

ALA-ASTEEN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ LIIKUNNAN OPPILASARVIOINNISTA

Antti Lautala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Lautala, A.: Ala-asteen opettajien käsityksiä liikunnan oppilasarvioinnista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma 1999, 97 s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää uusimman Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (POP 1994) mukaisten tavoitteiden ja oppilasarvioinnin suhdetta käytännön arviointitoimintaan liikuntakasvatuksessa. Tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty loka-marraskuussa 1998 Kouvolan ja Kuusankosken ala-asteilla liikuntaa luokka-asteilla 3.-6. opettavilta opettajilta. Tutkimusjoukko sisälsi 79 opettajaa, joista 69 osallistui itse tutkimukseen (87.3 %).

Opettajien mielipiteitä liikuntakasvatuksen tavoitteista ja oppilasarvioinnista selvitin kyselylomakkeen avulla. Saatua tietoa olen tarkastellut ensin suoran jakauman, keskiarvon ja hajonnoin. Tarkemman analyysin olen suorittanut ristiintaulukointia, t-testejä, korrelaatiokertoimia ja osin myös regressioanalyysiä apuna käyttäen. Kyselylomakkeen neljästä avoimesta kysymyksestä olen muokannut yhden tilastollisen jatkokäsittelyn mahdollistavaan muotoon ja muut olen kuvaillut niiden sisällön perusteella.

Tutkimustulokset osoittavat, että ainakin osittainen siirtyminen uusiin POP:n (1994) mukaisiin arviointikäytänteisiin on jo tapahtunut. Tosin olettamiani poikkeuksiakin löytyi. Opettajat olivat saaneet melko niukasti tietoa liikuntakasvatuksen tavoitteista valtakunnallisista opetussuunnitelmista. Tarkemmassa tarkastelussa selvisi, että opettajien oman koulun opetussuunnitelma sisälsi eniten niitä liikuntakasvatuksen tavoitteita, joihin heidän opetuksensa perustui. Koulun omaa opetussuunnitelmaa seurasivat toisiinsa nähden lähes yhtä tärkeiksi arvioidut valtakunnallinen POP 1994, kunnallinen opetussuunnitelma ja liikuntakasvatuksellinen kirjallisuus. Yksittäisistä tavoitteista opettajat pitivät tärkeimpinä uusimman POP:n korostamia konstruktivistis-humanistia tavoitteita: oppilaiden myönteinen liikunta-asenne, yhteistyötaidot ja liikunnan ilo. Tavoitteista myönteinen liikunta-asenne ja yhteistyötaidot vaikuttivat eniten myös oppilaiden liikunnan arviointiin.

Liikuntakasvatuksen arviointiedon hankkimismenetelmistä opettajat käyttivät vain tarkkailua ja havainnointia lähes joka tunti. Valtakunnallisesti uusimman POP:n korostamista arviointikäytännöistä oppilaiden itsearviointia tutkimukseen osallistuneet opettajat käyttivät keskimäärin vain muutaman kerran vuodessa ja toveriarviointia vieläkin harvemmin. Kirjalliset tietotestit ja tietokonepohjainen arviointi saivat ennako-oletusten mukaisesti vähiten kannatusta. Hankkimaansa arviointitietoa 67.1% opettajista oli välittänyt pelkän numeerisen lukukausitodistuksen muodossa tai numeerisen lukukausitodistuksen ja arviointikeskustelun yhdistelmällä. Sanallista arviointia käytti puolestaan joko yksin tai jonkin muun arviointitiedon välittämiskeinon kanssa rinnan vain 15.9% opettajista.

Arvioinnin kriteereistä opettajat ilmaisivat sekä käyttävänsä että kannattavansa parhaimpana vaihtoehtona oppilaiden suoritusten arvioimista suhteessa oppilaiden omiin kykyihin ja/tai aikaisempiin suorituksiin. Tavoitesuhteista tai varsinaista suhteellista arviointia ei juuri suosittu, joskin opettajakokemukseltaan nuoremmat opettajat suhteuttivat arviointinsa ennen jaksoa asetettuihin tavoitteisiin useammin kuin liikunnan opettajakokemukseltaan vanhemmat opettajat.

Opettajien arviointikäytänteet olivat pääsääntöisesti muuttuneet viimeisen viiden vuoden aikana POP:n (1994) viitoittamaan suuntaan. Arviointiin olivat alkaneet vaikuttaa entistä enemmän erilaiset kasvatustavoitteet tulos- ja suoritustavoitteiden rinnalla. Vähäisestä sanallisen arvioinnin käytöstä huolimatta jokunen opettaja oli siirtynyt sen käyttöön uusimman POP:n vaikutusaikana. Myös arviointikeskustelujen lisääntyminen antoi viitteitä uuden oppimiskäsityksen mukaisesta arvioinnista.

Arvioinnin tehtävien merkityserojen jonkin asteista muuttumista ja yleisesti uutta ajattelutapaa kuvasi hyvin erään koehenkilön kirjoittama lause: "käytän arviointia myös motivoivana tekijänä, en enää missään nimessä ´rankaisuna´." Arvioinnin motivoiva tehtävä oli opettajien mielestä kaikkein tärkein arvioinnin tehtävistä liikuntakasvatuksessa. Minäkäsityksen kehitystehtävä, toteava ja ohjaava tehtävä seurasivat edellä mainitussa järjestyksessä jokseenkin tärkeinä arvioinnin tehtävinä seuraavina.

Opettajien mielestä sanallinen arviointi vaikutti kaikkien arvioinnin tehtävien toteutumiseen paremmin kuin numeerinen arviointi. Naiset ja opettajat, joilla oli vähän liikunnan opettajakokemusta pitivät sanallisen arvioinnin paremmuutta selvempänä kuin miehet tai opettajat, joilla oli paljon liikunnan opettajakokemusta. Yllätykseksi liikuntaan erikoistuneet ja liikunnan täydennyskoulutusta saaneet opettajat puolsivat puolestaan numeroarviointia arvioinnin tehtävien toteuttajana enemmän kuin liikuntaan erikoistumatomat tai ei liikunnan täydennyskoulutusta saaneet opettajat.

Opettajat asennoituivat sekä oppilaiden että opettajien oman itsearviointiin käyttöön kauttaaltaan myönteisesti. Yllätys ei myöskään ollut se, että observointiin opettajan pääasiallisena arviointikeinona lähes kaikki opettajat asennoituivat positiivisesti. Jonkinlaisena yllätyksenä voidaan puolestaan pitää sitä, että myös summatiiviseen arviointiin opettajan pääasiallisena arviointikeinona asennoituttiin yli 70 %:sti joko neutraalisti tai myönteisesti - valtakunnallisesti uusimman POP:n arviointiohjeiden mukaan tulisi pyrkiä siirtymään entistä enemmän summatiivisestä arvioinnista kohti prosessiarviointia. Opettajien asennoituminen numeroarvosteluun liikunnassa oli varsin myönteistä: yli puolet opettajista piti liikunnan numeroarvostelua vähintään jokseenkin miellyttävänä (52.1 %) ja tarpeellisena (56.5 %). Hieman yli kolmasosa opettajista halusi kuitenkin vähentää numeroarvostelun käyttöä liikuntakasvatuksessa. Sanallisen tiedotteen antamiseen numeroarvostelun rinnalla suhtauduttiin myönteisemmin kuin sanallisen arvioinnin antamiseen numeroarvostelun sijasta. Taustamuuttujien ja asennekohteiden vertailun mielenkiintoisimpana mutta samalla odotettuna tuloksena voitiin pitää sitä, että liikunnan opettajakokemukseltaan nuoremmat opettajat asennoituivat positiivisemmin sekä itsearviointiin että sanallisen arvioinnin kehittämisyrittämyksiin kuin liikunnan opettajakokemukseltaan vanhemmat opettajat.

Avainsanat:

- opetussuunnitelma
- liikuntakasvatuksen oppilasarviointi
- oppimiskäsitys
- ihmiskäsitys
- ala-asteen opettaja

ESIPUHE

Valitsin liikunnan arvioinnin tutkimusaiheeksi jo proseminaarivaiheessa. Minua kiinnosti ja pidin tärkeänä selvittää peruskoulun liikuntakasvatuksen arviointikäytänteitä ja sitä, miten Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukainen oppilasarviointi vastasi käytännön arviointitoimintaa koulujen liikuntatunneilla.

Haluan kiittää saamastani ohjauksesta erityisesti kasvatustieteen tohtori, Eira Korpista, jonka asiantunteva palaute auttoi työtäni edistymään sen eri vaiheissa. Kiitän myös tutkimukseen osallistuneita kouluja ja opettajia. Kiitos kuuluu myös projektiryhmälleni, joka jaksoi syventyä aiheeseeni tutkimuksen eri vaiheissa. Lisäksi kiitos lehtori Vesa Keskitalolle, joka ohjasi työtäni proseminaarivaiheessa. Suuri kiitos myös aviovaimolleni, joka jaksoi kannustaa minua ponnistelemaan opinnäytetyöni parissa kuukaudesta toiseen.

Jyväskylässä 20. lokakuuta 1999



Antti Lautala
kasvatustieteiden yo

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

1	OPPILASARVIOINNISSA MURROKSEN VUOSIKYMMEN	1
2	TAVOITTEET ARVIOINNIN LÄHTÖKOHTANA	3
2.1	Tavoitteiden asettelu ja arviointi eri oppimiskäsitysten aikakausina peruskoulussa .	3
2.1.1	Behavioristinen oppimiskäsitys	4
2.1.2	Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys	6
2.1.3	Konstruktivistinen oppimiskäsitys	8
2.2	Peruskoulun liikuntakasvatuksen tavoitteet	10
3	ARVIOINTI LIIKUNNASSA	13
3.1	Arvioinnin tehtävät	13
3.2	Arvioinnin kohteet	15
3.2.1	Oppilaan eri toiminta-alueiden vaikutus arviointiin	16
3.2.2	Arvioinnin suhteuttaminen - arviointikriteerien valinta	17
3.3	Arviointimenetelmät	20
3.3.1	Observointi	20
3.3.2	Itsearviointi ja reflektointi	21
3.3.3	Toveriarviointi	23
3.3.4	Testaus ja mittaaminen	25
3.4	Arviointiajankohta	26
3.5	Oppilasarvostelu	28
3.5.1	Numeroarviointi	29
3.5.2	Sanallinen arviointi	31
3.5.3	Arviointikeskustelu	33
3.6	Tavoitteiden ja arvioinnin suhde	35
4	LIIKUNNANOPETTAJAN IHMIS- JA OPPILASKÄSITYS	37
4.1	1990-luvun opettajan ihmiskäsitys	37
4.2	Opettajan ihmis- ja oppilaskäsityksen suhde arviointiin	39
5	TUTKIMUSONGELMAT	42

6	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	44
6.1	Mittarin laadinta ja esitestaus	44
6.2	Tutkimusaineiston kerääminen	45
6.3	Tutkimusjoukon kuvailua	45
6.4	Tutkimuksen luotettavuus	49
6.4.1	Reliabiliteetti	50
6.4.2	Validiteetti	52
6.5	Tutkimusaineiston käsittely	52
7	TULOKSET	54
7.1	Opettajien käsitykset peruskoulun ala-asteen liikuntakasvatuksen tavoitteista ...	54
7.1.1	Missä määrin eri kirjalliset lähteet sisältävät ne liikuntakasvatukselle asetetut tavoitteet, joihin opettajien liikunnanopetus perustuu?	54
7.1.2	Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, missä määrin opettajat käyttävät liikuntakasvatukselle asetettuja kirjallisia tavoitteita opetuksensa perustana? ...	56
7.1.3	Mihin kasvatustavoitteisiin opettajien liikunnan opetus perustuu ja miten nämä kasvatustavoitteet painottuvat heidän toteuttamassaan liikunnan arvioinnissa?	58
7.2	Opettajien arviointikäytäntö liikunnan opetuksessa	61
7.2.1	Miten opettajat hankkivat ja välittävät liikuntakasvatuksen arviointitietoa? .	62
7.2.2	Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, miten opettajat hankkivat ja välittävät liikuntakasvatuksen arviointitietoa?	66
7.2.3	Mitä arviointimenettelyjä ja missä määrin opettajat käyttävät arvioidessaan oppilaita liikunnassa?	68
7.2.4	Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, mitä arviointimenettelyjä opettajat käyttävät arvioidessaan oppilaita liikunnassa?	69
7.2.5	Opettajien arviointikäytänteiden muutokset viimeisen viiden vuoden aikana?	73
7.3	Opettajien käsitykset peruskoulun liikuntakasvatuksen arvioinnin tehtävistä	76
7.3.1	Miten tärkeitä eri arvioinnin tehtävät ovat liikuntakasvatuksessa?	76
7.3.2	Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, miten tärkeinä opettajat pitävät eri arvioinnin tehtäviä liikuntakasvatuksessa?	78
7.3.3	Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, minkä oppimiskäsityksen mukaisia arvioinnin tehtäviä opettajat pitävät tärkeinä liikuntakasvatuksessa?	80
7.3.4	Onko numero- ja sanallisella arvioinnilla yhteyttä arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa?	83
7.3.5	Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, miten numero- ja sanallinen arviointi vaikuttavat arvioinnin tehtävien toteutumiseen?	84

7.4	Opettajien asennoituminen erilaisten arviointitapojen käyttöön liikuntakasvatuksen arvioinnissa	86
7.4.1	Millaiset ovat opettajien asenteet eri arviointikäytänteiden käyttöön liikunnassa?	86
7.4.2	Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, millaiset ovat opettajien asenteet erilaisten arviointitapojen käyttöön liikuntakasvatuksen arvioinnissa?	89
8	POHDINTA	92
8.1	Tutkimuksesta yleensä	92
8.2	Tutkimuksen tuloksista	93

LÄHTEET

LITTEET

1 OPPILASARVIOINNISSA MURROKSEN VUOSIKYMMEN

Koululaitoksemme elää voimakasta muutoksen aikaa. Uusi, valtakunnallinen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POP 1994) on ilmestynyt tämän vuosikymmenen puolivälissä, ja sillä on toivottu olevan voimakas vaikutus lähes kaikkiin nykyisessä kouluinstituutiossamme vallitseviin käytänteisiin. POP henkii uudenlaista opetusfilosofiaa, jonka seurauksena oppimisteoreettinen muutos lyö varmasti oman leimansa uudistuvaan kouluun.

Tarkempiin kunta- ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtymisen on odotettu kehittävän myös arviointia. Arviointi on yksi - ehkä tärkein - nykykouluamme ravistelevista uudistuksen voimakentistä. Uudistunutta opetussuunnitelma-ajattelua mukaillen arviointia voidaan pitää tavoitteenasettelun ohella toisena uudistuksen areenana, jolla opetuksen kehittämisen taistelu joko voitetaan tai hävitään. Arviointi on aina ollut ja tulee aina olemaan osa koulutyötä, jolloin kehitettäessä työskentelyä tulisi kehittää myös arviointia, sillä arvioinnin kehittäminen on välttämätöntä seurattaessa opetuksen tavoitteellisuutta. Arvioinnin laadun merkitystä ei ole ennen 1990-luvun taitetta tarpeeksi korostettu, koska nuoressa peruskoulussamme on ollut paljon muutakin korjattavaa. Kirjoitettu uusi valtakunnallinen POP (1994) ei voi yksin olla arviointikäytänteiden murroksessa mikään sateentekijä, vaan täytyy tapahtua muutakin - opettajien ajattelutavan on muututtava. (Vrt. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999.)

Arvioinnin sisältö käsitteineen on voimakkaasti remontoitavana; uudistus ja yhdenmukaistaminen on välttämätöntä. Evaluoinnin traditionaalisen panos - tuotosajattelun rinnalle on kipuamassa voimakkaasti niin sanottu oppimisseuranta (*assessment*), jolla tähdätään koko oppimisprosessin arviointiin (ks. esim. Haapasalo 1997, 281 - 311). Oppimisseurantaa on käytetty jo perinteisenkin liikunnan arvioinnissa, mutta pinnalle nousseiden oppimisteorioiden - humanistis-kokemuksellisen oppimisteorian ja konstruktivismiin - mukanaan tuomien uusien vivahteiden valossa myös tälle rintamalle on odotettavissa muutoksia lähinnä syvällisempään suuntaan: laadullinen arviointi korostuu.

Suhteellisen ja absoluuttisen arvioinnin kädenvääntö on leimannut koko peruskoulun oppilasarvioinnin historiaa. (Ks. esim. Koppinen, Korpinen & Pollari 1994 ja Vahervuo 1958.) Suhteellisesta arvioinnista on pyritty eroon koko peruskoulun yli 20-vuotisen taipaleen ajan, mutta tavoitearvioinnin painostuksesta huolimatta se on pitänyt ainakin osin pintansa. Koulujen kilpailuttamishenkisyys, tarkkojen tavoitteiden puuttuminen ja aiheeseen kohdistunut vähäinen panostus ovat mahdollistaneet oppilaiden keskinäisen vertailun painottumisen liikunnan arvioinnissa. Tavoitearvioinnin ongelmat ovat nakertaneet yleisesti sen luottamusta. POP:n (1994, 9) rivien välistä onkin luettavissa, ettei tavoitearvioinnin erinomaisuudesta olla enää niin varmoja; asetetut tavoitteet osoittavat

suuntaa, mutta ne eivät saa kahlita opetusta. Lahdes (1997, 228) näkee suuntauksen luonnollisena, sillä ihmiskäsityksensä perusteella humanistinen psykologia ja konstruktivismi painottavat muun muassa oppilaan oman vastuun ja vallan lisäämistä tavoitteiden asettamisessa, opetus-oppimisprosessissa ja arvioinnissa. Tämä on lisännyt suhteellisen arvioinnin parannetuksi versioksi kutsutun oppilassuhteisen arvioinnin arvoa (Lahdes 1997, 228; ks. myös Lehtonen & Vilkki 1989, 70 - 79.)

Valtakunnallinen uusi POP (1994) korostaa entistä enemmän oppilaslähtöisten arviointitapojen käyttöönottoa. Oppilaiden ja toisaalta myös opettajien itsearviointi sekä opettajan syvällisempi pohdiskelu (reflektointi) edustavat tätä uudistuksen sarkaa. Laadullista ja oppilasläheistä arviointia edustaa myös sanallinen arviointi, joka nostaa voimakkaasti päätään perinteisen numeroarvioinnin rinnalla. Numeroarvioinnin epäkohdat on tiedostettu jo pitkään. Sanallista arviointia on pyritty muokkaamaan soveltuvaksi yhä ylemmille luokka-asteille. Uusitun koululainsäädännön perusopetusasetuksen N:o 852 (1998; ks. myös Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999) 10 §:n mukaan sanallista arviointia voidaan käyttää arvioinnissa ainoana arviointimuotona vuosiluokilla 1-7 sekä aina numeroarvostelun lisäksi. Viivästetyllä numeroarvioinnilla on katsottu olevan monia etuja: oppilaiden välinen kilpailu vähenee, oppilaan yksilöllisyyttä ja itsetuntoa voidaan kehittää sekä huomiota voidaan kiinnittää entistä enemmän oppimisprosessiin ja persoonallisuuden eri alueiden kehittämiseen (Korpinen 1982a, 162 - 168; ks. myös Lehtonen & Vilkki 1989, 44 - 49.) Sarlinin (1996, 15 - 18; ks. myös Hautala 1986, 102 - 112) mukaan liikunta ja tätä kautta liikunnan arviointi ovat lapsen minäkokemuksen tärkeimpiä vaikuttajia, joten tällä rintamalla sanallisella arvioinnilla on varmasti paljon annettavaa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen uusimman Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) vaikutusta käytännön arviointitoimintaan liikuntakasvatuksen oppilasarvioinnissa. Tutkimuskohteena ovat olleet liikuntaa ala-asteen luokka-asteilla 3.-6. opettavat opettajat, joiden mielipiteitä olen kartoittanut kyselylomakkeen avulla. Tutkimukseni ongelma-alueina käsittelen opettajien käsityksiä peruskoulun ala-asteen liikuntakasvatuksen tavoitteista, arviointikäytännöistä ja arvioinnin tehtävistä. Lisäksi tarkastelen opettajien asennoitumista erilaisten arviointitapojen käyttöön liikuntakasvatuksen arvioinnissa sekä sitä, miten opettajien kasvatustavoitteet toteutuivat heidän liikunnanopetuksensa ja sitä kautta arvioinnissa.

2 TAVOITTEET ARVIOINNIN LÄHTÖKOHTANA

Koulu tarjoaa oppijalle ympäristön, joka perustuu eritasoisiin, virallisiin tavoitteisiin, jotka on ilmaistu erilaisissa määräyksissä tai opetussuunnitelmissa. Jotta kyseisiin tavoitteisiin päästäisiin, on myös arvioinnin oltava tietoista ja tavoitteellista. Arviointi on keskeinen väline, joka yhdistää opetussuunnitelmassa kirjatut tavoitteet arkiseen työskentelyyn. (Salmio & Vainio 1995, 7.) Opetussuunnitelmateoreettinen muutos on menossa suuntaan, jossa viime vuosikymmeninä opetussuunnitelmien laadinnan pohjana käytetty tavoiteoppimisen ideologia ollaan osittain kyseenalaistamassa. Uusimman POP:n (1994, 9) mukaan opetussuunnitelma on dynaaminen prosessi, joka reagoi jatkuvasti muun muassa arviointituloksiin ja ympäristön muutoksiin. Asetetut tavoitteet osoittavat suuntaa, mutta ne eivät saa kahlita opetusta.

2.1 Tavoitteiden asettelu ja arviointi eri oppimiskäsitysten aikakausina peruskoulussa

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan niitä perusolettamuksia, joita tehdään oppimisprosessin luonteesta eli toisin sanoen oppimisesta muodostettua skeemaa, joka säätelee tutkijan ja/tai kasvattajan toimintaa (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 146.)

Kaikkien muiden koulussa vallitsevien käytänteiden ohella myös arvioinnin pohjaksi asetetut tavoitteet ja sitä kautta arviointitottumukset ovat alttiina eri oppimisteorioiden painottamille muutoksille. Oppimisteoriat puolestaan nostavat päätään suhteessa toisiinsa pitkälti vallitsevan arvoperustan mukana. Kaikki inhimilliset ratkaisut ovat perimmältään arvosidonnaisia. Rauste -von Wrightin & von Wrightin (1996, a5) mukaan liikunnan kentällä - kuten kaikessa kasvatuksessa - on viime vuosina korostettu arvokeskustelujen merkitystä. Heidän mielestään keskustelu arvoista on sinänsä hyvä asia, mikäli keskustelussa todella pyritään ymmärtämään, mikä on arvojen osuus ihmisen toiminnan säätelyssä. Sen sijaan liikunnan kytkeminen välinearvoksi kasvatettavan maailmankuvaan voi johtaa helposti yllätyksellisiin ja ihmisen hyvän kasvun kannalta epäilyttäviinkin tuloksiin. On hyvä muistaa, että oppilaan omiksi opitut totuudet kytkeytyvät aina hänen käsityksiinsä todellisuudesta ja itsestään tämän todellisuuden osana. Lapsi tai nuori tulkitsee opettajan välittämän sanoman omiksi rakentamiensa arvojen ja tavoitteiden pohjalta. Nykykäsityksen mukaan yksilöllisyyden ja positiivisen minäkäsityksen vahvistaminen sekä toisaalta sosiaalisten taitojen hallinta ovat kestäväen kehityksen kelkassa pysymisen keskeisiä elementtejä. Lisäksi muuttuvassa maailmassa erityisesti elämänhallintaan liittyvät arvo- ja

moraalikysymykset ovat oleellisesti esillä. Fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten voimavarojen tasapainoinen kehittyminen puolestaan edellyttää terveyteen ja hyvinvointiin liittyvien kysymysten esiin nostamista. (Ks. POP 1994, 9.)

Suomalaisen peruskoulun lyhyenä elinaikana on ollut kolme pääteoriasuuntaa vaikuttamassa sen toimintaan: behavioristinen, humanistis-kokemuksellinen ja konstruktivistinen, pitkälti kognitiivisen psykologian mukainen oppimiskäsitys. Perinteisesti oppilaan oppimista on pyritty arvioimaan kognitiivisella, affektiivisella, psykomotorisella ja eettisellä tavoitealueella. Seuraavassa kuvaan tavoitteiden asettelun ja sitä kautta arvioinnin muuttumista peruskoulussa edellä mainitsemieni oppimiskäsitysten valossa. Arvioinnin muuttumista peilaan muun muassa tavoitteiden pohjalta syntyneiden arvioinnin tehtävien kautta; eri oppimiskäsitykset painottavat ainakin osin eri arvioinnin tehtäviä. Esimerkit pyrin ottamaan liikuntakasvatuksen arvioinnista.

2.1.1 Behavioristinen oppimiskäsitys

Behaviorismi on vaikuttanut kiistatta eri oppimis-opetuskäsityksistä eniten peruskoulumme toimintaan. Sen teoreettinen valtakausi ajoittui peruskoulun syntymästä aina 1980-luvun jälkipuoliskolle asti. Käytännössä vaikutus näkyy monin paikoin vieläkin.

Behaviorismissa pyritään ulkoisia osasuorituksia optimaalisesti yhdistelemällä yksilön ulkopuolella ja hänestä riippumatta asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen (Kvale 1976, 111.) Opettaja ja koululaitoksen eri hallintoportaajat toimivat tavoitteiden asettelijoina, jolloin oppilaalle jää tiedon vastaanottajan rooli. Behaviorismi sisältää hyvin monia erilaisia sekä ihmisten että eläinten käyttäytymistä koskevia teorioita, joilla kaikilla on kuitenkin yhtenä yhteisenä piirteenä oppimisen käsittäminen tavoitteeseen johtavana ärsyke/tehtävä-reaktio/toiminto-yksiköiden sarjana (Rauste-von Wrightin ja von Wrightin 1994, 111 ja 1996, a6 - a7.) Oppimisen on uskottu noudattavan samoja lainmukaisuuksia samalla tavalla kaikissa yksilöissä. Patrikaisen (1997, 75) mukaan vanhojen valtakunnallisten opetussuunnitelmien tarkka ja yksityiskohtainen tavoitteiden asettelu sekä eksakti opetettavan aineksen luokittelu on ruokkinut juuri edellä mainittuja behaviorismin ydinajatuksia (vrt. POP II 1970, 289 - 298 sekä POP 1985, 175 - 187.) Opettajan tehtävä on ollut aineksen esittäminen suunnitelman määrittämällä tavalla ositettuna ja ajoitettuna sekä huolehtiminen siitä, että tämä johtaa oppilaissa tavoitteiden kulloinkin edellyttämiin reaktioihin (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 152.)

Oppilaiden käsittelyä liiaksi samana massana on pidetty nykykäsityksen mukaan yhtenä perinteisen opetusmallin heikkoutena. Lehtisen, Kinnusen, Poskiparran, Salosen & Vauraan (1989, 18) mukaan peruskoulumme opetuksessa on ollut nähtävissä monia behavioristisia jäänteitä, joiden ajatellaan edustavan luonnollisia ja itsestään selviä

opettamisen lainalaisuuksia. Seuraavassa käsittelen muutamaa niistä yrittäen löytää esimerkit liikuntakasvatuksen alueelta:

- Oppiaineksen osittaminen: oppiaineksen osittaminen ilmenee liikunnassa siten, että esimerkiksi jalkapallon sisäteräsyöttöä tai telinevoimistelun kieppiä opetetaan ja harjoitellaan osataitoja (yksittäisiä motorisia liikekuvia) yhdistelemällä lopullisen suorituksen saavuttamiseksi - tiiliskivi tiiliskiveltä rakennetaan ensin seinä, sitten seinistä huone ja lopuksi huoneista talo. Laajemmin oppiaineksen osittamisella voidaan ymmärtää tarkoitettavan liikunnassa opetuksen tuloksena tietyn 'valmiin taito- tai tietopakettin siirtämistä' oppilaalle edellä kuvatulla osista kokonaisuuteen -periaatteella.
- Ulkoisen aktiivisuuden korostaminen: liikunnassa tällä voidaan ymmärtää tarkoitettavan tilanteita, joissa oppilaat toimivat tarkasti opettajan antamien ohjeiden mukaan eivätkä juurikaan ilmaise omia mielipiteitään huonon arvosanan pelossa.
- Välitön palaute: välittömän palautteen antaminen on liikunnan opettajan keskeisin arviointitapa. Behaviorismissa välittömällä palautteella tarkoitetaan opettajan antamaa vahvistusta tehtävä-toiminto-sarjan onnistumisesta. Palautteella pyritään lähinnä suoritusvirheiden korjaamiseen, joten se voi olla ja on usein negatiivisävytteistä.

Behavioristiselle arvioinnille on perinteisesti ollut tyypillistä määrällisten, opettajakeskeisten arviointikäytänteiden vallitsevuus. Lisäksi produktiarviointi on ollut korostetusti esillä. Itsearviointille, reflektoinnille ja oppimisprosessin kokonaisvaltaiselle arvioinnille on jäänyt tässä teoriasuuntauksessa lähinnä vain heikon taustavaikuttajan rooli. Behavioristista arviointia on leimannut myös käyttäytymistavoitteiden yleistettävyyden ja suoritusten vertailukelpoisuuden ihannointi, mihin on otettu mallia lähinnä Yhdysvalloista. (Leino & Leino 1988, 43 - 44 ja Rauste-von Wright & von Wright 1994, 149 - 153.) Behavioristisissa opetussuunnitelmissa niin sanottu tavoiteoppiminen on vahvasti esillä, mutta tästä huolimatta tavoitteisiin suhteutetun arvioinnin käyttö on ollut vaillinaista verrattuna suhteelliseen arviointiin.

Vaikka nykyisin eletäänkin humanismin ja konstruktivismin aikakautta, ei behavioristista mallia tarvitse kokonaan hylätä, vaan eri arviointimuotoja tulisi käyttää tarkoituksenmukaisesti oppimistilanteiden mukaan. Välijärvi (1996, 127) kyseenalaistaa yksittäisten uusien ja vanhojen keinojen vaikutuksen oppimiseen sekä opetukseen. Arviointimenettely nähdään tällöin välineenä, jolloin tietoisesti tuetaan halutun opetuksen päämäärän toteutumista. Menettely voi siis olla hyvä yhteen tarkoitukseen muttei välttämättä toiseen.

2.1.2 Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys

Tämän Suomessa 1990-luvulla suosituksi nousseen suuntauksen taustahahmona on ollut filosofi Reijo Wilenius, jonka mukaan kasvatuksen tavoitteena on tietoisien itsesääätelyn avulla tapahtuva yksilöllisyyden toteutuminen (ks. Wilenius 1987.) Korpisen (1996, 76) mukaan humanistisessa ajattelussa oppilaan itsetunnon ja koko minäkäsityksen kehityksen tukeminen on koulukasvatuksen tärkein tavoite. Oppilas on kasvatuksen subjekti, aktiivinen ja vastuullinen vaikuttaja, joka kehittyy koko ajan. Hän on motivoitunut asettamaan omalle oppimiselleen tavoitteet. Tavoitteiden asettelussa painottuu pyrkimys oppijan henkiseen kasvuun ja omien mahdollisuuksien toteuttamiseen. Tällöin myös oppiminen perustuu oppijan itse tärkeiksi kokemiin asioihin. Opetussuunnitelma perustuu oppilaan omille valinnoille ja kiinnostukselle sekä aikaisemmille kokemuksille. Opiskeluohjelma on joustava ja korostaa oppilaan autonomisuutta ja vastuuta omasta opiskelustaan. (Korpinen 1996, 75 - 76; vrt. POP 1994.)

Humanistis-kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä oppijan kokemuksilla, elämyksillä sekä niiden reflektoinnilla on oppimisprosessissa keskeinen rooli. Aikoinaan John Dewey (1933, 9) määritteli reflektion tarkoittamaan omien uskomusten perusteiden tai oikeutuksen arviointia. Nyt yli kuusikymmentä vuotta myöhemmin Mezirow (1995, 8) pysyttelee samoilla linjoilla jakaen reflektoinnin kuitenkin kolmeen luokkaan: reflektioon, kriittiseen reflektioon ja kriittiseen itsereflektioon. Reflektiolla hän ymmärtää Deweyn tapaan omien uskomusten ja arvojen oikeutuksen tutkimista toiminnan oikein suuntaamiseksi. Hellisonin ja Templinin (1991, 3) mukaan toiminnan oikein suuntaamiseen puolestaan vaikuttavat opettajan aihevalinnat ja opetusstrategiat. Opetusstrategioiden valintaa ohjaavat pitkälti opetuksessa esiintyvät ongelmat. Kriittisellä reflektiolla Mezirow (1995, 8) tarkoittaa ihmisten omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennako-oletusten pätevyyden arviointia sekä näiden oletusten alkuperien ja seuraamusten tutkimista. Kriittinen itsereflektio (critical self-reflection) puolestaan voidaan mieltää omien ongelmanasettelutapojen ja merkitysperspektiivien arvioinniksi (Mezirow 1995, 8). Deweyn, Mezirowin ja Hellisonin & Templinin reflektoinnin määrittelyt sisältävät humanismin lisäksi voimakkaasti piirteitä konstruktivismista. Mielestäni määrittely puoltaa kuitenkin paikkaansa myös tässä kohdassa, koska kronologisesti ajatellen, humanismi oppimisteoriaana on vaikuttanut maamme koulukulttuuriin konstruktivismia aikaisemmin (ks. myös kappale 2.1.3, s. 8.)

Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 140 - 143 ja 156) mukaan kokemuksellinen oppiminen voidaan ymmärtää Kurt Lewinin lanseeraamana syklinä, jossa toiminnasta saatuja kokemuksia reflektoidaan, jonka seurauksena toimintaa pyritään muuttamaan itse parhaaksi katsottuun suuntaan ja kokeillaan uudelleen. Koululaitokseemme vähemmän vaikuttaneen osin humanistishenkisen niin sanotun uusmarxilaisen

suuntauksen ideologiasta on löydettävissä vastaavanlainen oppimiskehä. Itsearviointille ja reflektointille myös Engeström (1987, 46 - 47) on antanut painoarvoa teoriassaan 'täydellisestä', kuusivaiheisesta oppimisprosessista. Viides- ja kuudes- eli arviointi- ja kontrollivaihe sisältävät oikein toteutuessaan myös oppilaan itsearviointia ja kriittistä, oman toimintansa pohdiskelua. Engeström ei kuitenkaan käytä käsitettä reflektointi kyseisellä nimellä, vaan sisällyttää sen lähinnä termiin kontrolli. (Engeström 1987, 46 - 47 ja Rauste-von Wright & von Wright 1994, 153 - 155.)

Oppimistilanteena humanistisessa opetuksessa on yleensä keskustelu- tai tehtäväryhmä. Telaman (1993, 25) mukaan koululiikunnan kasvatusmahdollisuuksia voitaisiin edistää entistä enemmän juuri korostamalla oppilaiden omatoimisuutta ja oppilaiden keskeistä yhteistyötä suosivia työtapoja. Opettajan rooli humanistis-kokemuksellisessa opettamisessa on olla tukihenkilö, oppimisen helpottaja ja oppilaan kasvamisen auttaja. Opettajalla on positiivinen minäkäsitys ja hyvä itsetuntemus, joiden pohjalta hänen on helpompi oppia tuntemaan myös oppilaansa paremmin. Korpisen (1996, 76) mukaan humanismin pohjalta toimivaan opettajaan on yhdistetty muun muassa sellaisia adjektiivejä kuin empaattinen, aito, avoin, innostunut, rehellinen, demokraattinen ja sensitiivinen.

Ihmiskäsityksensä perusteella sekä humanistinen että konstruktivistinen psykologia korostavat oppilaan oman vastuun ja vallan lisäämistä tavoitteiden asettelun ja opetus-oppimisprosessin eri vaiheiden lisäksi myös arvioinnissa. Lahdeksen (1997, 228) mukaan tämä on lisännyt oppilassuhteisen arvioinnin arvoa. Siinä oppilas ja opettaja seuraavat, miten oppilas edistyy tietyissä tavoitteissaan. Toisaalta molemmat teoriasuunnat painottavat myös toimintojen sosiaalista luonnetta. Tähän perustuu osaksi yhteistoiminnallisen oppimisen idea. Siinä tietty ryhmä voi olla vastuussa paitsi tavoitteista, prosesseista ja tuloksista myös niiden arvioinnista, tarvittaessa opettajan kanssa. Etenkin humanistinen psykologia on tähdentänyt oppilaan koko persoonallisuuden arvioinnin tärkeyttä. Tästä taas osittain johtuu kiinnostus sanalliseen arviointiin. Humanismin hengessä suoritettulle arvioinnille on ominaista oppilaan itsearviointi. Oppilas päättää itse, miten ja milloin hän haluaa arvioida. Oppilas voi itse pyytää toisten arviointia. Arviointi perustuu havaintojen ja erilaisten näytteiden kokoamiseen, päiväkirjan pitämiseen ja keskusteluihin. Arvioinnissa korostuu koko oppimisprosessi; itse asetetut tavoitteet, oppimisprosessi ja -tulokset. Vertailua toisten oppilaiden tuloksiin ei suoriteta, koska kilpailu heikentää motivaatiota, saa aikaan negatiivisia tunteita itseä ja muita kohtaan. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 123.)

Arvioinnin tehtävistä humanismi korostaa motivoivaa ja minäkäsityksen kehitystehtävää, joilla voidaan ymmärtää tarkoitettavan liikunnassa muun muassa oppilaan innostamista liikuntaan, oppilaan liikunnallisen itseluottamuksen vahvistamista sekä huoltajien saamista kannustamaan lastaan liikkumaan.

Humanistis-kokemuksellinen teoriasuuntaus on saanut kannattajia erityisesti aikuiskoulutuksen alueella, jossa oman toiminnan reflektointi ja itsenäisyys toiminnoissa ovat olleet jo pitkään tavoiteltavana kehityssuuntana. Humanistis-kokemuksellisella oppimiskäsityksellä ei ole ollut kovinkaan suurta vaikutusta peruskoulumme käytännön toimintatapoihin ennen uuden opetussuunnitelman ilmestymistä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 156 - 157.)

2.1.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivismi on noussut mukaan oppimista ja opetusta koskevaan kirjallisuuteemme ja keskusteluun oikeastaan vasta tällä vuosikymmenellä. Kimonen ja Nevalainen (1995, 33) ovat osuvasti luonnehtineet konstruktivismia teoriana, joka ei ole mikään varsinainen yksittäinen teoria, vaan se on teorioiden (mm. uusmarxilaisen ja humanistisen oppimiskäsityksen), lähestymistapojen ja paradigmojen joukko, joilla on yhteisiä olettamuksia. Uusin valtakunnallinen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) on pitkälti juuri konstruktivismin hengessä laadittu aikaisempia vastaavia teoksia huomattavasti ohuempi kirjanen. Tarkat ja yksityiskohtaiset oppiaineittain luetellut tavoitteet sekä oppisisällöt on jätetty pois ja muutenkin kirjasta huokuu sekä vapaampi että yksilöllisempi suhtautuminen yksittäiseen oppilaaseen ja opettajaan. Ajatusmallin muutosta yleisesti kuvastaa selvimmin koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun siirtyminen; valtakunnallinen opetussuunnittelun monopoli on murennettu ja päävastuu on siirretty sinne, missä todellinen opetus-toiminta tapahtuu eli kunnille sekä sitä kautta yksittäisille kouluille. Vastaavanlainen ajatusmalli näkyy myös yrityksenä siirtää vastuuta oppimisesta oppilaalle itselleen perinteisen holhoavan, opettajajohtoisen opettamisen sijasta.

Uusimman POP:n mukainen oppimiskäsitys myötäilee muun muassa Rauste-von Wrightin & von Wrightin (1994, ja 1996, a5) kokoamia opetuksellisia sisältöjä, jotka yhdistetään konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen: omakohtainen ongelmanratkaisu, kokeilu ja ymmärtäminen ovat keskeisiä oppimisen edellytyksiä. Yksilö oppii ainoastaan suhteessa aikaisempaan tietorakenteeseensa, ja oppimista pidetään oppijan aktiivisena prosessina, jossa merkitykselliset tietorakenteet asettuvat uudelleen 'sisäisen keskustelun' seurauksena. Oppiminen on itsesäätelävää ja perustuu muun muassa oppijan metakognitiiviseen tietoisuuteen. Näin ollen oppija nähdään tarkoituksenmukaisena ja viime kädessä itse vastuullisena oppimisestaan. Tavoitteellisen oppimisen taito koetaan opittavissa olevaksi taidoksi. Oppiminen nähdään aina kontekstisidonnaisena; oppimistilanne ja opetusjärjestelyt ovat yhteydessä todellisuuden sosiaalisiin ja fyysisiin olosuhteisiin. Tähän liittyen sosiaalinen vuorovaikutus on oppimisessa keskeisellä sijalla. Opetussuunnitelmaan tai harjoitusohjelmaan kirjataan vain keskeiset tavoitteet ja ideat. Pelkät tavoitteet

eivät sinällään vielä kasvata tietoja tai taitoja, vaan sekä tieto- että taitopuolinen osaaminen edellyttävät sitä, että oppija ymmärtää, mitä kokonaistavoitteella tarkoitetaan ja ennen kaikkea pitää itse tavoitetta saavuttamisen arvoisena. (Rauste -von Wright & von Wright 1994, ja 1996, a5; ks. myös Kimonen & Nevalainen 1995, 33 - 34 ja Haapasalo 1997.) Opetussuunnitelman laadintaan edellä mainitut tunnusmerkit vaikuttavat siten, että yksilölliset opiskeluohjelmat mahdollistuvat muun muassa lahjakkuuden, harrastuneisuuden tai oppimisvaikeuksien perusteella.

Itsearviointi ja reflektointi sekä opettajan että oppilaan tasolla ovat yhdistettävissä myös konstruktivismiin. Itsearviointi tukee oppimiskäsitystä, jossa oppijalla on aktiivinen rooli. Itsearviointi kehittää oppijan itsetuntoa ja opettaa häntä kantamaan vastuuta omasta ja ryhmän työstä sekä ymmärtämään, että ongelmiin voi itse vaikuttaa. (Salmio & Vainio 1995, 10.) Oppilaan miksei myös opettajan metakognitiivisten valmiuksien kehittäminen edellyttää osin syvällistäkin itsetutkiskelua. Oppilaan ja opettajan itsearviointi ja reflektointi ovat mukana, opettajan suorittaman seurannan lisäksi, myös oppimisprosessin kokonaisvaltaisessa arvioinnissa, joka on kaikista keskeisimmällä sijalla konstruktivistisen pedagogiikan mukaisessa arvioinnissa; arviointi voi kohdistua joko koko oppimisprosessiin tai vain osaan siitä. Observointi, haastattelut ja erilaiset oppilaskuvaukset ovat esimerkkejä konstruktivistisista, laadullista prosessiarvioinnin keinoista. Laadullisen produktiarvioinnin pohjana ovat puolestaan esimerkiksi raportit, esseet, suulliset tiedonannot ja aineet, joita erittelemällä pyritään selvittämään suoritusten laatu ja taso. (Haapasalo 1997, 287 - 292 ja Lahdes 1994, 208 - 209; ks. myös Rauste-von Wright & von Wright 1994, 157 - 159.)

Uusiutuneen oppimis- ja opetuskäsityksen seurauksena on tavoitteena keskittyä myös pidempiaikaisten tavoitteiden muovaamiseen, jolloin oppilasta seurataan pidemmällä aikavälillä. Haapasalo (1997, 282) käyttää edellä mainitun kaltaisesta arvioinnista nimeä oppimisseuranta. Opetussuunnitelmaan perustuva arviointi sisältää edelleen traditionaalisia kokeita ja testejä, mutta niiden rinnalle nousevat aikaisempaa korostuneemmin vaihtoehtoiset arviointitavat kuten observointi, itsearviointi ja reflektointi, toveriarviointi, päiväkirjan pitäminen ja arviointikeskustelut. (Fuchs & Deno 1992, 232 ja Haapasalo 1997, 288 - 292.)

Arvioinnin tehtävistä konstruktivismi korostaa humanismin tapaan erityisesti motivoivaa, ohjaavaa ja minäkäsityksen kehitystehtävää. Uusimmassa POP:ssa (1994, 24) tämä ilmenee tavoitteena kannustaa oppilasta myönteisellä tavalla omien tavoitteiden asettamiseen, työskentelyn suunnitteluun ja itsenäisiin valintoihin. Terveen itsetunnon kehittyminen ja realistisen käsityksen muodostuminen omista tiedoista ja taidoista sekä jatkuvan oppimisen merkitys nähdään erityisen tärkeäksi. Oppilaan liikunnallisten oppimisvaikeuksien selvittäminen, liikuntaan liittyvien valintojen ja ratkaisujen tukeminen, oppilaan liikunnallisen oppimisvaikeuksien ennalta ehkäiseminen, oikeaan harjoitteluun ohjaaminen, oppilaan heikkojen ja vahvojen (erityisesti) puolien osoittaminen

liikunnassa, huoltajien saaminen kannustamaan lasta liikkumaan sekä oppilaan edistymisestä informoiminen oppilaalle itselleen ja hänen vanhemmilleen ovat konstruktivismin hengessä tapahtuvaa arvioinnin tehtävien toteutusta liikuntakasvatuksessa parhaimmillaan.

Miten oppimiskäsitykset asettuvat suhteessa liikunnan luonteeseen? Eri oppimiskäsitysten mukainen ajatusmaailma, tavoitteenasettelu ja arviointi soveltuvat eri tavoin eri oppiaineisiin. Liikunnassa on alueita, joihin tuoreet konstruktivistiset ja humanistiset käsitykset soveltuvat erinomaisesti, mutta toisaalta on myös alueita, joissa parhainpaan tulokseen päästään behavioristisilla käytänteillä.

Liikunta muodostaa teknisten- ja tekstiilitöiden kanssa oppiaineryhmän, jossa oppiminen ei yksinkertaisesti ole turvallista nykyisellä kokonaisuudesta osiin oppimisperiaatteella kaikissa tilanteissa. Esimerkiksi uintia on mahdotonta opettaa laittamalla lapsi suoraan veteen ilman erillisiä ohjeita; uimataidoton ja veteen tottumaton lapsi ei tavallisesti voi hukkumatta oppia oivaltamalla uimaan. Lisäksi mallioppisella tulee aina olemaan sijansa liikunnan opetuksessa. Pallopeleissä oppiminen puolestaan koetaan monesti mielekkäämmäksi oppilaiden taholta, kun lähdetään valmiista, oikeasta pelaamisesta, jota aletaan hitaasti pilkkoa osiin jakson edistyessä. Nykykäsityksen mukaan sekä tiedon että taidon oppiminen ja myöhemmin soveltaminen ovat entistä selvemmin yhteydessä ymmärtämiseen. Taitojen toimivuus riippuu siitä, onko ne opittu ymmärtämisen kautta vai palautteen ehdollistamana. (Ks. Rauste -von Wright 1996, a9.) Ymmärryksen korostamisen lisäksi liikunnan sähköinen luonne ja spontaani tilannekäyttäytyminen soveltuvat paremmin konstruktivistis-humanistiseen kuin behavioristiseen ideologiaan.

2.2 Peruskoulun liikuntakasvatuksen tavoitteet

Peruskoulun liikunnanopetuksen tavoitteena on, että oppilas kokee liikunnan iloa, oppii harrastamaan liikuntaa säännöllisesti ja omaksuu myönteisen asenteen liikuntaa kohtaan, oppii tarkkailemaan, kehittämään ja ylläpitämään omaa fyysistä ja psyykkistä toimintakykyä, edistyy yhteistyötaidoissa, sääntöjen noudattamisessa sekä itsensä tuntemisessa ja ilmaisutaidossa, tutustuu kansalliseen liikuntakulttuuriin, tuntee terveyteen keskeisesti vaikuttavat tekijät ja omaksuu opiskeluvireyttä sekä terveyttä edistäviä arkikäytäntöjä ja elämäntapoja, oppii turvalliset liikuntatavat ja uimataidot sekä hengenpelastus- ja ensiaputilanteissa toiminnan perusteet. Ala-asteen opetuksessa keskeistä on oppilaan itsetunnon ja positiivisen minäkuvan rakentaminen myönteisten liikuntakokemusten avulla. Lisäksi oppilaan entistä aktiivisempi rooli on korostetusti esillä. (POP 1994, 107 - 108; vrt. Pate, Small, Ross, Young, Flint & Warren 1995, 313 - 315.)

Tavoitteiden kuvauksessa käytetyt fyysis-motoriset termit ja niiden jäsentely ovat taulukossa 1. Fyysis-motoriset kyvyt, kuntotekijät ja liikehallintatekijät ovat motoristen taitojen suoritusedellytyksiä, joiden kehittämiseen erityisesti ala-asteella tulee panostaa.

Taulukko 1. Fyysinen toimintakyky (POP 1994, 108)

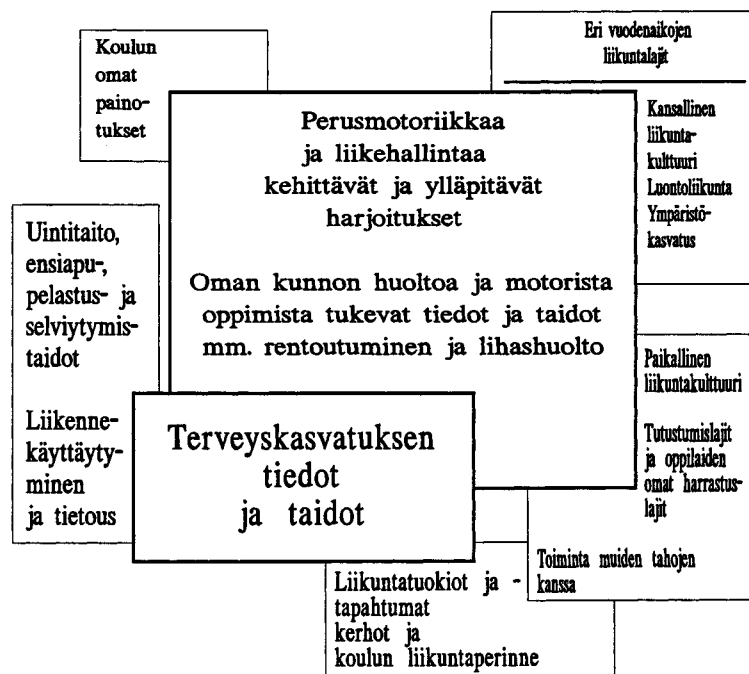
FYYSIS-MOTORISET KYVYT		MOTORISET TAIDOT
KUNTOTEKIJÄT	LIKEHALLINTATEKIJÄT	MOTORISET PERUSTAIIDOT
Kestävyys * aerobinen * anaerobinen Voimakkuus * kestovoimakkuus * räjähtävä voimakkuus Nopeus * maksiminopeus * kiihtyvyys * liikenoisuus	Tasapaino * staattinen * dynaaminen Reaktiokyky * liikunnallinen reaktiokyky Rytmikyky Orientoitumiskyky Erottelukyky Yhdistelykyky Muuntelukyky	Liikkumis- ja liikuntaliikkeet: käveleminen, juokseminen, hyppääminen, hyppely, loikkiminen, kiipeäminen, istuminen, seisominen, vartalon taivuttaminen, ojentaminen ja kiertäminen, kääntyminen, heiluminen, pyöriminen ja kieriminen, pysähtyminen, kaatuminen Esineen käsittelyliikkeet: heittäminen, kiinnittäminen, lyöminen, potkaiseminen, pomputtelu, vierittäminen, työntäminen, kuljetus, raskaiden esineiden käsittely
Kehon elastisuus * notkeus * kimmoisuus		LIIKUNNAN LAJITAIIDOT

Koululiikunnan tarkempien alatavoitteiden taustalla ovat vaikuttaneet jo peruskoulun perustamisesta lähtien kaksi suurempaa kokonaistavoitetta: elinikäisen liikuntaharrastuksen herättäminen eli kasvattaminen liikuntaan ja toisaalta kasvattaminen liikunnan avulla (ks. Peruskoulun opetussuunnitelma komitean mietintö II 1970, 289 - 290; POP 1985, 175 ja POP 1994, 107). Ensiksi mainittuun on vaikea ottaa kantaa, koska tutkimusta koululiikunnan vaikutuksista myöhemmän iän liikuntaharrastukseen on tehty hyvin vähän (Telama 1984, 173.)

Toisena keskeisenä liikunnan opetuksen tavoitteena on ollut yleisten kasvatustavoitteiden saavuttaminen käyttäen hyväksi liikunnan erityisluonnetta eli kasvattaa liikunnan avulla. Liikunnan avulla kasvattamisen oleellisimmaksi tavoitteeksi on asetettu 1985 ilmestyneen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden myötä yhteistyökykyisyyden kehittäminen, mikä on riippuvainen ensisijaisesti liikuntatuntien ilmapiiristä, opettajan ja oppilaan välisistä suhteista, opetusjärjestelyistä ja tilannekohtaisista ratkaisuista. Telama (1984) on sitä mieltä, että liikunnassa ei ole käytetty tarpeeksi hyväksi sosiaalisia

taitoja edistäviä opetusmenetelmiä ja tavoitteita, vaikka liikunnanopetuksessa on paljon toimintoja, jotka olisivat antaneet tähän mahdollisuuden. Nykyisin yhteistoiminnallinen oppiminen elää kouluissa nousukauttaan, mihin yhtenä tekijänä on ollut vaikuttamassa konstruktivistisen oppimiskäsityksen kohoaminen yleiseen keskusteluun ja opettajien käyttöteorian pohjaksi monin paikoin Suomea. (Lahdes 1997, 164 ja Rauste-von Wright & von Wright 1994, 128.) Liikunnanopetuksessa sosiaalistamistavoitteet tulevat koko ajan yhä tärkeämmiksi, koska kilpailu yhteiskunnassa kiristyy jatkuvasti - yksilön omat resurssit ei yksistään riitä vaan tarvitaan yhteistyötaitoja.

Liikuntalajit ovat väline pyrittäessä tavoitteisiin. Vaikka opettavien liikuntalajien valinta on nykyään koulukohtaista, tulee kuitenkin huolehtia siitä, että sisältövalinnoin ja erilaisin työtavoin turvataan oppilaiden perusmotoriikan kehittyminen. Lisäksi oppilaille on kyettävä tarjoamaan monipuolisia liikuntakokemuksia keskeisistä sisä- ja ulkoliikuntalajeista. Sisältöjen valinnassa tulee ottaa huomioon myös koulun työskentely kokonaisuudessaan ja ympäristön tarjoamat mahdollisuudet. (POP 1994, 109.) Kuviossa 2 on POP:n (1994, 110) esitys liikuntakasvatuksen tärkeimmistä sisältöalueista. Se on tarkoitettu jäsentämään ja auttamaan koulukohtaista opetussuunnitelmatyötä. Luokituksessa on pyritty tavoitelähtöiseen, integroivaan ja kouluelämää kokonaisvaltaisesti lähestyvään sisältöjen esittämiseen.



Kuvio 1. Liikunnanopetuksen sisältöluokitus (POP 1994, 110)

3 ARVIOINTI LIIKUNNASSA

Kouluorganisaatiolta vaaditaan riittävää ja tehokasta oppilaan kasvun seurantaa. Kouluissa tämä seuranta toteutetaan pääasiassa oppilasarvioinnilla. (Ks. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 10 - 12.) Liikuntakasvatuksessa, niin kuin muussakin koulutyössä, arviointi on luonnollinen osa opetus- ja kasvatustyötä. Oppilas konkretisoi opiskelunsa tavoitteet ja rakentaa minäkuvaansa pitkälti arvioinnin kautta. (POP 1994, 24 ja Sastamala 1994, 7.) Sarlinin (1996, 14 - 18) mukaan liikunta ja sitä kautta liikunnan arviointi ovat ala-asteella tärkeimpiä vaikuttajia lapsen minäkokemukseen (vrt. Korpinen 1990, 29 - 32). Hänen tutkimuksensa osoittaa, että ne ovat jopa tärkeämpiä kuin koulu, ystävät, ulkonäkö tai käytös. Myönteisen minäkuvan kehittymisen kannalta on lisäksi tärkeää, että tavoitteet asetetaan itse, jolloin haasteet ja koettu pätevyys ovat yleensä tasapainossa (Telama 1993, 24; ks. myös POP 1994, 25).

3.1 Arvioinnin tehtävät

Arviointi tulisi nähdä koulutuksen kehittämisen välineenä. Voimavaraksi arviointi muodostuu tehtäviensä avulla, koska tehtävät tuovat arviointiin erilaisia painotuksia. Parhaimmillaan arviointi lisää oppilaan tietoisuutta, se lisää uudistuksia ja käynnistää muutosprosesseja. (Räisänen 1994, 28 ja Syrjäläinen 1994, 18).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 24 - 25) mukaan oppilasarvioinnin tehtävänä on edistää oppilaan kasvua opetussuunnitelman tavoitteiden määrittämässä suunnassa; oppilasarvioinnilla pyritään tukemaan ja ohjaamaan oppilaan terveen itsetunnon kasvua sekä kannustamaan häntä omien tavoitteiden asettamiseen, työskentelyn suunnitteluun ja itsenäisiin valintoihin. Jatkuvan oppimisen merkitys nähdään erityisen tärkeänä. Palautteessa tulee aikaisempaa enemmän kiinnittää huomiota oppimisprosessiin summatiivisen arvioinnin rinnalla. Lisäksi oppilasta tulee ohjata näkemään oman työnsä merkitys hyvien tulosten edellytyksenä. Koulun ulkopuolelle ala-asteen arvioinnin tehtävänä on antaa tietoa oppilaan oppimisesta lähinnä huoltajille ja kuudennella luokalla oppilaan tulevalle yläasteelle oppilaan tulevaisuutta koskevia ratkaisuja tehtäessä.

Oppilasarvostelun uudistamistoimikunta jakoi vuonna 1973 arvioinnin tehtävät toteavaan, motivoivaan, ohjaavaan ja ennustavaan tehtävään. Tehtävät ovat arviointia käsittelevässä kirjallisuudessa edelleen lähes tulkoon samat, joskin niitä on jonkin verran yhdistelty, jotta ne täydentäisivät paremmin toisiaan ja toisaalta lisätty, jotta ne kuvaisivat

aikaamme ja uutta oppimisnäkemystä entistä paremmin. Räisänen (1994, 22) ja Syrjäläinen (1994, 17) sisällyttävät kaikki neljä oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan asettamaa tehtävää omaan luokitukseensa, mutta lisäävät listaan vielä arvioinnille valikoivan, kontrolloivan ja kehittävän tehtävän. Räisänen & Frisk (1996a, 16 - 17) puolestaan tyytyvät jakamaan arvioinnille kuusi tehtävää toteavan tehtävän jäädessä pois. Toteava tehtävä voidaankin osin ymmärtää kuuluvaksi kontrolloivaan tehtävään, mutta mielestäni kontrolloiva sanana viittaa liiaksi perinteiseen, yksinomaan opetusjakson jälkeiseen produktiarviointiin, joten itse säilyttäisin toteavan tehtävän omalla nimellään arvioinnin tehtäviä koskevassa keskustelussa ja kirjoittelussa. Lisäksi ottaisin keskusteluun mukaan niin kutsutun tiedottavan tehtävän, koska POP:n (1994, 25) hengen mukaisesti arviointitiedoista informointi nousee jatkossa entistä tärkeämmäksi. (Ks. myös Bloom ym. 1971 ja Linnakylä 1994). Ala-asteella oppilaiden itsensä lisäksi lähinnä heidän huoltajat ja oppilaan siirtyessä yläasteelle uusi koulu tarvitsevat tietoa koulussa tapahtuvasta arvioinnista. Seuraavassa olen yhteenvetona muokannut arvioinnille kuusi tehtävää ja soveltanut tehtäviä liikunnan arviointiin sopiviksi:

- 1) **Toteava** (kontrolloiva/diagnostinen) arviointi pyrkii pureutumaan ajankohtaiseen asiaan. Tätä kautta toimintaa kyetään suuntamaan ja kehittämään eli luodaan perusta tulevalle toiminnalle. Liikuntajakson aikana tapahtuva observointi on yksi tapaa harjoittaa toteavaa arviointia esimerkiksi oppimisvaikeuksien ja sosiaalisten ongelmien huomaamiseksi ja ennalta ehkäisemiseksi.
- 2) **Ohjaava** (formatiivinen) arviointi auttaa oppilasta tekemään ja suuntaamaan opiskeluunsa liittyviä ratkaisuja. Liikunnassa esimerkiksi myönteisellä suoritusvirheiden korjaamisella pyritään ohjaamaan oppilasta oikeisiin suorituksiin. Yksi keskeinen arvioinnin funktio on myös oppilaan ohjaaminen oikeaan harjoitteluun.
- 3) **Valikoiva ja ennustava** (summatiivinen) tulkitaan usein synonyymeiksi. Oppilas joutuu monien valintojen eteen kouluaikana. Häntä pyritään auttamaan näissä valinnoissa, joita koulun aikaisella arvioinnilla on pyritty selkeyttämään. Liikunnassa tämä tarkoittaa muun muassa liikuntaan liittyvien valintojen ja ratkaisujen tukemista (esimerkiksi harrastuksiin liittyen) ja oppilaan menestyksen ennustamista tulevaisuuden liikuntajaksoissa. Ala-asteella ennustavan tehtävän merkitys on selvästi yläastetta pienempi.
- 4) **Motivoivan** funktion sisällä arvioinnin olemus täytyy ymmärtää itsetuntoa ja minäkäsitystä kohottavaksi. Motivoivan arvioinnin tarkoituksena on pyrkiä kannustamaan ja suuntamaan oppilaita, opettajia sekä huoltajia myönteiseen toiminnan aktivoimiseen. Liikunnassa tämä tarkoittaa muun muassa oppilaiden innostamista liikuntaan ja huoltajien saamista kannustamaan lastaan liikkumaan.

- 5) **Kehittävä** tehtävä ymmärretään laajasti OPS:n ja sitä kautta arvioinnin sekä opetuksen parantamisen tavoitteeluksi. Mielestäni arvioinnin kehittäväällä tehtävällä voidaan ja tulisi toisaalta myös käsittää tarkoitettavan minäkäsitykseen vaikuttavaa merkitystä, koska lapsen minäkäsityksen myönteinen kehittäminen on peruskoulun keskeisin tavoite. Kaikilla tehtävillä luonnollisesti pyritään edellä mainittuun tavoitteeseen, mutta mitä se haittaa, jos se olisi yhdessä kirjoitetussa tehtävässä myös konkreettisesti esillä. Liikunnassa kehittävä tehtävä voi tulla esiin muun muassa oppilaan heikkojen ja vahvojen puolien osoittamisena tai oppilaan liikunnallisen itseluottamuksen vahvistamisena myönteisen palautteen avulla.
- 6) **Tiedottava** tehtävä käsitetään usein pelkästään oppilaan oppimistuloksista informoimiseksi uuteen kouluun koulun vaihdon yhteydessä. Vähintään yhtä tärkeää opettajan tai koulun on pitää vanhemmat ajan tasalla oppilaan menestymisestä (ks. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 10 ja Ängeslevä 1999, 14.) Pelkkä kokeiden nähtäväksi lähettäminen koteihin ei riitä tiedottamaan vanhempia oppilaan edistymisestä. Arvioinnin on riittävän selkeästi tiedotettava oppilasta itseään oppimisesta, jotta hän ymmärtäisi oppimisvaiheensa. Ala-asteen liikunnassa arvioinnin informointitehtävällä yläasteille ei ole juuri minkäänlaista merkitystä ennen kuudetta luokkaa. Sitä vastoin oppilaan oppimistuloksista tiedottaminen vanhemmille heti ensimmäisestä luokasta lähtien on tärkeää, koska näin vanhemmat pääsevät tietoisiksi lapsensa liikunnallisista taidoista ja minästä. (Vrt. Bloom ym. 1971; Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö 1973; POP 1994, 24 - 25; Räisänen 1994, 22 - 28 ja Räisänen & Frisk 1996a, 16 - 17).

3.2 Arvioinnin kohteet

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että oppilasarvioinnin kohteiden ja kriteerien valinnan tulee pohjautua opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin; arvioinnin kohteiksi sopivat sekä laajat kokonaistavoitteet että suppeammat, yksittäisiin toimintoihin ja ilmiöihin liittyvät tavoitteet. (POP 1994, 22 - 23.)

Liikunta on oppiaine, jossa oppilaiden taidot, suhtautuminen kulloiseenkin tilanteeseen ja yhteistyötaidot näkyvät kaikista selvimmin. Tämän takia opettajan on tiedettävä tarkasti, millä perusteella hän kulloinkin arviointinsa suorittaa. (ks. Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 49). Luotettavan ja monipuolisen kuvan saamiseksi oppilaan taidoista on opettajan kerättävä tietoa oppilaan suorituksista mahdollisimman monin tavoin ja pitkältä aikaväliltä. Seuraavassa käsitellen ensin sitä, mitkä oppilaiden toiminta-

alueet erityisesti liikunnan opettajien tulisi huomioida arvioinnissaan (kappale 3.2.1), ja toisaalta keskityn siihen, miten opettajat suhteuttavat arviointinsa: arvioivatko he suhteessa oppilaan edellytyksiin, suhteessa oppilaan aikaisempiin suorituksiin, suhteessa muiden oppilaiden suorituksiin, suhteessa ennen opetusjaksoa asettamiinsa tavoitteisiin vai suhteessa oppilaan itselleen ennen opetusjaksoa asettamiin tavoitteisiin (kappale 3.2.2).

3.2.1 Oppilaan eri toiminta-alueiden vaikutus arviointiin

Tapoja arviointikohteiden valinnassa on yhtä monta, kun on arvioitsijoita. Oppilaalle on varmasti joskus vaikea ymmärtää, miksi yksi opettaja painottaa arvioinnissaan erityisesti tuntiaktiivisuutta tai yritteliäisyyttä, toinen koenumeroita tai testituloksia, kolmas harrastuneisuutta ja neljäs sosiaalista käyttäytymistä tai vastaavasti itsenäisyyttä. Mitkä oppilaan eri toiminta-alueet pitäisi liikunnan arvioinnissa ottaa huomioon?

Kouluhallitus on antanut valtakunnalliset peruskoulun liikunnan arvosanaohjeet vuosina 1978 ja 1986. Vuoden 1978 ohjeet ovat yhteiset sekä tytöille että pojille, kun taas vuoden 1986 ohjeet osaksi poikkeavat toisistaan, joskin keskeinen asiasisältö on sama. Vuoden 1986 ohjeiden mukaan arvosanaa annettaessa tulee koko oppilaan kouluajan käyttää samoja perusteita. Tämä tarkoittaa liikuntakasvatuksessa seuraavien tavoitealueiden saavuttamisen toteamista:

- Toimintakykyisyys (fyysisen kunnon ja sen parantumisen arviointi)
- Liikuntataidot (laaja-alaisten liikuntataitojen hallinnan arviointi)
- Harrastuneisuus (ks. tämä kappale myöhemmin)

Oppilaiden kehitystasosta ja liikunnanopetuksen etenemisestä johtuen ne kuitenkin painottuvat eri tavoin eri kouluvuosina (ks. taulukko 2.)

Taulukko 2. Eri kriteerien vaikutus liikunnan arvosanaan (Liikunnan opetusta koskevat ohjeet 1978, 15)

	1.-2.lk	3.-6.lk	7.-9.lk	lukio
Toimintakykyisyys	20	20	40	30
Liikuntataidot	40	50	30	30
Harrastuneisuus	40	30	30	40

	100 %	100 %	100 %	100 %

Uusitun opetussuunnitelman hengessä Koppinen ym. (1994, 50; ks. myös Sastamala 1994, 9) ovat pyrkineet monipuolistamaan tavoitealueiden listaa. Heidän mukaan opettajan pitäisi pystyä hankkimaan luotettavaa ja pysyvää tietoa seuraavilta oppilaiden toiminta-alueilta: yritteliäisyys, vastuuntunto, koulutyöhön suhtautuminen, säännöllinen ja huolellinen tehtävien suoritus niin kotona kuin koulussakin, aktiivinen osallistuminen työskentelyyn, kyky itsenäiseen työskentelyyn sekä kyky ja halu yhteistyöhön. Lisäksi listaan kuuluu vielä omana alueenaan eri tietotaitojen ja tekniikoiden hallinnan, jotka ovat keskeisesti esillä liikuntatunneilla. Seuraavassa olen muokannut edellä mainitut kohteet liikunnan arvioinnin näkökulmasta.

Liikuntakasvatuksen keskeisimpänä tavoitteena on herättää oppilaissa halu liikunnalliseen elämäntapaan. Tähän opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa kiinnittäessään huomionsa arvioinnissa oppilaan harrastuneisuuteen. Oppilaan harrastuneisuus näkyy oppitunneilla esimerkiksi siten, että oppilas suhtautuu liikuntatunteihin myönteisesti, on tarkoituksenmukaisesti pukeutunut ja peseytyy tunnin jälkeen sekä pitää tarvittavat liikuntavälineet mukanaan, tekee parhaansa asetettujen oppimistavoitteiden saavuttamiseksi ja on yritteliäs, pystyy itsenäiseen harjoitteluun sekä avustaa, neuvoo ja ohjaa muita oppilaita (Kouluhallituksen yleiskirje 1978, 14.) Vastuuntunnon ja huolellisen tehtävien suorituksen kautta oppilas oppii puolestaan tarkkailemaan, kehittämään ja ylläpitämään omaa fyysistä ja psyykkistä toimintakykyään ja hyvinvointiaan liikehallintatekijöiden, kunnon, motoristen perustaitojen ja liikunnan eri lajitaitojen alueella. Yhteistyökyky, oppilaan itsensä tunteminen ja itsenäisyys tulee ottaa arvioinnissa nykyään korostetusti huomioon. Yhteistyötaitojen ja eettisten ominaisuuksien kehittyminen edellyttää tilanteita, jolloin oppilaat voivat suunnitella, toteuttaa ja ongelmatilanteissa ratkoa liikuntaansa liittyviä aiheita yhdessä. Rehdin urheiluhengen mukaisen käyttäytymisen (fair play) havainnointi on yksi mittari oppilaan sosiaalisia taitoja kartoittaessa. Oppilaiden itsenäisyyttä opettaja pääsee tarkkailemaan esimerkiksi tekemällä opetusmenetelmä- ja -kokonaisuusvalintansa siten, että oppilaat joutuvat itsenäiseen työskentelyyn. Oppilaiden itsearvioinnin käyttö on yksi tapa tutkia oppilaiden kykyä yksilötyöskentelyyn. (Ks. POP 1994, 107 - 108, 110.) POP:n (1994, 109) mukaan edellä mainittujen keskeisten toiminta-alueiden kehittämiseen tulee panostaa kiinnittämällä huomiota työtapoihin, joiden merkitys on monasti sisältöratkaisuja tärkeämpi (mm. sosiaalisiin tavoitteisiin pyrittäessä).

3.2.2 Arvioinnin suhteuttaminen - arviointikriteerien valinta

Arviointia voidaan tutkailla myös sen mukaan, mihin oppimistuloksia verrataan. Peruskoulun alusta asti ja jo pitkälti ennen sitä arvioinnin suhteuttamisesta on käyty kädenvään-
töä. Pitäisikö arviointi pääasiassa suorittaa suhteuttamalla oppilaiden toimia toisten

oppilaiden suorituksiin vai ennalta asetettuihin normeihin tai tavoitteisiin? Suhteellisella arvioinnilla (norm-referenced grading) tarkoitetaan arvioitavan vertaamista suhteessa toisiin arvioitaviin; liikuntakasvatuksessa tämä ymmärretään oppilaiden asettamisena paremmuusjärjestykseen lähinnä taitojen ja fyysisen toimintakykyisyyden perusteella. Oppilaiden välinen kilpailuttaminen ja maksimaalisten suoritusten vertaaminen ovat perinteisesti olleet liikunnassa suhteellisen arvioinnin perustana. Oppilassuhteisesta arvioinnista voidaan puhua silloin, kun vertaillaan oppilaan omia edellytyksiä ja/tai aiempia kyseisen alueen tuloksia tai hänen tuloksiaan muilta osa-alueilta. Oppilassuhteinen arviointi jäi vielä 1980-luvun alkupuoliskolla vähemmälle huomiolle, mutta 1980-luvun lopulta lähtien sen suosio on alkanut kasvaa. (Ks. Lehtonen & Vilkki 1989, 124 - 125 ja Hänninen & Jouha 1994, 11). Absoluuttisessa / tavoitearvioinnissa (criterion-referenced grading) pyritään puolestaan arvioimaan sitä, miten yleiset tavoitteet toteutuvat; liikuntakasvatuksessa tällä tarkoitetaan oppilaan suoritusten vertaamista ennalta määrättyihin, tutkimustiedon pohjalta asetettuihin kriteereihin esimerkiksi fyysistä toimintakykyisyyttä mitattaessa. (Jääskeläinen ym. 1979, 25.) Kriteerit on perinteisesti asettanut opettaja, mutta nykyään POP:n (1994) hengen mukaisesti myös oppilaat on otettu tavoitteiden asetteluun mukaan. (Ks esim. Heinonen & Viljanen 1980, 69 - 70; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 10; Lahdes 1994, 207; Lahdes 1997, 225 ja Åhlberg 1991, 8 - 9.) Absoluuttisesta arvioinnista on käytetty ja käytetään myös muita nimityksiä. Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietinnössä (1983, liite 1, s. 2) absoluuttinen arviointi korvataan käsitteellä 'tavoitesuhteellinen' arviointi ja Oppilasarvioinnin ohjeissa (1987, 2) käytetään termiä 'tavoitesuhteinen' arviointi.

Tavoitepohjaista arviointia on pidetty peruskoulun alusta asti yleisesti hyväksyttävämpänä tapana arvioida, mutta tästä huolimatta suhteellinen arviointi on painottunut ainakin 1980-luvun puoliväliin asti. Hopkins ja Manly (1989) toivat omassa tutkimuksessaan selvästi esille suhteellisen arvioinnin painottumisen perinteisessä liikunnan arvioinnissa. Syynä he pitivät sitä, että suhteellisella arvioinnilla vältetään liian suuren oppilaskokouksen esiintyminen yhdellä kertaa sekä parhaiden että huonoimpien arvosanojen muodostamisessa luokissa. Johtopäätös ei ole täysin vertailukelpoinen Suomen koululaitokseen verrattaessa, mutta yhteys on ilmeinen (vrt. Jääskeläinen 1991, 140-143.) Samana vuonna ilmestynyt Lehtosen & Vilkin tutkimus antoi kuitenkin edellisestä poikkeavia, jossain määrin rohkaisevia tuloksia. Suhteellisesta arvioinnista oli pyritty siirtymään niin sanottuun oppilassuhteiseen arviointiin, joka jo Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietinnössä (1973) todettiin suhteellisen arvioinnin parannetuksi versioksi. Mielenkiintoisinta tuloksissa oli kuitenkin se, ettei tavoitepohjaistakaan arviointia suosittu. Tässä suhteessa teoriassa annetut ohjeet eivät olleetkaan toteutuneet (ks. Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö 1973 ja POP 1985.)

Miksi suhteellinen arviointi pesiytyi, ja miksi se on pesiytynyt juuri liikuntakasvatukseen? Vastauksia on luonnollisesti monia. Ehkä kaikista suurin syy on kilpailuhenkisyiden sitkeä esiintyminen koululiikunnan opetuksessa; kilpailussa osanottajat valikoituvat taiston päätyttyä tiettyyn paremmuusjärjestykseen, jolloin vertailu on yksinkertaista ja ainakin näennäisesti myös oikeudenmukaista. Liikuntaa ja kilpailua pidetään monesti lähes erottamattomana parina. Perinteisesti valtakunnalliset ohjeet ovat suosineet kilpailuhenkistä opetusta. Toisaalta liikunnassa on myös yksinkertaisempaa asettaa oppilaat paremmuusjärjestykseen kuin esimerkiksi jossakin reaaliaineessa, koska liikunnassa oppilaiden konkreettiset suoritukset ja sitä kautta oppiminen näkyvät selvemmin. Yhdeksi syyksi laskettakoon sekin, että lähes kaikilla peruskoulun liikuntakasvatuksen tavoitteisiin vaikuttaneilla henkilöillä on ainakin jonkinlaista taustaa järjestö- ja kilpailutoiminnassa myös koululaitoksen ulkopuolelta, mikä näkyy vähintään rivien välistä useissa koululiikunnan arviointia koskevissa teoksissa ja sitä kautta tavoitteissa sekä käytännön toiminnassa. Perinteisesti erilainen oppilaiden testaaminen opetusjakson eri vaiheissa on myös yhdistetty liikuntakasvatuksen osa-alueeseen. Testitulokset on yleisesti pyritty muokkaamaan Gaussin käyrällä tai normaalijakaumalla purettaviksi, jolloin opettajan mukaan on ollut vaarana oppilaiden arvottaminen toisiinsa nähden - ainakin oppilaat itse vertailevat kyseisellä menetelmällä saatuja arvioita, yleensä arvosanoja, keskenään. Lisäksi koululiikunnassa käytetyt, lähinnä kilpaurheilusta lainatut mittausmenetelmät ovat perinteisesti palvelleet vertailevan arvioinnin tarpeita. (Ks. esim. Juvonen 1986; Jääskeläinen ym. 1979 ja Liikunnan opetusta koskevat ohjeet 1978, 11-16.)

Toisaalta voidaan myös kysyä, miksi absoluuttinen arviointi ei ole ongelmitta löytänyt paikkaansa liikuntakasvatuksen arvioinnissa? Osavastaukseksi kysymyksiin käy edellisen kappaleen suhteellista arviointia puoltavat syyt käännettynä päälaelleen. Syitä on tietysti muitakin. Koppisen ym. (1994, 10) mukaan absoluuttista arviointia on helpompi toteuttaa esimerkiksi matematiikassa kuin esteettis-ilmmaisullisissa oppiaineissa, joihin myös liikunta luettakoon. Matematiikassa on selvästi erotettavat ja havainnoitavat yhteiset tavoitteet, joihin tulee pyrkiä, kun taas liikuntakasvatuksessa on sellaisia alueita, muun muassa harrastuneisuus, joihin on vaikeampi asettaa tarkkoja, tavoiteltavia kriteerejä.

POP:n (1994) ilmestymisen seurauksena meno kohti uusia arviointikäytänteitä kiihtyy. Tässä kiihdytyksessä absoluuttinen arviointi on voimakkaasti syrjäyttämässä kiistanalaisen suhteellisen arvioinnin. Molemmilla pääkriteereillä on luonnollisesti omat hyvät ja huonot puolensa kuten kaikella inhimilliseen toimintaan liittyvällä yleensäkin. Teoriassa absoluuttisella arvioinnilla on jo pitempään ollut yleisesti hyvinä pidettyjä puolia enemmän suhteessa huonoihin kuin suhteellisella arvioinnilla, mikä mahdollistaisi sen vallitsevuuden. Toisaalta oppilaan yksilöllisyyttä ja itsearviointia korostavassa nykykoulussa oppilassuhteinen arviointi tuntuisi kaikista sopivimmalta arviointikäytänneltä suhteessa vallitseviin oppimiskäsityksiin ja valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. (Vrt. tulokset s. 70-75.)

3.3 Arviointimenetelmät

Vielä 1970- ja pitkälti myös 1980-luvulla opettaja suoritti lähes poikkeuksetta yksin luokkansa oppilasarvioinnin. Arviointi oli pyhä asia, johon vain opettajalla oli etuoikeus. Opettaja suorittaa lopullisen arvioinnin tai arvostelun edelleen yksin, mutta siihen vaikuttavat monet muutkin tekivät kuin pelkästään opettajan omat mielipiteet ja näkemykset. Laaja-alainen arviointi liikunnan oppisisällöistä, työtavoista, oppilaiden valmiuksista ja liikuntasuorituksista edellyttää opettajalta monipuolisia arviointikeinoja. Arviointimenetelmiä ja -tapoja on kymmeniä. Ongelma ei sinällään olekaan siinä etteikö arviointiin olisi työkaluja vaan siinä, mitä menetelmää tai menetelmien synteisiä kulloinkin kannattaa käyttää. Jatkuvaa oppilaiden systemaattista tarkkailua eli observointia voi ja tulee harjoittaa liikunnassa kaiken aikaa. Sen seuraksi voi arviointisoppaan sekoittaa sopivassa suhteessa itse- ja toveriarviointia, reflektointia, standardoituja testejä, pieniä arviointikeskusteluja oppilaiden sekä koko oppilasryhmän kanssa, tietokonepohjaista arviointia, päiväkirjan pitoa, dokumentointia ja portfolioarviointia sekä tarpeen niin vaatiessa kirjallisia tietotestejä.

POP:n (1994) mukaisen arvioinnin taustalla vaikuttavat autenttisen arvioinnin periaatteet; mitä tahansa arviointimenetelmää käytetäänkin, täytyy arvioitavan tehtävän olla merkityksellinen, aito ja ajattelua vaativa. Lisäksi oppilaiden on saatava oikeusturvan nojalla tietää, kuinka heitä tullaan arvioimaan sekä mahdollisuuksien mukaan päästävä itse arviointiprosessiin osallisiksi. Myös luontainen kiinnostus ja toiminnan asettamat haasteet kuuluvat erottamattomasti uuteen arviointikulttuuriin. (Ks. esim. Hensley 1997, 19 - 24; Lund 1997, 25 - 28; Melogrand 1997, 34 - 35 ja Zhu 1997, 18.)

3.3.1 Observointi

Observointi on systemaattista tarkkailua ja havainnointia. Tämä tarkoittaa huolellisesti pohdittuihin kriteereihin tai tavoitteisiin sekä tarkkoihin muistiinpanoihin perustuva arviointia. (Koppinen ym. 1994, 50). Opettaessaan opettaja tarkkailee oppilaitaan, kyselee, tarkistaa suorituksia ja seuraa oppilaiden toimintaa, edistymistä, aktiivisuutta ja muuta käyttäytymistä. Havaintojensa pohjalta opettaja tulkitsee oppilaiden toimintaa; muistiinpanojen ja tarkkailun seurauksena oppilaasta pyritään samaan mahdollisimman monipuolisesti tietoa eri arviointikohteisiin suhteutettuna, jotta virhearvioinneilta vältyttäisiin.

Liikunnan opetuksessa observoinnilla tarkoitetaan oppilaiden tarkkailua käytännön toiminnan tai harjoitteiden aikana. Observointi voi tapahtua sekä määrällisen että laadullisen arvioinnin puitteissa, joskin laadullisen arvioinnin alueen tulisi korostua. Hellison ja Templin (1991, 141 - 142) painottavat laadullista arviointia erityisesti oppilai-

den sosiaalisten tavoitteiden toteutumisen kartoittamisessa: opettajan tulee säännöllisesti seurata oppilaita myös varsinaisten harjoitteiden ja suoritusten ulkopuolisessa toiminnassa. Oppilaiden taidollisten tavoitteiden saavuttamista arvioidessaan opettaja voi puolestaan käyttää observoinnissaan myös määrällisen arvioinnin keinoja; standardoituja testejä hyödynnetään muun muassa arvioitaessa oppilaiden suoritusten lukumäärää (esimerkiksi käsinkohonta ja etunojapunnerrus) tai laskettaessa, kuinka monta kertaa oppilas onnistuu jossain suorituksessaan (esimerkiksi pesäpallon porttiin lyönti). Kognitiivisiin tavoitteisiin pyrittäessä oppilaiden jakson aikaista aktiivisuutta voidaan testata tarkkailemalla oppilaita erilaisten suullisten ja kirjallisten tehtävien avulla muun muassa sääntöjen tuntemuksen ja pelistrategioiden ymmärtämisen arvioinnin yhteydessä. (Hellison & Templin 1991, 141 - 142; ks. myös Jääskeläinen 1991, 140.)

Liikunnan arvioinnissa observointi on jossain muodossa jokapäiväistä mutta usein liian satunnaista ja muistivaraista sekä alttiina virhearvioinneille (Koppinen ym. 1994, 50). Tämän takia observoinnin rinnalla tulisi käyttää ainakin jossain muodossa esimerkiksi päiväkirjan pitoa ja/tai dokumentointia.

3.3.2 Itsearviointi ja reflektointi

Oman toiminnan ja omien mahdollisuuksien arvioimisesta on tulossa yksi pätevyuden ja osaamisen alue, jota oppilaiden tulee saada harjaannuttua jo koulussa (Mäensivu 1996, 10.)

Itsearviointi on noussut 1990-luvulla keskeiseksi arvioinnin kehittämiskohteeksi. Itsearvioinnin suosio näkyy myös arviointiohjeissa, sillä lähes jokaisen koulumuodon opetus suunnitelmissa on viittaus itsearvioinnin merkityksestä. Samoin itsearviointia koskeva kirjallisuus on kasvanut räjähdysmäisesti 1990-luvun alkupuoliskolla: muun muassa teokset Koulun itsearviointi (Laukkanen, Salmio & Svedlin (toim.) 1992), Koulun tuloksellisuuden arviointi (Hämäläinen, K., Laukkanen, R. & Mikkola A. (toim.) 1993), Itsearviointi koulun kehittämisen välineenä (Syrjäläinen 1994), Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä (Salmio, Vainio & Vanne 1995) ja Etsi laatu itsestäsi - itsearviointikäytäntöjä (Räisänen & Vainio 1996) ovat syntyneet tähän myllerrykseen. Nykykoulu pyrkii oppijan itsensä sisäistämään tietoiseen oppimiseen. Siksi se on joutunut ja joutuu myös arvioinnissa tekemään päämääräänsä pääsemistä edistäviä muutoksia. Perinteinen yksinomaan opettajakeskeinen oppilasarviointi ollaan syrjäyttämässä osittain oppilaasta itsestään lähtevillä arviointikeinoilla.

Oppilaiden itsearvioinnin perimmäisenä päämääränä on opettaa oppilaita näkemään oma kehityksensä itsenäisinä ja vastuuntuntoisina oppijoina. Lisäksi itsearvioinnilla pyritään opettamaan oppilaalle oppimisen kokeminen omana hänestä itsestään

lähtevänä oppimisena - opettaa oppia oppimaan. (Koppinen ym. 1994, 84, 92 - 93; Leino 1995, 82 -83; Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 12; Syrjäläinen 1994, 30 - 31 ja Välijärvi 1995, 32 - 35; ks. myös Hämäläinen & Häkkinen 1995, 56; Kimonen & Nevalainen 1995, 86 ja Räisänen & Vainio 1996, 21 - 22). Portfoliokansion kerääminen on yksi oppilaan itsearvioinnin toteutustavoista. Portfolio-työskentelyä on monenlaista ja -tasoista. Peruseriaatteena on, että oppilas reflektoi töitensä, niiden onnistumista ja selviä korjauksen paikkoja. Hän valikoi työkansioonsa kaikki jakson työt aineittain ja teemoittain tai toisaalta hän voi valita parhaat työnsä ja jättää sallitun määrän töitä pois. Oppilas voi suorittaa koko työskentelyprosessin itsenäisesti; hän valitsee itse aiheen, ideoi ja toteuttaa työnsä sekä lopuksi kokoaa ne arvioituna kansioonsa. (Linnakylä, Pollari & Takala 1994; ks. myös Fortman-Kirk 1997, 29 - 33; Lund 1997, 28 ja Smith 1997, 46 - 52). Battenin (1989) tutkimus osoittaa, että itsensä arvioimiseen osallistuneet oppilaat arvostavat enemmän kouluelämänsä laadun paranemista ja ottavat suuremman vastuun oppimisestaan kuin oppilaat, joita on arvioitu perinteisin tavoin opettajajohtoisesti. Heillä on myös positiivisempi minäkäsitys ja he ovat parempia arvioidessaan tietojaan, taitojaan ja saavutuksiaan. (Izard 1992, 36.) Andersonin & Gooden (1997, 42 - 49) mukaan enemmän itseään arvioivat oppilaat myös hyväksyvät helpommin vastuun omasta oppimisestaan sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Portfolioarvioinnista voidaan yleisesti todeta, että sen käyttö liikuntakasvatuksessa on huomattavasti laajempaa ainakin kirjallisuuden määrän valossa esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Brittein saarilla kuin Suomessa tällä hetkellä (ks. esim. Fortman-Kirk 1997, 29 - 33 ja Smith 1997, 46 -52.)

Myös opettajan työ muuttuu itsearvioinnin käytön myötä. Vastuun siirtyessä yhä enemmän oppilaan suuntaan, joutuu opettaja miettimään entistä tarkemmin myös omaa rooliaan niin opettajana, kasvattajana kuin arvioijanakin. On alettu korostaa entistä enemmän sitä, että opettajan tulisi arvioida omaa työtään tarkemmin ja syvällisemmin lisätäkseen tietoisuutta oman toimintansa tuloksellisuudesta. Uusimman valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden (1994) ilmestymisen aikoihin Erkki Lahdes (1994, 213) piti opettajien itsearviointia käymistilassa olevana tulevaisuuden tavoitteena. Noin kolme lukuvuotta myöhemmin Lahdes (1997, 218) käsittää opettajien itsearvioinnin jo selvästi osaksi koulujemme arviointikulttuuria. Suhtaudun tähän positiivisella varauksella, koska perinteisesti teoriaopukset ovat menneet käytäntöä reilusti edellä. Toisaalta samalla toivon, että uusimman POP:n hengen mukainen arviointikäytäntö olisi otettu jonkinlaisesta kirjojen sivuilla tapahtuneesta horrostilastaan vakavasti käyttöön. Opettajan panos oman työnsä arvioijana tuottaa tärkeää tietoa sekä opettajalle itselleen että koko koulua koskevan itsearviointikeskustelun pohjaksi. Lisäksi opettajan lisääntyvällä itsearvioinnilla on pyrkimyksenä edistää oppilasarvioinnin vaikuttavuutta ja kohdistaa sitä tavoitteiden kannalta olennaisiin asioihin. Se muodostaa myös perustan opetuksen arvioinnin kehittämiseksi, johon myös oppilaiden tulee osallistua tulevaisuudessa yhä enemmän. (POP 1994,

23 - 25; ks. myös Räisänen & Vainio 1996, 22.) Lahdes (1994, 213 - 214) painottaa kahta seikkaa opettajan omasta itsearvioinnista puhuttaessa. Ensiksikin opettajien tulee olla selvillä arvioinnin peruseräillä ja -muodoista. Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan vaaditaan myös tältä pohjalta rakennetun arviointikulttuurin tulosten pohdiskelua, reflektointia, jotta seurauksena olisi järkeviä, laajavaikutteisia ja sisäistyneitä arviointimenetelmiä. Kysymys on ns. metakognitiivisista prosesseista (ks. myös Nissilä & Nissilä 1995a, 40 - 42).

Liikunnassa opettaja joutuu normaalisti oppilaiden tapaan paljastamaan itsestään enemmän piirteitä kuin muissa oppiaineissa tai -kokonaisuuksissa. Tästä johtuen opettajat suorittavat luonnostaan juuri liikuntaa opettaessaan tavallista enemmän itsearviointia. Oman työnsä arvioinnissa opettaja voi käyttää apuna myös oppilaiden antamaa palautetta, koska nuoremmatkin oppilaat osaavat sanoa tai kertoa jotakin, koska he konkreettisesti näkevät opettajansa toimivan. Lisäksi opettaja-collegoiden tai esimerkiksi videokameran käyttö syventää opettajan kuvaa omasta työskentelystään. Mielestäni opettajan omaan toimintaan kohdistuva arviointi merkitsee parhaimmillaan etenemistä kohti yhteistoiminnallista ja reflektoivaa itsearviointia. Opettajalle se merkitsee oppimisprosessia, jonka onnistumisen edellytyksenä on halu ja kyky yhteistyöhön.

Reflektointi liittyy kiinteästi itsearviointiin. Opettajan ja oppilaan reflektointi on osa oppimisseurantaprosessia, jonka kokonaisvaltaiseen arviointiin kiinnitetään myös uusimmassa valtakunnallisessa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 24) aikaisempaa enemmän huomiota. Hellisonin ja Templinin (1991, 141 - 142) mukaan reflektoidun opetuksen puitteissa tapahtuvaa arviointia on liikuntakasvatuksessa monenlaista, tärkeimpinä oppilaiden systemaattinen observointi, heidän omien mielipiteidensä kysyminen, itsearviointi sekä suulliset tehtävät ja vain tarvittaessa kirjallinen tehtävävaihtoehto. Yleisarviointi tulee suorittaa jakson aikaisen aktiivisuuden perusteella.

3.3.3 Toveriarviointi

Arviointia tapahtuu kaikissa koulun vuorovaikutustilanteissa. Osa siitä on tietoista palautetta oppilaalle hänen opiskelustaan ja edistymisestään, osa on tiedostamattomia viestejä opettajilta ja oppilastovereilta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 24.)

Toveriarviointia on turhaan vierastettu. Oppilaat vertaavat itseään toisiin oppilaisiin päivittäin. Samalla he antavat palautetta toisilleen niin kouluun kuin muuhunkin elämään liittyvissä asioissa. Jo 1970-luvun lopulla Jääskeläinen ym. (1979, 249) pitivät toveriarvioinnin merkitystä tärkeänä sekä arvioivan että arvioitavan oppilaan liikunnallisten taitojen

ja tietojen kehittymiselle (ks. myös Lund 1997, 48 - 49.) Tästä huolimatta opettajan kontrolloima toveriarviointi jäi 1980-luvulla ja on jäänyt vielä 1990-luvullakin miltei käyttämättömäksi arvioinnin voimavaraksi (ks. Lehtonen & Vilkki 1989; ks. myös tulokset s. 65; vrt. esim. Fortman-Kirk 1997, 29). Toveriarviointi on rajoittunut lähinnä vain oikeinmerkkien laittamiseen vierustoverin pikkukokeisiin tai suoritusmäärien laskemiseen liikuntatunnilla. Melograndin (1997, 35) mukaan kehittyneempää toveriarviointia voitaisiin harjoittaa liikunnassa yksinkertaisin keinoin: oppilaat voisivat tarkastella toisten suorituksia erilaisten tehtäväkorttien, arviointitaulukoiden tai tarkistuslistojen pohjalta. Colen (1991) tutkimuksen valossa oppilastovereilla on suurempi vaikutus yksittäiseen oppilaaseen kuin opettajalla. Vertaisryhmän lapsia oppilas ei käytä ainoastaan mallina, vaan myös ryhmän sisäisen kontrollin ehtona. Toisten silmällä pitäminen on aluksi pientä, mutta vähitellen se lisääntyy lasten vanhetessa ja arvioinnin henkilökohtaisen merkityksen syntyessä. (Cole 1991, 682 ja Dean 1992, 61). Lapset ovat kuitenkin usein julmia toisilleen, mistä syystä opettajan on valvottava oppilaiden antamaa palautetta toisilleen - liikunnassa jokainen oppilas joutuu jollakin jaksolla taitonsa, aktiivisuutensa, rohkeutensa tai lajikäsityksensä puolesta heikoille jälle ja sen seurauksena oppilastoverien antama palaute voi olla palautteen kohteena olevan oppilaan itsetunnolle liian rankkaa (vrt. Sarlin 1996, 14 - 18). Yhteistoiminnallisen oppimisen keinoin toveriarviointia voitaisiin lisätä entistä enemmän oppilaiden itsearviointin rinnalle (ks. esim. Koppinen ym. 1994, 81 - 84.)

Toveriarvioinnilla ymmärretään yleensä vain oppilaiden toisilleen antama palaute, mutta tässä yhteydessä nostaisin myös vanhempien palautteen kuuluvaksi kyseiseen arviointikäytäntöön. Colen (1991, 683, 688) mukaan vanhempien suorittamalla arvioinnilla on opettajaa ja koulutovereita suurempi vaikutus lapsen minäkäsitykseen. Tämä on aivan ymmärrettävää, koska yleensä eniten lapsi viettää aikaa juuri kotona. Vanhempia tulee innostaa osallistumaan oppilaiden työskentelyn ja töiden arviointiin laajemmin kuin allekirjoittamalla kokeet nähdäiksi. Liikunnassa opettaja voi lähettää esimerkiksi käyttämiään oppilaiden itsearviointilomakkeita kotiin vanhempien tarkasteltaviksi. Vanhemmat voivat kirjoittaa lomakkeista mielipiteitään ja ehdotuksia. Vanhemmille tulee antaa myös mahdollisuus mielipiteeseensä työtehtävien tärkeydestä, tasosta ja opetusmenetelmien käytöstä, oppilaan panostuksesta ja suorituksista. Toisaalta vanhemmat on saatava myös ymmärtämään oma vastuunsa oppilaan oppimisen (epä)onnistumisessa eikä saa sallia heidän vain kritisoida opettajan tai koulun toimintaa. (Koppinen ym. 1994, 111). Opettajan ja vanhempien (sekä oppilaan) väliset arviointikeskustelut sekä vanhempainillat ovat hyviä tilaisuuksia mielipiteiden vaihtoon (ks. tarkemmin kpl 3.5.3 s. 33).

3.3.4 Testaus ja mittaaminen

Testaus ja mittaaminen edustavat perinteitä liikunnan arvioinnissa. Standardoidut testit, taitokokeet, mittanauha ja kello ovat aina vaikuttaneet liikunnan arvioinnissa - usein liiaksikin. Lou Vealin (1992, 55 - 56) mukaan keskeisenä tekijänä liikunnallisten testien käyttöön arvioinnin tukena on niiden suhteellisen helppo hallittavuus ja toisaalta se, että tulokset ovat nähtävissä testien jälkeen selvästi. Testaaminen sisällään ei ole huono asia, mutta sen ylenmääräinen käyttö pelkästään summatiivisena arviointimenetelmänä voi aiheuttaa kielteisen ilmapiirin leviämistä liikuntatunneille. Oikein käytettynä mittaukset ovat omiaan aktivoimaan oppilasta liikunnan harrastamiseen.

Standardoiduilla testeillä (esimerkiksi cooper- ja lihaskuntotesti) gaussin käyrältä katsottavia tuloksia pyritään vertaamaan joihinkin ennalta asetettuihin kriteereihin ja tätä kautta saadaan tietoa, millä tasolla yksittäinen oppilas on muihin samanikäisiin verrattuna. Perimmäisenä tarkoituksena on kuitenkin se, että oppilas voi verrata suorituksiaan omiin aikaisempiin suorituksiinsa. Lou Vealin (1992, 55 - 56; ks. myös Russell 1996, 21 - 23) mainitsema systeemi, jossa suoritetaan ennen testattavaa liikuntajaksoa esitestaus ja taas jakson lopussa jälkitestaus ohjaa oppilassuhteisen arvioinnin käyttöön. Opettajalla on esitestauksen pohjalta tuoretta tietoa oppilaasta, johon verrata hänen jakson jälkeistä osaamistaan. Testit on järjestettävä niin, että oppilas on selvillä testaamisen tarkoituksesta ja kohteesta. Standardoidut testit liittyvät yleisesti fyysisten kuntotekijöiden tai osin motoristen perustaitojen mittaamiseen. Periaatteena on oikeudenmukaisuuden toteutuminen, jolloin oppilaita arvioidaan suhteessa omaan kehitykseensä ja asetettuihin tavoitteisiin. (Ks. esim. Juvonen 1978 ja 1986; Jääskeläinen ym. 1979, 247; Liikunnan opetusta koskevat ohjeet 1978 sekä Lou Veal 1992, 57.) Standardoiduilla testeillä on huonona puolena se, että taulukoista huolimatta eritoten arvosanat on helppo antaa pelkän testin jälkeisen oppilaiden järjestyksen perusteella ja tällöin suhteellisen arvioinnin perisynti, liiallinen kilpailuhenkisyys oppilaiden kesken voi päästä liiaksi valloilleen. Toisena negatiivisen seikkana mainittakoon testien maksimaalisten suoritusten ihannointi, esimerkiksi maksiminopeus, -kestävyys, -voima tai kehon maksimaalinen elastisuus. Miksei useammin voitaisi käyttää usein veren maku suussa juostavan cooper-testin sijasta esimerkiksi tarkkuusjuoksua, jossa oppilas pyrkii juoksemaan tietyn reitin tai urheilukentän esimerkiksi viisi kertaa ympäri mahdollisimman samassa ajassa. Tällöin suorituksessa vaaditaan jo kestävyyttä, mutta sillä ei ole merkitystä, vaikka tulisikin maaliin vasta kolme minuuttia nopeimman jälkeen, jos on pystynyt säilyttämään tasaisen reippaan vauhdin omassa juoksussaan koko matkan.

Standardoitujen testien lisäksi oppilaita voidaan testata erilaisten taitotestien avulla eri lajeissa (esim. esimerkiksi koripallossa lay up -kuljetus tai jalkapallon tekniikkakarata). Esi- ja jälkitestauksen käytöllä taitotestauksessa saa hyvän kuvan paitsi oppilaan

kehityksestä jakson aikana myös siitä, miten opettaja on itse onnistunut opetuksessaan jaksolla; onko opetus kohdistunut tasapuolisesti eri taitoalueisiin, onko oppilaat vielä jakson lopussakin motivoituneita tekemään testejä ja onko myönteisyys säilynyt ilmapiirissä jakson aikana testauksesta huolimatta. (Ks. Russell 1996, 21 - 23.) Erilaisia tietotestejä ei ole paljoakaan liikunnassa käytetty, mutta mikäli kokeita on ollut, on niillä pyritty mittaamaan lähinnä oppilaiden sääntötuntemusta (Jääskeläinen ym. 1979, 247.)

Liikunnallista luovuutta (esimerkiksi erilaisten joukkuepelien pelinäkemys) ja oppilaiden harrastuneisuutta ei kyetä mielekkäästi erilaisilla testeillä mittaamaan. Tämän takia pelkät liikunnalliset testit ja kokeet eivät saa olla opettajan ainoina tiedonlähteinä jakso- tai lukukausiarviointia tehtäessä.

3.4 Arviointiajankohta

Perinteisesti liikuntakasvatuksessa evaluaatiolla on tarkoitettu prosessia, jossa on tehty arvioita mittaamalla saatujen tulosten pohjalta. Määrällistä arviointia on suosittu. Erityisesti Bloomin, Hastingsin ja Madausen (1971) kehittämät opetusjakson eri vaiheisiin sijoittuvat diagnostinen, formatiivinen ja etenkin summatiivinen arviointi ovat korostuneet. (Jääskeläinen, Korpilauri & Tikkanen 1979, 238 - 241.) Nykyään edellä mainittuja Bloomin ym. käsitteitä ei enää juuri käytetä, vaikkei asiasisällöt olekaan suuremmin muuttuneet.

Diagnostinen arviointi on lisääntynyt muuttuen selkeämmin ennakkotietojen ja/tai taitojen kartoitukseksi joko opetusjakson alussa tai jo ennen sitä. Esimerkiksi telinevoimistelujakson alussa opettaja rakentaa yhdessä oppilaiden tai muiden opettajien kanssa jonkinlaisen teline- tai temppuradan, jota oppilaat saavat käyttää yhden oppitunnin ajan. Tämän jälkeen kokemuksesta viisaampina opettajan on helpompi päättää oppilaiden avustamana tulevan jakson sisältö.

Formatiivista arviointia on aikaisemmin peruskoulussa suoritettu jakson aikana lähinnä opettajan observoinnilla ja pikkukokeilla. Nykyään oppilaat on otettu mukaan arvioimaan oppimisprosessiaan ja edistymistään eriaikaisen itsearvioinnin ja reflektoinnin avulla. Russell (1996, 21 - 23) käytti omassa lentopalloprojektissaan oppilaiden taitojen kehittymisen arviointiin jakson aikaista seurantakorttia hyvin tuloksin. Jakson alussa suoritettua diagnostista kartoituksen jälkeen oppilaat suorittivat pareittain jakson jokaisen tunnin alussa alkudiagnoosia vastaavan testin merkaten tulokset omiin kortteihinsa. 8 tuntisen jakson viimeisellä tunnilla suoritettiin lopputesti, jonka tuloksia verrattiin jakson alussa ja aikana suoritettujen testien tuloksiin. Lentopallon sormi- ja hihalyöntiä sekä alaja-yläsyöttöä kartoittanut tutkimus antoi paljon myönteisiä kokemuksia seurantakorttien

käytöstä: Oppilaat näkivät korteista viikottain taitojensa kehityksen; joskus oli hieman taantumuksellisia päiviä, mutta yleisesti kehityksen suunta oli myönteinen. Lisäksi jakson aikana oppilaiden välinen kommunikointi lisääntyi merkittävästi. Russelin mukaan testiryhmä kehittyi nopeammin kuin muut hänen opettamansa ryhmät testattavissa taidoissa, mikä ei ollut suurikaan ihme, sillä testiryhmän oppilaat olivat erittäin motivoituneita täyttämään seurantakorttejaan.

Summatiivisella arvioinnilla on perinteisesti todettu tarkkojen kriteerien valossa nippelitietojen tai -taitojen hallinta kunkin opetusjakson alussa. Tästä on pyritty POP:n (1994) pohjalta eroon siirtymällä kartoittamaan detaljitietojen sijasta suurempien kokonaisuuksien hallintaa; jakson alussa rakennetun kaltainen telinerata voidaan rakentaa jakson lopussa uudestaan. Radalta saatujen kokemusten perusteella voidaan osaksi todeta oppilaiden kehittyminen jakson aikana. Jakson lopullinen arviointi suoritetaan painottaen oppimisjakson aikaisia suorituksia eikä vain tuijottamalla oppilaiden toimintaa jakson lopussa rakennetulla telineradalla. Mikäli jakson aikaisesta laadullisesta arvioinnista (esimerkiksi observointi, oppimispäiväkirjan pito ja oppilaiden itsearviointi) huolimatta opettaja suorittaa lopullisen arviointinsa jakson lopussa olleen telineratatun perusteella, toimii opettaja itse asiassa vanhan määrällisen arvioinnin puitteissa kuten ennen uusien jakson aikaisten arviointikäytänteidensä käyttöönottoaakin - piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa salakavalasti taustalla monin paikoin vieläkin.

Oppimisseuranta terminä on noussut 1990-luvun alkupuolella mukaan arviointia koskeviin keskusteluihin. Oppimisseuranta tarkoittaa lähinnä evaluaatiota kapea-alaisempaa yksilöön tai hänen ominaisuuksiinsa liittyvää arviointia (Soininen 1997, 2). Haapasalo (1997, 282) ymmärtää sillä olevan jonkinlainen pikkukeljen asema evaluaatioon verrattaessa: oppimisseuranta, kuten nimestäkin voi päätellä, keskittyy pääasiassa vain yksittäisen oppilaan oppimista koskevaan arviointiin evaluaation kattaessa koko koulutusjärjestelmän arvioinnin eri portaat. Oppimisseurannassa painottuu vahvasti oppimisprosessin aikainen arviointi perinteisen panos-tuotos-arvioinnin sijasta. Kiistämättä perinteisessäkin arvioinnissa on toteutettu prosessin aikaista arviointia Bloomin ym. kehittämän mallin mukaisesti lähinnä formatiivisen arvioinnin muodossa, mutta usein tuloksena on ollut vain testaaminen testaamisen vuoksi. Haapasalo (1997, 284 - 285) on ottanut tiukasti kantaa tähän kiistakapulaan: hän pitää vallinnutta, kolmijakoista arviointitapaa vain kullissina opetukselle, minkä seurauksena oppimisseuranta on toteutunut jäykästi, koska opettaja on urautunut perinteisiin käytänteisiinsä vieden opetuksensa läpi samalla kaavalla vuodesta toiseen.

Projekti -muotoinen opetus, joka on saanut 1990-luvulla suurta kannatusta, kuuluu oppimisseurannan tehokkaisiin toteutusmuotoihin. Arvioinnin suorittaminen tai erilaisen arviointitiedon kerääminen on yleensä selkeämpää esimerkiksi yhden viikon kestävässä oppimisprosessissa kuin yksittäisellä tunnilla, jolla varsinaiset oppimistulokset eivät vielä näy monenkaan oppilaan kohdalla. (Ks. esim. Koppinen ym. 1994, 72 - 73.) Miksi silti perinteisellä panos-tuotos-arvioinnilla on edelleen niin paljon kannattajia?

Lahdeksen (1994, 210) mielestä syy on sama kuin määrällisten ja laadullisten arviointikäytänteiden välisessä kiistassa: prosessiarviointi, samoin kuin laadullista arviointia verrattaessa määrälliseen, on usein huomattavasti vaativampi tehtävä kuin perinteinen produktiarviointi, koska se edellyttää yleensä kokemuksen ja teorialuntemuksen antamaa tietoa ilmiön keskeisistä piirteistä. Lisäksi määrällinen produktiarviointi voi näyttää näennäisesti tarkemmalta tavalta mitata oppimistuloksia tarkkoine numeroineen tai pisteineen kuin laadullinen arviointi.

3.5 Oppilasarvostelu

Oppilasarvostelu on osa koulussa tapahtuvaa arviointia. Sillä tarkoitetaan oppilaalle arvosanoina annettavaa arviointitietoa. Peruskoulun neljällä ensimmäisellä luokalla oppilaalle voidaan antaa numeroarvostelu tai sanallinen arviointi, joka voi täydentää numeroarvostelua myös muilla vuosiluokilla. (POP 1994, 24.)

Uudistetun koululainsäädännön perusopetusasetuksen N:o 852 (1998; ks. myös Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 10 - 11) 10 §:n mukaan sanallinen arviointi voi nykyään korvata numeroarvostelun jo koko ala-asteella ja vielä yläasteen 7.luokalla. Käytäntöä on kokeiltu eri puolilla Suomea sijaitsevilla akvaario-kouluissa ja kokemukset ovat olleet kannustavia (ks. esim. Siipola 1991 ja 1996.)

POP:n (1994, 25) arvosteluohjeiden mukaan jokaiselle oppilaalle tulee antaa kirjallinen arvostelu lukuvuoden päättyessä ja lisäksi ainakin kerran lukuvuoden aikana. Jakso-opetusta käytettäessä kirjallinen arvostelu voidaan toteuttaa pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla edellä mainittua periaatetta noudattaen.

Oppilasarviointi liittyy kiinteästi kodin ja koulun yhteistyöhön. Yhteistyön syventämiseksi ja toisaalta arvioinnin sekä samalla arvostelun luotettavuuden parantamiseksi on viime vuosina lisätty niin sanottuja arviointikeskusteluja, joissa opettaja ja oppilaan vanhemmat sekä tarvittaessa myös oppilas itse pohtivat yhdessä oppilaan koulumenestystä.

POP:n (1994, 25) mukaan oppilasarvostelu ja arviointi yleensä tulee perustaa opetussuunnitelmassa kirjattuihin tavoitteisiin, mikä tällä hetkellä tarkoittaa arvioinnin suhteuttamista koulukohtaisesti asetettuihin tavoitteisiin. Keskeistä on, että arviointi on yksilöllistä ja oppilaan kehitysvaiheen sekä edellytykset huomioon ottavaa, koska tällöin voidaan arvioida myös oppilaan muuta toimintaa kuin opiskelua ja painottaa oppilaan erityisosaamista. Näin toteutettuna arviointi tukee tehokkaimmin oppilaan yksilöllisen

oppimisprosessin edistymistä, itsetunnon vahvistumista ja omien kykyjen ja taitojen tunnistamista. (POP 1994, 25.)

Arviointikulttuurissamme on yleisesti painotettu arvostelua muuta arviointia enemmän. Puhuttaessa arvioinnista, ensimmäiset ajatukset ovat yleensä negatiivisia yhdistettynä pelonsekaisiin tunteisiin arvostelun kohteeksi joutumisesta. Räisäsen & Friskin (1996, 15) mielestä kielteisten vivahteidensa johdosta arvostelun ensisijaisuutta onkin viime vuosina alettu kritisoida ja arviointikäytännöt ovat muuttumassa muuta arviointia painottavammiksi.

Seuraavissa alaluvuissa käsitellän numeroarvioinnin/-arvostelun ja sanallisen arvioinnin soveltuvuutta liikuntakasvatuksen arviointiin sekä osaltaan myös sitä, mikä on arviointikeskustelujen merkitys liikunnan arvioinnissa.

3.5.1 Numeroarviointi

Perinteisesti oppilasarvioinnilla on tarkoitettu numeroarviointia, jossa oppilaan edistymistä on osoitettu arvosanoin 4-10 eri oppiaineissa. (Vrt. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 11 - 12.) Numeroarviointi on lähinnä määrällistä arviointia, jolle on leimaa antavaa behavioristinen käsitys oppimisesta; onnistunutta oppimista määritellään sen mukaan, kuinka suuren määrän oppija on omaksunut tietoa. Kvantitatiivisessa arvioinnissa oppilas käsitetään objektina, jonka persoonallisuutta arvioidaan erillisinä osina. Niinistön (1984, 93) mukaan määrällinen arviointi on mielekäs, jos tavoitteena on esimerkiksi yleistysten tekeminen useista tapauksista (yleensä oppilasjoukosta) tai yleisten periaatteiden etsiminen. Käytännössä tämä tarkoittaa kouluissa lähinnä summatiivista numeroarviointia, jolla on ollut liiankin korostunut asema koulujemme arviointikäytännöissä aina näihin päiviin saakka. Huomio summatiivisessa arvioinnissa keskittyy oppimisjakson jälkeiseen tuotokseen oppimisprosessin sijasta. Summatiiviseksi arvioinniksi voidaan täten määrittää myös vuoden opintojaksoista tiedottava todistusarvosana.

Numeroarviointia on kritisoitu koko peruskoulun ajan. Arvosanat on todettu melko epäluotettaviksi ja tarkoituksenmukainen oppilaiden vertaaminen luokkien sekä eri koulujen välillä on vaikeaa. Heikkouksistaan huolimatta numeerisella arvioinnilla on myös sellaisia osin hyvinä pidettyjä piirteitä, että se on pitänyt paikkansa keskeisenä arviointimuotona. Numeroarvioinnin hyvänä puolena on yleisesti pidetty sen selkeyttä. Koppisen ym. (1994, 48 - 49) mielestä numeroarvostelu ei ole hylättävä arviointitapa, sillä kun osaaminen on selvästi nähtävissä, voidaan se selkeästi pisteyttää ja arvioida numerolla. Toisaalta taito- ja taideaineissa ei aina ole helppoa nähdä selviä tuloksia ja muodostaa arviointikriteerejä (esimerkiksi harrastuneisuus liikunnassa), joten muitakin arviointitapoja tarvitaan, sillä luova prosessi sinänsä ei ole tarkoitettu numeroarvostelun kohteeksi. Deanin (1992, 223; ks. myös Pynnönen 1992, 3) mukaan monet vanhemmat ja

isovanhemmat, joita itseään on aikoinaan arvosteltu numeroin, kaipaavat yksiselitteisiä numeroita sanallisen arvioinnin sijasta, koska niiden avulla on helppo verrata lasta toisiin lapsiin, ja ehkä selvemmin myös lapsen omiin suorituksiin. Pahiten asenneongelmia vanhemmilla ilmenee silloin, kun lapsi koulunvaihdon yhteydessä siirtyy numeroarvostelun alaisuudesta sanallisen arvioinnin piiriin. Vanhemmat arastelevat uutta arviointitapaa, koska he eivät ole varmoja itsestään sen tulkitsijoina; numeroarvostelun poisjättämisellä ei pystyttäisi seuraamaan enää senkään vertaa, miten lapsi kehittyi tai mitä hän osaa.

Bloom ym. (1971, 89) ovat osuvasti todenneet perinteisestä oppilasarvostelusta: "Yksi arvosana kätkee enemmän kuin se kertoo." Arvioinnin ensisijainen tehtävä on monipuolisen oppimisen edistäminen ja tukeminen. Numeroarvioinnilla on todettu olevan useita puutteita tässä tehtävässään. Seuraavassa käsittelen Korpisen (1978, 5 - 6) listaamia puutteita liikunnan arvioinnin näkökulmasta:

- 1) Numeroarvostelu on kohdistunut pääosin vain koulun tiedollisiin tavoitteisiin, Sen ulkopuolelle ovat jääneet peruskoulun kasvatukselliset, sosioemotionaaliset ja persoonallisuuden kehittämistavoitteet. Liikunnassa tämä on tarkoittanut taitojen arvioinnin korostamista jakso- ja sitä kautta todistusarviointia annettaessa. Liikuntatuntien poikkeuksellisen tärkeä sosiaalistamistehtävä on jätetty arvioinnissa monesti huomioimatta.
- 2) Todistusarvosanasta ei ilmene, miten oppilas edistyy ajankohdasta toiseen eikä se, millä alueilla oppilas on vahva ja toisaalta missä kohdin vaikeudet piilevät: oppilas saattaa saada kahdeksikon liikunnasta vuodesta toiseen, vaikka edistyykin esimerkiksi pallopeleissä ja telivoimistelussa oletettua paremmin (lue: on yhdeksän arvoinen), kun puolestaan perinteisissä talvilajeissa kehitys on taantuvaa (lue: on seitsemän arvoinen). Toisaalta oppilas voi syksyllä olla juuri ja juuri kahdeksikon arvoinen (7 ½ tai 8 -) kun taas keväällä hän jo miltei ylittää yhdeksikköön (8+), mutta tämä ei näy mitenkään arvosanoista, sillä kummassakin arvostelussa todistusarvosanana on kahdeksan.
- 3) Liiallinen huomion kiinnittäminen numeroiden saamiseen voi johtaa itse pääasian eli oppimisen unohtamiseen: hyvän arvosanan saaminen on itse tarkoitus ja sen saamiseksi oppilas voi pahimmassa tapauksessa toimia vilpillisesti. Hän voi muuttaa oikeita tuloksiaan, kun esimerkiksi joidenkin testien yhteydessä oppilaat saavat itse merkata tuloksensa.
- 4) Heikot arvosanat kasautuvat usein samoille oppilaille ja huono numero masentaa enemmän kuin innostaa ponnistelemaan. Liikunnan heikko arvosana voi olla

erityisen kohtalokas oppilaan itsetunnolle (ks. Sarlin 1995.) Myönteinen ja realistinen minäkäsitys on tärkeä oppilaan mielenterveyden kannalta. Oppilaan on nähtävä itsensä kykenevänä oppimaan, jotta hän jaksaisi ponnistella ja asettaa itselleen uusia tavoitteita.

- 5) Numeroarvosanat eivät ole vertailukelpoisia eri ajankohtina, eri oppiaineissa ja eri opettajien kesken. Lisäksi todistusarvosanalla saattaa olla erilainen merkitys sen vastaanottajalle kuin on tarkoitettu. Samasta peliesityksestä koripallojaksolla voi saada arvosanaksi yhdessä koulussa kahdeksan ja puoli ja toisessa esimerkiksi seitsemän.
- 6) Numeroarvostelu saattaa aiheuttaa oppilaiden kesken epämiellyttävää kilpailua ja ehkäistä oppilaiden välistä yhteistyötä. Hotisen, Piiraisen ja Rajamäen (1985) mukaan peruskoulun numeroarviointi suosii kilpailua oppilaiden välillä, kun taas sanallinen arviointi korostaa oppilaiden keskinäisen kilpailun sijaan sosiaalisten tunteiden vahvistamista. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että peruskoulua käyvät lapset kokevat arvioinnin aiheuttavan keskinäisen kilpailun lisäksi ahdistusta ja pelkoa. Arviointi ei muutenkaan oppilaiden mielestä tunnu toteuttavan tavoitteitaan. Numeroarviointi kohdistuu vain tiedollisiin tavoitteisiin ja jättää huomiotta yksilöllisessä kehityksessä ilmenevät erot. (Ks. myös Korpinen 1976 ja 1977). Liikunnassa kilpailuhenkisyys korostuu entisestään, koska tunneilla syntyy kilpailutilanteita väistämättä.

Perinteisessä arviointijärjestelmässä on siis monia heikkouksia. Arvostelun tulisi suuntautua kokonaisvaltaisemmin koulutusta ja viime kädessä oppilaan edistymistä myönteisesti ohjaavaan suuntaan. Tähän pyrkii numeerisen arvioinnin rinnalle ja jo osin numeroarvostelun sijasta käyttöön otettu sanallinen arviointi.

3.5.2 Sanallinen arviointi

Sanallisen arvioinnin kehittäminen on vakava yritys uusien laadullisten oppilasarviointimenetelmien kehittämiseen. Sanallisen tiedotteen tutkiminen ja kehittäminen ala-asteille soveltuvaksi aloitettiin varsinaisesti 1970-luvun puolivälissä (ks. esim. Korpinen 1975). Siitä lähtien sanallista arviointia on yritetty saada vakiinnuttamaan asemaansa ala-asteiden oppilasarvioinnissa siinä kuitenkin täysin onnistumatta. Lehtonen & Vilkki (1989) tutkivat omassa pro gradu -tutkielmassaan muun muassa opettajien asennoitumista sekä numeroarvosteluun että sanalliseen arviointiin liikuntakasvatuksessa. Opettajat pitivät numeroarvostelua yleisesti melko negatiivisena. Asennoituminen liikunnan numeroarvos-

teluun oli vieläkin kielteisempää. Sanallisen arvioinnin kehittämiseen (sekä sanallisen arvioinnin kehittämisyrykmiin että sanallisen tiedotteen antamiseen numeroarvostelun sijasta) asennoiduttiin tutkimuksen mukaan puolestaan myönteisesti. Asenteet sanallisen tiedotteen antamiseen numeroarvostelun lisäksi jakautuivat tasaisesti koko arviointias- teikolle, mutta keskimääräinen suhtautuminen oli hieman neutraalin negatiivisella puolella. Suhtautuminen opettajien taholta sanallisen arvioinnin käyttöön on tutkimusten valossa yleisestikin myönteistä, mutta jostain vain johtuu, ettei sanallista arviointia tunnusteta kaikkialla merkittävänä uudistuksena. (Ks. myös tulokset s. 90-91.)

Yksi syy tähän on varmasti se, että eduskunnan sivistysvaliokunta teilasi sanallisen arvioinnin 1990-luvun alussa numeroarvostelun kustannuksella. Valiokunnassa äänestettiin vuonna 1992 sanallisen arvioinnin laajentamisesta, mutta äänestyksen tulokse- na tilanne säilyi ennallaan. Sivistysvaliokunnan enemmistön mielestä numeroarvostelu oli `ylivertaista` sanalliseen arviointiin nähden. Korpisen (1998, 22) mukaan kyse on kilpai- lullisuutta ja oppilaiden keskinäistä vertailua korostavista arvoista, jotka ovat keskeisiä silloin, kun oppilaita joudutaan asettamaan paremmuusjärjestykseen ja valitsemaan suuresta määrästä oppilaita joihinkin jatko-opintoihin. Hän haluaakin pettyneenä kysyä, pitäisikö jo peruskoulun ala-asteella aloittaa tämä kilpailu ja karsinta? Tätäkö eduskunnan sivistysvaliokunnan enemmistö halusi? Yhdyn Korpisen kritiikkiin täysin hänen todetes- saan, että äänestyksessä hävisivät arvioinnin diagnostista, motivoivaa ja jokaisen oppilaan yksilöllistä kehitystä tukevat tehtävät ja arvot. Näihin arvoihin nojaavat tavoitteet ovat olleet virallisten opetussuunnitelmien taustalla jo 1970-luvulta saakka. Numeroarvostelul- la on siis vielä vakaa paikka ala-asteiden arviointikäytänteissä, mutta kuinka kauan se jää nähtäväksi.

Olemme menossa kouluissa kohti entistä oppilaskohtaisempaa opetusta. Oppilaat asettavat itse tavoitteita yhä varhaisemmassa vaiheessa omalle oppimiselleen, suunnittelevat omaa oppimistaan ja opettelevat arvioimaan omia suorituksiaan suhteessa omiin tavoitteisiinsa. Koulussa tämä tarkoittaa yksilöllisiä ja joustavia opetusjärjestelyjä sekä arviointikäytäntöjä, jotka mahdollistavat myönteisen ja kannustavan palautteen. Mäensivun (1996, 10) käsityksen mukaan sanallinen arviointi vastaa osaltaan tähän haasteeseen laajentamalla arvioinnin aluetta kohdistuessaan sellaisille yksilöllisen kasvun ja oppimisen alueille, joille numeroarviointi ei ole ulottunut. Myönteisessä tapauksessa tällainen arviointi tukee, ohjaa ja kannustaa oppilasta kokeilemaan omia rajojaan ja mahdollisuuksiaan sekä auttaa oppilasta terveen itsetunnon rakentamisessa. Toisaalta on kuitenkin mahdollista, ettei näin tapahdu, jolloin sanallinen arviointi jää vain ympäri pyöreiksi ja mitäänsanomattomiksi fraaseiksi oppilaan todistukseen.

Hyvä sanallinen arviointi arvostaa oppilasta ja luo haasteita. Jyväskylän alueen koulutoimentarkastaja Kirsti Eneberg korostaa Kirsti-Marja Kukkohovin Keskisuomalai- sen haastattelussa (12.2.1999, 7), että sanallisen arvioinnin avulla on mahdollisuus saada oppilaat huomaamaan, missä he ovat hyviä ja missä tarvitaan vielä ponnisteluja. Toisaalta

arviointi ei saa vain todeta "olet arka" tai "olet tunnollinen", koska pelkkä asiantilojen toteamiseen tyytyvä arviointi on leimaavaa ja jättää oppilaat perinteisen arvioinnin muovaamaan muottiin passiivisiksi arvioinnin kohteiksi. Liikuntakasvatuksen arvioinnissa sanallisella tiedottamisella on aivan oma spesifi paikkansa. Liikunnassa oppilas toimii usein osaamisensa suhteen heikoilla jäillä ja tämä on omiaan toisaalta kasvattamaan mutta myös nujertamaan oppilasta henkisesti. Mäensivu (1996, 11) tähdentääkin, että yksilöllisyyttä, tavoitteita ja mahdollisuuksia koskevalla empaattisella palautteella on oppilaan itsetunnolle tärkeä merkitys antaen parhaimmillaan siivet uudelle kasvulle. Kasvuun haastava ja tulevaisuuteen suuntaava arviointi antaa oppilaalle subjektin aseman ja oppilaan toiminnalle suunnan: "Sinulla on mahdollisuuksia siirtyä vaativampiin harjoitteisiin sekä kori- että lentopallossa", "Kokeile rohkeasti taitojasi myös telivoimistelussa, onnistut varmasti!" Opettajan sanat voivat paljastaa oppilaalle aivan uuden todellisuuden mahdollisuuksineen. Toisaalta kasvuun haastava arviointi voi sisältää tulevaisuuden haasteiden lisäksi myös lupauksen opettajan ja ryhmän tuesta. Oppiminen nähdään tällöin yhteisenä asiana ja oppilasta ei jätetä yksin: "Seuraavalla sisäpalloilujaksolla voimme yhdessä tarkistaa tavoitteitasi".

Sanallisessa arvioinnissa piilee myös vaaransa. Kuva kustakin oppilaasta muotoutuu opettajan mielessä suhteellisena, koska hänen käsitykset opetuksen tavoitteista, oppimisesta ja lapsen kehityksestä ohjaavat hänen oppilaistaan tekemiä havaintoja. Opettaja näkee oppilaansa osana ryhmää ja ryhmän toimintaa. Sanallisen oppilasarvioinnin antama kuva oppilaasta ei siis ole objektiivinen. Puhuessaan oppilaasta, opettaja suhteuttaa kuvaustaan aina itseensä, olosuhteisiinsa ja uskomuksiinsa. Tähän ongelmaan Mäensivu (1996, 11) ehdottaa ratkaisuksi arviointikeskustelujen ja oppilaiden itsearviointiin liittämistä oppilasarviointiprosessiin. Ne antavat niin opettajalle kuin oppilaalle ja hänen vanhemmilleen mahdollisuuden tarkistaa näkemyksiään. Kun arvioinnista tulee kaksisuuntaista, arviointi muodostuu dialogiksi, jossa opettaja, oppilas ja hänen vanhempiensa voivat yhdessä kehittää arviointitaitojaan.

3.5.3 Arviointikeskustelu

Arviointikeskustelu on persoonallista viestintää, jossa kasvatustapahtumaan osallistuvat henkilöt välittävät toisilleen kasvatukseen liittyvää ja kasvatustyötä hyödyttävää tietoa tavoitteenaan kasvatustapahtuman auttaminen sekä lapsen kokonaiskehityksen edistäminen. (Ks. Esim. Koivumäki, Korpinen & Pekkala 1980.) Arviointikeskustelu on osa laajempaa arvioinnin aluetta, verbaalista arviointia. Törmän (1998, 62) mukaan suullisella, sanoin ilmaistulla arvioinnilla on samat päämäärät kuin sanallisella arvioinnilla. Pyrkimyksenä on tukea oppilaan omaa arviointitaitoa, minäkäsitystä sekä tavoitteenasettelua (vrt. Korpinen 1982, 48.) Yksittäisenä tapahtumana arviointikeskustelu on kehittyneempi

versio vanhempainillasta, sillä siinä on opettajan lisäksi läsnä vain yhden oppilaan vanhemmat kerrallaan sekä usein myös oppilas itse. Toisaalta arviointikeskustelusta tai arvioivasta keskustelusta voidaan puhua myös silloin, kun opettaja ja oppilas arvioivat oppilaan koulumenestystä vuorovaikutteisesti tunti- tai oppimistilanteisiin liittyen.

Arviointikeskustelujen ottamisella useiden koulujemme arviointikäytänteisiin on pyritty vastaamaan nykyajan kasvatushaasteisiin. Pinnalliseksi monesti kuvattu numeroarviointi tai toisaalta helposti korulauseiksi jäänyt sanallinen arviointi eivät ole yksinään pystyneet tuomaan tarvittavaa syvyyttä arviointiin. Koivumäki ym. (1980) ilmaisivat jo lähes kaksi vuosikymmentä sitten arviointikeskustelujen tarpeen oppilasarviointin kehittäjinä. Heidän tutkimuksensa mukaan henkilökohtainen tapaaminen lähentää kasvattajia ja toisaalta opettaja voi monin tavoin tukea perheitä kasvatuksen pulmissa. Lisäksi avoin kontaktitilanne on vaativa kasvun paikka kokeneellekin opettajalle, joka on tottunut pääasiassa työskentelemään lasten eikä aikuisten parissa. Henkilökohtainen arviointikeskustelu vaatii opettajalta myös 'sisäistettyä' näkemystä ja erityisesti siihen perustuvaa motivaatiota arvioida oppilasta oppilaan minäkäsitystä kehittäväällä tavalla (Korpinen 1998, 24.) Etenkin monet huoltajat ovat olleet tyytymättömiä opettajien ja heidän väliseen yhteistyöhön. Epsteinin (1986, 281) oppilaiden huoltajille suunnatun tutkimuksen mukaan koulun ja kodin välinen kommunikaatio on useimmiten rajoittunut pelkkään huoltajien informointiin. Koulut ilmoittavat kotiin lähinnä vain lukujärjestyksestä, erityistapahtumista ja hätätapauksista. Suurin osa tiedonannosta tapahtuu yksisuuntaisesti koulusta kotiin eikä se useinkaan sisällä rohkaisua yhteistyöhön. Edellisestä suorana johtopäätöksenä voidaan todeta, että tiedottamisen kodin ja koulun välillä tulisi ehdottomasti olla kaksisuuntaista, jotta kyettäisiin yhteistyössä toimimaan lapsen parhaaksi. Arviointikeskustelut voivat olla virikkeiden antajina tiiviimmän yhteistyön onnistumisessa kodin ja koulun välillä, sillä niiden kautta opettaja sekä oppilaan huoltajat oppivat paremmin tuntemaan toisiaan ja näin myös keskustelujen ulkopuolinen viestintä voi helpottua.

Tavanomainen arviointi muuttuu arviointikeskusteluksi, kun myös oppilas ja/tai tilanteen niin salliessa oppilaan vanhemmat arvioivat ja antavat palautetta, joka otetaan huomioon - arvioinnista tulee dialogi, jossa opettaja, oppilas ja oppilaan vanhemmat toimivat kaikki yhdessä oppijoina (Törmä 1998, 61.) Oppilaan läsnäollessa keskustelun tarkoituksena on, että pääasiassa oppilas itse arvioi toimintaansa tai töitään opettajan ohjaavien kysymysten suunnassa. Keskustelujen pohjalta niin opettaja kuin oppilaan vanhemmatkin saavat tärkeää tietoa oman ohjaustyönsä kehittämiseksi.

Arviointikeskusteluja, joissa myös oppilaan vanhemmat ovat mukana, käydään pääasiassa oppilaan kokonaiskehityksen arvioinnissa eikä niinkään yksittäisissä oppiaineissa. Yksittäisissä oppiaineissa arviointikeskusteluilla tarkoitetaan lähinnä opettajan ja oppilaan tai oppilasryhmän välisiä keskusteluhetkiä. Liikunta tarjoaa mahdollisuudet opettajan ja oppilaiden välisiin arviointihetkiin muita oppiaineita useammin sosiaalisen

luonteensa johdosta. Usein tilanteen rauhoittamiseksi opettaja viheltää toiminnan seis joko koko ryhmälle tai vain jollekin pienryhmälle. Tämän jälkeen opettaja mahdollisesti kertoo oman mielipiteensä pelin, harjoitteen, leikin jne. toimivuudesta, jonka jälkeen oppilaat pääsevät itse analysoimaan toimintaansa. Tästä arvioiva keskustelu etenee parhaassa mahdollisessa tapauksessa vuorovaikutteisesti siihen saakka, kunnes asia on molemmin puolin ymmärretty. Arvioivaa keskustelua käydään usein myös jonkin jakson päättyessä. Esimerkiksi Jyväskylän Normaalikoulun ala-asteella pidetään joka syksy ja kevät kuntoilujakso, johon kuuluu standardoitujen kuntotestien tekeminen. Ennen jaksoa oppilailla on mahdollisuus nähdä omat aikaisemmat tuloksensa ja tätä kautta keskustella opettajan kanssa jakson tavoitteista. Jakson jälkeen saavutettuja tuloksia pohditaan opettajan kanssa ryhmässä ja mahdollisuuksien mukaan yksityisesti; miten luokka toimi ryhmänä testeissä? Miten onnistuttiin tavoitteiden saavuttamisessa? Mitkä asiat oltaisiin voitu tehdä vielä paremmin? Missä kohdin ylitettiin odotukset? Mitä pitäisi tehdä kunnan kohottamiseksi ja/tai ylläpitämiseksi? Tällainen arviointikeskustelu on opetusta parhaimmillaan, mutta valitettavasti niin usein hyvistä ideoista ja etukäteissuunnitelmista huolimatta arviointikeskustelujen nimeä kantavat tapaamiset jäävät yksinomaan opettajan monologeiksi.

Valtakunnallisten opetussuunnitelmien arviointiperusteissa opettajien ja oppilaiden suulliselle kommunikaatiolle on asetettu hyvin vähän painoa etenkin ennen uusimman peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1994 ilmestymistä. Kuitenkin koulun ulkopuolisessa maailmassa verbaalinen viestintä on tärkeää. Yksittäistä oppilasta arvioitaessa tulisi arvioida hänen kykyään puhua että kykyä kuunnella toisia ryhmätilanteissa. Uusin POP (1994, 25: ks. myös Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 10 - 12) pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen painottamalla oppilaskeskeisempää opetusta, johon liittyy muun muassa opettajien ja huoltajien väliset arviointikeskustelut. Arviointikeskustelut voivat olla parhaimmillaan merkittävä osa oppilasarviointia, joka liittyy kiinteästi kodin ja koulun yhteistyöhön.

3.6 Tavoitteiden ja arvioinnin suhde

Komiteamietinnön (1990, 60) mukaan koululiikunnan keskeisin ongelma on koulun liikuntakasvatukselle asetettujen tavoitteiden ja niiden toteutumisen välinen ristiriita. Tähän on pääosin syynä oppituntien vähyyys, puute ammattitaitoisista opettajista, liikuntatiloista ja -välineistä sekä opetussuunnittelussa havaitut ongelmat. Kun arvioinnin lähtökohtana käytetään tavoitteita, esiin nousee väkisin monia ongelmia.

Ensiksikin miten valita ne tavoitteet, joiden saavuttamista arvioidaan (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970, 163.) Tavoitteiden runsaudesta johtuen on niiden välillä tehtävä valintoja. Korpisen (1976, 14) mukaan valinnat ovat

usein tapahtuneet sen perusteella, miten helposti kyseiset tavoitteet ovat arvioitavissa. Monissa oppiaineissa arviointi on kohdistunut pitkään lähes yksinomaan kognitiivisten, liikunnassa psykomotoristen, tavoitteiden saavuttamiseen (ks. esim. Juvonen 1978, 93.) Vaikka affektiivisten tavoitteiden täsmentäminen on vaikeaa, ei alueen arviointia pitäisi unohtaa, koska arviointipalautteella on suuri merkitys oppilaan henkiselle kasvulle. Liikunnassa Juvosen (1978, 63 - 65) mukaan eripuraa on esiintynyt 1970-luvun lopussa myös muun muassa siitä, ketkä ja mitkä tahot yhteiskunnassamme ovat olleet tarpeeksi asiantuntevia määrittelemään liikuntakasvatukselle absoluuttisen arvioinnin toteuttamiseksi tarvittavia tavoitteita. Järkevä tavoitteiden asettelu on pitänyt perustaa selkeään tietoon liikuntakasvatuksen eri osa-alueilta. Tutkimuksiin, joilla tietoa olisi voitu koota, ei kuitenkaan ole tuntunut olevan aikaa, ja taloudelliset tukijatkin ovat olleet tiukassa. Uskallan epäillä, ettei tämäkään asia ole kehittynyt puusta pitkään Komiteamietinnön (1990) ilmestymisen jälkeen, koska koko valtakuntaamme koetelleesta taloudellisesta lamasta selviytymisestä on voitu puhua vasta aivan viime vuosina jos silloinkaan, joten en usko, että muutenkin leikattuja opetusministeriön taloudellisia resursseja olisi käytetty edellä kaivatun kaltaiseen tutkimukseen. Paikallisella tasolla kehitystyötä on voinut tapahtua, mutta valtakunnalliselle tasolle nämäkään tutkimustulokset eivät ole yltäneet.

Keskeiseksi pulmaksi tavoitteiden asettelussa on noussut myös se, missä muodossa opetussuunnitelman tavoitteet tulisi esittää. Mikäli tavoitteet esitetään luettelomaisesti, ottamatta huomioon eri tavoitealueiden keskinäisen tärkeyden painotusta, päädyttään helposti entiseen, aikaisemman koululaitoksen muotoilemaan malliin. (Juvonen 1978, 63 - 65; ks. myös Jääskeläinen 1991, 143.)

Tavoitteiden asettuminen arvioinnin perustataksi ei siis ole mutkatonta. Todellisuudessa opetussuunnitelmien tavoitteiden ja opettajien päivittäisen toiminnan välilläkään ei ole aina suoranaista yhteyttä, vaan usein opettajat itse asettavat toiminnalleen tavoitteet - tavoitteet, joita on vuosi tolkulla helppo seurata saman kaavan mukaisesti, vaikka koulun opetussuunnitelman sisältö antaisi ymmärtää aivan jotakin muuta.

4 LIKUNNANOPETTAJAN IHMIS- JA OPPILASKÄSITYS

Oppilasarvioinnin taustalla vaikuttavat vahvasti opettajan oppimis- ja ihmiskäsitys. Keskeisten oppimiskäsitysten pääpiirteitä olen esitellyt tutkimuksen aikaisemmassa vaiheessa (ks. luku 2). Tutkimukseni kannalta on tarpeen tarkastella myös liikuntaa opettavan opettajan ihmiskäsitystä ja tarkemmin sen suhdetta hänen arviointikäytänteisiinsä ja erityisesti suhdetta uusimman valtakunnallisen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) taustalla vaikuttavaan ihmis- ja oppilaskäsitykseen.

4.1 1990-luvun opettajan ihmiskäsitys

Ihmiskäsityksen käsitettä käytetään suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa varsin epämääräisesti. Hirsjärven (1982, 2) mukaan ihmiskäsityksellä ja ihmiskuvalla tarkoitetaan usein samaa - monesti myös maailmankuvan ja maailmankatsomuksen käsitteet ovat yhteydessä niihin. Yleisesti puhutaan myös kasvatuskäsityksestä tai käytännön teoriasta, joka muodostuu silloin, kun opettaja muodostaa oman näkemyksen kasvatukseen liittyvistä ilmiöistä (ks. esim. Handal & Lauvås 1987, 9 ja Rauhala 1983, 13 -14.) Hirsjärvi ei pidä epämääräistä käsitteiden käyttöä kovinkaan ongelmallisena, sillä hänen mielestään käsite-erottelut eivät ole pitäviä. Käyttöyhteydestä on mahdollista onkia esille käsitteen alkuperäinen merkitys, josta käsin ihmistä kulloinkin hahmotamme. Hirsjärvi (1982, 1; ks. myös Rauhala 1986, 12) määrittelee ihmiskäsityksen tarkoittamaan ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi. Kallonen-Rönkkö (1995, 10 - 11) ei käytä käsitettä ihmiskäsitys lainkaan, vaan synnyttää kasvatustieteeseen uuden ihmiskäsityksen muodon "oppilaskäsitys", jonka hän liittää uusimman valtakunnallisen POP:n (1994) mukaiseen nykykoulun oppimisympäristöjen keskeiseen kehitystavoitteeseen, oppilaskeskeisyyteen. Kallonen-Rönkkö tarkastelee oppilaskeskeisyyttä kahdesta eri näkökulmasta: nomoteettinen ja idiografinen. Nomoteettisessa tarkastelutavassa oppilailla ymmärretään olevan eri ikä-/kehitysvaiheisiinsa sidoksissa olevia piirteitä kuten esimerkiksi konkreettinen ajattelu, tarve oppia toiminnallisesti ja kyky oppia leikin avulla. Idiografisessa tarkastelutavassa oppilaskeskeisyydellä tarkoitetaan puolestaan oppilaiden ominaislaadun ja ainutlaatuisuuden huomioonottamista. Toinen selkeä ero nomoteettisessa ja idiografisessa tarkastelutavassa on se, miten oppilaskeskeisyys opetusjärjestyksellisessä mielessä hahmotetaan. Nomoteettisessa merkityksessä oppilaskeskeisyys hahmotetaan opettajakeskeisyyden vastakohtaksi, kun puolestaan idiografisessa tarkastelutavassa sama opetustilanne voidaan ymmärtää sekä oppilas- että opettajakeskeiseksi. (Kallonen-Rönkkö

1995, 11.) POP (1994) painottaa ihmis- ja oppilaskäsitykseltään pitkälti idiografista tarkastelutapaa, sillä yksilöllisyys ja yksilö ovat käsitteinä vahvasti esillä sen sisältöä tutkittaessa; itsearvioinnin, oppilaiden itsenäisen tavoitteiden asettamisen, yleisen ajattelun sekä toiminnan lisäämispyrkimykset ovat keskeisiä POP:n (1994) opetuksellisia periaatteita.

Patrikainen (1997, 46) yhdistää osuvasti opetussuunnitelmat ja ihmiskäsityksen toteamalla, että kukin opetussuunnitelma ilmentää oman aikansa yhteiskunnan ihmiskäsitystä. Ihmiskäsityksen käsitettä käsiteltäessä yleisemmin on vuoden 1994 valtakunnallisen POP:n sisällöstä (mm. uusi oppimis- ja tiedonkäsitys) poimittavissa monia "holistiseen"/humanistiseen ihmiskäsitykseen liitettävissä olevia teemoja. Käsitellen tässä työssä humanistista ja holistista ihmiskäsitystä päällekkäisinä, osin samaa tarkoittavina tarkastelutapoina kirjallisuudessa esiintyvän käsitteiden kirjavan käytön takia. Rauhalan (1986, 46) mukaan holistisuuden idea edellyttää, että ihmistä (oppilasta) tarkastellaan ja häntä koetetaan ymmärtää situationaalisuuden, tajunnan ja kehollisuuden kokonaisuudessa - liikuntatunneilla opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa lapseen kaikkien näiden kanavien kautta, kun puolestaan muut oppilaineet painottavat lähes täysin vain tajunnallisuutta ja situationaalisuutta (ks. Kuusela & Nuutinen 1994, 23 - 26.) Holistisen ihmiskäsityksen mukaan jokainen ihminen valitsee itse, miten hän toimii; vaikka opettaja on tiedostanut ja sisäistänyt opetustavoitteensa, ei se merkitse sitä, että oppilas olisi tiedostanut tavoitteet ja pyrkisi saavuttamaan ne toiminnallaan. Tämän seurauksena opettajan on mahdotonta kontrolloida oppilaan toimintaa ulkoisin keinoin, jos oppilas ei suostu yhteistyöhön. Toiminnan kontrolli ymmärretään holismissa ennen kaikkea sisäiseksi eli oppilaan itsensä suorittamaksi. (Vrt. POP 1994, 10; 111 ja Rauste-von Wright & von Wright 1996, a4 - a8.) Patrikainen (1997, 53) yleistää osuvasti, että Rauhalan "holistisella ihmiskäsityksellä on monia yhtymäkohtia luokanopettajan kokonaisvaltaiseen työhön, jossa hän on mukana koko ruumiillaan ja sielullaan mitä moninaisemmissa, alati muuttuvissa tilanteissa." Humanistisen ihmiskäsityksen pääperiaatteet tukevat sekä holistista ihmiskäsitystä että toisaalta myös Kallonen-Rönkön tutkimuksessaan laajalti käyttämää idiografista tarkastelutapaa. Korpista (1996, 76) mukaillen humanistisen ihmiskäsityksen pääperiaatteena on ymmärtää oppilas koulukasvatuksen subjektina, joka on tietoinen omasta kehityksestään, sekä aktiivisena vaikuttajana, joka kehittyy koko ajan. Oppilaan itsetunnon ja minäkäsityksen kehityksen tukemisen korostaminen on humanistisen koulukasvatuksen tärkein tavoite.

4.2 Opettajan ihmis- ja oppilaskäsityksen suhde arviointiin

Opettajan käsitys ihmisestä, oppilaasta ja kasvatuksesta on aina yksilöllinen. Opettaja pohtii, miten erilaiset arvot, kokemus ja tieto painottuvat hänen näkemyksessään ja toiminnassaan. Normaalisti opettaja ei toimi hetken mielijohteesta, vaan noudattaa omia kasvatuksellisia periaatteitaan; periaatteet ohjaavat opettajan toimintaa kaikissa vuorovaiikutustilanteissa, joihin opettaja osallistuu ja näin myös arvioinnissa.

Koppinen, Korpinen & Pollari (1994, 114 - 115) ovat teoksessaan pohtineet arviointia ohjaavaa ihmiskäsitystä kahden eri dimension avulla; ohjaako arviointia autoritäärisen vai humanistisen etiikan ja sitä kautta uusimman valtakunnallisen POP:n (1994) hengen mukainen ihmiskäsitys? Seuraavassa tarkastelen Koppisen ym. erittelemiä ulottuvuuksia uusimman POP:n mukaisen liikunnanopetuksen näkökulmasta:

- * *Onko arvioija ja arviointijärjestelmä sellaisen auktoriteetin asemassa, että se suunnittelee ja toteuttaa arvioinnin oman tietonsa varassa ottamatta palautetta ympäristöltään? Vai onko arvioijan ja arvioitavan mahdollista keskustella arvioinnista, suunnitella ja toteuttaa arviointi yhteistoimin? POP:n (1994) hengessä tulisi pyrkiä opettajan, oppilaan ja vanhempien yhteistyöhön arvioinnissakin. Tällä olisi varmasti myönteinen vaikutus suhdeverkoston eri suhteisiin sekä lapsen itsetunnolle ja minäkäsitykselle. Konkreettisena, hyvin 'näkyvänä' oppiaineena liikunta luo otolliset puitteet yhteistoiminnalle; lapsen ja vanhemman on mahdollista seurata konkreettisesti oppilaan oppimista ja sitä kautta olla mukana myös arvioinnissa. Liikunnassa opettaja tai vanhempi pystyy keskustelun pohjaksi lähes poikkeuksetta näyttämään myös konkreetin suorituksen toisin kuin lukuaineissa. Arviointikeskustelujen käyttö apuna arvioinnissa on yksi tulevaisuudessa varmasti yleistävä yhteistyömuoto.*
- * *Missä määrin arviointiin sekoittuu irrationaalista vallankäyttöä? Miten arvioija näkee ihmisyyksilöiden yhteiset ja erilaiset piirteet? Autoritääris-behavioristista peruskoulun alkutaivalta on leimannut pitkälti irrationaalinen, eriarvoisuuteen perustuva arviointikulttuuri; auktoriteetin - arvioijan tai arviointijärjestelmän - arvosteleminen on ollut kiellettyä ja johtanut yleensä sanktioihin. Nykyinen valtakunnallinen POP painottaa entisiä enemmän rationaalista arviointivaltaa, joka perustuu ehdottomaan tasa-arvoisuuteen - ihmisen arvo perustuu yksilölliseen olemassaoloon, jota muiden erillisten asioiden arvostaminen tai irrationaalinen vallankäyttö ei saa sammuttaa. Oppiaineista juuri liikunnassa oppilaiden erilaisuus tulee esiin selvimmin. Erilaisuus on nähtävä voimavarana eikä heikkoutena. Erilaisuuteen sisältyy myös yksi koululiikunnan suurimmista haasteista, eriyttäminen. Eriyttäminen takaa kullekin*

oppilaalle oman tasoisen kehityspotken, jota pitkin jokainen oppilas pääsee tiedoistaan ja taidoistaan riippumatta nauttimaan liikunnan tuomasta ilosta.

- * *Näkeekö arvioija arvioitavan aktiivisena yksilönä vai passiivisena tiedon vastaanottajana?* Oppilaan aktiivisen roolin korostaminen oman tietorakenteensa jäsentäjänä on yksi POP:n (1994) keskeisimmistä sanomista; jokainen oppilas on yksilö, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle. Liikunnassa oppilaan aktiivisella roolilla tarkoitetaan muun muassa oppilaiden totuttamista osallistumaan myös oppituntien ja koulun muun liikuntatoiminnan suunnitteluun ja toteutukseen siten, että peruskoulun loppupuolella he kykenisivät ottamaan vastuun sekä omasta liikkumisestaan että toimimaan ryhmänä ilman opettajan näkyvää kontrollia. Oppilaan aktiivista toimintaa kuvastaa myös se, että oppilas on motivoitunut asettamaan omalle oppimiselleen tavoitteet, joihin hän pyrkii esimerkiksi vaiheittaisen itsearvioinnin ja reflektoinnin avulla. Oppilaiden itsenäisen ajattelun lisääntyminen ei tarkoita opettajan merkityksen vähenemistä, vaan hänen roolinsa muuttuu ja vaihtelee oppilaan kehitysvaiheen ja tavoitteiden myötä.

- * *Pitääkö arvioija ihmistä sosiaalisena olentona?* Patrikainen (1997, 47) on kiteyttänyt uusimman POP:n asettaman yksilön tai oppilaan kehitystavoitteen seuraavasti: "Sosiaaliseen kanssakäymiseen ja yhteistyöhön kykenevä yleissivistyksen ja opiskeluvälmiudet omaava yksilö." Yksilö sosiaalisessa kontekstissa on POP:n olennaisin sanoma. Liikuntatunnit monine joukkuelajeineen tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden sosiaalisten taitojen kehittämiseksi. Opettajat pitävät yhteistyötaitoja tärkeänä arviointiin vaikuttavana tekijänä (vrt. Hänninen & Hänninen 1998, 57; ks. tulokset s. 60-63.)

- * *Pitääkö arvioija ihmistä ympäristöään havainnoivana ja havaintokarttaa luovana olentona, jonka on mahdollista luovuutensa varassa löytää ratkaisuja monenlaisiin ongelmiin?* Behaviorismin aikakaudella luovuus on joutunut kouluissa jonkinlaiseen häviävän luonnonvaran asemaan. Liikunta taide- ja taitoaineena luo erinomaisen pohjan luovuuden toteuttamiselle. Luovuus voisi olla vieläkin selvemmin esillä uusimmassa POP:ssa, sillä sitä kautta se löytäisi helpoimmin tiensä koulujen omiin opetussuunnitelmiin ja edelleen käytännön opetustoimintaan. Oppilaiden omaperäisyys tulisi osaltaan huomioida myös arvioinnissa - kuvaileva sanallinen arviointi antaa parhaat mahdollisuudet oppilaan eri ominaisuuksien huomioimiseen.

- * *Pitääkö arvioija ihmistä tuntevana olentona?* Myös oppilaiden tunteet pääsevät oppiaineista parhaiten esille liikunnassa. Niiden huomioiminen niin hyvässä kuin pahassakin on opettajalle kuuluva tehtävä. Negatiivisävytteiset ilmaukset ovat omiaan

vahingoittamaan lapsen henkistä kypsymistä ja itsetuntoa, kun puolestaan myönteinen palaute niin muiden oppilaiden kun opettajankin taholta vaikuttaa positiivisesti oppilaan kehitykseen. Pienenä ylilyöntinä mainittakoon kuitenkin tämän hetkinen humanistis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen lieveilmiö, jossa liiallinen myönteinen palaute voi pahimmassa tapauksessa viedä uskottavuuden opettajalta; myönteinen palaute menettää jossain vaiheessa merkityksensä, kun sitä annetaan teennäisesti joka asiasta.

(Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 114 - 115)

Opettajan rooli humanistisen ihmiskäsityksen mukaan on olla tukihenkilö, oppimisen helpottaja ja oppilaan kasvun auttaja. Opettajalla on positiivinen minäkäsitys ja hyvä itsetuntemus, joiden pohjalta hänen on helpompi oppia tuntemaan myös oppilaansa paremmin. Korpisen (1996, 76) yhdistää humanismin pohjalta toimivaan opettajaan muun muassa sellaisia adjektiiveja kuin empaattinen, aito, avoin, innostunut, rehellinen, demokraattinen ja sensitiivinen.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tehtävänä on seuraavien tutkimusongelmien avulla selvittää, mikä on uusimman opetussuunnitelman perusteiden (1994) ja sen arviointiperiaatteisiin pohjautuvan kirjallisuuden suhde opettajien liikuntakasvatuksen arviointikäytänteisiin peruskoulun ala-asteella.

Tutkimuksen ongelma-alueet ja ongelmat:

1. OPETTAJIEN KÄSITYKSET PERUSKOULUN ALA-ASTEEN LIIKUNTAKASVATUKSEN TAVOITTEISTA (muuttujat 55-64, 111 ja 112)

- 1.1. Missä määrin eri kirjalliset lähteet sisältävät ne liikuntakasvatukselle asetetut tavoitteet, joihin opettajien liikunnanopetus perustuu?
- 1.2. Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, missä määrin opettajat käyttävät liikuntakasvatukselle asetettuja kirjallisia tavoitteita opetuksensa perustana?
- 1.3. Mihin kasvatustavoitteisiin opettajien liikunnan opetus perustuu ja miten nämä kasvatustavoitteet painottuvat heidän toteuttamassaan liikunnan arvioinnissa?

2. TÄMÄN HETKEN PERUSKOULUN ALA-ASTEELLA LIIKUNTAA OPETTAVIEN OPETTAJIEN ARVIOINTIKÄYTÄNTÖ (muuttujat 9-54 ja 89)

- 2.1. Miten opettajat hankkivat ja välittävät liikuntakasvatuksen arviointitietoa?
- 2.2. Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, miten opettajat hankkivat ja välittävät liikuntakasvatuksen arviointitietoa?
- 2.3. Mitä arviointimenettelyjä ja missä määrin opettajat käyttävät arvioidessaan oppilaita liikunnassa?
- 2.4. Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, mitä arviointimenettelyjä ja missä määrin opettajat käyttävät arvioidessaan oppilaita liikunnassa?
- 2.5. Miten opettajien arviointikäytännöt ovat muuttuneet viimeisen 5 vuoden aikana?

3. OPETTAJIEN KÄSITYKSET PERUSKOULUN LIIKUNTAKASVATUKSEN ARVIOINNIN TEHTÄVISTÄ (muuttujat 65-88)

- 3.1. Miten tärkeitä arvioinnin eri tehtävät ovat liikuntakasvatuksessa?
- 3.2. Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, miten tärkeinä opettajat pitävät arvioinnin eri tehtäviä liikuntakasvatuksessa?

- 3.3. Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, minkä oppimiskäsityksen mukaisia arvioinnin tehtäviä opettajat pitävät tärkeinä liikuntakasvatuksessa?
 - 3.4. Miten numero- ja sanallinen arviointi on yhteydessä arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa?
 - 3.5. Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, miten numero- ja sanallinen arviointi vaikuttavat arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa?
4. OPETTAJIEN ASENNOITUMINEN ERILAISTEN ARVIOINTITAPOJEN KÄYTTÖÖN LIIKUNTAKASVATUKSEN ARVIOINNISSA (muuttajat 90-110)
- 4.1. Millaiset ovat opettajien asenteet eri arviointikäytänteiden käyttöön liikunnassa?
 - 4.1.1. Miten opettajat asennoituvat itsearviointin käyttöä kohtaan?
 - 4.1.2. Miten opettajat asennoituvat prosessiarviointiin ja produktiarviointiin opettajan pääasiallisena arviointikeinona?
 - 4.1.3. Millaiset ovat opettajien asenteet liikunnan arvostelua kohtaan?
 - 4.2. Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, millaiset ovat opettajien asenteet erilaisten arviointitapojen käyttöön liikuntakasvatuksen arvioinnissa?

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Mittarin laadinta ja esitetaus

Käytin tutkimuksessa mittarina 8-sivuista kyselylomaketta (ks. liite 2). Lomakkeessa oli yhteensä 112 kysymystä, joista 4 oli avoimia ja 108 suljettuja. Mittari jakaantui sisällöllisesti seuraaviin osa-alueisiin (mittarin kysymysten numerot vastaavat suoraan mittarin muuttujarakennetta):

1. Taustatiedot (muuttujat 2-8)
2. Toiminta arvioijana (9-54,89)
3. Käsitukset tavoitteista (55-64)
4. Käsitukset arvioinnin tehtävien tärkeydestä (65-76)
5. Käsitukset arvostelun vaikutuksista arvioinnin tehtävien toteutumiseen (77-88)
6. Asennoituminen liikunnan oppilasarviointiin (90-110)
7. Kasvatustavoitteiden toteutuminen opetuksessa ja arvioinnissa (111-112)
8. Halukkuus osallistua tutkimukseen sen myöhäisemmässä vaiheessa (113)

Mittarin rakenne on esitelty tarkemmin taulukossa 1, sivulla 46. Koska mittari oli pituudeltaan melko laaja (8 sivua), pyrin muokkaamaan kysymykset sellaisiksi, että niihin oli helppoa ja nopeaa vastata. Tämän vuoksi yritin välttää avoimia kysymyksiä ja lähes kaikkiin pystyinkin vastaamaan joko ympäröimällä tai rastittamalla oikea vaihtoehto.

Esitetasin mittarin toukokuussa 1997 Jyväskylän Normaalikoulun ala-asteen liikuntaa 3-6 -luokilla opettavilla opettajilla (n=6). Esitetauksella halusin saada selville kyselylomakkeen täyttämiseen kuluvan ajan sekä sen, miten olin onnistunut kysymysten laadinnassa. Saaduista vastauksista (n=5) ja projektiryhmässä saamastani palautteesta oli minulle paljon apua. Näiden perusteella selkeytin tai karsin joitakin kysymyksiä sekä vaihtelin osan osioiden paikkoja.

Mittari myötäili monilta osin Jaana Lehtosen ja Kati Vilkin vuonna 1989 käyttämää kyselykaavaketta, joka kartoitti osaksi oman tutkimuskenttäni alueita. Sen laadinnan lähtökohtana olivat Bloomin ym. (1971) arviointiluokittelu sekä kouluhallituksen (1978 ja 1985) esittämät ohjeet peruskoulun liikuntakasvatuksen tavoitteista ja oppilasarvioinnista. Itse muokkasin mittaria pääasiassa uusimman Peruskoulun opetus-suunnitelman perusteiden (1994) sisältämien korostusten pohjalta. Mittarin asenteita käsittelevä osa (muuttujat 90-110) pohjautui Karvosen (1967) asenneteoriaan ja osiossa käytetyt adjektiiviparit olivat valittu Saaren (1976) sekä Korpisen (1976) tutkimusten perusteella. Affektiivista komponenttia mittasin adjektiiviparilla miellyttävä-epämiellyttä-

vä, kognitiivista komponenttia adjektiiviparilla tarpeellinen-turha ja toiminnallista komponenttia adjektiiviparilla lisättävä-vähennettävä. Mittarin rakenne on esitelty yksityiskohtaisesti taulukossa 38, liitteessä 13 josta näkyvät myös tutkimuksen muuttujarakenteen selkiinnyttämiseksi ja aineiston jatkokäsittelyä varten muodostetut 28 summa-muuttujaa (ks. myös liite 4).

6.2 Tutkimusaineiston kerääminen

Keräsin tutkimusaineiston vuoden 1998 loka-marraskuussa Kouvolassa ja Kuusankoskella. Sovin kaupunkien koulutoimenjohtajien kanssa yhteisistä tapaamisista, joissa olivat läsnä kaupunkien tutkimukseen osallistuvien ala-asteiden rehtorit, koulun johtajat tai liikunnasta vastaavat opettajat. Kyseisissä istunnoissa selvitin rehtoreille/koulun johtajille tai liikuntavastaaville muun muassa tutkimukseni taustaa, tavoitteita ja aikataulua sekä annoin selkeät sekä suulliset että kirjalliset ohjeet kyselykaavakkeiden jakamisesta, täytöstä ja palauttamisesta. Palautusaikaa laitoin kyselyihini kaksi viikkoa, mikä on melko yleinen käytäntö tällaisissa survey-tutkimuksissa. Palautuspäivänä kävin kaikilla tutkimuskouluilla itse noutamassa palautetut vastaukset ja samalla selvitin kullakin koululla asiasta vastaavalle henkilölle, miten olisi mahdollista menetellä, mikäli joku palauttaisi lomakkeen myöhässä. Tarvittaessa jätin kouluille myös kirjjekuoria postimerkkeineen kyselylomakkeiden postittamiseksi jälkikäteen minulle.

Ensimmäisellä noutokierroksellani sain takaisin vain 44 lomaketta 79:stä, joten juoduin jäädä odottamaan myöhästyneiden lomakkeiden palauttamista postitse minulle. Muutaman viikon ajan myöhästyneitä palautuksia putoilikin postiluukusta sillä seurauksella, että loppujen lopuksi palautuneita lomakkeita kertyi 69 eli tutkimusaineiston lopulliseksi palautusprosentiksi tuli 87.3 %, joka on yleisesti kyselylomaketutkimukselle varsin hyvä. Tarkemmat tiedot mukana olleista ala-asteista, opettajamääristä ja vastausprosentteista on esitetty liitteessä 7.

6.3 Tutkimusjoukon kuvailua

Tutkimusjoukko koostui kahden kaupungin, Kouvolan ja Kuusankosken peruskoulujen ala-asteiden 3.-6.luokkien liikuntaa opettavista opettajista (n=79). Tutkimukseen tarvittavat tiedot kaupunkien ala-asteista ja niiden liikuntaa 3.-6.luokilla opettavien opettajien lukumäärästä sain kaupunkien koulutoimenjohtajilta ja edelleen koulujen rehtoreilta tai koulun johtajilta. Valitsin kyseiset kaupungit harkinnanvaraisesti, koska näin minulle

tarjoutui kotipaikkakuntani vuoksi mahdollisuus käydä tarvittaessa kullakin koululla henkilökohtaisesti paikalla. Näin pyrin lisäksi pienentämään mahdollista tutkimusjoukon katoa.

Kyselyyn vastanneisiin opettajiin liittyvät taustamuuttujat antavat tarkempaa tietoa tutkimusjoukosta. Seuraavassa kuvailen tutkimusjoukon jakaantumista kaupungeittain, tutkimusjoukon sukupuolijakaumaa, opettajien koulutusta, opettajakokemusta, liikunnan opettajakokemusta, liikuntatuntien määrää ja opettajien liikunnan täydennyskoulutuksen määrää sekä opettajien henkilökohtaista liikuntaharrastuneisuutta. Taulukossa 3 on esitetty tutkimusjoukon jakaantuminen kaupungeittain.

TAULUKKO 3. Tutkimusjoukon jakautuminen kaupungeittain

Kaupunki	%
Kouvola	63.8
Kuusankoski	36.2
Yhteensä	100.0
(n=69)	

Taulukossa 4 on esitetty tutkimusjoukon sukupuolijakauma.

TAULUKKO 4. Tutkimusjoukon sukupuolijakauma

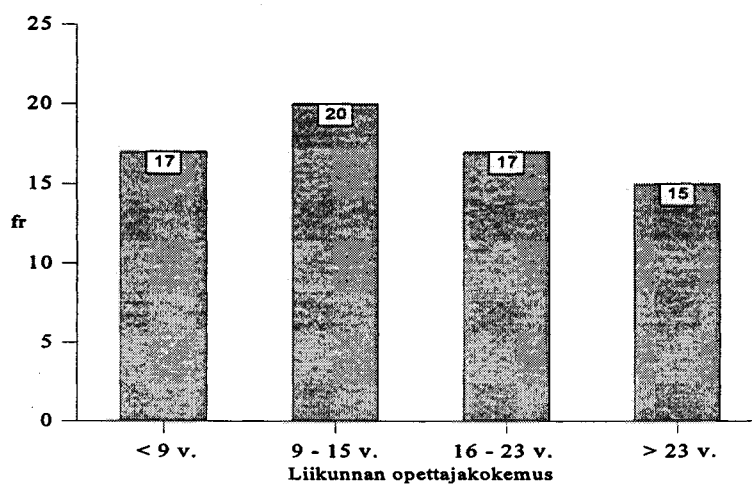
Sukupuoli	%
Nainen	50.7
Mies	49.3
Yhteensä	100.0
(n=69)	

Taulukossa 5 on esitetty tutkimukseen osallistuneiden opettajien opettajakoulutus.

TAULUKKO 5. Opettajien koulutus

Opettajakoulutus	%
Kansakoulunopettaja/ luokanopettaja	59.4
Liikuntaan erikoistunut luokanopettaja	36.2
Liikunnan aineenopettaja	0.0
Joku muu	2.9
ei pätevyyttä	1.4
Yhteensä	100.0
(n=69)	

Kolme viidesosaa (3/5) opettajista oli kansakoulunopettajia tai luokanopettajia. Vähän yli kolmasosa eli 25 opettajista oli liikuntaan erikoistuneita luokanopettajia. Vastanneista vain yhdellä ei ollut opettajan pätevyyttä. Aineiston jatkokäsittelyn selventämiseksi yhdistin luokat kansakoulunopettaja / luokanopettaja, joku muu opettajankoulutus ja ei opettajan pätevyyttä. Näin syntyi lopullinen aineiston käsittelyssä käytetty luokittelu 'liikuntaan erikoistunut opettaja' - 'liikuntaan erikoistumaton opettaja'.



Kuvio 2. Liikunnan opettajakokemus (n=69)

Kuviosta 2 on nähtävissä, että liikunnan opettajakokemus jakaantui tutkimusjoukon sisällä melko tasaisesti asetettuihin luokkiin. Jaoin liikunnan opettajakokemuksen neljään lähes yhtä suureen luokkaan normaali jakauman säilyttämiseksi. Toisena jakoperusteena pidin sitä, että alle yhdeksän vuotta liikuntaa opettaneet opettajat ovat aloittaneet liikunnanopetuksen uusimman POP:n (1994) syntyprosessin ja kehityksen aikoihin. 9-15 vuotta liikuntaa opettaneet opettajat ovat kuuluneet aloittaessaan opetuksen vuoden 1985 POP:n vaikutuspiiriin. 16-23 vuotta liikuntaa opettaneet opettajat ovat puolestaan aloittaneet opettamisen peruskoulun oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietinnön (1973) vaikutusaikana ja yli 23 vuotta liikuntaa opettaneet opettajat ovat nähneet ja kokeneet siirtymisen kansakoulusta peruskouluun.

TAULUKKO 6. Liikuntatuntien määrä 3.-6. luokilla/viikko

Tuntimäärä/viikko	%
1 - 3 tuntia	53.6
4 - 6 tuntia	36.2
> 6 tuntia	10.1
Yhteensä	100.0
	(n=69)

Taulukosta 6 nähdään, että yli puolella opettajista (53.7 %) oli vain 1-3 tuntia liikunnanopetusta viikossa. Tämä tarkoittanee käytännössä sitä, että kyseinen määrä opettajia opettaa liikuntaa vain omalle luokalleen. 4-6 tuntia liikuntaa viikossa opettavat opettajat (36.2 %) opettavat puolestaan ainakin jossain muodossa kahta eri luokkaa liikunnassa, sillä tutkimuskoulujen opetussuunnitelmissa liikuntaa oli luokka-asteilla 3.-6. laitettu opetettavaksi 2-3 tuntia viikossa riippuen luokka-asteesta. Yli kuusi tuntia viikossa liikuntaa opettavia opettajia oli noin kymmenesosa (10.1 %). Heistä 5 oli liikuntaan erikoistuneita opettajia.

TAULUKKO 7. Liikunnan täydennyskoulutus

Täydennyskoulutus	%
Ei kertaakaan	37.7
1 - 3 kertaa	47.8
4 kertaa tai enemmän	14.5
Yhteensä	100.0
	(n=69)

Yli kolmasosa (37.7 %) opettajista ei ollut käynyt kertaakaan ja noin puolet (47.8 %) 1-3 kertaa liikunnan täydennyskoulutuksessa. Vähintään 4 kertaa liikunnan täydennyskoulutuksessa oli vastaajista saanut puolestaan 10 (14.5 %) opettajaa. (Vrt. Lehtonen & Vilkki 1989, liite 13.)

TAULUKKO 8. Opettajien omien liikuntaharrastusten määrä

Liikuntaharrastusten määrä	%
0 - 1 harrastusta	20.3
2 - 3 harrastusta	49.3
> 3 harrastusta	30.3
Yhteensä	100.0
	(n=69)

Taulukosta 8 on huomattavissa, että noin puolella tutkimukseen osallistuneista opettajista oli kaksi tai kolme omaa liikuntaharrastusta ja hieman alle kolmasosalla enemmän kuin kolme harrastusta. Neljä opettajaa olivat todella minipuolisia harrastajia, sillä heidän liikuntaharrastuksiinsa kuului vähintään kuusi eri harrastusta. Kuusi opettajaa puolestaan ilmoitti, ettei itse harrasta liikuntaa lainkaan.

Opettajien omien liikuntaharrastusten jakautuminen on esitetty liitteessä 14. Taulukosta 9 huomataan, että noin 2/3 opettajista harrasti lenkkeilyä ja/tai kävelyä. Toiseksi suosituin liikuntaharrastus oli hiihto, jota harrasti 29.0 % opettajista. Etenkin yli 15 vuotta liikuntaa opettaneiden opettajien keskuudessa hiihto oli erittäin suosittu harrastus. Tulos tukee yleistä käsitystä siitä, että hiihdon suosio etenkin nuorison ja nuorten aikuisten keskuudessa on jo pitkään ollut hiipumassa. Yleisesti taulukosta on havaittavissa, että erilaiset yksilökuntoilumuodot olivat tutkittavien opettajien keskuudessa kuusi suosituinta liikuntaharrastusta. Huomioitavaa on myös se, että näistä ainoastaan hiihto laskettakoon lajiksi, joka vaatii suurempaa taloudellista panostusta. Listalla oleva joku muu harrastus` piti sisällään sellaisia lajeja kuin vatsatanssi, soutu, kalastus, enduro, liikunnan seuratyö, ratsastus ja palloilun tuomarointi. Opettajien keskuudessa suosituin joukkueliikuntamuoto oli kaukalopallo, jota harrasti 8 opettajaa (11.6 %). Seuraavaksi suosituimmat olivat sulkapallo ja tennis, jotka saivat molemmat runsaan 10 %:n kannatuksen. Yleisesti oli selvästi havaittavissa, että yksilölajit vetivät opettajia joukkuelajeja enemmän puoleensa.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuudesta saadaan selkein kuva arvioimalla tutkimuksen mittausvaiheen luotettavuutta. Tutkimuksen tai tutkimustulosten käyttökelpoisuus määräytyy niiden luotettavuudesta, yleistettävyydestä ja merkityksestä ihmisten todellisessa elämässä (Borg ja Gall 1989, 249 - 250 ja Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 98). Edellä mainittuihin tavoitteisiin pyritään yleisesti tarkastelemalla tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia. Reliabiliteetti on validiteetin edellytys.

6.4.1 Reliabiliteetti

Reliabiliteetti on yksi tutkimusaineiston sisäisen luotettavuuden mitta. Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittarin kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia; mittausten pysyvyyttä/virheettömyyttä. Litwinin (1995, 6) mukaan reliabiliteetti tarkoittaa tilastollista mittaa siitä, kuinka hyvin tutkimuksella saadut tulokset ovat toistettavissa esimerkiksi jonkun muun tekemällä, samanlaisella mittauksella - uusintatestaus.

Useimmissa tapauksissa standardoitujen testien reliabiliteetti ilmaistaan kertoimella, joka on, tai joka muistuttaa korrelaatiokerrointa. Kerroin vaihtelee .00 ja 1.00 välillä: täysin sattumanvaraisen mittarin reliabiliteetti on nolla ja täysin sattumoisista vapaa saa arvon yksi. (mm. Borg ja Gall 1989, 259 ja Karma 1983, 54.) Mikä on hyvä reliabiliteettiarvo? Tähän ei ole yksiselitteistä vastausta. Erätuuli ym. (1994, 104) pitävät kyselytutkimuksissa .80 reliabiliteettiarvoa suhteellisen hyvänä ja alle .50 jo melko huolestuttavana. Litwinin (1995, 31) mukaan .70 ylittäviä korrelaatiokerroimia (reliabiliteettiarvoja) pidetään yleisesti hyvinä reliabiliteetin arvoina.

Tässä tutkimuksessa käytetyn mittarin ja sitä kautta koko tutkimuksen reliabiliteettia tarkastelin Cronbachin alfa-kertoimen sekä puolitus- eli split half-menetelmän avulla. Tavanomaisten taustamuuttujien reliabiliteetti on Valkosen (1981, 66) mukaan lähes täydellinen, joten katsoin tarpeettomaksi mitata erikseen niiden reliabiliteettia tutkimuksessani.

Valkonen (1981, 58) pitää Cronbachin alfa-kerrointa parhaana reliabiliteetin mittana. Cronbachin alfalla mitataan mittarin eri osioiden keskinäistä yhdenmukaisuutta eli sisäistä konsistenssia. Tässä tutkimuksessa reliabiliteetti laskettiin mittarin osioille ja summamuuttujille seuraavasti (taulukko 10):

TAULUKKO 10. Mittarin eri osien ja summamuuttujien reliabiliteettiarvot

Muuttujat	Nimi	Cronbachin alfa-kerroin
25 - 49	Opettajien käyttämät arviointimenettelyt liikuntakasvatuksessa	.86
55 - 64	Opettajien käsitykset liikuntakasvatuksen tavoitteista ja tavoitteiden käyttö	.79
77 - 81, 87	Numeroarvioinnin vaikutus arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa	.82
82 - 86 88	Sanallisen arvioinnin vaikutus arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa	.85
90 - 92	Opettajien asennoituminen oppilaiden itsearviointiin käytössä liikuntakasvatuksen arvioinnissa	.85
93 - 95	Opettajien asennoituminen oman työnsä itsearviointiin	.67
96 - 98	Opettajien asennoituminen observointiin pääasiallisena arviointimuotona liikuntakasvatuksessa	.84
99 - 101	Opettajien asennoituminen summatiiviseen arviointiin pääasiallisena arviointimuotona liikuntakasvatuksessa	.90
102 - 104	Opettajien asennoituminen numeroarvosteluun liikunnassa	.93
105 - 107	Opettajien asennoituminen sanallisen tiedotteen antamiseen numeroarvostelun lisäksi liikuntakasvatuksessa	.94
108 - 110	Opettajien asennoituminen sanallisen tiedotteen antamiseen numeroarvostelun sijasta liikuntakasvatuksessa	.96

Taulukosta 10 näkyy mittarin eri osien ja muodostettujen summamuuttujien reliabiliteettiarvot. Näitä voidaan pitää hyvinä tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Myös erilaisilla puolitusmenetelmillä mitataan mittarin sisäistä johdonmukaisuutta. Borg ja Gall (1989, 260) nimeävät reliabiliteetin arvon tämän mukaisesti sisäisen johdonmukaisuuden kertoimeksi. Tässä tutkimuksessa käytin split half-puolitusmenetelmää selvittämään mittauksen reliabiliteettia arvioinnin tehtävien tärkeyttä mitanneessa osiossa (muuttujat 65-76). Kartoitin kuuden arvioinnin tehtävän tärkeyttä kutakin kahdella kysymyksellä, joten jako kahteen puolitusmenetelmän edellyttämään samankaltaiseen joukkoon oli yksinkertainen. Toiseen puoliskoon asetin muuttujat 65, 66, 67, 69, 73, 71 ja toiseen 70, 72, 68, 74, 75, 76. Puolituksen jälkeen suoritetun laskutoimituksen seurauksena sain osion reliabiliteetiksi .63, jota voidaan pitää kohtuullisena; vastaukset jakaantuivat jokseenkin samankaltaisesti kahden eri puoliskon välillä.

6.4.2 Validiteetti

Yleisimmin validiteetilla tarkoitetaan testin (mittarin tai menetelmän) kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata; validiteetti on havaittujen (mittaus-)tulosten ja mitattavaksi tarkoitettun ominaisuuden todellisen määrän välinen korrelaatio (mm. Borg & Gall 1989, 249 - 250; Karma 1983, 56 ja Valkonen 1983, 67). Reliabiliteetti on validiteetin edellytys. Validiteetti jaetaan yleisesti sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin.

Sisäinen validiteetti tarkoittaa mittariin valittujen kysymysten kelvollisuutta tutkimusongelmien kannalta. Tässä tutkimuksessa pyrin lisäämään sisäistä validiteettia harkitsemalla tarkkaan kyselylomakkeen sisältöä ja muotoa sen laadintavaiheessa projekti-ryhmäni avustamana. Pyrin asettamaan kysymykset siten, että vaativimmat osiot sijoittuivat kyselylomakkeen loppuun, jottei niihin kuluva energia vähentäisi muiden osioiden luotettavuutta. Myös esitestauksesta saadun palautteen perusteella selkiinnytin joidenkin kysymysten muotoa ja vaihdoin joidenkin kysymysten paikkaa lomakkeessa. Kyselylomakkeen opettajien asenteita mittaavassa osassa käytin jo aikaisemmissa tutkimuksissa testattuja ja luotettaviksi todettuja osioita (jotka sovelsin liikuntakasvatukseen liittyviksi), mikä edelleen lisäsi mittarin sisäistä validiteettia. (Vrt. Karvonen 1967; Korpinen 1976; Lehtonen & Vilkki 1989 ja Saari 1976). Edellä mainituista parannuksista huolimatta voidaan miinuksena tutkimuksen sisäisen luotettavuuden kannalta pitää kyselylomakkeen lopullista pituutta ja toisaalta joidenkin osioiden vaativuutta. Kyselylomakkeen pituus saattoi omalta osaltaan heikentää erityisesti avointen kysymysten vastausten sisältöä.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten yleistettävyyttä; se kertoo tutkitun aineiston edustavuudesta suhteessa koko perusjoukkoon. Tämän tutkimuksen ehdottomasti heikoinpana puolena voidaan pitää juuri sen yleistettävyyttä. Tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä koko Suomea koskeviksi, koska tutkimusjoukko oli suhteellisen pieni ja harkinnanvaraisesti valittu. Saatuja tietoja voidaan pitää kuitenkin ainakin jossain määrin suuntaa antavina.

6.5 Tutkimusaineiston käsittely

Taulukosta 11 ilmenee ongelma-aluekohtaisesti tutkimuksessa käytetyt keskeisimmät analyysimenetelmät. Tutkimuksen alkuvaiheessa ajoin aineiston kaikista muuttujista suorat jakaumat. Jo tuolloin sain melko runsaasti kuvailevaa tietoa esimerkiksi koehenkilöjoukosta. Aineiston jatkokäsittelyä ajatellen suorien jakaumien ajaminen oli muutenkin välttämätöntä. Lisäksi ristiintaulukointi varten aineistolle oli monin paikoin määrättävä luokkarajoja. Nominaaliasteikollisten taustamuuttujien (sukupuoli ja opettajakoulutus) yhteyksien selvittämisessä käytin riippumattomien ja riippuvien otosten t-testiä. Vähintään

järjestysasteikollisten taustamuuttujien (liikunnan opettajakokemus, liikuntatuntien määrä, liikunnan oppilasmäärä, liikunnan täydennyskoulutuksen määrä sekä opettajien omien liikuntaharrastusten määrä) yhteyksiä kartoitin puolestaan Spearmanin ja Pearsonin korrelaatiokertoimilla sen mukaan, millaisella mitta-asteikolla riippuvia muuttujia oli mitattu.

Taulukko 11. Tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät ongelma-alueittain.

Analyysimenetelmä ⇒	Suorat jakaumat	Keskisarvot ja hajonnat	Summamuuuttujat	Ristiintaulukointi, χ^2 -testit	Korrelaatiokertoimet, t-testi	Regressioanalyysi
Ongelma-alue ↓						
Eri kirjallisten lähteiden sisältämä tieto liikuntakasvatuksen tavoitteista	X	X		X	X	
Kasvatustavoitteiden näkyminen opettajan opetuksessa ja arvioinnissa	X					
Opettajien liikuntakasvatuksen arviointitiedon hankkimis- ja välittämismenetelmät	X	X	X	X	X	
Opettajien liikuntakasvatuksen arviointimenetelmien käyttö	X	X	X	X	X	
Opettajien arviointikäytänteiden muuttuminen viimeisen viiden vuoden aikana	X					
Arvioinnin tehtävien tärkeys liikuntakasvatuksessa	X	X	X	X	X	
Arvioinnin tehtävien tärkeys liikuntakasvatuksessa eri oppimis- ja ihmiskäsitysten näkökulmasta	X	X	X	X	X	
Numero- ja sanallisen arvioinnin yhteys arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa	X	X	X	X	X	
Opettajien asennoituminen itsearvioinnin käyttöä kohtaan	X	X	X	X	X	X
Opettajien asennoituminen prosessi- ja produkti-arviointiin opettajan pääasiallisena arviointikeinona	X	X	X	X	X	X
Millaiset ovat opettajien asenteet liikunnan arvostelua kohtaan?	X	X	X	X	X	X

7 TULOKSET

7.1 Opettajien käsitykset peruskoulun ala-asteen liikuntakasvatuksen tavoitteista

Opettajien käsityksiä liikuntakasvatuksen tavoitteista pyrin kartoittamaan kahden suljetun (10 muuttujaa) ja kahden avoimen osion (muuttujat 111 ja 112) avulla. Tarkoituksena oli selvittää, kuinka paljon opettajat olivat saaneet tietoa liikuntakasvatukselle asetetuista tavoitteista valtakunnallisista peruskoulun opetussuunnitelmista yleensä, ja tarkemmin missä määrin eri lähteet sisälsivät sen tiedon tavoitteista, jota opettajat käyttivät opetuksensa perustana. Lisäksi tutkin oliko taustatekijöillä yhteyttä opettajien käsityksiin liikuntakasvatuksen tavoitteista. Avoimien osioiden tarkoituksena oli kartoittaa opettajien liikunnanopetuksensa perustana pitämiä kasvatustavoitteita sekä sitä, miten kyseiset tavoitteet näkyvät heidän suorittamassaan liikunnan oppilasarvioinnissa.

7.1.1 Missä määrin eri kirjalliset lähteet sisältävät ne liikuntakasvatukselle asetetut tavoitteet, joihin opettajien liikunnanopetus perustuu?

Noin kolmasosa opettajista (31.8 %) oli saanut melko paljon tai paljon tietoa peruskoulun liikuntakasvatuksen tavoitteista valtakunnallisista opetussuunnitelmista. Heistäkin vain yksi oli saanut nimenomaan paljon tietoa (taulukko 12). Noin puolet vastaajista (48.5 %) ei ollut saanut lainkaan tai vain vähän tietoa.

TAULUKKO 12. Opettajien saama tieto liikuntakasvatuksen tavoitteista valtakunnallisista peruskoulun opetussuunnitelmista yleensä

Tieto tavoitteista	%
En lainkaan	6.1
Vain vähän	42.4
En osaa sanoa	19.7
Melko paljon	30.3
Paljon	1.5
YHTEENSÄ (n=67)	100.0

Lehtosen & Vilkin (1989, 80) samaan aiheeseen liittyvässä tutkimuksessa ei kysytty vain valtakunnallisten opetussuunnitelmien sisältämien tavoitteiden merkitystä opettajien opetukselle vaan opettajien saamaa tietoa liikuntakasvatuksen tavoitteista yleisesti. Tältä pohjalta heidän tutkimustuloksensa poikkesivat radikaalisti tämän tutkimuksen tuloksista (vrt. taulukko 11): ei lainkaan tai vain vähän tietoa liikuntakasvatuksen tavoitteista oli saanut vain 5.0 % opettajista, kun puolestaan vähintään melko paljon tietoa oli saanut peräti 60.4 % tutkimusjoukosta. Tulokset eivät ole täysin vertailukelpoiset, mutta silti niistä on vedettävissä muun muassa se johtopäätös, että kunta- ja koulukohtainen tavoitteenasettelu on odotetusti laskenut valtakunnallisten opetussuunnitelmien merkitystä yksittäisten opettajien tavoitteenasettelussa ja sitä kautta myös opetuksessa (ks. myös taulukko 13).

TAULUKKO 13. Eri lähteiden sisältämä tieto niistä liikuntakasvatuksen tavoitteista, joihin opettajien opetus perustuu (1=ei lainkaan, 2=vain vähän, 3=en osaa sanoa, 4=melko paljon ja 5= paljon)

Tieto tavoitteista	n	x	s
Uusin valtakunnallinen peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994)	67	3.40	1.00
Valtakunnalliset vanhat opetussuunnitelmat (POP 1970 I ja II sekä 1985)	66	2.86	1.04
Kunnallinen opetussuunnitelma	66	3.35	1.23
Koulun oma opetussuunnitelma	67	4.07	1.05
Opetushallituksen erilliset ohjeet	66	2.35	.83
Kouluhallituksen aikaiset yleiskirjeet	66	2.35	.87
Liikuntakasvatuksellinen kirjallisuus	66	3.27	1.07
Liikuntakasvatukselliset lehdet	66	2.76	1.14
Joku muu lähde	24	2.83	1.20

Taulukkoa 13 tarkasteltaessa voidaan havaita, että opettajien oman koulun opetussuunnitelma sisälsi eniten niitä liikuntakasvatuksen tavoitteita, joihin heidän opetuksensa perustui. Seuraavaksi tärkeimmät lähteet olivat uusin valtakunnallinen POP (1994), kunnallinen opetussuunnitelma ja liikuntakasvatuksellinen kirjallisuus. Jonkin muun lähteen mainitsi 8 opettajaa (11.6 %). Näistä kuusi opettajaa ammensivat tietoja tavoitteista vähintään melko paljon omista käsityksistään, materiaaleistaan tai keskusteluista kollegoiden kanssa.

7.1.2 Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, missä määrin opettajat käyttävät liikuntakasvatukselle asetettuja kirjallisia tavoitteita opetuksensa perustana?

Taustatekijöiden yhteyttä siihen, missä määrin eri lähteet sisälsivät ne liikuntakasvatuksen tavoitteet, joihin opettajien opetus perustuu tutkin t-testillä (sukupuoli ja koulutus) ja Spearmanin korrelaatiokertoimella (liikunnan opettajakokemus, liikuntatuntien määrä, liikunnan oppilasmäärä, liikunnan täydennyskoulutuksen määrä ja opettajien omien liikuntaharrastusten määrä).

TAULUKKO 14. Sukupuolen yhteys siihen, missä määrin eri lähteet sisälsivät ne liikuntakasvatukselle asetetut tavoitteet, joihin opettajien opetus perustuu (t-testi). (1=ei lainkaan, 2=vain vähän, 3=en osaa sanoa, 4=melko paljon ja 5= paljon)

	Nainen			Mies			t	p
	\bar{x}	s	n	\bar{x}	s	n		
Liikuntakasvatuksellinen kirjallisuus	3.55	1.00	33	3.00	1.09	33	2.15	.038*

* $p \leq .05$, (* $p \leq .1$ HUOM! Taulukossa vain tilastollisesti merkitsevät erot

Taulukosta 14 voidaan päätellä, että naiset käyttivät enemmän liikuntakasvatuksellisessa kirjallisuudessa olevia tavoitteita opetuksensa perustana kuin miehet. Ero oli tilastollisesti lähes merkitsevä. Huomioitavaa oli myös vanhojen peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden sisältämien tavoitteiden käytössä ilmenneet erot, vaikkei erot olletkaan tilastollisesti edes oireellisia ($p=.123$). Miehet käyttivät vanhojen POP:en sisältämiä tavoitteita useammin opetuksensa perustana kuin naiset.

Opettajakoulutuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä siihen, missä määrin eri lähteet sisälsivät ne liikuntakasvatuksen tavoitteet, joihin tutkittavien opettajien opetus perustui. Maininnan arvoista on kuitenkin se, että keskimäärin liikuntaan erikoistuneet opettajat käyttivät lähes kaikkien lähteiden tavoitteita jonkin verran enemmän opetuksensa perustana kuin liikuntaan erikoistumattomat opettajat. Vain vanhojen peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden ja liikuntakasvatuksellisen kirjallisuuden käyttö tekivät edelliseen poikkeuksen, joskin erot olivat marginaalisia.

TAULUKKO 15. Liikunnan opettajakokemuksen, liikunnan oppilasmäärän ja liikunnan täydennyskoulutuksen määrän yhteys siihen, missä määrin eri lähteet sisälsivät ne liikuntakasvatukselle asetetut tavoitteet, joihin opettajien opetus perustuu (Spearmanin korrelaatiokerroin). (1=ei lainkaan, 2=vain vähän, 3=en osaa sanoa, 4=melko paljon ja 5= paljon)

Taustatekijä	Liikuntakasvatukselliset tavoitteet sisältävät eri lähteet (muuttujat)				
	56	57	59	63	64
Opettajakokemus liikunnassa	-.23(*)				
Opetettävien oppilaiden määrä liikunnassa		-.24(*)		.27*	
Liikunnan täydennyskoulutus	.30*		.34**		-.35(*)

(*) $p \leq .1$, * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$ HUOM! Taulukossa vain tilastollisesti merkitsevät erot

Muuttujat:

56	POP 1994	63	Liikuntakasvatukselliset lehdet
57	Vanhat POP:t (1970 I&II ja 1985)	64	Joku muu lähde
59	Koulun oma opetussuunnitelma		

Taulukosta 15 on nähtävissä, että taustamuuttujista liikunnan opettajakokemuksella, liikunnassa opettävien oppilaiden määrällä ja liikunnan täydennyskoulutuksella oli tilastollisesti vähintään oireellinen yhteys joihinkin liikuntakasvatukselliset tavoitteet sisältäviin lähteisiin. Liikuntaa alle 16 vuotta opettaneet opettajat käyttivät useammin uusimman valtakunnallisen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) sisältämiä tavoitteita liikunnanopetuksensa perustana kuin yli 16 liikuntaa opettaneet opettajat. Pientä korreloimista (.18, $p=.154$) oli havaittavissa myös koulun oman opetussuunnitelman sisältämien tavoitteiden käytössä. Vaikka ero ei ollut tilastollisesti edes oireellinen, tulos oli ajatuksia herättävä, sillä liikunnan opettajakokemukseltaan vanhemmat opettajat käyttivät oman koulunsa opetussuunnitelman sisältämiä tavoitteita jonkin verran enemmän oman opetuksensa perustana kuin liikunnan opettajakokemukseltaan nuoremmat opettajat.

Liikunnassa opettävien oppilaiden määrän ja vanhojen POP:en sisältämien tavoitteiden käytön välillä oli tilastollisesti oireellinen yhteys. Alle 30 oppilasta opettaneet opettajat käyttivät enemmän vanhoissa POP:ssa olevia tavoitteita opetuksensa perustana kuin yli 30 oppilasta opettaneet opettajat. Mitä enemmän opetettavia oppilaita liikunnassa puolestaan oli sitä enemmän opettajat käyttivät liikuntakasvatuksellista lehdistä ammentuja tavoitteita opetuksensa perustana. Yhteys oli tilastollisesti melkein merkitsevä.

Liikunnan täydennyskoulutus korreloi uusimman valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) kanssa tilastollisesti melkein merkitsevästi ja koulun oman opetussuunnitelman kanssa merkitsevästi. Yhteys jonkin muun lähteen

sisältämien tavoitteiden käyttöön oman opetuksensa perustana oli oireellinen. Vähintään kerran liikunnan täydennyskoulutusta saaneet opettajat käyttivät sekä uusimman POP:n ja koulun oman opetussuunnitelman sisältämiä tavoitteita oman opetuksensa perustana enemmän kuin ei lainkaan täydennyskoulutusta saaneet opettajat. Liikunnan koulutustaan ei täydentäneet opettajat puolestaan käyttivät jonkin muun lähteen sisältämiä tavoitteita oman opetuksensa perustana enemmän kuin täydennyskoulutusta saaneet opettajat.

Opettavien liikuntatuntien määrällä viikossa tai opettajien omien liikuntaharrastusten määrällä ei ollut tilastollista yhteyttä eri lähteiden sisältämien tavoitteiden käyttöön opetuksen perustana.

7.1.3 Mihin kasvatustavoitteisiin opettajien liikunnan opetus perustuu ja miten nämä kasvatustavoitteet painottuvat heidän toteuttamassaan liikunnan arvioinnissa?

Tutkin opettajien kasvatustavoitteita avoimen kysymyksen avulla (muuttuja 111). Vastausten luokituksen suoritin keräämällä uusimman POP:n (1994) liikuntaa koskevat tavoitteet (12 kpl) opettajien vastausten vertailupohjaksi. Koska suurin osa opettajista ei varsinaisesti listannut pelkkiä kasvatustavoitteita, päätin muuttaa luokitusta vastausten mukaiseksi, mikä näkyy taulukosta 16.

TAULUKKO 16. Liikuntakasvatuksen tavoitteet, joihin opettajien opetus perustuu (n=64).

Tavoitteet	%	Järj.
Myönteinen liikunta-asenne => liikunnallinen elämäntapa	60.9	1
Yhteistyötaidot	48.4	2
Liikunnan ilo	43.8	3
Käyttäytyminen	18.8	4
Liikunnan lajitiedot ja -taidot	17.2	5
Myönteiset liikuntakokemukset ja -elämykset	15.6	6
Fyysinen ja henkinen kunto	15.6	6
Oppilaan omien lähtökohtien huomioiminen	15.6	6
Itsetunto	14.1	9
Huolellisuus	6.2	10
Terveelliset elämäntavat	3.1	11
Joku muu tavoite: eriyttäminen ja turvalliset liikuntatavat	3.1	11

Edellissivun taulukosta 16 on nähtävissä, että opettajat pitivät kolmea liikuntakasvatuksen tavoitetta keskimäärin selvästi muita tärkeämpinä. Eniten kannatusta sai myönteinen liikunta-asenne; 3/5 opettajista mainitsi myönteisen asenteen liikuntaa kohtaan yhdeksi tavoitteeksi, johon hän opetuksensa perustaa. Monet opettajat eivät suoranaisesti maininneet juuri myönteistä liikunta-asennetta, mutta yhdistin siihen kuuluvaksi muun muassa oppilaiden innostamisen liikkumaan, yritteliäisyyden, monipuolisen tutustumisen eri liikuntalajeihin ja sitä kautta oppilaan mahdollisen 'oman lajin' löytymisen, pysyvän liikuntaharrastuksen syttymisen sekä lahjakkaiden ohjaamisen liikuntakerhoihin tai urheiluseuroihin. Seuraavassa muutamia poimintoja opettajien vastauksista myönteiseen liikunta-asenteeseen liittyen:

"Koulun pitäisi pystyä luomaan liikunnasta virikkeellinen elämäntapa oppilaan koko elämäntaipaleelle."
 "...oppilas tutustuisi erilaisiin lajeihin eikä vierastaisi uusiakaan lajeja."
 "Tavoitteena on oppilaan innostaminen liikuntaan."

Toiseksi eniten (48.4 %) opettajien mielipiteitä taakseen sai yhteistyötaidot, joihin yhdistin muun muassa sellaiset alueet kuin muiden oppilaiden huomioiminen, sosiaalisuus ja oppilaiden keskinäinen kannustaminen.

"Oppilaan kasvaminen yhteistyökykyiseksi ryhmän jäseneksi."
 "...sosiaalinen sopeutuminen joukkueisiin, toisten hyväksyminen."
 "Kannusta heikompiasi."

Noin 2/5 opettajista (43.8 %) piti puolestaan liikunnasta saatavaa iloa ja piristystä (mm. kehittymisen myönteinen kokeminen, liikunnan tuoman hyvänolon tunteen tarjoaminen ja oppimisen riemun kokeminen) yhtenä opetuksensa perustavoitteena.

"Liikunnan opetuksen pitäisi olla virkistävä keidas muuten niin teoreettisen koulutyön lomassa."
 "Liikunnan iloon tulee opastaa kaikkia, olivatpa heidän synnyinlahjansa liikunnassa millaiset tahansa."
 "Tavoitteena...ihminen, joka jokapäiväisessä elämässä voi kokea liikunnan iloa ja hyvää oloa suorituksista."
 "Toivoisin oppilaiden nauttivan itsensä rasittamisesta..."

Tulokset poikkeavat jonkin verran esimerkiksi Hännisen & Hännisen (1998, 56-57, 77-79) samasta aiheesta saamista tuloksista. Heidän tutkimuksensa mukaan tärkein liikuntakasvatuksen tavoite oli myönteiset liikuntakokemukset, jota seurasivat tärkeysjärjestyksessä liikunnan ilo, myönteinen liikunta-asenne ja itsetunto. Terveellinen elämäntapa ja yhteistyötaidot sijoittuivat tärkeysjärjestyksessä viidenneksi ja kuudenneksi. Liikunnan lajitaitoja ja -tietoja pidettiin Hännisten tutkimuksessa puolestaan vähemmän tärkeinä tavoitteina. Tulokset eivät kuitenkaan ole täysin vertailukelpoiset, sillä Hännisten tutkimuksessa tavoitteiden tärkeyttä kysyttiin suljetuilla tavoitekohtasilla kysymyksillä, kun

puolestaan omassa mittarissani kysymys esitettiin avoimena. Lisäksi Hännisen & Hännisen tutkimus oli suunnattu peruskoulussa ja lukiossa liikuntaa opettaville opettajille alasteen opettajien sijasta.

Opettajien opetuksen perustana oleville kasvatustavoille suorana jatkona esitin toisen avoimen kysymyksen, jolla kartoitin opettajien tärkeinä pitämien liikunnan kasvatustavoitteiden vaikutusta opettajien suorittamaan arviointiin liikunnassa (muuttuja 112). Suoritin vastausten luokituksen keräämällä opettajien vastauksista keskeisiä linjoja, jotka jaottelin taulukossa 17 näkyviin luokkiin. Jaottelu ei ollut mitenkään helppo, sillä monet opettajat vastasivat kysymykseen aivan muuta, mitä olin oletanut. Näin jälkikäteen onkin helppo sanoa, että kysymyksen asettelu oli vajavainen ja epäselvä; vastaamista helpottavilla pienillä ohjesanoilla tai -lauseilla opettajien vastaukset olisivat yhtenäistyneet varmuudella.

TAULUKKO 17. Opettajien kasvatustavoitteiden painottuminen heidän toteuttamassaan liikunnan arvioinnissa (n=56).

Tavoitteet	%	Järj.
Myönteinen liikunta-asenne	64.3	1
Yhteistyötaidot	37.5	2
Käyttäytyminen	23.2	3
Liikunnan lajitaidot ja -tiedot	12.5	4
Fyysinen ja henkinen kunto	12.5	4
Huolellisuus	5.4	6
Eivät vaikuta tai vaikuttavat vain vähän	5.4	6
Terveet elintavat	1.8	8

Taulukosta 17 on havaittavissa, että oppilaiden myönteinen liikunta-asenne vaikutti kasvatustavoitteista eniten opettajien suorittamaan arviointiin liikunnassa; oppilaiden myönteinen yritteliäisyys, aktiivisuus ja innokkuus vaikuttivat positiivisesti tutkimukseen osallistuneiden opettajien antamaan sekä numeeriseen että sanalliseen arviointiin. Seuraavassa muutamia otteita opettajien vastauksista:

"Innokkuus, osallistuminen iloisena ja reippaana eri lajeihin vaikuttaa myös arviointiin."

"...liikunnan arviointi on vaikeaa, koska en voi lähteä perinteisestä suoritusten arvioinnista, vaan arviointina on koko oppilaan asennoituminen liikuntaan."

"Oppilaan innostuneisuus ja yrityshalu palkitaan numerossa."

Oppilaiden yhteistyötaidot (muiden oppilaiden huomioiminen, toisten hyväksyminen ja sosiaalisuus) vaikuttivat kasvatustavoitteista toiseksi eniten liikunnan arviointiin; hieman yli kolmasosa opettajista (37.5 %) oli merkinnyt jossain muodossa oppilaiden yhteistyötaidot kokonaisarviointiin vaikuttavaksi tekijäksi.

"Arvioin oppilaan liikunnallisten taitojen yhteydessä myös sosiaalisia taitoja, joukkuepelaamista jopa kykyä kannustaa muita..."

"Pyrin antamaan kannustavaa palautetta ja huomaamaan paitsi hyvät suoritukset myös kaverin auttamisen..."

"Suoritustulokset ovat reilusti painotettuja: yhteistyöhalukkuudella, luokkatovereiden hyväksymisellä..."

Tutkimuksen mukaan oppilaiden käytös vaikutti lähes joka neljännen opettajan (23.2 %) suorittamaan arviointiin liikunnassa.

"Pelkät taidot eivät oikeuta kiitettävään, jos käytöspanuoli ei ole kunnossa!"

"Jos seurojen kilpailuissa hyvin pärjäävät oppilaat oppitunneilla ovat röyhkeitä ja ylimieliä; sen sijaan toiset yrittävät parhaansa, se näkyy arvioinnissa!"

1/8 opettajista (12.5 %) oli merkinnyt myös lajitaidot ja -tiedot sekä kuntotekijät arviointiin vaikuttaviksi tekijöiksi, vaikka kysymyksessä pyydettiin vain arvioimaan kasvatustavoitteiden merkitystä suoritettavaan arviointiin - voidaankin olettaa, että edellä mainitut tekijät vaikuttavat todellisuudessa jokaisen opettajan arviointiin. 3 opettajaa (5.4 %) oli sitä mieltä, ettei hänen kasvatustavoitteensa näy lainkaan tai näkyvät vain vähän heidän suorittamassaan arvioinnissa. Oppilaiden huolellisuus (5.4 %) ja elintavat (1.8 %) olivat muut vastauksista poimitut, arviointiin vaikuttaneet kasvatustavoitteet.

Hänninen & Hänninen (1998, 57-59, 77-79) tutkivat omassa pro gradu -tutkielmassaan muun muassa sitä, miten eri liikuntakasvatuksen tavoitteet toteutuivat opettajien arkisessa työnteossa liikunnan opettajana. Vaikka tutkimuksessa ei suoranaisesti tutkittukaan eri tavoitteiden toteutumista nimenomaan arvioinnissa on huomioitavaa, että omassa luokittelussani esiintyneistä kasvatustavoitteista korkeimmalla ollut myönteinen liikunta-asenne oli myös heidän tuloksissaan korkeimmalla verrattuna muihin oman tutkimukseni luokiteltuihin kasvatustavoitteisiin.

7.2 Opettajien arviointikäytäntö liikunnan opetuksessa

Tällä ongelma-alueella selvitin, miten tämän hetken liikuntaa ala-asteen luokka-asteilla 3.-6. opettavat opettajat hankkivat ja välittävät liikuntakasvatuksen arviointietoa, mitä arviointimenettelyjä ja missä määrin opettajat käyttävät sekä miten opettajien arviointikäytänteet ovat muuttuneet liikunnassa viimeisen viiden vuoden aikana.

7.2.1 Miten opettajat hankkivat ja välittävät liikuntakasvatuksen arviointitietoa?

Selvitin opettajien käyttämiä liikuntakasvatuksen arviointitiedon hankkimis- ja välittämismenetelmiä 11 kysymyksen avulla (muuttujat 9-19). Näistä kymmenellä kysymyksellä pyrin selvittämään, missä määrin opettajat olivat käyttäneet eri arviointitiedon hankkimismenetelmiä ja yhdellä kysymyksellä, millä eri tavoilla he olivat tiedottaneet arvioinnin tuloksista viimeisen vuoden aikana.

Taulukossa 18 on esitetty prosentuaalisen jakauman muodossa, miten opettajat hankkivat liikuntakasvatuksen arviointitietoa.

TAULUKKO 18. Opettajien arviointitiedon hankkimismenetelmät.

1= en lainkaan 2= muutaman kerran vuodessa 3= kerran kuussa 4= viikottain 5= lähes joka tunti								
Arviointitiedon hankkimistapa	1	2	3	4	5	Yht.%	\bar{x}	s
Tarkkailu ja havainnointi	0.0	0.0	2.9	30.4	66.7	100.0	4.64	.54
Arviointikeskustelu	43.5	43.5	10.1	2.9	0.0	100.0	1.72	.76
Standardoidut testit	29.0	63.8	7.2	0.0	0.0	100.0	1.78	.57
Eri liikuntalajien taitoarvioinnit, -testit	17.4	56.5	21.7	4.3	0.0	100.0	2.13	.75
Kirjalliset tietotestit (n=67)	71.0	26.1	0.0	0.0	0.0	97.1	1.27	.45
Oppilaiden itsearviointi	29.0	46.4	15.9	5.8	2.9	100.0	2.07	.97
Toveriarviointi	55.1	34.8	8.7	0.0	1.4	100.0	1.58	.77
Päiväkirjan pitäminen oppilaiden edistymisestä	30.4	33.3	21.7	13.0	1.4	100.0	2.22	1.07
Tietokonepohjainen arviointi	94.2	5.8	0.0	0.0	0.0	100.0	1.06	.24
Joku muu (n=18)	18.8	5.8	0.0	0.0	1.4	26.1	1.44	.98

n=69, ellei muuta ole ilmoitettu

Taulukosta on nähtävissä, että keskeisimmäksi ja samalla ainoaksi säännöllisesti käytetyksi arviointitiedon hankkimiskeinoksi osoittautui *tarkkailu ja havainnointi*, jota lähes kaikki (97.1 %) opettajat käyttivät vähintään viikottain.

Vain kaksi (2.9 %) opettajaa ilmoitti käyttävänsä viikottain *arviointikeskustelua* arviointitiedon hankkimiseen. Arviointikeskustelulla tarkoitin tässä yhteydessä opettajan ja oppilaan välisiä keskusteluja yksittäisiin liikuntatunteihin tai -jaksoihin liittyen, joihin tarvittaessa myös vanhemmat oli mahdollisuus kutsua mukaan. 30 opettajaa (43.5 %) ilmoitti käyttävänsä arviointikeskustelua muutaman kerran vuodessa. Tämä olikin toisaalta aivan oletettavaa, sillä suurista luokkakoista johtuen yksittäisille keskusteluille ei useinkaan jää aikaa tunnilla käytyjen keskustelujen lisäksi. 30 opettajaa (43.5 %)

ei käyttänyt lainkaan arviointikeskustelua ja 7 opettajaa (10.1 %) ilmoitti käyttävänsä arviointikeskustelua kerran kuussa yhtenä arviointitiedon hankkimiskeinona.

Noin kaksi kolmasosaa opettajista (63.8 %) käytti *standardoituja testejä* arviointitiedon hankkimiskeinona muutaman kerran vuodessa ja 5 opettajaa (7.2 %) kerran kuussa. Perinteinen lukukausittain tapahtuva testaus elää siis yhä voimissaan ainakin tällä tutkimusalueella. 29.0 % opettajista puolestaan ilmoitti, ettei käytä lainkaan kyseisenlaisia testejä arvioinnissaan, mikä tarkoittaa tältä osin nykyisen oppimiskäsityksen hengen mukaiseen kilpailukielteiseen ilmapiiriin pyrkimistä.

Standardoituja testejä enemmän opettajat etsivät arviointitietoa erilaisten *taitoarviointien* avulla. Yli puolet opettajista (56.5 %) ilmoitti käyttävänsä taitoarviointeja muutaman kerran vuodessa ja noin 1/5 opettajista (21.7 %) kerran kuussa. Säännöllisesti eri vähintään kerran viikossa taitoarviointeja ilmaisi käyttävänsä 3 opettajaa (4.3 %).

Kirjalliset tietotestit tai kokeet ovat perinteisesti olleet harvoin käytettyjä arviointimenetelmiä liikunnan arviointitietoa kerätessä. Tämäkin tutkimus vahvisti asiaa, vaikkakin yli neljäsosa opettajista (26.1 %) ilmoitti käyttävänsä liikunnan tietoja kartoittavia testejä muutaman kerran vuodessa. Toisaalta 71.0 % opettajista ei käyttänyt niitä lainkaan.

Säännöllisesti *oppilaiden itsearviointia* ilmoitti käyttävänsä vain 8.7 % opettajista, kun samalla lähes kolmasosa opettajista (29.0 %) ilmoitti, ettei käytä oppilaiden itsearviointia lainkaan hankkiessaan oppilaita koskevaa arviointitietoa. Yleisesti oppilaiden itsearviointia käytettiin tutkittavien opettajien keskuudessa hieman odottamaani vähemmän sen saamaan huomioon nähden koulujen arviointikäytänteitä koskevassa kirjallisuudessa ja lehdistössä (vrt. Valtonen & Wahlroos 1998.)

Toveriarvioinnin ja oppilaiden itsearviointin prosentuaaliset jakaumat olivat selvästi samansuuntaiset. Säännöllisesti toveriarviointia ei käyttänyt kuin yksi vastaajista. Kerran kuussa tai edes muutaman kerran vuodessa käyttäjiä oli alle puolet opettajista (43.5 %), kun puolestaan yli puolet opettajista (55.1 %) ilmoitti, ettei käytä tätä arviointimuotoa lainkaan.

Päiväkirjaa oppilaiden edistymisestä piti säännöllisesti vain 14.4 % opettajista. 21 Opettajaa (30.4 %) ei käyttänyt päiväkirjaa lainkaan ja 23 (33.3 %) opettajaakin käytti sitä vain muutaman kerran vuodessa. Edellä viimeksi mainittu ryhmä merkkäkin mitä suurimmalla todennäköisyydellä vain keskeiset arviointitulokset kyseiseen kirjaan. Tällöin varsinaisesta päiväkirjan pidosta oppilaan edistymisestä ei voida mielestäni puhua.

Vain 4 opettajaa (5.8 %) ilmoitti käyttävänsä tietokonetta apuna arvioinnissa ja hekin vain muutaman kerran vuodessa. Muut opettajat (94.2 %) ympyröivät vaihtoehdon "ei lainkaan". *Tietokonepohjainen arviointi* onkin vielä melko harvojen opettajien käytössä oleva arviointimuoto, mutta hiljalleen se tulee varmasti yleistymään tietotekniikan vallatessa yhä enenevässä määrin alaa koulumaailmassa (ks. esim. Korpinen & Seppänen 1988.)

Muita arviointimenetelmiä käytettiin tutkimuksen mukaan hyvin vähän. Vain 4 opettajaa (5.8 %) merkitsi käyttävänsä jotain listan ulkopuolista arviointimenetelmää. Hekin kaikki käyttivät mainitsemaansa menetelmää vain muutaman kerran vuodessa. Kaksi opettajaa käytti urheilukilpailujen tuloksia arviointinsa tukena. Yksi opettaja käytti puolestaan sykemittaria apuna fyysisen kunnon testauksessa esimerkiksi cooper-juoksuun tai kuntopiireihin liittyen. Yksi opettaja ilmoitti käyttävänsä circuit -tyyppisissä kuntoharjoituksissa pistekortteja oppilaiden kehityksen seuraamiseksi.

Tutkimukseni tulokset poikkesivat joiltain osin melko selvästi esimerkiksi Lehtosen ja Vilkin (1989, 65 - 66) samasta aiheesta tehdystä tutkimuksesta. Standardoitujen testien, eri lajien taitoarvioinnit ja -testit sekä kilpailutulosten hyödyntäminen arviointitiedon hankkimiskeinoina olivat vähentyneet ainakin tässä vertailussa selvästi 10 vuoden aikana. Päätelmänä edellisestä voidaan sanoa, että ainakin tällä rintamalla siirtyminen uuden POP:n ja samalla uuden oppimiskäsityksen mukaiseen opetuksen arviointiin on lähtenyt käyntiin. Vaikka oppilaiden itsearviointi onkin vielä käymistilassa oleva ilmiö tämän tutkimuksen valossa, niin on muistettava, että esimerkiksi Lehtosen ja Vilkin tutkimuksessa se ei saanut yhtään merkintää arviointitiedon hankkimismenetelmänä (ks. myös Valtonen & Wahlroos 1998.)

Seuraavassa taulukossa 19a on esitetty, miten opettajat tiedottivat liikunnan arvioinnin tuloksista viimeisen lukuvuoden aikana.

TAULUKKO 19a. Opettajien käyttämät arviointitiedon välittämismenetelmät viimeisen lukuvuoden aikana (n=67).

Tiedotusmenetelmä	fr	%
Numeerinen arviointi lukukausitodistuksessa	56	81.2
Sanallinen arviointi lukukausitodistuksessa	11	15.9
Numeerinen arviointi lukukausitodistuksessa täydennettynä sanallisella tiedotteella	4	5.8
Numeerinen arviointi lukukausitodistuksessa, jota selitetään suullisesti	6	8.7
Arviointikeskustelu	17	24.6
Joku muu tiedotustapa	6	8.7

Taulukosta 19a on pääteltävissä, että monet opettajat käyttivät useampaa kuin yhtä arviointitiedon välittämiskeinoa lukuvuoden aikana. Olen koonnut erilaiset yhdistelmät seuraavaan taulukkoon 19b.

TAULUKKO 19b. Opettajien käyttämät liikunnan arviointitiedon välittämismenetelmät viimeisen lukuvuoden aikana.

Tiedotusmenetelmä	%
Numeerinen arviointi lukukausitodistuksessa = 1	53.7
1 ja arviointikeskustelu = 5	13.4
Sanallinen arviointi lukukausitodistuksessa = 2	4.5
1 ja 2	4.5
Numeerinen arviointi lukukausitodistuksessa täydennettynä sanallisella tiedotteella = 3	3.0
Joku muu tiedotustapa = 6	3.0
1, 2 ja 5	3.0
Numeerinen arviointi lukukausitodistuksessa, jota selitetään suullisesti = 4	1.5
1 ja 4	1.5
1 ja 6	1.5
3 ja 4	1.5
5 ja 6	1.5
3 ja 5	1.5
1, 2 ja 6	1.5
1, 5 ja 6	1.5
1, 4 ja 5	1.5
1, 2, 4 ja 5	1.5
YHTEENSÄ (n=67)	100.0

Taulukosta 19b on nähtävissä, että edelleen pelkkä numeerinen arviointi lukukausitodistuksessa on yleisin arviointitiedon välittämiskeino lukukausittain. Yli puolet opettajista (53.7 %) antoi lukukausiarviointinsa pelkän numeerisen todistuksen muodossa. Toiseksi suosituin yhdistelmä oli numeerisen arvioinnin ja arviointikeskustelun yhdistelmä, jota ilmoitti käyttävänsä 9 opettajaa (13.4 %). Vastaavasti pelkkää sanallista arviointia lukukausitodistuksessa käytti vain 3 opettajaa (4.5 %). Myös numeerisen ja sanallisen arvioinnin yhdistelmän käyttö samassa todistuksessa oli vähäistä, sillä vain 4 opettajaa (6.0 %) ilmoitti käyttävänsä tätä yhdistelmää joko sellaisenaan tai yhdistettynä se johonkin muuhun arviointitiedon välityskeinoon. Tuloksista onkin pääteltävissä, että ainakin tällä tutkimusalueella siirtyminen numeerisesta arvioinnista huomattavasti työläämpään sanalliseen arviointiin on varsin hidasta. Toisaalta sanallisen arvioinnin puuttumista korvaamaan monin paikoin on käyttöön otettu arviointikeskustelut, joita kaiken kaikkiaan ilmoitti

käyttävänsä noin neljäsosa opettajista (25.4 %). Mielenkiintoisena yksityiskohtana taulukosta on poimittavissa yksi opettaja, joka oli käyttänyt peräti neljää erilaista arviointitiedon välitysmenetelmää viimeisen lukuvuoden aikana; numeerista ja sanallista arviointia yksinään, numeerista arviointia, jota hän oli selittänyt suullisesti sekä arviointikeskusteluja.

Tulokset poikkesivat melko paljon esimerkiksi Lehtosen ja Vilkin 10 vuotta sitten samasta aiheesta tehdystä tutkimuksesta, sillä sen tutkimuksen opettajista vain 29.7 % käytti pelkkää numeerista arviointia lukukausiarviointina, kun tässä tutkimuksessa vastaava luku oli 53.7 %. Toisaalta taas Lehtosen ja Vilkin tutkimuksessa opettajien keskeisin arviointitiedon välitystapa oli numeerinen lukukausitodistuksen ja vapaamuotoisen keskustelun yhdistelmä (45.5 %). Vastaava luku tässä tutkimuksessa oli 7.5 %. Huomionarvoista on kuitenkin se, että Lehtosen ja Vilkin tutkimuksessa arviointikeskustelu ei ollut edes vaihtoehtona kyselylomakkeella. Todennäköistä onkin, että tutkimuksessa ni osa Lehtosen ja Vilkin tutkimuksen vapaamuotoisen keskustelun valinneista olisi varmasti valinnut nyt arviointikeskustelun vaihtoehdon, jota käytti tutkimukseni mukaan yli neljäsosa opettajista (25.4 %). Sanallista tiedotetta käytti Lehtosen ja Vilkin tutkimuksessa 15.9 % vastanneista. Luku vastasi tarkalleen myös tämän tutkimuksen sanallista tiedotetta käyttävien määrää. Lukua pidettiin jo silloin matalana, joten nyt voidaan todeta, ettei asia ole muuttunut mihinkään vuosikymmenessä ja lukua voitaneen pitää entistäkin matalampana. (Ks. myös Korpinen 1976, 86 - 88.)

7.2.2 Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, miten opettajat hankkivat ja välittävät liikuntakasvatuksen arviointitietoa?

Taustatekijöiden yhteyttä siihen, missä määrin opettajat käyttivät liikuntakasvatuksen arviointitiedon eri hankkimismenetelmiä tutkin t-testillä (sukupuoli ja koulutus) ja Spearmanin korrelaatiokertoimella (liikunnan opettajakokemus, liikuntatuntien määrä, liikunnan oppilasmäärä, liikunnan täydennyskoulutuksen määrä ja opettajien omien liikuntaharrastusten määrä).

Taustamuuttujista sukupuolella ja opettajakoulutuksella ei ollut tilastollisesti edes oireellisesti merkitsevää yhteyttä opettajien arviointikäytänteiden käyttöön. Maininnan arvoista on kuitenkin se, että päiväkirjan pidon oppilaiden edistymisestä ja opettajakoulutuksen välisen t-testin tuloksesta 1.63 ($p=.108$) oli nähtävissä, että liikuntaan erikoistumattomat luokanopettajat käyttivät päiväkirjaa arviointitiedon hankkimismenetelmänä liikuntaan erikoistuneita opettajia hieman enemmän ja tämä poikkesi ennakkokäytöksistäni. Aineiston yleiseen tasaisuuteen pitäisin yhtenä syynä muun muassa sitä, että liikunnan erikoistumisopinnoissa painotetaan ainakin Jyväskylässä lähinnä vain eri

lajitaitojen monipuolista hallintaa eikä liikunnassa suoritettavasta arvioinnista paljoakaan puhuta. Tällöin ei ole mikään ihme, vaikei arvioinnin sektorilla suuriakaan eroja vastausten analysoinnissa löydy, vaikka näin voisi olettaakin. Huomioitavaa on toisaalta se, että tulokset poikkesivat selvästi esimerkiksi Lehtosen & Vilkin (1989, 66) saamista tuloksista, sillä heidän tutkimuksensa mukaan liikuntaan erikoistuneet opettajat käyttivät lähes kaikkia arviointitiedon hankkimismenetelmiä liikuntaa erikoistumattomia enemmän. Selvimmät erot olivat tarkkailun ja havainnoinnin sekä eri liikuntalajien taitotestien käytössä.

TAULUKKO 20. Liikunnan opettajakokemuksen, liikuntatuntien määrän, liikunnan oppilasmäärän, liikunnan täydennyskoulutuksen määrän ja opettajien omien liikuntaharrastusten määrän yhteys opettajien käyttämiin arviointitiedon hankkimismenetelmiin. (1=en lainkaan, 2=muutaman kerran vuodessa, 3=kerran kuussa, 4=viikottain, 5=lähes joka tunti)

Taustatekijä	Arviointitiedon hankkimismenetelmä (muuttujat)			
	12	14	15	17
Opettajakokemus liikunnassa		-.24*	-.25*	-.22(*)
Liikunnan täydennyskoulutus	.23(*)			

(*) $p \leq .1$, * $p \leq .05$

HUOM! Taulukossa vain tilastollisesti merkitsevät erot

Muuttujat:

12	Eri liikuntalajien taitoarvioinnit/ -testit	15	Toveriarviointi
14	Oppilaiden itsearviointi	17	Tietokonepohjainen arviointi

Taulukosta 20 voidaan todeta, että taustamuuttujista vain liikunnan opettajakokemuksella ja täydennyskoulutuksella oli tilastollisesti edes oireellinen yhteys käytettyihin arviointitiedon hankkimismenetelmiin. Liikunnan opettajakokemuksella oli tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys oppilaiden itsearvioinnin ja toveriarvioinnin käyttöön. Lisäksi liikunnan opettajakokemuksella oli oireellinen yhteys tietokonepohjaisen arvioinnin käyttöön. Mitä lyhyemmän aikaa opettaja oli opettanut liikuntaa sitä useammin hän käytti oppilaiden itsearviointia yhtenä arviointitiedon hankkimiskeinona. Alle 16 vuotta liikuntaa opettaneet opettajat puolestaan hyödynsivät useammin toveri- ja tietokonepohjaista arviointia omassa arvioinnissaan kuin yli 16 vuotta liikuntaa opettaneet opettajat. Liikunnan täydennyskoulutusta neljä kertaa tai enemmän saaneet opettajat käyttivät useammin eri liikuntalajien taitoarviointeja ja -testejä arviointinsa tukena kuin vähemmän tai ei lainkaan liikunnan koulutustaan täydentäneet opettajat.

Muilla taustatekijöillä ei ollut tilastollisesti edes oireellista yhteyttä käytettyihin arviointitiedon hankkimismenetelmiin. Huomion arvoinen asia oli kuitenkin muun muassa

TAULUKKO 22. Opettajien käyttämät arviointimenettelyt liikuntalajeissa (joukkuelajit - yksilölajit)

Arviointimenettely; oppilaan suoritusten suhteuttaminen...	JOUKKUELAJIT			YKSILÖLAJIT		
	\bar{x}	s	n	\bar{x}	s	n
Omiin edellytyksiin	4.00	.88	66	4.04	.89	67
Aikaisempiin suorituksiin	3.98	.74	66	3.89	.86	66
Toisten oppilaiden suorituksiin	2.86	1.19	66	2.91	1.20	66
Ennalta asetettuihin tavoitteisiin	2.77	1.08	66	2.76	1.22	66
Oppilaan itselleen ennalta asettamiin tavoitteisiin	1.91	.94	66	1.92	.92	66

Taulukkoa 22 tarkasteltaessa havaitaan, että opettajat käyttivät samoja arvioinnin kriteerejä kuta kuinkin yhtä paljon sekä joukkue- että yksilölajeissa. Katsottaessa eri arviointimenettelyille laskettuja keskiarvoja voidaan havaita, että opettaja arvioivat oppilaan suorituksia useammin suhteessa oppilaan omiin edellytyksiin ja aikaisempiin suorituksiin kuin toisten oppilaiden suorituksiin tai ennalta asetettuihin tavoitteisiin.

7.2.4. Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, mitä arviointimenettelyjä opettajat käyttävät arvioidessaan oppilaita liikunnassa?

Taustatekijöiden ja opettajien käyttämien arviointimenetelmien yhteyden tarkastelemiseksi muodostin 10 summamuuttujaa siten, että kunkin arviointimenettelyn (5 kpl) kohdalla yhdistin keskenään liikuntajakson eri arviointiajankohdat (summat 1-5) ja toisaalta eri liikuntalajit (summat 6-10) (ks. luku 6.1). Tutkin taustatekijöiden yhteyksiä muodostettuihin summamuuttujiin t-testillä (sukupuoli ja koulutus) ja Spearmanin korrelaatiokertoimella (liikunnan opettajakokemus, liikuntatuntien määrä, liikunnan oppilasmäärä, liikunnan täydennyskoulutuksen määrä ja opettajien omien liikuntaharrastusten määrä).

TAULUKKO 23. Opettajien käyttämät arviointimenettelyt liikuntalajeissa (liikuntajakso - liikuntalajit)

Arviointimenettely; oppilaan suoritusten suhteuttaminen...	LIIKUNTAJAKSO (Summat 1-5)			LIIKUNTALAJIT (Summat 6-10)		
	\bar{x}	s	n	\bar{x}	s	n
Omiin edellytyksiin	3.67	.82	67	4.02	.85	67
Aikaisempiin suorituksiin	3.54	.91	66	3.92	.74	66
Toisten oppilaiden suorituksiin	2.62	1.19	67	2.87	1.14	66
Ennalta asetettuihin tavoitteisiin	2.85	1.12	67	2.77	1.09	66
Oppilaan itselleen ennalta asettamiin tavoitteisiin	1.83	.82	67	1.92	.90	66

Muodostettujen summamuuttujien (1-10) keskiarvoista voidaan nähdä (taulukko 23), että yleisesti opettajien arviointi oli jonkin verran säännöllisempää eri liikuntalajeissa kuin liikuntajaksoilla. Suhteellinen arviointi teki ainoana poikkeuksen edelliseen.

Tarkasteltaessa taustamuuttujien yhteyksiä liikuntakasvatuksen arviointimenettelyihin voitiin havaita, ettei sukupuolella eikä opettajakoulutuksella ollut tilastollisesti edes oireellista yhteyttä opettajien käyttämiin arviointimenettelyihin. Pientä eroa oli havaittavissa ($p=.127$) sukupuolten välillä liikuntalajeissa oppilaan suorituksen vertaamisessa ennen jaksoa asetettuihin tavoitteisiin, mutta tilastollisen merkitsevyyden asteikolle sekään ei yltänyt; naiset käyttivät edellä mainittua arviointimenetelmää miehiä useammin. Liikunnan opettajakokemuksella, liikuntatuntien määrällä, liikunnassa opettavien oppilaiden määrällä, liikunnan täydennyskoulutuksen määrällä ja opettajien omien liikuntaharrastusten määrällä ei myöskään ollut yhteyttä opettajien käyttämiin arviointimenetelmiin liikuntajaksolla (summamuuttujat 1-5). Tulos oli ennakkokäsityksistäni poikkeava, sillä esimerkiksi Lehtosen & Vilkin tutkimuksessa liikunnan opettajakokemuksella, oppilasmäärällä ja täydennyskoulutuksella oli vähintään tilastollisesti oireellinen yhteys opettajien käyttämään tavoitepohjaiseen arviointiin (summamuuttuja 4). Liikuntalajeissa osalla edellä mainituista taustamuuttujista oli puolestaan yhteyttä opettajien arviointimenettelyihin (taulukko 24).

TAULUKKO 24. Liikunnan opettajakokemuksen, liikuntatuntien määrän, liikunnan täydennyskoulutuksen määrän ja opettajien omien liikuntaharrastusten määrän yhteys opettajien käyttöön arviointimenetelmiin liikuntalajeissa. (1=en lainkaan, 2=harvoin, 3=en osaa sanoa, 4=aika usein, 5=säännöllisesti)

Taustatekijä	Arviointimenetelmä (summamuuttujat)				
	S6	S7	S8	S9	S10
Opettajakokemus liikunnassa		.22(*)		-.31*	-.21(*)
Opetettavat liikuntatunnit		.27*			
Liikunnan täydennyskoulutus	.25*				
Opettajien omat liikuntaharrastukset		.21(*)	.21(*)		

* $p \leq .05$, (*) $p \leq .1$

HUOM! Taulukossa vain tilastollisesti merkitsevät erot

Summamuuttujat (S):

- S6 Liikuntalajissa oppilaan suoritusten arvioiminen suhteessa hänen omiin edellytyksiin
- S7 Liikuntalajissa oppilaan suoritusten arvioiminen suhteessa hänen aikaisempiin suorituksiin
- S8 Liikuntalajissa oppilaan suoritusten arvioiminen suhteessa toisten oppilaiden suorituksiin
- S9 Liikuntalajissa oppilaan suoritusten vertaaminen ennen jaksoa asetettuihin tavoitteisiin
- S10 Liikuntalajissa oppilaan suoritusten vertaaminen oppilaan itselleen ennen jaksoa asettamiin tavoitteisiin

Edellisen sivun taulukosta 24 on huomattavissa, että liikunnan opettajakokemuksella oli tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys tavoitepohjaisen (opettaja asettaa) arvioinnin käyttöön eri liikuntalajeissa. Liikunnan opettajakokemukseltaan nuoremmat opettajat (alle 16 vuotta opettaneet) päätyivät eri liikuntalajeissa useammin vertaamaan oppilaan suorituksia ennen jaksoa asettamiinsa tavoitteisiin kuin liikunnan opettajakokemukseltaan vanhemmat opettajat. Myös toisen tavoitearvioinnin muodon (oppilas asettaa itselleen tavoitteet) käytössä opettajakokemukseltaan nuoremmat opettajat olivat ahkerampia kuin opettajakokemukseltaan vanhemmat opettajat (yhteys tilastollisesti oireellinen). Liikunnan opettajakokemukseltaan vanhemmat opettajat puolestaan suorittivat arviointinsa useammin vertaamalla oppilaiden suorituksia oppilaiden aikaisempiin suorituksiin kuin liikunnan opettajakokemukseltaan nuoremmat opettajat. Myös liikuntatuntien määrällä oli tilastollisesti merkitsevää yhteyttä oppilassuhteisen arvioinnin käyttöön (oppilaan aikaisemmat suoritukset) eri liikuntalajeissa; yli kolme tuntia liikuntaa viikossa opettaneet opettajat käyttivät enemmän oppilaiden omia aikaisempia suorituksia vertailupohjana arvioinnissaan kuin alle kolme tuntia viikossa liikuntaa opettaneet opettajat.

Liikunnan täydennyskoulutuksen määrällä oli tilastollista yhteyttä taustamuuttujista ainoana oppilaan omiin edellytyksiin perustuvaan arviointiin (tilastollisesti melkein

merkitsevä yhteys). Täydennyskoulutusta saaneet opettajat käyttivät edellä mainittua arviointimenetelmää eri liikuntalajeissa enemmän kuin ei lainkaan täydennyskoulutusta saaneet opettajat.

Opettajien omien liikuntaharrastusten määrällä oli tilastollisesti oireellinen, positiivinen yhteys sekä oppilaiden aikaisempiin suorituksiin perustuvaan että suhteelliseen arviointiin; vähintään kaksi omaa liikuntaharrastusta maininneet opettajat käyttivät sekä oppilaiden omiin että toisten oppilaiden suorituksiin perustuvia arviointimenettelyjä enemmän kuin alle kaksi liikuntaharrastusta maininneet opettajat.

Yhteenvedona voidaan todeta, että liikunnan opettajakokemukseltaan nuorempien opettajien joukossa oli havaittavissa pientä liikehdintää peruskouluajan opetussuunnitelmien perään kuuluttaman tavoitearvioinnin suuntaan. Erot olivat kuitenkin sen verran vähäisiä, ettei mistään yhtenäisestä asennemuutoksesta voida puhua. Toisaalta mielenkiintoista oli huomata liikunnan opettajakokemukseltaan vanhempien opettajien mieltymys oppilassuhteisen arvioinnin käyttöä kohtaan, jota uusimman POP:n (1994) ohella erityisesti POP I (1970) painotti tavoitearvioinnin rinnalla.

Opettajien liikuntakasvatuksessa *käyttämien* arviointimenettelyjen lisäksi heiltä tiedusteltiin, mitä arviointimenettelyä tai -menettelyjä heidän mielestään *tulisi käyttää* (taulukko 25).

TAULUKKO 25. Opettajien käsitykset pääasiallisesta arviointimenettelystä liikuntakasvatuksessa.

Arviointikriteeri; arvioinnin tulisi tapahtua...	%
Arvioimalla oppilaan suorituksia suhteessa hänen omiin edellytyksiinsä = 1	44.8
1 ja arvioimalla oppilaan suorituksia suhteessa hänen aikaisempiin suorituksiinsa = 2	17.9
2	13.4
Vertaamalla opp.:n suorituksia suht. ennen lukuvuotta/jaksoa/tuntia asetett. tavoitteisiin = 4	6.0
1, 2 ja 4	4.5
Arvioimalla oppilaan suorituksia suhteessa toisten oppilaiden suorituksiin = 3	3.0
2 ja 3	3.0
1 ja 3	1.5
1 ja 4	1.5
1, 2 ja 3	1.5
1, 2, 3 ja 4	1.5
1, 2, 3, 4 ja joku muu arviointikriteeri = 5	1.5
YHTEENSÄ (n=67)	100.0

Edellissivun taulukosta 25 huomataan, että yli 3/4 opettajista (76.1 %) oli sitä mieltä, että liikunnan arvioinnin tulisi ensisijaisesti tapahtua arvioimalla oppilaan suorituksia suhteessa hänen omiin edellytyksiinsä ja/tai aikaisempiin suorituksiinsa. Kahdeksan opettajaa (12.0 %) kannatti suhteellista arviointia joko yksinään tai jonkin muun arviointimenettelyn kanssa yhdessä ensisijaiseksi arviointimenettelyksi. Tavoitepohjaista arviointi kannatti puolestaan joko yksin tai yhdistettynä johon muuhun arviointimenettelyyn 10 opettajaa (15.0 %). Yksi opettaja piti kaikkien eri arviointimenettelyjen tasapuolista käyttöä parhaana vaihtoehtona.

Tulokset myötäilevät selvästi esimerkiksi Lehtosen & Vilkin (1989, 74 - 75; vrt. Korpinen 1976, 69 ja liite 5) saamia tuloksia. Heidän tutkimuksensa mukaan 72 % opettajista kannatti liikuntakasvatuksen pääasialliseksi arviointimenettelyksi menettelyä, jossa oppilaan suorituksia verrataan joko hänen omiin edellytyksiinsä tai aikaisempiin suorituksiinsa. 6 % opettajista kannatti suhteellisen ja 13 % tavoitepohjaisen arvioinnin käyttöä ensisijaisena arviointimenettelynä. Vastaavat prosenttimäärät olivat omassa tutkimuksessani 3 ja 6 %. Tulokset eivät tosin ole täysin vertailukelpoiset, koska Lehtosen ja Vilkin tutkimuksessa pyydettiin valitsemaan vain yksi vaihtoehto, kun puolestaan tässä tutkimuksessa sai ympäröidä kaikki ne vaihtoehdot, jotka tuntuivat ensisijaisilta.

Yhteenvetona voidaan todeta, että ne arviointimenettelyt (oppilaan suoritusten arvioiminen suhteessa hänen omiin edellytyksiinsä tai aikaisempiin suorituksiinsa), joita käytettiin säännöllisimmin sekä liikuntajakson eri ajankohtina että eri liikuntalajeissa, saivat myös eniten kannatusta liikuntakasvatuksen pääasialliseksi arviointimenettelyksi. Vastaavasti niitä arviointimenettelyjä (oppilaan suoritusten arvioiminen suhteessa toisten oppilaiden suorituksiin tai ennalta asetettuihin tavoitteisiin), joita ei käytetty paljoakaan, ei myöskään kannatettu.

7.2.5 Opettajien arviointikäytänteiden muutokset viimeisen viiden vuoden aikana?

Tutkin opettajien arviointikäytänteiden muutosta uusimman POP:n (1994) vaikutuskaudella avoimen kysymyksen avulla (muuttuja 89). Vastausten luokituksen suoritin keräämällä mittaristani arvioinnin eri alueet omiksi muutosalueikseen, joihin opettajien vastaukset oli mahdollista jaotella (taulukko 26). Luokittelun jälkeen vertasin opettajien vastauksia uusimman POP:n tukemiin arviointikäytänteisiin.

TAULUKKO 26. Opettajien arviointikäytänteiden muutos viimeisen 5 vuoden aikana (n=53).

Arviointikäytänteiden muutosalue	%	Järj.
Arviointikäytänteet eivät olleet muuttuneet	35.8	1
Arviointiin vaikuttavien tekijöiden painotuserojen muutos	35.8	1
Arviointitiedon välittämiskeinon muutos	18.9	3
Arviointimenettelyn /-kriteerin muutos	11.3	4
Arviointitiedon hankkimiskeinon muutos	9.4	5
Arvioinnin tehtävien painotuserojen muutos	5.7	6

Taulukosta 26 on havaittavissa, että suurin osa opettajista eli hieman yli kolmasosa (35.8 %) ilmoitti, ettei heidän arviointikäytänteensä olleet muuttuneet ainakaan mainittavasti viimeisen viiden vuoden aikana.

Suurin muutos opettajien arviointikäytänteissä oli arviointiin vaikuttavien tekijöiden painotuserojen muuttuminen. 34.0 % kysymykseen vastanneista opettajista kertoi siirtäneensä arvioinnissa enemmän painoa kasvatustavoitteiden suuntaan. Seuraavassa otteita opettajien vastauksista:

"Tulokset kirjataan ylös, mutta oma näkemykseni oppilaasta (aktiivisuus, yritteliäisyys, suhtautuminen muihin ym.) vaikuttaa enemmän kuin ennen."

"Olen enemmän ottanut huomioon yleisen innokkuuden ja liikunnan harrastamisen. Sosiaalisuus pelitilanteissa on usein vaikuttanut arviointiin."

"Yhdessä lajissa huippusaaminen ei oikeuta liikunnassa saamaan kiitettävää arvosanaa. Olen alkanut painottaa innokkuutta ja halukkuutta oppia sekä kokeilla uusia lajeja."

Opettajien jakaman arviointitiedon välittämiskeinon muuttuminen oli toiseksi suurin muutoskenttä. Hieman alle viidesosa (18.9 %) opettajista ilmoitti siirtyneensä ainakin osittaiseen sanalliseen arviointiin pelkästä numeroarvioinnista, lisänneensä suullisen palautteen ja/tai arviointikeskustelujen merkitystä arvioinnissaan tai ottaneensa entistä voimakkaammin käyttöön oppilaiden itsearvioinnin oman arviointinsa rinnalle.

"Enemmän suullista kommunikointia vanhempien kanssa oppilaan liikuntasuorituksista ja -harrastuksista. Keskustelu auttaa ymmärtämään oppilasta liikkujana (harrastuneisuus ja huomioiminen kouluopetuksessa) sekä syitä oppimisvaikeuksiin ja haluttomuuteen."

"Vain ylemmillä luokilla numero."

"- Jakson jälkeen (6 vkoa tai li-laji) oppilas arvioi itse oppimistaan sekä eri osa-alueita (esim. luistelu: jarrutukset, kehäkierto, liuku jne.)

- Itsearvioinnin jälkeen ope kommentoi ja arvioi omalta osaltaan.

- Arviointikeskustelu (opp.+kotiväki+ope) lukukausiarviointina <=> aiemmin vain numeroarvostelu jouluna ja keväällä."

11.7 % opettajista puolestaan ilmoitti, että heidän arviointikriteerien valinnassa oli tapahtunut muutoksia viimeisen viiden vuoden aikana. Uusimpien oppimiskäsitysten ja sitä kautta myös uusimman POP:n (1994) suosima oppilassuhteinen arviointi korostui opettajien vastauksissa.

"Arviointien pohjalta oppilas asettaa omia tavoitteita jatkoon (=henk.koht.tavoite)"

"Oppilaan omien edellytysten merkitys (sikäli kuin edellytyksistä voim tietää) on korostunut muihin vertaamisen kustannuksella"

"...oppilaiden vertailu on turhaa."

Arviointiedon hankkimiskeinojen muutokset (9.4 %) näkyivät opettajien vastauksissa lähinnä tarkempina tapahtumien kirjaamisena oppitunneilla.

"...ehkäpä tarkemmin on alkanut kirjata ylös tapahtumia."

"Olen pyrkinyt lisäämään erilaisten testien määrää. ongelmana on ajan puute. Toisaalta mahdollisimman laaja ´arviointiaineisto´=paljon merkintöjä, helpottaa arviointia."

"...arviointiperusteet täytyy miettiä todella tarkasti ja kirjata ylös eri osa-alueiden tulokset."

Opettajien vastauksista oli havaittavissa myös viitteitä arvioinnin tehtävien painotuksen muuttumisesta. Tosin vain 5.7 % opettajista ilmoitti siirtäneensä entistä enemmän painoa joko motivoivalle, ohjaavalle tai minäkäsityksen kehitystehtävälle.

"Oppilaan minäkäsityksen ja itseluottamuksen vahvistus on lisääntynyt opetuksessani."

"...arviointi ohjaavampaa (=arvioinnin pohjalta oma keskeinen tavoite jatkotyöskentelyn ´selkärangaksi´)"

"Käytän arviointia myös motivoivana tekijänä, en enää missään nimessä ´rankaisuna´."

Yhteenvetona voidaan todeta, että hieman alle 2/3 kysymykseen vastanneista opettajista (64.2 %) oli muuttanut joiltain osin arviointikäytänteitään viimeisen viiden vuoden aikana. Tutkimuksen kannalta merkittävää oli erityisesti se, että heistä lähes kaikki olivat muuttaneet arviointikäytänteitään uusimman Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden asettamaan suuntaan. Sekä konstruktivismin että humanismin korostama oppilaiden aktiivisuuden ja oma-aloitteisuuden korostaminen näkyi selvästi opettajien vastauksista. Uusimman POP:n myötäilemien oppimiskäsitysten mukaiset arviointitavat paistoivat muutenkin läpi opettajien vastauksista (mm. sanallinen arviointi, itsearviointi, arviointikeskustelut ja oppilassuhteinen arviointi). Vain muutaman opettajan vastauksista oli havaittavissa perinteiseen, behavioristissävytteiseen arviointiin liittyviä huomioita: "Otan huomioon osa-alueet tarkemmin (esim. hiihto, luistelu, palloilu jne.)", "...kannatan edelleen numeroarviointia, jos perustuu laajalle pohjalle, eli käytetään useita testejä useissa lajeissa" ja "Eipä ole muuttunut. Lajeja on vain tullut lisää (esim. paini), joista teen arvion".

7.3 Opettajien käsitykset peruskoulun liikuntakasvatuksen arvioinnin tehtävistä

Opettajien käsityksiä liikuntakasvatuksen arvioinnin tehtävien tärkeydestä tutkin kahden osion avulla. Pyrin selvittämään, miten tärkeitä eri arvioinnin tehtävät opettajien mielestä olivat sekä miten numero- ja sanallinen arviointi täyttivät eri arvioinnin tehtäville asetetut vaatimukset liikuntakasvatuksessa. Lisäksi tutkin eri oppimis- /ihmiskäsitysten yhteyttä opettajien vastauksiin arvioinnin tehtäviin liittyneiden kysymysten pohjalta. Lopuksi selvitin oliko taustatekijöillä yhteyttä opettajien käsityksiin arvioinnin tehtävien tärkeydestä.

7.3.1 Miten tärkeitä eri arvioinnin tehtävät ovat liikuntakasvatuksessa?

Tarkoituksena oli 12 kysymyksen avulla (muuttajat 65-76) selvittää, mitkä eri liikuntakasvatuksen arvioinnin tehtävät opettajien mielestä olivat tärkeimpiä ala-asteella. Selvitin ongelmaa ensin muuttujittain (keskiarvot ja -hajonnat) ja sen jälkeen vielä tehtävittäin muodostettujen summamuuttujien keskiarvojen avulla. Lisäksi halusin selvittää keskeisten oppimis- ja ihmiskäsitysten sekä taustamuuttujien yhteyttä opettajien käsityksiin arvioinnin eri funktioiden (summamuuttajat) tärkeydestä. Muotoilin kyselylomakkeessa esitetyt arvioinnin tehtävät oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan (1973), Korpisen & Seppäsen (1988), uusimman POP:n (1994) ja Räisäsen & Friskin (1996) esittämien tehtäväryhmien pohjalta.

Muuttujien välisestä korrelaatiomatriisista (liite 5) voidaan päätellä, että toteavaa, motivoivaa ja ohjaavaa tehtävää mitanneiden muuttujien valinta oli onnistunut: funktioita mitanneet muuttujaparit korreloivat keskenään tilastollisesti lähes merkitsevästi (motivoiva; 66 ja 72) tai erittäin merkitsevästi (toteava: 65 ja 70 ja ohjaava; 73 ja 75). Lisäksi tiedottavaa tehtävää mittaamaan tarkoitettu muuttujapari (71 ja 76) korreloi tilastollisesti oireellisesti keskenään.

Ennustavaa tehtävää (67 ja 68) sekä minäkäsityksen kehitystehtävää (69 ja 74) mittaamaan kehitellyt muuttujaparit eivät korreloineet keskenään millään tilastollisella merkitsevyystasolla, joten tältä osin mittarin kysymysten asettelu oli jonkin verran epäonnistunut. Korreloimattomuuteen voi olla useitakin syitä, mutta ainakin minäkäsityksen kehitysfunktiota mitanneet osiot olisivat korreloineet varmasti erittäin merkitsevästi keskenään, mikäli muuttujassa 73 (oppilaan heikkojen ja vahvojen puolien osoittaminen liikunnassa) olisi kysytty vain oppilaan vahvojen puolien osoittamista liikunnassa - monet opettajat, jotka vastasivat kysymykseen joko "jokseenkin tärkeä" tai "erittäin tärkeä" alleviivasivat kysymyksestä sanat "vahvojen puolien". Kysymyksen monimutkaisuus oli

havaittavissa osittain myös kysymykselle lasketusta vastausten keskihajonnasta ($s=1.04$), joka oli keskimääräistä korkeampi. Ennustavaa tehtävää mittaaville muuttujille lasketut keskiarvot puolestaan osoittivat, että vastaukset kumpaankin kysymykseen olivat tilastollisesti merkitsemättömyydestä huolimatta jokseenkin samansuuntaisia, sillä niiden keskiarvot olivat toiseksi ja kolmanneksi matalimmat verrattaessa kaikkia arvioinnin tehtäviä kartoitettavia kysymyksiä toisiinsa (taulukko 27).

TAULUKKO 27. Arvioinnin tehtävien tärkeys liikuntakasvatuksessa - yksittäiset muuttujat (65-88) ja summamuuttujat (11-16) [1= täysin merkityksetön, 2= jokseenkin merkityksetön, 3= en osaa sanoa, 4= jokseenkin tärkeä, 5= erittäin tärkeä]

Arvioinnin tehtävä	\bar{x}	s	n	Järj.
<u>Toteava tehtävä</u> (summa 11)	4.08	.73	67	III
Liikunnallisten oppimisvaikeuksien selvittäminen	4.16	.86	67	4.
Liikunnallisten oppimisvaikeuksien ennalta ehkäisy	4.00	.85	67	6.
<u>Motivoiva tehtävä</u> (summa 12)	4.61	.42	67	I
Innostaminen liikuntaan	4.84	.37	67	1.
Huoltajien kannustus	4.39	.67	67	3.
<u>Ennustava tehtävä</u> (summa 13)	2.88	.78	67	VI
Menestyksen ennustaminen tulevissa jaksoissa	2.42	.87	67	11.
Liikuntaan liittyvien valintojen tukeminen	3.38	1.12	66	10.
<u>Minäkäsityksen kehitystehtävä</u> (summa 14)	4.12	.54	67	II
Liikunnallisen itseluottamuksen vahvistaminen	4.78	.42	67	2.
Oppilaan heikkojen ja vahvojen puolien osoittaminen	3.44	1.04	66	9.
<u>Ohjaava tehtävä</u> (summa 15)	3.95	.76	67	IV
Suoritusvirheiden korjaaminen	3.85	1.05	67	7.
Oikeaan harjoitteluun ohjaaminen	4.04	.86	67	5.
<u>Tiedottava tehtävä</u> (summa 16)	3.04	.72	67	V
Edistymisestä informoiminen oppilaalle itselleen ja vanhemmille	3.84	.85	67	8.
Edistymisestä tiedottaminen toisille oppilaitoksille ja työyhteisöille	2.25	1.01	67	12.

Taulukon 27 summamuuttujien keskiarvoista nähdään, että yleisesti opettajat pitivät motivoivaa tehtävää tärkeimpänä arvioinnin tehtävänä liikuntakasvatuksessa. Minäkäsityksen kehitystehtävä sekä toteava ja ohjaava tehtävä olivat tasaisena rintamana seuraavaksi tärkeimmät tehtävät. Summamuuttujista alimman keskiarvon sai odotetusti ennustava tehtävä, jonka merkitystä erityisesti ennen ala-asteen kuudetta luokkaa on pidetty yleisesti kyseenalaisena. Opettajien mielestä yksittäisistä tehtävistä tärkeimpiä olivat oppilaan innostaminen liikuntaan (motivoiva), oppilaan liikunnallisen itseluottamuksen

vahvistaminen (minäkäsitys), oppilaan huoltajien saaminen kannustamaan lastaan liikku-
maan (motivoiva) ja oppilaan liikunnallisten oppimisvaikeuksien selvittäminen (toteava).
Ala-asteelle merkityksettömämpinä arvioinnin funktioina puolestaan pidettiin oppilaan
edistymisestä tiedottamista toisille oppilaitoksille ja työyhteisöille (tiedottava) ja oppilaan
menestymisen ennustamista tulevissa liikuntajaksoissa (ennustava).

Tulokset myötäilevät vahvasti Lehtosen & Vilkin (1989, 89 - 90) ja Korpisen
(1976, 85) saamia tuloksia. Samat tai samansuuntaiset eri sanoin esitetyt yksittäiset
arvioinnin tehtävät kuin tässä tutkimuksessa saivat myös heidän tutkimuksissaan eniten
kannatusta. Karhun & Keisalan (1993, 58 - 59) tutkimustulos tukee myös osaltaan oman
tutkimukseni tuloksia, sillä heidän saamiensa tulosten perusteella myös oppilaiden
vanhemmat pitävät samoja arvioinnin funktioita kun opettajat tärkeimpinä. Lehtonen &
Vilki tutkivat arvioinnin tehtäviä myös summamuuttujina, joista voitiin havaita niin
ikään selvä samansuuntaisuus verrattaessa tuloksia tämän tutkimuksen vastaaviin tulok-
siin.

7.3.2 Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, miten tärkeinä opettajat pitävät eri arvioin- nin tehtäviä liikuntakasvatuksessa?

Eri taustatekijöiden yhteyttä opettajien käsityksiin liikuntakasvatuksen arvioinnin eri
tehtävien tärkeydestä tutkin t-testillä (sukupuoli ja koulutus) ja Pearsonin korrelaatioker-
toimella (liikunnan opettajakokemus, liikuntatuntien määrä, liikunnan oppilasmäärä,
liikunnan täydennyskoulutuksen määrä ja opettajien omien liikuntaharrastusten määrä).

TAULUKKO 28. Sukupuolen yhteys opettajien käsityksiin arvioinnin tehtävien tärkeydestä liikunta-
kasvatuksessa. (1=täysin merkityksetön, 2=jokseenkin merkityksetön, 3=en osaa
sanoa, 4=jokseenkin tärkeä, 5=erittäin tärkeä)

	Nainen			Mies			t	p
	\bar{x}	s	n	\bar{x}	s	n		
TOTEAVA TEHTÄVÄ (Summa 11)	4.28	.73	34	3.88	.69	33	2.32	.024*
MINÄKÄSITYKSEN KEHI- TYSTEHTÄVÄ (Summa 14)	4.24	.54	34	4.00	.52	33	1.83	.073(*)

(*) $p \leq .1$, * $p \leq .05$ HUOM! Taulukossa vain tilastollisesti merkitsevät erot

TAULUKKO 29. Liikunnan opettajakokemuksen, liikuntatuntien määrän, liikunnan täydennyskoulutuksen määrän ja opettajien omien liikuntaharrastusten määrän yhteys opettajien käsityksiin eri arvioinnin tehtävien tärkeydestä liikuntakasvatuksessa (summat 11-16).

Tausta- tekijä	Arvioinnin tehtävä (summamuuttujat)		
	S11	S12	S15
Opettajakokemus liikunnassa		.24(*)	
Opetettavat liikuntatunnit	-.29*		
Opetettävien oppilaiden määrä	-.30*		
Liikunnan täydennyskoulutus	.25*		
Opettajien omat liikuntaharrastukset		.32**	.22(*)

* $p \leq .05$, (*) $p \leq .1$

HUOM! Taulukossa vain tilastollisesti merkitsevät erot

Summamuuttujat (S):

S11 Arvioinnin toteava tehtävä

S12 Arvioinnin motivoiva tehtävä

S15 Arvioinnin ohjaava tehtävä

T-testien perusteella voitiin huomata (taulukko 28, sivulla 78), ettei opettajakoulutuksella ollut tilastollista yhteyttä opettajien käsityksiin arvioinnin tehtävien tärkeydestä. Sukupuolella sitä vastoin oli tilastollisesti merkittävää yhteyttä arvioinnin toteavaan ja minäkäsityksen kehitystehtävään. Naiset pitivät liikuntakasvatuksessa sekä arvioinnin toteavaa että minäkäsityksen kehitystehtävää tärkeämpänä kuin miehet.

Muiden taustamuuttujien yhteydet näkyvät puolestaan tarkasteltaessa taulukkoa 29. Liikunnan opettajakokemuksella oli tilastollista yhteyttä opettajien käsityksiin arvioinnin motivoivan tehtävän tärkeydestä (yhteys oli tosin vain tilastollisesti oireellinen); liikunnan opettajakokemukseltaan vanhemmat (yli 15 vuotta liikuntaa opettaneet) opettajat pitivät arvioinnin motivoivaa tehtävää hieman tärkeämpänä kuin liikunnan opettajakokemukseltaan nuoremmat opettajat.

Opetettävien liikuntatuntien ja oppilaiden määrällä sekä liikunnan täydennyskoulutuksella oli puolestaan tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys arvioinnin toteavaan tehtävään liikuntakasvatuksessa. Mitä vähemmän opettajalla oli opetettavanaan liikuntatunteja viikossa ja mitä pienempi oli opettavien oppilaiden määrä, sitä tärkeämpänä hän piti arvioinnin toteavaa tehtävää. Lisäksi liikunnan täydennyskoulutusta saaneet opettajat pitivät arvioinnin toteavaa tehtävää tärkeämpänä kuin opettajat, jotka eivät olleet täydentäneet kertaakaan liikunnan koulutustaan.

Opettajien omien liikuntaharrastusten määrä korreloi positiivisesti opettajien käsityksiin liikuntakasvatuksen arvioinnin motivoivan tehtävän tärkeydestä. Yhteys oli tilastollisesti merkittävä. Opettajat, joilla oli enemmän kuin yksi oma liikuntaharrastus, pitivät arvioinnin motivoivaa tehtävää selvästi tärkeämpänä kuin opettajat, joilla oli korkeintaan yksi oma liikuntaharrastus. Opettajan omien liikuntaharrastusten määrällä oli positiivinen yhteys myös opettajien käsityksiin arvioinnin ohjaavan tehtävän tärkeydestä, mutta yhteys oli tilastollisesti vain oireellinen.

7.3.3 Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, minkä oppimiskäsityksen mukaisia arvioinnin tehtäviä opettajat pitävät tärkeinä liikuntakasvatuksessa?

Tutkiakseni eri oppimiskäsitysten yhteyttä opettajien käsityksiin liikuntakasvatuksen arvioinnin eri tehtävien tärkeydestä suoritin uudelleen luokituksen arvioinnin yksittäisiä tehtäviä koskeneelle osiolle (muuttajat 65 - 76). Jaoin osion 12 muuttujaa keskeisimpien oppimiskäsitysten muodostamiin luokkiin, jonka seurauksena konstruktivistista, humanistista ja behavioristista oppimiskäsitystä asettui edustamaan kutakin neljä yksittäistä arvioinnin tehtävää/muuttujaa (summamuuttajat 17-19). Luokkien muodostamisen suoritin uusimman POP:n (1994), Korpisen (1996 ja 1998), Rauste-von Wrightin & von Wrightin (1994 ja 1996) ja Patrikaisen (1997) ajatuksia myötäillen (ks. taulukko 30). Luokituksen pohjalta tutkin taustatekijöiden yhteyttä opettajien käsityksiin eri oppimiskäsitysten painottamista arvioinnin tehtävistä liikuntakasvatuksessa t-testillä (sukupuoli ja koulutus) ja Pearsonin korrelaatiokertoimella (liikunnan opettajakokemus, liikuntatuntien määrä, liikunnan oppilasmäärä, liikunnan täydennyskoulutuksen määrä ja opettajien omien liikuntaharrastusten määrä).

TAULUKKO 30. Eri oppimiskäsitysten painottamat arvioinnin tehtävät.

Oppimiskäsitys	Arvioinnin tehtävä (muuttuja)
Konstruktivismi	- oppilaan liikunnallisten oppimisvaikeuksien selvittäminen (65) - liikuntaan liittyvien valintojen ja ratkaisujen tukeminen (68) - oppilaan liikunnallisten oppimisvaikeuksien ennalta ehkäiseminen (70) - oikeaan harjoitteluun ohjaaminen (75)
Humanismi	- oppilaan innostaminen liikuntaan (66) - oppilaan liikunnallisen itseluottamuksen vahvistaminen (69) - oppilaan edistymisestä informoiminen oppilaalle itselleen ja hänen vanhemmilleen (71) - saada huoltajat kannustamaan lasta liikkumaan (72)
Behaviorismi	- oppilaan menestyksen ennustaminen tulevissa liikuntajaksoissa (67) - suoritusvirheiden korjaaminen (73) - oppilaan heikkojen ja vahvojen puolien osoittaminen liikunnassa (74) - oppilaan edistymisestä tiedottaminen toisille oppilaitoksille ja/tai työyhteisöille (76)

TAULUKKO 31. Oppimiskäsitysten painottamien arvioinnin tehtävien tärkeys liikuntakasvatuksessa.

Oppimiskäsitys	\bar{x}	s	n
Konstruktivismi (summa 17)	3.90	.59	67
Humanismi (summa 18)	4.46	.38	67
Behaviorismi (summa 19)	2.99	.60	67

Taulukon 31 summamuuttujien keskiarvoista on havaittavissa, että opettajat pitivät humanistiseen oppimiskäsitykseen liitettävissä olleita arvioinnin tehtäviä selvästi tärkeimpinä; lähes kaikki opettajat (94.0 %) arvioivat kyseiset tehtävät vähintään jokseenkin tärkeiksi. Vähiten kannatusta saivat odotetusti behavioristiset arvioinnin tehtävät, joita piti vain 6.0 % opettajista vähintään jokseenkin tärkeinä.

Tarkasteltaessa taustamuuttujien yhteyksiä siihen, minkä oppimiskäsityksen mukaisia arvioinnin tehtäviä opettajat pitivät tärkeinä liikuntakasvatuksessa voitiin havaita, ettei sukupuolella eikä opettajakoulutuksella ollut opettajien vastauksiin tilastollisesti edes oireellista yhteyttä. Myöskään liikunnan opettajakokemuksella ei ollut yhteyttä opettajien vastauksiin. Sitä vastoin opettajien opettamien liikuntatuntien määrällä/viikko, opetettavien oppilaiden määrällä, liikunnan täydennyskoulutuksella ja opettajien omien liikuntaharrastusten määrällä oli vähintään oireellinen yhteys ainakin johonkin oppimiskäsitysten pohjalta muodostettuun summamuuttuun. Tilastolliset yhteydet näkyvät taulukosta 32.

TAULUKKO 32. Taustamuuttujien yhteys opettajien käsityksiin eri oppimiskäsitysten painottamien arvioinnin tehtävien tärkeydestä liikuntakasvatuksessa (summat 17-19). Taulukossa on esitetty vain ne summamuuttujat, joiden kohdalla taustamuuttujilla oli tilastollista merkitsevyyttä annettuihin vastauksiin.

Tausta- tekijä	Summamuuttujat	
	S17	S18
Opetettavat liikuntatunnit	-.24(*)	
Opetettävien oppilaiden määrä	-.33**	
Liikunnan täydennyskoulutus	.33**	
Opettajien omat liikuntaharrastukset		.33**

* $p \leq .05$, (*) $p \leq .1$

HUOM! Taulukossa vain tilastollisesti merkitsevät erot

Summamuuttujat (S):

S17 Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiset arvioinnin tehtävät

S18 Humanistisen oppimiskäsityksen mukaiset arvioinnin tehtävät

Taulukosta 32 voidaan todeta, että opettajien opettamien oppilaiden ja liikunnan täydennyskoulutuksen määrällä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys opettajien käsityksiin konstruktivististen arvioinnin tehtävien tärkeydestä. Mitä vähemmän opettajalla oli opetettavia oppilaita sitä tärkeämpänä hän piti konstruktivistisia arvioinnin tehtäviä. Myös liikunnan täydennyskoulutusta saaneet tai 1-3 tuntia viikossa liikuntaa pitäneet opettajat pitivät konstruktivistia arvioinnin tehtäviä tärkeämpinä kuin opettajat, jotka eivät olleet täydentäneet kertaakaan liikunnan opettajakoulutustaan tai opettivat liikuntaa yli 3 tuntia viikossa. Liikuntatuntien määrän yhteys oli tilastollisesti tosin vain oireellinen. Opettajien omien liikuntaharrastusten määrällä oli puolestaan tilastollisesti merkitsevä yhteys opettajien käsityksiin humanististen arvioinnin tehtävien tärkeydestä; vähintään kaksi liikuntaharrastusta maininneet opettajat pitivät humanistisia tehtäviä tärkeämpinä kuin opettajat, joilla oli korkeintaan vain yksi oma liikuntaharrastus.

Yhteenvedon voidaan todeta, että ainakin edellä mainittujen tulosten valossa arvioinnin tehtävien alueella opettajien ajatukset painottuivat selvästi uusimman POP:n (1994) viitoittamaan konstruktivistis-humanistiseen suuntaan. Mielenkiintoisin tulos edellä esitetyssä vertailussa oli mielestäni se, ettei liikunnan opettajakokemus korreloinut juuri lainkaan opettajien mielipiteisiin. Oletin, että behavioristiset arvioinnin tehtävät painottuisivat liikunnan opettajakokemukseltaan vanhempien opettajien vastauksissa ja kahden muun oppimiskäsityksen mukaiset arvioinnin tehtävät vastaavasti niiden opettajien vastauksissa, joilla oli vähemmän liikunnan opettajakokemusta.

7.3.4 Onko numero- ja sanallisella arvioinnilla yhteyttä arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa?

Selvitin myös opettajien käsityksiä siitä, onko numero- ja sanallisella arvioinnilla yhteyttä arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa (muuttujat 77-88). Tutkin asiaa aluksi tehtävittäin molempien arviointitapojen kohdalla erikseen suorien jakaumien avulla. Tämän jälkeen vertailin arviointitapojen vastaavia tehtäviä keskenään t-testillä. Lisäksi halusin tutkia taustatekijöiden yhteyksiä opettajien käsityksiin sekä numero- että sanallisen arvioinnin vaikutuksista arvioinnin tehtävien toteutumiseen. Tätä varten muodostin kaksi summamuuttujaa (17 ja 18), joista ensimmäinen sisälsi kaikki numeroarvioinnin vaikutukset arvioinnin tehtävien toteutumiseen (77-81 ja 87) ja toinen sanallisen arvioinnin vaikutukset arvioinnin tehtävien toteutumiseen (82-86 ja 88).

TAULUKKO 33. Numeroarvioinnin yhteys arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa (1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=jokseenkin samaa mieltä ja 5= täysin samaa mieltä)

Arvioinnin tehtävä	\bar{x}	s	N
Numeroarvioinnilla voidaan todeta oppilaan oppiminen	3.32	1.13	69
Numeroarviointi motivoi oppilasta jatkamaan / yrittämään	3.39	1.00	69
Numeroarviointi ohjaa oppilasta kehittämään itseään liikunnallisesti	2.78	.98	69
Numeroarviointi ennustaa oppilaan liikunnallista edistymistä	2.93	1.12	69
Numeroarviointi kehittää oppilaan minäkäsitystä	2.99	1.01	69
Numeroarviointi tiedottaa riittävästi	3.58	1.16	69

TAULUKKO 34. Sanallisen arvioinnin vaikutus arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa (1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=jokseenkin samaa mieltä ja 5= täysin samaa mieltä)

Arvioinnin tehtävä	\bar{x}	s	N
Sanallisella arvioinnilla voidaan todeta oppilaan oppiminen	3.84	.95	69
Sanallinen arviointi motivoi oppilasta jatkamaan / yrittämään	3.81	1.05	69
Sanallinen arviointi ohjaa oppilasta kehittämään itseään liikunnallisesti	3.78	.95	69
Sanallinen arviointi ennustaa oppilaan liikunnallista edistymistä	3.01	1.10	69
Sanallinen arviointi kehittää oppilaan minäkäsitystä	3.75	1.01	69
Sanallinen arviointi tiedottaa riittävästi	3.71	1.03	66

Taulukoista 33 ja 34 nähdään, että opettajien mielestä sanallinen arviointi vaikutti kaikkien arvioinnin tehtävien toteutumiseen paremmin kuin numeerinen arviointi. Keskiarvoista huomataan, että ero oli suurimmillaan ohjaavan ja minäkäsityksen kehitystehtävän kohdalla ja vastaavasti pienin kysyttäessä opettajien mielipiteitä ennustavasta ja tiedottavasta tehtävästä. Numero- ja sanallisen arvioinnin tehtäväkohtaiset erot tilastollisista merkitsevyydestä on esitetty liitteessä 6; tiedottavan ja motivoivan tehtävän kohdalla erot olivat tilastollisesti merkitseviä ja ohjaavan sekä minäkäsityksen kehitystehtävän kohdalla erittäin merkitseviä. Ennustavan ja tiedottavan tehtävän osalta eroilla ei ollut tilastollista merkitsevyyttä.

Suoritin keskiarvojen vertailun myös summamuuttujien (summat 17 ja 18) välillä, jonka tuloksena liikuntakasvatuksessa sanallinen arviointi vaikutti tilastollisesti erittäin merkittävästi paremmin arvioinnin tehtävien toteutumiseen kuin numeerinen arviointi (ks. liite 8).

7.3.5 Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, miten numero- ja sanallinen arviointi vaikuttavat arvioinnin tehtävien toteutumiseen?

Eri taustatekijöiden yhteyttä opettajien käsityksiin numero- ja sanallisen arvioinnin (summat 17 ja 18) vaikutuksista arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa tutkin t-testillä (sukupuoli ja koulutus) ja Pearsonin korrelaatiokertoimella (liikunnan opettajakokemus, liikuntatuntien määrä, liikunnan oppilasmäärä, liikunnan täydennyskoulutuksen määrä ja opettajien omien liikuntaharrastusten määrä).

TAULUKKO 35. Sukupuolen yhteys opettajien käsityksiin numero- ja sanallisen arvioinnin vaikutuksista arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa (t-testi).

	Nainen			Mies			t	p
	\bar{x}	s	n	\bar{x}	s	n		
Sanallinen arviointi	3.90	.68	34	3.40	.78	33	2.82	.006**

** $p \leq .01$

HUOM! Taulukossa vain tilastollisesti merkitsevät erot

TAULUKKO 36. Opettajakoulutuksen yhteys opettajien käsityksiin numero- ja sanallisen arvioinnin vaikutuksista arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa (t-testi).

	Erikoistunut			Erikoistumaton			t	p
	\bar{x}	s	n	\bar{x}	s	n		
Numeroarviointi	3.39	.72	25	3.03	.79	44	-1.88	.066(*)

(*) $p \leq .1$

HUOM! Taulukossa vain tilastollisesti merkitsevät erot

Taulukoista 35 ja 36 on nähtävissä, että sukupuolella oli tilastollisesti merkittävää yhteyttä opettajien mielipiteisiin sanallisen arvioinnin vaikutuksista arvioinnin tehtävien toteutumiseen ja opettajakoulutuksella vastaavasti numeroarvioinnin vaikutuksista arvioinnin tehtävien toteutumiseen. Naisten mielestä sanallisella arvioinnilla pystytään vaikuttamaan arvioinnin tehtävien toteutumiseen paremmin kuin miesten mielestä. Yhteys oli tilastollisesti merkitsevä. Liikuntaan erikoistuneiden opettajien mielestä puolestaan numeroarvioinnilla voidaan edistää arvioinnin tehtävien toteutumista paremmin kuin liikuntaan erikoistumattomien opettajien mielestä. Viimeksi mainittu tulos oli mielestäni erittäin mielenkiintoinen, vaikka se olikin tilastollisesti vain oireellinen, sillä esimerkiksi Lehtosen & Vilkin (1989, 95) tutkimuksessa tulos oli täysin päinvastainen.

TAULUKKO 37. Liikunnan opettajakokemuksen ja liikunnan täydennyskoulutuksen määrän yhteys opettajien käsityksiin numero- ja sanallisen arvioinnin vaikutuksista arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa (Pearson).

Tausta-tekijä	Numero-/sanallisen arvioinnin vaikutus arvioinnin tehtävien toteutumiseen	
	S17	S18
Opettajakokemus liikunnassa		-.26*
Liikunnan täydennyskoulutus	.20(*)	

* $p \leq .05$, (*) $p \leq .1$

HUOM! Taulukossa vain tilastollisesti merkitsevät erot

Summamuuttujat (S):

S17 Numeroarvioinnin vaikutus arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa

S18 Sanallisen arvioinnin vaikutus arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa

Muista taustamuuttujista liikunnan opettajakokemuksella ja liikunnan täydennyskoulutuksella oli tilastollisesti merkittävää yhteyttä opettajien käsityksiin numero- ja sanallisen arvioinnin vaikutuksista arvioinnin tehtävien toteutumiseen (taulukko 37). Erityisesti liikunnan opettajakokemukseltaan nuorempien opettajien mielestä sanallisella arvioinnilla voitiin edistää arvioinnin tehtävien toteutumista numeroarviointia paremmin. Yhteys oli tilastollisesti melkein merkitsevä. Liikunnan täydennyskoulutuksella ja numeroarvioinnilla oli puolestaan tilastollisesti positiivinen yhteys; 1-3 kertaa liikunnan koulutustaan täydentäneiden opettajien mielestä numeroarvostelulla voitiin edistää arvioinnin tehtävien toteutumista paremmin kuin ei lainkaan tai yli 4 kertaa liikunnan täydennyskoulutusta saaneiden opettajien mielestä - tulos oli tilastollisesti tosin vain oireellinen. Lehtosen & Vilkin tutkimukseen (1989, 96) verrattuna mielenkiintoisin tulos oli se, että heidän tutkimuksessaan liikunnan opettajakokemukseltaan vanhemmat opettajat olivat opettajakokemukseltaan nuorempia selvästi useammin sitä mieltä, että yleisesti numeroarvostelulla voidaan edistää arvioinnin tehtävien toteutumista; vastaavaa tulosta en saanut omasta tutkimuksestani, joten tässä suhteessa opettajasukupolvien väliset erot ovat 10 vuodessa tasoittuneet.

7.4 Opettajien asennoituminen erilaisten arviointitapojen käyttöön liikuntakasvatuksen arvioinnissa

Tutkin opettajien asenteita liikuntakasvatuksen eri arviointikäytänteisiin 21 muuttujan avulla (90-110).

7.4.1 Millaiset ovat opettajien asenteet eri arviointikäytänteiden käyttöön liikunnassa?

Seuraavassa tarkastelen tuloksia asennekohteittain ja kussakin asennekohteessa komponenteittain. Johtopäätökseni perustuvat liitteessä 9 olevien jakaumien ja keskiarvojen tarkasteluun. Tämän lisäksi selvitin, kuinka monella opettajalla oli selvä kokonaisasenne kuhunkin asenneosiioon. Selvällä kokonaisasenteella tarkoitettiin sitä, että opettaja asennoitui asennekohteen jokaiseen komponenttiin joko negatiivisesti (= 1 tai 2) tai positiivisesti (= 4 tai 5).

Opettajien asennoituminen oppilaiden itsearviointiin. Yli puolet opettajista piti oppilaiden itsearvioinnin käyttöä vähintään jonkin verran miellyttävänä (59.4 %), tarpeellisena (69.1 %) ja lisättävänä (52.9 %). Selvä kokonaisasenne oli 37 tutkimusjoukon opettajista. Heistä 31 asennoitui oppilaiden itsearviointiin myönteisesti ja 6 kielteisesti.

Opettajien asennoituminen oman työnsä itsearviointiin. 3/4 opettajista (75.4 %) piti oman työnsä itsearviointia vähintään jonkin verran miellyttävänä. Tarpeellisena sitä piti 9 opettajaa kymmenestä (89.7 %) ja lisättävänä noin 3/5 opettajista (58.8 %). Selvä myönteinen asennoituminen opettajan itsearviointiin näkyi myös kokonaisasenteissa: 38 asennoitui positiivisesti ja vain yksi täysin negatiivisesti.

Opettajien asennoituminen observointiin opettajan pääasiallisena arviointikeinona. 2/3 opettajista (66.7 %) piti observointia vähintään jokseenkin miellyttävänä pääasiallisena tapana arvioida oppilaita. Yli 3/4 opettajista (76.8 %) näki observoinnin tarpeellisena. Lisättävää - vähennettävää -kohteeseen suurin ryhmä opettajista (40.6 %) merkitsi rastinsa puolestaan sarakkeeseen "saman tekevää" ollen ilmeisesti tyytyväinen jo sen hetkiseen observointimääräänsä. Selvä kokonaisasenne oli 39 tutkimusjoukon opettajista. Heistä 35 asennoitui observointiin opettajan pääasiallisena arviointikeinona myönteisesti ja 4 kielteisesti.

Opettajien asennoituminen summatiiviseen arviointiin opettajan pääasiallisena arviointikeinona. Aika yllättävästi lähes 3/4 opettajista (72.5 %) suhtautui summatiiviseen arviointiin pääasiallisena arviointikeinona joko neutraalisti tai positiivisesti kaikissa kolmessa komponentissa. Selvästi suurimmat huiput syntyivät jonkin verran myönteisen asenteen kohtiin affektiivisessä (46.4 %) ja kognitiivisessä (47.8 %) komponentissa sekä neutraaliin kohtaan toiminnallisessa komponentissa (42.0 %). Kokonaisasenteissa oli havaittavissa edellisiin asennekohteisiin verrattuna pientä tasoittumista, sillä summatiiviseen arviointiin opettajan pääasiallisena arviointikeinona asennoitui positiivisesti 24 ja negatiivisesti 11 opettajaa.

Opettajien asennoituminen numeroarvosteluun liikunnassa. Affektiivisessä ja kognitiivisessä komponentissa suurin osa opettajista asennoitui vähintään jonkin verran myönteisesti numeroarvosteluun liikunnassa. Yli puolet opettajista piti liikunnan numeroarvostelua vähintään jokseenkin miellyttävänä (52.1 %) ja tarpeellisena (56.5 %). Myönteisestä suhtautumisesta huolimatta yli 3/5 opettajista halusi joko pysyä nykyisessä numeroarvostelun määrässä tai vähentää sen käyttöä liikuntakasvatuksessa. Myös kokonaisasenteista oli nähtävissä, että numeroarvostelu jakoi opettajat kahteen leiriin, sillä 17 opettajaa asennoitui oppilaiden itsearviointiin myönteisesti ja 19 kielteisesti. Lähes poikkeuksetta kaikki numeroarvostelua vierastaneet opettajat asennoituivat nimenomaan kokonaisasenteellisesti tähän asennekohteeseen.

Opettajien asennoituminen sanallisen tiedotteen antamiseen liikunnassa numeroarvostelun lisäksi. Noin puolet opettajista piti sanallisen tiedotteen antamista numeroarvostelun

lisäksi liikunnassa vähintään jonkin verran miellyttävänä (49.3 %), tarpeellisena (55.1 %) ja lisättävänä (49.3 %). Myös kokonaisasenteita tarkasteltaessa voitiin havaita positiivinen suuntaus: noin 2/3 opettajista (28) asennoitui tähän asennekohteeseen myönteisesti ja 1/3 (16) kielteisesti.

Opettajien asennoituminen sanallisen tiedotteen antamiseen liikunnassa numeroarvostelun sijasta. Tässä asennekohteessa opettajien asenteet jakaantuivat melko tasaisesti koko mitta-asteikolle kaikissa komponenteissa. Suurin osa opettajista (46.3 %) piti sanallisen tiedotteen antamista numeroarvostelun sijasta liikunnassa vähintään jonkin verran epämiellyttävänä, kun jokseenkin tai erittäin miellyttävän kannattajia oli 26.0 %. Kognitiivisessa komponentissa jakauma oli tasaisin, sillä myönteinen asenne oli 40.6 %:lla ja kielteinen 34.8 %:lla opettajista. Negatiivisesta, affektiivisesta asenteesta huolimatta toiminnallista komponenttia kohtaan asennoituminen oli jonkin verran myönteistä, joskin ero kielteisiin asenteisiin ei ollut kovin suuri (37.7 % \Leftrightarrow 27.5 %). Myös kokonaisasenteista oli nähtävissä, että asennoituminen sanallisen tiedotteen antamiseen numeroarvostelun sijasta liikunnassa jakoi opettajat tasaisesti kahtia: 19 opettajaa asennoitui myönteisesti ja 18 kielteisesti.

Yhteenvedon edellisistä asennekomponenttien keskiarvojen ja jakautumien tarkastelusta mainittakoot, että miltei kaikissa asennekohteissa asennoituminen oli komponenteittain neutraalin positiivisella puolella. Ainoat negatiiviselle puolelle jääneet komponentit liittyivät yleisessäkin oppilasarvostelussa olevaan kiistakapulaan eli numero- vaiko sanallinen arvostelu. Kiistakapulan ongelmallisuutta kuvaa hyvin myös opettajien vastauksissa ilmennyt ristiriita: numeroarvostelun lisäämistä liikuntakasvatuksessa vastustettiin mutta toisaalta pelkän sanallisen arvioinnin käyttöön ei ainakaan vielä oltu valmiita; kun on totuttu numeroarviointiin, sen käytöstä ei niin vain luovuta.

Huomioitavaa tuloksissa oli mielestäni myös se, että ne poikkesivat esimerkiksi Lehtosen & Vilkin (1989, 98 - 99) ja Korpisen (1976) saamista tuloksista melko radikaalisti. Heidän tutkimuksissaan kaikkiin tämän tutkimuksen kanssa yhtenevien asennekohteiden eri komponentteihin yli puolet opettajista valitsi myönteisen vaihtoehdon mitta-asteikolta. Myös kokonaisasenteissa oli havaittavissa sama suuntaus, sillä Lehtosen & Vilkin tutkimuksessa 45 opettajaa asennoitui sanallisen arvioinnin antamiseen liikunnassa numeroarvostelun sijasta positiivisesti ja vain 15 negatiivisesti. Itsearviointiin liittyneiden asennekomponenttien kohdalla tuloksista oli havaittavissa POP:n hengen mukainen myönteinen asennoituminen näiden arviointimuotojen käyttöä kohtaan (ks. myös Lahdes 1997, 216.)

7.4.2 Onko taustamuuttujilla yhteyttä siihen, millaiset ovat opettajien asenteet erilaisten arviointitapojen käyttöön liikuntakasvatuksen arvioinnissa?

Taustatekijöiden yhteyttä opettajien asenteisiin eri arviointikäytänteitä kohtaan tutkin t-testillä (sukupuoli ja koulutus) ja Pearsonin korrelaatiokertoimella (liikunnan opettajakokemus, liikuntatuntien määrä, liikunnan oppilasmäärä, liikunnan täydennyskoulutuksen määrä ja opettajien omien liikuntaharrastusten määrä). Selittävinä muuttujina toimivat asennekohteittain muodostetut asennekomponenttien summamuuttujat (summat 19 - 25). Lisäksi suoritin asennekohteille regressioanalyysin (liitteet 11 - 12), jolloin ennustavina muuttujina toimivat kaikki muut taustamuuttujat paitsi opetettavien oppilaiden määrä, jonka karsin pois taustamuuttujien sisäisen korreloivuuden johdosta (ks. liite 10).

Opettajien asennoituminen oppilaiden suullisen ja kirjallisen itsearvioinnin käyttöön liikunnan arvioinnissa. Regressioanalyysissä mukana olleet taustamuuttujat selittivät varsin vähän opettajien asennoitumista oppilaiden itsearvioinnin käyttöön liikunnassa (ks. liite 12). Vain liikunnan opettajakokemus selitti tilastollisesti merkitsevästi opettajien asennoitumista oppilaiden itsearviointiin; liikunnan opettajakokemukseltaan nuoremmat (alle 16 vuotta liikuntaa opettaneet) opettajat asennoituivat positiivisemmin oppilaiden itsearvioinnin käyttöön kuin liikunnan opettajakokemukseltaan vanhemmat opettajat (yli 16 vuotta liikuntaa opettaneet). Liikunnan opettajakokemus -muuttujalla voitiin selittää 14.2 % opettajien asennoitumisesta oppilaiden itsearvioinnin käyttöön liikunnan arvioinnissa. Muut taustamuuttujat eivät juuri selittäneetkään opettajien asennoitumista oppilaiden itsearvioinnin käyttöön, sillä niiden lisäys nosti lopullisen selitysosuuden 15.6 %:ksi.

Opettajien asennoituminen oman työnsä itsearviointiin liikunnassa. Regressioanalyysissä olleet taustamuuttujat selittivät asennekohteista eniten juuri opettajien asennoitumista oman työnsä itsearviointiin liikunnassa, vaikkakin selitysosuudet jäivät tässäkin melko vaatimattomiksi. Selityskyvyltään paras muuttuja oli jälleen liikunnan opettajakokemus, joka selitti 13.0 % opettajien asennoitumisesta tähän asennekohteeseen. Tilastollisesti tulos oli erittäin merkitsevä; liikunnan opettajakokemukseltaan nuoret opettajat asennoituivat myönteisemmin myös oman työnsä itsearviointiin kuin liikunnan opettajakokemukseltaan vanhemmat opettajat. Muilla taustamuuttujilla voitiin selittää opettajien asennoitumista oman työnsä itsearvioinnin käyttöön yhteensä 6.1 %, joten kaikkien taustamuuttujien yhteen lasketuksi selitysosuudeksi muodostui 19.1 %.

Opettajien asennoituminen observointiin opettajan pääasiallisena arviointikeinona liikunnassa. Regressioanalyysissä mukana olleet taustamuuttujat pystyivät selittämään kaikkein vähiten (6.2 %) asennemuuttujista opettajien asennoitumista observoinnin

käyttöön opettajan pääasiallisena arviointikeinona liikunnassa. Mikään muuttujista ei päässyt edes lähelle tilastollisesti merkitsevää selitystasetta.

Opettajien asennoituminen summatiiviseen arviointiin opettajan pääasiallisena arviointikeinona liikunnassa. Regressioanalyysin tuloksista ilmeni, että opettajien opettamien liikuntatuntien määrä/viikko selitti eniten (5.7 %) opettajien asennoitumisesta summatiiviseen arviointiin opettajan pääasiallisena arviointikeinona liikunnassa. Opetettavien liikuntatuntien määrällä viikossa oli tilastollisesti melkein merkitsevä selityskyky; vähän liikuntatunteja viikossa (1-3 tuntia/vk) pitäneet opettajat asennoituivat positiivisemmin summatiiviseen arviointiin kuin paljon liikuntatunteja (yli 3 tuntia/vk) pitäneet opettajat. Kaikki taustamuuttajat yhdessä selittivät opettajien asennoitumista kuitenkin vain 10.4 %.

Opettajien asennoituminen oppilaiden arvostelemiseen numeroin liikunnassa. Regressioanalyysissä mukana olleet taustamuuttajat pystyivät selittämään vain 7.1 % opettajien asennoitumisesta numeroarvostelun käyttöön liikunnassa. Taustamuuttujista liikunnan täydennyskoulutus pääsi lähelle tilastollisesti merkitsevää selitystasetta ($p=0.112$), mutta senkään selitystaso ei ollut edes oireellinen; liikunnan täydennyskoulutusta saaneet opettajat asennoituivat hieman myönteisemmin numeroarvostelun käyttöön kuin ei liikunnan täydennyskoulutusta saaneet opettajat.

Opettajien asennoituminen sanallisen tiedotteen antamiseen liikunnassa numeroarvostelun lisäksi. Regressioanalyysissä mukana olleet taustamuuttajat selittivät 17.4 % opettajien asennoitumisesta sanallisen tiedotteen antamiseen numeroarvostelun lisäksi liikunnassa. Liikunnan opettajakokemus selitti tilastollisesti merkitsevästi opettajien asennoitumista tähän asennekohteeseen; liikunnan opettajakokemukseltaan nuoremmat opettajat asennoituivat positiivisemmin sanallisen tiedotteen antamiseen numeroarvostelun lisäksi liikunnassa kuin liikunnan opettajakokemukseltaan vanhemmat opettajat. Liikunnan opettajakokemus -muuttujalla voitiin selittää 6.7 % opettajien asennoitumisesta. Riippumattomista muuttujista maininnan arvoisia olivat lisäksi sekä opettajien opettamien liikuntatuntien määrä että liikunnan täydennyskoulutuksen määrä, jotka molemmat ylsivät lähelle tilastollisia merkitsevyystasoja selitystaseltaan; vähän liikuntatunteja viikossa (1-3 tuntia/vk) ja ainakin kerran täydennyskoulutusta saaneet opettajat asennoituivat myönteisemmin sanallisen arvioinnin käyttöön numeroarvostelun rinnalla kuin enemmän liikuntatunteja viikossa (yli 3 tuntia/vk) pitäneet ja ei täydennyskoulutusta saaneet opettajat.

Opettajien asennoituminen sanallisen tiedotteen antamiseen liikunnassa numeroarvostelun sijasta. Regressioanalyysin tuloksista ilmeni, että opettajien liikunnan opettajakokemus selitti eniten (7.4 %) myös opettajien asennoitumisesta sanallisen arvioinnin käyttöön

numeroarvostelun sijasta liikunnassa; liikunnan opettajakokemukseltaan nuoremmat opettajat asennoituivat positiivisemmin myös sanallisen tiedotteen antamiseen numeroarvostelun sijasta liikunnassa kuin liikunnan opettajakokemukseltaan vanhemmat opettajat - yhteys oli tilastollisesti melkein merkitsevä. Kaikki taustamuuttajat yhdessä selittivät opettajien asennoitumisesta tähän asennekohteeseen 15.8 %.

Regressioanalyysin tulosten tarkastelua. Regressioanalyysin selitysosuudet jäivät kauttaaltaan melko vaatimattomiksi, mutta mielestäni menetelmä puolsi paikkaansa tässä yhteydessä jo sen takia, että sillä oli mahdollista tiivistää muuten varsin kattavasti analysoituja tuloksia. Lisäksi regressioanalyysi antoi ainakin joitakin viitteitä siitä, mitkä taustatekijät voisivat 'vaikuttaa' opettajien asenteisiin ja mitkä näistä asenteista olisivat sellaisia, joihin puolestaan voitaisiin vaikuttaa.

Regressioanalyysin selitysosuus muodostui suurimmaksi ennustettaessa opettajien asennoitumista oppilaiden ja oman työnsä itsearviointiin sekä sanallisen tiedotteen käyttöön numeroarvostelun lisäksi ja sijasta liikunnassa. Tuloksesta teki mielenkiintoisen ja tämän tutkimuksen kannalta tärkeän se, että kaikissa edellä mainituissa asennekohteissa suurin selitysosuus oli opettajien liikunnan opettajakokemuksella; pääosin uusimman Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden aikakaudella liikuntaa opettaneet opettajat pitivät sekä itsearvioinnin että sanallisen arvioinnin kehittämispyrkimyksiä myönteisempinä kuin yli 16 vuotta liikuntaa opettaneet opettajat.

8 POHDINTA

8.1 Tutkimuksesta yleensä

Tutkimukseni lähtökohtana on ollut selvittää uusimman Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) suhdetta käytännössä tapahtuvaan liikuntakasvatuksen oppilasarviointiin. Arviointikäytänteiden tutkimus on ollut juuri nyt ajankohtaista, koska aihetta ei ole vielä tällä vuosikymmenellä paljon tutkittu. Toisaalta tutkimus on ollut tärkeää myös siksi, että arviointi on nykyään keskeisenä puheenaiheena koululaitostamme koskevassa keskustelussa ja kirjallisuudessa. (Ks. esim. Räisänen & Frisk 1996 ja Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999.)

Tutkimusta varten laatimastani kyselykaavakkeesta muodostui hieman liian pitkä (8 sivua) ja joiltakin osin myös vaikea, mikä saattoi heikentää erityisesti avointen kysymyksen vastausten laatua. Toisaalta en kuitenkaan halunnut lyhentää lomaketta, koska tällöin joitain mielenkiintoisia tuloksia olisi saattanut jäädä löytymättä. Muutamien kysymysten muotoon olisi joka tapauksessa kannattanut kiinnittää enemmän huomiota: opettajien opettavien oppilaiden määrän sijasta olisi ollut järkevämpää kysyä esimerkiksi opettavien ryhmien keskimääräistä kokoa ja liikunnan täydennyskoulutukseen asetetut luokat olisi kannattanut muuttaa esimerkiksi muotoon 1) en kertaakaan 2) 1-2 kertaa ja 3) kolmesti tai useammin. Lisäksi opettajien arviointikäytänteiden muutokseen ja opettajien kasvatustavoitteisiin liittyneisiin avoimiin kysymyksiin olisi vaadittu ainakin tarkennusta esimerkiksi vastaamista helpottavien ja ohjaavien apusanojen tai -lauseiden muodossa.

Mahdollisimman pienen kadon saamiseksi tutkimukseen valitsin tutkimusjoukon harkinnanvaraisesti, joten tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia Suomen liikuntaa opettavia opettajia. Tutkimuksesta saatuja tuloksia voidaankin pitää vain suuntaa antavina. Tarkemmin ajateltuna olisi ehkä ollut järkevämpää valita tutkimusjoukko jotakin otantamenetelmää käyttämällä ja määrätä otoskokoa jonkin verran suuremmaksi. Tuolloin ongelmaksi olisi kuitenkin voinut muodostua sietämätön työmäärä ottaen huomioon pro gradu -tutkielmien yleisen tason.

8.2 Tutkimuksen tuloksista

Tie kohti uusia arviointikäytänteitä ei ole tasainen. Pitkä ja hankala, mutta oikeansuuntainen, taival on kuitenkin jo alkanut. Uudenlainen arviointi vaatii opettajalta ja oppilaalta aikaisempaa enemmän sekä henkisiä että ajallisia resursseja verrattuna perinteiseen produktipainotteiseen arviointiin; opetusjakson lopussa pidetyn kokeen tai testin avulla saadut arvosanat on ollut helppo panna arviointikirjaan verrattuna joka tuntiseen, systemaattiseen tarkkailuun. Lisäksi useimpien vanhempien mielestä on ollut yksinkertaisempaa tulkita kokeesta saatuja suhteasteikkollisia arvosanoja verrattuna sanalliseen arviointiin. Seuraavassa pohdin pääsääntöisesti ongelmittain tutkimukseni keskeisimpiä tuloksia ja niiden merkitystä aikaisempien tutkimusten valossa.

Eritasoiset ja erilaiset tavoitteet vaikuttavat enemmän tai vähemmän koulussa tapahtuvaan opettamiseen ja sitä kautta myös arviointiin. Uusin Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) on rakentanut opetuksen pohjaksi pitkälti humanismin ja konstruktivismin aatteita myötäilevän, kasvatustavoitteita korostavan tavoitteiston, jota kunta- ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtyminen on muokannut kuntien ja koulujen toimintoihin sopivaksi. Siirtymisprosessi on lähtenyt hyvin käyntiin, sillä tutkimukseni mukaan juuri opettajien oman koulun opetussuunnitelma sisälsi eniten niitä liikuntakasvatuksen tavoitteita, joihin opettajien opetus perustui. Lisäksi tavoitteet, joita opettajat käyttivät opetuksensa perustana, olivat siirtyneet monen opettajan kohdalla suoritus- ja tulostavoitteista kasvatustavoitteita painottavaan suuntaan (vrt. Hänninen & Hänninen 1998, 57-59 ja 77-79; ks. myös Pate ym. 1995, 313; Ravi & Tukeyva 1991, 55 ja Varstala, Telama & Heikinaro-Johansson 1987, 91.) Opettajien vastauksissa liikunnan arvioinnista tämä näkyi puolestaan siten, että arviointiin vaikuttivat aikaisempaa enemmän psykomotoristen ja kognitiivisten tavoitteiden lisäksi muun muassa oppilaiden myönteinen liikunta-asette, yhteistyötaidot ja käyttäytyminen.

Arviointitiedon hankkimiskeinoista opettajat käyttivät viikottain vain tarkkailua ja havainnointia, johon opettajat myös asennoituivat pääsääntöisesti joko melko tai erittäin myönteisesti. Uusimman POP:n henkisistä arviointikäytännöistä arviointikeskustelun, itse- ja toveri- sekä tietokonepohjaisen arvioinnin käyttö oli lisääntynyt esimerkiksi Lehtosen ja Vilkin (1989, 65 - 66) tutkimukseen verrattuna, joskin on huomattava, että käytön määrä oli suurinta juuri niillä opettajilla, jotka olivat opettaneet liikuntaa pääosin tai vain 1990-luvulla. Edellä mainittujen arviointikäytänteiden lisääntyvä käyttö on siinäkin mielessä myönteistä, että tutkimusten mukaan ainakin itsearviointiin ja arviointikeskusteluihin opettajien lisäksi myös oppilaat ja/tai heidän vanhempansa suhtautuvat pääosin myönteisesti (ks. esim. Ikola 1998; Karhu & Keisala 1993; Määttänen 1998 sekä Wahlroos & Valtonen 1998.) Zhun (1997, 17) mielestä yksi syy siihen, ettei uusia arvioin-

tikäytänteitä käytetä, on se, ettei vielääkään uuden arviointikulttuurin mukaiset käytännöt ole selviä läheskään kaikille opettajille - autenttisia arviointimenetelmiä ei ole esitelty ja kuvattu riittävän tarkasti lehdistössä ja kirjallisuudessa.

Juuri itsearviointi ja arviointikeskustelu tuovat mielestäni kaivattua syvyyttä peruskoulun arviointikäytänteisiin. Oppilasarvioinnissa pelkkä opettajan suorittama arviointi on perinteisesti antanut usein liian yksipuolisen ja subjektiivisen kuvan oppilaan osaamisesta. Toisaalta itsearvioinnin korostaminen aiheuttaa kuitenkin muutamia ongelmia, jotka on otettava huomioon sitä lisättäessä: ensiksikin itsearviointi on subjektiivista toimintaa, mikä aiheuttaa mahdollisia rehellisyysongelmia. Toiseksi oman toiminnan arviointi pitäisi aloittaa heti ala-asteen ensimmäiseltä luokalta tai jopa esikoulusta, jotta oppilaat tuntisivat sen heti alusta asti luonnollisena tapana toimia. Lisäksi itsearvioinnissa voi esiintyä korostuneena toimintamuotona pahojakin ylilyöntejä; liiallisten, samanlaisten arviointilomakkeiden käyttö kuluttaa idean nopeasti loppuun, sillä oppilaat eivät jaksa täyttää samanlaisia kyselykaavakkeita viikosta toiseen - ainakaan siten, että niistä olisi jotain arviointia tukevaa hyötyä. Yhdeksi syyksi laskettakoon myös itsearvioinnin teennäinen käyttö perinteisen arvioinnin raameissa. Itsearvioinnin on oltava mukana koko oppimisprosessissa eikä vain prosessin lopussa suoritettavassa loppukoonnissa.

Korpisen (1976, 86 - 88) ja Lehtosen & Vilkin (1989, 69 - 70) tutkimusten valossa opettajien mielestä paras arviointiedon välityskeino on numeroarvostelun ja sanallisen tiedotteen yhdistelmä tai sanallinen arviointi yksinään, mutta tästä huolimatta sekä heidän tutkimuksissaan että tämän tutkimuksen tuloksena opettajat eivät juurikaan käytä sanallista arviointia. Myös oppilaiden vanhemmat pitävät sanallista arviointia numerotodistusta parempana tapana arvioida oppilaita, joskin parhaana tapana he pitivät sanallisen tiedotteen ja arviointikeskustelun yhdistelmää (Karhu & Keisala 1993, 51 - 52; vrt. Korpinen 1978, 36 - 39.) Tutkimukseni mukaan vain 15.9 % tutkimukseen osallistuneista opettajista käytti sanallista arviointia. Tulos on ristiriidassa myös tutkimukseni sisällä, sillä opettajien asenteet olivat pääasiassa neutraalin myönteisellä puolella kysyttäessä sanallisen arvioinnin kehittämispyrkimyksiä. Lisäksi opettajat olivat selvästi sitä mieltä, että sanallisella arvioinnilla pystytään vaikuttamaan paremmin arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa kuin numeerisella arvioinnilla.

Lehtonen & Vilkki (1989, 134 - 135) ilmaisivat vuosikymmen sitten syystäkin huolensa numeroarvostelua tiedottavamman sanallisen arvioinnin puolesta. Heidän mielestään opettajille olisi muun muassa pitänyt jakaa enemmän tietoa sanallisesta arvioinnista ja tutustuttaa heidät sanallisen tiedotteen eri tyyppeihin. Lisäksi he ehdottivat erilaisten koulutustilaisuuksien järjestämistä opettajille, joissa opettajat voisivat itse suunnitella ja kehittää erilaisia sanallisia tiedotteita. Myös käytännön toteuttamisongelmiin tulisi mielestäni kiinnittää huomiota. Suuret ryhmäkoot vaikuttavat varmasti opettajien asenteisiin numeroarvostelua työläämpää sanallista arviointia kohtaan. Mullistavia

muutoksia ei ole siis tällä alueella vuosikymmenessä tapahtunut, mutta myönteisten asenteiden puitteissa on pientä valoa tunnelin päässä kuitenkin näkyvissä muun muassa itsearvioinnin laajenevan käytön myötä.

Huolimatta siitä, että jo ensimmäisistä peruskoulun opetussuunnitelmista lähtien on painotettu siirtymistä suhteellisesta arvioinnista tavoitepohjaiseen arviointiin, opettajat eivät ilmoittaneet juurikaan arvioivansa oppilaiden suorituksia suhteessa ennalta asetettuihin tavoitteisiin liikuntakasvatuksessa (vrt. National Association for Sport and Physical Education, NASPE 1995.) 1970-luvulla tilanne näytti vielä menevän Korpisen (1976, 69) tutkimuksen valossa oikeaan suuntaan, sillä yli puolet opettajista piti tavoitesuhteista arviointia parhaana tapana arvioida oppilaiden suorituksia. Kuitenkin Lehtosen ja Vilkin tutkimus 1980-luvun lopulla paljasti, että käytännössä suuntaus ei ollut jatkunut odotetun kaltaisena. Toisaalta myöskään varsinaista suhteellista arviointia ei suosittu, sillä sen parannettuna versiona pidetty oppilassuhteinen arviointi oli noussut tärkeimmäksi tavaksi arvioida oppilaiden suorituksia liikunnassa. Sama suuntaus jatkui myös omassa tutkimuksessani, sillä tutkimukseeni osallistuneet opettajat sekä toteuttivat että pitivät oppilaiden suoritusten arvioimista suhteessa oppilaiden omiin edellytyksiin ja/tai suoritukseen selvästi parhaana arviointikeinona. Oppilassuhteisen arvioinnin esiinmarssi puoltaa myös POP:n (1994) teoreettista viitekehystä siltä osin, että konstruktivistisen ja erityisesti humanistisen oppimis- ja ihmiskäsityksen mukaan oppilaslähtöisyys kaikessa toiminnassa on uusien koulukäytänteiden ydinasia - oppilas on oman oppimisensa subjekti.

Miksi suhteellisesta arvioinnista ei ole täysin luovuttu, vaikka peruskoulun alusta asti se on ollut tavoitteena? Yksinkertaisen toteutettavuuden lisäksi suhteellisella arvioinnilla on voimakas prognostinen merkitys myös tulevaisuudessa, ainakin niin kauan kun esimerkiksi ylioppilaskirjoituksista annetaan vertailukelpoisia arvosanoja. Lisäksi suhteellisen arvioinnin esiintymiseen oppilasarvostelussa vaikuttaa mahdollisesti se, että peruskoulussamme on perinteisesti käytetty kilpailunomaisia tilanteita apuna arvosanojen antamisessa. Uusimmassa POP:ssakin (1994, 111; ks. myös Wahlroos & Valtonen 1998, 57 - 58) todetaan suoraan, että joitakin oppilaita motivoi kilpailun luonteinen liikkuminen - kilpailun tuloksena oppilaat valikoituvat tiettyyn paremmuusjärjestykseen, jonka pohjalta on helppo antaa myös arvosanoja. Kilpailuttaminen sotii pahasti POP:n yleistä linjaa vastaan, sillä kilpailuttamisen vaikutukset voivat olla esimerkiksi häviäjien itsetunnon kannalta varsin negatiiviset, kuten tutkimukset ovat osoittaneet (ks. esim. Hotinen, Piirainen & Rajamäki 1985; Korpinen 1982b ja 1990.)

Arvioinnin tehtävistä opettajat pitivät tärkeimpänä liikunnassa arvioinnin motivoivaa vaikutusta. Yllätyksekseni nimenomaan liikunnan opettajakokemukseltaan vanhemmat, arvioinnin behavioristisen aikakauden eläneet opettajat korostivat arvioinnin motivoivaa tehtävää erittäin tärkeänä arvioinnin tehtävänä. Minäkäsityksen kehitystehtävä sekä toteava ja ohjaava tehtävä olivat seuraavaksi tärkeimmät arvioinnin funktiot tasaisena

rintamana. Yksittäisistä tehtävistä tärkeimpiä olivat oppilaan innostaminen liikuntaan (motivoiva), oppilaan liikunnallisen itseluottamuksen vahvistaminen (minäkäsitys), oppilaan huoltajien saaminen kannustamaan lastaan liikkumaan (motivoiva) ja oppilaan liikunnallisten oppimisvaikeuksien selvittäminen (toteava). Tulokset myötäilevät vahvasti esimerkiksi sekä Lehtosen & Vilkin (1989, 89 - 90) liikunnan opettajille että Karhun & Keisalan (1993, 58 - 59; vrt. Korpinen 1977a, 61) oppilaiden vanhemmille suunnattujen tutkimusten tuloksia. Tutkimukseni kannalta keskeistä on, että saamillani tuloksilla on selvä yhteys myös uusimman POP:n (1994, 24 - 25) edellyttämään arviointikulttuuriin. Sen mukaan arvioinnin keskeisenä tehtävänä on tukea erityisesti oppilaan terveen itsetunnon kehitystä ja realistisen minäkuvan muotoutumista (minäkäsityksen kehitystehtävä) sekä kannustaa oppilasta myönteisellä tavalla itsenäiseen toimintaan (motivoiva tehtävä). Sama yhteys varmistui myös tutkiessani opettajien mielipiteitä eri oppimiskäsitysten mukaisten arvioinnin tehtävien tärkeydestä; POP:n (1994) sisällön pohjana vaikuttavat, nyky-yhteiskunnan haasteisiin vastaavat humanistinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys saivat behaviorismia enemmän kannatusta myös tältä katsantokannalta suoritettussa analysoinnissa.

Yhteenvetona tutkimuksen tuloksista ja sitä kautta koko tutkimuksen merkityksestä voidaan todeta, että siirtyminen kohti uusimman Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaista arviointia on selvästi käynnistynyt. Monissa kohdin tutkimukseni tuloksia havaittiin, että liikunnan opettajakokemukseltaan nuoremmat opettajat toteuttivat selvemmin uusimman POP:n mukaista arviointia. Tältä pohjalta onkin mahdollista ennakoida, että suurten ikäluokkien siirtyessä noin 10 vuoden päästä eläkkeelle ja uuden veren virratessa koulujen opettajakuntaan voidaan saada aikaisemmista tutkimuksista suurestikin poikkeavia tuloksia, jotka myötäilevät entistä enemmän myös uusien oppimis- ja ihmiskäsitysten suosimia arviointikäytänteitä.

Tutkimuksen teon eri vaiheissa mieleeni on kummunnut erilaisia ideoita mielenkiintoisista ja varmasti tarpeellisista jatkotutkimuksen aiheista. Vaikka kyselylomakkeeni olikin varsin monipuolinen, se ei kattanut kaikkia kiinnostukseni kohteita ainakaan täysin. Ensiksikin tarkemmalle tutkimukselle eri oppimis- ja/tai ihmiskäsitysten sekä arvioinnin suhteesta olisi varmasti tilaa tutkimuksen laajalla kentällä. Oppimiskäsitysten luonne suhteessa liikuntaan tai johonkin muuhun oppiaineeseen olisi varmasti myös käyttökelpoinen tutkimusaihe. Tärkeää olisi tehdä yleinen, laajempi tutkimus opetussuunnitelmien (valtakunnallinen, kunnan ja koulun oma opetussuunnitelma) arviointiohjeiden ja käytännön arvioinnin suhteesta koulutasolla. Näin arviointikäytänteiden nykytilasta oli mahdollista saada kattavampi kuva. Lisäksi tutkimukseni kaltaista kartoittavaa tutkimusta (liikuntakasvatuksen) oppilasarviointista kannattaisi laajentaa muuallekin Suomeen, jotta jo peruskoulun alusta saakka perään kuulutettu yhtenäisempi arviointikulttuuri olisi edes teoriassa mahdollista luoda. Uudistushenkisenä jatkotutkimusaiheena pitäisin portfolioon

perustuvan arvioinnin soveltuvuuden tutkimista liikuntakasvatuksen alueelle. Itseltäni sen tutkiminen jäi lähes täysin huomioimatta, sillä opettajilla oli mahdollisuus ilmaista käyttävänsä portfolio-arviointia vain tiedustellessani opettajien käyttämiä arviointitiedon hankkimismenetelmiä, ja silloinkin vain vastaamalla käyttäneensä portfolioon perustuvaa arviointia vastausvaihtoehtoon "joku muu arviointitiedon hankkimiskeino". Arvioinnin kenttä on hyvin laaja, joten vain systemaattisella tutkimuksella olisi mahdollista luoda kattava kuva sen sisällöstä.

LÄHTEET

- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Anderson, A. & Goode, R. 1997. Assessment informs instruction. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63 (3), 42 - 49.
- Ballard, L. 1992. Portfolios and self-assessment. *English Journal* 81 (2), 46 - 48.
- Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. 1971. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. Educational research: An introduction. 5.painos. New York: Longman.
- Cole, D. A. 1991. Change in self-perceived competence as a function on peer and teacher evaluation. *Developmental Psychology* 27 (4), 682 - 688.
- Conner, C. 1991. Assessment and testing in the primary school. London: The Farmer.
- Cronbach, L. 1990. Essentials of psychological testing. 5. painos. New York: Harper Collins.
- Dean, J. 1992. Organising learning in the primary school classroom. London: Biddles, Ltd., Guildford and King's Lynn.
- Dewey, J. 1933. How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Chicago: Henry Regnery.
- Duncan, A. & Dunn, W. 1990. What primary teachers should know about assessment. London: Hodder & Stoughton, Ltd.
- Eisner, E. 1985. The art of educational evaluation. A personal view. London: The Farmer Press.
- Eneberg, K. 1999. Artikeli K.-M. Kukkohovi (toim.) Uusi koululaki lisäsi oppilaiden oikeuksia. Lait toivat joustavuutta esimerkiksi oppilaan arviointiin. *Keskisuomalainen* 12.2.1999.
- Engeström, Y. (toim.) 1987. Perustietoa opetuksesta. 2. - 3. painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Epstein, J. L. 1986. Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal* 86 (3), 277 - 294.

- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fortman-Kirk, M. 1997. Using portfolios to enhance student learning & assessment. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68 (7), 29 - 33.
- Fuchs, L.S. & Deno, S. 1992. Effects on curriculum within curriculum-based measurement. *Exceptional Children* 58 (2), 436 - 450.
- Haapasalo, L. (toim.) 1997. Oppiminen, tieto & ongelmanratkaisu. 2. painos. Vaajakoski: Medusa-Software.
- Handal, G. & Lauvås, P. 1987. Promoting reflective teaching: supervision in practice. Philadelphia: Society for Research into Higher Education.
- Hautala, L. 1986. Liikuntakasvatuksen oppilasarvostelu ja sen yhteys oppilaiden liikunnalliseen minäkäsitykseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Heinonen, V. & Viljanen, E. 1980. Evaluaatio koulussa. Helsinki: Otava.
- Hellison, D. & Templin, T. 1991. A reflective approach to teaching physical education. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hensley, L. 1997. Alternative assessment for physical education. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68 (7), 19 - 24.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteissä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu B1.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 1.-2.painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hopkins, W. G. & Manly, B. F. J. 1989. Errors in assigning grades based on tests of finite validity. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 60 (2), 180 - 182.
- Hopkins, D. 1997. Evaluation for school development. 4.painos. Philadelphia: Open University Press.
- Hotinen, L., Piirainen, S. & Rajamäki, E. 1985. Steiner -koulun ja peruskoulun oppilaiden asennoituminen oppilasarvosteluun, arvostelun yhteys oppilaiden minäkäsitykseen ja opetussuunnitelmien vertailu. Raportti I: Tutkimuksen tausta ja ongelmat. Raportti II: Tutkimuksen tulokset. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hämäläinen, K., Laukkanen, R. & Mikkola, A. (toim.) 1993. Koulun tuloksellisuuden arviointi. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Hämäläinen, S. & Häkkinen, K. 1995. Teachers and students as active learners. A case study of one Finnish school's method of defining, interpreting and operationalizing the term "active learning". University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. Research 58
- Hänninen, J. & Hänninen, K. 1998. Peruskoulun ja lukion uudistettujen opetussuunnitelmien yhteydet koululiikuntaan. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Hänninen, T. & Jouha, A. 1993. Arviointi: kannustusta kilpailuun vai yhteistyöhön? Vertaileva tutkimus sanallisen arvioinnin ja numeroarvioinnin yhteydestä luokkatyöskentelyn kilpailullisuuteen ja yhteitoiminnallisuuteen oppilaan kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Ikola, J. 1998. Tyttöjen liikunnan itsearviointikokeilu Seinäjoen lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Izard, J. 1992. Assessing learning achievement. Educational studies and documents 60. France: United Nations educational, scientific and cultural organization.
- Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) 1994. Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2.
- Juvonen, A. 1978. Koulun liikuntakasvatus. Porvoo: WSOY.
- Juvonen, A. (toim.) 1986. Peruskoulun poikien liikunnanopetus: oppi- ja harjoitussisällöt sekä arvioinnit ala-asteella. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Jääskeläinen, L., Korpilauri, A. & Tikkanen, J. 1979. Liikunnan didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Jääskeläinen, L. 1991. Paperilta kentille. Liikunnanopettajan suunnittelu- ja arviointikirja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kallonen-Rönkkö, M. 1995. Adaptiivisuus oppimisympäristön rakenteessa ja interaktiossa. Oulun yliopiston kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 9.
- Karhu, K. & Keisala, M. 1993. Jyväskylän normaalikoulun ala-asteen oppilasarviointi huoltajien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Karma, K. 1983. Käyttäytymistieteen metodologian perusteet. Helsinki: Otava.

- Kilpinen, B., Salmio, K., Vainio, L. & Vanne, A. (toim.) 1995. Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi 1.
- Kimonen, E. & Nevalainen, R. 1995. Towards active learning. A case study on active learning in a small rural school in Finland. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. Research 57.
- Koivumäki, S., Korpinen, E. & Pekkala, E. 1980. Vanhempien ja opettajan henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 152.
- Komiteamietintö 1990:24. Liikuntapolitiikan linjat 1990-luvulla. Helsinki: Valtion painatuskeskus
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.
- Korpinen, E. 1975. Sanallisen tiedotteen kehittämisen nykyvaihe. Julkaisussa "Evaluatiotoiminnasta". Tiedonantoja koulututkimuksesta. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimisto 5, 19-34.
- Korpinen, E. 1976. Sanallisen tiedotteen kehittäminen peruskoulun ala-asteelle. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja 264.
- Korpinen, E. 1977. Oppilaiden huoltajien käsityksiä sanallisen tiedotteen kehittämisestä peruskoulun ala-asteelle. Tulosten vertailua opettaja-aineiston tuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja 271.
- Korpinen, E. 1978. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilu I. Kokeiluohjelma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 108.
- Korpinen, E. 1982a. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 319.
- Korpinen, E. 1982b. Tarvitaanko oppilasarvostelun uudistamista? Kasvatus 13 (3), 195-198.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Korpinen, E. 1996. Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.). Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi 6, 69 -82.

- Korpinen, E. 1998. Peruskoulun oppilasarvostelua kehittämässä. Teoksessa E. Törmä (toim.). Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämisesä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Tutkiva opettaja 3, 8 - 33.
- Korpinen, E. & Seppänen, E. 1988. Tietokonepohjainen arviointi. Kokeilun pedagoginen tausta ja vaikutukset oppilaiden minäkäsitykseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 16.
- Kuusela, T. & Nuutinen, H. 1994. Luokanopettaja kasvattajana liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Kvale, S. 1976. The psychology as ideology and technology. Behaviorism (1), 97 - 116.
- Lahdes, E. 1994. Oppimistulosten arviointi. Teoksessa J. Kari (toim.). Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Kolmas, uudistettu painos. Porvoo: WSOY, 203 - 217.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laukkanen, R., Salmio, K. & Svedlin, R. (toim.) 1992. Koulun itsearviointi. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Poskiparta, E., Salonen, P. & Vauras, M. 1989. Oppimiskäsitys koulun kehittämisesä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtonen, J. & Vilkki, K. 1989. Liikuntakasvatuksen oppilasarviointi ja sen kehittämisen peruskoulun ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Leino, M. 1995. Tuloksellisuuden arviointi Pyynpään koulun opetussuunnitelmassa. Teoksessa K. Salmio & K. Lindroos-Himberg (toim.). Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi 2, 14 - 17.
- Leino, M.-L. & Leino, K. 1988. Kasvatustieteen perusteet. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Liikunnan opetusta koskevat ohjeet 1978. Kouluhallituksen yleiskirje 2962. Helsinki.: Valtion painatuskeskus.
- Liikuntakomitea 1990. Liikuntapolitiikan linjat 1990-luvulla. Komiteanmietintö 1990:24. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Linnakylä, P. 1994. Arviointi oppilaan oppimisen ja kasvun tukena. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.). Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2, 29 - 41.
- Litwin, M.S. 1995. How to measure survey reliability and validity. The survey kid v.7. Sage Publications: California.

- Lou Veal, M. 1992. School-based theories of pupil assessment: a case study. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 63 (1), 48 - 59.
- Lou Veal, M., Russell, M. & Brown, J. 1996. Learning to use assessment - a student teaching project. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 67 (9), 21 - 25.
- Lund, J. 1997. Authentic assessment: its development & applications. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68 (7), 25 - 28.
- Matanin, M. & Tannehill, D. 1994. Assessment and grading in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 13 (4), 395 - 405.
- Melogrand, V. 1997. Integrating assessment into the physical education teaching. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68 (7), 34 - 37.
- Mezirov, J. (toim.) 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. Leevi Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Teos ilmestyi alunperin 1990.
- Mäensivu, K. 1996a. Opettajat oppilaidensa kuvaajina: praktis-konstruktiiivinen näkökulma. Rovaniemi: Painatuskeskus.
- Mäensivu, K. 1996b. Hyvä sanallinen arviointi luo haasteita, lisää toivoa ja antaa uskoa tulevaisuuteen. *Luokanopettaja* (5), 10 -11.
- Mäntynen, M. & Sipiläinen, S. 1994. Oppilasarvioinnin uudistuva ilme: Jyväskylän Normaalikoulun ala-asteen, Laukaan kirkonkylän ala-asteen ja Petäjäveden kirkonkylän ala-asteen 5.luokan oppilaiden mielipiteitä oppilasarvioinnista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma.
- Määttänen, K. 1998. Arviointikeskustelu osana koulun arviointikulttuuria: Paimelan ala-asteen 5.-6.-luokkalaisten oppilaiden ja heidän vanhempiansa kokemuksia arviointikeskustelusta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- National Association for Sport and Physical Education 1995. *Moving into the future - national standards for physical education: a guide to content and assessment*. St. Louis: Mosby.
- Niinistö, K. 1984. Aikuiskoulutus ja sen evaluointi: uusia sovellutuksia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B:23. Helsinki.: Valtion painatuskeskus.
- Nissilä, K. & Nissilä, S-P. 1995a. Itsearviointi opettajan ammatissa kehittymisen tukena. Osa 1: Tiedostavan itsearvioinnin edellytyksiä. *Kotitalous* 59 (10), 40 - 42.

- Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1973:38. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pate, R., Small, M., Ross, J., Young, J., Flint, K. & Warren, C. 1995. School physical education. *Journal of School Health* 65 (8), 312 - 318.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 36.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I-II. Komiteanmietintö 1970:A4 ja A5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. 2. korjattu painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio 1996. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4. Helsinki: Yliopistopaino.
- Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pynnönen, R.S. 1992. Runot ja tarinat todistuksessa kuudenteen luokkaan asti. Sanallinen arviointi korvaa numerot? *Jyväskyläinen* (9), 3.
- Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. 3.painos. Helsinki: Hakapaino.
- Ravi, T. & Tukeva, K. 1991. Liikunnan päättöharjoittelun tuntitavoitteet ja palautteen anto. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen pro gradu -tutkielma.
- Rauste-von Wright, M. 1996. Kun kasvatus kolahtaa. *Liikunta ja Tiede* 33 (5), a4 - a8.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Russell, M. 1996. Middle school volleyball assessment project. Artikkelissa M. Lou Veal, M. Russell & J. Brown (toim.) Learning to use assessment - a student teaching project. *The journal of physical education, recreation & dance* 67 (9), 21 - 23.
- Räisänen, A. 1994. Arvioinnin tehtävät. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.). Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2, 22 - 28.

- Räisänen, A. & Frisk, T. 1996b. Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Arviointi 6/1996. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Räisänen, A. & Vainio, L. 1996. Etsi laatu itsestäsi - itsearviointikäytäntöjä. Helsinki: Opetushallitus.
- Saari, H. 1976. Asennedifferentiaali. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 266.
- Salmio, K. & Lindroos-Himberg, L. (toim.) 1995. Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi 2.
- Salmio, K. & Vainio, L. 1995. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio, & A. Vanne (toim.). Itsearviointiteoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi 1.
- Sarlin, E.-L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellisen tiedekunnan julkaisuja 40.
- Sarlin, E.-L. 1996. Lasten minäkokemuksen tärkein vaikuttaja liikunta. Liikunta ja Tiede 33 (6), 14 - 18.
- Sastamala, A. 1994. Peruskoulun arviointi. Koululiikunta 19 (3), 7 - 9.
- Siiipola, M. 1991. Oppilasarvioinnin uudistaminen peruskoulun ala-asteella. Jyväskylän normaalikoulun ala-asteen kokeilu. Opettajankoulutuslain 11. pykälän perusteella suoritettuun jatko-opiskeluun liittyvä tutkielma.
- Siiipola, M. 1996. Oppilasarvioinnin uudistaminen Jyväskylän normaalikoulun ala-asteella. Opettajankouluttaja 1, 14-19.
- Smith, T.K. 1997. Authentic assessment: using a portfolio card in physical education. The Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 68 (4), 46 - 52.
- Soininen, M. 1997. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Kolmas painos. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Syrjäläinen, E. 1994. Itsearviointi koulun kehittämisen välineenä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A11. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, S. 1994. Arviointi - ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.). Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1 - 8.
- Tan, S. 1996. Differences between experienced and inexperienced physical education teachers' augmented feedback and interactive teaching decisions. Journal of Teaching in physical education, 15, 151 - 170.

- Telama, R. 1984. Sport in and out of school. Teoksessa O. Meriläinen & A. Pälvimäki (toim.). Research institute of physical culture and health & research unit for sport and physical fitness. Year book 1983 - 1984. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan ja kansanterveystyön julkaisuja 46.
- Telama, R. 1993. Koulusta nuorelle liikuntamallit. Liikunta ja Tiede 29 (4), 24.
- Törmä, E. (toim.) 1998. Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Tutkiva opettaja 3.
- Tähtinen, J. & Koljonen, A. 1998. Tilastollisen analyysin perusteita kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. 2.painos. Turku: Pallosalama.
- Vahervuo, T. 1958. Arvosanojen antaminen. Helsinki: Otava.
- Wahlroos, L. & Valtonen, S. 1998. Liikuttaako liikunnan itsearviointi? Itsearviointimenetelmien kokeilu ala-asteen liikuntakasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Valkonen, T. 1981. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. 7.painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Varstala, V., Telama, R. & Heikinaro-Johansson, P. 1987. Koulun liikuntatuntien sisältötutkimus: metodiraportti. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan ja kansanterveystyön julkaisuja 52.
- Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. 4.painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Väljärvi, J. 1995. Monipuolinen oppilasarviointi tuloksellisen oppimisen edellytyksenä. Teoksessa K. Salmio & K. Lindroos-Himberg (toim.). Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi 2, 30 - 36.
- Väljärvi, J. 1996. Oppilasarviointi opiskelun uudistumisen tukena ja tukahduttajana lukiossa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.). Silta uuteen opiskelijaarviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi 6, 123 - 142.
- Zhu, W. 1997. Alternative assessment: what, why, how. The journal of physical education, recreation & dance, 68 (7), 17 - 18.
- Åhlberg, M. 1990. Opetuksen ja oppimisen evaluaatio. Pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 16.
- Ängeslevä, M. 1999. Vertailu vähenee oppilaan arvioinnissa. Opettaja (21), 14 - 16.

LIITTEET

- Liite 1 Saate koulujen rehtoreille/johtajille
- Liite 2 Tutkimuksessa käytetty kyselykaavake
- Liite 3 Saate tutkimuksessa käytetyn kyselylomakkeen tietojen täydentämiseksi
- Liite 4 Tutkimuksen muuttujarakenteen selkiinnyttämiseksi muodostetut summamuuttujat
- Liite 5 Arvioinnin tehtävien sisäiset korrelaatiot
- Liite 6 Opettajien käsitykset numero- ja sanallisen arvioinnin vaikutuksista liikuntakasvatuk-
sen tehtävien toteutumiseen
- Liite 7 Tutkimuksessa mukana olleet ala-asteet, opettajamäärät ja vastausprosentit
- Liite 8 Numeerisen ja sanallisen arvioinnin vaikutus arvioinnin tehtävien toteutumiseen
- Liite 9 Opettajien asennoituminen erilaisten arviointitapojen käyttöön liikunnan arvioinnissa
- Liite 10 Taustamuuttujien sisäiset korrelaatiot
- Liite 11 Regressioanalyysissä mukana olleet muuttujat
- Liite 12 Regressioanalyysin tulokset
- Liite 13 Mittarin rakenne osa-alueittain
- Liite 14 Opettajien omat liikuntaharrastukset

SAATTEEKSI KOULUJEN REHTOREILLE/JOHTAJILLE

Teen tutkimusta liikuntakasvatuksen tämän hetken oppilasarvioinnista. **Kohdistan tutkimukseni liikuntaa luokka-asteilla 3.-6. opettaville opettajille.** Arviointikulttuuri elää kokonaisuudessaan murrosvaihetta, joten tässä suhteessa pidän tutkimukseni aihetta tärkeänä ja ajankoh- taisena, vaikkei se kohdistukaan suoranaisesti kun yhteen oppiaineeseen eli liikuntaan. Toisaalta liikunta on muista yksittäisistä oppiaineista poikkeava siinä suhteessa, että liikkueessaan oppilas ja samoin myös liikuntaa opettava opettaja joutuvat selvimmin laittamaan itsensä likoon muiden silmien alla!

Jo tässä vaiheessa haluan kiittää yhteistyöstä nimenomaan teitä, koulujenne rehtoreita tai johtajia, koska autatte minua osaltanne pienissä tutkimusjärjestelyissä ja toisaalta annatte minulle yleensäkin mahdollisuuden suorittaa pro gradu -tutkielmaani liittyvää empiiristä tutkimusta koulussanne. Näin helpotatte suuresti työtäni tutkielmani empiirisen osan ja sitä kautta koko tutkielman valmistumiseksi. Tutkimuksen tuloksista on varmasti hyötyä myös alueemme (olen kotoisin Kouvolasta) arviointikulttuurille, koska pyrin jossain muodossa saamaan tulokset analyyseineen kaupunkienne koulutoimenjohtajien kautta nähtäviksenne ja sitä kautta kiinnostuneiden opettajien nähtäväksi.

Suoritan nyt tutkimuksen 1.vaiheen kyselylomakkein kaikilla Kouvolan ja Kuusankosken 'tavallisilla' ala-asteilla. Tarvittaessa tarkennan kyselylomakkeissa olevia tietoja lyhyillä haastatteluilla (2.vaihe), mikäli opettajat ovat suostuvaisia haastateltaviksi (aiheeseen liittyvä kysymys kyselylomakkeen viimeisellä sivulla). Seuraavassa muistamisen helpottamiseksi teille keskeisiä ohjeita tutkimuksen suorittamisesta kouluillanne:

- **Mikäli mahdollista kootkaa kaikki koulunne liikuntaa luokka-asteilla 3.-6. opettavat opettajat kerralla kokoon ja selvittääkää lyhyesti kokoontumisen syy ja jakakaa kyselylomakkeet - 1 kyselylomake / 3.-6.luokilla liikuntaa opettava opettaja**
- **Muistakaa alkupalaverissanne mainita opettajille viimeinen palautuspäivämäärä, joka on 16.10. ! Osoittakaa lisäksi paikka, johon lomakkeet tulee palauttaa!** (esim. opettajien huoneeseen asetettu palautuskori tai -laatikko tms.)
- **Kadon välttämiseksi painottakaa opettajillenne tutkimuksen merkitystä! Tutkimus on minulle pääsylippu työmarkkinoille ja toisaalta se voi onnistuessaan olla todella tärkeä myös alueemme arviointikulttuurille!**
- **Noudan itse lomakkeet kultakin koululta joko kyseisenä perjantaina (16.10.) tai seuraavana maanantaina (19.10. aamulla), joten jos jotain hämminkiä on ollut, on se mahdollisuus vielä tässä vaiheessa korjata!**

Yhteistyöterveisin,



Antti Lautala

ARVOISA OPETTAJA

Olen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelija. Teen pro gradu -työtä liikunnan oppilasarvioinnista.

Tulevana liikuntaan erikoistuneena luokanopettajana olen kiinnostunut liikunnan oppilasarvioinnin kehityksestä. Teillä on mahdollisuus auttaa tutkimustani omalla asiantuntemuksellanne. Vastaamalla tähän kyselyyn autatte minua kokoamaan ala-asteen liikunnanopettajien mielipiteitä liikunnan oppilasarvioinnista ja sitä kautta pääsette vaikuttamaan yleiseen liikuntakasvatuksen oppilasarvioinnin kehitykseen.

Kyselyn lähes kaikkiin kysymyksiin voitte vastata **ympyröimällä** tai **rastittamalla** mielestänne sopivimman vaihtoehdon. Esimerkiksi:

Opetatteko liikuntaa ala-asteella?

1 en

2 kyllä

Kaikki lomakkeessa olevat tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti.

KIITÄN YHTEISTYÖSTÄNNE

Antti Lautala, kasv. yo

Ilmarisenkatu 16-18 A 5

40100 JYVÄSKYLÄ

Puh. 014-611 475/ 040-552 1742

Pyydän ystävällisesti teitä palauttamaan kyselylomakkeen koulunne rehtorille/johtajalle **9.10. mennessä**.

TAUSTAKYSYMYKSIÄ

(1) Koehenkilön numero

- (2) Sukupuoli 1 nainen 2 mies
- (3) Opettajakoulutuksenne 1 kansakoulunopettaja / luokanopettaja
(ei liikuntaan erikoistunut)
2 liikuntaan erikoistunut luokanopettaja
3 liikunnan aineenopettaja
4 joku muu, mikä? _____
5 ei opettajan pätevyyttä
- (4) Kuinka monta vuotta olette opettaneet liikuntaa? (kuluva lukuvuosi mukaan luettuna)
_____ vuotta
- (5) Kuinka monta tuntia viikossa opettatte yhteensä liikuntaa luokkatasoilla 3 - 6?
_____ tuntia viikossa
- (6) Kuinka monelle oppilaalle opettatte liikuntaa? (tänä lukuvuonna)
_____ oppilaalle (noin)
- (7) Kuinka usein olette osallistuneet liikunnan täydennyskoulutukseen?
1 en kertaakaan
2 1-3 kertaa
3 neljästi tai useammin
- (8) Kertokaa omista liikuntaharrastuksistanne?
Koodattu omien liikuntaharrastusten määränä: 1 0 - 1 harrastusta
2 2 - 3 harrastusta
3 > 3 harrastusta

OPETTAJAN TOIMINTA ARVIOIJANA

Missä määrin olette käyttäneet seuraavia keinoja arvioidessanne oppilaita viimeisen lukuvuoden aikana?

1= en lainkaan 2= muutaman ker- 3= kerran kuussa 4= viikottain 5= lähes joka tunti
ran vuodessa

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (9) tarkkailu ja havainnointi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (10) arviointikeskustelu [opettaja + oppilas + (vanhemmat)] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (11) standardoidut testit (<u>Esim.</u> cooper-testi tai kuntokortti) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (12) eri liikuntalajien taitoarvioinnit, -testit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (13) kirjalliset tietotestit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (14) oppilaiden itsearviointi (<u>Esim.</u> oman toiminnan tarkkailua ja analysointia) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (15) toveriarviointi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (16) päiväkirjan pitäminen oppilaiden edistymisestä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (17) tietokonepohjainen arviointi (<u>Esim.</u> fyysisen kunnon testauksessa) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (18) joku muu, mikä? _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Mitä tapoja olette käyttänyt tiedottaessanne oppilaille ja vanhemmille liikunnan arvioinnin tuloksista viimeisen lukuvuoden aikana? (Ympyröikää jokainen käyttämäne vaihtoehto)

- | | | |
|------|---|--|
| (19) | 1 | numeerinen arviointi lukukausitodistuksessa |
| (20) | 2 | sanallinen arviointi lukukausitodistuksessa |
| (21) | 3 | numeerinen arviointi lukukausitodistuksessa täydennettynä sanal-
lisella tiedotteella |
| (22) | 4 | numeerinen arviointi lukukausitodistuksessa, jota selitetään suullisesti |
| (23) | 5 | arviointikeskustelu |
| (24) | 6 | joku muu, mikä? _____ |

Missä määrin käytätte seuraavia arviointitapoja arvioidessanne oppilaita **liikuntajakson** alussa, sen aikana ja lopussa (esim. palloilu- tai yleisurheilujakso)?

1= en lainkaan 2= harvoin 3= en osaa sanoa 4= aika usein 5= säännöllisesti

Arvioin oppilaan suorituksia **suhteessa hänen omiin edellytyksiinsä** kunkin...

- | | | | | | | |
|------|------------------------|---|---|---|---|---|
| (25) | liikuntajakson alussa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (26) | liikuntajakson aikana | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (27) | liikuntajakson lopussa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Arvioin oppilaan suorituksia **suhteessa hänen aikaisempiin suorituksiinsa** kunkin...

- | | | | | | | |
|------|------------------------|---|---|---|---|---|
| (28) | liikuntajakson alussa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (29) | liikuntajakson aikana | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (30) | liikuntajakson lopussa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Arvioin oppilaan suorituksia **suhteessa toisten oppilaiden suorituksiin** kunkin...

- | | | | | | | |
|------|------------------------|---|---|---|---|---|
| (31) | liikuntajakson alussa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (32) | liikuntajakson aikana | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (33) | liikuntajakson lopussa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Vertaan oppilaan suorituksia **ennen jaksoa asettamiini tavoitteisiin** kunkin...

- | | | | | | | |
|------|------------------------|---|---|---|---|---|
| (34) | liikuntajakson alussa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (35) | liikuntajakson aikana | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (36) | liikuntajakson lopussa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Vertaan oppilaan suorituksia **oppilaan itselleen jaksolle asettamiin tavoitteisiin** kunkin...

- | | | | | | | |
|------|------------------------|---|---|---|---|---|
| (37) | liikuntajakson alussa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (38) | liikuntajakson aikana | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (39) | liikuntajakson lopussa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Missä määrin käytätte seuraavia **arviointimenettelyjä** arvioidessanne oppilaita liikunnassa joukkue- ja yksilölajeissa?

1= en lainkaan 2= harvoin 3= en osaa sanoa 4= aika usein 5= säännöllisesti

Joukkuelajeissa:

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| (40) Arvioin oppilaan suorituksia suhteessa hänen omiin edellytyksiinsä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (41) Arvioin oppilaan suorituksia suhteessa hänen aikaisempiin suorituksiinsa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (42) Arvioin oppilaan suorituksia suhteessa toisten oppilaiden suorituksiin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (43) Vertaan oppilaan suorituksia ennen jaksoa/tuntia asettamiini tavoitteisiin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (44) Vertaan oppilaan suorituksia oppilaan itselleen ennen jaksoa/tuntia asettamiin tavoitteisiin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Yksilölajeissa:

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| (45) Arvioin oppilaan suorituksia suhteessa hänen omiin edellytyksiinsä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (46) Arvioin oppilaan suorituksia suhteessa hänen aikaisempiin suorituksiinsa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (47) Arvioin oppilaan suorituksia suhteessa toisten oppilaiden suorituksiin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (48) Vertaan oppilaan suorituksia ennen jaksoa/tuntia asettamiini tavoitteisiin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (49) Vertaan oppilaan suorituksia oppilaan itselleen ennen jaksoa/tuntia asettamiin tavoitteisiin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Oppilaan liikunnallisten taitojen arvioinnin **tulisi mielestäni ensisijaisesti tapahtua?**

- | | | |
|------|---|---|
| (50) | 1 | Arvioimalla oppilaan suorituksia suhteessa hänen omiin edellytyksiinsä |
| (51) | 2 | Arvioimalla oppilaan suorituksia suhteessa hänen aikaisempiin suorituksiinsa |
| (52) | 3 | Arvioimalla oppilaan suorituksia suhteessa toisten oppilaiden suorituksiin |
| (53) | 4 | Vertaamalla oppilaan suorituksia ennen lukuvuotta/jaksoa/tuntia asetettuihin tavoitteisiin |
| (54) | 5 | Muuten, miten? _____ |

KÄSITYKSET LIIKUNTAKASVATUKSELLE ASETETUISTA TAVOITTEISTA

- (55) Kuinka paljon olette saanut **arviointianne hyödyttävää tietoa** liikuntakasvatukselle asetetuista tavoitteista valtakunnallisista peruskoulun opetussuunnitelmista?

- 1 en lainkaan
- 2 vain vähän
- 3 en osaa sanoa
- 4 melko paljon
- 5 paljon

Missä määrin seuraavat lähteet **sisältävät** ne liikuntakasvatukselle asetetut tavoitteet, joihin opetuksen perustuu?

	1= ei lainkaan	2= vain vähän	3= en osaa sanoa	4= melko paljon	5= paljon						
(56)	1					uusien valtakunnallinen peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994)	1	2	3	4	5
(57)	2					valtakunnalliset vanhat opetussuunnitelmat (POPS 1970 I ja II, POPS 1985)	1	2	3	4	5
(58)	3					kunnallinen opetussuunnitelma	1	2	3	4	5
(59)	4					koulun oma opetussuunnitelma	1	2	3	4	5
(60)	5					opetushallituksen erilliset ohjeet	1	2	3	4	5
(61)	6					kouluhallituksen aikaiset yleiskirjeet	1	2	3	4	5
(62)	7					liikuntakasvatuksellinen kirjallisuus	1	2	3	4	5
(63)	8					liikuntakasvatukselliset lehdet	1	2	3	4	5
(64)	9					joku muu, mikä? _____	1	2	3	4	5

LIIKUNNAN ARVIOINNIN TEHTÄVÄT

Arvioi seuraavassa lueteltujen arvioinnin tehtävien tärkeyttä ala-asteella liikunnan arvioinnin kannalta.

	1= täysin merkityksetön	2= jokseenkin merkityksetön	3= en osaa sanoa	4= jokseenkin tärkeä	5= erittäin tärkeä						
(65)						oppilaan liikunnallisten oppimisvaikeuksien selvittäminen	1	2	3	4	5
(66)						oppilaan innostaminen liikuntaan	1	2	3	4	5
(67)						oppilaan menestyksen ennustaminen tulevissa liikuntajaksoissa	1	2	3	4	5
(68)						liikuntaan liittyvien valintojen ja ratkaisujen tukeminen (esim. jatko-opinnot ja ammatinvalinta)	1	2	3	4	5
(69)						oppilaan liikunnallisen itseluottamuksen vahvistaminen	1	2	3	4	5
(70)						oppilaan liikunnallisten oppimisvaikeuksien ennalta ehkäiseminen	1	2	3	4	5
(71)						oppilaan edistymisestä informoiminen oppilaalle itselleen ja hänen vanhemmilleen	1	2	3	4	5
(72)						saada huoltajat kannustamaan lasta liikkumaan	1	2	3	4	5
(73)						suoritusvirheiden korjaaminen	1	2	3	4	5
(74)						oppilaan heikkojen ja vahvojen puolien osoittaminen liikunnassa	1	2	3	4	5
(75)						oikeaan harjoitteluun ohjaaminen	1	2	3	4	5
(76)						oppilaan edistymisestä tiedottaminen toisille oppilaitoksille ja/tai työyhteisöille	1	2	3	4	5

Liikuntakasvatuksen arvioinnilla on oppilaan kannalta erilaisia tehtäviä. Miten numeroarvostelu / sanallinen arviointi vaikuttavat näiden tehtävien toteutumiseen mielestänne?

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

Numeroarviointi

(77)	Numeroarvioinnilla voidaan todeta oppilaan oppiminen	1	2	3	4	5
(78)	Numeroarviointi motivoi oppilasta jatkamaan/yrittämään	1	2	3	4	5
(79)	Numeroarviointi ohjaa oppilasta kehittämään itseään liikunnallisesti	1	2	3	4	5
(80)	Numeroarviointi ennustaa oppilaan liikunnallista edistymistä	1	2	3	4	5
(81)	Numeroarviointi kehittää oppilaan minäkäsitystä	1	2	3	4	5

Sanallinen arviointi

(82)	Sanallisella arvioinnilla voidaan todeta oppilaan oppiminen	1	2	3	4	5
(83)	Sanallinen arviointi motivoi oppilasta jatkamaan/yrittämään	1	2	3	4	5
(84)	Sanallinen arviointi ohjaa oppilasta kehittämään itseään liikunnallisesti	1	2	3	4	5
(85)	Sanallinen arviointi ennustaa oppilaan liikunnallista edistymistä	1	2	3	4	5
(86)	Sanallinen arviointi kehittää oppilaan minäkäsitystä	1	2	3	4	5

Lukukausi- tai lukuvuosikohtainen numeroarviointi / sanallinen arviointi on mielestäni liikunnassa riittävän tiedottava oppilaalle ja hänen vanhemmilleen?

(87)	Numeroarviointi	1	2	3	4	5
(88)	Sanallinen arviointi	1	2	3	4	5

TOIMINTA ARVIOIJANA

(89) Miten liikunnan arviointikäytäntönne ovat mahdollisesti muuttuneet viimeisen 5 vuoden aikana?

ASENNOITUMINEN OPPILASARVIOINTIIN

Seuraaviin lauseisiin voitte vastata **rastittamalla arviointiasteikon sen kohdan, joka vastaa parhaiten näkemystänne asiasta**. Laittakaa rasti jokaiselle riville.

1. erittäin	2. jonkin verran	3. saman tekevää	4. jonkin verran	5. erittäin
-------------	------------------	------------------	------------------	-------------

Oppilaiden suullisen sekä kirjallisen itsearviointin käyttö liikunnan arvioinnissa on mielestäni

(90) epämiellyttävää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	miellyttävää	n=68
(91) turhaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tarpeellista	n=68
(92) vähennettävää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lisättävää	n=68

Liikunnanopettajana oman työni arviointi on mielestäni

(93) epämiellyttävää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	miellyttävää	n=69
(94) turhaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tarpeellista	n=68
(95) vähennettävää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lisättävää	n=68

Oppilaiden KOKO liikuntajakson kestävä tarkkailu opettajan pääasiallisena arviointikeinona on mielestäni

(96) epämiellyttävää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	miellyttävää	n=69
(96) turhaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tarpeellista	n=69
(98) vähennettävää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lisättävää	n=69

Oppilaiden lajikohtainen arvosteleminen yhden liikuntajakson lopussa pidetyn taito-/kuntokokeen perusteella on mielestäni (liikuntajakso: esimerkiksi 4 perättäistä tuntia koripalloa tai kuntoilua)

(99) epämiellyttävää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	miellyttävää	n=69
(100) turhaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tarpeellista	n=69
(101) vähennettävää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lisättävää	n=69

Oppilaiden arvosteleminen numeroin liikunnassa on mielestäni

(102) epämiellyttävää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	miellyttävää	n=69
(103) turhaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tarpeellista	n=68
(104) vähennettävää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lisättävää	n=68

Sanallisen tiedotteen antaminen liikunnassa numeroarvostelun **lisäksi** on mielestäni

(105) epämiellyttävää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	miellyttävää	n=69
(106) turhaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tarpeellista	n=69
(107) vähennettävää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lisättävää	n=69

Sanallisen tiedotteen antaminen liikunnassa numeroarvostelun **sijasta** on mielestäni

(108) epämiellyttävää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	miellyttävää	n=69
(109) turhaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tarpeellista	n=69
(110) vähennettävää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lisättävää	n=69

KASVATUSPERIAATTEIDEN TOTEUTUMINEN OPETUKSESSA / ARVIOINNISSA

(111) **Mihin kasvatustavoitteisiin** oma liikunnan opetuksenne perustuu?

(112) Miten nämä kasvatustavoitteet **näkyvät** toteuttamassanne liikunnan arvioinnissa?

(113) Oletteko käytettävissä tutkimukseni myöhäisemmässä vaiheessa (tutkimuksessa käytettävät tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti)?

- 1 kyllä
- 2 kyllä (en kovin mielelläni)
- 3 en

Jos olette käytettävissä tutkimukseni myöhemmässä vaiheessa:

Nimi: _____

Koulu: _____

Koulun osoite: _____

Puh.nro: _____

KIITOKSIA VASTAUKSISTANNE!

Tutkimuksen muuttujarakenteen selkiinnyttämiseksi muodostin kyselylomakkeen pohjalta 28 summamuuttujaa jatkokäsittelyä varten seuraavasti:

1. Oppilaan suoritusten arvioiminen suhteessa hänen omiin edellytyksiinsä - liikuntajakso (muuttujat 25-27)
2. Oppilaan suoritusten arvioiminen suhteessa hänen aikaisempiin suorituksiinsa - liikuntajakso (28-30)
3. Oppilaan suoritusten arvioiminen suhteessa toisten oppilaiden suorituksiin - liikuntajakso (31-33)
4. Oppilaan suoritusten vertaaminen ennen jaksoa opettajan asettamiin tavoitteisiin - liikuntajakso (34-36)
5. Oppilaan suoritusten vertaaminen oppilaan ennen jaksoa itselleen asettamiin tavoitteisiin - liikuntajakso (37-39)
6. Oppilaan suoritusten arvioiminen suhteessa hänen omiin edellytyksiinsä - liikuntalaji (40, 45)
7. Oppilaan suoritusten arvioiminen suhteessa hänen aikaisempiin suorituksiinsa - liikuntalaji (41, 46)
8. Oppilaan suoritusten arvioiminen suhteessa toisten oppilaiden suorituksiin - liikuntalaji (42, 47)
9. Oppilaan suoritusten vertaaminen ennen jaksoa opettajan asettamiin tavoitteisiin - liikuntalaji (43, 48)
10. Oppilaan suoritusten vertaaminen oppilaan ennen jaksoa itselleen asettamiin tavoitteisiin - liikuntalaji (44, 49)
11. Arvioinnin toteava tehtävä liikuntakasvatuksessa (65, 70)
12. Arvioinnin motivoiva tehtävä liikuntakasvatuksessa (66, 72)
13. Arvioinnin ennustava tehtävä liikuntakasvatuksessa (67, 68)
14. Arvioinnin minäkäsityksen kehitystehtävä liikuntakasvatuksessa (69, 74)
15. Arvioinnin ohjaava tehtävä liikuntakasvatuksessa (73, 75)
16. Arvioinnin tiedottava tehtävä liikuntakasvatuksessa (71, 76)
17. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiset arvioinnin tehtävät (65, 68, 70, 75)
18. Humanistisen oppimiskäsityksen mukaiset arvioinnin tehtävät (66, 69, 71, 72)
19. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaiset arvioinnin tehtävät (67, 73, 74, 76)
20. Numeroarvioinnin vaikutus arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa (77-81, 87)
21. Sanallisen arvioinnin vaikutus arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa (82-86, 88)
22. Opettajien asennoituminen oppilaiden suullisen ja kirjallisen itsearvioinnin käyttöön liikunnan arvioinnissa (90-92)
23. Opettajien asennoituminen oman työnsä itsearviointiin liikunnassa (93-95)
24. Opettajien asennoituminen observointiin opettajan pääasiallisena arviointikeinona liikuntajaksoilla (96-98)

25. Opettajien asennoituminen summatiiviseen produktiarviointiin pääasiallisena arviointikeinona iikuntajaksolla (99-101)
26. Opettajien asennoituminen oppilaiden arvostelemiseen numeroin liikunnassa (102-104)
27. Opettajien asennoituminen sanallisen tiedotteen antamiseen liikunnassa numeroarvostelun lisäksi (105-107)
28. Opettajien asennoituminen sanallisen tiedotteen antamiseen liikunnassa numeroarvostelun sijasta (108-110)

Arvioinnin tehtävien sisäiset korrelaatiot (muuttujat 65 - 76). Taulukkoon on merkattu vain summamuuttujien sisäiset korrelaatiokertoimet.

Muuttujat	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76
65	1.000											
66		1.000										
67			1.000									
68			.130	1.000								
69					1.000							
70	.509***					1.000						
71							1.000					
72		.241*						1.000				
73									1.000			
74					-.122					1.000		
75									.386***		1.000	
76							.205(*)					1.000

(*) $p < .1$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

65 ja 70: arvioinnin toteava tehtävä (summamuuttuja 11)

66 ja 72: arvioinnin motivoiva tehtävä (S12)

67 ja 68: arvioinnin ennustava tehtävä (S13)

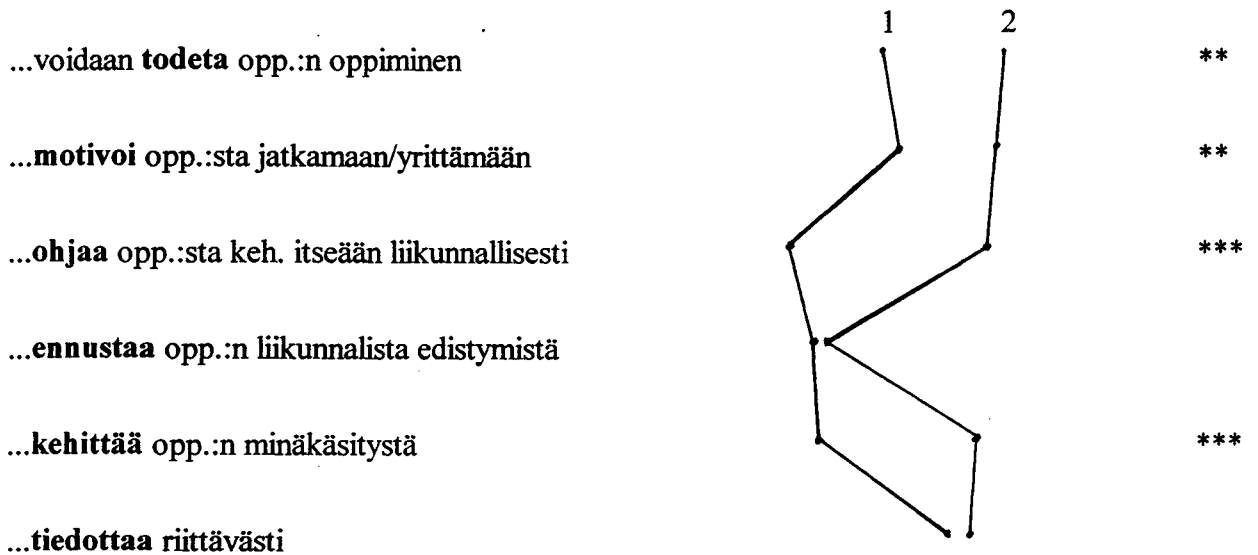
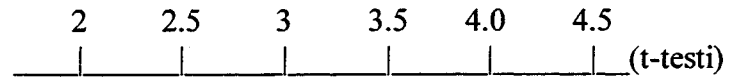
69 ja 74: arvioinnin minäkäsityksen kehitystehtävä (S14)

73 ja 75: arvioinnin ohjaava tehtävä (S15)

71 ja 76: arvioinnin tiedottava tehtävä (S16)

Opettajien käsitykset numero- ja sanallisen arvioinnin vaikutuksista liikuntakasvatuksen tehtävien toteutumiseen (1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=jokseenkin samaa mieltä ja 5= täysin samaa mieltä)

Numero-/sanallinen
arviointi...



1=numeroarviointi, 2=sanallinen arviointi

p<.01, *p<.001

Tutkimuksessa mukana olleet ala-asteet, opettajamäärät ja vastausprosentit.

Paikkakunta ja ala-aste	Vastanneet/ lähetetyt	Vastaus- prosentti
KOUVOLAN KAUPUNKI		
Tornionmäki	10 / 10	
Kaunisnurmi	2 / 2	
Sarkola	8 / 8	
Vahtero	4 / 4	
Mansikka-aho	5 / 6	
Kangas	7 / 7	
Eskolanmäki	8 / 8	
Yhteensä	44 / 45	97.8 %
KUUSANKOSKEN KAUPUNKI		
Pilkanmaa	3 / 3	
Voikkaa	3 / 3	
Kymintehdas	10 / 12	
Tähtee	3 / 4	
Svenska	1 / 1	
Keskusta	5 / 11	
Yhteensä	25 / 34	73.5 %
YHTEENSÄ	69 / 79	87.3 %

Numeerisen ja sanallisen arvioinnin vaikutus arvioinnin tehtävien toteutumiseen liikuntakasvatuksessa (summamuuttujat 17 ja 18).

Summamuuttuja	n	\bar{x}	s
Numeerisen arvioinnin vaikutus arvioinnin tehtävien toteutumiseen (summa 17)	69	3.16	.77
Sanallisen arvioinnin vaikutus arvioinnin tehtävien toteutumiseen (summa 18)	69	3.65	.77

T-testi (Paired Samples Test)

	t-arvo	p
Numeerisen arvioinnin vaikutus arvioinnin tehtävien toteutumiseen (summa 17) - Sanallisen arvioinnin vaikutus arvioinnin tehtävien toteutumiseen (summa 18)	-3.626	.001

*** $p \leq .001$

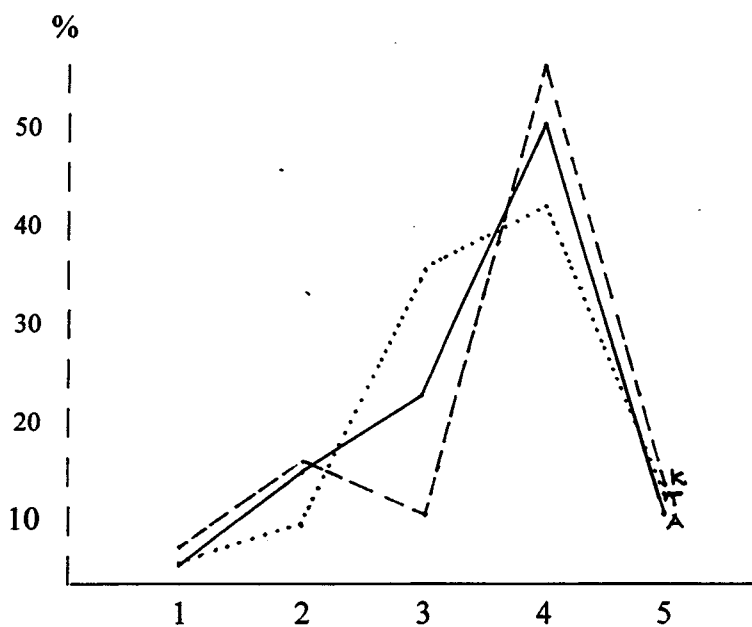
Opettajien asennoituminen erilaisten arviointitapojen käyttöön liikuntakasvatuksen arvioinnissa

Affektiivinen komponentti = ————— A
 "epämiellyttävää - miellyttävää"

Kognitiivinen komponentti = - - - - - K
 "turhaa - tarpeellista"

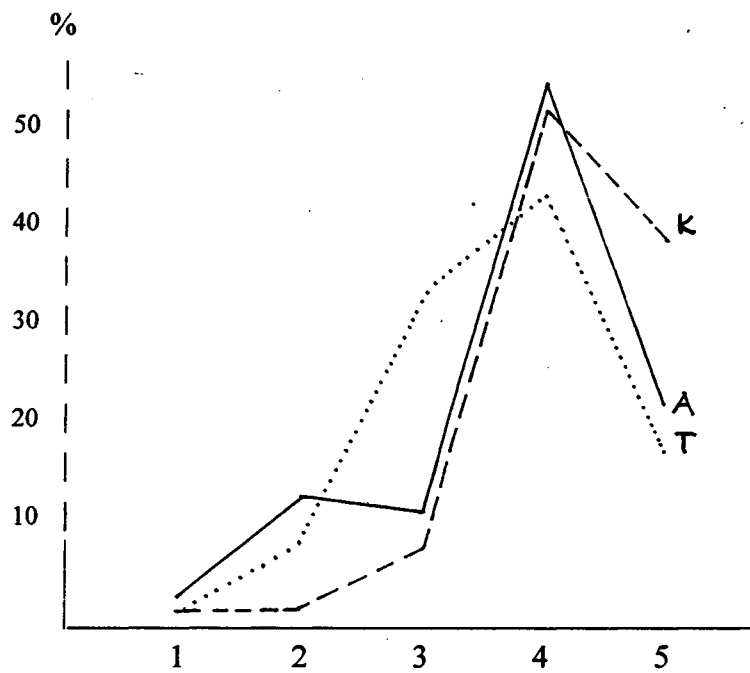
Toiminnallinen komponentti = T
 "vähennettävää - lisättävää"

1. Opettajien asennoituminen oppilaiden suullisen ja kirjallisen itsearvioinnin käyttöön liikunnan arvioinnissa



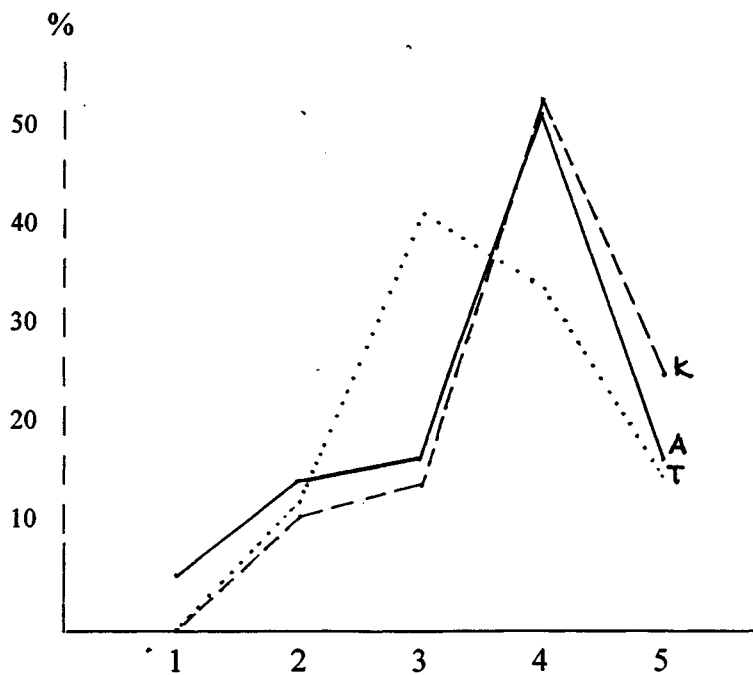
	\bar{x}	s	n
A	3.50	.97	68
K	3.57	1.06	68
T	3.50	.92	68

2. Opettajien asennoituminen oman työnsä itsearviointiin liikunnassa



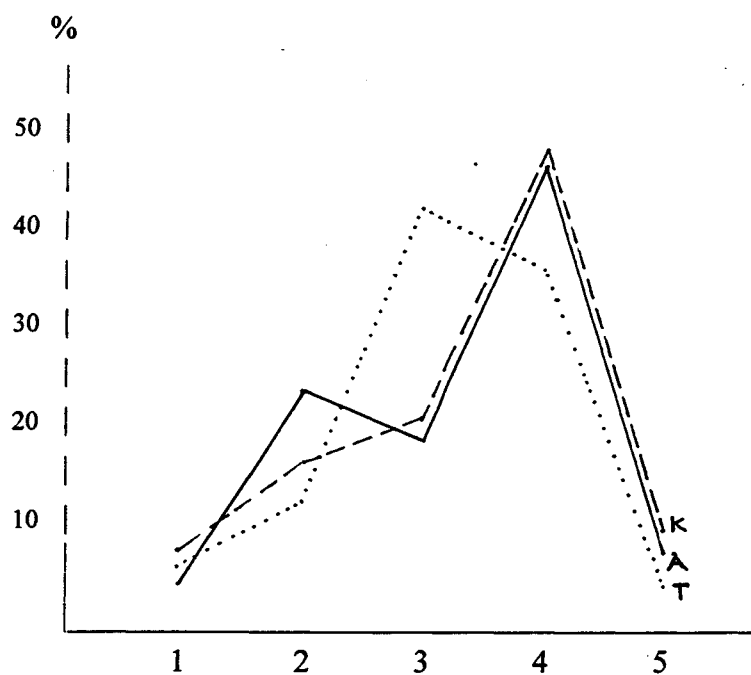
	\bar{x}	s	n
A	3.80	1.01	69
K	4.24	.77	68
T	3.65	.89	68

3. Opettajien asennoituminen observointiin opettajan pääasiallisena arviointikeinona liikuntajaksolla



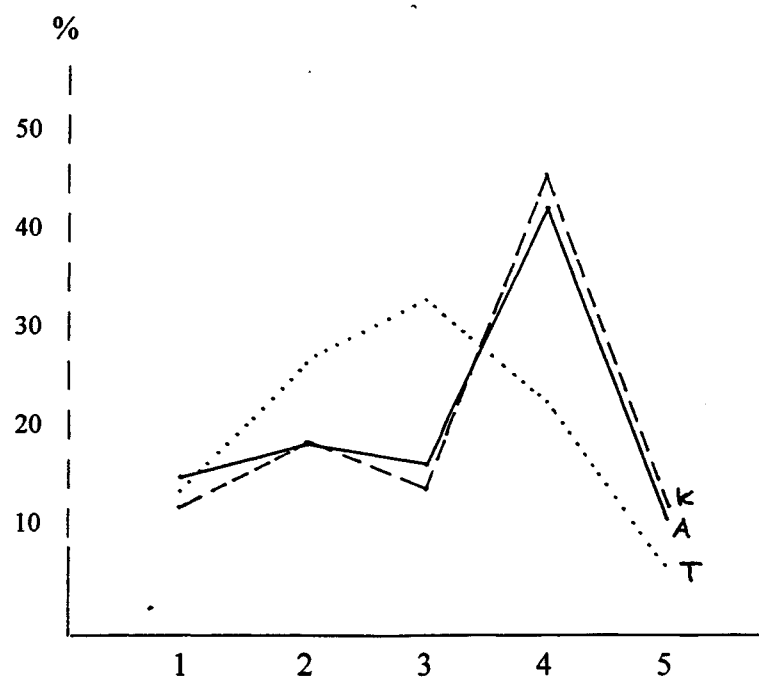
	\bar{x}	s	n
A	3.61	1.05	69
K	3.91	.89	69
T	3.51	.88	69

4. Opettajien asennoituminen summatiiviseen produktiarviointiin pääasiallisena arviointikeinona liikuntajaksolla



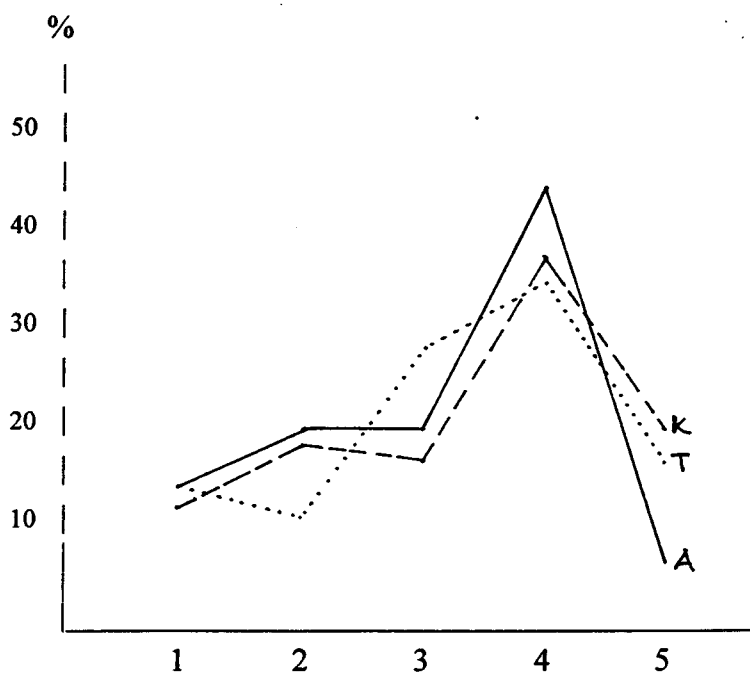
	\bar{x}	s	n
A	3.29	1.04	69
K	3.35	1.08	69
T	3.22	.92	69

5. Opettajien asennoituminen oppilaiden arvostelemiseen numeroin liikunnassa



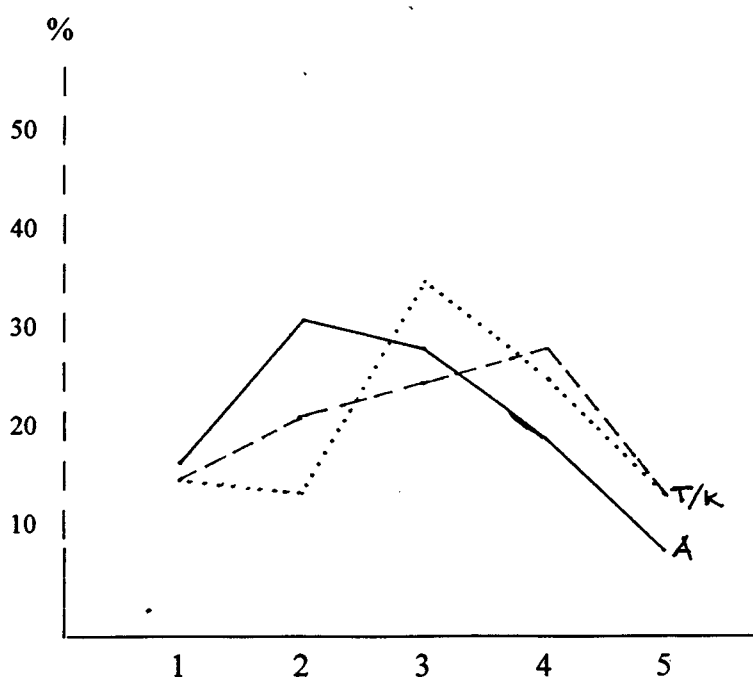
	\bar{x}	s	n
A	3.16	1.26	69
K	3.28	1.23	68
T	2.81	1.11	68

6. Opettajien asennoituminen sanallisen tiedotteen antamiseen liikunnassa numeroarvostelun lisäksi



	\bar{x}	s	n
A	3.10	1.18	69
K	3.33	1.29	69
T	3.29	1.24	69

7. Opettajien asennoituminen sanallisen tiedotteen antamiseen liikunnassa numeroarvostelun sijasta



	\bar{x}	s	n
A	2.71	1.16	69
K	3.04	1.27	69
T	3.09	1.22	69

Taustamuuttujien sisäiset korrelaatiot (2 - 8).

Muuttujat	2	3	4	5	6	7	8
2	1.000						
3	.282*	1.000					
4	.181	-.001	1.000				
5	.155	.083	.002	1.000			
6	.025	.153	-.084	.678***	1.000		
7	.037	.123	.348**	-.037	-.155	1.000	
8	-.056	.090	.095	.228(*)	.130	.057	1.000

(*) $p < .1$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Muuttujat:

- 2: Sukupuoli
- 3: Opettajakoulutus
- 4: Liikunnan opettajakokemus
- 5: Opetettävien liikuntatuntien määrä/viikko
- 6: Opetettävien oppilaiden määrä
- 7: Liikunnan täydennyskoulutuksen määrä
- 8: Opettajien omien liikuntaharrastusten määrä

REGRESSIOANALYYSISSÄ MUKANA OLLEET MUUTTUJAT (suluissa muuttujien tai summamuuttujien [S] numerot):

A. Riippumattomat muuttujat

- Sukupuoli (2)
- Opettajakoulutus (3)
- Liikunnan opettajakokemus (4)
- Opetettavien liikuntatuntien määrä/viikko (5)
- Liikunnan täydennyskoulutuksen määrä (7)
- Opettajien omien liikuntaharrastusten määrä (8)

B. Riippuvat muuttuvat

- Opettajien asennoituminen oppilaiden suullisen ja kirjallisen itsearvioinnin käyttöön liikunnan arvioinnissa (S22)
- Opettajien asennoituminen oman työnsä itsearviointiin liikunnassa (S23)
- Opettajien asennoituminen observointiin opettajan pääasiallisena arviointikeinona liikunnassa (S24)
- Opettajien asennoituminen summatiiviseen arviointiin opettajan pääasiallisena arviointikeinon liikunnassa (S25)
- Opettajien asennoituminen oppilaiden arvostelemiseen numeroin liikunnassa (S26)
- Opettajien asennoituminen sanallisen tiedotteen antamiseen liikunnassa numeroarvostelun lisäksi (S27)
- Opettajien asennoituminen sanallisen tiedotteen antamiseen liikunnassa numeroarvostelun sijasta (S28)

Regressioanalyysin tulokset: regressioyhtälöt muuttujittain ja asennekohteittain (summamuuttujittain)

1. Opettajien asennoituminen oppilaiden suullisen ja kirjallisen itsearvioinnin käyttöön liikunnan arvioinnissa (S22)

Muuttuja	Regressiokerroin	B-kerroin	t-arvo	p	R Square
2 Sukupuoli	.026	.044	.200	-	
3 Opettajakoulutus	-.080	-.144	-.639	-	
4 Liikunnan opettajakokemus	-.414	-.040	-3.313	.002	14.2
5 Opettavien liikuntatuntien määrä/viikko	-.036	-.016	-.290	-	
7 Liikunnan täydennyskoulutus	.077	.096	.608	-	
8 Opettajan omien liikuntaharastusten määrä	.076	.040	.619	-	

Kaikkien taustamuuttujien yhteinen selitysosuus asennemuuttujasta 15.6 %

2. Opettajien asennoituminen oman työnsä itsearviointiin liikunnassa (S23)

Muuttuja	Regressiokerroin	B-kerroin	t-arvo	p	R Square
2 Sukupuoli	.125	.172	.995	-	
3 Opettajakoulutus	.047	.068	.382	-	
4 Liikunnan opettajakokemus	-.457	-.036	-3.629	.001	13.0
5 Opettavien liikuntatuntien määrä/viikko	-.004	-.002	-.034	-	
7 Liikunnan täydennyskoulutus	.184	.184	1.478	-	
8 Opettajan omien liikuntaharastusten määrä	.099	.042	.820	-	

Kaikkien taustamuuttujien yhteinen selitysosuus asennemuuttujasta 19.1 %

3. Opettajien asennoituminen observointiin opettajan pääasiallisena arviointikeinona liikunnassa (S24)

Muuttuja	Regressiokerroin	B-kerroin	t-arvo	p	R Square
2 Sukupuoli	.143	.232	1.070	-	
3 Opettajakoulutus	-.032	-.054	-.243	-	
4 Liikunnan opettajakokemus	.002	.000	.015	-	
5 Opettavien liikuntatuntien määrä/viikko	.112	.049	.874	-	
7 Liikunnan täydennyskoulutus	.151	.180	1.140	-	
8 Opettajan omien liikuntaharrastusten määrä	.045	.023	.348	-	

Kaikkien taustamuuttujien yhteinen selitysosuus asennemuuttujasta 6.2 %

4. Opettajien asennoituminen summatiivisen arviointiin opettajan pääasiallisena arviointikeinon liikunnassa (S25)

Muuttuja	Regressiokerroin	B-kerroin	t-arvo	p	R Square
2 Sukupuoli	.029	.053	.221	-	
3 Opettajakoulutus	-.087	-.168	-.685	-	
4 Liikunnan opettajakokemus	-.012	-.001	-.087	-	
5 Opettavien liikuntatuntien määrä/viikko	-.265	-.133	-2.111	.039	5.7
7 Liikunnan täydennyskoulutus	.145	.196	1.120	-	
8 Opettajan omien liikuntaharrastusten määrä	.156	.090	1.243	-	

Kaikkien taustamuuttujien yhteinen selitysosuus asennemuuttujasta 10.4 %

5. Opettajien asennoituminen oppilaiden arvostelemiseen numeroin liikunnassa (S26)

Muuttuja	Regressiokerroin	B-kerroin	t-arvo	p	R Square
2 Sukupuoli	.028	.063	.210	-	
3 Opettajakoulutus	.122	.285	.924	-	
4 Liikunnan opettajakokemus	-.059	-.008	-.439	-	
5 Opettavien liikuntatuntien määrä/viikko	-.093	-.056	-.720	-	
7 Liikunnan täydennyskoulutus	.215	.349	1.613	-	
8 Opettajan omien liikuntaharrastusten määrä	-.014	-.009	-.106	-	

Kaikkien taustamuuttujien yhteinen selitysosuus asennemuuttujasta 7.1 %

6. Opettajien asennoituminen sanallisen tiedotteen antamiseen liikunnassa numeroarvostelun lisäksi (S27)

Muuttuja	Regressiokerroin	B-kerroin	t-arvo	p	R Square
2 Sukupuoli	-.021	-.049	-.170	-	
3 Opettajakoulutus	.094	.226	.766	-	
4 Liikunnan opettajakokemus	-.341	-.045	-2.696	.009	6.7
5 Opettavien liikuntatuntien määrä/viikko	-.197	-.123	-1.633	.108	
7 Liikunnan täydennyskoulutus	.205	.346	1.643	.105	
8 Opettajan omien liikuntaharrastusten määrä	.167	.120	1.383	-	

Kaikkien taustamuuttujien yhteinen selitysosuus asennemuuttujasta 17.4 %

7. Opettajien asennoituminen sanallisen tiedotteen antamiseen liikunnassa numeroarvostelun sijasta (S28)

Muuttuja	Regressiokerroin	B-kerroin	t-arvo	p	R Square
2 Sukupuoli	-.146	-.339	-1.158	-	
3 Opettajakoulutus	-.005	-.012	-.040	-	
4 Liikunnan opettajakokemus	-.317	-.042	-2.481	-	
5 Opettavien liikuntatuntien määrä/viikko	-.083	-.052	-.679	.016	7.4
7 Liikunnan täydennyskoulutus	.161	.273	1.280	-	
8 Opettajan omien liikuntaharrastusten määrä	.173	.125	1.422	-	

Kaikkien taustamuuttujien yhteinen selitysosuus asennemuuttujasta 15.8 %

TAULUKKO 38. Mittarin rakenne osa-alueittain

Mittarin osa-alue	Muuttu- jan nro	Muuttujan asisisältö	Riippuva/ riippumaton
TAUSTATIEDOT	2	Sukupuoli	riippumaton
	3	Opettajakoulutus	riippumaton
	4	Opettajakokemus liikunnassa	riippumaton
	5	Liikuntatuntien määrä	riippumaton
	6	Oppilasmäärä liikunnassa	riippumaton
	7	Täydennyskoulutus	riippumaton
	8	Oman liikunnan määrä	riippumaton
	TOIMINTA ARVIOI- JANA	9-18	Arviointitiedon hankkimiskeinot
19-24		Arviointitiedon välittämiskeinot	
25-39		Arviointitavat (jakson alussa - aikana - lopussa)	S:t 1 - 5 / riippuvia
40-49		Arviointitavat (joukkuelajit - yksilölajit)	S:t 6 - 10 / riippuvia
50-54 89		Arvioinnin suhteuttaminen Arviointikäytänteiden muuttu- minen viimeisen 5 vuoden aikana	
KÄSITYKSET TAVOIT- TEISTA	55-64	Tieto tavoitteista	
KÄSITYKSET ARVI- OINNIN TEHTÄVIEN TÄRKEYDESTÄ	65,70	Toteava tehtävä	S 11 / riippuva
	66,72	Motivoiva tehtävä	S 12 / riippuva
	67,68	Ennustava tehtävä	S 13 / riippuva
	69,74	Minäkäsityksen kehittämistehtävä	S 14 / riippuva
	73,75	Ohjaava tehtävä	S 15 / riippuva
	71,76	Tiedottava tehtävä	S 16 / riippuva
OPPIMISKÄSITYSTEN YHTEYS KÄSITYK- SIIN ARVIOINNIN TEHTÄVIEN TÄRKEY- DESTÄ	65,68, 70,75	Konstruktivistinen oppimiskäsitys	S 17 / riippuva
	66,69, 71,72	Humanistinen oppimiskäsitys	S 18 / riippuva
	67,73, 74,76	Behavioristinen oppimiskäsitys	S 19 / riippuva

(jatkuu)

TAULUKKO 38. (jatkuu)

KÄSITYKSET ARVOSTELUN VAIKUTUKSESTA ARVIOINNIN TEHTÄVIEN TOTEUTUMISEEN	77-81, 87 82-86, 88	Numeroarvioinnin vaikutus Sanallisen arvioinnin vaikutus	S 20 / riippuva S 21 / riippuva
ASENNOITUMINEN OPPILASARVIOINTIIN	90-92 93-95 96-98 99-101	Oppilaiden itsearviointi Opettajan itsearviointi Observointi Oppilaiden arvosteleminen yhden liikuntajakson lopussa pidetyn testin perusteella	S 22 / riippuva S 23 / riippuva S 24 / riippuva S 25 / riippuva
	102-104	Oppilaiden arvosteleminen numeroin	S 26 / riippuva
	105-107	Sanallinen arviointi numeroarvostelun lisäksi	S 27 / riippuva
	108-110	Sanallinen arviointi numeroarvostelun sijasta	S 28 / riippuva
KASVATUSTAVOITTEIDEN TOTEUTUMINEN OPETUKSESSA JA ARVIOINNISSA	111 112	Opetuksen kasvatukselliset tavoitteet Kasvatuksellisten tavoitteiden näkyminen arvioinnissa	
HALUKKUUS OSALLISTUA MAHDOLLISEEN JATKOTUTKIMUKSEEN	113	Osallistuminen tutkimukseen sen myöhäisemmässä vaiheessa	

* S = Summamuuttuja

TAULUKKO 9. Opettajien omat liikuntaharrastukset

Liikuntaharrastus	fr	%
Kävely / lenkkeily	47	68.1
Hiihto	20	29.0
Aerobic / jumppa	19	27.5
Pyöräily	18	26.1
Kuntosali	13	18.8
Uinti	11	15.9
Kaukalopallo	8	11.6
Tennis	7	10.1
Laskettelu	7	10.1
Sulkapallo	7	10.1
Joku muu harrastus	7	10.1
Sähly / salibandy	6	8.7
Palloilu yleensä	5	7.2
Suunnistus / retkeily	4	5.8
Lentopallo	4	5.8
Jalkapallo	3	4.3
Yleisurheilu	2	2.9
Luistelu	2	2.9
Pesäpallo	1	1.4
Keilailu	1	1.4