

**OPETTAJAKSI OPISKELEVIEN NÄKEMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA LIIKUNNAN  
OPPILASARVIOINNISTA**

Janne Kinnunen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2020

## TIIVISTELMÄ

Kinnunen, J. 2020. Opettajaksi opiskelevien näkemyksiä ja kokemuksia liikunnan oppilasarvioinnista. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 55s., 2 liitettä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia perusopetuksen ja lukion liikunnanopetuksen oppilasarvioinnista. Lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin, mitä opiskelijat toivoisivat opettajankoulutuksen opintojen sisältävän arvioinnista. Myös iän, sukupuolen, opintojen pääaineen ja aikaisemman työkokemuksen yhteyttä opiskelijoiden vastauksiin tarkasteltiin.

Tutkielma tehtiin yhteistyössä opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman “Liikuntaa ja terveystietoa opettavien opettajien arviointiosaamisen kehittäminen” -hankkeen kanssa. Tutkimuksen aineisto oli kerätty tutkimushankkeen puolesta. Aineisto koostui 429 opettajaopiskelijan vastauksesta, joita analysoin sekä määrällisesti että laadullisesti. Kyselyn strukturoitujen kysymysten analysoinnissa hyödynsin deskriptiivisiä menetelmiä, t-testiä ja varianssianalyysiä (ANOVA). Kyselyn avointa kysymystä analysoin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Opettajaopiskelijat kokivat tavoitteen “työskentely ja yrittäminen” olevan tärkein tavoite ja samalla tärkein arviointikriteeri yläkoulun liikunnanopetuksen arvioinnissa. Liikunnan arvosanan muodostumiseen sai vastaajien mukaan vaikuttaa eniten aktiivinen työskentely. Suurin osa opettajaopiskelijoista koki, että arviointia yleensä on käsitelty jonkin verran opettajaopintojen aikana. Enemmistö vastaajista oli kuitenkin sitä mieltä, että liikunnan arvioinnin kriteerejä on käsitelty hyvin opettajaopintojen aikana. Itse- ja vertaisarviointi ovat opettajaopiskelijoiden mukaan tulleet arviointimenetelmistä tutuimmiksi. Opettajaopiskelijoiden yleisimmät opettajankoulutukseen kohdistuvat, arviointiin liittyvät toiveet liittyivät käytännölläisyyteen ja arvioinnin harjoitteluun.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että arviointia tulisi opinnoissa käsitellä useammin ja perusteellisemmin. Opettajaopiskelijoille tulisi etenkin antaa enemmän mahdollisuuksia kokeilla käytännön arviointityötä. Jokaisen opettajaopiskelijan tulisi työelämään siirtyessä tuntea omat arviointivalmiutensa vähintään riittäviksi.

Asiasanat: arviointi, oppilasarviointi, liikunnanopetus, opettajaopiskelijat

## **ABSTRACT**

Kinnunen, J. 2020. Teacher students' views and experiences of student assessment in physical education. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 55pp., 2 appendices.

The aim of this study was to investigate the teacher students' views and experiences on student assessment in physical education (PE). The study also examines the teacher students' wishes regarding assessment related teaching in the teacher programs.

This study was done in cooperation with the research project "Developing evaluation skills of physical education and health education teachers". The research project was funded by the Ministry of Education and Culture. The data of this study was collected by the research group. The data consisted of answers from 429 teacher students, which were analyzed using both quantitative and qualitative methods. Data from the structured questions was analyzed using descriptive methods, Students' t-test and analysis of variance (ANOVA). The open question was analyzed via content analysis.

"Working and trying" was seen by the teacher students as the most important goal in middle school PE. According to the teacher students, active working during the classes was the most influential contributor, when grading pupils in PE. Most of the students felt that assessment has been treated only to some extent during the teacher programs. Still, a majority felt that the assessment criteria in PE has been covered well during their studies. The assessment methods that were reported as most familiar were self- and partner evaluation. The most common wishes towards assessment teaching in the teacher programs were connected to a need of practicality and further practice.

Based on the results of the study, it can be stated that assessment should be dealt more often and more thoroughly during the studies. Teacher students should in particular be given more opportunities to try out practical assessment work. Every teacher student should feel that his or her own assessment skills are at least sufficient when entering working life.

Keywords: Assessment, student assessment, PE, physical education, teacher students.

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
2 ARVIOINNIN MONET TEHTÄVÄT .....	3
2.1 Koulutuksen arvioinnin käsitteet .....	3
2.2 Perusopetuksen arvioinnin tehtävät ja muodot .....	5
2.3 Liikunnanopetuksen arviointi kansainvälisesti tarkasteltuna .....	6
3 OPPILASARVIOINTI KOULULIIKUNNASSA .....	8
3.1 Koululiikunnan tavoitteet ja oppilaan arvioinnin kriteerit vuosiluokilla 1–6 .....	8
3.2 Koululiikunnan tavoitteet ja oppilaan arvioinnin kriteerit vuosiluokilla 7–9 .....	9
3.3 Liikunnan opetuksen tavoitteet ja oppilaan arvioinnin kriteerit lukiossa .....	10
3.4 Numeroarviointi koululiikunnassa .....	11
3.5 Opettajien ja oppilaiden näkemyksiä koululiikunnan oppilasarvioinnista .....	12
4 OPETTAJANKOULUTUS JA ARVIOINTI .....	14
4.1 Opettajankoulutuksen arviointiin liittyvät opintojaksot .....	14
4.2 Opettajaopiskelijoiden arviointiin liittyvät työelämävalmiudet .....	15
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS .....	16
6 TUTKIMUSMENETELMÄT .....	17
6.1 Tutkimuksen luonne .....	17
6.2 Tutkimushankkeen kuvaus ja aineiston keruu .....	17
6.3 Tutkimuksen kohdejoukon kuvaus .....	18
6.4 Tutkimuksen mittarit .....	20
6.4.1 Opettajaopiskelijoiden näkemykset yläkoulun liikunnan arviointiin liittyvien tavoitteiden tärkeydestä .....	20
6.4.2 Liikunnan arvosanan muodostumiseen vaikuttavat tekijät .....	22
6.4.3 Opettajaopiskelijoiden kokemukset opettajankoulutuksen arviointiopetuksesta ....	23
6.5 Analyysimenetelmät .....	23
6.5.1 Kvantitatiivinen analyysi .....	23

6.5.2 Kvalitatiivinen analyysi.....	24
6.6 Tutkimuksen luotettavuus .....	27
6.6.1 Reliabiliteetti.....	27
6.6.2 Validiteetti .....	28
7 TULOKSET.....	29
7.1 Opettajaopiskelijoiden näkemykset yläkoulun liikunnan oppilasarvioinnista.....	29
7.1.1 Opettajaopiskelijoiden näkemykset yläkoulun arviointiin liittyvien tavoitteiden tärkeydestä .....	29
7.1.2 Liikunnan arvosanan muodostumiseen vaikuttavat tekijät .....	32
7.2 Opettajaopiskelijoiden kokemukset opettajankoulutuksen arviointiopetuksesta .....	36
7.2.1 Oppilasarvioinnin käsittely opettajaopintojen aikana .....	36
7.2.2 Arviointikriteerien läpikäynti opettajaopintojen aikana.....	37
7.2.3 Opettajaopintojen aikainen arviointimenetelmien tutuksi tulo.....	38
7.2.4 Liikunnan arviointiin saadut valmiudet opettajaopiskelijoiden kokemana.....	40
7.3 Opettajaopiskelijoiden koulutukseen kohdistuvat arviointiin liittyvät toiveet.....	43
8 POHDINTA.....	46
8.1 Tutkimuksen päätulokset .....	46
8.2 Pohdintaa opettajaopiskelijoiden näkemyksistä yläkoulun liikunnan arvioinnista .....	47
8.3 Kohti käytännönläheisempää arviointiopetusta.....	49
8.4 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotuksia .....	50
LÄHTEET .....	52
LIITTEET	

## 1 JOHDANTO

Tässä pro gradu- tutkielmassa tutkin liikuntapedagogiikkaa opiskelevien opettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia liikunnanopetuksen oppilasarvioinnista. Lisäksi kartoitan, mitä opiskelijat toivoisivat opettajankoulutukselta oppilasarvioinnin suhteen. Tutkielma tehtiin yhteistyössä opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman ja emeritaprofessori Mirja Hirvensalon johtaman “Liikuntaa ja terveystietoa opettavien opettajien arviointiosaamisen kehittäminen” hankkeen kanssa.

Arviointi voidaan Atjosen (2007) mukaan nähdä toimintana, jossa jonkin asian arvo määritetään. Arvioinnin taustalla on arvot, eli asiat, joita pidetään hyvänä ja tavoiteltavana. (Atjonen 2007, 12–20.) Yläkoulun liikunnanopetuksen oppilasarviointia ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelma vuodelta 2014. Opetussuunnitelman (2014) mukaan liikunnan arvioinnin kohteena on sekä oppilaan työskentely että oppiminen. Tämän lisäksi koululiikunnan arvioinnin tulee tukea oppilaiden myönteistä käsitystä itsestään liikkujana. Arvioinnin perusteena ei käytetä oppilaiden fyysisiä kunto-ominaisuuksia eikä Move! -mittausten tuloksia. Lisäksi mainitaan, että arvioinnissa ei verrata oppilaita keskenään eikä arvioinnin kohteena saa olla oppilaan persoonallisuus, temperamentti tai jokin muu henkilökohtainen ominaisuus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Mielenkiintoni liikunnanopetuksen arviointia kohtaan on herännyt liikuntapedagogiikan opintojeni aikana. Opinnoissa on mielestäni käsitelty määrällisesti melko vähän arviointia, suhteutettuna muihin liikuntapedagogiikan osa-alueisiin. Kun aiheesta on noussut keskustelua, on usein päädytty siihen johtopäätökseen, että arvioinnin toteuttaminen on hankalaa. Eräs yläkoulun liikunnanopettaja totesi minulle kerran, että yhteisiä ratkaisuja liikunnanopetuksen arviointiin ei ole löytynyt, vaan jokainen toteuttaa sitä omalla tavallaan. Kuullessani liikunnanopettajan kommentin, heräsi minussa ajatuksia liikunnanopetuksen arvioinnin oikeudenmukaisuudesta. Mietin, voiko arviointi todella olla oikeudenmukaista ja objektiivista, jos opettajat arvioivat oppilaita eri tavoin.

Koen tutkimusaiheen olevan tärkeä ja mielenkiintoinen monesta eri syystä. Useissa liikuntapedagogiikan aikaisemmissa tutkielmissa on havaittu, että oikeudenmukaisuuden

toteutuminen sekä objektiivisuus koetaan usein liikunnanopetuksen arvioinnissa haastavaksi (Nieminen 2012, 56–58; Huuha & Jaatinen 2014, 68–76). Myös Grönholmin ja Juvosen (2017, 37–38) sekä Bergmanin (2017, 36) liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielmissa havaittiin, että suurin osa kyselyihin vastanneista liikunnanopettajista oli sitä mieltä, että oppilasarvioinnin ohjeistus ei ole tarpeeksi ymmärrettävä ja selkeä. Tutkielmissa ilmeni, että suurimmat haasteet liikunnanopetuksen arvioinnin ohjeistuksessa liittyivät tulkinnanvaraisuuteen ja objektiivisuuden puutteeseen. (Grönholm & Juvonen 2017, 45–46; Bergman 2017, 36.) Kartoittamalla tulevien opettajien valmiuksia toteuttaa liikunnan arviointia ja tutkimalla heidän kokemuksiansa opettajankoulutuksen tarjoamista, arviointia käsittelevistä opintojaksoista voidaan saada tietoa, jonka avulla opettajankoulutusta voisi kehittää siten, että tuleville opettajille annettaisiin nykyistä paremmat valmiudet oikeudenmukaisen arvioinnin toteuttamiseen sekä opetussuunnitelman ymmärtämiseen.

Tulevien liikunnanopettajien arviointityön kehittäminen mahdollisimman oikeudenmukaiseksi on hyvin tärkeää, sillä liikunnan arvosanan on osoitettu olevan yhteydessä oppilaiden viihtymiseen liikuntatunneilla siten, että korkeamman arvosanan omaavat oppilaat viihtyivät liikuntatunneilla paremmin, kuin alhaisemman arvosanan saaneet oppilaat (Jaakkola, Soini & Liukkonen 2006; Penttinen 2003, 72–73; Soini 2006, 65). Parempi arvosana liikunnassa korreloi myös korkeamman fyysisen aktiivisuuden kanssa (Soini 2006, 65) ja korkeamman koetun innostuksen (Penttinen 2003, 76) sekä pätevyyden tunteeseen liikuntatunneilla (Penttinen 2003, 76; Jaakkola ym. 2006). Liikunnan arvosanalla on myös yhteys liikuntakäyttäytymiseen koulun ulkopuolella, sillä Tammelinin (2013, 77) tutkimuksen mukaan 14-vuotiaana saatu alhainen arvosana koululiikunnasta oli yhteydessä fyysiseen inaktiivisuuteen 31-vuotiaana.

## 2 ARVIOINNIN MONET TEHTÄVÄT

Arvioinnin lähtökohtana ovat arvot. Arvo voidaan kasvatustieteiden professorin Päivi Atjosen (2007, 19) mukaan nähdä asiana, jota pidetään hyvänä ja tavoiteltavana. Arvioinnin kohteesta tai muodosta riippumatta arviointiin liittyy siten aina se, että tarkasteltavalle asialle annetaan arvo. (Atjonen 2007, 12–20.) Opetushallitus korostaa tavoitteiden tärkeyttä arvioinnissa määrittämällä arvioinnin asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten vertailuna (Opetushallitus s.a.). Käsittelen seuraavaksi koulutuksen arvioinnin käsitteistöä ja suomalaisen peruskoulun arvioinnin tehtäviä sekä pohdin, mitkä arvot luovat pohjan koulujen arviointityölle.

### 2.1 Koulutuksen arvioinnin käsitteet

Kaikkea sitä arviointia, jota koulumaailmassa tehdään, voidaan kutsua koulutuksen arviointiksi. Korkeakoski ja Silvennoinen (2008, 219) kirjoittavat koulutuksen arviointineuvoston julkaisussa, että koulutuksen arvioinnin merkitystä voidaan tarkastella sekä suppeasti, että laajasti. Koulutuksen arvioinnin suppea merkitys voidaan nähdä esimerkiksi oppimistulosten mittaamisena, jossa verrataan tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välistä suhdetta. Englannin kielessä käytetään yleensä sanoja *grading* tai *assessment* kun halutaan viitata arvioinnin suppeaan merkitykseen. (Silvennoinen & Korkeakoski 2008, 219; Atjonen 2007, 12–20.) Laajemmassa merkityksessä arvioinnilla voidaan käsittää koulutuksen tai oppilaan pyrkimyksiä, oppimisprosesseja ja oppimistuloksia sekä tarkastella niiden välisiä suhteita (Silvennoinen & Korkeakoski 2008, 219). Tätä laaja-alaista arvon määrittämistä kuvaa englanniksi sana *evaluation* (Silvennoinen & Korkeakoski 2008, 219; Atjonen 2007, 12–20).

Olennaista on käsittää oppilaan arvioinnin (tai oppilasarvioinnin) ja oppimisen arvioinnin ero. Oppimisen arviointi on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yksi oppilaan arvioinnin kohteista. Oppimisen arviointi tarkoittaa sitä, että arvioidaan ja annetaan palautetta oppilaan osaamisesta ja opinnoissa edistymisestä. Oppilaan arviointi, sen sijaan, on paljon laajempi käsite, joka sisältää oppimisen arvioinnin lisäksi arviointia oppilaan työskentelystä ja käyttäytymisestä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 49–50.)



Oppilasarviointi voidaan jakaa diagnostiseen, formatiiviseen, summatiiviseen ja prognostiseen arviointiin. Diagnostisen arvioinnin tehtävänä on selvittää oppilaiden osaamisen tasoa tai oppimisen edellytyksiä, ennen varsinaista opetusta. Diagnostisen arvioinnin kautta opettaja tai koulutuksen suunnittelija saa arvokasta tietoa, jonka kautta hän esimerkiksi voi ohjata omaa opetustaan (Linnakylä & Välijärvi 2005, 26–28; Atjonen 2007, 66–67). Prognostisen arvioinnin tehtävänä sen sijaan on ennustaa oppilaan suoriutumista tulevissa opinnoissa tai tulevassa työelämässä. Ylioppilastutkinto voidaan nähdä prognostisena arviointina, sillä se ennakoi ylioppilaiden jatko-opintovalmiuksia. (Ouakrim-Soivio 2015, 19.)

Formatiivinen arviointi sen sijaan perustuu useimmiten oppimisen kriteereihin tai oppilaan aiempaan osaamisen tasoon ja kertoo, miten oppilas on kehittynyt opetuksen aikana (Linnakylä & Välijärvi 2005, 26–28; Atjonen 2007, 66–67; Ouakrim-Soivio 2015, 15). Formatiiivista arviointia paljon tutkineet Black ja William (1998; 2009) ovat määrittäneet formatiivisen arvioinnin seuraavalla tavalla: toiminta luokkahuoneessa on formatiivista, jos opettajat tai oppijat käyttävät niitä todisteita opiskelijan saavutuksista, joita he ovat saaneet, antaakseen parempaa palautetta, verrattuna siihen palautteeseen, jonka oppilas olisi saanut, jos todisteita ei olisi ollut. (Black & William 1998; 2009.) Formatiiivinen arviointi voidaan siis nähdä oppimista tukevana (*aiding learning*) arviointina (Boud 2000, 4).

Perinteisin arviointityyppi on summatiivinen arviointi. Summatiivinen arviointi kokoaa oppimistuloksia ja toimii siten palautteena oppilaan ja opettajan lisäksi myös esimerkiksi jatkokouluttajille. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 26–28; Atjonen 2007, 66–67.) Boudin (2000, 4) mukaan summatiivinen arviointi voidaan nähdä arviointina, jossa oppimistulosten taso todistetaan (*certification*).

Sekä summatiivinen loppuarviointi että oppimisprosessin aikainen formatiivinen arviointi vaikuttavat oppimiseen. Summatiivinen arviointi luo itse agendan oppimiselle. Oppilaat ymmärtävät summatiivisen arvioinnin avulla mitä heidän oletetaan oppivan ja ohjaa siten heidän huomiotaan tähän suuntaan. (Boud 2000, 5.) Formatiiivisen arvioinnin avulla oppilas saa palautetta siitä, miten hän on edistynyt kohti oppimistavoitteita (Ouakrim-Soivio 2015, 15).

## 2.2 Perusopetuksen arvioinnin tehtävät ja muodot

Suomalaisten peruskoulujen opetus perustuu perusopetuslain (1998) asettamiin tavoitteisiin, jotka pohjautuvat humanistiseen ihmiskäsitykseen. Perusopetuslaissa (1998, 2§) määritellään koko peruskoulun opetuksen tavoitteeksi “tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen”. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) lukee, että kasvua ihmisyyteen kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15). Nämä ovat ne arvot, joihin suomalainen koulutus pohjautuu ja näiden arvojen pohjalta valitaan opetuksen tavoitteet, sisällöt sekä menetelmät. Nämä arvot luovat pohjan myös koulujen arviointityölle, sillä oppilaan arviointi pohjautuu aina opetussuunnitelman perusteissa (2014) asettamiin ja siten paikallisissa opetussuunnitelmissa tarkennettuihin tavoitteisiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 48).

Perusopetuslaissa (1998, 21–22§) arviointi on jaettu kahteen osaan, koulutuksen arviointiin ja oppilaan arviointiin. Koulutuksen arvioinnin tarkoituksena on turvata perusopetuslain toteutumista, tukea koulutuksen kehittämistä ja parantaa oppimisen edellytyksiä. Lisäksi opetuksen järjestäjä määrätään arvioimaan antamaansa koulutusta ja osallistumaan toimintansa ulkopuoliseen arviointiin. (Perusopetuslaki 1998, 21§.) Arviointi toimii siis myös opettajalle työkaluna, jonka kautta hän arvioi ja reflektoi omaa työtään. Opettaja voi myös arvioinnin avulla saadun tiedon avulla muokata opetustaan niin, että se parhaiten palvelee oppilaiden tarpeita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 47.)

Oppilaan arvioinnilla sen sijaan pyritään opiskelun ohjaamiseen ja kannustamiseen. Arvioinnissa pyritään monipuolisuuteen ja arvioinnin kohteena ovat oppilaan oppiminen, käyttäytyminen ja työskentely (Perusopetuslaki 1998, 22§). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan, että oppilaita tai heidän suorituksiaan ei saa verrata keskenään. Lisäksi arvioinnin kohteena ei saa olla oppilaan persoonallisuus, temperamentti tai jokin muu henkilökohtainen ominaisuus. (Opetushallitus 2014, 48.) Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on iso osa oppilaan arviointia ja varsinkin opettajan antamalla palautteella on suuri merkitys oppilaiden minäkäsityksen muodostamisessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 47). Opetushallitus korostaa, että palaute ei ole sama asia

kuin arviointi. Tavoitteen saavuttamista tulee ensin arvioida, jotta palautetta voidaan saada tai antaa. (Opetushallitus s.a.) Palautteen voi antaa ja vastaanottaa sekä suullisena että kirjallisena, mutta myös kehon ilmaisun kautta, esimerkiksi eleiden ja ilmeiden avulla. Palautteen ehdotetaan olevan luonteeltaan ohjaavaa ja kannustavaa. Palautetta annettaessa keskitytään oppilaiden onnistumisiin ja edistymiseen verrattuna oppilaan aiempaan osaamiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 48.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaan itsearvioinnin kehittäminen on tärkeässä roolissa. Oppilaita ohjataan itseohjautuvuuteen, havainnoimalla heidän omaa oppimistaan ja tarkastelemalla oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Vertaisarviointi nähdään myös tärkeänä työkaluna, jonka kautta oppilaat voivat harjoitella rakentavan palautteen antamista ja sen vastaanottamista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 49.)

### **2.3 Liikunnanopetuksen oppilasarviointi kansainvälisesti tarkasteltuna**

Ruotsalainen liikuntatieteiden emeritusprofessori Claes Annerstedt (2008) on tutkinut ja vertaillut Pohjoismaiden liikunnanopetusta. Annerstedtin mukaan Ruotsin, Suomen, Tanskan ja Norjan liikunnanopetuksessa on paljon yhteisiä piirteitä ja vain hieman eroavaisuuksia. Maiden opetussuunnitelmien rakenteet ovat pitkälti samankaltaisia ja muun muassa fyysinen aktiivisuus, sosiaalinen oppiminen ja terveys ovat jokaisessa pohjoismaassa opetussuunnitelmien keskeisiä teemoja. (Annerstedt 2008.)

Ruotsin koulutusjärjestelmä tarjoaa erittäin paljon autonomiaa peruskoulun opettajille. Opettajat tulkitsevat opetussuunnitelmaa väljästi ja luovat oman suunnitelmansa koulun liikunnanopetukselle. (Annerstedt & Larsson 2010.) Oppilaiden arviointi perustuu Ruotsin opetussuunnitelman (Skolverket 2011) liikunnanopetuksen tavoitteisiin, joita kuitenkin täsmennetään paikallisesti, sillä ne ovat hyvin tulkinnanvaraisia (Annerstedt & Larsson 2010). Annerstedtin ja Larssonin (2010) tutkimuksessa huomattiin, että Suomen tapaan myös Ruotsissa oppilasarvioinnin käytännön toteutus vaihtelee paljon koulujen ja opettajien kesken. Monet opettajat ovat kehittäneet omat tapansa arvioida oppilaita liikunnassa, ilman selkeää yhteyttä opetussuunnitelman osaamisen kriteereihin. Annerstedt ja Larsson (2010) väittävät,

että Ruotsin liikunnanopetuksen arvioinnin oikeudenmukaisuutta tulee kyseenalaistaa, sillä se kaipa läpinäkyvyyttä ja yhdenmukaisuutta.

Borghoutsin, Slingerlandin ja Haerensin (2017) artikkelin mukaan myös Alankomaissa korostuu opettajien autonomia. Esimerkiksi koulut ovat täysin vastuussa opetuksen ja oppimisen järjestämisestä. Vaikka useimmissa aineissa on kansallisia, yhtenäisiä kokeita, ei koululiikunnassa niitä kuitenkaan ole. Koulut saavat itse päättää, miten liikuntaa arvioidaan ja siitä, millä tavalla liikunnan numero vaikuttaa luokka-asteiden etenemisessä. Tulokset viittasivat siihen, että liikunnanopettajat kokivat arvioinnin tärkeimmäksi muodoksi formatiivisen eli oppimista tukevan arvioinnin, mutta käytännön teot eivät yleensä vastanneet tätä kokemusta. Tutkijat totesivat liikunnanopetuksen arvioinnin laadun olevan kohtalainen. (Borghouts ym. 2017.)

### **3 OPPILASARVIOINTI KOULULIIKUNNASSA**

Liikunnanopetus ja liikuntakasvatus liitetään perinteisesti koulussa tapahtuvaan liikuntaan. Sekä liikunnanopetus että liikuntakasvatus voidaan kuitenkin Laakson (2003, 14) mukaan ymmärtää paljon laajempina käsitteinä. Liikunnanopetusta tapahtuu myös kodeissa tai urheiluseuroissa. Liikuntakasvatukseen taas kuuluu kaikki se toiminta, joka liittyy liikunnan kasvatukselliseen näkökulmaan, näin ollen esimerkiksi hallinnollisia päätöksiä ja toimenpiteitä voidaan jossain määrin nähdä liikuntakasvatuksena. (Laakso 2003, 14.) Tässä työssä käytän liikunnanopetusta sen perinteisessä merkityksessä eli liitettynä koululiikuntaan. Käytän koululiikuntaa ja liikunnanopetusta synonyymeinä.

#### **3.1 Koululiikunnan tavoitteet ja oppilaan arvioinnin kriteerit vuosiluokilla 1–6**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään liikunnanopetuksen tehtäväksi “vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon”. Koululiikunnassa pyritään kasvattamaan oppilaita liikkumaan ja liikunnan avulla. Liikkumaan kasvamisen osatekijöitä ovat fyysinen aktiivisuus, motoristen perustaitojen oppiminen sekä fyysisten ominaisuuksien kehittäminen. Lisäksi pyritään ohjaamaan oppilaita kunnioittavaan vuorovaikutukseen, vastuullisuuteen, itsensä kehittämiseen, myönteisen minäkäsityksen kehittämiseen sekä tunteiden tunnistamiseen ja säätelyyn. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 148.)

Koululiikunnan arvioinnin tehtävänä on päästä liikunnanopetuksen tavoitteisiin monipuolisen, kannustavan sekä ohjaavan arvioinnin ja palautteen avulla. Arviointia ja palautetta annettaessa keskitytään oppilaiden vahvuuksiin ja kehittymisen kohteisiin niin, että ne tukevat oppilaan myönteistä käsitystä itsestään liikkujana. Oppilaiden fyysisiä kunto-ominaisuuksia tai fyysisen toimintakyvyn, Move! -mittausten tuloksia, ei saa käyttää arvioinnin perusteena.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppiaineen tavoitteet lyhennetään kirjaimella T, jonka jälkeen lukee tavoitteen numero. Liikunnanopetuksessa tavoitteet

jakautuvat fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn sisältöalueisiin. Sisältöalueet ovat lyhennettyjä käyttämällä S kirjainta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 149.)

Vuosiluokkien 1–2 motto on “liikuntaan yhdessä leikkien” ja opetuksen pääpaino on muun muassa motoristen perustaitojen ja sosiaalisten taitojen kehittämisessä sekä myönteisten liikunnallisten kokemusten vahvistamisessa. Vuosiluokkien 1–2 tavoitteet T1–T6 liittyvät fyysiseen toimintakyvyn sisältöalueeseen (S1). Tässä sisältöalueessa painottuvat eri leikit ja tehtävät, joissa harjoitetaan liikkumis-, tasapaino- ja välineenkäsittelytaitoja monipuolisesti eri ympäristöissä liikkuen. Sosiaalisen toimintakyvyn (S2) tavoitteissa T7–T8 korostuvat esimerkiksi yhteisten sääntöjen noudattaminen ja psyykkisen toimintakyvyn (S3) T9–T10 tavoitteissa mainitaan muun muassa myönteisten liikunnallisten kokemusten kokeminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 148–149.)

Vuosiluokkien 3–6 liikunnassa vakiinnutetaan motoristen perustaitojen sujuvuus ja jatketaan sosiaalisten taitojen vahvistamista. Fyysisen toimintakyvyn sisältöalueessa (S1) mainitaan nyt ensimmäistä kertaa fyysisten ominaisuuksien arviointi, ylläpito ja kehittäminen. Sosiaalisen toimintakyvyn (S2) sisältöalueessa nousee uudeksi tavoitteeksi muun muassa vastuun kantaminen omasta ja ryhmän toiminnastaan. Psyykkisen toimintakyvyn sisältöalueessa (S3) jatketaan vastuuntuntoisuuden kehittämistä ja yhteistä ponnistelua tavoitteita kohti. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 274–275.)

### **3.2 Koululiikunnan tavoitteet ja oppilaan arvioinnin kriteerit vuosiluokilla 7–9**

Vuosiluokille 7–9 tavoitteet T1–T7 kuuluvat fyysisen toimintakyvyn sisältöalueeseen (S1). Fyysisen toimintakyvyn tavoitteet liittyvät vahvasti monipuoliseen fyysiseen aktiivisuuteen, kuten esimerkiksi tasapainotaitojen ja välineenkäsittelytaitojen kehittämiseen. Tavoitteet T8 ja T9 sen sijaan, kuuluvat sosiaalisen toimintakyvyn sisältöalueeseen (S2). Tämän sisältöalueen tavoitteiden avulla ohjataan oppilaita kehittämään toisten huomioon ottamista, tunnesäätelyä ja muita sosiaaliseen toimintakykyyn liittyviä taitoja. Tavoitteet T10–T13 kategorisoidaan psyykkisen toimintakyvyn sisältöalueeseen (S3). Kolmannen sisältöalueen tavoitteissa mainitaan muun muassa vastuun ottamista omasta toiminnasta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 434–435.)

Arvioinnin kohteina ovat vuosiluokilla 7–9 oppiminen (T2–T6) ja työskentely (T1, T7–T10). Numeerista arvosanaa annettaessa, esimerkiksi peruskoulun päättyessä, arvioidaan oppilaan osaamisen tasoa suhteutettuna valtakunnallisiin päättöarvioinnin kriteereihin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 435–436.) Puolet numeerisesta arvosanasta muodostuu liikuntatuntien aikaisesta oppimisesta ja toisen puoliskon muodostaa työskentely liikuntatuntien aikana (Hirvensalo ym. 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arviointilukua päivitettiin vuonna 2020 (Opetushallitus 2020.) Ennen päivitystä vuosiluokilla 1–7 oppilasarviointi todistuksissa oli joko sanallista, numeerista tai niiden yhdistelmä. Yläkoulun 8- ja 9-luokalla todistuksissa annettiin aina numeerinen arviointi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 50–51.) Päivityksen myötä vuosiluokilla 1–3 oppilasarviointi todistuksissa on joko sanallista tai numeerista. Vuosiluokkien 4–8 todistuksissa ja päättöarvioinnissa annetaan aina numeroarvosanat. Numerotodistuksen liitteenä voi kuitenkin antaa täydentävän sanallisen arvioinnin. (Opetushallitus 2020, 13.) Lukuvuositodistuksen arviot yläkoulun aikana perustuvat opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin päättöarvioinnin kriteereihin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 48). Päättöarvioinnin kriteerit kuvasivat ennen vain arvosanaan 8 vaadittavaa osaamisen tasoa. Arviointikappaleen uudistuksen myötä päättöarvioinnin kriteerit kuvaavat arvosanan 8 lisäksi arvosanoihin 5,7, ja 9 vaadittavaa osaamisen tasoa (Opetushallitus 2020, 10).

### **3.3 Liikunnan opetuksen tavoitteet ja arvioinnin kriteerit lukiassa**

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2019 liikunnan tehtäväksi määrätään opiskelijoiden hyvinvoinnin ja kehityksen tukeminen. Fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn ylläpito ja kehittäminen nousevat lukiossakin oppiaineen ensisijaiseksi tehtäväksi. Vastuun ottaminen omasta toiminta- ja opiskelukyvystä sekä fyysisestä aktiivisuudesta nousee myös vahvasti esille. Lisäksi lukion liikunnassa pyritään opetukseen, jossa integroidaan eri laaja-alaisen osaamisen alueita liikunnanopetukseen. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 333–334.)

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2019 liikunnan tavoitteita ei enää jaeta sisältöalueittain, eikä tavoitteita merkitä T kirjaimella, sillä jokainen oppimismoduuli sisältää omat tavoitteensa

opetukselle. Pakollisia liikunnan moduuleja lukiossa on kaksi ja valtakunnallisesti vapaasti valittavia liikunnan moduuleja kolme. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 335–338.) Sekä pakollisten, että valtakunnallisten valinnaisten moduulien oppimista arvioidaan numeerisesti (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 47). Summatiivisen arvioinnin lisäksi korostetaan oppimista ja työskentelyä ohjaavaa formatiivista palautetta ja arviointia (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 335, 45).

### **3.4 Numeroarviointi koululiikunnassa**

Suurin osa liikunnanopetuksen oppilasarvioinnista on liikuntatunneilla tapahtuvaa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Tähän liittyy kaikki se kommunikaatio, joka liittyy liikuntatunnin tavoitteelliseen toimintaan. Esimerkiksi liikunnanopettajan antama palaute oppilaalle on vuorovaikutustilanne, jossa opettaja arvioi oppilaan toimintaa ja pyrkii ohjaamaan oppilaan toimintaa haluttuun suuntaan. Tutkimukset liikunnan arvioinnista vaikuttavat kuitenkin kohdistuvan enimmäkseen liikunnanopetuksen numeeriseen arviointiin. Sama ilmiö nousee usein esille myös julkisissa keskusteluissa ja varsinkin liikunnanopetuksen numeroarvioinnin tarpeellisuudesta on herännyt paljon keskustelua.

LIITU -tutkimuksen (2018) aineistonkeruu osoitti, että 87% seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisista oli saanut vähintään hyvän arvosanan (8–10) liikunnasta ja ainoastaan kolme prosenttia oppilaista oli saanut heikon (4–6) arvosanan liikunnasta (Palomäki, Heikinaro-Johansson & Lyyra 2019, 86). Oppilaat saavat siis pääosin hyviä arvosanoja liikunnasta yläkoulussa. Numeerisen arvioinnin kannattajat perustelevat mielipiteensä muun muassa sillä, että sen avulla oppilaat saavat realistisen kuvan omasta osaamisestaan liikunnassa. Numeroarvioinnin tärkeyttä perustellaan myös sillä, että se nostaa liikunnan arvostusta oppiaineena. Numeerista arviointia on kuitenkin kritisoitu esimerkiksi sillä, että se ei motivoi liikunnallisesti heikompia oppilaita. (Jaakkola ym. 2006.) Liikunnan numeroarviointi on myös Karin (2016, 90) liikuntatieteen väitöskirjassa noussut tutkittavien kertomuksissa kielteisenä asiana esille. Kertomuksissa on noussut esille mm. se, että alhainen numero liikunnasta aiheuttaa mielipahaa osoittamalla oppilaalle, että hän ei ole hyvä liikkuja (Kari 2016, 90–91).

Tutkimuksissa liikunnan arvosanan on osoitettu olevan yhteydessä oppilaiden viihtymiseen



liikuntatunneilla siten, että korkeamman arvosanan omaavat oppilaat viihtyivät liikuntatunneilla paremmin, kuin alhaisemman arvosanan saaneet oppilaat. (Soini 2006, 65; Penttinen 2003, 72–73; Jaakkola ym. 2006.) Parempi arvosana liikunnassa korreloi myös korkeampaan fyysiseen aktiivisuuteen (Soini 2006, 65), koettuun innostukseen (Penttinen 2003, 76) ja pätevyyden tunteeseen liikuntatunneilla (Penttinen 2003, 76; Jaakkola ym. 2006). Liikunnan arvosanalla on myös vaikutusta liikuntakäyttäytymiseen koulun ulkopuolella, sillä 14-vuotiaana saatu alhainen arvosana koululiikunnasta näyttää olevan yhteydessä fyysiseen inaktiivisuuteen 31-vuotiaana (Tammelin 2003, 77).

Soini (2006) on liikuntatieteen väitöskirjassaan pohtinut uusia ratkaisuja koululiikunnan numeerisen arvioinnin toteuttamiseen. Soinin mukaan liikuntanumeron ja päättöarvioinnin kriteerejä voisi muuttaa siten, että ne korostaisivat nykyistä enemmän yrittämistä, uuden oppimista, oppilaan henkilökohtaista kehittymistä sekä yhteistyötä. Uusien kriteerien myötä liikunnan numero olisi oppilaan omissa käsissä ja myös liikuntataidoiltaan heikommat oppilaat voisivat saada kiitettäviä arvosanoja. (Soini 2006, 66.) Voimassaolevan perusopetuksen opetussuunnitelman myötä liikunnan arviointi muuttuikin Soinin ehdotuksia kohti, kun muun muassa fyysisten kuntotestien käyttö arvioinnin perusteena kiellettiin. Toinen vaihtoehto liikunnan arviointiin voisi Soinin (2006, 66) mukaan olla arviointikäytäntö, jossa oppilaat saisivat pyytäessään numeerisen arvioinnin, esimerkiksi jatko-opintoja varten ja muissa tapauksissa oppilaille annettaisiin kirjallinen arvio.

### **3.5 Opettajien ja oppilaiden näkemyksiä koululiikunnan oppilasarvioinnista**

Liikunnanopetuksen arviointikriteerit ja arvioinnin ohjeistus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) jakaa opettajien mielipiteitä. Grönholmin ja Juvosen (2017, 37–38) sekä Bergmanin (2017, 36) liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielmissa havaittiin, että suurin osa kyselyihin vastanneista liikunnanopettajista oli sitä mieltä, että oppilasarvioinnin ohjeistus ei ole tarpeeksi ymmärrettävä ja selkeä. Tutkielmista ilmeni, että suurimmat haasteet liikunnanopetuksen arvioinnin ohjeistuksessa liittyivät tulkinnanvaraisuuteen ja objektiivisuuden puutteeseen. Opettajat kokivat liikunnanopetuksen arviointikriteerit ja -ohjeistukset “ympäripyöreiksi” ja kaipasivat lisää konkreettisia välineitä liikunnanopetuksen arviointityöhön. (Grönholm & Juvonen 2017, 45–46; Bergman 2017, 36.)

Vaikka arvioinnissa pyritään objektiivisuuteen, on tutkielmissa kuitenkin huomattu, että oppilaiden persoonallisuus ja temperamentti vaikuttavat liikunnan arviointiin. Huuha ja Jaatinen (2014, 100–101) tutkivat kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassa kuudesluokkalaisten oppilaiden sekä heidän opettajien käsityksiä ja kokemuksia liikunnan oppilasarvioinnista. Tutkimuksessa tuli esille, että suurin osa oppilaista koki arvioinnin koululiikunnassa oikeudenmukaisena. Oppilaat ja opettajat kokivat kuitenkin persoonallisuuspiirteiden sekä henkilökemioiden vaikuttavan arviointiin. Myös Karppasen ja Tiitisen (2018, 47) liikuntapedagogiikan opinnäytetyössä tuli esille, että opettajat kokivat oppilaiden temperamenttipiirteiden vaikuttavan arviointiin. Huuhan ja Jaatisen (2014) pro gradu -tutkielman aineisto oli hankittu edellisen perusopetuksen opetussuunnitelman aikana, mutta siitä huolimatta tulokset vaikuttavat olevan samansuuntaisia nykyisen opetussuunnitelman aikana tehdyissä tutkielmissa. Tutkielmissa havaittiin, että oikeudenmukaisuuden toteutuminen sekä objektiivisuus koetaankin usein liikunnanopetuksen arvioinnissa haastaviksi (Grönholm & Juvonen 2017, 45–46; Huuha & Jaatinen 2014, 68–76; Nieminen 2012, 56–58).

## 4 OPETTAJANKOULUTUS JA ARVIOINTI

### 4.1 Opettajankoulutuksen arviointiin liittyvät opintojaksot

Atjonen (2017) on tutkinut mitä kaikkea oppimisen arviointiin liittyvää opetetaan tuleville luokan-, erityis- ja aineenopettajille. Tutkimuksen aineisto pohjautui yliopistojen opettajankoulutuksien opetussuunnitelmiin siten, että tutkija analysoi niitä kursseja, joissa arviointia käsiteltiin. Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelmista löytyi kuusi opintojaksoa, jossa keskityttiin ainoastaan arviointiin. Suurimmaksi osaksi arviointi esiintyy kuitenkin pienenä mainintana monen opintojakson kuvausteksteissä. Atjonen epäilee, että näiden opintojaksojen aikana arviointiin ei paneuduta kunnolla. Opetusharjoittelujaksojen kuvauksista löytyi vain hyvin satunnaisesti mainintoja arvioinnista, vaikka Atjosen mukaan opetusharjoittelut olisivat erittäin hyviä tilaisuuksia harjoitella arviointia käytännössä. (Atjonen 2017.)

Liikuntapedagogiikan kandidaattiohjelmaan sisältyy yksi, erityisesti arviointiin paneutuva “LPEA1026 Opetussuunnittelu ja arviointi” kurssi. Arviointiosaamista kertyy toki myös muilla opintojaksoilla. Esimerkiksi “KTKP010 Oppiminen ja ohjaus” kurssin tavoitteissa on mainittu, että opiskelija “tuntee oppimisen arvioinnin erilaisia periaatteita ja ymmärtää arvioinnin merkityksen jatkuvan oppimisen tukemisessa”. (Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2020–23.) Atjosen (2017) mukaan tulevien opettajien tulisi lisäksi hallita oppilaitosten ulkoisen arvioinnin alkeet, mutta koulutuspoliittisia näkökulmia arvioinnista oli kuitenkin vain harvojen opintojaksojen kuvauksissa (Atjonen 2017). Liikuntapedagogiikan maisteriohjelmassa on kuitenkin “KTK0006 Opetushallinnon opinnot” niminen opintojakso, jossa arviointi on mainittu opintojakson sisällöissä (Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2020–23). Atjonen (2017) ehdottaa, että arviointiin liittyvissä opintojaksoissa tulisi välttää perinteisiä arviointimenetelmiä, kuten tenttejä. Opintojaksoissa tulisi mieluummin hyödyntää opetusta, jossa käytännön harjoituksilla ja arviointiesimerkeillä annetaan opiskelijoille kokemus siitä, että arviointia voi tehdä monipuolisesti. Atjosen mukaan olisi hyvin tärkeää, että opettajaksi opiskelevat oppisivat arvioimaan monipuolisesti ja kullekin oppiaineelle sopivalla tavalla. (Atjonen 2017.)

Virtanen ym. (2020) ovatkin tutkineet, millaista arviointia on vuoden mittaiseen opintokokonaisuuteen sisältynyt ja millä tavalla tämä on vaikuttanut opiskelijoiden kehitykseen ja oppimiseen. Kyseessä oleva opintokokonaisuus oli liikunnan pedagogisten aineopintojen kokonaisuus (28 op), jonka opiskelijat yleensä suorittavat opintojensa viidentenä vuonna. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden mukaan opintokokonaisuuden aikana hyödynnettiin formatiivisia arvioinnin muotoja kuten itsearviointia, vertaisarviointia ja palautteen antamista ja saamista. Summatiivisia arvioinnin muotoja kuten testejä ei opiskelijoiden mukaan hyödynnetty. Opintokokonaisuuden aikana käytetyt arviointimenetelmät olivat vahvistaneet opiskelijoiden jatkuvan oppimisen taitoa ja oman osaamisen tunnistamista. Varsinkin opettajilta saatu palaute ja arviointi koettiin tärkeänä tapana tukea opiskelijoiden oppimista. (Virtanen ym. 2020. 128–133.)

#### **4.2 Opettajaopiskelijoiden arviointiin liittyvät työelämävalmiudet**

Liikunnanopettajaopiskelijoiden ja jo valmistuneiden liikunnanopettajien kuva omasta ammatillisesta pätevyydestä on myönteinen. Liikunnanopettajakoulutus antaa hyvät valmiudet moneen liikuntapedagogiikan sisältöalueeseen kuten esimerkiksi tuntien suunnitteluun ja toteuttamiseen. (Kari 2016, 112.) Sen sijaan Laaksosen ja O’Learyn (2018, 39) liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielmassa havaittiin, että enemmistö liikunnan- ja terveystiedonopettajista koki saaneensa keskimäärin ”ei riittäviä eikä riittämättömiä” valmiuksia arviointiin opettajankoulutuksesta. Arvioinnin nähtiin kuuluvan päivittäisiin työtehtäviin liikunnan- ja/tai terveystiedonopettajan ammatissa (Laaksonen & O’Leary 2018, 46), joten valmiudet koetaan todennäköisesti usein riittämättömiksi.

## 5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella liikuntaa ja / tai terveystietoa opiskelevien opettajaopiskelijoiden näkemyksiä perusopetuksen ja lukion liikunnan oppilasarvioinnista. Lisäksi tutkin opiskelijoiden kokemuksia opettajankoulutuksen tarjoamista, liikunnan arviointia käsittelevistä opintojaksoista sekä kartoitin opiskelijoiden toiveita arviointiosaamisen kehittämisestä opettajankoulutuksessa. Tutkimuksella haettiin vastausta seuraaviin tutkimusongelmiin:

### *a) Kuvailevat tutkimusongelmat*

1. Kuinka tärkeiksi opettajaopiskelijat kokevat perusopetuksen ja lukion liikunnanopetuksen eri tavoitteet arvioinnin näkökulmasta?
2. Kuinka paljon arviointiin liittyvät tekijät saavat opettajaopiskelijoiden mukaan vaikuttaa liikunnan numeerisen arvosanan muodostumiseen perusopetuksessa ja lukiossa?
3. Millaisia valmiuksia opiskelijat ovat opettajaopintojen aikana kokeneet saavansa liikunnan arvioinnin toteuttamiseen?
4. Minkälaista arviointiosaamista opiskelijat toivoisivat opettajaopintojen aikana saavansa?

### *b) Selittävät tutkimusongelmat*

1. Millainen yhteys sukupuolella on opettajaopiskelijoiden näkemyksiin?
2. Millainen yhteys iällä on opettajaopiskelijoiden näkemyksiin?
3. Eroavatko liikuntapedagogiikan pääaineopiskelijoiden näkemykset muista opettajaopiskelijoista?
4. Vaikuttaako aikaisempi työkokemus koulunkäyntiavustajana tai opettajana opettajaopiskelijoiden näkemyksiin?

## 6 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 6.1 Tutkimuksen luonne

Tutkimus on luonteeltaan pääosin kvantitatiivinen kyselytutkimus, jota täydennetään laadullisia menetelmiä hyödyntäen. Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen yhdistämistä voidaan kuvata englanninkielisellä termillä *mixed method research* (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78). Tätä tutkimusta ei kuitenkaan voida kuvailla kyseisellä termillä, sillä hyödynnän ainoastaan laadullista sisällönanalyysiä pienessä mittakaavassa. Kvantitatiivisen, eli määrällisen analyysin periaatteisiin kuuluu Alasuutarin (2011) mukaan se, että argumentoidaan “lukujen ja niiden systemaattisten, tilastollisten yhteyksien avulla”. Laadullinen tai kvalitatiivinen tutkimus sen sijaan on Metsämuurosen (2006, 203) mukaan “joukko erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä”. Laadullisen tutkimuksen paradigma voidaan nähdä naturalistisena. Tämä tarkoittaa Tuomin ja Sarajärven (2018, 188) mukaan sitä, että todellisuus nähdään subjektiivisena ja yksilöiden mentaalisten prosessien luomana. Siten, ihmisen subjektiivisuuden korostaminen ja hänen luomat merkitykset kuuluvat laadullisen tutkimuksen kiinnostuksen piiriin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 189). Kvantitatiivinen tutkimusote sen sijaan pohjautuu Metsämuurosen (2006, 208) mukaan positivistiseen tai postpositivistiseen paradigmaan. Näiden paradigmojen ajatuksissa on eroja, mutta molempien pyrkimyksenä on saada mahdollisimman objektiivisiä havaintoja tutkittavasta ilmiöstä (Metsämuuronen 2006, 205).

### 6.2 Tutkimushankkeen kuvaus ja aineiston keruu

Tämä pro gradu -tutkielma on osa opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman ”Liikuntaa ja terveystietoa opettavien opettajien arviointiosaamisen kehittäminen” -hanketta (liite 1). Hanke toteutetaan yhteishankkeena Suomen kasvatustieteiden tiedekuntien opettajakouluttajien kanssa. Hankkeen toteutukseen ja verkostoyhteistyöhön osallistuivat liikunnan didaktikot ja opiskelijat Helsingistä, Jyväskylästä, Joensuusta, Vaasasta, Tampereelta, Turusta, Oulusta ja Rovaniemeltä. Hankkeen sisällöt ja toimintatavat tukevat opettajakoulutuksen kehittämisohjelman periaatteita. Koulutushankkeen tavoitteena on saada valmiuksia opettajan

uran eri vaiheisiin; opettajaopiskelijoiden opiskeluun ja opettajakoulutukseen ja opettajaauran täydennyskoulutustarpeisiin. (Hankehakemus 2018.)

### 6.3 Tutkimuksen kohdejoukon kuvaus

Tutkimuksen kohdejoukon muodostivat kaikki liikuntaa ja/tai terveystietoa opiskelevat opiskelijat Helsingistä, Jyväskylästä, Joensuusta, Vaasasta, Tampereelta, Turusta, Oulusta ja Rovaniemeltä. Kysely lähetettiin didaktiikan lehtorien valitsemien vuosikurssien opiskelijoille, joilla he tiesivät olleen perusopetuksen oppiaineiden arviointiin liittyviä opintoja. Vastaajia oli yhteensä 429.

Opiskelijoiden taustamuuttujien tarkastelu antaa tarkempaa tietoa tutkimuksen kohdejoukosta. Kyselyssä käytettiin kahdeksaa ensimmäistä kysymystä taustatietojen keräämiseen. Tähän pro gradu -tutkielmaan valitsin tutkimushankkeen vastuullisen johtajan kanssa näistä kysymyksistä kuusi olennaisinta, jättäen kaksi kysymystä pois. Vastanneiden taustatiedoista otettiin tutkimuksessa huomioon sukupuoli, ikä, pääaine ja aikaisempi työkokemus. Päätimme ottaa nämä taustatiedot huomioon, sillä niiden avulla pystyisin parhaiten vastaamaan asetettuihin tutkimusongelmiin.

Tutkimuksen kohdejoukko (N=429) koostui eri pääaineiden opettajaopiskelijoista. Opiskelijoita yhdisti se, että heillä on ollut liikuntapedagogiikkaan liittyviä opintoja. Vastaajista 294 ilmoitti olevansa naisia ja 134 ilmoitti olevansa miehiä. Yksi koehenkilöistä valitsi sukupuolekseen kohdan ”muu”. Tutkimuksen sukupuolijakaumaa on havainnollistettu alla olevassa taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen sukupuolijakauma

Sukupuoli	N	%
Nainen	294	68,5
Mies	134	31,2
Muu	1	0,2
Yhteensä	429	100

Tutkimuksen ikäjakaumaa on havainnollistettu taulukossa 2. Suurin osa opiskelijoista (64,3%) oli 20–24-vuotiaita. Toiseksi suurimman ikäluokan muodosti 25–29-vuotiaat (27,5%) ja yli 30-vuotiaita oli 8,1%. Aineiston analysointia varten ikäjakaumaa muutettiin kaksiluokkaiseksi muuttujaksi, jossa 20–24-vuotiaat muodostivat luokan ”nuoremmat opiskelijat” ja 25 vuotta täyttäneet ja vanhemmat muodostivat ”vanhemmat opiskelijat” -luokan. Jako luotiin jakauman mukaan siten, että molemmat ryhmät olisivat lähes yhtä suuret.

TAULUKKO 2. Tutkimuksen ikäjakauma

Ikä	N	%
20–24	276	64,3
25–29	118	27,5
30–34	22	5,1
35–39	7	1,6
40–45	5	1,2
Yli 45v	1	0,2
Yhteensä	429	100.0

Suurimman osan tutkimusaineistosta muodosti kasvatustiedettä pääaineena opiskelevat (68,5%). Opiskelijoista pääaineenaan opiskeli liikuntapedagogiikkaa 14,9% ja erityispedagogiikkaa 9,1%. Lisäksi 7,5% ilmoitti opiskelevansa jotain muuta pääainetta (taulukko 3). ”Muu” ryhmässä mainittuja pääaineita oli matematiikka, fysiikka, varhaiskasvatus, opinto-ohjaus, kielet, varhaiskasvatus, kotitalous, uskonto, biologia, käsityö ja kuvataide.

TAULUKKO 3. Opiskelijoiden pääainejakauma

Pääaine	N	%
Luokanopettajakoulutus	294	68,5
Erytispedagogiikka	39	9,1
Liikuntapedagogiikka	64	14,9
Muu	32	7,5
Yhteensä	429	100.0



Huomionarvoista aineistossa on myös se, että yli neljäsosalla (31,4%) oli kasvatukseen liittyvää aikaisempaa työkokemusta. Opiskelijoista 89 oli toiminut koulunkäyntiavustajana ja 46 opettajana vähintään yhden lukukauden ajan.

## 6.4 Tutkimuksen mittarit

### 6.4.1 Opettajaopiskelijoiden näkemykset yläkoulun liikunnan arviointiin liittyvien tavoitteiden tärkeydestä

Opettajaopiskelijoiden näkemyksiä yläkoulun arviointiin liittyvistä tavoitteista kysyttiin seuraavalla kysymyksellä: ”*Kuinka tärkeäksi koet seuraavat liikunnanopetuksen tavoitteet arvioinnin näkökulmasta?*”. Opiskelijat vastasivat kymmeneen eri väitteeseen, kuten ”*toiminta liikuntatunneilla ja työskentelytaidot*”, valitsemalla sopivimman vaihtoehdot 5-luokkaiseilta asteikolta. Vastausvaihtoehdot olivat ”*1=Ei lainkaan tärkeä, 2=Ei kovin tärkeä, 3=Melko tärkeä, 4=Tärkeä ja 5=Erittäin tärkeä*”. Seuraavaksi tarkasteltiin yksittäisiä muuttujia deskriptiivisten menetelmien avulla. Tulosten tiivistämiseksi muodostin 3-luokkaisen asteikon yhdistämällä vastausvaihtoehdot ”ei lainkaan tärkeä ja ei kovin tärkeä” yhdeksi luokaksi sekä vaihtoehdot ”tärkeä ja erittäin tärkeä” toiseksi luokaksi. Uusi, 3-luokkainen asteikko sisälsi siten vastausvaihtoehdot ”*1=Ei lainkaan tärkeä tai ei kovin tärkeä, 2=melko tärkeä ja 3=tärkeä tai erittäin tärkeä*”.

Tulosten tiivistämiseksi loin perusopetuksen perusteiden opetussuunnitelman tavoitteiden tärkeyttä mittaavista muuttujista summamuuttujia. Muuttujien komponenttirakennetta selvitettiin pääkomponenttianalyysin avulla. Bartlettin sfäärisyystesti ( $\chi^2 = 811,601$ ;  $p = 0.000$ ) ja KMO (0.71) osoitti, että korrelaatiomatriisi oli sovelias komponenttianalyysin suorittamiseksi. Analyysimenetelmäksi valikoitui pääkomponenttianalyysi, sillä aineisto ei ollut normaalijakautunut. Pääkomponenttianalyysi osoitti, että kymmenen tavoiteväittämää muodostivat selvän kolmen komponentin rakenteen. *Liikunnallisia tietoja ja itsetuntemusta* mittaavat tavoitteet latautuivat voimakkaasti komponentille yksi. *Työskentelyä, yrittämistä, toimintaa ja vuorovaikutusta* mittaavat tavoitteet komponentille kaksi ja *liikunnallisia taitoja* mittaavat tavoitteet komponentille kolme. Kaikkien kolmen ominaisuuksien väittämien lataukset vastakkaiselle komponentille olivat verrattain pieniä. Koko pääkomponenttimalli

selitti noin 58% muuttujien kokonaisvarianssista. Summamuuttujat perustuivat pääkomponenttianalyysin tuloksiin (taulukko 4), jonka reliabiliteettia tarkastelin Cronbachin alfa -kertoimien avulla.

TAULUKKO 4. Varimax-rotatoidut komponenttilataukset ja kommunaliteetit ( $h^2$ ) sekä komponenttiratkaisun neliösummat ja selitysasteet.

Väittäjä	Komponenttilataus			$h^2$
	1	2	3	
1. Työskentely ja yrittäminen	0,11	0,80	-0,03	0,66
2. Ratkaisujen teko erilaisissa liikuntatilanteissa (havaintomotoriikka)	0,07	0,06	0,78	0,61
3. Motoriset perustaidot (tasapaino- ja liikkumistaidot, välineenkäsittelytaidot) eri liikuntamuodoissa	-0,01	0,12	0,79	0,64
4. Fyysisten ominaisuuksien arviointi, ylläpito ja kehittäminen	0,60	-0,03	0,28	0,44
5. Uima- ja vesipelastustaidot	0,25	0,04	0,63	0,46
6. Toiminta liikuntatunneilla ja työskentelytaidot	0,01	0,83	0,07	0,69
7. Vuorovaikutus- ja työskentelytaidot sekä toiminta yhteisissä oppimistilanteissa	0,17	0,70	0,18	0,56
8. Myönteiset kokemukset omasta kehosta, pätevydestä ja yhteisöllisyydestä	0,73	0,13	0,06	0,56
9. Ymmärrys fyysisen aktiivisuuden ja liikunnallisen elämäntavan merkityksestä hyvinvoinnille	0,72	0,18	0,18	0,59
10. Eri liikuntamuotojen harrastamisen mahdollisuuksiin, tietoihin ja taitoihin tutustuttaminen, jotta oppilas löytäisi oman liikuntaharrastuksen	0,74	0,06	-0,08	0,56
Neliösumma	2,09	1,90	1,78	5,77
Selitysaste (%)	20,85	18,95	17,82	57,62

Liikunnallisten tietojen ja itsetuntemuksen komponentin Cronbachin alfa -kerroin oli 0.69. Työskentelyä, yrittämistä, toimintaa ja vuorovaikutusta mittaavan komponentin Cronbachin alfa -kerroin oli 0.69 ja liikunnallisten taitojen komponentin Cronbachin alfa -kerroin oli 0.62. Minkään osion poistaminen ei olisi nostanut kertoimia. Komponentit olivat siten riittävän luotettavia summamuuttujan tekoa varten.

#### **6.4.2 Liikunnan arvosanan muodostumiseen vaikuttavat tekijät**

Toisen tutkimusongelman avulla tutkin opettajaopiskelijoiden näkemyksiä siitä, kuinka paljon eri tekijät saavat vaikuttaa oppilaiden numeeriseen arviointiin liikunnanopetuksessa. Kysymys sisälsi 13 eri väitettä (ks. Liite 2), johon opiskelijat vastasivat valitsemalla 5-luokkaiselta asteikolta yhden vastausvaihtoehdon. Vastausvaihtoehdot olivat ”1=En lainkaan, 2=vähän, 3=jonkin verran, 4=paljon ja 5=erittäin paljon”. Tulosten tiivistämiseksi loin viisiluokkaisesta vastausvaihtoehdoista kolmiluokkaisia. Uudet vastausvaihtoehdot olivat ”1=vähän tai ei lainkaan, 2=jonkin verran ja 3=paljon tai erittäin paljon”. Tarkastelin eniten ja vähiten vaikuttavien tekijöiden vastausten prosenttijakaumia sekä keskiarvoja ja keskihajontoja.

Tulosten tiivistämiseksi loin samankaltaisista muuttujista summamuuttujia, jotka perustuivat pääkomponenttianalyysin tuloksiin ja joiden luotettavuutta tarkastelin Cronbach alfa - luotettavuustarkastelun avulla. Bartlettin sfäärisyystesti ( $\chi^2 = 411,630$ ;  $p = 0.000$ ) ja KMO (0.66) osoittivat, että korrelaatiomatriisi oli sovelias pääkomponenttianalyysin suorittamiseksi. Pääkomponenttianalyysi osoitti, että muuttujat muodostivat neljän komponentin rakenteen. *Liikunnan harrastuneisuuteen ja fyysiseen toimintakykyyn* liittyvät muuttujat latautuivat voimakkaasti komponentille yksi ja *oppilaan asenteeseen liikuntaa kohtaan* liittyvät muuttujat latautuivat komponentille kaksi. Liikunnan harrastuneisuuden ja fyysiseen toimintakyvyn komponentin Cronbachin alfa -kerroin oli 0.77. Oppilaan asenteeseen liikuntaa kohtaan liittyvät muuttujat mittaavan komponentin Cronbachin alfa -kerroin oli 0.69. Kaksi ensimmäistä komponenttia olivat siten luotettavia summamuuttujien tekoa varten. Seuraavien kahden komponenttien luotettavuuskertoimet olivat kuitenkin liian matalat summamuuttujan luomista varten. Kolmannesta ja neljännessä komponentista en siten luonut summamuuttujia, vaan tarkastelin muuttujia yksittäin. Summamuuttujien avulla alkuperäisestä 13 väitteestä muodostui lopulta 8 väitettä. Väitteet ovat kuvattu kuviossa 2.

### 6.4.3 Opettajaopiskelijoiden kokemukset opettajankoulutuksen arviointiopetuksesta

Tutkin myös opettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajankoulutuksen tarjoamista, liikunnan arviointia käsittelevistä opintojaksoista. Kuvaileva tutkimusongelma 3 keskittyy vastaajien kokemuksiin opettajankoulutuksen arviointiin liittyvistä opintojaksoista. Tähän tutkimusongelmaan pyrin saamaan vastauksia kolmen eri kysymyksen avulla. Ensimmäiseen kysymykseen: *”Kuinka paljon opettajaopintojen aikana on käsitelty arviointia yleisesti?”* opiskelijat vastasivat valitsemalla sopivimman vastausvaihtoehdon. Vastausvaihtoehdot olivat *”1=ei lainkaan, 2=vähän, 3=jonkin verran, 4=paljon ja 5=erittäin paljon”*. Toinen kysymys *”Onko opintojen aikana avattu arvioinnin kriteerejä liikunnassa?”* liittyi arviointiopintojen koettuun laatuun. Kysymyksen vastausvaihtoehdot olivat *”1=huonosti, 2=ei huonosti eikä hyvin, 3=hyvin ja 4=erittäin hyvin”*. Kolmannen kysymyksen *”Miten tutuksi opettajankoulutuksen aikana ovat tulleet seuraavat liikunnan arviointimenetelmät/ -työkalut?”* avulla halusin hahmottaa, mitkä arviointimenetelmät ovat opettajaopiskelijoille tulleet tutuksi opettajaopintojen aikana ja mitkä arvioinnin menetelmät ovat saaneet vähemmän huomiota opintojen aikana. Kysymyksen alla esiteltiin 15 eri arviointimenetelmää (ks. Kuvio 7) kuten esimerkiksi *”vapaa havainnointi”* ja vastausvaihtoehdot olivat *”1=ei lainkaan, 2=vähän, 3=jonkin verran, 4=paljon ja 5=erittäin paljon”*

## 6.5 Analyysimenetelmät

### 6.5.1 Kvantitatiivinen analyysi

Kyselylomakkeen strukturoitujen kysymysten analysoinnissa hyödynsin IBM SPSS statistics 24 ja 26 ohjelmaa. Määrälliset tulokset kuvataan frekvenssien ja prosentiosuuksien avulla ja vertaillaan keskiarvojen avulla. Keskiarvojen tilastollisia eroja tutkittiin t-testin ja varianssianalyysin (ANOVA) avulla. Tutkimuksen taulukot ja kuviot loin Microsoft Excel ohjelmiston avulla.

## 6.6 Kvalitatiivinen analyysi

Kyselylomakkeen avoimen kysymyksen “mitä toivoisit opettajankoulutukselta oppilasarviointiin liittyen?” vastaukset analysoin sisällönanalyysiä hyödyntäen. Sisällönanalyysin muodoksi valikoitui aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jossa pyritään luomaan aineistosta käsitteellisiä kokonaisuuksia ilman, että teoria ohjaa analyysiä tai sen lopputuloksia. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteet luodaan siten täysin aineiston pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108, 133.) Tekemäni analyysin päättelyn logiikkaa voidaan kutsua induktiiviseksi, sillä siirryin analyysissä yksittäisistä analyysiyksiköistä kohti laajempia kokonaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107).

Etenin analyysissä Milesin ja Hubermanin (1994) kolmivaiheisen prosessin mukaisesti. (Miles & Huberman 1994, Tuomi & Sarajärvi 2018, 122 mukaan). Ensimmäinen vaihe on aineiston pelkistäminen. Pelkistämässä tai redusoinnissa karsitaan epäoleennaista dataa pois esimerkiksi tiivistämällä alkuperäisilmauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Aloitin redusoinnin poistamalla ilmauksia, jotka eivät vastanneet asetettuun kysymykseen. Alkuperäisilmauksia oli aluksi kaiken kaikkiaan 176 kappaletta ja redusoinnin jälkeen niitä oli jäljellä 146. Seuraavaksi merkitsin samoja asioita käsitteleviä alkuperäisilmauksia värikoodien avulla. Tässä vaiheessa sain jo ensimmäiset ajatukset siitä, millaisia luokkia aineistosta saattaa muodostua. Tämän jälkeen muutin alkuperäisilmaukset lyhyeen, pelkistettyyn muotoon (taulukko 6). Redusoinnin jälkeen siirryin toiseen vaiheeseen, eli aineiston klusterointiin. Klusterointi tai ryhmittely tarkoittaa sitä, että samankaltaiset ilmaukset yhdistetään omiksi luokiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Perustin siten pelkistetyistä alkuperäisilmauksista alaluokkia. Pelkistettyjen ilmauksien ryhmittelyä alaluokkiin on havainnollistettu taulukossa 6. Analyysiprosessin viimeinen vaihe on abstrahointi, eli käsitteellistäminen. Abstrahoinnissa muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä, yhdistämällä luokkia. Luokkia yhdistetään niin kauan kuin se vaan on tutkimuksen kannalta mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–126). Taulukossa 7 on havainnollistettu esimerkillä, miten yhdistin alaluokista yläluokkia ja yläluokista pääluokkia. Aineiston pohjalta muodostin kolme yläluokkaa ja kolme pääluokkaa (taulukko 7). Loppujen lopuksi sain muodostettua koko laadullista aineistoa kuvaavan

yhdistävän luokan, jolle annoin nimen “Opettajaopiskelijoiden arviointiosaamisen kehittäminen”. Abstrahoinnin viimeistä vaihetta on havainnollistettu taulukossa 8.

Sisällönanalyysin lisäksi tein myös sisällön erittelyä. Sisällön erittely on Tuomen ja Sarajärven (2018, 119;135) mukaan analyysi, jossa esimerkiksi tekstin sisältö kvantifioidaan eli muutetaan luvuiksi. Kvantifioinnin ja sisällönanalyysin avulla pyrin saamaan kattavan kuvauksen siitä, mitkä teemat toistuvasti nousivat vastauksissa esille ja mitä näistä teemoista oltiin mieltä. Laadullisen aineiston pohjalta saadut tulokset raportoin esittämällä aineistosta nousseet yläluokat ja pääluokat sekä kuinka monta mainintaa kukin luokka sai. Pääluokkien esittelyn yhteydessä nostan myös esille sitaatteja kuvaamaan luokan tyypillisiä ilmauksia.

TAULUKKO 6. Esimerkki alkuperäisilmausten pelkistämisestä ja ryhmittelystä alaluokkiin.

Alkuperäisilmauksia	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Lisää konkreettisia käytössä olevia arviointityökaluja. Uuden opsin mukainen arviointi on niin haastavaa ja moniulotteista, että sen tueksi pitäisi olla jokin yleispätevä työkalu. Tätä voitaisiin sitten tarkentaa tapauskohtaisesti.	Konkreettisia työkaluja, OPS haastava, yleispätevä työkalu arviointiin	Käytännönläheisiä työkaluja ja konkreettisia esimerkkejä arvioinnista
Mera exempel! Det pratas mycket om formativ bedömning, och att bedömning är mer än bara skriftliga prov - men ändå får vi oftast exempel som handlar om just skriftliga uppgifter, och under praktiker ser man fortfarande till 90% prov och förhör. Så jag önskar mera exempel kring hur man kan bedöma på andra sätt.	Exempel, formativ bedömning, på praktiken mest prov och förhör, bedöma på andra sätt	

Enemmän konkreettista harjoittelua. Arvioinnin suunnittelua ja toteutusta oikeiden oppilasryhmien kanssa. Yhdessä harjoittelussa piti arvioida paria oppilasta, joka oli hyvää harjoitusta, mutta ei vastaa todellista tilannetta, jolloin pitää arvioida kaikkia luokan oppilaita.	Konkreettista harjoittelua, suunnittelua toteutusta, oikeita oppilasryhmiä, miten arvioida kaikkia luokan oppilaita	Arvioinnin monipuolinen harjoittelu
Enemmän oppilasarviointitehtäviä. Esim arvosanan antamista tai kokeiden tarkastamista yms	Oppilasarviointitehtäviä, arvosanan antamista, kokeiden tarkistamista	

TAULUKKO 7. Esimerkki aineiston abstrahoinnista yläluokkiin ja päluokkiin.

Alaluokat	Yläluokka	Päluokka
Käytännönläheisiä työkaluja ja konkreettisia esimerkkejä arvioinnista	Käytännönläheisiä esimerkkejä, työkaluja ja harjoitteita	Arviointiosaamisen kehittäminen käytännönläheisyyden avulla
Arvioinnin monipuolinen harjoittelu		

TAULUKKO 8. Aineiston abstrahoinnissa muodostetut päluokat ja niitä yhdistävä luokka.

Yläluokat	Päluokat	Yhdistävä luokka
Käytännönläheisiä esimerkkejä, työkaluja ja harjoitteita	Arviointiosaamisen kehittäminen käytännönläheisyyden avulla	Opettajaopiskelijoiden arviointiosaamisen kehittäminen
Lisää keskustelua ja tietoa arvioinnista	Arviointiosaamisen kehittäminen lisääntyneen keskustelun ja tiedonjaon avulla	
Lisää arviointia käsitteleviä opintoja	Arviointiosaamisen kehittäminen opintojaksotarjontaa lisäämällä	

## **6.7 Tutkimuksen luotettavuus**

Metsämuurosen (2006, 64) mukaan tutkimuksen luotettavuus liittyy suoraan mittarin luotettavuuteen. Luotettavuutta voidaan perinteisesti kuvata reliabiliteetilla ja validiteetilla. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta. Jos samaa asiaa tutkittaisiin samalla mittarilla ja tulokset olisivat samansuuntaisia, voidaan tutkimuksen mittari nähdä reliabelina. Tutkimuksen validiteetti taas nähdään hyvänä, jos tutkimus mittaa sitä mitä sen on tarkoitus mitata. (Metsämuuronen 2006, 64.)

### **6.7.1 Reliabiliteetti**

Tulosten tiivistämiseksi loin ensimmäisestä ja toisesta strukturoidusta kysymyksestä summamuuttujia. Ensimmäisen kysymyksen pääkomponenttianalyysin avulla luodut summamuuttujat ja niiden Cronbachin alfa-kertoimet olivat yli 0,60, joka nähdään alimpana hyväksyttävänä arvona (Nunnally & Bernstein 1994; Knapp & Brown 1995, Metsämuurosen 2006, 497 mukaan). Toiseen kysymykseen pohjautuva pääkomponenttianalyysi loi neljä pääkomponenttia. Sain pääkomponenttianalyysin pohjalta muodostettua kaksi summamuuttujaa, joiden Cronbachin alfa-kertoimet olivat 0,77 ja 0,69. Tekemäni summamuuttujat voidaan siten nähdä kohtuullisen luotettavina. Lisäksi faktorianalyysin avulla luotu summamuuttujan reliabiliteetti on suoran summamuuttujan reliabiliteettia korkeampi (Leskinen 2003, Metsämuurosen 2006, 501 mukaan.) Kahden komponentin luotettavuuskertoimet olivat kuitenkin liian alhaiset summamuuttujien luomiseksi, jonka takia en luonut niistä summamuuttujia. Yllä esitettyjen seikkojen pohjalta voidaan todeta tutkimuksen mittarin sisäisen konsistenssin olevan kohtalaisen luotettava.

Reliabiliteettia nostaa lisäksi se, että tutkimuskysymykset luotiin jo kerätyn tutkimusaineiston pohjalta. Tutkimustulokset vastaavat siten erittäin tarkasti tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen menetelmien valinnassa ja käytössä sekä tulosten raportoinnissa olen pyrkinyt läpinäkyvyyteen ja johdonmukaisuuteen.



### 6.7.2 Validiteetti

Validiteetti jaetaan useimmiten sekä ulkoiseen että sisäiseen validiteettiin (Cook & Campbell 1979, Metsämuuronen 2016, 55 mukaan). Ulkoinen validiteetti tarkastelee, kuinka yleistettävä tutkimus on ja mihin ryhmiin tutkimus voidaan yleistää. Tärkeitä tekijöitä ovat erityisesti tutkimusasetelma ja otanta, joissa pyritään karsimaan mahdollisia ulkoista validiteettia alentavia uhkia. (Metsämuuronen 2016, 55.) Sisäisellä validiteetilla sen sijaan tarkoitetaan tutkimuksen omaa luotettavuutta. Tällöin tarkastellaan muun muassa tutkimuksessa käytettyjä käsitteitä, teorioita ja mittareita. Jos käsitteet on muodostettu oikein, teoriaa on käytetty hyvin ja mittarit ovat mitanneet sitä mitä niiden kuuluikin, voidaan tutkimuksen sisäistä validiteettia parantaa. (Metsämuuronen 2016, 55.)

Tutkimukseen vastasi yhteensä 429 opiskelijaa. Tämä on kattava määrä vastauksia, joka jo itsessään nostaa tutkimuksen validiteettia. Suurin osa (n=294) vastaajista oli kuitenkin luokanopettajaksi opiskelevia. Tämä asia on pidettävä mielessä kaikkien opiskelijoiden keskiarvoja tarkastellessa. Olen kuitenkin kaikissa tutkimuskysymyksissä tarkastellut mahdollisia tilastollisesti merkitseviä eroja pääaineiden kesken. Siten, jos tilastollisesti merkitseviä eroja ei löytynyt pääaineiden kesken, voidaan tulokset yleistää myös muihin ryhmiin kuin vain luokanopettajaopiskelijoihin. Tutkimukseen osallistui myös miehiin verrattuna huomattavasti enemmän naispuolisia opiskelijoita. Siten voidaankin miettiä, ovatko tutkimuksen tulokset yleistettävissä vain naispuolisiin opettajaopiskelijoihin. On huomioitava, että opettajankoulutuslaitoksissa on kuitenkin myös huomattavasti isompi osa naispuolisia opiskelijoita (Tilastokeskus 2018), joten tutkimuksen sukupuolijako saattaa pikemminkin nostaa validiteettia, sillä se edustaa opettajaopiskelijoiden sukupuolijakaumaa hyvin.

## **7 TULOKSET**

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opettajaopiskelijoiden näkemyksiä perusopetuksen ja lukion liikunnan oppilasarvioinnista. Lisäksi tutkin opiskelijoiden kokemuksia opettajankoulutuksen tarjoamista, liikunnan arviointia käsittelevistä opintojaksoista sekä kartoitin opettajaopiskelijoiden toiveita arviointiosaamisen kehittämisestä opettajankoulutuksessa.

### **7.1 Opettajaopiskelijoiden näkemykset yläkoulun liikunnan oppilasarvioinnista**

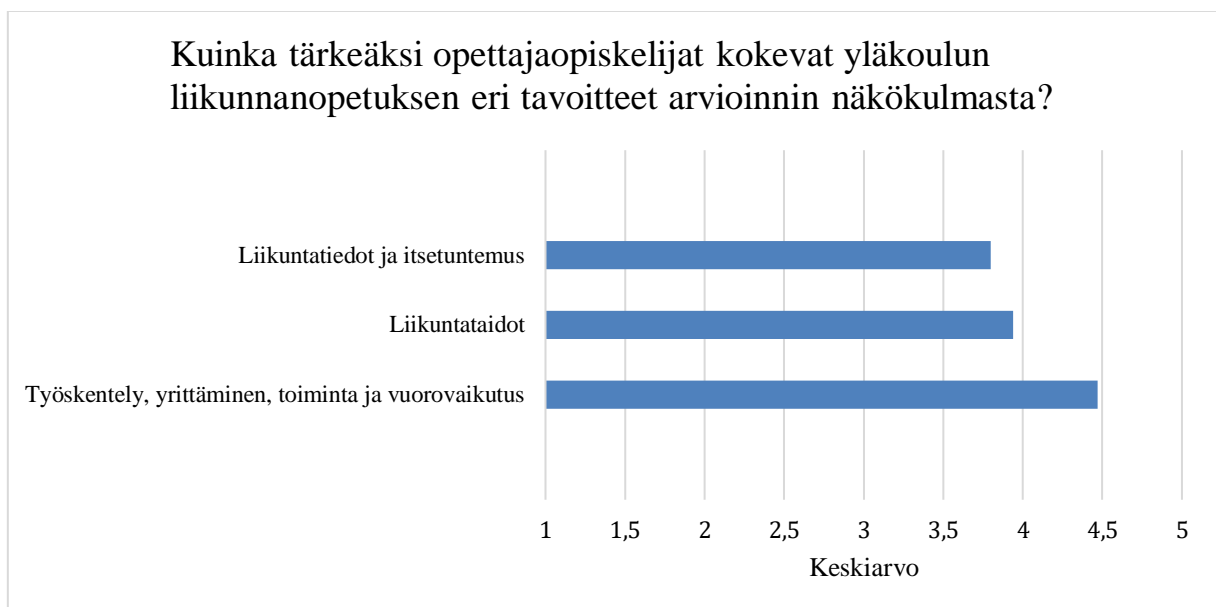
#### **7.1.1 Opettajaopiskelijoiden näkemykset yläkoulun arviointiin liittyvien tavoitteiden tärkeydestä**

Opettajaopiskelijat arvioivat yksittäisten väittämien tärkeyttä arvioinnissa. Vastaajista suurin osa (95,8 %) koki, että *”Työskentely ja yrittäminen”* oli tärkeä tai erittäin tärkeä tavoite arvioinnin näkökulmasta. Suurimman hajonnan (kh 0,70) vastausten kesken tuotti tavoite *”Fyysisten ominaisuuksien arviointi, ylläpito ja kehittäminen”*. Tätä tavoitetta piti tärkeänä tai erittäin tärkeänä arvioinnin näkökulmasta 46,4% ja melko tärkeänä 40,3%. Ei lainkaan tärkeänä tai ei kovin tärkeänä tavoitetta piti 13,3% vastaajista (taulukko 9).

TAULUKKO 9. Opettajaopiskelijoiden arviot yläkoulun liikunnanopetuksen tavoitteiden tärkeydestä arvioinnin näkökulmasta. Lajiteltu järjestyksessä tärkeimmäksi koetuin – vähiten tärkeimmäksi koetuin tavoite. Prosenttiosuudet (%), keskiarvo (ka) ja keskihajonta (kh), n=411–1.

Väittämä	Ei lainkaan tärkeä tai ei kovin tärkeä (1) %	Melko tärkeä (2) %	Tärkeä tai erittäin tärkeä (3) %	ka	kh
1. Työskentely ja yrittäminen	0,2	4,0	95,8	2,96	0,22
2. Toiminta liikuntatunneilla ja työskentelytaidot	0,2	5,8	93,9	2,94	0,25
3. Vuorovaikutus- ja työskentelytaidot sekä toiminta yhteisissä oppimistilanteissa	1,2	7,7	91,1	2,90	0,34
4. Motoriset perustaidot (tasapaino- ja liikkumistaidot, välineenkäsittelytaidot)	1,6	13,1	85,3	2,84	0,41
5. Uimataito ja vedestä pelastautuminen	4,2	17,0	78,8	2,75	0,52
6. Ymmärrys fyysisen aktiivisuuden ja liikunnallisen elämäntavan merkityksestä hyvinvoinnille	4,2	24,9	70,9	2,67	0,55
7. Myönteiset kokemukset omasta kehosta, pätevyydestä ja yhteisöllisyydestä	9,8	18,9	71,3	2,62	0,66
8. Eri liikuntamuotojen harrastamisen mahdollisuuksiin, tietoihin ja taitoihin tutustuttaminen, jotta oppilas löytäisi oman liikuntaharrastuksen	4,2	17,0	78,8	2,58	0,64
9. Ratkaisujen teko erilaisissa liikuntatilanteissa (havaintomotoriikka)	7,2	35,4	57,3	2,50	0,63
10. Fyysisten ominaisuuksien arviointi, ylläpito ja kehittäminen	13,3	40,3	46,4	2,33	0,70

Edellä esitetyistä tavoitteista muodostui kolme tavoitekokonaisuutta eli summamuuttujaa. Summamuuttujien keskiarvojen tarkastelu osoitti, että opettajaopiskelijat kokivat kaikkien kolmen summatavoitteiden olevan vähintään tärkeitä arvioinnin suhteen (kuvio 1). Opettajaopiskelijat kokivat *työskentelyyn, yrittämiseen, toimintaan ja vuorovaikutukseen* liittyvät tavoitteet kaikkein tärkeimmäksi arvioinnin näkökulmasta (ka=4.47). *Liikuntataitoihin* liittyvät tavoitteet tulivat tärkeysjärjestyksessä seuraavaksi (ka=3.94). *Liikuntatietoihin ja itsetuntemukseen* liittyvät tavoitteet olivat opiskelijoiden mukaan vähiten tärkeitä arvioinnin näkökulmasta katsottuna (ka=3.80).



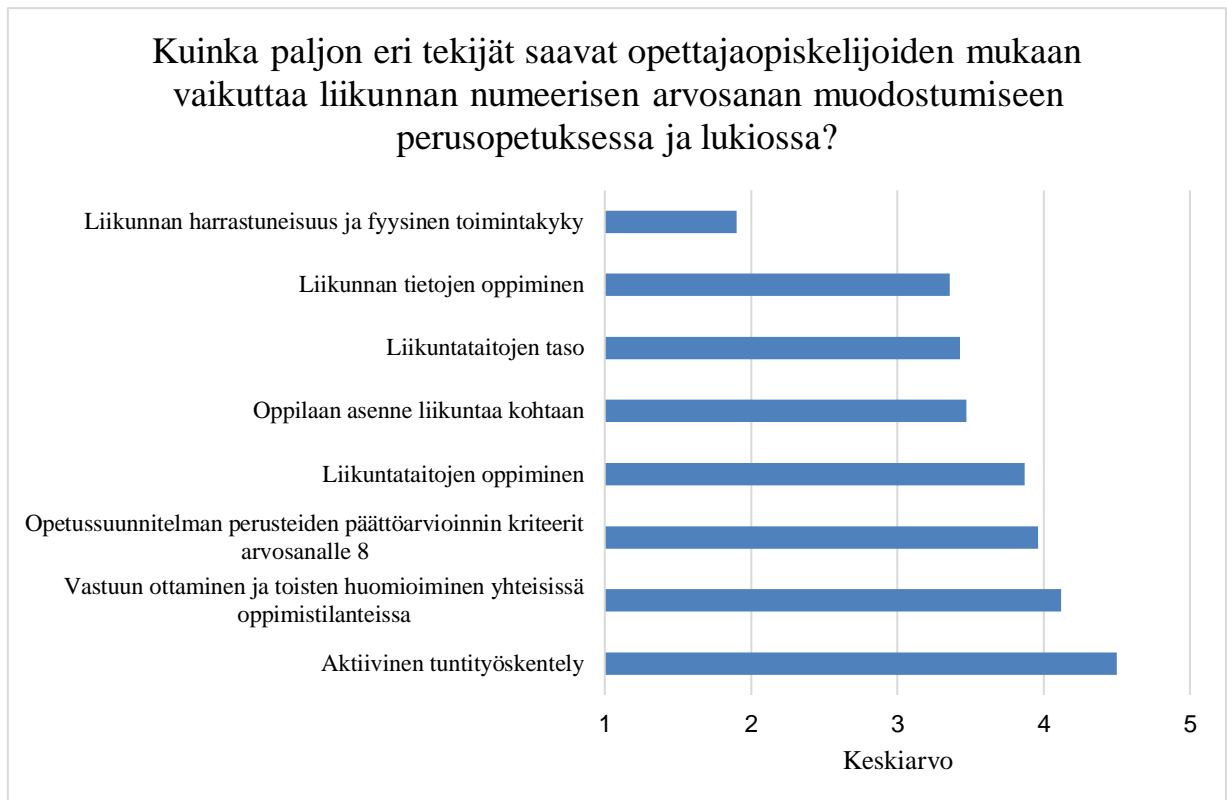
KUVIO 1. Kuinka tärkeäksi opettajaopiskelijat kokevat yläkoulun liikunnanopetuksen eri tavoitteet arvioinnin näkökulmasta? (1=EI lainkaan tärkeä, 2=EI kovin tärkeä, 3=Melko tärkeä, 4=Tärkeä ja 5=Erittäin tärkeä).

T-testin keskiarvovertailun mukaan sukupuolten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa vastausten kesken. Liikuntapedagogiikkaa pääaineena ja muiden pääaineopiskelijoiden kesken ei myöskään löytynyt tilastollisesti merkitsevää eroa. Sama ilmiö nousi tarkasteltaessa nuorempien ja vanhempien opiskelijoiden välisiä eroja sekä aikaisempaa työkokemusta tarkastellessa.

Ristiintaulukoinnin avulla tarkastelin taustatekijöiden vaikutusta yksittäisiin tavoitteisiin. Yksittäisiä tavoitteita tarkastellessa ”*Uimataito ja vedestä pelastautumien*” jakoi hieman mielipiteitä. Yllä mainitussa tavoitteessa oli nuorempien ja vanhempien opiskelijoiden kesken tilastollisesti merkitsevä ero ( $p=0,033$ ). Nuoremmat opiskelijat kokivat uimataitojen ja vedestä pelastautumisen tärkeämmäksi tavoitteeksi arvioinnin näkökulmasta kuin vanhemmat opiskelijat. Myös tavoite ”*Toiminta liikuntatunneilla ja työskentelytaidot*” erosi nuorten- ja vanhempien opiskelijoiden kesken tilastollisesti merkitsevästi ( $p=0,036$ ) siten, että nuoret kokivat vanhempiin verrattuna tämän tavoitteen useammin tärkeäksi tai todella tärkeäksi arvioinnin näkökulmasta.

### **7.1.2 Liikunnan arvosanan muodostumiseen vaikuttavat tekijät**

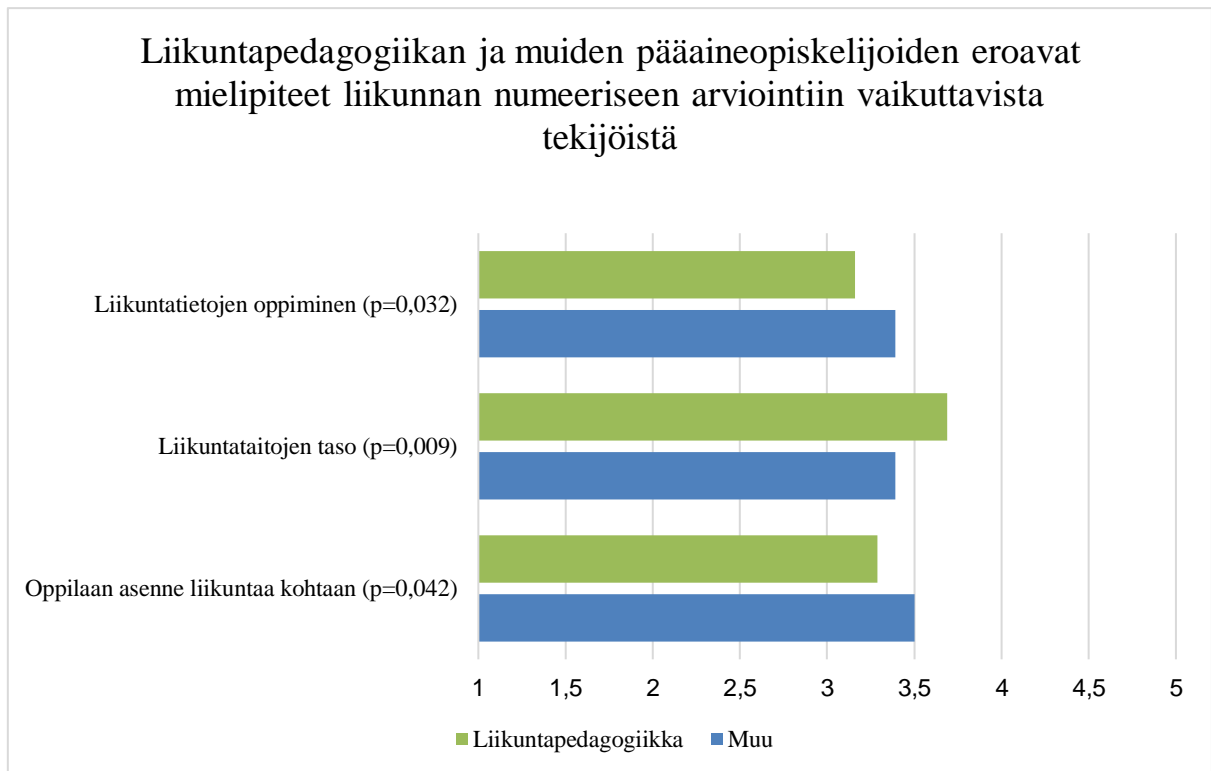
Toisen tutkimusongelman avulla tutkin opettajaopiskelijoiden näkemyksiä siitä, kuinka paljon eri liikunnanopetukseen liittyvät tekijät saavat vaikuttaa oppilaiden numeeriseen arviointiin liikunnanopetuksessa. Tarkastelin opettajaopiskelijoiden näkemyksiä keskiarvojen avulla. Keskiarvovertailu osoitti, että opiskelijat arvioivat aktiivisen tuntityöskentelyn vaikuttavan eniten liikunnan numeerisen arvosanan muodostumiseen (kuvio 2). Vastuun ottaminen ja toisten huomioiminen yhteisissä oppimistilanteissa, opetussuunnitelman perusteiden päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 ja liikuntataitojen oppiminen saivat heidän mielestään myös vaikuttaa vastaajien mukaan paljon liikunnan numeroarviointiin. Jonkin verran liikunnan numeeriseen arviointiin saa vastaajien mukaan vaikuttaa oppilaan asenne liikuntaa kohtaan, liikuntataitojen taso ja liikunnan tietojen oppiminen. Liikunnan harrastuneisuuteen ja fyysiseen toimintakykyyn liittyvät seikat taas, saivat vaikuttaa vain vähän liikunnan numeroarviointiin.



KUVIO 2. Kuinka paljon eri tekijät saavat opettajaopiskelijoiden mukaan vaikuttaa liikunnan numeerisen arvosanan muodostumiseen perusopetuksessa? (Keskiarvo väittämistä 1=Ei lainkaan, 2=vähän, 3=jonkin verran, 4=paljon ja 5=erittäin paljon).

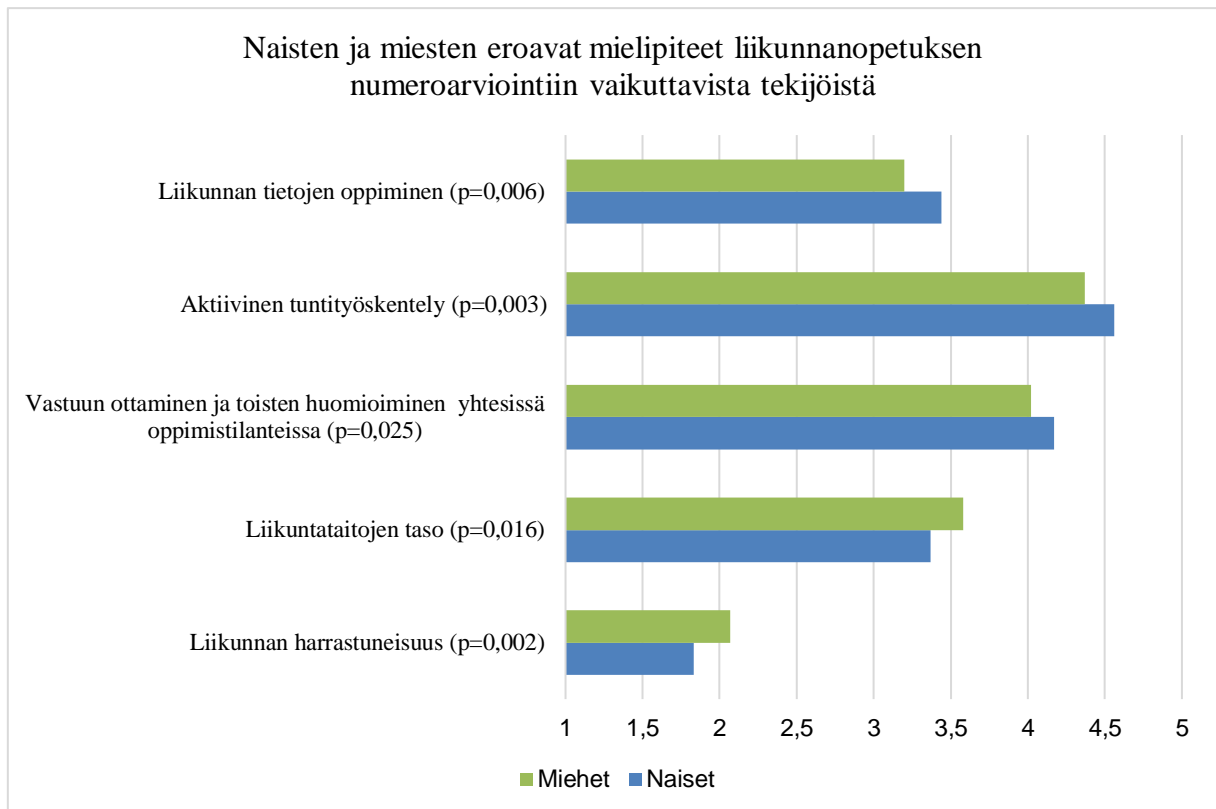
Tarkastelin myös tarkemmin eniten ja vähiten vaikuttavien tekijöiden vastausten prosenttijakaumia sekä keskiarvoja ja keskihajontoja. Opettajaopiskelijoiden mukaan liikunnan numeerisen arvosanan muodostamiseen saa vaikuttaa eniten aktiivinen tuntityöskentely. Kaikkein vähiten numeerisen arvosanan muodostamiseen saa vaikuttaa vastaajien mukaan liikunnan aktiivinen harrastaminen urheiluseurassa.

Vertailin pääaineiden välisiä keskiarvoja T-testin avulla. Keskiarvovertailu osoitti, että liikuntapedagogiikan opiskelijat kokivat liikuntataitojen olevan tärkeämpiä liikunnan arvosanan muodostumisessa muihin pääaineopiskelijoihin verrattuna ( $p=0,009$ ). Muut pääaineopiskelijat taas kokivat liikunnallisten tietojen ( $p=0,032$ ) ja oppilaan asenteen liikuntaa kohtaan ( $p=0,042$ ) olevan tärkeämmässä roolissa liikunnan numeerisen arvosanan muodostamisessa liikuntapedagogiikan opiskelijoihin verrattuna (kuvio 3).



KUVIO 3. Liikuntapedagogiikan ja muiden pääaineopiskelijoiden keskiarvovertailun väittämät, joissa ilmeni tilastollisesti merkitsevä ero kysymykseen ”Kuinka paljon eri tekijät saavat opettajaopiskelijoiden mukaan vaikuttaa liikunnan numeerisen arvosanan muodostumiseen perusopetuksessa ja lukiossa?”. (1= Ei lainkaan, 2=vähän, 3=jonkin verran, 4=paljon ja 5=erittäin paljon).

Naisten ja miesten vastausten keskiarvojen vertailuissa löytyi myös tilastollisesti merkitseviä eroja. Naiset kokivat vastuun ottamisen ja toisten huomioimisen yhteisissä tilanteissa, aktiivisen tuntityöskentelyn sekä liikuntatietojen oppimisen miehiin verrattuna tärkeämmiksi, liikunnan numeerisen arvosanan muodostumisessa. Miehet taas kokivat liikunnan harrastuneisuuden ja liikuntataitojen tason olevan tärkeämpiä tekijöitä liikunnan numeerisen arvosanan muodistamisessa, verrattuna naisiin (kuvio 4).



KUVIO 4. Naisten ja miesten keskiarvovertailun tilastollisesti merkitsevät erot kysymykseen ”Kuinka paljon eri tekijät saavat opettajaopiskelijoiden mukaan vaikuttaa liikunnan numeerisen arvosanan muodostumiseen perusopetuksessa ja lukiossa?”. (1=EI lainkaan, 2=vähän, 3=jonkin verran, 4=paljon ja 5=erittäin paljon).

Nuorempien ja vanhempien opiskelijoiden vastausten keskiarvovertailussa löytyi ainoastaan yhdestä tekijästä tilastollisesti merkitsevä ero ( $p=0,013$ ). Alle 25-vuotiaat opiskelijat kokivat aktiivisen tuntityöskentelyn yli 25-vuotiaisiin verrattuna tärkeämmäksi tekijäksi liikunnan numeerisen arvioinnin muodostamisessa.

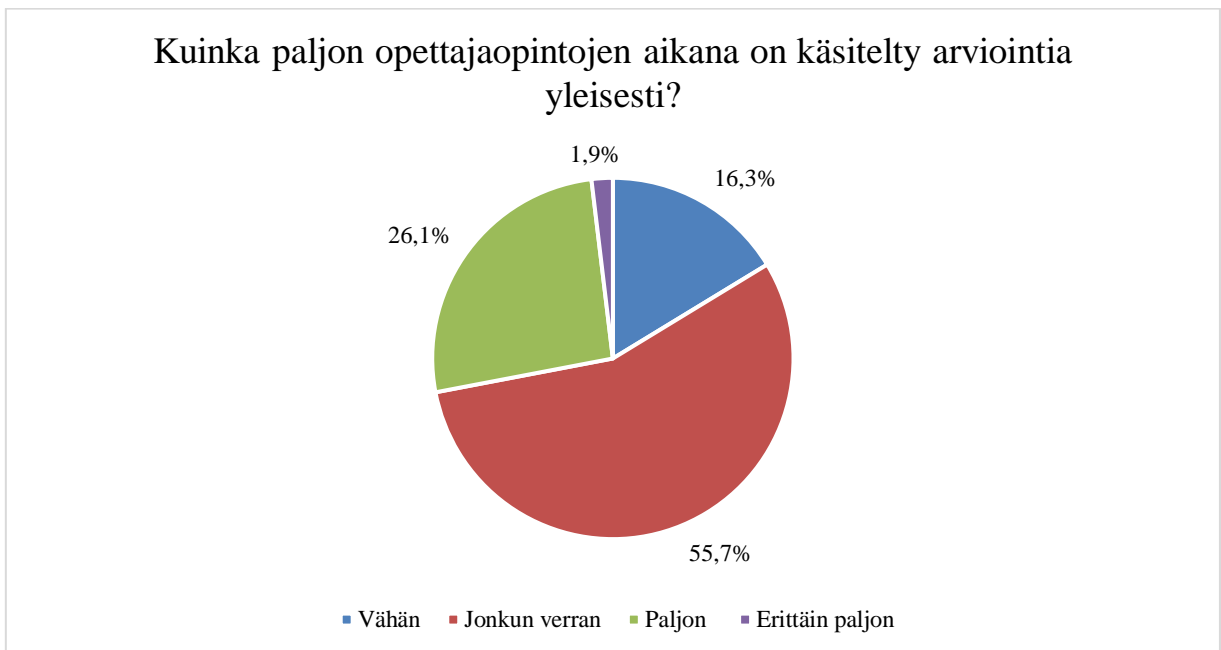
Vastaajat, jotka olivat toimineet koulukäyntiavustajana vähintään vuoden ajan, kokivat liikuntataitojen tason merkityksen olevan vähäisempi arvosanan muodostamisessa muihin vastaajiin verrattuna ( $p=0,040$ ). Vähintään vuoden opettajana toimineiden ja muiden vastanneiden kesken ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja.



## 7.2 Opettajaopiskelijoiden kokemukset opettajankoulutuksen arviointiopetuksesta

### 7.2.1 Oppilasarvioinnin käsittely opettajaopintojen aikana

Kaikkien vastaajien (N=429) vastauksia tarkastellessa, tulokset olivat seuraavat. Noin puolet opettajaopiskelijoista (55,7%) koki, että opettajaopintojen aikana arviointia on käsitelty jonkun verran. Toiseksi suurimman ryhmän muodostivat ne vastaajat, jotka kokivat, että arviointi on käsitelty paljon (26,1%). Vastaajista 16,3% koki, että arviointia on käsitelty opettajaopinnoissa vähän ja ainoastaan 1,9% vastaajista koki, että arviointi on käsitelty erittäin paljon. ”Ei lainkaan” vastausvaihtoehdon ei valinnut vastaajista kukaan, jonka takia tätä vastausvaihtoehtoa ei näy alla olevassa kuviossa (kuvio 5).



KUVIO 5. Opettajaopintojen aikainen arvioinnin käsittely opettajaopiskelijoiden (N=429) kokemana, %.

Vastausten keskiarvojen eroja tarkasteltiin varianssianalyysin (ANOVA) avulla. Eri pääaineopiskelijoiden kesken ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ( $p=0,819$ ) (taulukko 10). Nuorempien ja vanhempien opiskelijoiden vastaukset ( $p=0,265$ ), eivätkä sukupuolten väliset vastaukset ( $p=0,305$ ) eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Vähintään vuoden koulunkäynninavustajana toimineiden keskiarvo oli kuitenkin tilastollisesti merkitsevästi muita

vastaajia korkeampi ( $p=0,010$ ). Vähintään vuoden opettajana toimineiden vastaukset eivät kuitenkaan eronneet muiden vastaajien vastauksista tilastollisesti merkitsevällä tavalla ( $p=0,532$ ).

TAULUKKO 10. Eri opiskelijaryhmien vastausten jakaumat kysymykseen, ”*Kuinka paljon opettajaopintojen aikana on käsitelty arviointia yleisesti?*”. Prosenttiosuudet (%), keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh).

Pääaine	N	Ei lainkaan (1) %	Vähän (2) %	Jonkin verran (3) %	Paljon (4) %	Erittäin paljon (5) %	ka	kh
Luokanopettajakoulutus	294	0,0	17,0	52,7	28,3	2,0	3,15	0,716
Erityispedagogiikka	39	0,0	17,9	56,4	25,6	0,0	3,08	0,664
Liikuntapedagogiikka	64	0,0	12,5	70,3	14,1	3,1	3,08	0,625
Muu	32	0,0	15,6	53,1	31,3	0,0	3,16	0,677

## 7.2.2 Liikunnan arviointikriteerien läpikäynti opettajaopintojen aikana

Opiskelijat vastasivat kysymykseen ”miten hyvin liikunnan arvioinnin kriteerejä on avattu opettajaopintojen aikana” valitsemalla sopivimman vastausvaihtoehdon. Vastausvaihtoehdot olivat ”1=erittäin huonosti, 2=huonosti, 3=ei huonosti eikä hyvin, 4=hyvin ja 5=erittäin hyvin”. Kaikkien vastaajien (N=429) vastauksia tarkastellessa, tulokset olivat seuraavat. Yli puolet opettajaopiskelijoista (55,7%) koki, että opettajaopintojen aikana arvioinnin kriteerejä liikunnassa on avattu hyvin. Toiseksi suurimman ryhmän muodostivat ne vastaajat, jotka kokivat, että arvioinnin kriteerejä ei ole avattu hyvin eikä huonosti (24,5%). Vastaajista 9,8% koki, että arvioinnin kriteerejä liikunnassa on avattu opettajaopinnoissa huonosti ja vastaavasti 9,1% vastaajista koki, että arvioinnin kriteerejä on avattu erittäin hyvin. Ainoastaan neljä vastaajaa (0,9%) koki, että arvioinnin kriteerejä oli avattu erittäin huonosti opintojen aikana (kuvio 6).



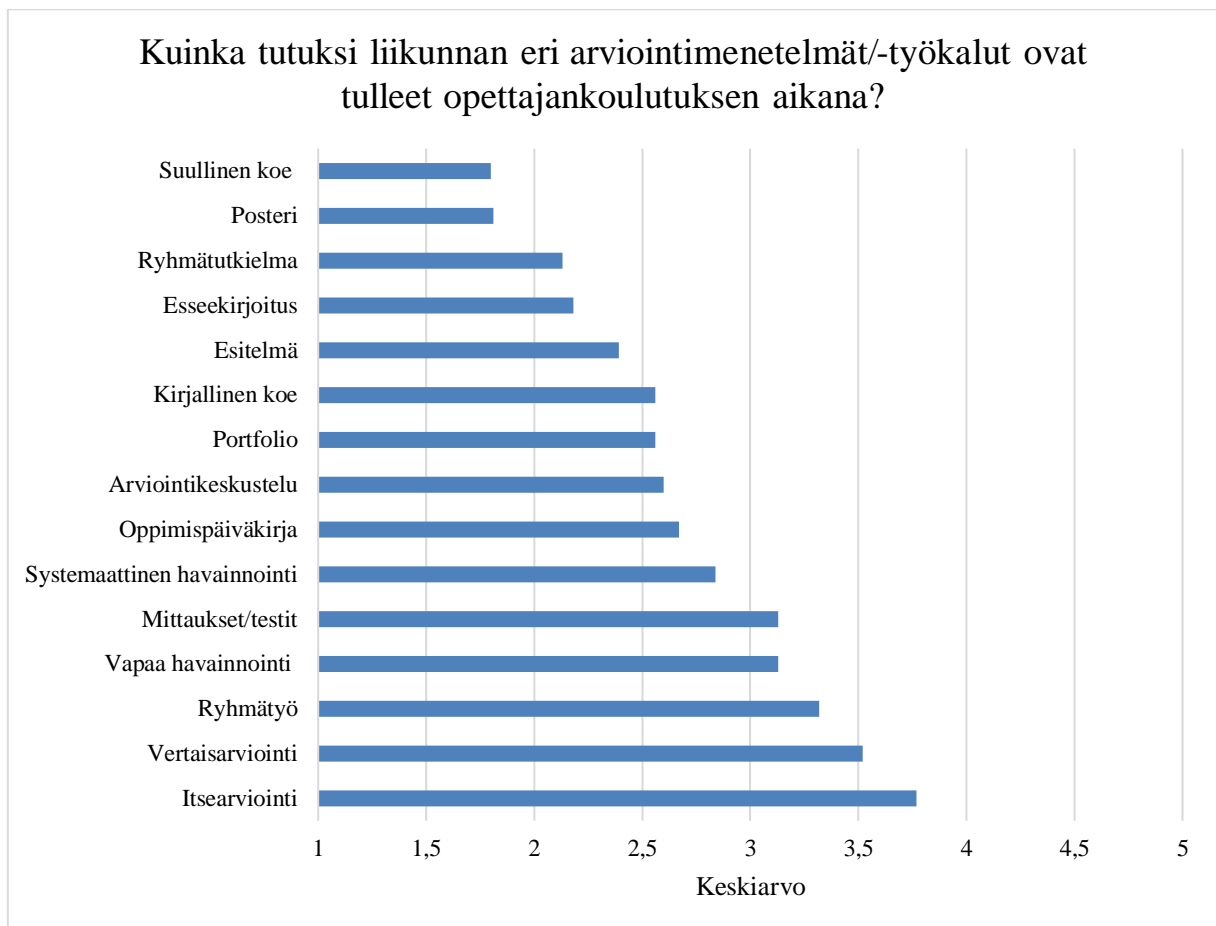
KUVIO 6. Opettajaopintojen aikainen arviointien kriteerien läpikäynti opettajaopiskelijoiden (N=429) kokemana.

Nuoremmat opiskelijat kokivat vanhempiin opiskelijoihin verrattuna, että liikunnan kriteerejä on avattu paremmin ( $p=0,034$ ). Myös vähintään vuoden ajan koulukäyntiavaustajana toimineet kokivat muihin vastaajiin verrattuna, että liikunnan kriteerejä on avattu paremmin ( $p=0,033$ ). Liikuntapedagogiikan ja muiden pääaineopiskelijoiden vastaukset eivät eronneet tilastollisesti merkitsevällä tavalla. Sukupuolten vastaukset eivät myöskään eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Opettajana toimineiden opiskelijoiden kokemukset eivät myöskään eronneet muiden opiskelijoiden kokemuksista tilastollisesti merkitsevällä tavalla.

### 7.2.3 Opettajaopintojen aikainen liikunnan arviointimenetelmien tutuksi tulo

Seuraavaksi selvitin vastaajien kokemuksia siitä, kuinka tutuksi liikunnan eri arviointimenetelmät tai -työkalut ovat tulleet opettajankoulutuksen aikana. Kaikkein tutuimmiksi liikunnan arviointimenetelmiksi olivat opettajankoulutuksen aikana tulleet itsearviointi ( $ka=3,77$ ) ja vertaisarviointi ( $ka=3,52$ ). Keskiarvoja pyöristäessä huomaamme, että edellä mainitut arviointimenetelmät ovat ainoat, jotka ovat vastaajien mukaan tulleet ”paljon” tutuksi opettajankoulutuksen aikana. Opettajaopiskelijoiden mukaan arviointimenetelmät, jotka

ovat tulleet jonkin verran tutuksi ovat: ryhmätyö, vapaa- ja systemaattinen havainnointi, mittaukset/testit, oppimispäiväkirja, arviointikeskustelu, portfolio ja kirjallinen koe. Vain vähän tutuksi ovat opettajaopiskelijoiden mukaan tulleet seuraavat liikunnan arviointimenetelmät: esitelmä, esseekirjoitus, ryhmätutkielma, posterit ja suullinen koe (kuvio 7).



KUVIO 7. Opettajaopintojen aikainen arviointimenetelmien tutuksi tulo opettajaopiskelijoiden (N=429) kokemana. (1= Ei lainkaan, 2=Vähän, 3=Jonkin verran, 4= Paljon ja 5= Erittäin paljon).

Vertailin pääaineiden välisiä keskiarvoja T-testin avulla. Keskiarvovertailu osoitti, että tilastollisesti merkitseviä eroja liikuntapedagogiikan ja muiden pääaineopiskelijoiden kesken löytyi neljän eri arviointimenetelmän suhteen. Liikuntapedagogiikan opiskelijat kokivat, että esitelmät, ryhmätutkielmat, oppimispäiväkirjat ja esseekirjoitukset ovat tulleet tutuimmiksi opettajankoulutuksen aikana kuin muut pääaineopiskelijat (kuvio 8).



KUVIO 8. Liikuntapedagogiikan pääaineopiskelijoiden ja muiden pääaineopiskelijoiden keskiarvovertailun arviointimenetelmät, joissa oli tilastollisesti merkitsevä ero kysymykseen ”kuinka tutuksi liikunnan eri arviointimenetelmät/-työkalut ovat tulleet opettajankoulutuksen aikana?”. (1= Ei lainkaan, 2= Vähän, 3= Jonkin verran, 4= Paljon ja 5= Erittäin paljon).

Sukupuolten kokemukset erosivat myös joidenkin arviointimenetelmien suhteen tilastollisesti merkitsevällä tavalla. Miehet kokivat naisia useammin, että vapaat ( $p=0,033$ ) ja systemaattiset havainnoinnit ( $p=0,037$ ), kirjalliset kokeet ( $p=0,009$ ) ja esitelmät ( $p=0,045$ ) olivat tulleet tutuiksi opettajaopintojen aikana. Nuoremmat opiskelijat taas kokivat, että vapaata havainnointia ( $p=0,002$ ) ja mittauksia/testejä ( $p=0,006$ ) oli käsitelty opettajakoulutuksessa enemmän, verrattuna vanhempiin opiskelijoihin.

#### 7.2.4 Liikunnan arviointiin saadut valmiudet opiskelijoiden kokemana

Viimeinen strukturoitu kysymys selvitti, mistä opettajaopiskelijat ovat kokeneet saaneensa valmiuksia liikunnan arviointiin. Esittelen tulokset kolmessa osassa, sillä väitteet olivat suunniteltu siten, että eri aineiden pääaineopiskelijat vastasivat eri väitteisiin. Ensin esittelen

väitteitä, joihin lähes kaikilla vastaajilla oli mahdollisuus vastata. Tämän jälkeen esittelen erikseen liikuntapedagogiikkaa koskevien väitteiden vastukset sekä muille opinnoille suunnattuiden väitteiden vastukset. Vastausvaihtoehdot kaikkiin väitteisiin olivat ”1=erittäin huonosti, 2=huonosti, 3=ei huonosti eikä hyvin, 4=hyvin, 5=erittäin hyvin ja 6=ei koske minua”. Tulosten tiivistämiseksi loin vastausvaihtoehdoista neliluokkaisen.

Selkeä enemmistö opettajaopiskeliijoista koki opetussuunnitelman perusteiden antaneen hyvät tai erittäin hyvät valmiudet liikunnan arviointiin (taulukko 11). Vain hyvin pieni osa vastaajista koki saaneensa huonosti tai erittäin huonosti valmiuksia opetussuunnitelmien opiskelun kautta. Vastaajista noin puolet koki saaneensa hyvät tai erittäin hyvät valmiudet liikunnan arviointiin opetusharjoitteluiden kautta, mutta 12,8% vastaajista koki päinvastoin saaneensa harjoitteluiden kautta huonosti tai erittäin huonosti valmiuksia. Opetusharjoittelujaksojen ohjaavilta opettajilta saadut valmiudet ovat pääosin hyviä tai erittäin hyviä, mutta 16,1% vastaajista oli sen sijaan kokeneet ohjaavien opettajien antaneen valmiuksia huonosti tai erittäin huonosti. Vastaajista noin puolet oli myös sitä mieltä, että opiskelutoverit olivat antaneet hyvät tai erittäin hyvät valmiudet liikunnan arviointiin.

TAULUKKO 11. Opetussuunnitelmasta, opetusharjoittelusta ja opiskelutovereilta saadut liikunnan arviointiin liittyvät valmiudet, opettajaopiskelijoiden kokemana.

Väittäjä	Huonosti tai erittäin huonosti (1) %	Ei huonosti eikä hyvin (2) %	Hyvin tai erittäin hyvin (3) %	Ei koske minua (4) %
Opetussuunnitelman perusteista	3,3	16,8	79,5	0,5
Opetusharjoitteluista	12,8	25,2	48,7	13,3
Opetusharjoittelua ohjaavilta koulun opettajilta	16,1	29,4	40,6	14,0
Opiskelutovereilta	7,2	39,9	50,8	2,1

Enemmistö vastaajista, jotka ovat suorittaneet tai kyselyn aikana suorittivat liikunnan pääaineopintoja, kokivat kyseisten opintojen antaneen hyvät tai erittäin hyvät valmiudet liikunnan arvioinnin toteuttamiseen (taulukko 12). Myös liikunnan sivuaineopinnot ovat suurimman osan mukaan antanut hyvät tai erittäin hyvät valmiudet liikunnan arvioinnin toteuttamiseen. Selkeä enemmistö kokee lisäksi yliopistonlehtoreiden/ -opettajien antaneen hyvät tai erittäin hyvät valmiudet liikunnan arvioinnin toteuttamiseen.

TAULUKKO 12. Liikunnan pää- ja sivuaineopinoista ja yliopistonlehtoreilta/ -opettajilta saadut liikunnan arviointiin liittyvät valmiudet, opettajaopiskelijoiden kokemana.

Väittäjä	Huonosti tai erittäin huonosti (1) %	Ei huonosti eikä hyvin (2) %	Hyvin tai erittäin hyvin (3) %	Ei koske minua (4) %
Liikunnan pääaineopinnoista	4,0	9,8	17,7	68,5
Liikunnan sivuaineopinnoista	4,7	9,1	40,6	45,7
Liikunnan yliopistonlehtoreilta/ -opettajilta	5,8	17,5	69,7	7,0

Selkeä enemmistö vastaajista, jotka olivat suorittaneet tai kyselyn aikana suorittivat perusopetuksen monialaisia opintoja, koki kyseisten opintojen antaneen hyvät tai erittäin hyvät valmiudet liikunnanopetuksen arvioinnin toteuttamiseen. Muiden pääaineiden yliopistonlehtoreiden/ -opettajien antamat valmiudet liikunnanopetuksen arviointiin jakoivat vastaajien mielipiteitä. Vastaukset jakautuivat melko tasaisesti vastausvaihtoehtojen välillä (taulukko 13).

TAULUKKO 13. Perusopetuksen monialaista opinnoista ja muiden pääaineiden yliopistolehtoreilta/ -opettajilta saadut liikunnan arviointiin liittyvät valmiudet, opettajaopiskelijoiden kokemana.

Väittämä	Huonosti tai erittäin huonosti (1) %	Ei huonosti eikä hyvin (2) %	Hyvin tai erittäin hyvin (3) %	Ei koske minua (4) %
Perusopetuksen monialaisista opinnoista	11,70	21,90	59,70	6,80
Pääaineen yliopistonlehtoreilta/ -opettajilta, jos pääaine muu kuin liikunta	17,70	25,60	23,50	33,10

### 7.3 Opettajaopiskelijoiden koulutukseen kohdistuvat arviointiin liittyvät toiveet

Tämän tutkimuksen viimeisellä ja ainoalla avoimella kysymyksellä pyrin saamaan käsityksen siitä, mitä opettajaopiskelijat toivoisivat opettajankoulutuksen arviointiopintojen sisältävän. Analysoin kysymystä aineistolähtöisen sisällönanalyysin sekä sisällönerittelyn avulla. Esittelen seuraavaksi aineistosta nousseet tulokset siten, että käsittelen jokaisen pääluokan erikseen. Esitän myös aineistosta poimittuja lainauksia, jossa M kuvaa miespuolista ja N naispuolista vastaajaa.

Selkeästi eniten mainintoja sai pääluokka, jonka nimesin ”Arviointiosaamisen kehittäminen käytännönläheisyyden avulla” -pääluokaksi. Kyseinen pääluokka rakentui maininnoista, joissa korostui tarve konkretialle, käytännönläheisyydelle ja arvioinnin harjoittelulle. Pääluokka sai kaiken kaikkiaan 91 mainintaa. Jokainen maininta ei kuitenkaan ole eri vastaajalta, sillä joissakin vastauksissa oli mainintoja, jotka kävivät useampaan alaluokkaan. Tämä pääluokka muodostui yhdestä yläluokasta, joka taas muodostui kahdesta eri alaluokasta (ks. taulukko 7). Pääluokan vastauksista välittyi opiskelijoiden selkeä tarve käytännönläheisyydelle arviointiopetuksessa. Alaluokat olivat kuitenkin kahtiajakautuneita siten, että ensimmäisessä alaluokassa korostui toive konkretiasta ja käytännönläheisyydestä. Toisessa alaluokassa taas korostui tarve arvioinnin monipuoliselle harjoittelulle.



*"Toivoisin enemmän konkreettisia esimerkkejä arvioinnin toteuttamisesta eri oppiaineissa ja tilanteissa." -Luokanopettajaopiskelija, M.*

Toiseksi eniten mainintoja (n=43) sai pääluokka, jonka nimesin "Arviointiosaamisen kehittäminen lisääntyneen keskustelun ja tiedonjaon avulla" -pääluokaksi. Pääluokan maininnoissa korostuivat vastaajien kokemukset siitä, että arviointia tulisi käsitellä lisää, siitä tulisi saada lisää tietoa ja siitä tulisi keskustella enemmän. Pääluokan muodosti yksi yläluokka. Yläluokka sen sijaan koostui neljästä alaluokasta. Ensimmäisessä alaluokassa korostui se, että vastaajat toivoisivat yleisesti lisää tietoa arvioinnista. Toisessa alaluokassa korostui vastaajien toive lisääntyneestä keskustelusta arvioinnin suhteen. Kolmannessa alaluokassa oli kaksi mainintaa, jossa toivottiin lisää tietoa, miten tulisi arvioida erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Viimeinen alaluokka koostui myös kahdesta maininnasta, jossa toivottiin lisää tietoa siitä, miten opetussuunnitelmien arviointiohjeistusta tulisi tulkita.

*"Paljon enemmän tietoa eri oppiaineiden arvioinnista ja sen toteuttamisesta. Tällä hetkellä emme saa oikeastaan mitään tietoa arvioinnista ja tuntuu, että valmistuessa jää tämänkin asian kanssa oman onnensa varaan. Tietty positiivisen palautteen tärkeyttä korostetaan, mutta itse arviointia ei ole käsitelty oikeastaan ollenkaan. Ensi vuonna valmistuvana olenkin huolissani siitä, miten osaan arvioida jokaista oppilasta yksilönä ja oikeita tapoja hyväksi käyttäen."*  
*-Luokanopettajaopiskelija, N.*

Kolmannen pääluokan nimesin: "Arviointiosaamisen kehittäminen opintojaksotarjontaa lisäämällä"-pääluokaksi. Tämän pääluokan vastauksissa opiskelijat toivoivat lisää arviointia käsitteleviä opintojaksoja (n=12). Pääluokka muodostui yhdestä yläluokasta. Yläluokka sen sijaan muodostui kahdesta alaluokasta. Ensimmäinen alaluokka muodostui vastauksista, joissa toivottiin arvioinnille kokonaan oma opintojakso. Toisen alaluokan muodosti vastaukset, joissa toivottiin yleisesti enemmän opintoja arvioinnista.

*"Liikuntapedagogiikan kursseille olisi hyvä järjestää laajempi kurssi OPS:sta ja arvioinnista. Kenties lyhyt seuraamisjakso vapaasti valittavassa koulussa, jossa tarkoituksena vain arvioida oppilaita. Terveystiedon puolella tämä tulee mielestäni kattavasti esille didaktiikan kursseilla."*  
*-Liikuntapedagogiikan opiskelija, M.*

Yllämainituista kolmesta pääluokasta muodostui lopulta koko aineistoa kuvaava yhdistävä tekijä. Kaikkia kolmea pääluokkaa yhdisti se, että niiden avulla voitaisiin kehittää opettajankoulutuksia siten, että opiskelijat saisivat paremmat valmiudet arvioinnin toteuttamiseen. Annoin siksi yhdistävälle luokalle nimen ”Opettajaopiskelijoiden arviointiosaamisen kehittäminen”

Sisällönanalyysin jälkeen kvantifioin aineistoa, jotta saisin paremman kuvan siitä, mitkä maininnat toistuvasti nousivat aineistosta esille. Kvantifioinnin runkona toimi aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä muodostuneet pääluokat sekä alaluokat. Aineiston kvantifointia on havainnollistettu taulukossa 14.

TAULUKKO 14. Frekvenssit opiskelijoiden maininnoista kysymykseen ”Mitä toivoisit opettajankoulutukselta arviointiin liittyen?”.

<b>Mitä toivoisit opettajankoulutukselta arviointiin liittyen?</b>	<b>Opiskelijoiden ilmaukset yht.</b>
Arviointiosaamisen kehittäminen käytännönläheisyyden avulla	91
Käytännönläheisiä työkaluja ja konkreettisia esimerkkejä arvioinnista	64
Arvioinnin monipuolista harjoittelua	27
Arviointiosaamisen kehittäminen lisääntyneen keskustelun ja tiedonjaon avulla	43
Lisää tietoa arvioinnista	27
Lisää tietoa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden arvioinnista	2
Lisää tietoa opetussuunnitelman arviointiohjeistuksesta	2
Lisää keskustelua ja pohdintaa arvioinnista	12
Arviointiosaamisen kehittäminen opintojaksotarjontaa lisäämällä	12
Oma kurssin arvioinnista	7
Enemmän opintoja arvioinnista	5

## 8 POHDINTA

Esittelen seuraavaksi tutkimuksen päätuloksia ja pohdin tuloksien suhdetta aikaisempiin tutkimuksiin. Toisessa alaluvussa pohdin, millaisia näkemyksiä opettajaopiskelijoilla oli yläkoulun liikunnanopetuksen arvioinnista. Kolmas alaluku käsittelee vastaajien kokemuksia ja näkemyksiä opettajankoulutuksen arviointiopetuksesta. Viimeisessä alaluvussa teen ehdotuksia jatkotutkimusaiheille ja arvioin tämän tutkimuksen onnistumista.

### 8.1 Tutkimuksen päätulokset

Opettajaopiskelijat kokevat tavoitteen “työskentely ja yrittäminen” olevan tärkein tavoite yläkoulun liikunnanopetuksen arvioinnissa. Saman suuntaisiin tuloksiin päästiin myös Tarkiaisen (2020, 29) liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielmassa. Selkeästi yli puolet tämän tutkimuksen vastaajista näki myös muiden yläkoulun arvioitavien liikunnan tavoitteiden olevan tärkeitä tai erittäin tärkeitä – lukuun ottamatta arvioitavaa tavoitetta fyysisten ominaisuuksien arvioinnista, ylläpidosta ja kehittämisestä. Sitä piti tärkeänä tai erittäin tärkeänä hieman alle puolet vastaajista.

Liikunnan arvosanaan saa opettajaopiskelijoiden mukaan vaikuttaa eniten aktiivinen työskentely. Kun vertasin eri pääaineopiskelijoiden vastauksia keskenään, löytyi tilastollisesti merkitsevä ero kolmessa eri tekijässä. Liikuntapedagogiikan pääaineopiskelijat kokivat liikuntataitojen tason saavan vaikuttaa enemmän numeeriseen arviointiin kuin muut opiskelijat. Muut pääaineopiskelijat taas kokivat sekä oppilaan asenteen liikuntaa kohtaan, että liikunnan tietojen oppimisen saavan vaikuttaa enemmän liikunnan numeeriseen arviointiin kuin liikuntapedagogiikan pääaineopiskelijat. Naisten ja miesten keskiarvovertailussa tuli esille, että naiset kokevat vastuunottamisen ja toisten huomioimisen yhteisissä oppimistilanteissa, aktiivisen tuntityöskentelyn ja liikuntatietojen oppimisen tärkeämmäksi kuin miehet. Miehet taas antoivat korkeamman painoarvon liikunnan harrastuneisuudelle ja liikuntataitojen tasolle naisia useammin.

Suurin osa opettajaopiskelijoista koki, että yleisellä tasolla oppilasarviointia on käsitelty jonkin verran opettajaopintojen aikana. Enemmistö vastaajista koki kuitenkin, että liikunnan

arvioinnin kriteerejä on käsitelty hyvin opettajaopintojen aikana. Vähintään vuoden koulunkäyntiavustajana toimineet kokivat muita vastaajia useammin, että arviointia on käsitelty enemmän ja liikunnan kriteerejä on käyty hyvin läpi. Nuoremmat vastaajat kokivat vanhempia useammin, että arvioinnin kriteerejä on läpikäyty hyvin.

Itse- ja vertaisarviointi olivat opettajaopiskelijoiden mukaan tulleet listatuista arviointimenetelmistä tutuimmiksi. Esitelmät, ryhmätutkielmat, oppimispäiväkirjat ja esseekirjoitukset olivat liikuntapedagogiikan pääaineopiskelijoille tulleet muihin opiskelijoihin verrattuna tutummiksi. Opettajaopiskelijat olivat saaneet hyvin tai erittäin hyvin valmiuksia liikunnan arvioinnin toteuttamiseen lähes kaikista listatuista tekijöistä. Opettajaopiskelijoiden yleisimmät arviointiin liittyvät toiveet kohdistuivat käytännönläheisyyteen ja arvioinnin harjoitteluun.

## **8.2 Pohdintaa opettajaopiskelijoiden näkemyksistä yläkoulun liikunnan arvioinnista**

Liikunnan numeeriseen arvosanaan saa opettajaopiskelijoiden mukaan vaikuttaa eniten aktiivinen työskentely. Liikunnan aktiivinen harrastaminen urheiluseurassa sai kaikista väitteistä vaikuttaa vähiten liikunnan arvosanan muodostukseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 436) mukaan liikunnan arvioinnin tulisi perustua oppimiseen ja työskentelyyn. Kahdeksan vastaajaa kokee kuitenkin, että liikunnan aktiivinen harrastaminen urheiluseurassa saa vaikuttaa paljon tai erittäin paljon arvosanaan ja noin 10% vastaajista kokee, että kyseinen tekijä saa vaikuttaa arvosanaan jonkin verran. Onko kyse siitä, että kyseiset vastaajat eivät ole tietoisia opetussuunnitelman (2014) ohjeistuksesta vai kenties siitä, että he tiedostavat tämän asian mutta kokevat silti, että harrastuneisuus saattaa vaikuttaa tietoisesti tai tiedostamatta numeroarviointiin. Esimerkiksi Huuhan ja Jaatisen (2014, 100–101) sekä Karppasen ja Tiitisen (2018, 47) liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielmissa havaittiin, että oppilaiden temperamentti, persoonallisuuspiirteet ja henkilökemiat vaikuttavat opettajien mukaan arviointiin, vaikka ne eivät perusopetuksen opetussuunnitelmien (2004, 2014) mukaan saisi vaikuttaa. Samankaltaisia tekijöitä on mahdollisesti tämänkin tutkimuksen opiskelijoiden vastausten taustalla, kun he arvioivat oppilaiden liikunnan harrastuneisuuden vaikutusta.

Mielenkiintoista toisen tutkimuskysymyksen tuloksissa on myös se, että “opetussuunnitelman

perusteiden päättöarvioinnin kriteerejä arvosanalle 8” ei nähdä kaikkein tärkeimpinä tekijöinä liikunnan numeroarvioinnissa, vaikka kyseisten kriteerien tulisi olla yläkoulun liikunnan numeroarvioinnin pohjana. Useammassa pro gradu -tutkielmassa on osoitettu, että perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) arviointiohjeistus nähdään tulkinnanvaraisena ja “ympäripyöreänä” (Grönholm & Juvonen 2017, 45–46; Bergman 2017, 36). Voikin olla niin, että myös opettajaksi opiskelevat kokevat opetussuunnitelman arviointiohjeistuksen niin tulkinnanvaraisena, että muille tekijöille kuin vain arviointikriteereille, annetaan suurempi painoarvo.

Liikuntapedagogiikan pääaineopiskelijat kokivat liikuntataitojen tason saavan vaikuttaa enemmän numeeriseen arviointiin kuin muut opiskelijat. Muut pääaineopiskelijat taas kokivat sekä oppilaan asenteen liikuntaa kohtaan että liikuntatietojen oppimisen saavan vaikuttaa enemmän liikunnan numeeriseen arviointiin kuin liikuntapedagogiikan pääaineopiskelijat. Yksi syy näille eroille voi olla se, että liikuntapedagogiikan pääaineopinnoissa opiskelijoiden omien liikuntataitojen kehittämiseen käytetään paljon aikaa (Palomäki 2009, 79). Atjonen (2017) korostikin artikkelissaan sitä, että piilo-opetussuunnitelman viesteillä ja mallioppimisella on suuri vaikutus myös aikuiskoulutuksessa. Vaikka tässä tutkimuksessa tuli esille, että tutummaksi tulleet arviointimenetelmät kuten itse- ja vertaisarviointi ovatkin luonteeltaan formatiivisia, koen niiden usein kohdistuvan juuri omiin tai opiskelukavereiden liikuntataitojen arviointiin. Toinen syy näille eroille voisi olla se, että liikuntapedagogiikan pääaineopintoihin valikoituu opiskelijoita, joiden koululiikunnan arvosana on ollut korkea (Penttinen 2003, 124: Kalaja 2012, 81). Hyvä liikunnan numero on osittain saattanut olla palkinto hyvistä liikuntataidoista. Voi olla, että nämä opiskelijat siten ovat esimerkin kautta oppineet, että liikuntataitojen taso saa vaikuttaa koululiikunnan arvosanaan. On kuitenkin pidettävä mielessä se, että kaikkien opiskelijoiden vastauksia tarkasteltaessa, suurimman painoarvon sai aktiivinen työskentely. “Liikuntataitojen taso” -väite sen sijaan oli toiseksi alhaisimman keskiarvon saanut väite. Se, että liikuntapedagogiikan pääaineopiskelijat kokevat liikuntataitojen tason tärkeämmäksi tekijäksi arvosanaa muodostettaessa ei välttämättä ole huolestuttava asia. Huolestuttavaksi tilanne muuttuu vasta siinä vaiheessa, jos liikunnan numeroarvioinnissa otetaan huomioon oppilaiden liikuntataitojen taso ottamatta huomioon opetuksen aikaista kehitystä näissä taidoissa. Liikunnan arvosanan muodostukseen saisi vaikuttaa ainoastaan oppiminen ja työskentely (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 436).

Naisten ja miesten keskiarvovertailussa tuli esille, että naiset kokevat vastuun ottamisen ja toisten huomioimisen yhteisissä oppimistilanteissa, aktiivisen tuntityöskentelyn ja liikuntatietojen oppimisen tärkeimmiksi kriteereiksi kuin miehet. Miehet taas antoivat korkeamman painoarvon liikunnan harrastuneisuudelle ja liikuntataitojen tasolle. Selittäviä tekijöitä näille tuloksille on varmasti monia. On osoitettu, että pojat osallistuvat tyttöjä aktiivisemmin urheiluseuratoimintaan (Kansallinen liikuntatutkimus 2009–2010; Turpeinen, Jaako, Kankaanpää & Hakamäki 2011, mukaan). Pojat myös pelaavat koulupäivien välitunneilla enemmän pallopelejä (Nupponen ym. 2010, Turpeinen, Jaako, Kankaanpää & Hakamäki 2011, 32 mukaan). Pojat näyttävät pitävän tyttöihin verrattuna enemmän liikuntatunneista, joissa kisataan ja pelataan. Tytöt sen sijaan kokevat liikuntatunneilla poikia tärkeämmiksi autonomian, liikunnan terveydelliset vaikutukset ja opettajan kannustuksen (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120). Näiden tutkimustulosten valossa on ymmärrettävää, miksi miehet antoivat korkeamman painoarvon liikunnan harrastuneisuudelle ja liikuntataitojen tasolle kuin naiset. On kuitenkin hyvin vaikea sanoa, mitkä tekijät ovat johtaneet yllä esitettyihin tutkimustuloksiin.

### **8.3 Opiskelijoiden näkemykset ja kokemukset opettajankoulutuksen arviointiopetuksesta**

Noin 55 % opettajaopiskelijoista koki, että arviointia on käsitelty vain ”jonkin verran” opettajaopintojen aikana. Aiemmin on havaittu, että jo valmistuneet liikunnan- ja terveystiedonopettajat taas kokevat, että opettajankoulutus on antanut vain keskinkertaiset valmiudet arviointiin (Laaksonen & O’Leary 2018, 40). Mielestäni tärkeää olisi käsitellä arviointia opinnoissa usein ja ennen kaikkea käytännönläheisesti, jotta opiskelijat saisivat kokemuksen siitä, että koulutus on antanut heille hyvät valmiudet arvioinnista. Monet opettajaopiskelijat kaipaavatkin tämän tutkimuksen perusteella lisää tietoa, käytännön harjoituksia ja keskustelua arvioinnista. Opetuksen määrän rinnalla on arviointiosaamisen kehittymisen kannalta erityisen tärkeää keskittyä opetuksen laatuun ja rakentaa opintojaksoista käytännönläheisiä ja monipuolisia.

Tämän tutkimuskysymyksen taustatekijöiden keskiarvovertailuissa mielenkiintoista oli se, että vähintään vuoden koulunkäynninavustajana toimineet vastaajat kokivat, että arviointia on

käsitelty paljon ja liikunnan arviointikriteerejä on avattu paremmin, kuin muut vastaajat. Uskon, että yksi syy tähän ilmiöön voisi olla se, että vuoden työkokemus on antanut paremmat taidot yhdistää opettajankoulutuksessa läpikäytyt asiat myös arvioinnin osa-alueisiin. Siten, nämä henkilöt ovat ehkä kokeneet, että arviointia on käsitelty myös enemmän ja paremmin kuin muut opiskelijat. Toisaalta vuoden opettajana toimineiden vastaukset eivät eronneet muiden opiskelijoiden vastauksista, joten todennäköisemmin ero selittyy työkokemuksen laadulla siten, että koulukäyntiavustajalla on ollut mahdollisuus tarkastella kokeneen opettajan arviointia. Opettajaopiskelijat kokevat harjoittelujaksojen olevan tärkeä osa opettajaopintoja (Palomäki 2009, 60–63). Opettajankoulutuksen suurin arviointiin liittyvä haaste näyttääkin olevan teoreettisen tiedon siirtäminen käytäntöön. Näin kokee minun lisäksi enemmistö tämän tutkimuksen avoimeen kysymykseen vastanneista opettajaopiskelijoista. Arvioinnin käytännönläheisyydelle ja harjoittelulle on iso kysyntä. Jaan Pesosen (2011, 22) ajatuksen siitä, että yliopistojen tulisi tehdä yhä enemmän yhteistyötä työelämän osaajien kanssa. Arviointiosaamisen kehittymisen kannalta olisi erityisen tärkeää, että opiskelijat pääsisivät useammin arvioimaan oppilaita harjoittelujaksojen aikana.

#### **8.4 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheita**

”Liikuntaa ja terveystietoa opettavien opettajien arviointiosaamisen kehittäminen” -hankkeella on kolme päämäärää. Ensinnäkin hankkeen tarkoituksena on kartoittaa koulujen ja opettajankoulutuksen arviointikulttuuria sekä opettajien käyttämiä arviointitapoja liikunnassa ja terveystiedossa. Hankkeen toisena tavoitteena on tunnistaa opettajien ja oppilaiden arviointiin liittyviä ajatus- ja toimintamalleja, haasteita ja tarpeita. Tutkimushankkeen kolmas tavoite on kehittää arviointiin liittyviä oppimis- ja koulutusprosesseja. Tutkimukseni antoi arvokasta tietoa viimeksi mainitusta tavoitealueesta. Se kuvasi opettajaopiskelijoiden näkemyksiä oppilasarviointista sekä heidän kokemuksiaan opettajankoulutuksen arviointiopetuksesta. Näitä tuloksia opettajankoulutuslaitokset voivat halutessaan hyödyntää arviointiopetuksen kehittämistyössä. Tutkimuksen tulokset olivat siten linjassa tutkimushankkeen tavoitteiden kanssa.

Tutkimuksessani tarkastelin opettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia liikunnan oppilasarviointista. Aiemmin lähes samaa aihetta on tutkinut Tarkiainen (2020).

Liikunnanopettajien näkemyksiä liikunnan oppilasarvioinnista sen sijaan on tutkittu muun muassa opetussuunnitelman (Grönholm & Juvonen 2017, Bergman 2017) sekä temperamentin (Karppanen & Tiitinen 2018) näkökulmasta. Oppilaiden näkemyksiä liikunnan arvioinnista on tietääkseni tutkittu vain Huuhan ja Jaatisen (2014) pro gradu -tutkielmassa. Tavoiteltaessa oikeudenmukaista oppilasarviointia on tärkeää, että arvioinnin kohteena olevat oppilaat tulevat kuulluksi. Vaikuttaa siltä, että oppilaiden ääni on arvioinnin kehittämistyössä jäänyt hieman pimentoon, jonka takia oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä olisi hyvä tutkia sekä määrällisin että laadullisin menetelmin.



## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Annerstedt, C. 2008. Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy* 13 (4), 303–318.
- Annerstedt, C. & Larsson, S. 2010. ‘I have my own picture of what the demands are...’: Grading in Swedish PEH - Problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review* 16 (2), 97–115.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. 2017. Arviointiosaamisen kehittäminen yleissivistävän koulun opettajien koulutuksessa - opetussuunnitelmataarkastelun virittämiä näkemyksiä. Teoksessa V, Britschgi & J, Rautopuro (toim.). Kriteerit puntarissa. Kasvatusalan tutkimuksia 74. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Bergman, H. 2017. Gymnastiklärarnas åsikter om bedömningen i den nya läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014). Jyväskylä universitet. Idrottsvetenskapliga fakulteten. Pro gradu -avhandling.
- Black, P. & William, D. 2009. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21, 5–31.
- Black, P. & William, D. 1998. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment.
- Borghouts, L., Slingerland, M. & Haerens, L. 2017. Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sports Pedagogy* 22 (5), 473–489.
- Boud, D. 2000. Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education* 22, 151–167.
- Grönholm, C. & Juvonen, R. 2017. Yläkoulun liikunnanopettajien näkemyksiä liikunnan oppilasarvioinnista perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 mukaan. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Hirvensalo, M., Sääkslahti, A., Huovinen, T., Palomäki, S. & Huhtiniemi, M. 2016. Liikunnan arviointi perusopetuksen opetussuunnitelmassa. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, 2016 (1), 24–27.

- Huuha, J. & Jaatinen, K. 2014. Ei voi aivan pelkästään luokkakuvan ja tikkataulun perusteella antaa numeroita. Kuudennen luokan oppilaiden ja heidän liikunnanopettajiensa käsityksiä ja kokemuksia liikunnan oppilasarviointista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Jaakkola, T., Soini, M. & Liukkonen, J. 2006. Liikuntanumeron yhteys yläasteikäisten oppilaiden liikuntamotivaatioon. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 18–25.
- Kalaja, T. 2012. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat muutoksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 181.
- Kari, J. 2016. Hyvä opettaja. Luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemustensa ja opettajuutensa tulkitsijoina. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 233.
- Karppanen, H. & Tiitinen, J. 2018. Tukea liikunnan arviointiin. Liikunnanopettajien kokemuksia koululiikunnan arvioinnin ja temperamentin yhteyksistä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H (toim.). Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 2008:31. Jyväskylä.
- Laakso, L. 2003. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson (toim.), T. Huovinen & L. Kytökorpi. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 1. painos. Helsinki: WSOY, 14.
- Laaksonen, J. & O’Leary, S. 2018. Liikunnan- ja terveystiedonopettajat 2010-luvulla. Työkykyyn vaikuttavat tekijät opettajien kokemina sekä vuosina 2012–2017 valmistuneiden opettajien kokemuksia työelämään siirtymisestä ja koulutuksesta saaduista valmiuksista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Jyväskylän yliopisto. Opinto-opas 2020–23. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Liikuntapedagogiikan kandidaattiohjelma. Viitattu 7.8.2020.  
<https://opinto-opas.jyu.fi/2020/fi/tutkintoohjelma/lpeka2020/>
- Jyväskylän yliopisto. Opinto opas 2020–23. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Liikuntapedagogiikan maisteriohjelma. Viitattu 7.8.2020.  
<https://opinto-opas.jyu.fi/2020/fi/tutkintoohjelma/lpema2020/>
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Helsinki: Opetushallitus.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.

- Metsämuuronen, J. 2017. Oppia ikä kaikki. Matemaattinen osaaminen toisen asteen koulutuksen lopussa 2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisut 1:2017. Viitattu 23.4.2019. [https://karvi.fi/app/uploads/2017/03/KARVI\\_0117.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2017/03/KARVI_0117.pdf).
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. painos. Helsinki: International Methelp.
- Nieminen, S. 2012. Liikuttaako arviointi? Opettajien näkökulmia liikunnan oppilasarviointiin. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Opetushallitus. Arviointisanasto opettajille. Viitattu 17.8.2020. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointisanasto-opettajille>.
- Opetushallitus. 2020. Oppilaan osaamisen ja oppimisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. Viitattu 18.8.2020. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_2.pdf).
- Ouakrim-Soivio, N. 2015. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Helsinki: Otava.
- Palomäki, S. 2009. Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical education and Health 142.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 13.4.2019. [http://www.oph.fi/download/131648\\_liikunnan\\_seuranta-arviointi\\_perusopetuksessa\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/131648_liikunnan_seuranta-arviointi_perusopetuksessa_2010.pdf).
- Palomäki, S., Heikinaro-Johansson, P. & Lyyra, N. 2019. Liikunnanopetuksen tuntimäärät ja oppilaiden arvosanat. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.). Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1.
- Penttinen, S. 2003. Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 219.
- Pesonen, J. 2011. Opettajat oppijoina. Toimintatutkimus liikunnanopettajien pätevoittämiskoulutuksen käynnistämisestä ja kehittämisestä. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical education and Health 165.
- Perusopetuslaki 1998. 2 §/21.8.1998/628.

- Perusopetuslaki 1998. 21 §/21.8.1998/628.
- Perusopetuslaki 1998. 22 §/21.8.1998/628.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical education and Health* 120.
- Suomen virallinen tilasto. 2018. Yliopistokoulutus (verkkojulkaisu). Yliopistojen opiskelijat ja tutkinnon suorittaneet koulutusasteen, -alan (kansallinen koulutusluokitus 2016) ja sukupuolen mukaan 2018. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 16.6.2020 [http://www.stat.fi/til/yop/2018/yop\\_2018\\_2019-05-09\\_tau\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/yop/2018/yop_2018_2019-05-09_tau_001_fi.html)
- Tammelin, T. 2003. Physical activity from adolescence to adulthood and health related fitness at age 31. Cross-sectional and longitudinal analyses of the Northern Finland birth cohort of 1966. University of Oulu. Department of public health science and general practice.
- Tarkiainen, R. 2020. Liikunnanopettajien ja liikunnanopettajaksi opiskelevien arviointikriteerien painotukset liikunnanopetuksessa, sekä fyysinen suorituskyky arviointikriteerinä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu - tutkielma.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turpeinen, S., Jaako, J., Kankaanpää, A. & Hakamäki, M. 2011. Liikunta ja tasa-arvo 2011. Sukupuolten tasa-arvon nykytila ja muutokset Suomessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:33. Helsinki: Opetushallitus.
- Virtanen, A., Mäkinen, T., Klemola, U., Lauritsalo, K. & Tynjälä, Päivi. 2020. Arviointi ja palaute oppimista tukemassa. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen. *Ilmiömäistä! ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 123–140.

## **LIITE 1 TUTKIMUSHANKKEEN KUVAUS**

### **Hankkeen nimi**

Liikuntaa ja terveystietoa opettavien opettajien arviointiosaamisen kehittäminen

### **Lyhyt kuvaus käyttötarkoituksesta**

Hankkeen tarkoituksena on (i) kartoittaa opettajankoulutuksen ja koulujen arviointikulttuuria sekä käytössä olevia oppimisen arvioinnin tapoja liikunnassa ja terveystiedossa, (ii) tunnistaa arviointiin liittyviä ajattelu- ja toimintamalleja sekä haasteita ja tarpeita sekä opettajien että oppilaiden kokemana, ja (iii) kehittää koulun ja opettajien arviointitietoisuutta ja arviointitapoja uudistavia vuorovaikutteisia oppimis- ja koulutusprosesseja.

### **Hankesuunnitelma**

#### **Tarvekuvaus**

Liikunnan- ja terveystiedon opettajalta vaaditaan valmiuksia kahden erilaisen oppiaineen (taitoaine ja reaaliaine) oppimisen arvioimiselle. Liikunnassa arvioidaan fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä, terveystiedossa arvioidaan oppilaan tiedollista osaamista, erilaisia käytännön taitoja ja ajattelutaitoja. Liikunnassa ja terveystiedossa opettajat ovat käyttäneet hyvin erilaisia oppimisen arviointikriteereitä ja painotuksia. Osa on sisällyttänyt oppimisen arviointiin myös kuntotason (liikunta) ja terveyskäyttäytymisen (terveystieto), mikä on opetussuunnitelman vastaista. Päätösarvioinnissa tulee huomioida, että se on kansallisesti vertailukelpoista ja oppilaita yhdenvertaisesti kohtelevaa, mikä tällä hetkellä ei toteudu. Uusi opetussuunnitelma korostaa monipuolista ja oppimista tukevaa arviointia. Opettajat ovat nostaneet esille huolen omista oppimisen arviointivalmiuksistaan. Arviointiosaaminen tarvitsee tuekseen perus- ja täydennyskoulutusta.

#### **Tavoitteet**

Hankkeen tarkoituksena on (i) kartoittaa opettajankoulutuksen ja koulujen arviointikulttuuria sekä käytössä olevia oppimisen arvioinnin tapoja liikunnassa ja terveystiedossa, (ii) tunnistaa arviointiin liittyviä ajattelu- ja toimintamalleja sekä haasteita ja tarpeita sekä opettajien että oppilaiden kokemana, ja (iii) kehittää koulun ja opettajien arviointitietoisuutta ja arviointitapoja uudistavia vuorovaikutteisia oppimis- ja koulutusprosesseja.

Tavoitteena on tiivistää yhteistyötä liikunnan ja terveystiedon opintoja tarjoavien tahojen (yliopistot ja avoin yliopisto) välillä käynnistämällä vuosittaiset yhteistyöseminaarit ja rakentamalla digitaalinen yhteistyöalusta Pedanettiin.

Tavoitteena on kehittää opettajankoulutusta niin, että opettajaopiskelijat oppivat tutkivan ja vuorovaikutteisen otteen oppimisen arviointiin.

## LIITE 2 KYSELYLOMAKE



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

### **Liikuntaa ja terveystietoa opettavien opettajien arviointiosaaminen -hanke** *Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto*

Tällä kyselyllä kartoitetaan opettajaksi opiskelevilta

- (i) käsityksiä arvioinnista liikunnassa ja/tai terveystiedossa,
- (ii) kuinka paljon, millaisilla menetelmillä ja kontekstissa arviointia on opintojen aikana käsitelty, ja
- (iii) kokemuksia omista arviointivalmiuksista liikunnassa ja/tai terveystiedossa.

Valitse jokaisen kysymyksen kohdalla omaa näkemystäsi parhaiten vastaava vaihtoehto. Muutamassa kysymyksessä vastaus kirjoitetaan sille varattuun tilaan.

Tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti eikä tuloksia voida yhdistää tiettyihin vastaajiin. Tutkimukseen vastaaminen on vapaaehtoista ja kestää noin 15 minuuttia.

Vastukset auttavat kehittämään opettajankoulutuksen liikunnan ja terveystiedon arvioinnin opetusta yhä paremmaksi!

### **Esitiedot**

1. Sukupuoli
  - Nainen
  - Mies
  - muu
  
2. Ikä
  
3. Yliopisto
  - Helsingin yliopisto
  - Turun yliopisto, Turun kampus
  - Turun yliopisto, Rauman kampus
  - Tampereen yliopisto
  - Jyväskylän yliopisto
  - Itä-Suomen yliopisto
  - Oulun yliopisto
  - Lapin yliopisto
  - Åbo Akademi
  - Avoin yliopisto, Jyväskylän yliopisto
  - Muu, mikä?

4. Opettajaopintojen aloitusvuosi

5. Pääaine

- Kasvatustiede, luokanopettajakoulutus
- Kasvatustiede, erityispedagogiikka
- Liikuntapedagogiikka
- Terveystieteiden kandidaattiohjelma
- Terveyskasvatus
- Muu, mikä?

6. Aikaisempi työkokemus

- Opettajana toimiminen, vähintään yhden lukukauden ajan
- Koulukäyntiavustajana/ -ohjaajana toimiminen, vähintään yhden lukukauden ajan

## Käsitykset arvioinnista perusopetuksessa ja lukiossa

7. Kuinka tärkeäksi koet seuraavat liikunnanopetuksen tavoitteet arvioinnin näkökulmasta?

Ei lainkaan tärkeä / Ei kovin tärkeä / Melko tärkeä / Tärkeä / Erittäin tärkeä

- Ratkaisujen teko erilaisissa liikuntatilanteissa (havaintomotoriikka)
- Työskentely ja yrittäminen
- Myönteiset kokemukset omasta kehosta, pätevydestä ja yhteisöllisyydestä
- Motoriset perustaidot (tasapaino- ja liikkumistaidot, välineen käsittelytaidot)
- Toiminta liikuntatunneilla ja työskentelytaidot
- Ymmärrys fyysisen aktiivisuuden ja liikunnallisen elämäntavan merkityksestä hyvinvoinnille
- Fyysisten ominaisuuksien arviointi, ylläpito ja kehittäminen
- Vuorovaikutus- ja työskentelytaidot sekä toiminta yhteisissä oppimistilanteissa
- Uimataito ja vedestä pelastautuminen
- Eri liikuntamuotojen harrastamisen mahdollisuuksiin, tietoihin ja taitoihin tutustuttaminen, jotta oppilas löytäisi oman liikuntaharrastuksen

8. Kuinka paljon seuraavat asiat saavat vaikuttaa oppilaiden numeerisen arvosanan muotoutumiseen liikunnassa?

Ei lainkaan / Vähän / Jonkin verran / Paljon / Erittäin Paljon

- Opetussuunnitelman perusteiden päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8
- Oppilaan asenne oppiainetta kohtaan
- Liikuntataitojen taso
- Vastuun ottaminen ja toisten huomioiminen yhteisissä oppimistilanteissa
- Liikunnan aktiivinen harrastaminen urheiluseurassa
- Fyysisen toimintakyvyn/kunnon taso

- Liikuntataitojen oppiminen
- Oppilaan myönteinen asenne liikunnallisesti aktiivista elämäntapaa kohtaan
- Aktiivinen tuntityöskentely
- Oppilaan ymmärrys liikunnallisen elämäntavan merkityksestä hyvinvoinnille
- Oppilaan harrastuneisuus liikunnassa (oppituntien ulkopuolella)
- Move! -toimintakyvyn mittausten tulokset
- Liikunnan tietojen oppiminen
- Jokin muu asia, mikä?

## Arvioinnin käsittely opintojen aikana

9. Kuinka paljon opettajaopintojesi aikana on käsitelty arviointia yleisesti?

Ei lainkaan / Vähän / Jonkin verran / Paljon / Erittäin paljon

10. Onko opintojen aikana avattu arvioinnin kriteereitä liikunnassa?

Erittäin huonosti / Huonosti / Ei huonosti eikä hyvin / Hyvin / Erittäin hyvin

11. Miten tutuksi opettajankoulutuksen aikana ovat tulleet seuraavat liikunnan arviointimenetelmät/ -työkalut?

Ei lainkaan / Vähän / Jonkin verran / Paljon / Erittäin Paljon

- Vapaa havainnointi
- Systemaattinen havainnointi
- Itsearviointi
- Vertaisarviointi
- Portfolio
- Kirjallinen koe
- Suullinen koe
- Arviointikeskustelu
- Mittaukset / testit
- Esseekirjoitus
- Oppimispäiväkirja
- Ryhmätyö
- Ryhmätutkielma
- Esitelmä
- Posterit

12. Mistä koet saaneesi opintojesi aikana valmiuksia arvioinnin toteuttamiseen liikunnassa?



Erittäin huonosti / Huonosti / Ei huonosti eikä hyvin / Hyvin / Erittäin hyvin / Ei koske minua

- Opetussuunnitelman perusteista
- perusopetuksen monialaisista opinnoista
- Liikunnan sivuaineopinnoista
- Liikunnan pääaineopinnoista
- Opetusharjoittelusta
- Liikunnan yliopistolehtoreilta/-opettajilta
- Pääaineen yliopistolehtoreilta/-opettajilta, jos pääaine muu kuin liikunta
- Opetusharjoittelua ohjaavilta koulun opettajilta
- Opiskelutovereilta

13. Mitä toivoisit opettajankoulutukselta oppilasarviointiin liittyen?