksessa: **Kellaghan, T. & Stufflebeam, D.L. (toim.) 2003.** International Handbook of Educational Evaluation. Part Two: Practice. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 536, 539–541.

**Alasuutari, P. 1994.** Laadullinen tutkimus. 2., uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

**Anttila, M. & Juvonen, A. 2002.** Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Joensuu: University Press Oy.

**Anttila, M. & Juvonen, A. 2006.** Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuu: University Press Oy.

**Atjonen, P. 2005.** Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa: **Lyytinen, H. & Räisänen, A. (toim.) 2005.** Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 145–146, 149.

**Eräsaari, R. 1999.** Menestysuniversumia merkitsemässä. Teoksessa: **Eräsaari, R., Lindqvist, T., Mäntysaari, M. & Rajavaara, M. (toim.) 1999.** Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus, 148.

**Eskola, J. & Suoranta, J. 2001.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

**Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001.** Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: **Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001.** Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–26, 33, 41.

**Eskola, J. 2001.** Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: **Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001.** Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 136–137.

- Fink, A. 1995a.** How to design surveys. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Fink, A. 1995b.** How to sample in surveys. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc
- Fogelholm, M. 2007.** Koululiikuntaan hyvinvointivisio! Porvoo: Koululiikunnan tuki Liitu Oy. 9. Koululiikunta 4/2007.
- Gallagher, J. J. 1985.** Teaching the Gifted Child. 3<sup>rd</sup> Edition. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Gipps, C. & Stobart, G. 2003.** Alternative assessment. Teoksessa: **Kellaghan, T. & Stufflebeam, D.L. (toim.) 2003.** International Handbook of Educational Evaluation. Part Two: Practice. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 559, 571.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1989.** Fourth Generation Evaluation. Newbury Park: SAGE Publications, Inc.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2002.** Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. 1.– 5. painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Halinen, I. 1995.** Itsearviointia Eläintarhan ala-asteella. Teoksessa: **Kilpinen, B., Salmio, K., Vainio, L. & Vanne, A. (toim.) 1995.** Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Arviointi 1/1995. Helsinki: Opetushallitus, 103.
- Hebert, E.A. 2001.** The Power of Portfolios. What Children Can Teach Us About Learning and Assessment. San Francisco: Jossey-Bass.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997.** Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991.** Teemahaastattelu.5. painos. Helsinki: Yliopistopaino
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000.** Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007.** Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Huisman, T. 2004.** Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Oppimistulosten arviointi 1/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Hänninen, S. 1996** Portfolio persoonallisen kasvun peilinä. Teoksessa: **Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (toim.) 1996.** Portfolion monet mahdollisuudet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 47.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001.** Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Arviointi 2/2001. Helsinki: Opetushallitus
- Juvonen, A. 2001.** Musiikillinen erityisorientaatio ja opettajien asennoituminen. Teoksessa: **Puurula, A. (toim.) 2001.** Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksia. Kasvatustieteen päivien teemaryhmän esitelmät 2000. Mauno Koivisto-keskus, Turku 23.-25.11.2000. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 27, 62–63.
- Kangasniemi, E. 1996.** Koulusaavutusten arviointi opetuksen kehittämiseksi ja oppimisen edistämiseksi. Teoksessa: **Louekoski, H. (toim.) 1996.** Yrjö Yrjönsuuri -juhlaseminaari 30.1.1996. Helsinki: Opetushallitus, 29, 34.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1996.** Hyvä itsetunto. 6. painos. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Kiviniemi, K. 2001.** Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: **Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001.** Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 72, 81.
- Kohonen, V. 1994.** Salkkuarvioinnin mahdollisuuksista opettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa: **Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) 1994.** Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 33–34, 37, 45.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994.** Arviointi oppimisen tukena. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö. Opetus 2000.
- Korkeakoski, E. 2005.** Perusopetuksen oppimistulokset ohjausjärjestelmän osaksi. Teoksessa: **Lyytinen, H. & Räisänen, A. (toim.) 2005.** Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 177, 182, 184–185, 187.
- Kurkela, K. 1997.** Musiikillisen edistymisen arviointiperusteista. Teoksessa: **Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 1997.** Onnistuuko oppiminen -oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiassa. Arviointi 3/1997. Helsinki: Opetushallitus, 288, 291.
- Kvale, S. 1995.** Evaluation as Construction of Knowledge. Teoksessa: **Jussila, J. & Rajala, R. (toim.) 1995.** Rajanylityksiä: Monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 10. XVI Kasvatustieteen päivät Rovaniemellä 24.-26.11.1994, 15, 20.
- Laakso, L. 2007.** Terveys, toimintakyky ja hyvinvointi – liikuntakasvatuksen yhteinen missio. Liikuntatieteellinen Seura Ry. 5-7. Liikunta & Tiede. 44.vuosikerta. 2/2007.

- Lahdes, E. 1997.** Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen A. 2005.** Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. 4. uudistettu painos. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Laukkanen, R. 1995.** Itsearviointi osana arvioinnin kehittämistä. Teoksessa: **Kilpinen, B., Salmio, K., Vainio, L. & Vanne, A. (toim.) 1995.** Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Arviointi 1/1995. Helsinki: Opetushallitus, 69.
- Lehtonen, K. 2004.** Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 73.
- Linnakylä, P. & Kupari, P. 1996.** Autenttinen arviointi peruskoulun opiskelua ja arviointimenetelmiä uudistamassa. Teoksessa: **Räisänen, A., & Frisk, T. (toim.) 1996.** Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Arviointi 6/1996. Helsinki: Opetushallitus, 101–106, 108–112.
- Linnakylä, P. 1993.** Portfolio oppilaan itsearviointin ja itseohjautuvan oppimisen tukena. Teoksessa: **Kangasniemi, E. & Konttinen, R. (toim.) 1993.** Lue, etsi, tutki – tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö, 70, 72, 79, 81–82, 85, 87.
- Linnakylä, P. 1994.** Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa: **Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) 1994.** Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 10–15, 17–18, 22, 24, 27–28.
- Liukkonen, J. & Telama, R. 1997.** Koululiikunnalla kaikista oma osaamisensa sankareita. Forssa: Liikuntatieteellinen seura ry. 8–12. Liikunta & Tiede 6/1997. 34 vuosikerta.
- Louhivuori, J. 2003.** Musiikkikasvatuksen tutkimus. Teoksessa: **Eerola, T., Louhivuori, J. & Moisala, P. (toim.) 2003.** Johdatus musiikin tutkimukseen. Suomen Musiikkitieteellinen Seura, 251, 255.
- Lyytinen, H. K. 1995.** Johdatus oppilaitoskohtaiseen itsearviointiin. Teoksessa: **Kilpinen, B., Salmio, K., Vainio, L. & Vanne, A. (toim.) 1995.** Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Arviointi 1/1995. Helsinki: Opetushallitus, 38–39, 44, 49.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. 1995.** Designing Qualitative Research. Second Edition. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Mason, J. 1996.** Qualitative Researching. London: SAGE Publications Ltd.
- Metsämuuronen, J. 2006** Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa: **Metsämuuronen, J. (toim.) 2006.** Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky, 17, 108.

- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001.** Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: **Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001.** Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 53, 59.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 2002.** Teaching Physical Education. 5th edition. San Francisco: Benjamin Cummings.
- Myyrä, H. 1997.** Arvioinnissa eroon virheiden etsimisestä. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ ry. 21. Opettaja 14/1997.
- Mäensivu, K. 1996.** Oppilaan yksilöllisyyden määrittely opettajan tehtävänä. Teoksessa: **Opetusministeriön työryhmä. 1996.** Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriö. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1996:4, 89, 91.
- Mäensivu, K. 1999.** Opettaja määrittelijänä – oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 157.
- Mäkelä, K. 1990.** Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: **Mäkelä, K. (toim.) 1990.** Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab, 53.
- Mäntysaari, M. 1999a.** Arviointitutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa: **Eräsaari, R., Lindqvist, T., Mäntysaari, M. & Rajavaara, M. (toim.) 1999.** Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus, 54.
- Mäntysaari, M. 1999b.** Millaista asiantuntijuutta arviointitutkimus antaa. Teoksessa: **Eräsaari, R., Lindqvist, T., Mäntysaari, M. & Rajavaara, M. (toim.) 1999.** Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus, 10.
- Newton, S. 2002.** Teaching physical education. Teoksessa: **Johnston, J., Chater, M. & Bell, D. (toim.) 2002.** Teaching the Primary Curriculum. Buckingham: Open University Press, 214.
- Niikko, A. 2000.** Portfolio oppimisen avartajana. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. 1996.** Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nupponen, H., Telama, R. & Laakso, L. 1997.** Koululaisten kunto ja liikunta-aktiivisuus - jäitä hattuun. Forssa: Liikuntatieteellinen seura ry. 4–7. Liikunta & Tiede 6/1997. 34 vuosikerta.
- Opetushallitus 1998.** Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä. Arviointi 4/1998. Helsinki: Opetushallitus.



**Opetusministeriön työryhmä. 1996.** Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriö. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1996:4.

**Pawson, R. & Tilley, N. 1997.** Realistic Evaluation. London: SAGE Publications Ltd.

**Pehkonen, M. 1995.** Liikuntataitojen oppiminen. Teoksessa: **Suoranta, J. & Eskola, J. (toim.) 1995.** Liikkuva ihminen ja kasvatus. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 7. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 24, 28–33.

**Pehkonen, M. 2001.** Liikunnan opetustapahtumatekijät ja taitojen oppiminen. Teoksessa: **Puurula, A. (toim.) 2001.** Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksia. Kasvatustieteen päivien teemaryhmän esitelmät 2000. Mauno Koivisto-keskus, Turku 23.-25.11.2000. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Studia Paedagogica 27, 81.

**Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992.** Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Aavaranta-sarja n:o 29. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

**Penttinen, S. 1995.** Liikunnan opettajaksi oppiminen – näkökulmia kehityksestä liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Teoksessa: **Suoranta, J. & Eskola, J. (toim.) 1995.** Liikkuva ihminen ja kasvatus. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 7. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 37, 40, 43, 46.

**Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 16.1.2004.** Tulostettu: 24.1.2008. Internetlähde: [http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)

**Perusopetusasetus 852/1998.** Tulostettu: 4.2.2008. Internetlähde: <http://www.finlex.fi/fi/laki/kokoelma/1998/19980112.pdf>

**Perusopetuslaki 628/1998.** Tulostettu: 24.1.2008. Internetlähde: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>

**Planting, J. 2001.** ”Arviointireppu, Valkoinen kansio ja Saavutusten salkku” tutkimus portfolion käytöstä alkopetuksessa. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B 6: 2001.

**Pollari, P. 1994.** Portfolio koulussa. Salkullinen papereita vai pussillinen kultaa? Teoksessa: **Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) 1994.** Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 51–56, 59–61.

**Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994.** Oppiminen ja koulutus. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.

**Räisänen, A. & Frisk, T. 1996.** Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin taustaa. Teoksessa: **Räisänen, A., & Frisk, T. (toim.) 1996.** Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Arviointi 6/1996. Helsinki: Opetushallitus, 13, 18.

- Räisänen, A. 1995.** Itsearvioinnin käsite ja luonne. Teoksessa: **Kilpinen, B., Salmio, K., Vainio, L. & Vanne, A. (toim.) 1995.** Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Arviointi 1/1995. Helsinki: Opetushallitus, 16, 18.
- Räisänen, A. 2005.** Näytöt kehittämisen perustaksi. Teoksessa: **Lyytinen, H. & Räisänen, A. (toim.) 2005.** Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 98, 110–111, 113–114.
- Räisänen, A., & Vainio, L. 1996.** Etsi laatu itsestäsi – Itsearviointikäytäntöjä. Arviointi 12/1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Salmio, K. & Vainio, L. 1995.** Johdanto. Teoksessa: **Kilpinen, B., Salmio, K., Vainio, L. & Vanne, A. (toim.) 1995.** Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Arviointi 1/1995. Helsinki: Opetushallitus, 9–10.
- Savolainen, P. 1991.** Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. Teoksessa: **Kasvatus 5-6 – 1991.** Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 22. vuosikerta. 453.
- Soininen, M. 1991.** Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Avoimen korkeakouluopetuksen julkaisuja. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Spåre, P. 1995.** Moderni kouluarviointi kannustaa. Iisalmi. Lastensuojelun Keskusliitto. 14-16. Lapsen Maailma. 54. vuosikerta. 10/1995.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994.** Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjäläinen, E. 1995.** Itsearviointi koulun kehittämisen välineenä. Helsinki: Helsingin kaupunki, opetusvirasto. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A11:1994.
- Takala, S. 1994.** Arviointi - ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa: **Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) 1994.** Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 1–2, 4–5.
- Taube, K. 1998.** Portfolio. Oppimisen suunnittelu ja arviointi. Suomentanut Maarit Tillman. Jyväskylä: Tietosanoma.
- Taylor, G. R. 2003.** Informal Classroom Assessment Strategies for Teachers. Lanham: Scarecrow Press, Inc.
- Tikkanen, P. 1996.** Oppilas arviointinsa pääroolissa. Teoksessa: **Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (toim.) 1996.** Portfolion monet mahdollisuudet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 95, 101.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004.** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–3. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, P. 1996.** Peruskoululaisen minäkuva oppijana. Teoksessa: **Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) 1996.** Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? 2. tarkistettu painos. Arviointi 1/1996. Helsinki: Opetushallitus, 464, 466.
- Tynjälä, P. 1991.** Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Teoksessa: **Kasvatus 5-6 – 1991.** Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 22. vuosikerta. 387.
- Uusikylä, K. 1992.** Lahjakkuus ja kasvatus. Tampere: Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Opetusmoniste no2.
- Uusikylä, K. 1994.** Lahjakkaiden kasvatus. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Uusikylä, P. 1999.** Poliitiikan ja hallinnon arviointi. Teoksessa: **Eräsaari, R., Lindqvist, T., Mäntysaari, M. & Rajavaara, M. (toim.) 1999.** Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus, 27.
- Uusitalo, H. 2001.** Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailman. 1.– 7. painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Vilkkumaa, I. 1999.** Kuntoutuksen tuloksellisuus. Teoksessa: **Eräsaari, R., Lindqvist, T., Mäntysaari, M. & Rajavaara, M. (toim.) 1999.** Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus, 73.
- Virta, A. 1999.** Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B:65. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Virtanen, P. 2007.** Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Åhlberg, M. 1990.** Opetuksen ja oppimisen evaluaatio. Pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille. Joensuu: Joensuun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita n:o 16.

## **Haastattelurunko**

### **Oma arviointi**

1. Millaiseksi koet musiikin/liikunnan arvioinnin?
2. Millaisia hankaluuksia musiikin/liikunnan arvioinnissa on? Mikä on helppointa musiikin/liikunnan arvioinnissa?
3. Millaisiin arvoihin perustat arvioinnin? (Hyvä osaaminen/ hyvä oppilas)
4. Minkälaisia osa-alueita painostat musiikin/liikunnan arvioinnissa?
5. Miten keräät arviointitietoja musiikissa/liikunnassa?

### **Arviointikäytännöt**

6. Pitääkö musiikkia/liikuntaa arvioida?
7. Pitäisikö arvioinnin olla numeerista vai sanallista?
8. Käytätkö absoluuttista (muihin oppilaisiin vertaaminen) tai suhteellista (arviointi oppilaan omasta lähtökohdasta) arviointia musiikissa/liikunnassa?
9. Mitä mieltä olet itsearviointin tai portfolion käytöstä musiikin/liikunnan arvioinnissa?
10. Oletko itse käyttänyt oppilaiden itsearviointia tai portfolioa musiikin/liikunnan arvioinnissa?
11. Mikä on arvioinnin merkitys a) oppilaalle b) musiikissa/liikunnassa?
12. Miten musiikin/liikunnan arviointi eroaa muista a) taito- ja taideaineista b) muista oppiaineista?

### **Oppilas ja oppilaan vanhemmat**

13. Minkä verran musiikin/liikunnan harrastuneisuus vaikuttaa arviointiin?
14. Miten oppilaat voivat vaikuttaa omaan arvosanaansa musiikin/liikunnan tunneilla?
15. Tuleeko oppilaiden tietää arvioinnin kriteereitä?
16. Miten oppilaan asenne vaikuttaa arviointiin musiikissa/liikunnassa?
17. Kuinka paljon musiikin/liikunnan arvioinnissa painostat aineessa pärjäämistä tai tsemppausta?
18. Millainen on vanhempien merkitys ja rooli musiikin/liikunnan arvioinnissa?

## **Opettaja itse**

19. Miten arvioit ja kehität omia arviointikäytänteitäsi?
20. Miten opetussuunnitelman sisällöt ja hyvän osaamisen kriteerit näkyvät liikunnan /musiikin arvioinnissa?
21. Millä tavoilla koulutuksesi on pohjustanut ja tukenut arviointia liikunnan/musiikin osalta?
22. Oma musiikillinen/liikunnallinen tausta/harrastuneisuus.
23. Opetuskokemus.