

**LIKUNNANOPETUKSEN OPPILASARVIOINTI –  
KYSELYTUTKIMUS YLÄLUOKKIEN OPETTAJILLE**

**Sanna Weckman**

Liikuntapedagogiikan  
Pro gradu -tutkielma  
Liikuntatieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2008

## TIIVISTELMÄ

Sanna Weckman. Liikunnanopetuksen oppilasarviointi – kyselytutkimus yläluokkien opettajille. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. 90-sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaista oppilasarviointia liikunnanopettajat toteuttavat perusopetuksen yläluokilla liikunnanopetuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin myös, minkälaisia merkityksiä opettajat antavat eri arviointimenetelmille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 osalta tarkasteltiin, miten opettajat kokevat liikunnanopetukselle asetetut tavoitteet ja päättöarviointia ohjaavat hyvän osaamisen kriteerit. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, miten liikunnanopettajat suhtautuvat numeroarviointiin, ja minkälaisia vaikutuksia opettajat kokevat numeroarvioinnilla olevan oppilaaseen. Taustamuuttujiksi tutkimukseen valittiin sukupuoli, ikä, opetuskokemus ja oppilasmäärä, joiden avulla suoritettiin vertailua mittarin eri väittämien välillä.

Tutkimuksen edustajina olivat liikuntaa yläluokilla opettavat liikunnanopettajat. Aineisto kerättiin lopulta kolmena eri ajankohtana. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella, joka lähetettiin opettajille sähköpostin liitetiedostona. Lisäksi vastauksia kerättiin liikunnanopettajien täydennyskoulutuksesta. Lopulliseen analyysiin saatiin mukaan 57 opettajaa, joista puolet oli naisia ja puolet miehiä. Tuloksia analysoitiin kuvailevien tietojen avulla. Ryhmien välisiä eroja analysoitiin käyttämällä t-testiä ja yksisuuntaista varianssianalyysiä.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että liikunnanopettajien toteuttama oppilasarviointityö on Suomessa melko yhdenmukaista. Liikuntanumeron muotoutumiseen vaikutti eniten oppilaan osaaminen ja toiminta sekä asenne ja yrittäminen. Tietojen ja harrastuneisuuden vaikutus numeron muodostumiseen oli vähäisempi. Iäkkäimmät ja eniten kokemusta omanneet opettajat painottivat harrastuneisuutta enemmän vähemmän kokemusta omaaviin opettajiin verrattuna. Arviointimenetelmistä tärkeimpinä pidettiin havainnointia ja tarkkailua. Myös arviointikeskustelulla, itsearvioinnilla ja standardoiduilla testeillä opettajat kokivat olevan melko tärkeä merkitys liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa. Arvioinnin tulisi tapahtua suhteessa oppilaan omiin edellytyksiin ja hänen aiempiin suorituksiinsa. Opettajat olivat saaneet riittävästi arviointia hyödyntävää tietoa nykyisistä vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteista. Myös kaikki hyvän osaamisen kriteerit koettiin vähintään perustelluiksi arviointikriteereiksi. Erityisesti oppilaan toimintaan, asenteeseen, yrittämishaluun ja vastuullisuuteen liittyvät kriteerit koettiin erittäin perustelluiksi kriteereiksi liikuntanumeroa annettaessa. Lajihallinnan osalta perustelluimpina kriteereinä pidettiin uimataittoa, pallopelien perusteiden hallintaa ja ydintaitoja juoksuissa, hypyissä ja heitoissa. Liikuntakasvatukselle asetetut tavoitteet toteutuvat opettajien mielestä parhaiten oppilaalla, jonka numero on 9-10 ja heikoimmin oppilaalla, jonka arvosana on 4-7. Suurin osa opettajista on sitä mieltä, että tällöin arvosana ei innosta oppilasta liikkumaan lainkaan tai erittäin vähän. Yli kaksi kolmasosaa tutkimukseen vastanneista opettajista koki numeroarvioinnin tarpeellisenä liikunnassa. Suuri oppilasmäärä lisäsi numeroarvioinnin tarpeellisuuden kokemista.

Avainsanat: liikunnanopetus, arviointi, oppilasarviointi, opetussuunnitelma.

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	5
2 OPPILASARVIOINTI SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA.....	7
2.1 Oppilasarvioinnin tehtävät .....	7
2.2 Arviointijärjestelmän kehitys .....	9
2.3 Opettajan tiedon- ja oppimiskäsitys arvioinnin taustalla .....	10
3 OPPILASARVIOINTI LIIKUNNASSA.....	15
3.1 Liikuntakasvatuksen tavoitteet ja päämäärät.....	15
3.2 Arviointimenetelmät .....	16
3.2.1 Havainnointi .....	17
3.2.2 Testit ja kokeet .....	18
3.2.3 Oppilaan itsearviointi .....	19
3.2.4 Portfolio.....	20
3.2.5 Toveriarviointi .....	21
3.3 Oppilasarviointi.....	22
3.3.1 Numeroarviointi .....	24
3.3.2 Sanallinen arviointi.....	28
3.3.3 Arviointikeskustelu.....	29
3.4 Liikuntanumeron yhteys oppilaan fyysiseen aktiivisuuteen, liikuntamotivaatioon ja liikunnalliseen minäkuvaan .....	30
4 TUTKIMUSMENETELMÄT .....	35
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat.....	35
4.2 Mittarin laadinta ja esitestaus.....	36
4.3 Tutkimusaineiston keruu.....	37
4.4 Tutkimuksen kohdejoukko.....	37
4.5 Analysointimenetelmät .....	40
4.6 Tutkimuksen luotettavuus .....	41
4.6.1 Reliabiliteetti .....	41
4.6.2 Validiteetti .....	43
5 TULOKSET.....	45
5.1 Kuvailevat tulokset.....	45
5.1.1 Opettajien antamat merkitykset eri arviointialueille .....	45
5.1.2 Liikunnanopettajien arviointikriteerien painottuminen liikuntanumerossa....	47
5.1.3 Eri arviointimenetelmien merkitys liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa.	49
5.1.4 Arviointitiedon välittäminen oppilaille .....	50
5.1.5 Hyvän osaamisen kriteerien perusteltavuus liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa .....	53
5.1.6 Hyvän osaamisen lajihallintakriteerien tärkeys oppilasarvioinnissa .....	55
5.1.7 Oppilaiden liikunnallisten taitojen arviointi .....	57
5.1.8 Liikunnanopetuksen tavoitteiden edistäminen numeerisessa arvioinnissa....	58
5.1.9 Liikunnanopetuksen oppilasarviointi opettajien kokemana .....	60
5.2 Selittävät tulokset .....	63

5.2.1 Sukupuolen yhteys liikunnanopettajien oppilasarviointikäytänteisiin .....	64
5.2.2 Iän yhteys liikunnanopettajien oppilasarviointikäytänteisiin .....	65
5.2.3 Opetuskokemuksen yhteys liikunnanopettajien oppilasarviointikäytänteisiin	66
5.2.4 Oppilasmäärän yhteys liikunnanopettajien oppilasarviointikäytänteisiin .....	68
6 POHDINTA .....	71
7 LÄHTEET .....	77
LIITE 1. KYSELYLOMAKKEEN SÄHKÖPOSTIN SAATEKIRJE .....	84
LIITE 2. KYSELYLOMAKE .....	85

## 1 JOHDANTO

Todistuksen saaminen peruskoulussa tuntui aina yhtä jännittävältä. Oli niitä oppiaineita, missä tiesi odottaa numeroksi tyydyttävää, mutta liikunnan osalta en joutunut koskaan pettymään; odotettu ”kymppi” komeili todistuksessa poikkeuksetta. Olinhan sen mielestäni ansainnutkin, sillä tunneilla olin ollut aktiivinen ja innokas, lahjakas ja vielä omasta mielestäni toisia luokkatovereita kannustava.

Ensimmäisessä kenttäharjoittelussa liikuntapedagogiikan opintojeni alkutaipaleella seurattessani kokeneen liikunnanopettajan opetusta, pysähdyin ja syvennyin ensimmäistä kertaa pohtimaan sitä, mistä oppilasarvioinnissa todella on kyse. Miten opettaja pystyy arvioimaan jokaisen oppilaan ja mitä kaikkea oppilaasta tulisi arvioida? Mitä numero todella kertoo oppilaalle hänen osaamisestaan ja miten muuten arviointia voitaisiin liikunnan osalta toteuttaa? Miten arviointi vaikuttaa liikunnallisesti heikoimpiin oppilaisiin tai mitä pitäisi antaa numeroksi niille, jotka eivät yritä tunneilla parhaimpaansa? Opiskeluvuosien varrella ajatuksissani on pyörinyt yhä erilaisempia kysymyksiä arvioinnista ja myös pelkoa siitä, miten tulevassa työssäni ylipäänsä selviydyn oppilaiden arvioinnista.

Koululiikunta ja siihen liittyvä arviointi puhuttavat myös yhteiskunnallisella tasolla jatkuvasti. Tutkimukset ovat osoittaneet, että fyysisellä aktiivisuudella on suuri merkitys ihmisen terveydelle (Vuori & Miettinen 2000). Koulun liikuntatunnit ovat tärkeässä asemassa lapsen ja nuoren fyysisen aktiivisuuden edistämisessä. Telaman (2005) mukaan lapsuus ja nuoruus ovat erittäin tärkeää aikaa liikunnallisen elämäntavan omaksumisessa. On saatu näyttöä myös siitä, että motivaatioilmastolla ja opettajan toiminnalla on tärkeä merkitys oppilaiden viihtymiseen liikuntatuntien aikana (Soini 2006; Jaakkola, Soini & Liukkonen 2006). Myös liikuntanumerolla on todettu olevan yhteyttä oppilaan motivaatioon, viihtymiseen ja minäkäsitykseen (Jaakkola, Soini & Liukkonen 2006; Penttinen 2003; Huisman 2004).

Arviointi on moninainen käsite, joka on läsnä kaikessa toiminnassamme. Koulussa arviointia voidaan toteuttaa monelta eri kannalta. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994.) Oppilasarviointia ohjaa valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet,

joka luo pohjan opettajan toteuttamalle arviointityölle. Oppilasarvioinnin tärkeimpiä tehtäviä ovat oppilaan oppimisen edistymisen arviointi ja kasvun ja kehityksen tukeminen. Jaku-Sihvonen (2007) toteaa kirjoituksessaan, että opettajan tulisi pystyä antamaan oppilailleen rakentavaa ja monipuolista jatkuvaa arviointipalautetta, johon opettajankoulutuksen tulisi antaa mahdollisuuksia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) jakaa arvioinnin opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin. Liikunta kuuluu numeerisesti arvioitaviin oppiaineisiin. Päättöarvioinnin osalta hyvän osaamisen kriteerit määrittävät kansallisesti taitotason arvosanalle kahdeksan. Opettaja voi arviointinsa tueksi käyttää myös muita arviointitiedon välittämistapoja kuten sanallista arviointia, kirjallista arviointia tai arviointikeskustelua.

Liikunnanopetuksen oppilasarvioinnista on melko vähän tutkimustietoa, vaikka siitä käydään jatkuvasti keskustelua. Arvioinnin hankkimistapoja on monia ja niihin vaikuttavat muun muassa opettajan tiedon- ja oppimiskäsitykset. Uudistuvassa koulun kulttuurissa pyritään löytämään myös autenttiselle arvioinnille pohjautuvia oppilaan kasvua ja oppimisprosessia tukevia uusia arviointimenetelmiä, kuten portfolioarviointia tai kehityskeskusteluja. (Virta 1999.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada selville, miten opettajat käytännössä suorittavat oppilasarviointia arvioidessaan oppilaita liikunnassa ja miten he ylipäänsä suhtautuvat arviointiin. Tutkimuksessa tarkastellaan eri arviointimenetelmiä ja arviointitiedon välitystapoja oppilaille. Lisäksi halutaan saada selville, minkälaisena työkaluna opettajat kokevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja niissä mainitut hyvän osaamisen kriteerit arviointityössään. Tärkeää olisi saada tietoa myös siitä, miten opettajat kokevat arvioinnin vaikuttavan oppilaisiin. Tuloksia vertaillaan opettajien sukupuolen, iän, opetuskokemuksen ja oppilasmäärän välillä.

## 2 OPPILASARVIOINTI SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA

Suomalaisen perusopetuksen taustalla on oma kansallinen kulttuurimme. Suomessa arvostetaan kasvatusta ja koulutusta, jonka ytimenä on jokaisen lapsen ja nuoren inhimillisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Arvoperustana ovat tasa-arvo, ihmisoikeudet, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 12.) Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteiden (1999) mukaan nykyinen oppilaan omaa aktiivisuutta korostava konstruktivistinen oppimiskäsitys liittyy oppilasarvioinnin keskeiseksi opetuksen osa-alueeksi. Aktiivinen tiedonetsijä tarvitsee jatkuvaa palautetta omasta kehityksestään pystyäkseen tiedostamaan oman tilanteensa ja asettamaan itselleen uusia tavoitteita matkallaan elinikäiseksi oppijaksi. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999.)

Arvioinnin merkitys on viime vuosina korostunut, olipa kysymys niin oppimisen, opetuksen, koulujen tai koko koulujärjestelmän arvioinnista (Virta 1999, 3). Tässä työssä arvioinnissa keskitytään oppimisen arviointiin. Mitä oppimisen arvioinnilla oikeastaan tarkoitetaan? Virran (1999) mukaan oppimisen arviointi on solmukohta, johon monet langat yhdistyvät. Pohjimmiltaan on kysymys arvoista, tiedonkäsityksestä, oppimiskäsityksestä, ihmiskäsityksestä ja siitä mitä pidetään yhteiskunnassa yleissivistävänä (Virta 1999, 4).

Arviointi on mukana kaikissa oppimisen ja opettamisen vaiheissa. Kun opettaja kohtaa uudet oppilaansa ensimmäisen kerran, alkaa arviointi. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8.) Opettaja on keskeisessä asemassa oppilasarvioinnin toteuttajana. Koska arviointi viestii oppilaalle käsityksiä omasta itsestään ja mahdollisuuksistaan, arvostetusta käyttäytymisestä ja muun muassa siitä, mikä tieto on tärkeää ja oppimisen arvoista, ei ole merkityksetöntä, miten opettaja arviointityötänsä toteuttaa. (Virta 1999, 4.)

### 2.1 Oppilasarvioinnin tehtävät

Perusopetuslaissa (628/1998) määrätään, että oppilasarvioinnilla pyritään ohjaamaan oppilaan kasvua ja kehitystä sekä kannustamaan oppilasta koulutyössään. Lisäksi

arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan kuvaa omasta osaamisestaan ja kehittymisestään, jonka avulla pyritään mahdollisimman hyvin tukemaan oppilaan persoonallisuuden kehitystä. Arvioinnin tulisi kehittää näin myös oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 249.)

Opetussuunnitelmien perusteissa (2004) mainitaan myös, että oppilasarvioinnin tulee olla totuudenmukaista ja monipuoliseen näyttöön perustuvaa. Oppilasta tulee arvioida jokaisella oppimisen eri osa-alueella ja edistymistä, käyttäytymistä ja työskentelyä arvioidaan suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin ja kuvauksiin oppilaan hyvästä osaamisesta. Oppilasarviointi jaetaan arviointiin opetuksen aikana sekä päättöarviointiin. Näillä on erilaiset tehtävät. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 249.)

Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvu- ja oppimiselle laaditut tavoitteet. Arvioinnin tehtävänä on myös auttaa lasta muodostamaan realistinen kuva omasta oppimisestaan ja kehittymisestään ja siten tukea oppilaan persoonallisuuden kasvua. Arvioinnin avulla opettaja ohjaa oppilasta tiedostamaan omaa toimintaansa ja ajatteluaan, parhaimmillaan koko oppimisprosessiaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262.)

Päättöarvioinnin pohjalta oppilaat valikoituvat tuleviin jatko-opintoihin, joten tämän arvioinnin on oltava kansallisesti vertailukelpoista ja tasavertaisesti oppilaita kohtelevaa (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 7-8). Päättöarvioinnin tehtävänä on määrittellä, miten hyvin oppilas on koulun päättyessä saavuttanut perusopetuksen oppimäärän tavoitteet eri oppiaineissa. Päättöarvioinnin tulee perustua kaikissa yhteisissä oppiaineissa oppilaan osaamiseen vuosiluokilla 8-9. Päättöarviointia varten on laadittu perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit, jotka määrittelevät kansallisen tieto- ja taitotason arvosanalle kahdeksan (8). Kriteerit on laadittu siten, että oppilas saa arvosanan kahdeksan, mikäli hän osoittaa keskimääräistä osaamista oppiaineen edellyttämässä kriteereissä. Päättöarvioinnissa työskentelyn arviointi sisältyy oppiaineen numeroon. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 266.) Kappaleessa 3.3.1 esitellään tarkemmin liikunnan päättöarvioinnin kriteerit vuosiluokille 5-9.



Opettajien näkemyksiä oppilasarvioinnin tehtävistä on tutkittu myös käytännössä. Bollström ja Yli-Peltola (2002) tutkivat pro gradu -tutkielmassaan opettajien näkemyksiä oppilasarvioinnista. Heidän tutkimuksessaan opettajat olivat yksimielisesti sitä mieltä, että oppilasarvioinnin tärkeimpänä tehtävänä on jakaa tietoa oppilaalle ja huoltajalle siitä, mitä on opittu ja mitä on vielä opiskeltava lisää. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä oppilasarviointi suuntautuu selkeästi kognitiivisten eli tiedonkäsitteilyyn liittyvien taitojen arviointiin, mutta se nähdään oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen tukijana. (Bollström & Yli-Peltola 2002.)

## 2.2 Arviointijärjestelmän kehitys

Suomalainen peruskoulujärjestelmä on viime vuosikymmenten aikana kokenut suuria muutoksia. Myös oppilasarvioinnin painotukset ovat muuttuneet eri aikakausien opetussuunnitelmissa. Peruskoulu muodostettiin 1970-luvun alussa kansakoulun, kansalaiskoulun ja keskikoulun pohjalta. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean ensimmäisessä mietinnössä (1971) käsiteltiin oppilasarvioinnin sijasta oppimistulosten arviointia. Tällöin olennaista olivat oppilaan oppisaavutukset, eivät oppimisprosessi tai oppilaan henkinen kypsyminen. Arviointi toteutettiin lähes kokonaan kokeiden avulla, mutta komiteamietinnöstä löytyy varovaista puhetta sanallisen arvioinnin hyödyistä numeerisen arvioinnin rinnalla. Peruskoulujärjestelmän alkuvaiheissa käytettiin oppilaiden välistä vertailua, joka ilmeni tasoryhmien muodostamisella oppilaiden taitotason mukaisesti. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean 1 mietintö 1971; Apajalahti 1996, 83.)

Tasoryhmistä luovuttiin vuonna 1983, jolloin peruskoululaissa säädettiin laki, joka velvoitti kouluhallitusta laatimaan opetussuunnitelmien perusteet. Ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelman perusteet julkaistiin vuonna 1985, jolloin muutettiin myös koulun arviointityön lähtökohtia luopuen suhteellisesta arvioinnista. Uutena lähtökohtana pidettiin oppilaiden arvostelua kaikissa yhteisissä aineissa yhtenä joukkona ja kaikissa aineissa luovuttiin oppilaiden keskinäiseen vertailuun perustuvasta arvioinnista. Oppilaan arvosanan muotoutumiseen ei saanut vaikuttaa toisten oppilaiden arvosanat. Arvostelun tuli kuitenkin olla aina oikeudenmukaista. Arviointi perustui tavoitepohjaiseen arviointiin, jossa opettajan tehtävänä oli arvioida, kuinka pitkälle kussakin yksittäisessä aineessa oppilas voi edetä

omien edellytystensä rajoissa. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet määrittivät myös, että todistusarvosana perustuu jatkuvan näytön havainnointiin ja kokeilla saatuun palautteeseen. Oppilasarviointi nähtiin edelleen hyvin koepainoisena ja tiedollisia tavoitteita korostavana. (Apajalahti 1996, 86; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985.)

Vuonna 1991 opetushallitus tarkisti peruskoulun opetussuunnitelman perusteita oppilasarvioinnin osalta. Vuoden 1985 ohjeet tavoitetasoista kumottiin ja korvattiin määräyksellä, jossa oppilasarvioinnin tulisi olla aina yksilöllistä sekä oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaista. (Opetushallitus 1991.) Seuraavat opetussuunnitelman perusteet opetushallitus julkaisi vuonna 1994. Näissä oppilasarviointia käsiteltiin huomattavasti laajemmin aikaisempiin suunnitelmiin nähden. Oppilasarvioinnin tehtävä oli: ”kannustaa oppilasta myönteisellä tavalla omien tavoitteiden asettamiseen, työskentelyn suunnitteluun ja itsenäisiin valintoihin”. Arvioinnissa olennaista oli kohdata oppilas yksilönä ja siinä kiinnitettiin huomiota myös oppilaan erityisosaamiseen. Arviointi koettiin kiinteästi oppimiseen liittyväksi ja oppilaan oppimisprosessia tukevaksi toiminnaksi. Opetussuunnitelman 1994 perusteissa on nähtävissä myös se, että numeroarvostelu täytti vain pienen osan oppilasarvioinnista. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.)

Nykyisissä vuoden 2004 opetussuunnitelmien perusteissa arviointikäytännöt ovat taas muuttuneet. Liikuntatieteen tohtorit Hirvensalo (2003) ja Heikinaro-Johansson (2003) pohtivat Liikunta ja tiede lehden kirjoituksissaan nykyisten arviointikriteerien olevan hyvin tiukkoja ja yksityiskohtaisia. Jokaiselle aineelle on opetussuunnitelmassa määritelty hyvän osaamisen kriteerit arvosanalle kahdeksan, jotka ovat tässä työssä esiteltävänä myöhemmin liikunnan osalta. Kriteerit ovat hyvin lajipainotteisia ja liikunnan osalta niistä puuttuu lähes täysin esimerkiksi elämyksellisyyden kokeminen. (Perusopetuksenopetussuunnitelman perusteet 2004, Hirvensalo 2003; Heikinaro-Johansson 2003.)

### 2.3 Opettajan tiedon- ja oppimiskäsitys arvioinnin taustalla

Arviointi on laaja käsite ja sitä voidaan määritellä lukuisin eri tavoin eri yhteyksissä. Linnakylän ja Välijärven (2005) mukaan arviointi on toiminnan tai tuloksen arvon ja merkityksen määrittämistä. Jotta arviointi olisi laadukasta ja eettisesti perusteltua, tiedon

keruun on oltava luotettavaa. Vaikka arviointitiedon hankinnan tulee olla pätevää, taustalla vaikuttavat arvostukset ja arvioijan käsitykset tiedosta ja oppimisesta sekä yhteiskunnassa vallitseva oppimiskäsitys. Nämä näkyvät myös julkilausutuissa arviointikriteereissä, jotka suuntaavat sitä, mitä arvioidaan, miten ja millä seurauksilla. (Linnakylä ja Välijärvi 2005, 16.)

Eri aikakausina yhteiskunnassa vallinneet tiedonkäsitykset ja oppimiskäsitykset ovat muuttuneet ja myös opettajan henkilökohtainen näkemys vaikuttaa hänen pedagogiseen toimintaansa. Tiedonkäsitys eli käsitys siitä, mitä tieto on, on pohjimmainen tieteenfilosofian peruskysymys, johon on haettu vastausta jo antiikin ajoista saakka. Se millaista tietoa ja tiedon rakentumista yhteiskunnassa milloinkin arvostetaan vaikuttaa suoraan myös oppilasarvioinnin toteuttamiseen. (Virta 1999).

*Diskursiivisessa tiedon rakentumisessa* on kyse siitä, että tieto ymmärretään sosiaalisesti tuotteeksi, eli konstruktioksi, joka muotoutuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Arvioinnin vaikutus *tiedon eriytymiseen eli differentioitumiseen* merkitsee sitä, että esimerkiksi kokeiden perusteella rakentuu oppilaiden välinen paremmuusjärjestys. Tästä esimerkkinä voidaan nykyisessä yhteiskunnassamme pitää ylioppilastutkintojärjestelmää. Edellä mainitut kaksi tiedon vaikutusmuotoa ovat sen positiivisia muotoja. Negatiivisina arviointitiedon vaikutusmuotoina voidaan pitää *tiedon fragmentoitumista ja hyödykkeeksi muotoutumista*. Tiedon fragmentoitumisessa oppilaat tottuvat omaksumaan yksityiskohtia irrallaan kokonaisuudesta. Tähän voidaan päätyä yksityiskohtaisten arviointimenetelmien suosimisella. Arviointi voi vaikuttaa tietoon myös tekemällä siitä eräänlaiseen hyödykkeen. Tiedosta tulee tällöin jotain mitä mitataan, joka voi johtaa tiedon instrumentaalisoitumiseen eli välineellistymiseen. Oppilaalle voi tulla käsitys, että tärkeintä ei olekaan tietäminen ja osaaminen vaan arvosana, jonka arviointimenestyminen tuottaa. (Virta 1999, 8-11.)

Tiedonkäsitys liittyy kiinteästi oppimiskäsitykseen. Oppimista voidaan arvioinnin ohella pitää moni-ilmeisenä prosessina, jota on aikojen kuluessa määritelty usealla eri tavalla. Nykyaikaisen oppimisen psykologian käsitys oppimisesta voidaan pelkistää seuraavaan kuvaukseen: ”oppimisella tarkoitetaan suhteellisen pysyviä, kokemukseen perustuvia muutoksia yksilön tiedoissa, taidoissa ja valmiuksissa sekä näiden välityksellä itse toiminnassa”. On kuitenkin huomioitava, että kaikki toiminnassa tapahtuvat muutokset

eivät tapahdu oppimisen tuloksena, vaan esimerkiksi elinympäristössä tapahtuvat muutokset saattavat tuottaa muutoksia yksilön toimintaan. (Lehtinen ym. 1989.) Opettajan toteuttama opetustyö ja oppilasarviointi pohjautuvat muun muassa opettajan omaksumaan oppimiskäsitykseen. Oppimisen tutkimisen piirissä on aikojen saatossa kehittynyt erilaisia oppimisteorioita. Nämä teoriat ovat vaikuttaneet opetuskäytänteisiin eri aikakausina ja sitä kautta heijastuneet myös voimakkaasti koulussa toteutettavaan oppilasarviointityöhön. Seuraavaksi esitetään kolmen erilaisen oppimiskäsitysteorian ydinnäkemyksiä; behavioristinen, kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys.

1900-luvun alkupuolella Yhdysvalloista liikkeelle lähtenyt behavioristinen oppimiskäsitys on vaikuttanut voimakkaasti myös Suomessa tapahtuneeseen opetustyöhön aina 1980-luvulle saakka. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on reaktiota ulkoapäin tulevaan ärsykkeeseen. Tätä prosessia säätelee vahvistaminen, joka perustuu tarpeen tyydyttämiseen. Oppimisen monimutkaisia prosesseja pyritään selittämään yksinkertaisen mallin mukaisesti. Oppiminen tapahtuu behavioristisen mallin mukaan pieninä, irrallisina yksikköinä, jotka toimivat ärsykkeinä. Koulussa tämän suuntauksen toteuttaminen perustuu opettajajohtoiseen opettamiseen, jossa oppilas toimii ulkoa suunnattujen tavoitteiden mukaisesti. (Kuusinen & Korkiakangas 1992; Puolimatka 2002; Lehtinen & Kuusinen 2001.) Behavioristisessa oppimiskäsityksessä oppilasarviointimenetelmät ovat olleet hyvin opettajakeskeisiä ja oppilaiden suorituksia vertailevia. Oppilaiden omille itsearviointeille tai oppimisprosessin kokonaisuuden arvioinneille ei tässä oppimiskäsityksessä ole kiinnitetty lainkaan huomiota. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 149–153.)

Kognitiivinen oppimisen lähestymistapa syntyi tarpeesta kuvata teoreettisesti oppimis- ja ajatteluprosessin laadullisia ominaisuuksia, jotka behavioristisessa teoriassa olivat täysin sivuutettuja (Lehtinen ym. 1989). Kognitiivisesta psykologiasta 1960-luvulla hiljalleen kehittynyt oppimiskäsitys on laajentanut näkemystä oppimisesta. Tässä oppimiskäsityksessä ajatellaan, että kokemuksen pohjalta muodostuneet käsitykset tallentuvat ihmisen mieleen tietorakenteina eli skeemoina, joiden avulla ihminen hahmottaa uusia kokemuksia. Oppiminen ei siis pelkästään ole tiedon vastaanottamista, vaan vaatii oppijalta ajatustyötä ja asioiden yhdistelemistä. Kasvatuksen ja opetuksen tehtävänä on tarjota ihmiselle toimivia tietorakenteita. (Puolimatka 2002; Lehtinen ym. 1989; Lehtinen

& Kuusinen 2001.) Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä oppilas nähdään jo enemmän yksilönä ja aktiivisena toimijana myös arvioinnin osalta.

1990-luvun alkupuolesta lähtien myös suomalaisessa koulumaailmassa ja opettajankoulutuksessa on puhuttu voimakkaasti konstruktivismista. Sillä tarkoitetaan nykyisissä kasvatustieteellisissä ensisijaisesti oppimisen teoriaa, mutta käsitteen merkitys on laajentunut eri teorioista ja lähestymistavoista jo jopa lähelle kaiken kattavaa maailmankatsomusta. Olennaisin ydinajatus konstruktivismissa on se, että oppiminen nähdään yksilön aktiiviseksi toiminnaksi, rakentamiseksi ja luomiseksi. Yksilön oppiminen tapahtuu näin omakohtaisen ongelmanratkaisun, kokeilun ja ymmärtämisen kautta. (Puolimatka 2002; Rauste-von Wright & von Wright 1994.)

Oppiminen on konstruktivismissa itsesäätelevää ja oppiminen tapahtuu aina kontekstisidonnaisena eli siinä paikassa, missä ihminen kulloinkin toimii. Konstruktivismissa arvioinnin tulisi korostaa oppilaan omaa toimintaa, itsereflektiota, oppilaan omista lähtökohdista. Oppilaslähtöisen opetuksen arvioinnin pohjalla tulisi olla oppilaan oma itsearviointi, jota opettaja tukee ja ohjaa omalla toiminnallaan. (Puolimatka 2002; Rauste-von Wright & von Wright 1994.) Siinä keskeisenä ajattelutapana on, että oppilaalla on useita tapoja osoittaa osaamistaan, sekä itse valittuja että opettajan valitsemia ja kaikille yhteisiä. Saadakseen kokonaisvaltaisen kuvan siitä, mitä oppilas osaa, opettaja tarvitsee monia lähestymistapoja, eikä perinteinen koemenetelmä ole riittävä. (Virta 1999, 27.)

Edellä esitellyt kognitiivis-konstruktivistiset näkemykset ovat vaikuttaneet vielä syvemmin arviointiin synnyttäen uudenlaista teorianäkemyksiä. Arvioinnin uudistussuuntauksena pidetään autenttista arviointia, jolla tarkoitetaan arviointia, joka kohdistuu enemmän siihen, miten oppilas osaa käyttää tietojaan, kuin siihen mitä hän tietää. Autenttinen arviointi on luonteeltaan suoritusarviointia, jossa oppilas tekee monipuolisesti muutakin kuin pelkästään yksinkertaisia monivalintatyyppejä koetehtäviä. Arviointia pyritään monipuolistamaan käyttämällä erityyppistä opetus/oppimisprosessia kuvaavaa aineistoa. Arviointimenetelmät eli tavat, jolla oppilasta arvioidaan, ovat autenttisessa arvioinnissa kiinteä osa opetusprosessia. Keskeisiä arviointikohteita ovat

esimerkiksi erilaiset opintotehtävät, käytännön toiminta, keskustelut, suulliset esitykset ja oppilaiden yhteistyö tehtävien tekemisessä. (Virta 1999, 32.)

Mintah (2003) on tutkinut autenttisten arviointimenetelmien käyttöä erityisesti liikunnanopetuksessa. Hänen mukaansa perinteiset arviointimenetelmät kuten kokeet ja testit alentavat fyysisesti heikkojen oppilaiden liikuntamotivaatiota entisestään. Arviointitavat, joissa oppilaat saivat itse asettaa päämääriä ja toimia arvioijina paransivat opettajien mielestä lasten minäkuvaa ja liikunnallisia taitoja. Olennaista autenttisisessa arvioinnissa on keskittyminen kokonaisuuteen ja lapsen liikunnallisten vahvuuksien löytämiseen. (Mintah 2003.)

Virran (1999, 35) mukaan myös Suomessa suoritustyyppistä arviointia pyritään tuomaan kouluun entistä laaja-alaisemmin, myös niihin oppiaineisiin, joissa arviointimenetelmät ovat perustuneet kokonaan kokeisiin. Arviointiaan uudistava koulu pyrkii esimerkiksi lisäämään sanallista arviointia, jonka vahvuutena nähdään informatiivisempi oppilaan omaa aktiivisuutta tiedonetsijänä korostava ilme. (Koppinen, Korpinen & Pollari 2000, 46.) Se, miten todellisuudessa kouluissa autenttisen arvioinnin piirteitä pystytään toteuttamaan, on yksi tämän työn kiinnostuksen kohteista.

### 3 OPPILASARVIOINTI LIIKUNNASSA

Liikunnanopetuksen oppilasarviointi puhuttaa usein niin opettajia, vanhempia, oppilaita, opettajankouluttajia kuin kasvatusalan asiantuntijoita, jotka viime aikoina ovat ottaneet asiaan voimakkaasti kantaa lehtien mielipidekirjoituksissa. Aihetta on kuitenkin tutkittu melko vähän tieteellisesti. Muutamia tutkimuksia ja pro gradu -tutkielmia aiheesta on tehty, joiden tuloksia tässä kappaleessa pyritään esittelemään. Aluksi tuodaan esille liikunnanopetuksen tavoitteita ja päämääriä, joita opetussuunnitelma asettaa noudatettavaksi. Tämän jälkeen tarkastellaan erilaisia arviointimenetelmiä, joita opettaja voi oppilaita arvioidessaan käyttää erityisesti liikunnanopetuksessa. Kolmannessa alaotsikossa paneudutaan tarkemmin oppilasarvioinnin käsitteeseen. Numeroarviointi ja siihen liittyvät hyvän osaamisen kriteerit liikunnanopetuksessa, sanallinen arviointi ja arviointikeskustelu ovat niitä käsitteitä, jotka liitetään usein arvioinnista käytävään keskusteluun. Lopuksi käsitellään tutkimusten avulla liikunnanopetuksen numeroarvioinnin vaikutuksia oppilaan fyysiseen aktiivisuuteen, liikuntamotivaatioon ja minäkuvaan.

#### 3.1 Liikuntakasvatuksen tavoitteet ja päämäärät

Perusopetuksen liikunnanopetuksen tavoitteena ja päämääränä on pyrkiä vaikuttamaan positiivisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys. Liikunnanopetuksen tarkoituksena on tarjota oppilaille eri ikäkausina sellaisia taitoja, tietoja ja tapoja, joiden avulla oppilaan on mahdollista omaksua liikunnallinen elämäntapa. Liikunnanopetuksella pyritään myös vahvistamaan oppilaan itsensä tuntemusta, lisäämään suvaitsevuuutta ja parantamaan vuorovaikutustaitoja. Opetuksessa ja oppilasarvioinnissa tulee ottaa huomioon esimerkiksi paikalliset olosuhteet kuten koulun ja lähiympäristön mahdollisuudet sekä oppilaan erityistarpeet ja terveydentila. (Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004, 237.)

Opetussuunnitelmassa määritetään erikseen tavoitteet vuosiluokille 1–4 ja 5–9 perusopetuksen osalta. Nuoremmilla oppilaille keskeisimpinä liikunnanopetuksen tavoitteina ovat monipuolisten motoristen perustaitojen oppiminen, uimataidon

omaksuminen, työskentelytaidot ja reilun pelin hengen mukaisesti toimiminen.

Vuosiluokilla 1-4 opetus tapahtuu pitkälti leikinomaisesti kannustavassa ilmapiirissä. Tässä työssä keskitytään yläluokkien liikunnanopetukseen tarkemmin, jonka tavoitteet on linkitetty yhteen vuosiluokkien 5-9 kanssa. Näiden vuosiluokkien keskeisimpiä liikunnanopetuksen tavoitteita ovat, että oppilas:

- kehittää edelleen motorisia perustaitoja ja oppii liikunnan lajitaitoja
- oppii ymmärtämään liikunnan merkityksen hyvinvoinnin ja terveyden ylläpitämisessä
- oppii kehittämään ja tarkkailemaan toimintakykyään
- kehittää uimataitoaan ja opettelee vedestä pelastamisen taitoja
- oppii toimimaan turvallisesti ja asianmukaisesti liikuntatilanteissa
- oppii toimimaan itsenäisesti ja ryhmässä
- opettelee hyväksymään itsensä ja suvaitsemaan erilaisuutta
- tutustuu liikunnan harrastusympäristöihin ja osaa etsiä tietoa liikunnan

harrastamismahdollisuuksista

(Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004, 249.)

### 3.2 Arviointimenetelmät

Arviointityötä tehdessään opettajan on valittava, miten ja milloin hän oppilastaan arvioi ja millaisia menetelmiä hän työssään käyttää. Koppinen, Korpinen ja Pollari (2000) esittävät teoksessaan asioita, jotka vaikuttavat opettajan arviointimenetelmän valintaan:

- *Arvioinnin käsitys ihmisestä ja omasta tehtävästään:* Opettajan käsitys oppilaasta vaikuttaa oppimistulosten arviointiin. Ajatus oppilaasta ymmärtävänä ja vuorovaikutukseen kykenevänä ihmisenä tai vuorovaikutukseen kykenemättömänä, vaikuttaa opettajan arviointityön laajuuteen ja syvyyteen.
- *Arvioijan käsitys oppimisesta:* Opettaja laatii oppimistehtäviä eri tavalla, mikäli hän näkee oppilaan aktiivisena tiedonrakentajana tai valmiiden tietopakettien omaksujana.
- *Arvioijan näkemys opittavista sisällöistä:* Jos opettaja kokee opittavien sisältöjen tiedollisen aineksen olennaisimpana, hän valitsee yleensä arviointimenetelmäksi kokeen. Jos puolestaan opittavana asiana on jokin taito, voi opettaja valita arviointimenetelmäksi esimerkiksi systemaattisen havainnoinnin tai portfolion.



- *Arvioitavien kehitysvaihe ja välinetaitojen taso:* Oppilaiden tiettyyn kehitysvaiheeseen voi sopia jokin arviointimenetelmä toista paremmin.
  - *Arvioitsijan tottumukset ja mieltymykset:* Kauan työssään toimineelle opettajalle totutut asiat ovat voineet muotoutua jo tavoiksi, jolloin opettaja pysyy vanhoissa malleissaan, eikä lähde kokeilemaan uusia toimintatapoja.
- (Koppinen, Korpinen & Pollari 2000, 46.)

Eri arviointimenetelmillä on omia vahvuuksia ja heikkouksia. Seuraavaksi esitetään tarkemmin viisi eri arviointimenetelmää, joita jossain määrin käytetään tänä päivänä suomalaisen peruskoulun arviointityössä: havainnointi, testit ja kokeet, oppilaan itsearviointi, portfolioarviointi ja toveriarviointi.

### 3.2.1 Havainnointi

Ihminen havainnoi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisia ihmisiä jatkuvasti ja tekee huomioita ja tulkintoja. Havainnointi on usein myös tiedostamatonta toimintaa, jota ihmisen omat tietorakenteet eli skeemat ohjaavat. (Aho & Laine 1997, 69.) Jos opettaja vain havainnoi oppilaitansa ja heidän toimintaansa yleisesti, puhutaan epäsystemaattisesta havainnoinnista. Tällöin opettaja toimii ilman määriteltyjä kriteereitä ja aikataulua. Tällaista arviointia opettaja suorittaa jatkuvasti. Havainnointi on kuitenkin hyvin muistinvaraista ja se on alttiina virhearvioinneille. Systemaattinen havainnointi puolestaan perustuu huolellisesti pohdittuihin kriteereihin tai luokittelurunkoon sekä tarkkoihin muistiinpanoihin. Systemaattinen havainnointi on haastavaa ja vaatii opettajalta työtä. Hänen täytyy esimerkiksi tiedostaa oman persoonallisuutensa vaikutuksia havainnointityöhönsä. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 50.)

Dufva ja Kettunen (1998) sekä Lautala (1999) ovat opinnäytetöissään tutkineet liikunnanopettajien oppilasarviointikäytänteitä ja selvittäneet eri arviointimenetelmien käyttöä juuri liikunnan osalta. Molemmat tutkimukset osoittivat selkeästi, että havainnointi on liikunnanopettajien yleisin oppilasarviointimenetelmä. Lautalan (1999) tutkimuksessa 97.1 % opettajista ilmoitti käyttävänsä havainnointia ja tarkkailua arviointimenetelmänä vähintään kerran viikossa.

### 3.2.2 Testit ja kokeet

Koe on mittaväline, jolla pyritään saamaan mahdollisimman luotettavaa tietoa oppilaan tiedoista, taidoista ja/tai asenteista. Koe-sanana synonyyminä kansainvälisen käytännön mukaan voidaan käyttää myös testiä. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 52.) Kirjalliset kokeet ja testit kuuluvat Virran (1999) mukaan vakiintuneesti suomalaiseen kouluun, eivätkä erilaiset autenttisen arvioinnin muodot voi ehkä koskaan kokonaan syrjäyttääkään niitä. Koppisen, Korpisen & Pollarin mukaan (1994) koe suuntaa aina oppimista ja opetusta. Pahimmassa tapauksessa oppilas alkaa vain opiskella koetta varten ja oppilas voi harjaantua käyttämään hyväksi vain sellaisia tiedon käytön tapoja, joita hän ei tulevaisuudessa tarvitse missään muussa kuin kyseisessä koetilanteessa.

Kokeen laadinta on tärkeä vaihe, jossa vastuullinen opettaja suunnittelee kokeidensa ajankohdan ja keskeiset sisällöt jo oppimiskokonaisuutta hahmotellessaan. Koetehtävien valinnalla voidaan vaikuttaa siihen, miten oppilaat kokeeseen valmistautuvat ja mitä uusia tietoja he joutuvat prosessoimaan. Opettaja, joka toimii konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta, luo oppilailleen tehtäviä, jossa oppilaan tulee osata etsiä itse olennaista tietoa ja arvioida löytämänsä tiedon pätevyyttä ja merkitystä. Lisäksi oppilaan tulisi pystyä soveltamaan opittuja tietojaan ja toimimaan yhteistyössä toisten oppilaiden ja opettajan kanssa. Hyviä koetyyppejä tällaiselle opettajalle ovat esimerkiksi soveltavat esseet ja tutkielmat verrattaessa oikein/väärin-tyyppisiin monivalintatehtäviin. (Koppinen, Korpinen & Pollari 2000, 52–69.)

Liikunnanopetuksen arvioinnissa kokeilla ja testeillä tarkoitetaan useimmin erilaisia taito- ja kuntotestejä. Dufvan ja Kettusen (1998) tutkimuksessa ilmeni, että säännöllisesti kuntotestejä käytti 35 % liikunnanopettajista, melko usein tai jonkun verran noin 50 % vastaajista ja loput harvemmin. Keskihajonnan suuresta vaihtelusta voitiin päätellä, että testien ja kokeiden käyttäminen arvioinnissa vaihteli opettajilla suuresti. Lisäksi pystyttiin huomaamaan, että opetusryhmän kasvaessa erilaisten taito- ja kuntotestien käyttö väheni oppilasarvioinnissa. (Dufva & Kettunen 1998.) Lautalan (1999) tutkimuksessa lähes 70 % opettajista ilmoitti käyttävänsä standardoituja kuntotestejä eli esimerkiksi Cooperin testiä muutaman kerran vuodessa hankkiessaan arviointitietoa. Samassa tutkimuksessa noin puolet opettajista ilmoitti käyttävänsä taitotestejä muutaman kerran vuodessa. Kirjallisten

tietokokeiden käyttäminen liikunnassa näyttää olevan harvinaista; 71 % opettajista ei Lautalan tutkimuksessa käyttänyt niitä laisinkaan arvioidessaan oppilaita. (Lautala 1999.)

### 3.2.3 Oppilaan itsearviointi

Perusopetuksen yhtenä tehtävänä on kehittää oppilaan itsearviointitaitoja, joiden avulla voidaan tukea oppilaan itsetuntemuksen kasvua ja opiskelutaitojen kehittymistä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 264). Nykypäivän itseään uudistavassa koulussa oppilaan itsearviointi arviointimenetelmänä on tullut hyvin keskeiseksi ja tärkeäksi asiaksi. Itsearviointin käsite on hieman harhaanjohtava. Oppilaan ei tarvitse arvioida omaa itseään, vaan oppimistaan, opiskelutekniikoitaan, tehokkuuttaan tai muun muassa vastuullisuuttaan. Miten oppilas kuitenkin tietää, mikä on esimerkiksi ”kympin” edestä oppimista? Oppilas vertaa omaa oppimistaan luokassa arvioimalla suhdettaan opettajaan, muihin oppilaisiin ja oppiaineeseen. Opettaja on erittäin tärkeässä asemassa kun oppilas luo kuvaa omasta osaamisestaan. Kannustava, aidosti kiinnostunut opettaja saa myös oppilaan kiinnostumaan omasta oppimisestaan. Pienen oppilaan pitää aluksi ymmärtää, että kukaan oppilas ei ole kympin tai vitosen oppilas, koska palaute on tehdystä työstä, ei persoonallisuudesta. Valitettavan usein tämä unohtuu jo opettajaltakin. Ehdottoman tärkeää on selvittää oppilaille lukukauden tai jakson alussa, mitä hyväksyttävään kurssiin tai tiettyyn numeroon vaaditaan, jolloin oppilas voi miettiä omia tavoitteitaan. Tavoitteet on hyvä kirjata alussa ylös, jotta opintojakson päätyttyä oppilas ja opettaja voivat käydä keskustelua tavoitteiden saavuttamisesta. Olennaista on, että oppilas joutuu jatkuvasti pohtimaan omaa tekemistään, jolloin hänelle pikku hiljaa alkaa muodostua kuvaa omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 84–94.)

Aiemmat tutkimukset itsearviointin käytöstä liikunnanopetuksessa antavat siitä hieman kirjavan kuvan. Vaikuttaa siltä, että jotkut opettajat käyttävät sitä runsaasti ja melko usein ja osa opettajista ei taas käytä sitä lainkaan. Dufvan ja Kettusen (1998) tutkimuksen opettajista noin kolmasosa ilmoitti käyttävänsä itsearviointia melko usein tai säännöllisesti ja samansuuruinen osa puolestaan kertoi, etteivät he käytä itsearviointia ollenkaan tai erittäin harvoin. Lautalan (1999) tutkimuksessa itsearviointin käyttö liikunnanopetuksessa

osoittautui vielä paljon harvemmaksi: vain 9 % opettajista ilmoitti käyttävänsä sitä säännöllisesti arviointityöskentelyssä.

### 3.2.4 Portfolio

Parhaimmillaan arviointi voi lisätä oppilaan innostusta oppimista kohtaan ja lisätä hänen itsetuntemusta ja itseluottamusta. Oppilaskeskeisessä arvioinnissa pyritäänkin ottamaan huomioon myös oppilaan omat arvostukset ja näkemykset. Portfolion käyttö oppilasarvioinnissa antaa uusia mahdollisuuksia koulun arviointitoimintaan painottaen oppilaskeskeisyyttä ja yksilöllisyyttä. (Pollari, Kankaanranta & Linnakylä, 1996.) Linnakylä (1994) määrittelee portfolion oppilaan ”arvopaperisalkuksi” eli opiskelutehtävien kokoelmaksi, jonka oppilas on itse koonnut tietyn tarkoituksen mukaan jostakin opiskelujaksosta. Töiden lisäksi oppilas kirjaa portfolioonsa perustelut näiden valinnalle sekä kuvauksen töidensä etenemisestä. (Linnakylä 1994, 10.) Konkreettiselta muodoltaan portfolio voi olla esimerkiksi kansio, laatikko, kuvakokoelma, videokasetti tai näiden yhdistelmä. Portfolion luonne ja sisältö vaihtelevat toiminnan tarkoituksen mukaan, eikä portfolion käytöstä ole olemassa yhtä oikeaa mallia vaan tilanne ja tarkoitus määrittelevät sen käyttötarkoituksen. (Pollari, Kankaanranta & Linnakylä 1996, 2-3; Linnakylä 1994, 10.)

Portfolioarvioinnin käyttö lisääntyi Yhdysvalloissa voimakkaasti 1980-luvun lopulla ja 1990-luvun alkupuolella. Portfolioarviointi kehittyi aluksi yksittäisissä kouluissa oppilaan ja luokan opiskelun tukemista varten. Portfolion avulla opettajat pystyivät hyvin tunnistamaan ja erittelemään oppilaidensa kykyjä ja edellytyksiä. Portfolion sisältönä käytettiin keskeisesti videointia ja oppilaiden raportointia omista kokemuksistaan kirjoittamisen muodossa. Opettajien mielestä portfolio mahdollisti myös tarkan yksilöllisen opetussuunnitelman laatimisen oppilaalle. (Coleman 1994.)

Suomessa on myös 1990-luvun lopulla alettu toteuttamaan erilaisia portfoliokokeiluja. Saukkola (1996) tutki omassa opinnäytetyössään portfolioarvioinnin antia oppilaille, heidän vanhemmilleen ja opettajille. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia portfolioita oppilaat kokoavat ja miten he perustelevat valintojaan ja miten oppilaat ylipäättään suhtautuvat portfolion kokoamiseen. Suurin osa oppilaista koki portfolion kokoamisen mukavaksi. Tutkija koki kansiot merkittävinä oppilaan itsetuntemusta

lisävinä välineinä. Myös suurin osa vanhemmista koki portfolioarvioinnin hyvänä asiana ja oppilaan kiinnostuksen kohteet esille tuovana, sekä oppilaan vahvuudet ja itsearviointitaidot välittävänä mahdollisuutena. Vanhemmat pitivät myös hyvänä ajatuksena portfolion käyttöä varsinaisen todistuksen rinnalla, jolloin se kertoisi yksityiskohtaisemmin oppilaasta ja hänen koulunkäynnistään. (Saukkola 1996.)

Portfolioarvioinnissa oppilas nähdään aktiivisena tiedonetsijänä. Oppilas saa toteuttaa omia kiinnostuksen kohteitaan, mikä toivottavasti motivoi oppilasta entistä enemmän opiskelemaan ja etsimään tietoa. Portfolioarviointia voidaan pitää autenttisena arviointina, koska oppilaan kansioonsa valitsemat työt ovat hyvin aitoja ja oppilas työskentelee juuri tässä ja nyt, omassa oppimismaailmassaan. (Kitts 2003; Linnakylä 1994.) Kittsin (2003) mukaan portfolio on hyvin joustava arviointimenetelmä ja se parhaimmillaan toimii oppilaan kehitystä edistävä apuna. Se voi kuitenkin olla myös hyvin vaikea arviointimenetelmä. Ensinnäkin portfolion käyttö vaatii tarkan suunnitelman ja organisoinnin opettajalta. Toiseksi portfolioiden säilytys vaatii koulussa tietyn tilan. Kolmanneksi portfolioarvioinnin käyttö voi vaatia suuria muutoksia joidenkin opettajien opetustyyliin. Kitts ehdottaakin portfolion käyttöönottoa asteittain, opetussuunnitelmaan sisällyttäen. (Kitts 2003.)

Näytekansion arviointitapa tuottaa myös paljon kysymyksiä, koska arvioitava näyte on laadullinen. Tehtävän alussa opettajan antamissa ohjeissa tulee ilmaista arviointikriteerit, jotka vaihtelevat aihe-, tieto-, tai taitoalueiden mukaan. Arviointi voidaan kohdistaa myös esimerkiksi taitojen laaja-alaisuuteen, motivaatioon, itseluottamukseen, harrastuneisuuteen tai luovuuteen. Laatuarvioinnista on hyvin vaikeaa antaa numeerista arvosanaa, mikä toki on mahdollista tietyin perustein. Sanallinen arviointi, joka pohtii portfolion eri kriteerialueita, on ehdottomasti paras tapa tuottaa arviointitietoa. Tähän arviointityöhön voivat osallistua myös oppilas ja hänen vanhempansa. (Linnakylä 1994, 25.)

### 3.2.5 Toveriarviointi

Toveriarviointi on melko vieras asia suomalaisessa koulumaailmassa. Lautala (1999) selvitti toveriarvioinnin käyttöä tutkimuksessaan. Ainoastaan yksi liikunnanopettaja

ilmoitti käyttävänsä toveriarviointia säännöllisesti arviointityössään. Yli puolet opettajista ilmoitti, etteivät he käytä tätä arviointimenetelmää laisinkaan ja loputkin ilmoittivat käytön olevan vähäistä. Myös Lehtonen & Vilkki (1989) saivat samansuuntaista tietoa toveriarvioinnin käytöstä opetuksessa 1980-luvun lopulla. Koppinen, Korpinen ja Pollari (1994) näkevät toveriarvioinnissa positiivisia mahdollisuuksia itsearviointin rinnalla. Toveriarvioinnissa oppilas antaa palautetta toiselle oppilaalle hänen toiminnastaan ennalta sovittujen kriteerien pohjalta. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä toveriarvioinnilla voi olla positiivinen vaikutus oppilaan kehittymisessä ja oppimisessa. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 81–84.) Melograndin (1997) mukaan liikunnassa toveriarviointia voitaisiin harjoittaa esimerkiksi erilaisten tehtäväkorttien tai arviointitaulukoiden avulla.

### 3.3 Oppilasarviointi

Arvioinnissa erotetaan toisistaan laadullinen ja määrällinen arviointi ja ne vuorottelevat usein luontevasti oppimisprosessissa. Laadullinen arviointi on kokonaistilanteen olennaisten osien havainnointia ja päätelmien muodostamista kerätystä havaintoaineistosta. Opettaja tai oppija arvioi sitä, millaista oppilaan toiminta on tai millaisia tuloksia se tuottaa. Määrällinen arviointi on arvioitavan kohteen mittaamista ja sen selvittämistä, kuinka esimerkiksi oppiminen on edistynyt. Arviointi jaetaan myös kolmeen kategoriaan ajoituksen mukaan. *Diagnostinen arviointi* on ennen opetusta tapahtuvaa oppilaiden lähtötason selvittämistä, jonka tulosten perusteella voidaan esimerkiksi eriyttää opetusta. *Formatiivinen arviointi* tarkoittaa oppilaiden oppimisen tarkkailua oppimisen ja opetuksen edetessä. *Summatiivisellä arvioinnilla* tarkoitetaan oppimiskokonaisuuden päätyttyä tapahtuvaa oppimisen tuloksellisuuden selvittämistä. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 9.)

Opetussuunnitelmassa määritetään yleiset ja oppiainekohtaiset arvioinnin perusteet. Oppiaineet, aineryhmät ja käyttäytyminen arvioidaan joko numeroarvosteluna, sanallisena tai näiden yhdistelmänä. Numeroarviointi kuvaa osaamisen tasoa. Sanallisella arvioinnilla voidaan kuvata myös oppilaan edistymistä ja oppimisprosessia. Yhteisissä aineissa numeroarvostelua tulee käyttää arvioinnissa viimeistään kahdeksannella vuosiluokalla. Arviointipalautetta tulee antaa oppilaalle ja hänen huoltajalleen lukuvuositodistuksen

lisäksi riittävästi ja monipuolisesti esimerkiksi välitodistuksin, erilaisin tiedottein tai arviointikeskusteluihin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan oppilasarvioinnin on oltava monipuolista ja tasavertaista. Arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimiseen ja edistymiseen oppimisen eri osa-alueilla. Tärkeää on opettajan jatkuva palaute. Oppiaineet voidaan arvioida sanallisesti, numeroarviointina tai näiden yhdistelmänä. Peruskoulun päättöarvioinnissa yhdeksännellä luokalla liikunta tulee arvioida numeroina. Valinnaiset aineet, joita on vuodessa alle kaksi vuosiviikkotuntia, arvioidaan sanallisesti. Kyseisten syventävien valinnaisainekurssien suoritukset voivat kuitenkin vaikuttaa korottavasti aineen numeroarviointiin. Liikunnanopetuksen oppilaan arvioinnin pohjana ovat kuvaukset oppilaan hyvästä osaamisesta eli päättöarvioinnin kriteerit määrittävät kansallisen tieto- ja taitopohjan. Oppilas voidaan siirtää seuraavalle vuosiluokalle, kun hän suorittaa hyväksytysti kaikki opetussuunnitelmassa määritellyt vuosiluokalle kuuluvat oppiaineiden tiedot. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Liikunnanopetuksen omaleimaisuus oppiaineena edellyttää erilaisten työtapojen harjoittamista ja käyttöä, yhteistyötaitojen ja eettisten ominaisuuksien kehittymistä (Huisman 2004, 25). Vuoden 1999 päättöarvioinnin kriteereissä tämä tuotiin selkeästi esille jaottelemalle oppilasarvioinnin tavoitteet kolmeen alueeseen: osaamiseen ja toimintaan, tahtoon ja tunteeseen sekä tietoon. Osaamisen ja toiminnan kriteereissä keskeistä oli motoristen perustaitojen ja lajitaitojen ydinkohdat, kunto ja liikehallinta, fyysinen aktiivisuus, vastuu ja toisten huomioon ottaminen sekä arkielämän toiminta terveyttä edistäen. Tahto ja tunne alueessa tärkeänä pidettiin, että oppilas osoittaa kiinnostusta liikuntaa kohtaan, yrittää parhaansa, suhtautuu myönteisesti liikuntaa kohtaan, on halukas toimimaan erilaisissa ryhmissä ja suhtautuu palautteeseen ja saamaansa kohteluun tilanteen vaatimalla tavalla. Tietojen kriteereissä otettiin huomioon muun muassa oppilaan tietoja fyysisestä toimintakyvystä ja kunnosta, keskeisimmistä liikunnan ja terveyden välisistä yhteyksistä ja koulussa opeteltujen liikuntamuotojen ydinkohdista, harjoittelun yleisimmistä periaatteista ja turvallisuusnäkökulmista. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 199.)

### 3.3.1 Numeroarviointi

Yhteisissä aineissa numeroarvostelua tulee käyttää arvioinnissa viimeistään kahdeksannella vuosiluokalla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262).

Opetussuunnitelma luo aikaisemmin tässä työssä esitetyt tehtävät ja tavoitteet arvioinnille, mutta myös koulun ja opettajan päätettäväksi jäävät arviointimenetelmien tarkemmat valinnat (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 46). Numeroarviointia voivat koulut ja opettajat käyttää sen mukaan, miten heidän opetussuunnitelmissaan päätetään. Todistuksen numeroarviointi on perustuttava monipuoliseen näyttöön ja siinä tulee ottaa huomioon myös oppilaan työskentelytaidot. Numeroarvioinnissa käytetään seuraavaa arviointiasteikkoa: 10 erinomainen, 9 kiitettävä, 8 hyvä, 7 tyydyttävä, 6 kohtalainen, 5 välttävä ja 4 hylätty. Arvosanat 10-5 osoittavat oppiaineen hyväksytyä suorittamista ja arvosana 4 oppiaineen hylättyä suoritusta. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 11.)

Numeroarviointi kuvaa opetussuunnitelman (2004) mukaan osaamisen tasoa. Siinä määritetään eri ikäluokille hyvän osaamisen kriteerit. Ne ovat esiteltyinä seuraavalla sivulla olevassa taulukossa (taulukko 1) liikunnanopetuksen päättöarvioinnin osalta yhdeksännellä luokalla. Oppilaan tulee lajitaitojen hallinnan ohella osoittaa vastuullisuutta ja yritteliäisyyttä koululiikunnassa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248–250.)



TAULUKKO 1. Liikunnan päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 (hyvä) vuosiluokalla 9 (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004).

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

Huismanin (2004) valtakunnallisessa tutkimuksessa selvisi, että yhdeksännen luokan tyttöjen liikuntanumeroiden keskiarvo vuonna 2003 oli 8,3 ja poikien 8,2. Opettajien antamien arvosanojen perusteella tytöistä 83 % ja pojista 78 % oli saavuttanut liikunnan opetuksen tavoitteet hyvin, kiitettävästi tai erinomaisesti. Sekä poikien että tyttöjen kunto- ja liikehallintaindeksi nousi arvosanojen kohotessa, joten tämä osoitti, että saadakseen paremman arvosanan oppilaan oli pitänyt osoittaa parempaa taitoa ja kuntoa. Tyttöjen ja poikien tuloksissa löytyi kuitenkin myös eroja. Arvosanalla 8 ja 9 poikien kunto- ja liikehallintaindeksin keskiarvo oli parempi verrattaessa tyttöihin, joten näissä arvosanoissa pojilta vaadittiin parempaa osaamista kunto- ja liikehallintatesteissä. Puolestaan heikon arvosanan (4,5,6) saaneilla tytöillä taso arvioinnin tehtävissä oli korkeampi kuin saman arvosanan pojilla. Tiedollisella puolella poikien tiedot liikunnasta olivat hieman tyttöjä paremmat sekä heikoilla että erinomaisella arvosanalla. Tahto- ja tunnealueella tuloksilla oli tytöillä suurempi yhteys liikunnan arvosanoihin kuin pojilla, suurin ero saatiin arvosanoilla 6, 9 ja 10. (Huisman 2004, 105–110.)

Yhteenvetona Huisman (2004) tuo esille, että poikien arvosanoissa korostuivat enemmän testitehtävien mukaiset liikunnalliset taidot ja kunto kuin tyttöjen arvosanoissa. Tytöillä sen sijaan korostuvat arvosanoissa yhteistyötaidot, sitoutuneisuus opetukseen ja oppiaineesta

pitäminen enemmän kuin poikien arvosanoissa. Tuloksista voidaan päätellä, että tyttöjen ja poikien arvosanamuodostukset olivat erilaisia. (Huisman 2004, 110.)

Opettajien mielipiteet eroavat arviointimenetelmiä punnittaessa toisistaan. Meriläinen ja Pesonen (1994) saivat pro gradu -tutkielmassa selville, että nuoremmat luokanopettajaopettajat kokivat numeroarvioinnin ongelmallisempänä ja oppilasta negatiivisesti leimaavampana kuin vanhemmat opettajat. Vanhemmat opettajat olivat enemmän numeroarvioinnin kannalla.

Lautala puolestaan (1999) selvitti omassa tutkimuksessaan ala-asteen opettajien käsityksiä liikunnan oppilasarvioinnista. Tutkimukseen osallistuneista alaluokkien opettajista (n=69) 67,1 % ilmoitti arviointinsa oppilaille ja huoltajille pelkkänä numeerisena lukukausitodistuksena tai numeerisen todistuksen ja arviointikeskustelun yhdistelmänä. Lehtosen ja Vilkin (1989) kymmenen vuotta aikaisemmin tekemässä tutkimuksessa 92,1 % käytti arviointimuotona lukukausitodistusta, josta pelkkää numeroa tai numeroa ja vapaamuotoista keskustelua käytti 77 % opettajista (Lehtonen & Vilki 1989.) Lautalan tutkimuksessa liikunnanopetuksen tavoitteista myönteinen liikunta-asenne ja yhteistyötaidot vaikuttivat opettajien mielestä eniten arviointiin. Kuitenkin lähes puolet opettajista ilmoitti, etteivät he olleet saaneet lainkaan tai hyvin vähän tietoa liikuntakasvatuksen tavoitteista valtakunnallisesta vuoden 1994 opetussuunnitelmasta. 12,5 % opettajista painotti kasvatustavoitteissaan lajitaitoja ja -tietoja arvioinnissaan. Lautala piti yllätyksenä, että liikuntaan erikoistuneet luokanopettajat ja täydennyskoulutusta saaneet opettajat puolsivat numeroarviointia arvioinnin tehtävien toteuttajana muihin opettajiin verrattaessa. (Lautala 1999.)

Huisman (2004) sai tutkimuksessaan myös tietoa peruskoulun yläluokkien opettajien kokemuksista liikunnan oppilasarvioinnista. Opettajat kokivat arvioinnin yleensä hyvin positiivisesti ja he mainitsivat arvioinnin nostavan oppiaineen arvostusta koulussa. Opettajat kokivat myös, että oppilaat suhtautuvat arviointiin innostuneesti ja aktiivisesti. Opettajat antoivat arvioinnin ajankohtaan ja järjestelyihin liittyvää palautetta paljon ja myös siitä aiheutuvaa lisätyötä kommentoitiin. Kunto- ja liikehallinnan testin sisältyminen arviointiin jakoi kahtia opettajien mielipiteitä. (Huisman 2003, 126.)

Dufva ja Kettunen (1998) pyysivät opettajia arvioimaan, kuinka hyvin eri tavoitteet toteutuvat heidän mielestään lukukausittain liikunnan numeerisessa oppilasarvioinnissa. Opettajat kokivat kysymyksen hyvin vaikeaksi, mutta viidestä annetusta tavoitteesta opettajien mielestä numeroarviointi ilmaisee parhaiten oppilaan omaksumat tiedot ja taidot. Toiseksi parhaiten numeron koettiin motivoivan oppilaita. Vähiten numeroarvioinnin koettiin tukevan opetus-oppimisprosessia ja oppilaan liikuntaharrastusta. (Dufva & Kettunen 1998, 64.)

Liikunnanopetuksessa kysymys numeroarvioinnista herättää jatkuvasti keskustelua, ja muun muassa Helsingin Sanomien yleisönosastolla siihen ovat ottaneet kantaa niin vanhemmat, liikunnanopettajat kuin alan professoritkin. Liito ry:n puheenjohtaja Arja Jääskeläisen (2003) mukaan tämä kysymys on aina ollut esillä liikunnanopetuksesta puhuttaessa. Jääskeläinen itse on vahvasti numeroarvioinnin puolella ja vetoaa opetussuunnitelmaan, jossa määritellään kaikkien kouluaineiden arviointi joko sanalliseksi tai numeroarvioinniksi ja viimeistään päättöarvioinnissa liikunnan numeroarviointi on pakollista. Hän näkisi numeroarvioinnin poistumisen heikentävän liikunnan arvostusta muiden aineiden joukossa. (Jääskeläinen, 2003). Professori Timo Airaksinen (2003) varoittaa kuitenkin suorituksia vertaavasta numeroarvioinnista. Hän muistelee Liikunta ja tiede lehden kirjoituksessaan omia koululiikuntakokemuksiaan, joissa liikuntatunnin sisältö painottui oppilaiden väliseen vertailuun, jossa liikunnallisesti heikommat oppilaat joutuivat nöyryytetyiksi.

Kulmala ja Valkeapää (2002) tutkivat omassa opinnäytetyössään lukiolaisten kokemuksia koululiikunnasta. Koehenkilöt kirjoittivat ainekirjoituksen aiheesta: ”kokemuksiani koululiikunnasta – nolaustilanteita vai tähtihetkiä?”. Aineiston analyysissä selvisi, että yleisesti ottaen lukiolaisilla oli enemmän negatiivisia kokemuksia koululiikunnasta kuin positiivisia. Epäoikeudenmukainen arvostelu ja oppilaiden kohtelu oli lukiolaisten mielestä koululiikunnan ja opettajan toiminnan suurimpia epäkohtia. Kulmala ja Valkeapää saivat selville, että oppilaat olivat huomanneet eri opettajien painottavan eri asioita oppilasarvioinnissa. Joku opettaja painotti arvioinnissaan yhden lajin täydellistä hallintaa, kun taas osa opettajista otti huomioon myös yrittämisen ja positiivisen asenteen. Useat oppilaat liittivät oppilasarviointiin myös pakottamisen elementin, koska kaikki opettajan määräämät suoritukset oli pakko tehdä. (Kulmala & Valkeapää 2002.)

Oppilaiden näkemyksiä numeroarvioinnista on tutkittu ainakin kahdessa pro gradu -tutkielmassa, joissa tulokset olivat samansuuntaisia. Peruskoulun oppilaiden enemmistö pitää numeroarviointia hyvänä arviointimenetelmänä. Oppilaat haluavat vertailla toisiaan, mikä tosin aiheuttaa luokkaan enemmän kilpailua kuin sanallista arviointia käytettäessä. (Mäntynen & Sipiläinen 1994; Meriläinen & Pesonen 1994. )

### 3.3.2 Sanallinen arviointi

Sanallinen arviointi kuvaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan osaamisen tason lisäksi oppilaan edistymistä ja oppimisprosessia. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999) kerrotaan, että sanallista arviointia voidaan käyttää kaikkien oppiaineiden tai aineryhmien arvioinnissa 1-7-vuosiluokilla, lukuun ottamatta niitä oppiaineita, joista oppimäärä päättyy ja päättöarviointi suoritetaan jo seitsemännellä vuosiluokalla. Sanallista arviointia voidaan myös aina käyttää numeroarvioinnin täydentäjänä. Sanallisella arvioinnilla voidaan arvioida oppilaan tietojen ja taitojen saavuttamista eri osa-alueilla sekä oppilaan työskentelyä ja käyttäytymistä. Lisäksi sanallinen arviointi voi kuvata oppimisprosessin etenemistä. Sanallisen arvion tulisi olla mahdollisimman informatiivista, jotta oppilas ja hänen vanhempansa saavat mahdollisimman monipuolisen kuvan oppimisen edistymisestä. Arvioinnin tarkoituksena on auttaa oppilasta asettamaan tavoitteita opiskelulle. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999).

Mäensivu (1999) tutki väitöskirjassaan sanallisen arvioinnin sisällön analyysiä. Hän oli kiinnostunut muun muassa siitä, mihin sanallinen arviointi eri oppiaineissa kohdistuu ja minkälaisen kuvan oppilaan kyvykkyydestä sanalliset arvioinnit sisältävät. Väitöskirjassa tutkittiin alaluokkien 1-3 opettajia. Liikunnan osalta Mäensivu sai selville, että 76 % oppilaista sai sanallista arviointia liikunnasta. Liikunnan arviointiin sisältyi runsaasti sekä oppilaan kyvykkyyden että sosiaalisuuden arviointeja. Liikunnan arviointi perustui alaluokkien varhaisimmilla luokilla voimakkaasti oppilaan innokkuuteen, lahjakkuuteen ja ohjeiden kuunteluun. (Mäensivu 1999.) Lehtonen ja Vilkki (1989) tutkivat kymmenen vuotta aiemmin pro gradu -tutkielmassaan sanallisen arvioinnin toteuttamista myös yläluokkien opettajien osalta. He toteavat tutkimuksensa perusteella, että suurin osa

opettajista koki sanallisen arviointityön kehittämisen tarpeellisenä ja miellyttävänä, vaikka kaikki opettajat eivät sitä työssään käyttäneetkään. (Lehtonen & Vilkki 1989.)

### 3.3.3 Arviointikeskustelu

Oppimiskäsityksen muuttuessa yhä konstruktivistisempaan suuntaan, myös opettajalta vaaditaan uudenlaisia arviointikäytänteitä ja ohjaus- ja keskustelutaitoja. Yhä useammassa koulussa toteutetaan nykypäivänä arviointikeskusteluja. Kyse on Törmän (1998) mukaan verbaalisesti sanoin ilmaistusta arvioinnista, jonka tavoitteena on sanallisen arvioinnin tavoin tukea oppilaan omaa arviointitaitoa, minäkäsitystä ja tavoitteenasettelua. Verbaalista arviointia ovat niin tunti- ja oppimistilanteisiin liittyvät opettajan ja oppilaan väliset keskustelut kuin varsinaiset arviointikeskustelut, johon yleensä osallistuvat opettaja, oppilas ja/tai vanhemmat yhdessä. Tunti- ja oppimistilanteisiin liittyvä suullinen arviointi liittyy usein opettajan antamaan palautteeseen. Vaikka arviointipalaute onkin usein tuntitilanteessa vain muutaman sanan mittaista, se on oppilaalle usein hyvin tärkeää. Arviointikeskustelussa opettaja keskustelee oppilaan vanhempien ja/tai oppilaan kanssa kasvatusten oppilaan koulunkäyntiin ja kehitykseen liittyvistä asioista (Törmä 1998, 60.)

Vuorinen (2000) on teoksessaan vienyt arviointikeskustelua vielä pidemmälle puhuen kehityskeskustelu käsitteestä. Sen tavoitteena on erikseen järjestetty keskustelutilaisuus, jonka päähenkilö on oppilas, joka osallistuu tilaisuuteen. Keskustelun oppilaan koulunkäynnistä tulee olla vilpitöntä, ei kaunistelevaa eikä aliarvioivaa. Oppilaan on kuitenkin jokaisessa tapauksessa voitava tuntee saavansa tukea ja mahdollisuuksia oman koulunkäyntinsä edistämiseen. Kehityskeskusteluiden kokemusten perusteella niillä on ollut oppilaiden toimintaan usein välitöntä hyötyä. (Tuisku 2000.) Kehityskeskustelun onnistunut luominen vaatii Vuorisen (2000) mukaan opettajalta aitoa kiinnostuneisuutta ja motivaatiota, relevanttia tietoa, valmiuksia käyttää näitä tietoja, halua päästä lopputulokseen sekä kykyä ottaa huomioon tilanne eli konteksti, jossa keskustelu tapahtuu. Hän painottaa teoksessaan sitä, miten tärkeää on luoda opettajille näitä taitoja, jotta he kiinnostuisivat tarttumaan kehityskeskustelu haasteeseen kouluissa toimiessaan.

### 3.4 Liikuntanumeron yhteys oppilaan fyysiseen aktiivisuuteen, liikuntamotivaatioon ja liikunnalliseen minäkuvaan

Fyysisen aktiivisuuden määritelmiä kirjallisuudesta löytyy lukuisia. Telama (1972) määrittelee fyysisen aktiivisuuden ihmisen liikunnassa, työssä tai muussa toiminnassa suorittamaksi lihastyön määräksi. Fyysinen aktiivisuus on yhteydessä lukuisiin terveyttä edistäviin tekijöihin, kuten sydän ja verenkiertoelimistöön, painonhallintaan, luuston kuntoon sekä myös ihmisen psyykkiseen hyvinvointiin (Vuori & Miettinen 2000). Huotarinen (2004) tekemä lisensiaattitutkimus osoitti, että suomalaisnuorten nykyinen fyysinen kestävyyskunto on heikentynyt verrattuna kolmenkymmenen vuoden takaisiin tuloksiin. Nuorten kuntoerot ovat kasvaneet ja kehon massaindeksi on noussut molemmilla sukupuolilla. (Huotari 2004.)

Fogelholmin (2006) mukaan suomalaisnuorten liikapainoisuus on kuluneen 25 vuoden aikana jopa kolminkertaistunut. Kun tutkimus on vielä osoittanut, että yksilön varhaiset liikuntakokemukset ovat yhteydessä aikuisiän liikunta-aktiivisuuteen, voidaan todeta, että koululiikunta on keskeisessä asemassa koko suomalaisen yhteiskunnan hyvinvoinnissa (Telama 2005). Erityisen tärkeää olisi pystyä motivoimaan liikunnallisesti passiivisten nuorten ryhmää. Vaikka suomalaisnuorten liikunta-aktiivisuus onkin kansainvälisesti hyvää keskitasoa, kuilu liikunnallisesti aktiivisten ja inaktiivisten nuorten välillä on Suomessa näkyvissä. (Laakso, Nupponen, Rimpelä & Telama 2006.)

On ilmeistä, että motivaatiotekijöillä on suuri merkitys liikunta-aktiivisuuden omaksumisessa (Soini 2004, 16). Motivaatio on moninainen käsite ja sillä tarkoitetaan lyhyesti sisäistä kokonaistilaa, joka saa ihmisen suuntaamaan energiansa kohti tavoitetta tai päämäärää. Motivaatio voi koostua useasta motiivista eli toiminnan psyykkisestä syystä, jotka ilmenevät erilaisina haluina, tarpeina, yllykkeinä tai vaikuttimina. (Vilkko-Riihelä 1999, 446.) Liikunnan motivaatiotutkimuksessa yleisimpänä viitekehyksenä käytetään Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteoriana. Tässä itsemääräämisteoriana motivaatio käsitetään jatkumoksi, joka alkaa amotivaatiosta eli motivaation puuttumisesta edeten ulkoisesta motivaatiosta kuuden luokan kautta sisäiseen motivaatioon (Deci & Ryan 2000). Ulkoinen motivaatio tarkoittaa sitä, että ihminen toimii jonkin ulkoisen palkinnon tai rangaistuksen ohjaamana. Liikuntatunnilla oppilas voi esimerkiksi olla aktiivinen

pelkästään hyvän arvosanan saamiseksi. Sisäisessä motivaatiossa ihminen toimii omaehtoisesti ja tekee asioita oman itsensä vuoksi. Sisäinen motivaatio liikunnassa motivoi lasta ja nuorta liikkumaan lisää, kokemaan liikunnan iloa ja toteuttamaan itseään. (Vilkkoriihelän 1999, 450). Koetulla autonomialla tarkoitetaan yksilön vaikutus- ja säätelymahdollisuuksia omaan toimintaansa. Itsemääräämisteorian mukaan koetun autonomian määrä ratkaisee, kehittykö yksilön motivaatio ulkoiseksi vai sisäiseksi. Toinen keskeinen itsemääräämisteorian käsite on koettu pätevyys. Tällä tarkoitetaan yksilön kokemusta omista kyvyistään. (Deci & Ryan 2000.) Koetulla fyysisellä pätevyydellä puolestaan tarkoitetaan sitä, millaiseksi lapsi arvioi omat taitonsa, fyysiset ominaisuutensa, kuntonsa ja suoriutumisensa liikunnassa (Sarlin 1995, 23).

Nichollsin (1989) luoma tavoiteorientaatioteoria on motivaatioon liittyvä rakenne, joka ilmenee pätevyuden osoittamisena suoritustilanteessa. Teorian mukaan pätevyyttä osoitetaan joko itsevertailuun perustuen (tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto) tai normatiiviseen vertailuun perustuen (minäsuuntautunut motivaatioilmasto). (Nicholls 1989). Itsevertailua korostava motivaatioilmasto on yhteydessä sisäiseen motivaatioon (Liukkonen, Telama, Jaakkola, Sepponen 1997). Tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa viihdytään ja ollaan vähemmän ahdistuneita verrattaessa kilpailusuuntautuneeseen ilmastoon (Duda 1997). Koululiikunnassa on tehty useita tutkimuksia motivaatioilmastosta, joista tässä työssä seuraavaksi esitellään muutamia.

Jaakkola, Soini ja Liukkonen (2006) tutkivat liikuntanumeron yhteyttä yläasteikäisten oppilaiden liikuntamotivaatioon. Motivaatiotekijöistä tutkijat analysoivat koettua pätevyyttä, viihtymistä, sisäistä motivaatiota ja amotivaatiota. Laaja, kolmen aineiston tutkimustyö osoitti, että liikuntanumero ja oppilaiden koettu fyysinen pätevyys korreloivat voimakkaasti. Tämä heijastaa tutkijoiden mukaan sitä, että fyysiset taidot ja kunto-ominaisuudet ovat merkittäviä kriteerejä liikuntanumeron antamiselle. Lisäksi tuloksista selvisi, että tehtäväorientaatio oli yhteydessä oppilaiden positiivisiin motivaatiotekijöihin sekä alhaisen että korkean liikuntanumeron saaneilla oppilailla. (Jaakkola, Soini, Liukkonen 2006.) Parempia liikuntanumeroja saaneet oppilaat myös viihtyivät liikuntatunneilla paremmin verrattuna heikoimpia numeroita saaneisiin oppilaisiin. (Jaakkola, Soini, Liukkonen 2006; Soini 2006; Mikkola 2006).

Myös muissa tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia liikuntanumeron ja motivaatiotekijöiden yhteydestä. Penttisen (2003) mukaan liikuntanumero vaikuttaa siten, että mitä alhaisempi liikuntanumero oppilaalla on, sitä alhaisempi on myös koettu pätevyys ja korkeampi koettu huonommuus. Liikunnallinen minäkäsitys puolestaan oli Huismanin tutkimuksessa sitä myönteisempi, mitä parempi oppilaan todistuksessa oleva arvosana oli (Huisman 2004). Innostumisen kokemukset liikuntatunnilla olivat sitä suuremmat, mitä parempi liikuntanumero oppilaalla oli. Liikuntaan suhtautuminen oli negatiivisinta yläasteikäisillä niillä oppilailla, joiden liikuntanumero oli kahdeksan tai alhaisempi. (Penttinen 2003).

Huisman (2004) selvitti myös yläasteikäisten tärkeimpiä liikuntamotiiveja. Tärkeimmiksi liikuntamotiiveiksi osoittautuivat liikunnan myönteiset vaikutukset kuntoon, liikunnan edulliset vaikutukset ulkonäköön sekä kavereiden tapaaminen ja yhdessäolo heidän kanssaan. Vähiten tärkeä oli liikunnan kilpailemiseen liittyvä motiivi. Myönteisimpinä asioina koululiikunnassa oppilaat pitivät sitä, että liikuntatunneilla sai tehdä ja toimia. Kielteisimpinä asioina tytöt puolestaan pitivät kilpailemista ja testaamista sekä epäonnistumisen tunnetta liikuntatunneilla. Huisman (2004) tutki väittämien avulla myös oppilaiden tavoiteorientaatiota koululiikunnassa. Sekä tytöt että pojat saivat korkeammat pistemäärät tehtäväsuuntautuneisuuden asteikolla verrattuna minäsuuntautuneisuuden asteikkoon. 90 % oppilaista oli vähintään samaa mieltä tehtäväsuuntautuneisuutta koskevien väittämien kanssa. Tyttöillä tehtäväsuuntautuneisuus näkyi kuitenkin poikia vahvemmin. Poikien onnistumisen kokemuksiin vaikutti tyttöjä enemmän se, miten he suoriutuivat tunnilla suhteessa muihin poikiin. Tyttöille oli tärkeämpää, onnistuvatko he tehtävän toteutuksessa ja oppivatko he uuden asian. Tehtäväsuuntautuneisuuden korostaminen on ollut liikunnanopetuksen keskeinen painotusajatus viime vuosina. (Huisman 2004, 89.)

Oppilaan minäkäsitykseen ja itsetuntoon vaikuttavat merkittävästi ne viestit, joita hän saa osaamisestaan ja oppimisestaan. Hyvä koulumenestys tukee oppilaan itseluottamusta ja vaikuttaa myös siihen, mitä oppilas alkaa pitää itselleen tärkeänä. Arviointi tuottaa oppilaalle joko positiivisia tai kielteisiä odotuksia tulevasta. (Virta 1999, 20).

Minäkäsityksellä tarkoitetaan ihmisen omaa kokemusta itsestään eli siitä millainen juuri minä olen. Minäkäsitys muodostuu sekä ulkoisesta, julkisesta minäkäsityksestä sekä ns.



henkilökohtaisesta minäkäsityksestä. Ulkoiseen minäkäsitykseen kuuluvat esimerkiksi koettu fyysinen pätevyys ja koulupätevyys, sosiaalinen hyväksyntä ja ystävien, ulkonäön ja käytöksen tärkeys. Henkilökohtainen minäkäsitys puolestaan sisältää esimerkiksi yksilön käsitykset luonteenpiirteistään, joita ei välttämättä paljasteta muille ihmisille. (Aho & Laine 1997, 18; Sarlin 1996.)

Sarlin (1995) tutki väitöskirjassaan minäkokemuksen merkitystä liikuntamotivaatiotekijänä. Tässä tutkimuksessa minäkokemuksella tarkoitettiin yksilön kokemuksia omasta itsestään liikunnan alueella ja muussa toiminnassa. Sarlinin tutkimus osoitti, että ala-asteen aikana koettu fyysinen pätevyys on tärkeä tekijä oppilaan minäkäsitysprosessissa ja se toimii välittävänä tekijänä positiivisen itsearvostuksen kehittymisessä. Liikunta on kuudesluokkalaisille tytöille ja pojille tärkeämpi minäkäsityksen osa-alue kuin koulu, ystävät, ulkonäkö ja käytös. Koettu fyysinen pätevyys kuitenkin ailahtelee paljon ala-asteen aikana ja ne, jotka kokevat itsensä huonoksi ensimmäisten luokkien aikana saattavat kokea itsensä hyviksi ylemmillä luokilla. Liikuntaohjelmalla todettiin olevan myös merkitystä eli liikunnanopetuksen sisältö ja tapa vaikuttavat oppilaan fyysisen pätevyuden muodostumiseen. (Sarlin 1995.)

Sarlin (1995, 1996) sai myös selville, että minäkokemuksella, erityisesti koetulla fyysisellä pätevyydellä, liikunnan tärkeydellä ja liikuntakokemuksilla on merkitystä liikuntamotivaation suuntautumiseen. Oppilaat, jotka kokevat olevansa hyviä liikunnassa, ovat motivaatioiltaan sisäisesti suuntautuneita ja he ovat valmiit ottamaan haasteita vastaan ja tekevät mielellään itsenäisesti tehtäviä tyydyttääkseen omat kiinnostuksensa kohteensa. Sarlin (1995, 1996) toteaa tutkimustulostensa osoittavan, että liikuntakasvatus on merkittävässä asemassa lapsen kokonaisvaltaisessa kasvussa. Koulun ja opettajien haasteena on kasvattaa oppilaista itseään arvostavia, realistisen minäkäsityksen omaavia lapsia ja nuoria, joilla on sisäistä motivaatiota omaehtoisen liikuntaharrastuksen aloittamiseen ja ylläpitämiseen. (Sarlin 1995, 1996.) Jaakkolan, Telaman ja Kokkosen (2002) tutkimus osoitti käytännössä, että opettaja pystyy vaikuttamaan oppilaiden liikuntamotivaatioon liikuntatunneilla ottamalla heidät mukaan päätöksentekoprosesseihin, tarjoamalla eri valintamahdollisuuksia sekä korostamalla oppilaan omaa kehittymistä ja yrittämistä.

Laakso, Jaakkola ja Liukkonen (2004) tutkivat puolestaan liikuntamotivaation yhteyttä 9-luokkalaisten oppilaiden sydämen sykintätiheyteen koululiikunnassa. Myös tässä tutkimuksessa ilmeni, että sisäinen motivaatio oli yhteydessä korkeampaan syketiheyteen eli mitä tärkeämmäksi oppilas tunnin itselleen koki, sitä enemmän hän tunnilla liikkui. Havainto osoittaa, että liikuntatunnin motivaatiotekijöillä on yhteyttä oppilaan fyysiseen aktiivisuuteen. (Laakso, Jaakkola & Liukkonen 2004.) Erityisen tärkeää liikuntatunneilla ja opettajan toiminnassa on pyrkiä motivoimaan liikunnallisesti passiivisia ja edistämään heidän liikunta-asenteitaan. Fogelholm (2006) on huolestunut liikapainoisista nuorista. Hänen mielestään koululla on mahdollisuuksia vaikuttaa nuoren fyysiseen aktiivisuuteen koulupäivän aikana ja koulumatkoilla. Fogelholm esittääkin ajatuksia liikuntatuntien sisällöllisestä muutoksesta siihen suuntaan, että etenkin jo yläluokilla lisättäisiin oppilaiden valinnan mahdollisuuksia. Usein ylipainoinenkin lapsi nauttii liikunnasta, jos heidän ei tarvitse tehdä sitä kilpailemalla tai mittaamalla. Fogelholmin mukaan liikuntanumero voisi olla vapaaehtoinen ja arvostelu suoritettaisiin muilla tavoilla tai suoritusmerkinnällä. (Fogelholm 2006.)

Soini (2006) ja Varstala (1996) ovat molemmat tutkineet väitöskirjoissaan muun muassa sitä, miten oppilaan liikuntanumero on yhteydessä liikunta-aktiivisuuteen. Soini osoitti, että liikuntanumero korreloi melko voimakkaasti fyysiseen aktiivisuuteen sekä tytöillä että pojilla (Soini 2004, 52). Myös Varstala sai samansuuntaisia tuloksia: oppilaan liikuntanumerolla ei ollut suoranaista tilastollisesti merkitsevää yhteyttä liikunta-aktiivisuuteen, mutta tendenssi oli kuitenkin selvä. Oppilaat, joilla oli parempi liikuntanumero, tekivät enemmän liikuntasuorituksia tunnin aikana kuin ne joilla liikuntanumero oli 6 tai 7. (Varstala 1996, 94.)

## 4 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten liikunnanopettajat toteuttavat oppilasarviointia tällä hetkellä yläluokkien liikunnanopetuksessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin arvioinnin eri muotoja ja opetussuunnitelman kriteerien merkitystä oppilasarvioinnissa. Kiinnostuksen kohteena oli saada selville, mitä asioita opettajat painottavat ja pitävät tärkeinä arvioidessaan oppilaita liikunnanopetuksessa. Myös opettajan näkemyksiä liikuntanumeron vaikutuksesta oppilaaseen selvitettiin. Taustamuuttujiksi valittiin opettajien sukupuoli, ikä, opetuskokemus ja oppilasmäärä.

Tutkimusongelmat olivat seuraavat:

#### a) kuvailevat tutkimusongelmat

1 Mitä kyselyyn vastanneet opettajat tarkoittavat arviointikriteereillä, jotka kohdistuvat osaamiseen ja toimintaan, tahtoon ja tunteeseen sekä tietoon?

2 Miten vastaajat painottavat eri arviointikriteerejä antaessaan oppilaalle liikuntanumeron?

3 Millainen merkitys eri arviointimenetelmillä on liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa opettajien mielestä?

4 Millaisia tapoja opettajat käyttävät numeroarvioinnin rinnalla kertoessaan oppilaalle arviointitietoa?

5 Kuinka perustelluiksi kyselyyn vastanneet opettajat kokevat hyvän osaamisen kriteerit liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa?

6 Kuinka tärkeänä opettajat pitävät arvioinnissa hyvän osaamisen kriteerien lajihallinnan osa-alueita?

7 Miten opettajien mielestä oppilaan liikunnallisia taitoja tulisi ensisijaisesti arvioida?

8 Miten opettajien mielestä numeerinen arviointi edistää liikunnanopetuksen tavoitteiden toteutumista oppilaalla, jonka liikuntanumero on 4-7, 8 tai 9-10?

9 Millaiseksi opettajat kokevat liikunnanopetuksen oppilasarvioinnin?

b) selittävät tutkimusongelmat

- 1 Millainen yhteys sukupuolella on opettajien oppilasarviointikäytänteisiin?
- 2 Millainen yhteys iällä on opettajien oppilasarviointikäytänteisiin?
- 3 Millainen yhteys opetuskokemuksella on opettajien oppilasarviointikäytänteisiin?
- 4 Millainen yhteys oppilasmäärällä on opettajien oppilasarviointikäytänteisiin?

#### 4.2 Mittarin laadinta ja esitestausta

Tutkimuksen mittarin laadinta pohjautui aiheen rajaukseen ja ongelma-asetteluun. Tutustuttuani aiheesta aiemmin tehtyihin opinnäytetöihin ja alan kirjallisuuteen valittiin tutkimuksen toteutustavaksi kyselytutkimus. Kyselylomakkeen laadinnan perustana olivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). Taustamuuttujia ja kyselylomakkeen kysymyksiä asettaessani käytin apunani myös Dufvan ja Kettusen (1998) sekä Lautalan (1999) samasta aihealueesta laadittuja opinnäytetöitä. Lopulliseksi mittariksi muotoutui viisisivuinen kyselylomake (liite 2). Lomakkeessa oli yhteensä 14 kysymystä, joissa lähes kaikissa oli useampi alakohta. Kyselyn kysymyksistä kolme oli avoimia ja yksitoista suljettuja. Kyselylomake koostui arviointikyselyn lisäksi taustatekijöistä, joita olivat sukupuoli, ikä, koulutus, opetusvuodet ja oppilasmäärä. Mittari jakautui sisällöllisesti seuraaviin osa-alueisiin:

1. Taustatiedot (muuttajat 1-5)
2. Käsitteet liikunnanopetuksen arvioinnin kriteereistä (6)
3. Opettajan toiminta arvioijana (7-9, 11)
4. Hyvän osaamisen kriteerien perusteltavuus oppilasarvioinnissa (10)
5. Käsitteet arvioinnin vaikutuksista liikuntakasvatuksen tavoitteiden toteutumiseen (12)
6. Asennoituminen liikunnan oppilasarviointiin (13)
7. Vapaa sana liikunnan oppilasarvioinnista (14)

Ohjeena kyselylomakkeen arviointia koskevassa osassa ja selitettävien muuttujien osalta oli: ”arvioi väittämien merkitystä merkaamalla X valitun numeron eteen”. Väittämät arviointiin viisiportaisen Likertin asteikon tyyliin (1= ei lainkaan tärkeä merkitys ...5 = erittäin tärkeä merkitys).

Esitestasin mittarin huhtikuussa 2006 kolmella liikuntaa yläluokilla opettavalla liikunnanopettajalla ja myös Liikuntakasvatuksen laitoksen opettaja antoi mittarista palautetta. Esitestauksessa halusin saada selville, miten olin onnistunut kysymysten laadinnassa ja kysymysten selkeydessä. Halusin selvittää myös kyselylomakkeen täyttämiseen kuluvan ajan. Suoritin esitestauksen suullisesti eli opettajat kertoivat minulle, miten he vastaisivat kyselyyn ja he antoivat samalla palautetta kysymyksistä. Saatujeni vastausten perusteella korjasin ja selkeytin muutamaa kysymystä.

#### 4.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin kolmessa eri osassa. Toukokuussa 2006 kysely lähetettiin sähköpostin liitetiedostona Liikuntakasvatuksen laitoksella kerätyille liikunnanopettajien sähköpostilistalle. Vastauksia saatiin tuolloin takaisin kuitenkin vain 13 kappaletta. Kyselyn lähettämisaika kesäloman kynnyksellä oli huono ja sähköpostilistassa oli myös paljon vanhentuneita sähköpostiosoitteita. Syksyllä 2006 marraskuussa kerättiin aineiston loput vastaukset. Etsin internetistä kaikkien Suomen kaupunkien ja kuntien yläluokkien koulujen yhteystiedoista liikunnanopettajien sähköpostiosoitteita. Yhteensä sain kerättyä 430 sähköpostiosoitetta, joihin laitoin kyselyn sähköpostin liitetiedostona saatekirjeen (liite 1) kanssa. Saatekirjeessä oli myös ohjaajani Jarmo Liukkosen ja Liikuntatieteiden laitoksen toivomus tutkimukseen osallistumisesta. Tarvittaessa minulta sai myös pyytää kyselyn, palautuskuoren ja postimerkin paperiversiona. Palautusaika kyselyillä oli hieman yli kaksi viikkoa. Toisella kyselykierroksella vastauksensa lähetti 24 opettajaa. Vastauksia kerättiin paperiversioina myös liikunnanopettajien täydennyskoulutuspäiviltä ja Liikuntatieteiden laitoksen opettajilta, joista vastauksia saatiin yhteensä 20 kappaletta. Kyselyyn vastasi yhteensä 57 opettajaa.

#### 4.4 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen perusjoukko on liikuntaa yläluokilla opettavat liikunnan aineenopettajat. Perusjoukkoa edustava otos koostui Suomen kouluista, joiden internetsivuilla oli liikunnanopettajien yhteystiedot esillä. Lisäksi edustava otos koostui täydennyskoulutukseen osallistuneista opettajista ja kahdestatoista Liikuntatieteiden

laitoksen opettajasta. Täydennyskoulutuksessa kyselyyn vastasi myös muutama alaluokilla liikuntaa opettava opettaja. Tutkimukseen tarvittavat tiedot etsittiin koulujen internetsivuilta, joissa oli erittäin hyvin liikunnanopettajien yhteystietoja saatavilla. Edustava otos kattoi laajasti koko Suomen kaupunkien ja kuntien kouluverkot. Vastauskato oli kuitenkin erittäin suuri ja toivoinkin saavani vastauksia enemmän takaisin. Alhainen vastausprosentti heikentää tutkimuksen yleistettävyyttä perusjoukossa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000). Otantaa suunnitellessa oli kuitenkin pyrkimys saada mahdollisimman paljon vastaajia eri puolelta Suomea.

Kyselyyn vastanneisiin opettajiin liittyvät taustamuuttujat antavat tarkempaa tietoa tutkimusjoukosta. Seuraavaksi kuvaillaan tutkimusjoukon (N=57) jakaantumista sukupuolittain, iän, koulutustaustan, liikunnan opettajakokemuksen ja oppilasmäärän mukaan. Taulukossa 2 on esitetty tutkimusjoukon jakautuminen sukupuolittain. Tutkimuksen vastaajista lähes puolet oli miehiä ja puolet naisia.

TAULUKKO 2. Tutkimusjoukon sukupuolijakauma

Sukupuoli	N	%
Nainen	29	50.9
Mies	28	49.1
Yhteensä	57	100.0

Seuraavan sivun taulukossa 3 on esitetty tutkimusjoukon ikäjakauma. Tutkimusjoukko on jaettu neljään ikäryhmään, joiden avulla suoritetaan vertailua jatkossa. Jaon perusteena käytettiin ryhmiä, jotka noudattivat normaalijakauman käyrän muotoa. Suurimman ryhmän muodostivat 31–40-vuotiaat opettajat, joita oli kaikista vastaajista noin 40 %. Loput kolme ikäryhmää olivat suunnilleen samankokoisia noin kahdenkymmenen prosentin osuuksilla.

TAULUKKO 3. Tutkimusjoukon ikäjakauma

Ikä	N	%
21 - 30	13	23.2
31 - 40	23	41.1
41 - 50	11	19.6
51 - 60	9	16.1
Yhteensä	56	100.0

Taulukossa 4 on esitetty tutkimukseen osallistuneiden opettajien opettajakoulutus. 37:lla (64,9 %) tutkimukseen osallistuneista opettajista oli liikunnanopettajan aineenopettajan tutkinto. Kymmenen vastaajaa oli erikoistunut liikuntaan luokanopettajatutkinnon lisäksi. Loput kymmenen vastaajaa olivat pelkkiä luokanopettajia, muita opettajia tai heillä ei ollut opettajan pätevyyteen oikeuttavaa tutkintoa.

TAULUKKO 4. Tutkimusjoukon koulutustausta

Koulutus	N	%
Liikunnan aineenopettaja	37	64.9
Liikuntaan erikoistunut luokanopettaja	10	17.5
Luokanopettaja	4	7.0
Liikunnanohjaaja	2	3.6
Ei opettajan pätevyyttä	4	7.0
Yhteensä	57	100.0

Taulukossa 5 seuraavalla sivulla on esitetty tutkimukseen osallistuneiden opettajien liikunnanopetusvuodet. Lähes 40 %:lla vastaajista opettajakokemusta oli viisi vuotta tai vähemmän. 6-15 vuotta opettajakokemusta omaavia oli lähes samansuuruinen joukko. Loput parikymmentä prosenttia vastaajista ilmoittivat, että heillä on runsaasti opettajakokemusta vaihdellen kuudestatoista vuodesta kolmeenkymmeneenviiteen vuoteen saakka.

TAULUKKO 5. Kyselyyn vastanneiden opettajien liikunnanopetusvuodet

Opetuskokemus (vuodet)	N	%
0 - 5	22	39.3
6 - 10	9	16.1
11 - 15	11	19.6
16 - 20	3	5.3
21 - 25	3	5.3
26 - 30	4	7.2
31 - 35	4	7.2
Yhteensä	56	100.0

Taulukossa 6 on esitetty tutkimukseen osallistuneiden opettajien nykyinen oppilasmäärä liikunnanopetuksessa. Oppilasmäärä vaihteli neljästätoista oppilaasta neljäänsataan oppilaaseen. Lähes 80 % opettajista ilmoitti opettavansa 51–250 oppilasta vuodessa. Suurimman joukon muodosti 151–200 oppilasta opettavien opettajien ryhmä. Yli 250 oppilasta vuosittain opettavien opettajien määrä oli tässä tutkimuksessa melko pieni. Alle 50 oppilasta opettavien opettajien määrä selittynee luokanopettajana ja aineenopettajana toimimisen yhdistelmästä.

TAULUKKO 6. Kyselyyn vastanneiden liikunnanopettajien vuotuinen oppilasmäärä

Oppilasmäärä	N	%
0 - 50	7	12.7
51 - 100	12	21.8
101 - 150	10	18.2
151 - 200	13	23.8
201 - 250	9	16.3
251 - 300	3	5.4
301 - 350	0	0
351 - 400	1	1.8
Yhteensä	55	100.0

#### 4.5 Analysointimenetelmät

Aineiston analysointiin käytettiin SPSS 14.0 for Windows ohjelmaa. Avoimia kysymyksiä luokiteltiin aihealueittain. Tutkimuksen olennaisena tarkoituksena oli pyrkiä kuvailemaan



mahdollisimman yksityiskohtaisesti opettajien suorittamaa oppilasarviointityötä. Tästä johtuen tutkimuksen analysointimenetelmät rajoittuvat kuvailevien tutkimusongelmien osalta prosenttilukuihin, keskiarvoon, keskihajontaan sekä minimi- ja maksimiarvoihin. Avoimien kysymysten osalta tuloksiin on poimittu myös opettajien mielipiteitä suorien lainausten muodossa.

Selittävien tutkimusongelmien kohdalla pyrittiin selvittämään, miten taustamuuttajat; sukupuoli, ikä, opettajakokemus ja oppilasmäärä ovat yhteydessä opettajien arviointikäytänteisiin. Keskiarvojen eroja tutkittiin t-testin avulla. Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla tutkittiin eroavatko ryhmien varianssit toisistaan. LSD-parivertailutesti osoitti, mitkä ryhmät eroavat tilastollisesti toisistaan.

Tilastollinen merkitsevyys on tässä tutkimuksessa ilmoitettu p-arvoina, seuraavanlaisia tasoja käyttäen:

p<.05	(*)	melkein merkitsevä
p<.01	(**)	merkitsevä
p<.001	(***)	erittäin merkitsevä

## 4.6 Tutkimuksen luotettavuus

### 4.6.1 Reliabiliteetti

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta. Tutkimuksen reliabiliteetti on hyvä, kun siihen sisältyy mahdollisimman vähän satunnaisvirheitä. Reliabiliteettiin voivat vaikuttaa muun muassa mittarin selkeys ja tutkijan toiminta. (Metsämuuronen 2003, 43.)

Reliaabelius voidaan todeta usealla eri tavalla ja kvantitatiivisessa eli määrällisessä tutkimuksissa on kehitelty tilastollisia menettelytapoja, joiden avulla voidaan arvioida mittareiden luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 213).

Metsämuurosen (2003, 35) mukaan kannattaa valita valmis mittari, koska se on yleensä testattu laajoilla ihmismäärillä ja sen luotettavuutta on tutkittu ja kuvattu. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole käytetty valmista mittaria, koska sellaista ei löytynyt.

Mikäli ei käytössä ole valmista mittaria, tehtävänä on luoda sellainen. Mittarin kehittäminen on yleensä hyvin pitkä prosessi. Mittarin luominen alkaa teoriasta eli siitä, mitä tiedetään tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa mittarin taustateorianaan on valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004. Mittarin rakentamisessa tulisi aluksi tehdä raakaversio, jota parannellaan ystävien/kollegoiden ehdotusten pohjalta. Korjausten jälkeen tarkennetaan oma mittari, jolla suoritetaan pilottitutkimus. (Metsämuuronen 2003, 37.) Tässä tutkimuksessa on toimittu edellä mainitulla tavalla: aluksi muotoiltiin kyselyversio, jota muokattiin ja korjattiin moneen otteeseen ennen mittarin tarkentamista. Mittari esitettiin kolmella liikunnanopettajalla, joiden parannusehdotusten myötä mittaria vielä tarkennettiin lopulliseen muotoonsa.

Hankittaessa informaatiota tutkimuskohteesta on valittava, millä tavalla tietoa kerätään. Tässä tutkimuksessa kerätään opettajien asenteita oppilasarviointia kohtaan. Asennetehtävät mitataan usein Likert tyyppisellä mittarilla, joiden tarkoituksena on mitata esimerkiksi motivaatiota tai sellaista sisäistä subjektiivista tuntemusta, josta ollaan enemmän tai vähemmän samaa mieltä. (Metsämuuronen 2002, 17.) Tässä tutkimuksessa käytetään Likert tyyppisiä viisiportaisia vastausasteikkoja. Mittarin rakentamisessa objektiiviseksi täytyy ottaa muutamia periaatteita huomioon, jotka on myös tässä tutkimuksessa huomioitu mahdollisimman hyvin luotettavuutta lisäämään; väitteiden yksinkertaisuus ja lyhyys, väitteiden yksiuolotteisuus, negatiivisten väittämien välttäminen ja kaiken kattavien sanojen välttäminen (Metsämuuronen 2002, 20). Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että opettajat vastasivat kyselyyn nimettöminä, eikä heidän tunnistaminen jälkepäin ollut mahdollista. Tällä pyrittiin pienentämään opettajien todellisuudesta poikkeavia vastauksia itsestään.

Mittauksen toistettavuuden mittana käytetään reliabiliteettikerrointa. Reliabiliteettikerroin voidaan laskea rinnakkaismittauksen, toistomittauksen tai mittarin sisäisen konsistenssin kautta. Rinnakkaismittauksella tarkoitetaan samaan aikaan eri mittareilla mitattuja tuloksia, toistomittauksella samalla mittarilla mitattuja tuloksia eri ajankohtina. Mittarin eri osioiden sisäistä konsistenssia voidaan laskea Cronbachin alfa-kertoimen avulla. (Metsämuuronen 2003, 44). Tässä tutkimuksessa ei voitu laskea edellä mainittuja luotettavuuskertoimia, koska mittareista ei voitu muodostaa summamuuttujia ja osioita ei voitu vertailla

keskenään. Tässä tutkimuksessa luotettavuustarkastelu perustuu pitkälti myös validiteettiin, erityisesti ennustevaliditeettiin, joita käsitellään seuraavaksi.

#### 4.6.2 Validiteetti

Reliabiliteetin rinnalla toinen tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite on validiteetti. Validius tarkoittaa mittarin kykyä mitata sitä, mitä on tarkoitus mitata. Validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoisen validiteetin avulla tarkastellaan sitä, kuinka yleistettävä tutkimus on. Tämä liittyy läheisesti otannan suunnitteluun ja valintaan. (Metsämuuronen 2003, 86.) Jos tutkimuksessa halutaan yleistää otoksen tulokset koskemaan perusjoukkoa, on muistettava perussääntö: mitä tarkempia tuloksia perusjoukosta halutaan, sitä suurempi on otoksen oltava (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 167).

Karma ja Komulainen (2002) kirjoittavat teoksessaan, että tutkija ei yleensä pysty käytännön syistä tutkimaan koko sitä joukkoa, joka tosiasiallisesti on mielenkiinnon kohteena. Myös vastauskato uhkaa ulkoista validiteettia. Koehenkilöt tulisi valita mahdollisimman satunnaisesti, jotta otos edustaisi mahdollisimman hyvin perusjoukkoa. (Karma & Komulainen 2002, 65.) Tässä tutkimuksessa koehenkilöt valittiin sen mukaan, missä opettajien sähköpostiosoitteet oli ilmoitettu koulun internetsivuilla. Koehenkilöiksi valittiin kaikkien Suomen koulujen opettajat, joiden osoite saatiin selville sekä lisäksi vastauksia saatiin myös täydennyskoulutukseen osallistuneilta opettajilta ja muutamalta liikuntatieteiden laitoksen lehtorilta. Koko perusjoukon koko oli noin 450 henkilöä, joista 57 vastasi kyselyyn. Kato oli melkoinen ja se vähentää tutkimuksen ulkoista validiteettia. Koehenkilöiden valinta oli kuitenkin valtakunnallisesti kattava, kuitenkin melko ei-satunnainen.

Sisäinen validiteetti voidaan jakaa useaan osa-alueeseen. Esimerkiksi sisällön validiteetti, rakennevaliditeetti ja kriteerivaliditeetti ovat sen yleisempiä muotoja. Sisällön validius on enemmänkin teoreettinen kuin laskennallinen mittauksen ominaisuus. Sitä tarkasteltaessa tutkitaan, ovatko mittarissa käytetyt käsitteet teorian mukaiset ja ovatko ne oikein operationalisoitu eli muutettu mitattavaan muotoon. Ennustevaliditeetilla tarkoitetaan sitä, pystyykö mittari ennustamaan mitattavaa asiaa luotettavasti. (Metsämuuronen 2002, 87.)

Esimerkiksi tässä tutkimuksessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja yleinen käsitys siitä, että liikunnanopettajakoulutuksen tulisi ennustaa opettajien yhdenmukaisia arviointikäytänteitä. Jos kyselylomakkeen ennustevaliditeetti on hyvä, voitaisiin myös sanoa, että sen sisällöllinen validiteetti on hyvä, koska sen tarkoituksena on nimenomaan toimia oppilasarvioinnin ennustajana. Tällöin mittariin on osattu valita sisällöllisesti hyviä asioita. (Metsämuuronen 2002.) Tässä tutkimuksessa liikunnanopettajien toteuttama oppilasarviointi oli hyvin yhdensuuntaista.

## 5 TULOKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä arviointimenetelmiä opettajat käyttävät arvioidessaan oppilaita liikunnassa ja mitkä arviointimenetelmät ylipäänsä soveltuvat opettajien mielestä liikunnanopetukseen. Kiinnostuksen kohteena oli myös, miten opettajat toteuttavat arviointia laajemmin. Lisäksi tutkittiin oliko taustatekijöillä yhteyttä siihen, miten opettajat toteuttivat arviointia. Aluksi esitetään aineiston kuvailevia tutkimustuloksia. Tämän jälkeen esitetään niiden selittävien tutkimusongelmien tuloksia, joissa todettiin tilastollista merkitsevyyttä.

### 5.1 Kuvailevat tulokset

#### 5.1.1 Opettajien antamat merkitykset eri arviointialueille

Tähän tutkimusalueeseen otettiin tarkasteltavaksi vuoden 1999 päättöarvioinnin kriteerien kolme aihealuetta, koska nykyisissä vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa aihealueita ei ole yhtä tarkasti määritelty. Tässä kohdassa haluttiin saada selville, mitä liikunnanopettajat käytännössä tarkoittavat näillä aihealueilla (osaaminen ja toiminta, tahto ja tunne sekä tietous), kun he antavat oppilailleen liikuntanumeron. Opettajien eri aihealueille antamat asiat on esitetty seuraavalla sivulla olevassa taulukossa 7. Vastauksista on muodosteltu luokkia ryhmittelemällä niitä eri teemojen alle. Luokka on muodostettu, jos siinä on vähintään neljä vastausta. Yhden opettajan vastaus on voinut jakaantua moneen eri luokkaan siitä riippuen, mitä hän on kyseiseen kohtaan kirjoittanut.

TAULUKKO 7. Arviointialueisiin sisältyvät asiat kyselyyn vastanneiden liikunnanopettajien mielestä

OSAAMINEN JA TOIMINTA	vastaajien määrä
lajitaidot	50
kunto ja fyysiset ominaisuudet	19
tuntiaktiivisuus	19
ryhmässä toimiminen, sosiaaliset taidot	20
varusteet mukana	4
liikuntataidot	4
TAHTO JA TUNNE	
motivaatio	19
yrittäminen	31
muiden kannustaminen	8
ryhmässä toimiminen, sosiaaliset taidot	21
auttaminen	5
asennoituminen liikuntaan	21
aktiivisuus	11
innostuneisuus	12
varusteet mukana	8
TIETO	
lajitiedot	25
lajien sääntötiedot	28
tekniikka ja taktiikka	10
kuntoon liittyvät liikunnan positiiviset vaikutukset	23

n=57

Osaaminen ja toiminta aihealueeseen saatiin muodostettua kuusi luokkaa, joissa vastaajien määrä oli vähintään neljä. Lähes kaikki vastaajat (50) olivat sitä mieltä, että lajitaidot ovat keskeinen osa osaamista ja toimintaa. Ryhmässä toimiminen, kunto ja tuntiaktiivisuus saivat kaikki noin kaksikymmentä vastausmainintaa.

Tahto ja tunne alueessa yrittäminen ja motivaatio saivat yhteensä 50 vastausta. Ryhmässä toimiminen ja sosiaaliset taidot kuuluivat 20 opettajan mielestä tahto ja tunne alueeseen. Samankokoinen joukko katsoi sen siis kuuluvan sekä osaaminen ja toiminta, että tahto ja tunne alueeseen. Myös asennoituminen liikuntaan (21) ja aktiivisuus ja innostuneisuus kuuluvat opettajien mielestä kyseiseen aihealueeseen.

Tieto aihealueeseen kuuluvat opettajien mielestä lajitiedot (25), lajien sääntötiedot (28), oppilaan tietous kuntoon liittyvistä liikunnan positiivisista vaikutuksista (23) sekä tietous

tekniikasta ja taktiikasta (10). Mainittujen luokkien lisäksi opettajat olivat maininneet runsaasti omia yksittäisiä kriteereitään jokaisessa aihealueessa.

### 5.1.2 Liikunnanopettajien arviointikriteerien painottuminen liikuntanumerossa

Tässä tutkimustehtävässä haluttiin selvittää, miten opettajat painottavat eri tekijöitä antaessaan oppilaalle liikuntanumeroa. Opettajien piti arvioida prosentuaalisesti omia arviointikriteereitään. Osa-alueet oli jaettu perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerien (1999) pohjalta valmiisiin ryhmiin: osaaminen ja toiminta, tahto ja tunne, tietous ja harrastuneisuus (kohdassa 5.1.1 on esitetty, mitä opettajat tarkoittavat näillä osa-alueilla tässä tutkimuksessa). Lisäksi opettajalla oli mahdollisuus lisätä oma arviointikriteeri vastaukseensa.

Kriteerien jakautuminen on nähtävissä alla olevasta taulukosta (taulukko 8). Annetuista kriteereistä oppilaan liikuntanumeron muotoutumiseen vaikutti eniten osaaminen ja toiminta (ka 40,9 %). Tahto ja tunne kriteeri vaikutti arvosanan muotoutumiseen lähes yhtä paljon (ka 30,4 %). Tietous ja harrastuneisuus vaikuttivat molemmat noin viisitoista prosenttia (ka 14,0 ja 14,4 %) liikunnan arvosanaan.

TAULUKKO 8. Liikunnanopettajien arviointikriteerien prosentuaalinen (%) painotus liikuntanumeron antamisessa

Arviointikriteeri	0-15 %	16-30 %	31-45 %	46-60 %	61-75 %	yht. %	ka (%)	kh
osaaminen ja toiminta (n = 53)	0	41.5	24.5	24.5	9.5	100.0	40.9	13.4
tahto ja tunne (n = 52)	9.6	51.9	30.8	5.8	1.9	100.0	30.4	12.5
tietous (n = 48)	64.5	31.3	4.2	0	0	100.0	14.0	8.1
harrastuneisuus (n = 42)	64.3	31.0	4.7	0	0	100.0	14.4	8.9

koko tutkimuksen n = 57

Osaamisen ja toiminnan merkitys liikuntanumeron muotoutumisessa vaihteli opettajilla 20 %:sta (min.) 75 %:in (max.). Runsas 40 % kyselyyn vastanneista painotti osaamista ja toimintaa oppilasarvioinnissaan 20–30%. Puolet vastaajista arvioi painottavansa osaamista

ja toimintaa 31–60 % antaessaan oppilaalle liikuntanumeroa. Viisi vastaajaa painotti tätä kriteeriä yli 60 % arvosanan antamisessa.

Tahto ja tunne alueen merkitys liikuntanumeroa antaessa vaihteli opettajilla kymmenestä prosentista (min.) 70 %:in (max.). Yli puolet (51,9 %) opettajista arvioi, että oppilaan numeron muotoutumiseen tahto ja tunne alue vaikuttaa 16–30 %. Lähes kolmasosa (30,8 %) painotti kyseistä aluetta 31–45 % numeroa antaessaan.

Tietouden osuus arvosanan muotoutumisessa oli melko vähäinen. Se vaihteli opettajien arviointikriteereissä nollassa prosentista 40 %:in. Kaksi kolmasosaa vastaajista oli sitä mieltä, että tietouden merkitys liikuntanumeron muotoutumisessa on alle viisitoista prosenttia. Runsas neljännes vastaajista arvioi sen vaikuttavan 16–30 %. Harrastuneisuuden painotus numeron muotoutumisessa oli lähes samanlainen tietouden kanssa. Kaksi kolmasosaa vastaajista arvioi, että harrastuneisuuden osuus liikuntanumeron muotoutumiseen vaikuttaa alle viisitoista prosenttia. Harrastuneisuuden minimi ja maksimi arvot olivat 5 ja 40 %.

Kaikki kyselyyn osallistuneet opettajat eivät jostakin syystä olleet täyttäneet omia arviointikriteereitään. Vastausmäärät (n) ovat nähtävissä taulukosta 8. Muutama vastaaja ilmoitti, että hänen käyttämänsä arviointikriteeristö eroaa annetuista kriteereistä niin paljon, etteivät he halunneet vastata kysymykseen. Osa vastaajista oli jättänyt kysymyskohdan kokonaan tyhjäksi. Tämä vaikutti vastausprosentin pienentymiseen ja näin ollen hieman vähentää luotettavuutta. Lisäksi seitsemän vastaajaa ilmoitti erikseen, että he ovat erottaneet näistä osa-alueista fyysisen kunnan omaksi arviointikriteerikseen. Tätä ei kuitenkaan otettu taulukkoon tarkasteltavaksi mukaan, koska kuten edellinen 5.1.1 kohdan tarkastelu osoitti, se yhdistetään yleisesti osaamisen ja toiminnan arviointialueeseen. Näistä seitsemästä vastaajasta kaikki ilmoittivat, että heillä fyysinen kunto vaikuttaa 30 % oppilaan liikuntanumeron muotoutumiseen.



### 5.1.3 Eri arviointimenetelmien merkitys liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa

Tällä ongelma-alueella tutkittiin, millaisen merkityksen liikuntaa yläluokilla opettavat opettajat antavat eri arviointimenetelmille. Kiinnostuksen kohteena oli, minkälaisia arviointitiedon hankkimis- ja välittämismenetelmiä opettajat pitävät tärkeinä liikunnanopetuksen arviointityössä. Lisäksi haluttiin selvittää, mitkä arviointimenetelmät eivät ole keskeisiä liikunnanopetuksessa. Taulukossa 9 on esitetty, millaisen merkityksen liikunnanopettajat antavat eri arviointimenetelmille.

TAULUKKO 9. Kyselyyn vastanneiden opettajien antamat merkitykset (%) eri arviointimenetelmille

1= ei lainkaan tärkeä merkitys ...5= erittäin tärkeä merkitys

arviointitiedon hankkimistapa	1	2	3	4	5	yht. %	ka	kh
havainnointi ja tarkkailu	0	1.8	5.3	21.1	71.9	100.0	4.63	.67
standardoidut testit	1.8	19.3	38.6	35.1	5.3	100.0	3.23	.89
liikuntalajien taitotestit	12.3	22.8	35.1	24.6	5.3	100.0	2.88	1.09
kirjalliset tieto-kokeet (n=56)	51.8	41.1	7.1	0	0	100.0	1.55	.63
oppilaan itsearviointi	1.8	15.8	40.4	26.3	15.8	100.0	3.39	1.00
portfolio (n=55)	49.1	40.0	9.1	1.8	0	100.0	1.64	.73
toveriarviointi (n=55)	32.7	38.2	20.0	9.1	0	100.0	2.05	.95
arviointikeskustelu	0	12.3	29.8	36.8	21.1	100.0	3.67	0

n = 57, jos ei muuta ilmoitettu

Taulukosta on nähtävissä, että *havainnoinnilla ja tarkkailulla* on opettajien mielestä tärkein merkitys liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa. Lähes kaikki (93 %) opettajat ilmoittivat, että heidän mielestään *havainnoinnilla ja tarkkailulla* on tärkeä tai erittäin tärkeä merkitys liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa. Vain yksi opettaja ilmoitti, että *havainnoinnilla ja tarkkailulla* on vähän merkitystä liikunnanopetuksessa arviointimenetelmänä.

*Standardoitujen testien* merkityksen arvioi tärkeäksi tai erittäin tärkeäksi lähes puolet vastaajista (40,2 %). Viidesosa opettajista puolestaan arvioi *standardoitujen testien* merkityksen vähäiseksi tai olemattomaksi. *Liikuntalajien taitotestit* jakoivat opettajien mielipiteitä sen merkityksestä liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa. Kolmasosan (29,9 %) mielestä *liikuntalajien taitotesteillä* on tärkeä tai erittäin tärkeä merkitys, kolmanneksen

(35,1 %) mielestä merkitys on kohtalainen ja loppujen vastaajien (35,1 %) mielestä taitotestien merkitys arviointimenetelmänä on erittäin vähäinen tai olematon.

Kukaan vastaajista ei kokenut tärkeäksi arviointimenetelmäksi *kirjallisia tietokokeita* liikunnanopetuksessa. Lähes kaikki opettajat pitivät näiden merkitystä vähäisenä tai olemattomana (92,9 %). *Oppilaan itsearviointin* näki tärkeäksi tai erittäin tärkeäksi kolmannes opettajista (32,1 %). Kuitenkin lähes puolet (40,4 %) piti merkitystä vain kohtalaisena. Kymmenen (17,6 %) opettajaa antoi oppilaan itsearviointinille vähäisen tai olemattoman merkityksen arviointimenetelmänä. *Portfolion* merkityksen arviointimenetelmänä opettajat kokivat hyvin vähäisenä tai olemattomana (89,1 %). Kuusi (10,9 %) opettajaa antoi portfoliolle kohtalaisen tai tärkeän merkityksen. *Toveriarviointin* merkitys oli myös opettajien mielestä hyvin merkityksetön arviointimenetelmä liikunnanopetuksessa (olematon, vähäinen tai kohtalainen merkitys 90,9 %).

*Arviointikeskustelun* merkitys oli tärkeä tai erittäin tärkeä yli puolelle vastaajista (57,9 %). Arviointikeskustelulla tarkoitetaan opettajan ja oppilaan tai opettajan, oppilaan ja/tai vanhemman välisiä keskusteluja yksittäisiin liikuntatunteihin tai lukuvuoteen liittyen. Yksikään opettaja ei kokenut arviointikeskustelua lainkaan merkitykselliseksi, seitsemän opettajaa vastasi, että arviointikeskustelun merkitys arviointimuotona liikunnanopetuksessa on vähäinen.

#### 5.1.4 Arviointitiedon välittäminen oppilaille

Arviointimenetelmien merkityksen arvioimisen lisäksi tutkittiin, miten opettajat käytännössä välittävät oppilailleen arviointitietoa. Tähän haettiin vastausta avoimen kysymyksen avulla: ”Millaisia tapoja sinä käytät numeroarviointin rinnalla kertoessasi oppilaalle arviointitietoa?”. Kysymykseen vastasi 47 opettajaa. Vastaukset luokiteltiin neljään luokkaan, jotka ovat nähtävissä seuraavalla sivulla taulukossa 10. Lisäksi tekstiin on poimittu luokkia kuvaavia suoria lainauksia.

Taulukko 10. Numeroarvioinnin rinnalla välitettävän arviointitiedon luokkamäärät

Arviointitiedon välitystapa	vastaajien määrä
1. Arviointikeskustelu	25
2. Sanallinen arviointi	11
3. Itsearviointi	19
4. Välitön palaute	7

Arviointikeskustelua ilmoitti käyttävänsä 25 opettajaa. Arviointikeskustelussa opettajat ilmoittivat keskustelewansa oppilaidensa kanssa muun muassa seuraavista asioista: miten arvioidaan, mitä oppilaalta edellytetään, varusteista, käyttäytymisestä, apumiehenä toimimisesta, kaverin huomioimisesta, numeroarvioinneista eri lajeissa, harrastuneisuudesta, fyysisestä kunnosta, poissaoloista, asenteesta, osallistumisaktiivisuudesta ja oppilaan kehittämisestä.

Oppilaan kannustaminen arviointikeskustelun avulla tuli selkeästi esille useassa vastauksessa. *”Kaikilla luokilla arvioidaan numeroin liikuntataitoja sekä työskentelytaitoja, joista yhdessä muotoutuu liikunnan numero. Oppilaiden kanssa keskustellaan tarvittaessa kannustavassa mielessä. Omien havaintojeni perusteella arvioin oppilaita ja kannustan, kehun tai kehotan parantamaan otteita jatkuvasti viikoittaisessa kanssakäymisessä. Yleensä en kuitenkaan ikinä vetoa näissä keskusteluissa liikunnan arvosanaan, vaan oppilaan kuntoon/jaksamiseen/taitoon tms. Mielestäni liiallinen arvioinnista puhuminen korostaa aivan vääriä asioita. Tunneilla ei ole tarkoitus olla aktiivinen, yritteliäs ja taitava siksi, että saisi hyvän numeron, vaan siksi että se on ihmisille tärkeää ja se edistää heidän hyvää oloaan ja terveyttään”*. Myös liikunnannumeron läpikäyminen tarkoin arviointikeskustelussa tuli muutamassa opettajan vastauksessa esiin. *”Käyn joka syksy ja kevät arviointikeskustelun oppilaiden kanssa. Tapanani on antaa jokaisesta liikuntalajista erillinen numero, joka helpottaa lopullisen numeron antamista. Keskustellaan oppilaan kanssa näistä numeroista, samoin kuin motivaatiosta ja harrastuneisuudesta. Kerron, millä tavoin hän voi parantaa numeroaan”*. Opettajat kokevat arviointikeskusteluiden olevan hyvin merkityksellisiä oppilaille. *”Yleisesti ottaen oppilaat ovat kiinnostuneita arvioinnista ja heille ei ole yhdentekevää, minkä liikunnan numeron he saavat”*.

Sanallista arviointitiedon välitystapaa ilmoitti käyttävänsä yksitoista opettajaa. Useimmat näistä vastanneista vain ilmoittivat käyttävänsä lukuvuoden aikana kirjallista arviointitiedon välitystapaa, sitä sen suuremmin perustelematta. *”Annan jokaiselle oppilaalle numeroarvioinnin lisäksi sanallisen arvioinnin. Jokainen oppilas saa arviointinsa kirjallisena kaksi kertaa lukuvuoden aikana”*.

Itsearviointia numeroarvioinnin rinnalla käytti 19 opettajaa. Itsearviointin toteuttamiseen liittyi lähes aina keskustelu opettajan ja oppilaan kesken. *”Itsearviointilomake -> henkilökohtainen keskustelu lomakkeen perusteella”*. Itsearviointin toteuttamistavat vaihtelivat esimerkiksi oppilasmäärän ja opettajan toimintatapojen mukaan. *”Seitsemännet täyttävät itsearviointin. Kerään paperit ja teen niihin omat merkintäni. Jaan paperit oppilaille takaisin. Olen huomannut tämän vaikuttavan asenteisiin aivan valtavasti. Oppilas todella arvostaa sitä, että ymmärtää, mistä hän saa liikuntanumeron ja kuinka sitä voi halutessaan parantaa. 8- ja 9-luokille en itsearviointia tee kuin poikkeustapauksissa, sillä aika ei riitä. Papereiden ”korjaaminen” on erittäin aikaavieppää. Toisaalta nämä ovat jo seiskan aikana oppineen, mistä numero tulee”*. *”Joillakin liikuntatunneilla oppilailla on vapaus valita eri tasoisia aiheeseen liittyviä taitoja mitä opettelevat. Mitä vaikeamman taidon valitsee ja osaa tehdä, sitä parempi numero tulee siitä lajista. Oppilaat siis arvioivat omat kykynsä lajeissa ja tekevät taitoasteeseen liittyen harjoituksia. Oppiessaan vähän helpomman taidon, siirtyvät vaikeampiin taitoihin”*.

Seitsemän opettajan vastauksessa painottui välittömän palautteen merkitys arviointitiedon välittämisessä. *”Eri lajien taitoarvioinnin jälkeen useasti ilmoitan oppilaalle sen arvosanan, jota suoritus vastaa. Eli monesti annan palautteen välittömästi”*. *”Annan tunnin jälkeen oppilaalle aktiivisuusnumeron sekä numeron lajitaidosta”*.

Tulosten tulokinnassa on huomioitava, että luokat on muodostettu avoimien kysymysten perusteella ja opettajien vastausten pituudet ja sisällöt poikkesivat paljon toisistaan. Opettajan vastaus voi olla myös jakaantunut useampaan kuin yhteen luokkaan. Esimerkiksi jotkut opettajat voivat automaattisesti sisällyttää välittömän palautteen arviointikeskustelun kanssa samaan luokkaan tai pitävät sitä niin itsestään selvyytensä opetuksessaan, etteivät kirjoittaneet sitä sille varattuun tilaan.

### 5.1.5 Hyvän osaamisen kriteerien perusteltavuus liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa

Hyvän osaamisen kriteerit arvosanalle kahdeksan on sisällytetty valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Kiinnostuksen kohteena oli selvittää, kuinka perustelluiksi opettajat kokevat kriteerit liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa. Opettajan tuli arvioida jokainen kriteeri erikseen asteikolla 1 = ei lainkaan perusteltu... 5 = erittäin perusteltu. Tulokset ovat esitettynä taulukossa 11.

TAULUKKO 11. Hyvän osaamisen kriteerien perusteltavuus liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa

1: ei lainkaan perusteltu ...5:erittäin perusteltu

Oppilas:	1	2	3	4	5	yht. %	ka	kh
a) osaa ydintaidot juoksuissa, hyppyissä ja heitoissa (n:54)	0	0	18.5	40.7	40.7	100.0	4.22	.74
b) osaa voimistelun, välinevoimistelun ja telinevoimistelun liikkeitä (n:54)	3.7	5.6	46.3	29.6	14.8	100.0	3.46	.95
c) osoittaa toiminnassaan ymmärtävänsä rytmien merkityksen liikunnassa ja tanssissa (n:54)	0	16.7	35.2	35.2	13.0	100.0	3.44	.93
d) osaa yleisimpien pallopelien perusteet ja pelaa niitä sovittujen sääntöjen mukaan (n:54)	0	0	13.2	50.9	35.8	100.0	4.23	07
e) osaa suunnistaa karttaa ja kompassia apuna käyttäen ja tietää jokamiehen oikeuksista (n:53)	0	3.8	30.2	45.3	20.8	100.0	3.83	.8
f) osaa luistella sujuvasti (n:53)	0	0	52.8	30.2	17.0	100.0	3.64	.76
g) hallitsee hiihdon harrastamiseen tarvittavat perustekniikat (n:52)	5.8	11.5	32.7	30.8	19.2	100.0	3.46	1.11
h) hallitsee uimataidon sekä osaa vesipelastamisen taitoja (n:53)	0	0	17.0	32.1	50.9	100.0	4.34	.76
i) tuntee liikunnan ja terveyden välisiä yhteyksiä (n:57)	0	5.3	12.3	35.1	47.4	100.0	4.24	.87
j) osaa ylläpitää, arvioida ja kehittää toimintakykyään (n:57)	0	0	17.5	43.9	38.6	100.0	4.21	.73
k) osoittaa oppimis- ja yrittämishalua koululiikunnassa, varustautuu asiallisesti (n:57)	0	0	0	17.5	82.5	100.0	4.82	.38
l) toimii vastuullisesti ja ottaa toiset huomioon ja noudattaa sovittuja sääntöjä (n:57)	0	0	0	17.5	82.5	100.0	4.82	.38

Kriteerit a-h koskivat lajihallinnan eri osa-alueita. Verrattaessa keskiarvoja kriteerien mielekkyydestä liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa, voidaan todeta, että jokainen kriteeri koettiin vähintään hieman perustelluksi. Perustelluimmiksi vastaajat kokivat kriteerit h) hallitsee uimataidon sekä osaa vesipelastamisen taitoja (ka 4.34), d) osaa yleisimpien pallopelien perusteet ja pelaa niitä sovittujen sääntöjen mukaan (ka 4.23) ja a)

osaa ydintaidot juoksuissa, hyppyissä ja heitoissa (ka 4.22). Näissä kaikissa lajihallinnan osa-alueissa ei tullut yhtään vastausta kohdille 1 ja 2 eli näitä kriteereitä yksikään opettaja ei pitänyt lainkaan perusteltuina tai vähän perusteltuina arviointikriteereinä. Uimataidon hallitsemista piti erittäin perusteltuna oppilasarvioinnin kriteerinä puolet vastaajista (50,9 %). Sama näkyi pallopelien osalta; suurin (86,7 %) osa vastaajista piti pallopelien perusteiden ja sääntöjen hallintaa selvästi perusteltuna tai erittäin perusteltuna arviointikriteerinä. Ydintaitojen hallintaa juoksuissa, hyppyissä ja heitoissa piti erittäin perusteltuna 40,7 % opettajista. Täsmälleen samankokoinen joukko piti sitä selvästi perusteltuna arviointikriteerinä liikunnassa.

Kriteereissä g) hallitsee hiihdon harrastamiseen tarvittavat perustekniikat, b) hallitsee voimistelun, välinevoimistelun ja telinevoimistelun liikkeitä ja c) osoittaa toiminnassaan ymmärtävänsä rytmin merkityksen liikunnassa ja tanssissa tuli eniten hajontaa vastaajien välillä ja niiden merkitys oli pienin vertailtaessa lajien perusteltavuutta oppilasarvioinnissa. Yleisesti ottaen näidenkin kriteerien merkitys oli hieman perustellun ja selvästi perustellun kategorian puolella välissä (noin 3.5). Yhdeksän vastaajaa koki hiihdon lajihallinnan ei ollenkaan tai vain vähän perustelluksi arviointikriteeriksi. Viidesosa (19,2 %) vastaajista puolestaan koki hiihdon erittäin perustelluksi arviointikriteeriksi, muiden vastaukset jakaantuivat tasaisesti kahteen jäljelle jääneeseen luokkaan. 9,3 % opettajista koki voimistelun, välinevoimistelun ja telinevoimistelun liikkeiden hallitsemisen ei lainkaan perustelluksi tai vähän perustelluksi arviointikriteeriksi. Lähes puolet (46,3 %) piti sitä kohtalaisesti perusteltuna. Loput (44,1 %) koki voimistelun lajihallinnan selvästi perusteltuna tai erittäin perusteltuna kriteerinä arvioidessaan oppilaita. Rytmin merkityksen osoittamisen ymmärtämistä liikunnassa piti vähän perusteluna vajaa viidennes opettajista ja vain 13,2 % piti sitä erittäin tärkeänä arviointikriteerinä.

Suunnistuksen lajihallintaa arvioinnissa piti selvästi perusteltuna tai erittäin perusteltuna kaksi kolmasosaa opettajista (66,1 %). Vain kaksi opettajaa piti suunnistusta vähän perusteltuna. Luistelua kaikki opettajat pitivät vähintään kohtalaisesti perusteltuina, mutta vain 17,0 % piti sitä erittäin perusteltuna arviointikriteerinä.

Hyvän osaamisen kriteereissä mainitaan myös neljä muuta kuin lajihallintaan liittyvää kriteeriä. Nämä kriteerit koskevat oppilaan toimintaa; muun muassa yrittämishalua, toisten

huomioon ottamista, vastuullisuutta ja liikunnan ja terveyden välisten yhteyksien ymmärtämistä. Analysoinnin seurauksena selvisi, että opettajat pitivät näitä arviointikriteerejä perusteltuina liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa. Molempia kriteereitä k) osoittaa oppimis- ja yrittämishalua koululiikunnassa, varustautuu liikuntatunneille asiallisesti ja huolehtii puhtaudesta ja l) toimii vastuullisesti ja ottaa toiset huomioon sekä noudattaa sopimuksia, sääntöjä ja reilun pelin periaatetta piti erittäin perusteltuna arvioinnissa 82,5 % vastaajista. Loput 17,5 % piti kriteereitä selvästi perusteltuina. Myös kriteereitä i) tuntee liikunnan ja terveyden välisiä yhteyksiä ja j) osaa ylläpitää, arvioida ja kehittää toimintakykyään pidettiin tärkeinä kriteereinä oppilasarvioinnissa. Toimintakykyyn liittyviä tekijöitä piti selvästi tai erittäin perusteltuna yli neljä viidesosaa vastaajista (82,5 %)

Yhteenvetona hyvän osaamisen kriteerien (arvosanalle 8) perusteltavuudesta liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa voidaan todeta, että opettajat pitivät sekä lajihallintakriteereitä että varsinkin toimintakykyyn, motivaatioon ja vastuullisuuteen liittyviä kriteereitä selvästi perusteltuina arviointikriteereinä.

#### 5.1.6 Hyvän osaamisen lajihallintakriteerien tärkeys oppilasarvioinnissa

Tämän tutkimustehtävän alueella selvitettiin, mitä lajihallintakriteereitä opettajat pitivät tärkeinä liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa. Vastaajien piti antaa jokaiselle lajihallinnan osa-alueelle a-h prosenttiluku sen mukaan, kuinka tärkeänä pitää kyseistä kriteeriä arvioinnissa. Vastaajien piti jakaa prosenttiluvut lajihallintakriteereille siten, että luku oli yhteensä 100 %. Tulokset ovat nähtävissä seuraavalla sivulla taulukossa 12.

TAULUKKO 12. Vastaajien asettamat prosenttiosuudet hyvän osaamisen kriteerien lajihallinnan osa-alueille

Lajihallintakriteeri	0-10 %	11-20 %	21-30 %	31-40 %	Yht. %	ka	kh	min %	max %
a) ydintaidot juoksussa, hyppyissä ja heitoissa	24.0	56.0	14.0	6.0	100.0	17.9	7.5	5	40
b) voimistelu	78.0	22.0	0	0	100.0	9.9	3.8	5	20
c) rytmikyky	80.0	20.0	0	0	100.0	9.5	4.2	5	20
d) pallopelit	24.0	54.0	20.0	2.0	100.0	17.8	6.9	5	40
e) suunnistus	64.0	36.0	0	0	100.0	11.4	4.0	5	20
f) luistelu	76.0	24.0	0	0	100.0	10.5	3.5	5	20
g) hiihto	84.0	16.0	0	0	100.0	8.5	4.4	0	20
h) uinti	30.0	62.0	8.0	0	100.0	14.8	6.5	0	30

n = 50 jokaisessa kohdassa

Opettajat arvioivat kriteerit a) osaa ydintaidot juoksussa, hyppyissä ja heitossa (ka 17,9 %) ja d) osaa yleisimpien pallopelien perusteet ja pelaa niitä sovittujen sääntöjen mukaan (ka 17,8 %) tärkeimmiksi lajihallintakriteereiksi arvioitaessa oppilasta liikunnassa.

Kolmanneksi tärkeimmäksi lajihallinnaksi arvioinnissa vastaajat kokivat kriteerin h) hallitsee uimataidon sekä osaa vesipelastamisen taitoja (14,8 %). Loput lajit saivat lähes yhtä suuret prosenttiosuudet kymmenen prosenttiyksikön molemmin puolin. Vähiten tärkeimmäksi arviointikriteeriksi koettiin hiihdon perustaitojen hallitseminen g) sekä voimisteluliikkeisiin b) ja rytmikyvyn hallintaan c) liittyvät kriteerit. Yleisesti ottaen taulukosta voidaan havaita, että opettajien vastaukset eri lajihallintojen tärkeydestä oppilasarvioinnissa olivat hyvin samansuuntaisia. Esimerkiksi voimistelun ja rytmikyvyn osalta neljä viidesosaa (noin 80 %) vastaajista oli sitä mieltä, että ne painottuvat lajien osalta liikunnanopetuksessa 5-10 %. Pallopeleissä ja ydintaitojen hallinnassa juoksussa, hyppyissä ja heitoissa oli eniten hajontaa vastaajien välillä. Neljäsosa (22 %) arvioi pallopelien olevan 21-40 prosenttisen tärkeä lajeja verrattaessa, loput vastaajat pitivät sen tärkeyttä alle kaksikymmentä prosenttisena. Ydintaitojen osalta tulokset olivat lähes samanlaiset pallopeleihin verrattuina.



### 5.1.7 Oppilaiden liikunnallisten taitojen arviointi

Tässä kohdassa haluttiin tarkastella, miten liikunnanopettajien mielestä oppilaiden liikunnallisten taitojen arvioinnin tulisi ensisijaisesti tapahtua. Tätä selvitettiin neljän väittämän avulla. Väittämissä opettajan tuli pohtia, kuinka oppilasta tulee arvioida suhteessa hänen omiin edellytyksiin, suoritukseen, muiden oppilaiden suoritukseen tai ennen lukuvuotta/jaksoa/tuntia asetettuihin tavoitteisiin. Vastaukset ovat tiivistetty taulukkoon 13.

TAULUKKO 13. Oppilaiden liikunnallisten taitojen ensisijaisten arviointitapojen prosentuaaliset osuudet, keskiarvot ja keskihajonnat

1 = täysin eri mieltä ...5 = täysin samaa mieltä

Arviointitapa	1	2	3	4	5	yht. %	ka	kh
suhteessa oppilaan omiin edellytyksiin	0.0	3.5	15.8	36.8	43.9	100.0	4.21	.84
suhteessa oppilaan aiempiin suoritukseen	0.0	3.5	10.5	36.8	49.1	100.0	4.32	.81
suhteessa toisten oppilaiden suoritukseen	19.3	40.4	19.3	19.3	5.3	100.0	2.47	1.14
vertaamalla suorituksia asetettuihin tavoitteisiin	0.0	15.8	28.1	43.9	12.3	100.0	3.53	.91

Väittämiin vastanneet opettajat olivat sitä mieltä, että oppilaan liikunnallisten taitojen arviointi tulisi voimakkaimmin tapahtua suhteessa oppilaan aikaisempiin suoritukseen (ka 4.32) ja suhteessa oppilaan omiin edellytyksiin (ka 4.21). 80 % vastaajista oli melko samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että oppilasta tulisi arvioida suhteessa aiempiin suoritukseen. Kaksi opettajaa oli asiasta melko eri mieltä ja yhdeksän opettajaa hieman samaa mieltä. Suurin osa (85,9 %) vastaajista oli melko samaa mieltä tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa, että arvioinnin tulisi tapahtua suhteessa oppilaan edellytyksiin.

Oppilaan arviointi suhteessa toisten oppilaiden suoritukseen oli vähiten tärkein ensisijainen tapa toteuttaa liikunnallisten taitojen arviointia (ka 2.47). Se kuitenkin myös jakoi eniten opettajien mielipiteitä. 59,7 % vastaajista ilmoitti, että he ovat täysin tai hieman eri mieltä siitä, että arvioinnin tulisi ensisijaisesti tapahtua suhteessa toisten oppilaiden suoritukseen. Neljännnes opettajista ilmoitti olevansa asiasta melko samaa mieltä, kolme vastaajaa ilmoitti

puolestaan kannakseen täysin samaa mieltä. Oppilaan liikunnallisten taitojen suoritusten arvioiminen ensisijaisesti suhteessa ennen lukuvuotta/jaksoa/tuntia asetettuihin tavoitteisiin jakoi myös hieman mielipiteitä. Runsaat puolet (56,2 %) vastaajista olivat melko tai täysin samaa mieltä siitä, että taitojen arvioinnin tulisi tapahtua vertaamalla suorituksia asetettuihin tavoitteisiin (ka 3.53). Noin kuudennes oli eri mieltä tämän arviointitavan kanssa.

#### 5.1.8 Liikunnanopetuksen tavoitteiden edistäminen numeerisessa arvioinnissa

Tässä tehtäväalueessa kiinnostuksen kohteena oli selvittää, miten liikunnanopettajat arvioivat numeerisen arvioinnin edistävän liikunnanopetuksen tavoitteiden toteutumista oppilaalla, jonka liikunnannumero on 4-7, 8 tai 9-10. Opettajien piti arvioida jokainen väittämä erikseen jokaiselle numeroryhmälle. Väittämät on kerätty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) liikunnanopetukselle asetetuista tavoitteista. Tulokset ovat esitettyinä taulukossa 14 seuraavalla sivulla

TAULUKKO 14. Liikunnanopetuksen tavoitteiden edistäminen oppilaalla, jonka liikunnannumero on 4-7, 8 tai 9-10. (Prosentuaaliset luvut, keskiarvot ja keskihajonnat.)

1: täysin eri mieltä ...5: täysin samaa mieltä

Tavoite	numero 4-7 (%)					numero 8 (%)					numero 9-10 (%)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Oppilaan innostaminen liikuntaan	13.2 ka	47.2 2.55	20.8 kh	9.4 1.12	9.4	3.8 ka	1.9 3.47	49.1 kh	34.0 .87	11.3	1.9 ka	7.4 4.22	9.3 kh	29.6 1.02	51.9
Oppilas oppii liikunnan merkityksiä hyvinvoinnin ylläpitäjänä	15.1 ka	41.5 2.49	30.2 kh	5.7 1.07	7.5	5.7 ka	9.4 3.40	34.0 kh	41.5 .99	9.4	1.9 ka	13.0 3.78	16.7 kh	42.6 1.04	25.9
oppilas oppii toimimaan ryhmässä	13.5 ka	19.2 2.90	42.3 kh	13.5 1.16	11.5	5.8 ka	3.8 3.52	36.5 kh	40.4 .98	13.5	3.7 ka	5.6 4.02	13.0 kh	40.7 1.04	37.0
oppilas opettelee hyväksymään erilaisuutta	13.2 ka	20.8 2.98	30.2 kh	26.4 1.19	9.4	7.5 ka	1.9 3.34	49.1 kh	32.1 .96	9.4	7.4 ka	3.7 3.59	29.6 kh	40.7 1.07	18.5
oppilas tutustuu liikunnan harrastusympäristöihin	17.0 ka	34.0 2.68	22.6 kh	17.0 1.22	9.4	7.5 ka	7.5 3.51	37.7 kh	39.6 1.41	7.5	7.4 ka	7.4 3.70	18.5 kh	40.7 1.16	25.9
oppilas oppii toimimaan turvallisesti liikuntatilanteissa	19.2 ka	23.1 2.69	34.6 kh	15.4 1.18	7.7	7.7 ka	9.6 3.40	30.8 kh	38.5 1.09	13.5	5.7 ka	7.5 3.77	18.9 kh	39.6 1.12	28.3
oppilas oppii kehittämään toimintakykyään	13.2 ka	28.3 2.87	28.3 kh	18.9 1.21	11.3	3.8 ka	7.5 3.70	18.9 kh	54.7 .95	15.1	1.9 ka	5.6 4.15	13.0 kh	35.2 .98	44.4
oppilas oppii toimimaan itsenäisesti	13.2 ka	26.4 2.74	41.5 kh	11.3 1.08	7.5	1.9 ka	5.7 3.53	39.6 kh	43.4 .82	9.4	1.9 ka	3.7 3.96	22.2 kh	40.7 .93	31.5

Tuloksista nähdään, että jokainen liikuntakasvatuksen tavoite toteutuu opettajien mielestä paremmin korkeimmilla arvosanoilla verrattaessa niitä toisiinsa. Arvosanan 9-10 omaavalla oppilaalla numeerinen arviointi edistää opettajien mielestä parhaiten liikuntakasvatukselle asetettujen tavoitteiden toteutumista. Verrattaessa keskiarvoja toisiinsa, selviää, että opettajat ajattelevat numeron 9-10 edistävän parhaiten oppilaan innostamista liikuntaan (ka 4.22), oppilaan toimintakyvyn kehittymistä (ka 4.15) sekä oppilaan ryhmässä toimimiskykyä (ka 4.02). Nämä tavoitteet toteutuvat suurimman osan opettajien mielestä oppilaalla vähintään melko hyvin. Myös muut liikuntakasvatuksen tavoitteet toteutuvat oppilaalla, jonka numero on 9-10 noin 60 % liikunnanopettajien mielestä melko tai erittäin hyvin.

Arvosanalla 8 tavoitteet toteutuvat opettajien mielestä hieman arvosanaa 9-10 heikoimmin, mutta selvästi arvosanaa 4-7 paremmin. Tavoitteiden keskiarvot vaihtelevat välillä 3.70–

3.34. Opettajien mielestä oppilaalla, jonka liikunnannumero on 8, tavoitteet toteutuvat melko keskimääräisesti tällä asteikolla. Parhaiten tavoitteista toteutuu oppilaan toimintakyvyn kehittämisen oppiminen (ka 3.70), jota yli kaksi kolmasosaa vastaajista (69,8 %) pitää melko tai täysin samana väitteen kanssa. Muut väitteet saavat poikkeuksetta samansuuntaisia arvoja.

Arvioitaessa liikunnannumeron 4-7 omaavan oppilaan liikunnanopetuksen tavoitteiden toteutumista, huomataan, että opettajien mielestä ne toteutuvat heikoiten arvosanoja verrattaessa. Tavoitteiden keskiarvot vaihtelevat suurimmasta oppilas oppii hyväksymään erilaisuutta (ka 2.98) pienimpään, oppilas oppii ymmärtämään liikunnan merkityksen hyvinvoinnin ja terveyden edistäjän (ka 2.49). Esimerkiksi väittämän kanssa oppilaan innostaminen liikuntaan on melko tai erittäin samaa mieltä vain 18,8 % opettajista. Loput eivät osaa sanoa tai ovat sitä mieltä että tavoite toteutuu huonosti numeron 4-7 omaavalla oppilaalla. Myös kaikki muut tavoitteet toteutuvat suurimman osan opettajien mielestä huonosti tai melko huonosti, jos oppilaan liikuntanumero liikunnassa on seitsemän tai heikompi.

Yhteenvetona voidaan todeta, että opettajien mielestä liikunnannumerolla on vaikutusta siihen, miten oppilas omaksuu liikuntakasvatukselle asetettuja tavoitteita.

Liikunnannumero edistää sitä vähemmän tavoitteiden toteutumista oppilaalla, mitä heikompi arvosana hänellä liikunnasta on. Näin ollen parempi liikunnan arvosana edistää eniten oppilasta omaksumaan taulukossa mainittuja tavoitteita.

#### 5.1.9 Liikunnanopetuksen oppilasarviointi opettajien kokemana

Opettajien kokemukset liikunnanopetuksen oppilasarvioinnista olivat tämän tutkimuksen tärkeimpiä kiinnostuksen kohteita. Tätä osa-aluetta tutkittiin kahden kysymyksen avulla. Ensimmäisessä kysymyksessä opettajien tuli arvioida, kuinka hyvin viisi oppilasarviointia koskevaa väittämää piti paikkansa hänen kohdallaan. Tulokset ovat nähtävissä seuraavalla sivulla taulukossa 15.

Noin 40 % vastaajista oli samaa tai erittäin samaa mieltä väittämän kanssa *koen liikunnanopetuksen päättöarvioinnin helpoksi opetussuunnitelman (2004) pohjalta*. Lähes

samansuuruinen joukko ilmoitti mielipiteensä arviointiasteikon keskikohdalle eli he eivät halunneet taipua kumpaakaan suuntaan voimakkaasti. Loput 20 % opettajista oli sitä mieltä, että nykyisen opetussuunnitelman kriteerit eivät helpota oppilasarvioinnin toteuttamista. Toisessa väittämässä opettajien tuli arvioida sitä, kokevatko he saaneensa riittävästi arviointia hyödyntävää tietoa liikuntakasvatukselle asetetuista tavoitteista vuoden 2004 opetussuunnitelmasta. Lähes 45 % vastaajista oli väittämän kanssa samaa mieltä tai täysin samaa mieltä. Kolmasosa sijoitti mielipiteensä keskimmäiseen kohtaan ja loppu neljännes vastaajista oli sitä mieltä, että he eivät ole saaneet riittävästi arviointia hyödyttävää tietoa liikuntakasvatukselle asetetuista tavoitteista. (Taulukko 15.)

TAULUKKO 15. Liikunnanopettajien kokemukset oppilasarvioinnista (valtakunnallinen opetussuunnitelma, numeroarviointi, arvioinnin oikeudenmukaisuus ja valinnaiset liikuntakurssit)

1: täysin eri mieltä... 5: täysin samaa mieltä

Väittämä	täysin eri mieltä %	eri mieltä %	keskiverto mielpide %	samaa mieltä %	täysin samaa mieltä %	Yht. %
koen liikunnan päättöarvioinnin helpoksi OPS 2004 kriteerien pohjalta (n:54)	5.6	18.5	35.2	37.0	3.7	100.0
olen mielestäni saanut riittävästi arviointia hyödyttävää tietoa liikuntakasvatukselle asetetuista tavoitteista vuoden 2004 OPS:ta (n:54)	7.4	16.7	31.5	35.2	9.3	100.0
koen liikunnanopetuksen numeroarvioinnin tarpeellisenä (n:55)	5.5	12.7	12.7	25.5	43.6	100.0
oppilaat kokevat arviointityöskentelyni oikeudenmukaisena (n:55)	0	0	7.3	74.5	18.2	100.0
arvioin valinnaiset kurssit samalla lailla kuin pakolliset kurssit (n:52)	17.3	36.5	25.0	15.4	5.8	100.0

Kolmas väittämä koski liikunnanopetuksen numeroarvioinnin tarpeellisuutta. Lähes 70 % kyselyyn vastanneista opettajista oli väittämän kanssa samaa mieltä eli, he kokivat numeroarvioinnin tarpeellisenä liikunnanopetuksessa. Melkein viidennes (18,2 %) opettajista oli asiasta eri mieltä. Viidennessä väittämässä opettajien tuli arvioida,

toteuttavatko he valinnaiskursseiden arvioinnin samalla lailla kuin pakollisten kurssien arvioinnin. Yli puolet (52,8 %) opettajista oli väittämän kanssa täysin eri mieltä tai erimieltä. Vain kolme vastaajaa oli väittämän kanssa täysin samaa mieltä. Kyselyyn vastanneet opettajat näyttävät olevan sitä mieltä, että heidän pakollisten liikuntakurssien arviointi eroaa jollakin tavoin valinnaiskursseiden arvioinnista prosenttiosuuksia verrattaessa. Kyselyn lopuksi viimeisessä kysymyksessä vastaajat saivat halutessaan lisäksi kirjoittaa mielipiteitään liikunnan oppilasarviointista. Tässä haluttiin tarkastella, mitä muuta tietoa saataisiin opettajilta liikunnan oppilasarviointiin liittyen. Vastausmahdollisuuden käytti hyväksi 31 opettajaa. Opettajien vastausten pituudet vaihtelivat muutamasta sanasta puolen sivun vastauksiin.

Vastauksia lukiessa kävi voimakkaasti esiin se, että yhteiskunnallinen keskustelu liikuntanumerosta koululiikunnassa on myös pinnalla liikunnanopettajien näkemyksissä. Selkeästi yli puolissa vastauksissa otettiin kantaa joko liikuntanumeron puolesta tai sitä vastaan tai pohdittiin liikuntanumeron merkityksiä oppilaaseen. Monet puolustivat liikunnanopetuksen numeroarviointia. *”Numeroarviointia ei tule koskaan poistaa. Liikunnan arvioinnissa nro 8 annetaan yleisesti liian löyhin perustein. Se ei kannusta oppilasta ponnistelemaan numeron eteen. Samoin arvosana 9 on annettu monesti alasteella pelkän innokkuuden perusteella”*. Useissa muissakin vastauksissa tuotiin myös argumentteja voimakkaasti esille. *”Mielestäni numeroarviointi oikein toteutettuna kannustaa lasta liikkumaan. On päästävä pois taitoja ja testejä suosivista arviointityyleistä ja keskityttävä siihen, yrittääkö oppilas parhaansa ja kuinka usein hän liikkuu. Liikuntanumero on oppilaalle palkka tunneilla tehdystä työstä...Kun yrittämisestä palkitaan, kokee oppilas ponnistelun järkeväksi. Sellainen aine, jota ei arvostella, on oppilaan mielestä hanttapuliaine... Lisäksi on huomioitava, että kymppin liikkuja on usein vitosen oppilas lukuaineissa. Liikunnan kymppi todistuksessa on melkoinen itsetunnon kannattelija”*. Myös fyysisen kunnon osatekijöiden perusteltavuutta numeroarvioinnin osana kannatettiin. *”Mielestäni lihaskunto- ja kestävyysasuoritusten arviointi pitää näkyä oppilaan liikuntanumerossa. Tämä viestittää oppilaalle liikunnan merkitystä terveyden ja jaksamisen ylläpitäjänä”*.

Liikuntanumeron poistamista ja/tai siirtymistä muihin arviointitapoihin kannatti muutama vastaaja. *”Olen pikkuhiljaa siirtymässä kannattamaan numeroarvioinnista luopumista.*

*Ehkä hyvä käytäntö olisi, että sen saisi halutessaan todistukseen. Kirjalliset ja sanalliset arvioinnit kertovat oppilaalle enemmän. Liikunnanopetuksen tärkein tehtävä pitäisi olla oman kehon hallinnan opettelun ohella tutustuttaminen eri liikuntamuotoihin ja kannustaa oppilaita liikkumaan. Ehdottoman tärkeää on arvioida oppilaat omien edellytysten mukaan”. Jotkut opettajat kokevat numeroarvioinnin vaikuttavan raskaasti heikompiin oppilaisiin. ”Heikot ja motivoitumattomat oppilaat todennäköisesti lannistetaan numeroarvioinnilla. Numero 7 tarkoittaa monen oppilaan mielestä ”täydellistä epäonnistumista ihmisenä”. Liikuntamotivaatio ei taatusti kovin monella kohene, varsinkin jos itsetunto on jo valmiiksi heikko”. Liikunnassa voitaisiin opettajien mielestä kokeilla myös muita arviointimenetelmiä. ”Mielestäni liikunta voitaisiin arvostella hyväksyty-hylätty periaatteella ja ne, jotka haluaisivat numeron arvosteltaisiin numeroin... Arvostelemattomuus ei saisi vaikuttaa oppiaineen arvostukseen, vaan liikuntaa tulisi arvostaa tärkeänä itseisarvona ja hyvinvoinnin edistäjänä, ei oppiaineena”.*

Muutamassa vastauksessa käsiteltiin muuta aihetta kuin liikuntanumeron tarpeellisuutta. Yksilöllisen arvioinnin toteuttamisessa nähtiin kehitettävää. ”Oppilaan heikkojen motoristen taitojen perusteella tehdään meidän koulussa erittäin vähän HOJKS:ja, joiden perusteella henkilökohtaisen oppilasarvioinnin antaminen yksilöllisesti olisi paljon perustellumpaa. Nyt voi tulla tilanteita, että muut oppilaat voivat ihmetellä esim. synnynnäisesti lonkkavikaisen oppilaan hyvää liikuntanumeroa, vaikka tämä oppilas olisi paljon taidoltaan heikompi kuin muut”. ”Vaatii jatkuvaa tarkkailua, nykyään ristiriidassa yksilöllisen arvioinnin ja kriteereihin perustuvien arvioinnin perusteella”.

## 5.2 Selittävät tulokset

Selittävien tutkimusongelmien kohdalla tarkasteltiin, miten eri taustamuuttujat (sukupuoli, ikä, opetuskokemus ja oppilasmäärä) ovat yhteydessä opettajien oppilasarviointikäytänteisiin ja opettajien antamiin merkityksiin arvioinnista. Tutkimusjoukosta muodostettiin normaalijakauman suuntaisesti ryhmiä, joita verrattiin keskenään mittarin eri osioissa. Tuloksissa on esitetty ne mittarin väittämät, joissa analyysit osoittivat tilastollisesti merkitseviä eroja.

### 5.2.1 Sukupuolen yhteys liikunnanopettajien oppilasarviointikäytänteisiin

Tässä tutkimusongelmassa selvitettiin, millainen yhteys sukupuolella on oppilasarviointiin. Ongelmaa tutkittiin t-testin avulla etsimällä, onko keskiarvoissa eroja sukupuolten välillä mittarin eri väittämässä.

TAULUKKO 16. Oppilasarvioinnin väittämät, joissa sukupuolien välillä eroja

Väittämä	Sukupuoli	n	ka	kh	t-arvo	p-arvo
Oppilas osoittaa yrittämishalua, varustautuu asiallisesti liikuntatunneille	Naiset	29	4.93	.26	2.18	.035*
	Miehet	28	4.71	.46		
Oppilaan innostaminen liikuntaan numero 8	Naiset	27	3.70	.82	2.04	.046*
	Miehet	26	3.23	.86		
Oppilas oppii ymmärtämään liikunnan merkityksiä hyvinvoinnin ja terveyden ylläpitäjänä numero 8	Naiset	27	3.63	.97	1.79	.079
	Miehet	26	3.15	.97		

(\*  $p < .05$ )

Yleisesti ottaen voidaan todeta, että miehet ja naiset toteuttavat oppilasarviointia ja suhtautuvat siihen hyvin samalla tavalla. Verrattaessa kaikkia mittarin väittämiä toisiinsa sukupuolten t-testien kesken, eroja löytyi vain kolmesta väittämistä kaikkien 68 väittämän joukosta. Hyvän osaamisen kriteerin *oppilas osoittaa oppimis- ja yrittämishalua koululiikunnassa, varustautuu liikuntatunnille asiallisesti ja huolehtii puhtaudestaan* perusteltavuuden naisten keskiarvo (4.93) oli tilastollisesti melkein merkittävästi korkeampi ( $p < 0.035$ ) kuin miesten (4.71) (taulukko 16). Myös väittämässä *numeerinen arviointi edistää oppilaan innostamista liikuntaan numerolla 8* naisten keskiarvo (3.70) oli korkeampi ( $p < 0.046$ ) kuin miesten (3.23) (taulukko 16.) Sukupuolten keskiarvojen ero tutkittiin t-testillä. Lisäksi taulukkoon poimittiin yksi väittämä, jossa päästiin lähelle merkitsevyyden  $p < 0.05$  rajaa. Väittämässä *numeerinen arviointi edistää oppilasta ymmärtämään liikunnan merkityksiä hyvinvoinnin ja terveyden ylläpitäjänä numerolla 8* naisten keskiarvo (3.63) lähes melkein merkitsevästi korkeampi ( $p < 0.079$ ) kuin miesten (3.15) (taulukko 16).



### 5.2.2 Iän yhteys liikunnanopettajien oppilasarviointikäytänteisiin

Tässä tutkimusongelmassa tarkasteltiin, onko ikäryhmillä eroa vastaustensa kesken eri oppilasarvioinnin väittämässä. Tarkastelu suoritettiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla erikseen jokaisen mittarin väittämän kohdalla. Sitä varten tutkimusjoukosta muodostettiin neljä ikäryhmää: R1 <30-vuotiaat, R2 31–40-vuotiaat, R3 41–50-vuotiaat ja R4 51–60-vuotiaat.

TAULUKKO 17. Oppilasarvioinnin väittämät, joissa ikäryhmien välillä eroja

Väittäjä	Ikä	n	ka	kh	Varianssin F, df, p	LSD-testi
Harrastuneisuus %	R1 (<30)	10	9.50	4.97	F=4.24	R 1, 2 < 3, 4*
	R2 (31–40)	15	12.33	7.03	df=3, 37	
	R3 (41–50)	10	20.50	9.56	p=.011	
	R4 (51–60)	6	19.17	11.14		
Voimistelu %	R1 (<30)	11	10.00	4.47	F=5.77	R 1, 2, 3 < 4**
	R2 (31–40)	21	8.57	3.17	df=3, 45	
	R3 (41–50)	11	10.00	2.24	p=.002	
	R4 (51–60)	6	15.00	3.16		
Hiihto %	R1 (<30)	11	7.73	3.44	F=3.19	R 2, 3 > 4**
	R2 (31–40)	21	9.52	4.41	df=3, 45	
	R3 (41–50)	11	10.00	3.87	p=.032	
	R4 (51–60)	6	4.17	4.91		
Uimataito %	R1 (<30)	11	14.55	6.50	F=2.88	R 2, 3 > 4*
	R2 (31–40)	21	15.48	6.85	df=3, 45	
	R3 (41–50)	11	17.27	4.10	p=.046	
	R4 (51–60)	6	8.33	6.06		
Oppilas tutustuu liikunnan harrastus ympäristöihin numero 8	R1 (<30)	10	3.00	.94	F=3.40	R 1, 2, 4 < 3*
	R2 (31–40)	23	3.30	.97	df=3, 48	
	R3 (41–50)	11	4.64	2.20	p=.025	
	R4 (51–60)	8	3.25	1.04		

\* p<.05

\*\* p<.01

Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla selvitettiin, eroavatko ikäryhmien varianssit toisistaan. 68 väittämästä löydettiin viisi väittämää, jossa vastaajien ikäryhmät erosivat toisistaan. LSD-testi osoitti, että ryhmien 1 (<30-vuotiaat) ja 2 (31–40-vuotiaat) keskiarvot erosivat ryhmistä 3 (41–50-vuotiaat ja 4 (51–60) arvioitaessa harrastuneisuuden % vaikutusta liikuntanumeron muodostumiseen (taulukko 17). Ryhmien 3 (20.50) ja 4

(19.17) keskiarvot olivat melkein merkitsevästi suurempia kuin ryhmien 1 (9.50) ja 2 (12.33) keskiarvot. 41–60-vuotiaat painottavat näin ollen enemmän harrastuneisuutta liikunnanopetuksen arviointikriteerinä nuorempiin opettajiin verrattuna.

Opettajien arvioidessa prosentuaalisesti, kuinka tärkeä voimistelu on arviointikriteerinä, selvisi, että ryhmän 4 (51–60-vuotiaat) keskiarvo (15.00) oli tilastollisesti merkitsevästi suurempi kuin ryhmien 1 (10.00), 2 (8.57) ja 3 (10.00) (taulukko 17). Vanhin ikäryhmä piti näin voimistelua tärkeämpänä arviointikriteerinä ikäryhmiä toisiinsa verrattaessa. Hiihdon tärkeyttä arvioitaessa tulos osoitti, että ryhmien 2 (9.52) ja 3 (10.00) keskiarvot olivat suurempia kuin ryhmän 4 (4.17) keskiarvo. 31–50-vuotiaat pitivät näin hiihtoa tilastollisesti merkitsevästi tärkeämpänä arviointikriteerinä 51–60-vuotiaiden ikäryhmään verrattuna. Uimataidon osalta tulos oli samankaltainen; yli 50-vuotiaiden ryhmän keskiarvo (8.33) uimataidon tärkeydestä arviointikriteerinä oli tilastollisesti pienempi verrattuna ryhmiin 2 (15.48) ja 3 (17.27). 31–50-vuotiaat opettajat pitivät uimataidon lajihallintakriteeriä tilastollisesti merkitsevästi tärkeämpänä vanhimpaan ikäluokkaan verrattuna. Viides väittämä, jossa yksisuuntainen varianssianalyysi osoitti tilastollista eroa, ikäryhmien kesken oli, *oppilas tutustuu liikunnan harrastusympäristöihin arvosanalla 8*. Ryhmän 3 (41–50-vuotiaat) keskiarvo (4.64) oli suurempi kuin ryhmien 1 (3.00), 2 (3.30) ja 4 (3.25) keskiarvot. 41–50-vuotiaiden opettajien mielestä arvosana 8 edistää tilastollisesti melkein merkitsevästi eniten oppilaan tutustumista liikunnan harrastusympäristöihin, kun verrataan muodostettuja ikäryhmiä toisistaan.

### 5.2.3 Opetuskokemuksen yhteys liikunnanopettajien oppilasarviointikäytänteisiin

Tällä ongelma-alueella tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä, onko opetuskokemuksella yhteyttä liikunnanopettajien arviointikäytänteisiin. Tarkastelua varten tutkimusjoukosta muodostettiin kolme ryhmää, joita vertailtiin toisiinsa: ryhmä 1 opetuskokemusta <5 vuotta (vähän kokemusta omaavat), ryhmä 2 opetuskokemusta 5-12 vuotta (kohtalainen kokemus) ja ryhmä 3 opetuskokemusta 13–35 vuotta (runsaasti kokemusta). Seuraavan sivun taulukossa 18 on esitetty ne väittämät, joissa todettiin opetuskokemuksen välillä tilastollisesti merkitsevää eroa.

TAULUKKO 18. Oppilasarvioinnin väittämät, joissa opetuskokemuksen välillä eroja

Väittäjä	Opetuskokemus	n	ka	kh	Varianssin F, df, p	LSD-testi
Harrastuneisuus %	R1 (<4v)	12	8.75	4.33	F=6.82	R 1, 2 < 3*
	R2 (5-12v)	12	12.50	7.53	df=2, 38	
	R3 (13-35v)	17	19.41	9.82	p=.003**	
Arviointikeskustelu oppilaan kanssa	R1 (<4v)	17	4.18	.73	F=4.63	R 1 > 3**
	R2 (5-12v)	18	3.61	1.09	df=2, 53	
	R3 (13-35v)	21	3.29	.85	p=.014*	
Portfolio	R1 (<4v)	17	2.00	.86	F=3.29	R 1 > 3*
	R2 (5-12v)	18	1.56	.51	df=2, 53	
	R3 (13-35v)	19	1.42	.69	p=.045*	

\* p&lt;0.05

\*\* p&lt;0.01

Tarkasteltaessa tutkimuksen 68 väittämää varianssianalyysin avulla, saatiin selville, että kolmessa kysymyksessä opettajien vastaukset erosivat opetuskokemuksen välillä.

Opettajien arvioidessa sitä, kuinka paljon harrastuneisuus vaikuttaa prosentuaalisesti liikuntanumeron muotoutumiseen, ryhmien keskiarvoissa todettiin tilastollista eroavaisuutta. Ryhmien 1 (vähän opetuskokemusta) ja 2 (kohtalaisesti opetuskokemusta) keskiarvot (8.75 ja 12.50) olivat melkein merkitsevästi pienempiä kuin ryhmän 3 (runsaasti opetuskokemusta) keskiarvo (19.41). Eniten opetuskokemusta omaavat opettajat (13–35-vuotta) näyttävät painottavan harrastuneisuutta eniten liikunnannumeroa antaessaan.

Opettajien arvioidessa eri arviointimenetelmien merkityksiä liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa löydettiin kaksi menetelmää, joissa vastaukset erosivat opetuskokemusten välillä tilastollisesti toisistaan. Arviointikeskustelu oppilaan kanssa sai suuremman keskiarvon (4.18) vähän opetuskokemusta omaavien opettajien joukossa verrattuna runsaasti opetuskokemusta omaaviin liikunnanopettajiin (3.29). Vähän kokemusta omaavat opettajat pitivät arviointikeskustelua merkitsevästi tärkeämpänä arviointimenetelmänä liikunnanopetuksessa kuin yli 12 vuotta liikunnanopettajana toimineet vastaajat. Samanlainen tulos saatiin portfolion merkityksestä arviointimenetelmänä. Eniten opetuskokemusta omaavien ryhmän keskiarvo (1.42) oli tilastollisesti melkein merkitsevästi pienempi kuin vähän opettajakokemusta (2.00) omaavien opettajien. Muissa väittämässä ei siis todettu tilastollisia eroavaisuuksia opettajien opetuskokemusten välillä. Voidaankin sanoa, että opettajien suhtautuminen

oppilasarviointiin ja sen toteuttaminen on hyvin pitkälti samanlaista niin vasta- valmistuneilla kuin monta kymmentä vuotta liikunnanopettaja toimineilla.

#### 5.2.4 Oppilasmäärän yhteys liikunnanopettajien oppilasarviointikäytänteisiin

Tässä tutkimuskentässä haluttiin selvittää, eroavatko liikunnanopettajien arvioinnin mielipiteet ja oppilasarviointikäytännöt sen mukaan, kuinka paljon oppilaita opettajalla on opetettavana. Tutkimusjoukossa oppilasmäärä vaihteli neljästätoista oppilaasta 400 oppilaaseen. Analyysiä varten muodostettiin kolme ryhmää normaalijakauman suuntaisesti. Ryhmä yksi koostui opettajista, joiden oppilasmäärä oli alle sata. Toinen ryhmä koostui 101–200 oppilasta opettavista ja kolmannessa ryhmässä oppilasmäärä oli 201–400. Ryhmien keskiarvojen eroavaisuutta tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä.

Seuraavan sivun taulukkoon 19 on koottu ne väittämät, joissa ryhmien välillä todettiin tilastollista eroavaisuutta. 68 väittämästä yhdeksässä todettiin eroja eri oppilasmäärän omaavien opettajien välillä. Hyvän osaamisen kriteerien väittämän *oppilas osoittaa oppimis- ja yrittämishalua koululiikunnassa ja varustautuu liikuntatunnille asiallisesti ja huolehtii puhtaudestaan* perusteltavuus oppilasarvioinnissa erosi ryhmien keskiarvojen välillä tilastollisesti merkitsevästi. Ryhmän 1 eli alle 100 oppilasta opettavien opettajien keskiarvo (5.00) oli tilastollisesti suurempi kuin ryhmän 3 (201–400) opettajien (4.62). Itse asiassa kaikki ryhmän 1 opettajat olivat sitä mieltä, että kriteeri on erittäin perusteltu liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa (Taulukko 19).

Ryhmän kolme (201–400 oppilasta) opettajien keskiarvo (3.08) oli suurempi kuin ryhmän 1 (<100 oppilasta) keskiarvo (2.06) kysyttäessä, miten arvosana 8 edistää tavoitteen: *oppilas oppii ymmärtämään liikunnan merkityksen hyvinvoinnin ja terveyden ylläpitäjänä* toteutumista oppilaalla. Suurempaa oppilasmäärä opettavien opettajien mielestä tavoite toteutuu siis paremmin oppilaalla, jonka arvosana on 8 verrattaessa <100 oppilasta opettaviin. Tavoite *oppilas opettelee hyväksymään erilaisuutta* erosi ryhmien välillä arvosanoilla 9-10 seuraavasti: ryhmän 1 keskiarvo (3.06) oli tilastollisesti pienempi ryhmien 2 (3.77) ja 3 (4.00) keskiarvoja. Tavoitteen *oppilas tutustuu liikunnan harrastusympäristöihin* edistäminen arvosanoilla 4-7 erosi melkein merkitsevästi ryhmien välillä. Ryhmän 3 keskiarvo

(3.50) oli suurempi ryhmiin 1 (2.39) ja 2 (2.43) verrattuna. Tavoitteen *oppilas oppii toimimaan turvallisesti liikuntatilanteissa* edistäminen arvosanoilla 4-7 erosi myös merkitsevästi siten, että ryhmän 3 keskiarvo (3.67) oli suurempi kuin ryhmien 1 (2.39) ja 2 (2.40) keskiarvot. (Taulukko 19)

TAULUKKO 19. Oppilasarvioinnin väittämät, joissa oppilasmäärän välillä eroja

Väittämä	Oppilasmäärä	n	ka	kh	Varianssin	
					F, df, p	LSD-testi
Oppilas osoittaa yrittämishalua koululiik. ja varustautuu asiallisesti liikuntatunneille	R1 (0-100)	19	5.00	.00	F=4.43	1 > 3**
	R2 (101-200)	23	4.78	.42	df=2, 52	
	R3 (201-400)	13	4.62	.51	p=.017*	
Oppilas oppii ymmärtämään liikunnan merkityksen hyvinvoinnin ylläpitäjänä nro 8	R1 (0-100)	18	2.06	.87	F=3.64	1 < 3*
	R2 (101-200)	21	2.57	.98	df=2, 48	
	R3 (201-400)	12	3.08	1.31	p=.034*	
Oppilas opettelee hyväksymään erilaisuutta nro 9-10	R1 (0-100)	18	3.06	1.16	F=3.66	1 < 2,3*
	R2 (101-200)	22	3.77	1.07	df=2, 49	
	R3 (201-400)	12	4.00	.74	p=.033*	
Oppilas tutustuu liikunnan harrastusympäristöihin nro 4-7	R1 (0-100)	18	2.39	1.19	F=3.94	1, 2 < 3*
	R2 (101-200)	21	2.43	1.17	df=2, 49	
	R3 (201-400)	12	3.50	1.17	p=.026*	
Oppilas oppii toimimaan turvallisesti liikuntatilanteissa nro 4-7	R1 (0-100)	18	2.39	1.09	F=6.22	1, 2 < 3**
	R2 (101-200)	20	2.40	1.09	df= 2, 47	
	R3 (201-400)	12	3.67	1.07	p=.004**	
Oppilas oppii kehittämään toimintakykyään nro 8	R1 (0-100)	18	3.06	1.06	F=8.12	1 < 2, 3**
	R2 (101-200)	21	4.05	.67	df=2, 48	
	R3 (201-400)	12	4.08	.79	p=.001**	
Oppilas oppii toimimaan itsenäisesti nro 4-7	R1 (0-100)	18	2.17	1.09	F=4.82	1 < 2, 3*
	R2 (101-200)	21	2.95	.87	df=2, 48	
	R3 (201-400)	12	3.25	1.14	p=.012*	
Olen saanut riittävästi arviointia hyödyttävää tietoa liikuntakasvatukselle asetetuista tavoit. v.2004 ops:ta	R1 (0-100)	17	2.65	1.11	F=4.01	1 < 2, 3*
	R2 (101-200)	23	3.52	.95	df=2, 49	
	R3 (201-400)	12	3.50	1.09	p=.024*	
Koen liikunnanopetuksen numeroarvioinnin tarpeellisenä	R1 (0-100)	17	3.12	1.45	F=5.10	1 < 2, 3**
	R2 (101-200)	23	4.17	1.11	df=2, 50	
	R3 (201-400)	13	4.31	.86	p=.010*	

\*p<0.05

\*\* p<0.01

Väittämiä *oppilas oppii kehittämään toimintakykyään* arvosanalla 8 ja *oppilas oppii toimimaan itsenäisesti* arvosanoilla 4-7 edistämisen, erosivat opettajien oppilasmäärien mukaan samansuuntaisesti toisistaan. Molemmissa väittämissä ryhmän 1 keskiarvot oli tilastollisesti pienempiä ryhmiin 2 ja 3 verrattuna. Yli 100 oppilasta opettavien liikunnan opettajien mielestä edelliset väittämät toteutuvat oppilailla paremmin kyseisellä numerolla <100 oppilasta opettaviin verrattuna. Myös väittämässä *olen mielestäni saanut riittävästi arviointia hyödyntävää tietoa liikuntakasvatukselle asetetuista tavoitteista vuoden 2004 valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta*, ryhmien välillä löytyi tilastollista eroa. Ryhmän 1 keskiarvo (2.65) oli pienempi kuin ryhmien 2 (3.52) ja 3 (3.50) keskiarvot. Näyttäisi siis siltä, että <100 oppilasta opettavat kokevat saaneensa vähemmän arviointia hyödyntävää tietoa liikuntakasvatukselle asetetuista tavoitteista vuoden 2004 opetussuunnitelmasta verrattuna suuremman oppilasmäärän omaaviin opettajiin. Samansuuntainen tulos saatiin väittämässä: *koen liikunnan numeroarvioinnin tarpeellisena*: ryhmän 1 keskiarvo (3.12) oli tilastollisesti pienempi ryhmiin 2 (4.17) ja 3 (4.31) verrattuna. Opettajat joiden oppilasmäärä on yli 100 pitävät numeroarviointia tilastollisesti tarpeellisempänä kuin <100 oppilasmäärän opettajat. Kuitenkin kaikkien ryhmien keskiarvot osoittavat, että yleisesti opettajat ovat selkeästi sitä mieltä, että liikunnanopetuksessa numeroarviointi koetaan tarpeellisena. (Taulukko 19)

## 6 POHDINTA

Opettajan työ on eettistä ja opettajalla on monessa asiassa paljon valtaa (Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003). Opettajalta myös vaaditaan paljon, yhä etenemässä määrin myös kasvatuksen puolella. Opettaja toimii työssään pitkälti omien arvojensa pohjalta ja oppilasarviointi on yksi opettajan työn osa-alue, jota jokaisen opettajan tulisi harkiten toteuttaa. Vuorikoski, Törmä ja Viskari (2003) ovat tutkineet opettajan työtä ja siihen liittyviä tunteita. Opettajat kokevat usein arvioinnin itsestään selvänä ja opetusta hallitsevana asiana. Jos tavat, joilla arvioidaan ja palautetta annetaan, ovat jatkuvasti epähienotunteisia ja oppilasta lannistavia, vaikutukset ovat kehitystä taannuttavia niin oppilaan kuin opettajankin näkökannalta. (Vuorikoski, Törmä ja Viskari 2003, 78.) Liikunnanopetuksen yhtenä päätavoitteena on liikunnallisen elämäntavan omaksuminen (perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Seuraavaksi pohdin pääsääntöisesti tutkimusongelmittain tutkimukseni keskeisimpiä tuloksia ja niiden merkityksiä liikuntakasvatuksen tavoitteiden ja aiempien tutkimusten valossa.

Yleisesti ottaen tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että opettajien suorittama oppilasarviointityö liikunnassa on melko yhdenmukaista. Toki vastaukset vaihtelivat yksittäisten opettajien kesken ja myös tilastollisesti merkitseviä eroja saatiin muutaman mittarin väittämän kohdalla. Liikuntanumeron muotoutumiseen vaikutti opettajien mielestä eniten oppilaan liikunnallinen osaaminen ja tuntitoiminta. Lähes yhtä paljon vaikutti oppilaan yrittämiseen ja asenteeseen liittyvät asiat. Tiedoilla ja harrastuksilla oli pienempi merkitys liikuntanumeron muotoutumisessa. Virran (1994) mukaan opettajan tulisi tarkasti kertoa oppilaille, mitkä asiat arviointiin vaikuttavat. Tässäkin tutkimuksessa havaittiin, naisopettajat pitivät miehiä perustellumpana arviointikriteerinä oppilaan oppimis- ja yrittämishalua koululiikunnassa. Toki se myös miesten mukaan oli hyvin perusteltu arviointikriteeri. Tulos oli samansuuntainen Huismanin (2004) tutkimuksen kanssa. Tuloksista havaitaan myös se, että yksittäisiä opettajia verrattaessa toinen opettaja antaa enemmän painoarvoa arvioinnissa yrittämiselle ja asenteelle, toinen taas liikunnan lajitaidoille.

Opettajien arvioinnit eri arviointimenetelmien perusteltavuudesta olivat melko samansuuntaisia Lautalan (2002) ja Dufvan ja Kettusen (1998) samasta aihealueesta

tehtyjen opinnäytetöiden kanssa. Havainnoinnilla ja tarkkailulla on opettajien mielestä tärkein merkitys arviointimenetelmänä liikunnanopetuksessa. Vain systemaattisesti toteutetulla havainnoinnilla on kuitenkin luotettava asema oppilasarviointimenetelmänä (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994). Olisi ollut mielenkiintoista myös selvittää niitä tapoja, joihin opettaja havainnointinsa ja tarkkailunsa kohdentaa. Behavioristiseen oppimiskäsitykseen perustuvat arviointimenetelmät keskittyvät ennen kaikkea oppilaan toiminnan lopputulokseen, joista erilaiset kokeet ja testit ovat esimerkkeinä. Uudenlaiset arviointikäytänteet kuten autenttinen arviointi ja suoritusarviointi kiinnittävät huomiota itse oppimisprosessiin ja oppilaan aktiiviseen toimintaan, jossa myös arvioinnissa korostuu oppilaan aktiivisuus. (Virta 1999.)

Oli ilahduttavaa huomata, että arviointikeskustelu ja oppilaan itsearviointi koettiin seuraavaksi tärkeimmiksi arviointimenetelmiksi liikunnanopetuksessa. Vähiten opetuskokemusta omanneet vastaajat kokivat arviointikeskustelun tärkeämpänä arviointimenetelmänä runsaasti opetuskokemusta omaaviin verrattuina. Tästä voidaan päätellä, että juuri opettajaksi valmistuneiden opettajankoulutuksessa on korostettu konstruktivismia ja autenttisen arvioinnin suuntausta. Myös portfolion käyttö arviointimenetelmänä koettiin tärkeämmäksi vastavalmistuneiden ryhmässä. Tässäkin ryhmässä portfolion käyttö koettiin kuitenkin kirjallisten tietokokeiden ja toveriarvioinnin ohella merkityksettömimmiksi arviointimenetelmiksi liikunnanopetuksessa. Mielenkiintoista on seurata tulevaisuuden kehittymistä ja sitä, saako portfolio arviointi jatkossa jalansijaa enemmän liikunnanopetuksen parissa, jos arvioinneissa siirrytään yhä autenttisempaan suuntaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) kannustavat opettajaa välittämään arviointitietoa oppilailleen numeerisen arvioinnin rinnalla myös sanallisesti ja oppilaan itsearvioinnin avulla. Tähän asiaan haettiin vastausta avoimen kysymyksen avulla. Tuloksia analysoidessa havaittiin laadulliseen tutkimukseen liittyviä piirteitä. Täsmällisiä lukuja ja tuloksia ei asiasta voida antaa. Opettajien vastauksista pystyy kuitenkin tulkitsemaan, että opettajien arviointitiedon välittämistavat poikkeavat toisistaan. Osa ilmoitti käyttävänsä arviointitiedon välittämistapoina useita tapoja, kuten sanallista ja kirjallista arviointia, oppilaan itsearviointia ja välitöntä palautetta. Arviointikeskustelut oppilaiden kanssa koettiin usein hyvin merkityksellisinä niin opettajan kuin oppilaiden



kannalta. Usein jo se, että oppilas kokee opettajan olevan aidosti kiinnostunut hänestä ja oppilas kokee saavansa rehellistä ja kannustavaa palautetta toiminnastaan motivoi oppilasta jatkossa yrittämään parhaimpansa (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994). Opettajien avoimista vastauksista käy esille se, ketkä todella ovat paneutuneet arviointityöhönsä ja myös kehittävät arviointiaan jatkuvasti.

Liikunnanopettajat kokivat hyvän osaamisen kriteerit perusteltuina liikunnanopetuksen oppilasarviointityössä. Näiltä osin tulokset osoittavat, että nykyisiin opetussuunnitelman perusteisiin on saatu olennaisimmat arviointikriteerit laadittua. Ydintaidot juoksussa, hyppyissä ja heitoissa, pallopelit ja uimataito koettiin kaikkein merkityksellisimmiksi kriteereiksi lajihallinnan osalta. Vähiten perustelluimpina koetut kriteerit hiihdon ja luistelun osalta voidaan ajatella selittyvän siitä, että olosuhteet vaikuttavat kriteereiden perusteltavuuteen ja Etelä-Suomessa voi olla vaikea toteuttaa talviliikuntalajeja. Oppilaan toimintaan liittyvät kriteerit koettiin erittäin perustelluiksi arviointikriteereiksi.

Oppilaan yrittämiseen ja innostumiseen vaikuttavia asioita saatiin selville myös vertailemalla liikuntakasvatuksen tavoitteiden toteutumista oppilaalla eri liikuntanumeroilla. Tulokset osoittivat selkeästi, että opettajat olivat sitä mieltä, että oppilaalla, jonka liikuntanumero on 7 tai huonompi, liikunnalle asetetut tavoitteet toteutuvat heikoimmin. Verrattaessa tuloksia motivaatiotutkimuksiin (Soini 2006; Jaakkola, Soini & Liukkonen 2006; Penttinen 2003; Huisman 2004) voidaan todeta, että myös tämä tutkimus osoitti liikuntanumerolla olevan vaikutusta oppilaan toimintaan ja innostuneisuuteen liikuntatunneilla. Mitä parempi numero oppilaalla on, sitä paremmin opettajien mielestä myös tavoitteet toteutuvat.

Aina keskustelua herättävä kysymys liikuntanumeron tarpeellisuudesta sai tässä tutkimuksessa opettajien enemmistön taakseen. Runsaasti yli puolet opettajista oli voimakkaasti sitä mieltä, että liikunnanopetuksessa tarvitaan numeroarviointia. Vajaa kaksikymmentä prosenttia opettajista oli asiasta eri mieltä. Jatkotutkimusehdotuksena tai toisena näkökulmana numeroarvioinnista olisi mielenkiintoista selvittää, minkälaisia vaikutuksia numeroarvioinnin poistaminen toisi heikoimpien ja vähiten motivoituneiden oppilaiden liikunta-aktiivisuuteen. Olisiko mahdollista, että numeroarvioinnin poistaminen lisäisi näiden oppilaiden aktiivisuutta vai säilyisikö heidän toimintansa samanlaisena kuin

ennenkin. Osa opettajista oli sitä mieltä, että numeroarvioinnin poistaminen lisääisi oppilaiden mahdollisuuksia innostua liikunnasta myös pidemmällä tähtäimellä.

Muita jatkotutkimusaiheita arvioinnin osalta tulee mieleen lukuisia. Tämä tutkimus tuo kuvailevaa tietoa tämän hetkisestä liikunnanopettajien toteuttamasta arviointityöstä. Se miten, arviointia toteutetaan käytännössä eri kouluissa ja miten yhtenäistä arviointityö on, olisi mielenkiintoista selvittää lisää. Opettajien omat lähtökohdat ja painotusten kohteet vaikuttavat siihen, mitä hän arviointityössään korostaa. Jotta saataisiin luotettavinta tietoa, opettajien toimintaa pitäisi seurata pitkittäistutkimuksen muodossa aidossa ympäristössä eli liikuntatuntien aikana. Erittäin mielenkiintoista olisi verrata eri opettajien arviointityöskentelyä samojen oppilaiden osalta eli saavatko oppilaat saman liikuntanumeron opettajasta riippumatta. Käytännössä kuvatun tutkimuksen toteuttaminen on todella haastavaa. Kiinnostavaa olisi saada lisää tietoa myös oppilailta siitä, miten he kokevat liikunnanopetuksen oppilasarvioinnin. Erityisesti liikunnallisesti heikoimpien oppilaiden kannalta on tärkeää, että arviointityötä kehitetään jatkuvasti ja siitä hankitaan uutta tieteellistä tietoa.

Tällä hetkellä näyttää vahvasti siltä, että numeroarviointi tulee säilyttämään paikkansa myös liikunnanopetuksessa opetussuunnitelman ja opettajien mielipiteiden valossa. Se, miten arviointityötä jatkossa toteutetaan ja mitä osa-alueita siinä painotetaan, on tulevaisuudessa mielenkiintoinen haaste. Tällä hetkellä tiedetään kuitenkin se, että kuilu hyväkuntoisten ja aktiivisten sekä ylipainoisten ja vähän liikkuvien nuorien välillä kasvaa (Laakso, Nupponen, Rimpelä & Telama 2006.) Jos tavoitellaan yhteiskunnan tasolla elinikäistä liikunta-aktiivisuutta, niin koulun liikuntatunnit ja juuri arviointi ovat avainasemassa. Oppilaan oma kiinnostuneisuus ja mahdollisuus vaikuttaa myös arvioinnissa, ovat varmasti niitä suuntaviivoja, joiden merkitys tulee tulevaisuudessa korostumaan.

Tutkimuksen onnistuneisuutta arvioidessa on tärkeä kiinnittää huomiota mittarin toimivuuteen ja tutkimuksen toteuttamiseen. Tässä tutkimuksessa mahdollisimman monen vastauksen saamiseksi tutkimusjoukko valittiin harkinnanmukaisesti sen mukaan, minkä koulujen nettisivuilla liikunnanopettajien sähköpostiosoitteet olivat saatavilla. Koulut sijaitsivat kuitenkin kattavasti kaikissa Suomen eri lääneissä ja uskon saaneeni vastauksia

monista eri kaupungeista ja kunnista. Vastaajien pieni määrä ja suuri vastauskato sekä harkinnanvarainen otanta laskevat tutkimuksen luotettavuutta, joten tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia Suomessa liikuntaa peruskoulun yläluokilla opettavia opettajia. Uskon kuitenkin, että melko suuri työmäärä sähköpostiosoitteiden hankinnassa lisäsi tutkimuksen luotettavuutta ja koko maan edustavuutta. Uusi tapa kerätä tietoa sähköpostin välityksellä oli varmasti monelle vastaajalle melko uusi tapa ja olisi mielenkiintoista tietää, olisiko paperiversiolla saavutettu suurempi vastaajamäärä.

Tutkimusta varten laatimastani kyselylomakkeesta löytyi myös parannuskohtia, joita täsmentämällä olisi voitu saada tarkempaa tietoa. Ensinnäkin sähköpostin liitetiedostona lähetetty Word-muotoinen kysely oli hieman vaikea täyttää, koska rivit ja numerot siirtyivät eteenpäin välilyöntiä painettaessa. Muutamit opettajat olivat antaneet tästä negatiivista palautetta, mikä myös tutkijan osalta oli sekaannusta aiheuttava asia. Kysely olisi ollut parempi toteuttaa internetissä valmiina kyselykaavakkeena, johon olisi voinut hiiren avulla painaa vastausvaihtoehdonsa. Tämä olisi vaatinut enemmän tietotekniikan osaamista, jota tutkijalla oli entuudestaan.

Toiseksi myös muutama kysymys olisi voinut olla muotoiltuna täsmällisemmin. Kysyttäessä opettajien arviointitekijöitä liikuntanumeron muotoutumisessa muutama opettaja ei pystynyt vastaamaan valmiiksi annettuihin osa-alueisiin. Tätä kysymyksen asettelua olisi voinut tarkentaa tai jättää valmiit osa-alueet kokonaan pois, jotta liikunnanopettajien olisi pitänyt merkitä osa-alueet juuri oman arviointinsa näköiseksi. Myös arviointiasteikon käyttöä olisi voinut määritellä tarkemmin. Asteikko 1: ei lainkaan tärkeä merkitys... 5: erittäin tärkeä merkitys tuotti analysointi vaiheessa ongelmia, koska keskikohtaa ei ollut määritelty ollenkaan. Osa vastaajista on voinut luulla sen tarkoittavan en osaa sanoa, ja osa vastaajista on sijoittanut mielipiteensä arviointiasteikon keskikohdalle. Tuloksien analysoinnissa on kolmoseksi merkitty vastaus käsitetty asteikon keskiverto mielipiteeksi. Kyselylomakkeen 12 kysymyksessä muutamit opettajat olivat kokeneet arviointiasteikon 4-7 liian suureksi, eivätkä he olleet tämän vuoksi halunneet vastata kysymyksiin. Tähän kohtaan olisi voinut lisätä neljännen luokan kattamaan arvosanoja 5-6 muiden luokkien lisäksi.

Tämän tutkielman tekeminen osoittautui itselleni hyvinkin haastavaksi kokemukseksi. Matka lähdöstä maaliviivalle sisälsi lukemattoman määrän ihmettelyä, pysähtelyä ja kartan suuntaamista oikeaan asentoon. Loppujen lopuksi prosessi muodostui kuitenkin antoisaksi ja myös itsensä tutkiskelun välineeksi. Koen saaneeni tutkimukseni myötä sellaisia avaimia opettajan työhöni, joiden avulla toivon pystyväni avaamaan oppilailleni ovia heidän tulevaisuuteensa liittyen. Jo hetken aikaa liikunnanopettajan töitä tehneenä koen arvioinnin päivittäin erittäin haastavaksi työni osa-alueeksi. Olen kuitenkin aivan varma, että tästä työstä saamani tiedot ja taidot auttavat jatkossa arviointityössäni ja käsitys siitä, miten laajasta asiasta arvioinnissa on kyse, on kasvanut tutkimuksen teon aikana.

## 7 LÄHTEET

Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Otava.

Airaksinen, T. 2003. Menestyjä vai luuseri? Liikunta ja tiede 2, 24.

Apajalahti, M. 1996. Peruskoulun oppilasarvioinnin arviointi. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus, 83–94.

Bollström, M. & Yli-Peltola, U. 2002. Oppilasarviointi – oppilaan vaiko opettajan työn tuki. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

Coleman, L. 1994. Portfolio Assessment: A key to identifying hidden talents and empowering teachers of young children. *Gifted Child Quarterly* 38 (2), 65-69.

Deci, E. & Ryan, R. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227-268.

Duda, J. L. 1997. Motivaatioilmastoon voi vaikuttaa. *Liikunta ja tiede* 4, 4-7.

Dufva, V-P. & Kettunen, P. 1998. Peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksen oppilasarviointi. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

Fogelholm, M. 2006. Nuoret lihovat – muuttuuko koululiikunta. *Liikunta ja tiede* 43 (3), 43–44.

Heikinaro-Johansson, P. 2003. Hyvästä parempaa normiohjauksella. *Liikunta ja tiede* 2, 4-9.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Tammi: Helsinki.

- Hirvensalo, M. 2003. Opetussuunnitelmalla on merkitystä. *Liikunta ja tiede* 2, 10–11.
- Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. *Oppimisen arviointi* 1/2004. Yliopistopaino, Helsinki: Opetushallitus.
- Huotari, P. 2004. Kaikki kunnossa? – Suomalaisten koululaisten fyysinen kunto vuosina 1976 ja 2001. Liikuntapedagogiikan lisensiaattitutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Jaakkola, T. Soini, M. & Liukkonen, J. 2006. Liikuntanumeron yhteys yläasteikäisten oppilaiden liikuntamotivaatioon. *Liikunta ja tiede* 43 (6), 18–25.
- Jaakkola, T. Telama, R. & Kokkonen, J. 2002. Vuoden mittaisen liikuntaintervention vaikutus yhdeksäsluokkalaisten liikuntamotivaatioon ja itsemääräämismotivaatioon. *Liikunta ja tiede* 1, 14–21.
- Jakku-Sihvonen, R. 2007. Opitun arviointitiedoille monenlaista käyttöä. *Opettaja* 44–45, 32.
- Jääskeläinen, A. 2003. Useimmat oppilaat haluavat numeron. *Liikunta ja tiede* 2, 23–24.
- Karma, K. & Komulainen E. 2002. Käyttäytymistieteiden tilastomenetelmien jatkokurssi Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- KH. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Kouluhallitus.
- Kitts, M. 2003. Assessment strategies for physical education. *Strategies* 16 (6), 29–32.
- Koppinen, M-L. Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. WSOY.
- Kulmala, A. & Valkeapää, P. 2002. Nolauskokemuksia ja tähtihetkiä. Lukiolaisten koululiikuntakokemuksia. Liikuntakasvatuksen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.

- Kuusinen, J. & Korhonen, M. 1992. Oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia, 23–62.
- Laakso, T. Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2004. Liikuntamotivaation yhteys 9-luokkalaisten oppilaiden sydämen sykintätiheyteen koululiikunnassa. Liikunta & tiede 6, 64–71.
- Laakso, L. Nupponen, H. Rimpelä, A. & Telama, R. 2006. Suomalaisten nuorten liikunta-aktiivisuus – Katsaus nykytilaan, trendeihin ja ennusteisiin. Liikunta ja tiede 1, 4-13.
- Lautala, A. 1999. Ala-asteen opettajien käsityksiä liikunnan oppilasarvioinnista. Kasvatus tieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Lehtinen, E. Kinnunen, R. Vauras, M. Salonen, P. Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989. Oppimiskäsitys. Kouluhallitus – Valtion painatuskeskus.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. WSOY.
- Lehtonen, J. Vilkki, K. 1989. Liikuntakasvatuksen oppilasarviointi ja sen kehittäminen peruskoulun ala-asteella. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Leino, A-L. & Leino J. 1988. Kasvatustieteen perusteet. Kirjayhtymä.
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena, 9-31.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi.
- Liukkonen, J. Telama, R. Jaakkola, T. & Sepponen, K. 1997. Itsevertailu lisää liikuntamotivaatiota. Liikunta ja tiede 6, 13–15.

Melogrand, V. 1997. Integrating assesment into the physical education teaching. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68 (7), 34-37.

Meriläinen, M. & Pesonen, K. 1994. Arviointia vai arvailua? Oppilaiden ja opettajien arvioinnille antamia merkityksiä. *Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.

Metsämuuronen J. 2002. Mittarin rakentaminen ja testiteorian perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

Mikkola, E. 2007. Iloa ja intoa vai vatsanväännteitä? Koulun liikuntatuntien motivaatioilmaston ja liikuntanumeron yhteys oppilaiden affektiivisiin kokemuksiin 6-luokkalaisilla. *Liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos.

Mintah, J. 2003. Authentic assesment in physical education: prevalence of use and perceived impact on students self-concept, motivation and skill achievement. *Measurement in physical education and exercise science*, 7 (3), 161-174.

Mäensivu, P. 1999. Opettaja määrittelijänä – oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Mäntynen. M & Sipiläinen. S. 1994. Oppilasarvioinnin uudistuva ilme. *Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Nicholls, J. G. 1989. *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Väitöskirja. Joensuun ylipisto.



Penttinen, S. 2003. Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi – nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. *Studies in education, psychology and social research* 219. University of Jyväskylä.

Peruskoulun oppilasarvioinnin perusteet ja todistusten kaavat. 1991. Helsinki: Opetushallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1: Opetussuunnitelman perusteet. 1971. Helsinki.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Helsinki: Kouluhallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet. 1999. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki (628/1998).

Pollari, P. Kankaanranta, M & Linnakylä, P. 1996. Portfolioarvioinnin mahdollisuuksia etsimässä. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) *Portfolion monet mahdollisuudet*, 1-5.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.

Rahkamo, S. 2003. Kuka on kymppin liikkuja? *Liikunta ja tiede* 2, 23.

Sarlin, E-L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Sarlin, E-L. 1996. Lasten minäkokemuksen tärkein vaikuttaja liikunta. *Liikunta & tiede* 6, 15–18.

Saukkola, S. 1996. Portfolio oppilasarvioinnin välineenä. *Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Telama, R. 2005. Liikuntakasvatusta ei voi ulkoistaa. *Liikunta ja tiede* 3, 10.

Telama, R. 1972. Oppikoululaisten fyysinen aktiivisuus ja liikuntaharrastukset. Osa 4: selittävä osa ja yhteenveto. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Tuisku, P. 2000. Keskustelun kiemurat – miten selviytyä niistä ja kehittyä? Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu*. 43–83. Opetus 2000.

Törmä, E. 1998. Verbaalinen arviointi osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Teoksessa E. Törmä (toim.) *Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämisessä*. *Tutkiva opettaja* 3, 60–76.

Vilkko-Riihelä, A. 1999. *Psyky psykologian käsikirja*. WSOY.

Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunneilla. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

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

Vuori, I. & Miettinen, M. 2000. Kuinka tärkeää liikunta on terveydelle ja toimintakyvylle? Teoksessa M. Miettinen (toim.) *Haasteena huomisen hyvinvointi – Miten liikunta lisää mahdollisuuksia*. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 124.

Vuorikoski, M. Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Vastapaino.

Vuorinen, J. 2000. Koti ja koulu keskustelee - jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. 10–28. Opetus 2000.

## LIITE 1. KYSELYLOMAKKEEN SÄHKÖPOSTIN SAATEKIRJE

### ARVOISA PERUSKOULUN VUOSILUOKKIEN 7-9 LIIKUNNANOPETTAJA

Pyydämme sinua ystävällisesti vastaamaan seuraavaan oppilasarviointia koskevaan kyselyyn, mikäli opetat vuosiluokkia 7 - 9. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa siitä, miten oppilasarviointia toteutetaan liikunnanopettajan työssä. Kyselylomake on viestin liitteenä.

Tämä kyselytutkimus on osa laajempaa liikuntatieteiden laitoksen koululiikunnan kehittämis/tutkimushanketta, jota johtaa LitT, Professori Jarmo Liukkonen (jarmo.liukkonen(at)sport.jyu.fi).

Mikäli saman koulun kollegasi ei ole saanut tätä viestiä, voisitko ystävällisesti toimittaa viestin edelleen hänelle.

Ohjeet vastaamiseen:

Tallenna lomake ensin omalle koneellesi Word-muodossa ja lähetä lomake vastattuasi takaisin liitetiedostona sähköpostiosoitteeseeni: samamalm(at)cc.jyu.fi  
Vastausta toivomme 1.3.2007 mennessä.

Jos haluat mieluummin vastata kyselyyn kirjallisesti, lähetä minulle yhteystietosi sähköpostiini, niin postitan sinulle kyselylomakkeen ja palautuskuoren.

Sanna Malmivirta  
Pro gradu opiskelija  
Jyväskylän yliopisto  
Liik.tiet.laitos

Jarmo Liukkonen  
LitT, Professori  
Jyväskylän yliopisto  
Liik.tiet.laitos

Liikunnanopettajien tiedot on saatu keräämällä koulujen internetsivuilta.

## LIITE 2. KYSELYLOMAKE

### ARVOISA PERUSKOULUN VUOSILUOKKIEN 7-9 LIKUNNANOPETTAJA

Pyydämme sinua ystävällisesti vastaamaan seuraavaan oppilasarviointia koskevaan kyselyyn, mikäli opetat vuosiluokkia 7 - 9. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa siitä, miten oppilasarviointia toteutetaan liikunnanopettajan työssä. Kyselylomakkeen rakenne perustuu Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereihin (1999) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) liikuntaa ja oppilaan arviointia koskevaan osaan.

Ohjeet vastaamiseen:

Tallenna lomake ensin omalle koneellesi Word-muodossa ja lähetä lomake vastattuasi takaisin liitetiedostona sähköpostiosoitteeseen: samamalm@cc.jyu.fi  
Vastausta toivomme 1.3.2007 mennessä.

**Huom! Tämä kysely on tarkoitettu perusopetuksen 7-9 vuosiluokkien liikunnanopettajille.**

Perusopetuksen arviointi jaetaan opetussuunnitelmassa opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin. Päättöarvioinnin tehtävänä on määritellä, kuinka oppilas on opiskelun päättyessä saavuttanut perusopetuksen oppimäärän tavoitteet. Päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 määrittelevät kansallisesti sen tieto- ja taitotason, joka on oppilasarvioinnin pohjana. Liikunta kuuluu päättöarvioinnissa numeroin arvioitaviin oppiaineisiin.

Ensimmäiset kysymykset koskevat taustatietoja ja myöhemmät liikunnanopetuksen oppilasarviointia. Kyselyn useimpiin väittämiin tulee vastata merkkamalla X tyhjälle viivalle tai valitsemasi numeron oikealla puolelle. Esimerkki:

Arvioi seuraavien arviointimenetelmien merkitystä liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa alla olevan asteikon mukaan.

1 = ei lainkaan tärkeä merkitys ... 5 = erittäin tärkeä merkitys

a) Havainnointi ja tarkkailu	1	2	X	3	4	5
b) Standardoidut testit (esim:Cooper-testi, kuntotesti)	1	2	3	4	X	5

Kaikki lomakkeessa esitetyt tiedot käsitellään luottamuksellisesti.

**KIITOS ETUKÄTEEN YHTEISTYÖSTÄNNE!**

Jyväskylä, helmikuu 2007

Sanna Malmivirta, Pro gradu opiskelija  
Jyväskylän yliopisto, Liik.tiet.laitos

Jarmo Liukkonen, LitT, Professori  
Jyväskylän yliopisto, Liik.tiet.laitos

## TAUSTAKYSYMYKSIÄ

(1.) Sukupuoli: Nainen \_\_\_\_\_ Mies \_\_\_\_\_

(2.) Ikä: \_\_\_\_\_ vuotta

(3.) Koulutus:

1. Liikunnan aineenopettaja \_\_\_\_\_ valmistumisvuosi:
2. Liikuntaan erikoistunut luokanopettaja \_\_\_\_\_ valmistumisvuosi:
3. Joku muu, mikä? \_\_\_\_\_
4. Ei opettajan pätevyyttä \_\_\_\_\_

(4.) Kuinka monta vuotta olet opettanut liikuntaa?  
\_\_\_\_\_ vuotta

(5.) Kuinka monelle oppilaalle opetat liikuntaa tänä lukuvuonna?  
\_\_\_\_\_ oppilaalle

## LIKUNNANOPETTAJA OPPILASARVIOIJANA

Seuraavat kysymykset koskevat perusopetuksen vuosiluokkien 7-9 liikunnan oppilasarviointia. Lisää avoimeen kohtaan vastauksesi tai merkitse mielestäsi sopivin vaihtoehto X-merkillä.

(6.) Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereissä (1999) oppilasarviointi kohdistuu kolmeen tavoitealueeseen; osaamiseen ja toimintaan, tahtoon ja tunteeseen sekä tietoon. Mitä sinä tarkoitat seuraavilla arviointikriteereillä, kun annat oppilaille liikuntanumeron?

osaaminen ja toiminta =

tahto ja tunne =

tieto =

(7.) Arvioi, miten painostat seuraavia tekijöitä antaessasi oppilaalle liikuntanumeron: osaaminen ja toiminta, tahto ja tunne, tietous ja harrastuneisuus. Käytä % -osuuksia kun kuvaat omia arviointikriteerejasi liikunnannumeron muodostamisessa. **Huom.! Summaksi tulee 100 %.**

osaaminen ja toiminta	_____	%
tahto ja tunne	_____	%
tietous	_____	%
harrastuneisuus	_____	%
muut tekijät, mitkä?	_____	%
	_____	%
	_____	%

**YHTEENSÄ 100 %**

(8.) Arvioi seuraavien arviointimenetelmien merkitystä liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa alla olevan asteikon mukaan: *(vastausfrekvenssit % asteikon perässä)*

1 = ei lainkaan tärkeä merkitys ... 5 = erittäin tärkeä merkitys

a) Havainnointi ja tarkkailu	1	2	1.8	3	5.3	4	21.1	5	71.9	
b) Standardoidut testit (esim.: Cooper-testi, kuntotesti)	1	1.8	2	19.3	3	38.6	4	35.1	5	5.3
c) Eri liikuntalajien taitoarvioinnit, -testit	1	12.3	2	22.8	3	35.1	4	24.6	5	5.3
d) Kirjalliset tieto-kokeet	1	51.8	2	41.1	3	7.1	4		5	
e) Oppilaan itsearviointi	1	1.8	2	15.8	3	40.4	4	26.3	5	15.8
f) Portfolio	1	49.1	2	40.0	3	9.1	4	1.8	5	
g) Toveriarviointi	1	32.7	2	38.2	3	20.0	4	9.1	5	
h) Arviointikeskustelu oppilaan kanssa	1		2	12.3	3	29.8	4	36.8	5	21.1
i) Muu, mikä? _____	1		2		3		4		5	

(9.) Numeroarvioinnin lisäksi oppilaita voidaan arvioida esimerkiksi kirjallisesti, suullisesti, arviointikeskusteluin oppilaan kanssa, jossa myös vanhemmat voivat olla mukana. Millaisia tapoja sinä käytät numeroarvioinnin rinnalla kertoessasi oppilaalle arviointitietoa? Millä tavoin arviointitapasi eroavat seitsemäs, kahdeksas, ja yhdeksäsluokkalaisilla?

(10.) Seuraavassa sinua pyydetään arvioimaan kahta eri seikkaa:

- 1) Arvioi, missä määrin seuraavat kriteerit ovat mielestäsi perusteltuja liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa.
- 2) Aseta lajihallinnan osalta kriteereille prosenttiosuudet oman arviointisi perusteella, kuinka tärkeänä pidät kriteeriä arvioinnissa.

1= ei lainkaan perusteltu ... 5 = erittäin perusteltu

OPPILAS:

												%
a) Osaa ydintaidot juoksuissa, hyppyissä ja heitoissa.	1	2	3	18.5	4	40.7	5	40.7				_____
b) Osaa voimistelun, välinevoimistelun ja telinevoimistelun liikkeitä.	1	3.7	2	5.6	3	46.3	4	29.6	5	14.8		_____
c) Osoittaa toiminnassaan ymmärtävänsä rytmin merkityksen liikunnassa ja tanssissa.	1	2	16.7	3	35.2	4	35.2	5	13.0			_____
d) Osaa yleisempien pallopelien perusteet ja pelaa niitä sovittujen sääntöjen mukaan.	1	2	3	13.2	4	50.9	5	35.8				_____
e) Osaa suunnistaa karttaa ja kompassia apuna käyttäen sekä tietää jokamiehen oikeuksista ja velvollisuuksista.	1	2	3.8	3	30.2	4	45.3	5	20.8			_____
f) Osaa luistella sujuvasti.	1	2	3	52.8	4	30.2	5	17.0				_____
g) Hallitsee hiihdon harrastamiseen tarvittavat perustekniikat.	1	5.8	2	11.5	3	32.7	4	30.8	5	19.2		_____
h) Hallitsee uimataidon sekä osaa vesipelastamisen taitoja.	1	2	3	17.0	4	32.1	5	50.9				_____

**yht. 100 %**

Arvioi saman asteikon mukaisesti, missä määrin seuraavat kriteerit ovat mielestäsi perusteltuja liikunnanopetuksen oppilasarvioinnissa.

OPPILAS:

i) Tuntee liikunnan ja terveyden välisiä yhteyksiä.	1	2	5.3	3	12.3	4	35.1	5	47.4
j) Osaa ylläpitää, arvioida ja kehittää toimintakykyään.	1	2	3	17.5	4	43.9	5	38.6	
k) Osoittaa oppimis- ja yrittämishalua koulu- liikunnassa, varustautuu liikuntatunnille asiallisesti ja huolehtii puhtaudestaan.	1	2	3	4	17.5	5	82.5		
l) Toimii vastuullisesti ja ottaa toiset huomioon sekä noudattaa sopimuksia, sääntöjä ja reilun pelin periaatetta.	1	2	3	4	17.5	5	82.5		

Onko sinulla näiden kriteereiden lisäksi muita arviointikriteerejä?  
mitä:



(11.) Oppilaan liikunnallisten taitojen arvioinnin tulisi ensisijaisesti tapahtua?

1 = täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä

a) Arvioimalla oppilaan suorituksia suhteessa hänen omiin edellytyksiinsä	1	2	3.5	3	15.8	4	36.8	5	43.9	
b) Arvioimalla oppilaan suorituksia suhteessa hänen aikaisempiin suorituksiinsa	1	2	3.5	3	10.5	4	36.8	5	49.1	
c) Arvioimalla oppilaan suorituksia suhteessa toisten oppilaiden suorituksiin	1	19.3	2	40.4	3	19.3	4	15.8	5	5.3
d) Vertaamalla oppilaan suorituksia ennen lukuvuotta/jaksoa/tuntia asetettuihin tavoitteisiin	1	2	15.8	3	28.1	4	43.9	5	12.3	
e) Muuten, miten? _____	1	2	3	4	5					

12.) Arvioi, missä määrin liikunnanopetuksen numeerinen arviointi edistää seuraavien tavoitteiden toteutumista oppilaalla, jonka liikuntanumero on 4-7, 8 tai 9-10. Merkitse X taulukkoon jokaisen väittämän eteen erikseen numeroille 4-7, 8 ja 9-10.

1 = täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä

	numero 4-7	numero 8	numero 9-10
Oppilaan innostaminen liikuntaan	1 13.2 2 47.2 3 20.8 4 9.4 5 9.4	1 3.8 2 1.9 3 49.1 4 34.0 5 11.3	1 1.9 2 7.4 3 9.3 4 29.6 5 51.9
Oppilas oppii ymmärtämään liikunnan merkityksen hyvinvoinnin ja terveyden ylläpitäjänä	1 15.1 2 41.5 3 30.2 4 5.7 5 7.5	1 5.7 2 9.4 3 34.0 4 41.5 5 9.4	1 1.9 2 13.0 3 16.7 4 42.6 5 25.9
Oppilas oppii toimimaan ryhmässä	1 13.5 2 19.2 3 42.3 4 13.5 5 11.5	1 5.8 2 3.8 3 36.5 4 40.4 5 13.5	1 3.7 2 5.6 3 13.0 4 40.7 5 37.0
Oppilas opettelee hyväksymään erilaisuutta	1 13.2 2 20.8 3 30.2 4 26.4 5 9.4	1 7.5 2 1.9 3 49.1 4 32.1 5 9.4	1 7.4 2 3.7 3 29.6 4 40.7 5 18.5
Oppilas tutustuu liikunnan harrastusympäristöihin	1 17.0 2 34.0 3 22.6 4 17.0 5 9.4	1 5.7 2 7.5 3 37.7 4 39.6 5 7.5	1 7.4 2 7.4 3 18.5 4 40.7 5 25.9
Oppilas oppii toimimaan turvallisesti liikuntatilanteissa	1 19.2 2 23.1 3 34.6 4 15.4 5 7.7	1 7.7 2 9.6 3 30.8 4 38.5 5 13.5	1 5.7 2 7.5 3 18.9 4 39.6 5 28.3
Oppilas oppii kehittämään toimintakykyään	1 13.2 2 28.3 3 28.3 4 18.9 5 11.3	1 3.8 2 7.5 3 18.9 4 54.7 5 15.1	1 1.9 2 5.6 3 13.0 4 35.2 5 44.4
Oppilas oppii toimimaan itsenäisesti	1 13.2 2 26.4 3 41.5 4 11.3 5 7.5	1 1.9 2 5.7 3 39.6 4 43.4 5 9.4	1 1.9 2 3.7 3 22.2 4 40.7 5 31.5

(13.) Arvioi, missä määrin seuraavat väittämät pitävät paikkansa sinun kohdallasi? Arvioi väittämät seuraavan asteikon mukaan:

1 = täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä

a) Koen liikunnanopetuksen päättöarvioinnin helpoksi OPS 2004 kriteerien pohjalta	1	5.6	2	18.5	3	35.2	4	37.0	5	3.7
b) Olen mielestäni saanut riittävästi arviointia hyödyttävää tietoa liikuntakasvatukselle asetetuista tavoitteista vuoden 2004 OPS:ta	1	7.4	2	16.7	3	31.5	4	35.2	5	9.3
c) Koen liikunnanopetuksen numeroarvioinnin tarpeellisena	1	5.5	2	12.7	3	12.7	4	25.5	5	43.6
d) Oppilaat kokevat arviointityöskentelyni oikeudenmukaisena	1		2		3	7.0	4	74.5	5	18.2
e) Arvioin valinnaiset kurssit samalla lailla kuin pakolliset kurssit	1	17.3	2	36.5	3	25.0	4	15.4	5	5.8

(14.) Lopuksi voit halutessasi kirjoittaa vapaasti mielipiteitä liikunnanopetuksen oppilasarvioinnista.

**KIITOS AJASTASI JA PANOKSESTASI SUOMALAISEN LIIKUNNANOPETUKSEN KEHITTÄMISESSÄ!**

Liikunnanopettajien tiedot on kerätty koulujen internetsivuilta.