

**ERILAISTEN ARVIOINTIMENELMIEN YLEISYYS YLÄKOULUN
LIKUNNANOPETUKSESSA JA YLÄKOULUN LIKUNNANOPETTAJIEN
KÄSITYKSIÄ OPPILASARVIOINNISTA**

Alexi Pirinen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma
Liikuntatieteellinen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2024

TIIVISTELMÄ

Pirinen, A. 2024. Erilaisten arviointimenetelmien yleisyys yläkoulun liikunnanopetuksessa ja yläkoulun liikunnanopettajien käsityksiä oppilasarvioinnista. Liikuntatieteellinen tiedekunta, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 58 s., 1 liite.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää erilaisten arviointimenetelmien yleisyyttä yläkoulun liikuntatunneilla ja yläkoulun liikunnanopettajien käsityksiä oppilasarvioinnista. Aikaisemman tutkimuksen mukaan liikunnanopettajat kokevat opetussuunnitelman arviointikriteerien tulkinnan haastavaksi summatiivista arvosanaa annettaessa ja samalla omaavat vain vähän kokemusta formatiivisesta eli oppimista tukevasta arvioinnista. Formattiivisen arvioinnin hyödyistä huolimatta sen täyttä potentiaalia ei vielä käytetä liikunnanopetuksessa. Opettajan omat käsitykset arvioinnista voivat heijastua siihen, kuinka opettaja arviointia hyödyntää opetuksessaan. Liikunnanopettajien arviointikäsitteitä ja heidän käyttämiään arviointimenetelmiä on tutkittu Suomessa rajallisesti.

Tutkielman aineisto on kerätty osana opetus- ja kulttuuriministeriön (2018–2021) rahoittamaa ”Liikuntaa ja terveystietoa opettavien opettajien arviointiosaaminen kehittäminen” -hanketta. Liikunnan ja terveystiedon opettajat ry:n jäsenille lähetettiin sähköpostitse sähköinen kysely vuonna 2019. Kyselyyn vastasi yhteensä 201 liikunnanopettajaa. Tässä tutkielmassa otos rajattiin yläkoulussa opettaviin liikunnanopettajiin (N=147; 78 % naisia). Aineistoa analysoitiin SPSS-ohjelmistolla. Aineistolle tehtiin hierarkkinen klusterianalyysi, jonka avulla pyrittiin löytämään arviointimenetelmiltään toisistaan eroavia opettajaryhmiä. Muodostuneita ryhmiä vertailtiin keskenään sukupuolen, iän ja arviointikäsitteitä mittaavien muuttujien mukaan ristiintaulukoinnilla ja khiin neliö -testillä. Lisäksi opettajien avoimista vastauksista tehtiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi luokittelemalla samanlaisia vastauksia omiksi ryhmikseen. Sisällönanalyysiä jatkettiin luokittelun jälkeen kvantifioimalla aineisto.

Liikunnanopettajien käyttämien arviointimenetelmien perusteella muodostui kolme opettajaryhmää: havainnoijat (n=96) sekä formatiiviset arvioijat (n=31) ja mittaustuloksia painottavat (n=20) Ryhmät eivät eronneet toisistaan iän mukaan. Naiset painottivat formatiivisten arvioijien ryhmässä ja miehet mittaustuloksia painottavissa, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä (p=0,261). Formatiiviset arvioijat ajattelivat muita useammin, että arviointi tukee opetuksen suunnittelua (p<0,05). Hyvää oppilasarviointia pidettiin useimmiten monipuolisena, kannustavana ja tasapuolisena. Tutkielman tulos havainnoinnin yleisyydestä arviointimenetelmänä vahvistaa aikaisempia käsityksiä sen yleisyydestä liikunnanopetuksessa. Sen sijaan muut arviointimenetelmät olivat suhteellisen harvinaisia. Opettajien käyttämissä arviointimenetelmissä oli myös eroja siinä, kuinka he painottivat eri menetelmiä liikunnan arvioinnissa. Tämä voi johtaa siihen, että oppilaat ovat keskenään epätasa-arvoisessa asemassa, jos toisia arvioidaan monipuolisemmin kuin toisia. Tutkielman tulokset voivat auttaa opettajia tiedostamaan arviointiperiaatteitaan ja edelleen monipuolistamaan arviointikäytäntöitään.

Asiasanat: liikunnanopetus, opettajat, arviointi, arviointimenetelmät

ABSTRACT

Pirinen, A. 2024. The prevalence of different assessment methods in secondary school's physical education and physical education teachers' views of student assessment. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis of Sport Pedagogy, 58 pp., 1 appendix.

The aim of this Master's thesis was to investigate the prevalence of different assessment methods in secondary school physical education (PE) and PE teachers' views regarding student assessment. According to previous research, PE teachers find interpreting the assessment criteria of the curriculum challenging when assigning summative grades, and at the same time, they have little experience with formative assessment, which is known for its learning supportive effect. Despite the benefits of formative assessment, its full potential has not yet been utilized in physical education. While teachers' views of assessment may reflect how they utilize assessment in their teaching. There is limited research on PE teachers' assessment views and assessment methods in Finland.

The data for the study was collected as part of the Finnish Ministry of Education and Culture-funded project "Development of Assessment Competence for Teachers of Physical and Health Education" (2018–2021). An online survey was e-mailed in 2019 to members of The Association of Physical and Health Educators in Finland. A total of 201 PE teachers responded to the survey. In this study, the sample was limited to physical education teachers teaching in secondary school (N=147, 78 % females). The data was analyzed using SPSS software. A hierarchical cluster analysis was conducted on the data to identify groups of teachers with differing assessment methods. The resulting groups were compared using cross-tabulation and the chi-square test based on gender, age, and variables measuring assessment views. Additionally, open-ended responses from teachers were subjected to a data-driven content analysis by categorizing similar responses into groups. After classification, the content analysis was continued by quantifying the data.

Three distinct assessment profiles were identified among PE teachers: observers (n=96), formative assessors (n=31) and measurers (n=20). The groups did not differ by age. Women were more prevalent in the group of formative assessors, while men were more prevalent in the group of measurers, but the difference was not statistically significant ($p=0,261$). Formative assessors more often than others believed that assessment supports lesson planning ($p<0,05$). Good student assessment was most frequently described as diverse, encouraging, and fair. The findings of the study on the prevalence of observation as an assessment method confirm previous beliefs about its common use in physical education. In contrast, other assessment methods are relatively rare. There are also differences in how PE teachers emphasize various methods in physical education assessment. This can lead to a situation where students are in unequal positions, with some receiving more diverse assessments compared to others. The results of the study may help teachers better understand their own assessment practices and further diversify their assessment methods.

Key words: physical education, teachers, assessment, assessment methods

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

| | |
|---|----|
| 1 JOHDANTO | 1 |
| 2 ARVIOINTI PERUSOPETUKSESSA | 3 |
| 2.1 Formatiivinen arviointi | 4 |
| 2.2 Summatiivinen arviointi | 5 |
| 3 ARVIOINTI LIIKUNNANOPETUKSESSA | 6 |
| 3.1 Perusopetuksen liikunnanopetuksen tavoitteet | 6 |
| 3.2 Formatiivisen arvioinnin hyödyntäminen liikunnanopetuksessa | 7 |
| 4 ERILAISET ARVIOINTIMENETELMÄT | 9 |
| 4.1 Havainnointi | 10 |
| 4.2 Mittaaminen ja kuvaaminen | 10 |
| 4.3 Kokeet ja kirjalliset työt | 11 |
| 4.4 Itsearviointi | 12 |
| 4.5 Vertaisarviointi | 14 |
| 4.6 Arviointikeskustelu | 15 |
| 5 LIIKUNNANOPETTAJIEN ARVIOINTIKÄSITYKSIÄ | 17 |
| 6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 19 |
| 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 20 |
| 7.1 Tutkimuksen osallistujat | 20 |
| 7.2 Tutkimusaineisto | 21 |
| 7.3 Tutkimusmenetelmät | 23 |
| 7.4 Aineiston analyysi | 24 |
| 7.5 Analyysin luotettavuus | 26 |
| 7.6 Eettiset näkökohdat | 27 |
| 8 TULOKSET | 28 |

| | |
|---|----|
| 8.1 Eri arviointimenetelmien käytön yleisyys koululiikunnassa..... | 28 |
| 8.2 Liikunnanopettajista muodostuneet arviointimenetelmäryhmät | 30 |
| 8.3 Liikunnanopettajan iän ja sukupuolen yhteys hänen käyttämiinsä arviointimenetelmiin | 41 |
| 8.4 Liikunnanopettajien käsityksiä oppilasarvioinnista eri arviointimenetelmäryhmissä.... | 43 |
| 8.4 Yläkoulun liikunnanopettajien käsitykset hyvästä oppilasarvioinnista..... | 45 |
| 9 POHDINTA..... | 47 |
| 9.1 Havainnointi yleisin arviointimenetelmä liikunnassa | 47 |
| 9.2 Havainnoijat, formatiiviset arvioijat ja mittaustuloksia painottavat eroavat toisistaan käytettyjen arviointimenetelmien perusteella..... | 49 |
| 9.3 Arviointi tukee opetuksen suunnittelua | 50 |
| 9.4 Monipuolista, kannustavaa ja tasapuolista arviointia pidetään hyvänä..... | 51 |
| 9.5 Tutkielman vahvuudet ja heikkoudet | 52 |
| 9.6 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet..... | 52 |
| LÄHTEET | 54 |
| LIITTEET | |
| Liite 1: Kyselylomake, Liikuntaa ja terveystietoa opettavien opettajien arviointiosaamisen kehittämisen -hanke | |

1 JOHDANTO

Koulussa tapahtuva arviointi on aihe, joka herättää keskustelua. Aika ajoin opettajat kokevat arvioinnin raskaaksi, epämääräiseksi tai vaikeaksi toteuttaa. (Luostarinen 2019) Kuitenkin on syytä muistaa, että arviointi on tärkeä osa opettajien työtä oppijan oppimisen ohjaamisessa ja osaamistason määrittelyssä (Luostarinen 2019). Arvioinnilla on peruskoulussa kaksi keskeistä tehtävää: muodostaa arvosana oppilaan osaamisen perusteella ja toisaalta tukea oppilaan oppimista oppimistavoitteiden suuntaisesti (Opetushallitus 2020, 2). Joskus arviointi nähdään pelkkänä arvosanoina, mutta tämä antaa kapean kuvan arvioinnin moninaisuudesta (Atjonen ym. 2019, 30)

Arviointi on alettu näkemään prosessina, johon oppilaat osallistetaan aktiivisesti mukaan, eikä pelkästään oppilaiden arviointina opettajajohtoisesti (Leirhaug & Annerstedt 2016, 628). Suomessa koululiikunnan perimmäinen tavoite on tukea oppilaiden hyvinvointia niin, että oppilaat omaksuisivat liikunnallisen elämäntavan. Tätä varten opetussuunnitelmassa on oppimistavoitteita, jotka liittyvät oppilaiden taitojen ja työskentelyn vahvistamiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 433–434) Onkin syytä miettiä, kuinka hyvin oppilaat voivat tällaisia tavoitteita saavuttaa ilman, että he olisivat itse vahvasti mukana oppimis- ja arviointiprosesseissa.

Perinteiset arviointikäsitteet ovat juurtuneet koulumaailmaan vahvasti. Kirjalliset kokeet hallitsevat arviointia useissa kouluaineissa (Atjonen ym. 2019, 38). Liikunnassa arviointia on hallinnut opettajajohtoinen oppilaiden havainnointi (Borghouts ym. 2017, 480–481; Weckman 2008, 49), jolle on varmasti myös hyvät perusteensa koululiikunnan toiminnallisen luonteen takia. Kuitenkin samaan aikaan opetussuunnitelma velvoittaa, että oppilaiden arviointi tulisi olla monipuolista, eikä esimerkiksi oppiaineelle laadittuja oppimistavoitteita voida saavuttaa vain yhden arviointimenetelmän turvin (Opetushallitus 2020, 5). Kun samaan aikaan tiedetään, että formatiivisen eli oppimista tukevan arvioinnin hyödyntäminen liikunnanopetuksessa ei ole vielä kovin yleistä (Leirhaug & Annerstedt 2016, 625), niin tarve selvittää suomalaisten liikunnanopettajien arviointiosaamista on ilmeinen.

Opetussuunnitelman arviointikriteereillä pyritään turvaamaan oppilaiden välinen yhdenvertaisuus valtakunnallisella tasolla (Opetushallitus 2020, 4). Kuitenkin eri opettajien välillä voi olla eroja siinä, kuinka opetussuunnitelmaa tulkitaan ja kuinka arviointia toteutetaan. Esimerkiksi suomalaisten terveystiedon opettajien arviointikäsitteitä tutkittaessa paljastui

eroja eri opettajien arviointitavoissa. Tutkimuksessa tunnistettiin kolme erilaista arviointityyppiä: kyseenalaiset arvioijat, oppimista tukevat arvioijat ja normatiiviset arvioijat. (Paakkari ym. 2022, 292) Opettajien arviointiosaaminen ja arviointikäsitteet voivatkin vaihdella.

Liikunnanopettajien arviointikäsitteitä on tutkittu Suomessa vähän. Se kuitenkin tiedetään, että enemmistö liikunnanopettajista arvioi oppilaiden oppimista ja osaamista opetussuunnitelman kriteerien mukaisesti (Palomäki & Hirvensalo 2022, 85). Liikunnanopettajat myös uskovat, että opetussuunnitelman arviointiohjeistus antaa oppilaille mahdollisuuden näyttää omaa osaamistaan (Grönholm & Juvonen 2017, 48–50). Liikunnanopettajien arviointikäsitteistä tarvitaankin lisää tietoa, jotta opettajien arviointiosaamista voitaisiin edelleen kehittää. Moura ym. (2021, 397) ovat maininneet, että opettajien käsitteet arvioinnista saattavat heijastella sitä, kuinka kukin opettaja lopulta arviointia toteuttaa käytännön tilanteissa.

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää erilaisten arviointimenetelmien käytön yleisyyttä yläkoulun liikuntatunneilla ja yläkoulun liikunnanopettajien käsitteitä ja ajatuksia oppilasarviointista. Lisäksi haluttiin tietää, käyttävätkö liikunnanopettajat keskenään erilaisia arviointimenetelmiä ja jos käyttävät, onko opettajan sukupuoli tai ikä yhteydessä käytettyihin arviointimenetelmiin. Lopuksi haluttiin myös selvittää opettajien ajatuksia arvioinnista ja heidän käsitteitään hyvästä oppilasarviointista sekä tutkia, eroavatko nämä käsitteet opettajien käyttämien arviointimenetelmien mukaan.

2 ARVIOINTI PERUSOPETUKSESSA

Arviointi on toimintaa, jonka perusteella syntyy arvottavia johtopäätöksiä (Oukrim-Soivio 2015, 13). Koulussa arvioinnilla on kaksi keskeistä tehtävää. Ensiksi arvioinnilla pyritään auttamaan oppilasta oppimaan, jolloin arviointi ikään kuin tukee oppilaan oppimista. Toisaalta arvioinnilla pyritään myös mittaamaan oppilaan osaamista suhteessa oppimistavoitteisiin. (Vitikka & Kauppinen 2017, 9–11)

Erilaiset määräykset ja säädökset ohjaavat perusopetuksen arviointia. Arvioinnin yleiset periaatteet määritellään lainsäädännössä. Perusopetuslain 628/1998 (1998) 5. luvun 22 §:ssä sanotaan seuraavaa oppilaan arvioinnista:

”Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti.” (Perusopetuslaki 628/1998, 1998)

Myös Perusopetusasetuksen 852/1998 (1998) 2. luvun 10 §:ssä säädetään oppilaan arvioinnista. Oppilaalle ja tämän huoltajalle on annettava tarpeeksi usein tietoa siitä, miten oppilaan opinnot etenevät. Oppilaalle annetaan arvio, kuinka hän on saavuttanut hänelle asetetut osaamistavoitteet. Arvio voidaan antaa joko numeraalisesti asteikolla 4–10 tai sanallisesti. (Perusopetusasetus 852/1998, 1998) Lainsäädännön pohjalta Opetushallitus määrittää opetussuunnitelmien perusteet, jotka ovat kansallisesti sitovia. Tämä asiakirja sisältää arvioinnin yleiset periaatteet, joiden pohjalta laaditaan paikalliset opetussuunnitelmat. (Oukrim-Soivio 2015, 28–29)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan arvioinnin tulee perustua tavoitteisiin ja kriteereihin. Hyvään arviointiin kuuluu, että siinä otetaan huomioon oppilaan ikävaihe sekä tarjotaan monipuolisesti erilaisia tapoja arvioinnin toteuttamiseen, jotta erilaiset oppijat saisivat mahdollisuuden oman osaamisen näyttämiseen. Perusopetus tähtää siihen, että oppilaan omia itsearviointitaitoja kehitetään, jotta oppilas ymmärtäisi opetuksen vaatimia oppimistavoitteita. Arvioinnin kohteena ovat oppiminen, työskentely sekä käyttäytyminen. Käyttäytyminen ei kuitenkaan saa vaikuttaa oppiaineiden arvosanan muodostukseen, sillä sitä arvioidaan erikseen. Valtaosa arvioinnista on formatiivista eli oppimista tukevaa arviointia ja sitä oppilaan tulee saada jatkuvasti lukukauden aikana. Lukukauden lopussa on tarkoitus arvioida oppilaan osaaminen suhteessa osaamistavoitteisiin summatiivisen arvioinnin avulla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 48–51)

2.1 Formatiivinen arviointi

Formatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan arviointia, joka kohdistuu oppimisprosessiin. Formatiivisen arvioinnin perimmäinen tarkoitus on auttaa oppilasta oppimaan. Formatiivisen arvioinnin ansiosta oppilaan on mahdollista saada palautetta omasta edistymisestään suhteessa osaamistavoitteisiin. Toisaalta formatiivinen arviointi on myös opettajan työkalu tuottaa oppilaista tietoa osaamisen ja oppimisen suhteen. (Ouakrim-Soivio 2015, 18–19) Opettajat pystyvät formatiivisella arvioinnilla seuraamaan sitä, kuinka hyvin oppilaat oppivat kyseisen opetuksen avulla. Edelleen tämän avulla on opettajien mahdollista muokata opetusta oppilaiden tarpeita vastaaviksi tai palata joihinkin asioihin, jotka vaativat kertaamista. (Atjonen 2023, 16–17)

Formatiivista arviointia tapahtuu etenkin lukukauden aikana. Se on opettajien päivittäinen työkalu kehittää opetusta ja työskentelyä luokkahuoneessa. Formatiivinen arviointi vaatii opettajalta oppilaiden tarkkailua ja hyviä vuorovaikutustaitoja. Muodoltaan formatiivinen arviointi on laadullista ja kuvailevaa, jolloin se pyrkii antamaan kuvauksen oppilaan oppimistilanteesta ja tarjoamaan ratkaisuja mahdollisiin ongelmiin. Ohjauksen avulla oppilaat tunnistavat oman tilanteensa paremmin ja oppivat ajan myötä löytämään tapoja edistää omaa oppimista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 50–51)

Palautteenantaminen linkittyy vahvasti formatiiviseen arviointiin. Hattie ja Timperley (2007, 88) esittävät, että palauteantoon liittyy kolme kysymystä: ”Mihin pyritään?”, ”Miten menee tällä hetkellä?” ja ”Minne seuraavaksi?”. ”Mihin pyritään?” -kysymyksen avulla pystytään säätämään konkreettinen tavoite, jonka saavuttamiseen pyritään. Tavoitteenasettelun avulla palautteensaajan on mahdollista saada palautetta suhteessa tavoitteeseen sekä hänelle voidaan tarjota haastetta ja sitouttaa etenemään kohti tavoitetta. ”Miten menee tällä hetkellä?” -kysymyksen avulla voidaan saada tietoa siitä, missä vaiheessa edistyminen on suhteessa tavoitteisiin. ”Minne seuraavaksi?” -kysymys puolestaan pyrkii viemään palautteenantoa tarkoituksenmukaiseksi sen saajaa kohtaan. Asianmukaisen palautteen avulla palautteensaaja voi edistyä suhteessa osaamistavoitteisiin. (Hattie & Timperley 2007, 88–90) Kuitenkaan formatiivinen arviointi ja palaute eivät ole toistensa synonyymejä, vaan formatiivisessa arvioinnissa palautteen antaminen edellyttää ensin arviointia (Atjonen 2023, 11). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 51) sanotaan, että formatiivisen arvioinnin avulla on tarkoitus edistää oppilaiden ymmärrystä siitä, mitä on tarkoitus oppia, mitä

he jo osaavat sekä kuinka he voivat edelleen kehittää omaa oppimista, jotta osaamistavoitteet saavutetaan.

2.2 Summatiivinen arviointi

Summatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan arviointia, joka antaa palautteen siitä, miten hyvin osaamistavoitteet on saavutettu. Se kertoo siis oppilaan sen hetkisen tason suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Summatiivisen arvioinnin avulla on myös mahdollista arvioida sitä, kuinka hyvin asioita on opittu. Usein summatiivinen arviointi annetaan numeroarvosanalla ja se tapahtuu jonkun oppimisjakson jälkeen tai lukukauden päätteeksi. (Ouakrim-Soivio 2015, 19) Summatiivinen arviointi ei kuitenkaan ota huomioon esimerkiksi sitä, kuinka paljon oppilas on kehittynyt jakson aikana (Vitikka & Kauppinen 2017, 16).

Vitikan ja Kauppinen (2017, 17) mukaan peruskoulun päättöarvioinnin tulee olla valtakunnallisesti yhdenvertaista, jotta voitaisiin muodostaa arvosanoja, jotka ovat vertailukelpoisia keskenään. Peruskoulun päättötodistuksella haetaan jatko-opiskelemaan toisen asteen oppilaitoksiin, jolloin peruskoulusta saaduilla summatiivisilla arvosanoilla on iso merkitys uuden oppipaikan saamiseen. On tasa-arvon kysymys, että summatiivista arviointia toteutetaan yhdenvertaisesti koko Suomen alueella. (Vitikka & Kauppinen 2017, 17)

Yhdenvertaisuutta tukemaan on tehty opetussuunnitelma, jossa määritellään oppimistavoitteet ja niistä johdetut arviointikriteerit. Summatiivinen arviointi muodostuu suhteessa näihin opetussuunnitelmassa esitettyihin tavoitteisiin. Summatiivisen arvioinnin toteuttaa aina oppilaita opettanut opettaja tai opettajat. Oppilaan summatiiviseen arviointiin vaikuttavat näytöt tulee dokumentoida, eli opettajan on hyvä kirjata ylös seikkoja, jotka vaikuttavat arvosanan muodostamiseen. (Opetushallitus 2020, 3)

3 ARVIOINTI LIIKUNNANOPETUKSESSA

3.1 Perusopetuksen liikunnanopetuksen tavoitteet

Liikunta oppiaineena tähtää siihen, että oppilaat omaksuisivat liikunnallisen elämäntavan. Tätä pyritään edistämään tukemalla oppilaiden fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä ja hyvinvointia. (Sääkslahti ym. 2017, 72) Fyysistä toimintakykyä edistetään harjoittelemalla liikuntatunneilla oppilaan havainto- ja ratkaisuntekotoitoja, tasapaino- ja liikkumistaitoja, välineenkäsittelytaitoja, kykyä liikkua eri vuodenaikoina sekä taitoa liikkua ja pelastaa vedestä. Sosiaalista toimintakykyä edistetään harjoittelemalla toisten kanssa pari- tai ryhmätyöskentelyä. Psyykkistä toimintakykyä edistetään ohjaamalla oppilaita ottamaan vastuuta toiminnastaan ja toimimaan omatoimisesti. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 434–435)

Liikunnanopetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7–9 on jaoteltu yllä mainittuihin sisältöalueisiin eli fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen toimintakykyyn. Oppilaiden arviointi ja ohjaaminen kohti tavoitteita pitäisi siis olla näiden tavoitteiden kanssa yhdenmukaisia. Fyysisen toimintakyvyn sisältöalueeseen kuuluu yhteensä seitsemän eri arvioitavaa tavoitetta. Ne liittyvät fyysiseen aktiivisuuteen, havaintomotoristen taitojen harjoittamiseen, tasapaino- ja liikkumistaitojen harjoittamiseen, välineenkäsittelytaitoihin, fyysisten ominaisuuksien arviointiin, ylläpitoon ja kehittämiseen, uimataitoon ja vesiturvallisuuteen sekä turvalliseen ja asialliseen toimintaan. Sosiaalisen toimintakyvyn tavoitealueeseen kuuluu kaksi arvioitavaa tavoitetta. Ne liittyvät muiden kanssa toimimiseen sekä toimiseen reilusti ja vastuuta ottamalla yhteisissä tilanteissa. Psyykkisen toimintakyvyn sisältöalueeseen kuuluu yhteensä neljä tavoitetta, joista kuitenkin kolme tavoitetta ei vaikuta liikunnan arvosanan muodostumiseen. Sisältöalueen tavoitteet liittyvät vastuun ottamiseen ja itsenäiseen työskentelyyn, myönteisiin kokemuksiin kehosta, pätevyydestä ja yhteisöllisyydestä, liikunnallisen elämäntavan merkitykseen sekä antaa edellytyksiä oppilaille erilaisiin liikuntaharrastuksiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 434)

3.2 Formatiivisen arvioinnin hyödyntäminen liikunnanopetuksessa

On havaittu, että formatiivisen arvioinnin hyödyntäminen liikuntatunneilla parantaa opetusta ja oppilaiden oppimista. Sekä oppilaat että opettajat kokivat formatiivisen arvioinnin hyödylliseksi oppimisen kannalta. (Ní Chróinín & Cosgrave 2013, 230) Formatiivisen arvioinnin eri keinoja hyödyntämällä opettajat uskoivat, että oppilaat oppivat paremmin. Toisaalta opettajat myös uskoivat, että he tulevat paremmiksi liikunnanopettajaksi, kun he osaavat paremmin hyödyntää formatiivista arviointia. (Ní Chróinín & Cosgrave 2013, 230) Formatiivinen arviointi onkin tärkeä osa opetus- ja oppimisprosessia ja opettajien tulisi hyödyntää sitä omassa opetuksessaan. Opettaja pystyy seuraamaan oppilaiden suorituksia ja edistämään palautteella oppilaiden oppimista. (Chng & Lund 2018, 34)

Liikuntatunneilla voidaan hyödyntää oppimisen tukena muun muassa vertaispalautetta ja itsearviointia, oppilaiden observointia ja keskusteluja opettajan ja oppilaiden välillä. Etenkin, jos luokkakoot ovat suuria, vertaispalautteen ja itsearvioinnin avulla kaikilla oppilailla on mahdollisuus saada palautetta omista suorituksista. (Chng & Lund 2018, 34) Chng ja Lund (2021, 38) ovat ehdottaneet, että oppilaat voitaisiin aktivoida tarkkailemaan toistensa suorituksia liikuntatunneilla ja kirjaamaan tapahtuneet suoritteet ylös paperille. Näin ollen tunnin aikana voitaisiin tuottaa paljon oppilaspalautetta strukturoitujen ohjeiden avulla. Se voisi auttaa oppilaita havainnoimaan omia suorituksiaan saadun palautteen perusteella ja toisaalta opettaja voisi viedä liikuntatuntia eteenpäin oppilaiden oppimistarpeiden mukaisesti. (Chng & Lund 2021, 38)

Myös Gibbons ja Kankkonen (2011) ehdottavat, että liikuntatunneilla voitaisiin hyödyntää erilaisia strukturoituja itsearviointilomakkeita, joiden avulla oppilaat voisivat arvioida omaa osaamistaan. Myös vertaispalautteen annossa voidaan hyödyntää strukturoituja lomakkeita, joissa palautteenantaja voi verrata oppilaan suoritusta haluttuun mallisuoritukseen. Muista oppiaineista tuttua portfolioityöskentelyä voidaan hyödyntää myös liikunnanopetuksessa. Portfolion avulla voidaan seurata oppilaiden kehittymistä, kun he kirjaavat talteen omia oppimistavoitteita ja oppimisprosessiaan siitä, kuinka he noihin tavoitteisiin pääsevät. (Gibbons & Kankkonen 2011, 9–11)

Formatiivisen arvioinnin hyödyistä huolimatta, sen täyttä potentiaalia ei vielä hyödynnetä liikunnanopetuksessa (Leirhaug & Annerstedt 2016, 625). Liikunnanopettajat omaavat vähän kokemusta formatiivisen arvioinnin sovittamisesta opetukseen. Formatiivisen arvioinnin

näkyttömyys liikunnanopetuksessa selittää myös oppilaiden vähäisiä kokemuksia formatiivisesta arvioinnista. (Leirhaug & Annerstedt 2016, 625) On mahdollista, että liikunnanopettajien arviointikäytäntöjä voidaan muuttaa, jos liikunnanopettajien ajatusmaailma arvioinnista muuttuu. Se, kuinka ajattelee arvioinnista, voi heijastua siihen, kuinka arviointia hyödynnetään opetuksessa. (Moura ym. 2021, 397)

Formatiivisen arvioinnin hyödyntäminen liikunnanopetuksessa saattaa edellyttää monelta liikunnanopettajalta muutoksia omiin opetusmetodeihin. Tämä voi vaatia vanhojen asenteiden ja toimintatapojen tarkastelua uudessa valossa, jotta oppilaille pystyttäisiin antamaan uudenlainen rooli omasta oppimisestaan. (Leirhaug & Annerstedt 2016, 626) Esimerkiksi norjalaiset liikunnanopettajat näyttäisivät olevan tietoisia opetussuunnitelmista, arviointikäytännöistä ja formatiivisen arvioinnin tarkoituksesta, mutta heidän tietämyksensä formatiivisen arvioinnin käytöstä vaihtelee (Leirhaug & MacPhail 2015, 637). Liikunnanopettajat tarvitsevat tukea ja ohjausta siitä, kuinka formatiivista arviointia voidaan hyödyntää. Ajatusmaailmaa on syytä muuttaa siitä, että arviointia tehdään pelkästään arvosanoja varten. Arviointi kannattaa nähdä enemmänkin oppimista tukevana työkaluna. Tällainen ajattelutapa arvioinnista voi auttaa entistä paremmin oppilaiden oppimisen tukemista. (Moura ym. 2021, 399) Liikunnanopettajat kokevat, että tarvitsevat lisää tietoa siitä, kuinka formatiivista arviointia voidaan käytännössä toteuttaa liikuntatunneilla (Ní Chróinín & Cosgrave 2013, 230).

Aarskogin (2021) mukaan ongelma ei ole siinä, etteivätkö oppilaat osallistuisi arviointiin. Oppilaat osallistuvat hänen mielestään aina osaamisen arviointiin, kun oppimista tapahtuu. Sen sijaan liikunnanopettajien kehityksen paikka on siinä, että he voisivat tarjota enemmän oppilaan oppimista edesauttavaa palautetta. (Aarskog 2021, 884–885) Toisaalta Leirhaugin ja MacPhailin (2015) mukaan kannattaisi nimenomaan keskittyä aktivoimaan oppilaita ottamaan enemmän vastuuta arviointiprosessista. Näyttää siltä, että erityisesti vertaispalaute ja itsearviointi ovat sellaisia formatiivisen arvioinnin muotoja, joita opettajat voisivat hyödyntää enemmän omassa opetuksessaan. (Leirhaug & MacPhail 2015, 636) Voikin olla, että parhaisiin oppimistuloksiin päästäisiin, kun yhdistellään opettajan antamaa palautetta, vertaispalautetta ja itsearviointia (Atjonen 2023, 35–36).

4 ERILAISET ARVIOINTIMENETELMÄT

Erilaisten arviointimenetelmien hyödyntäminen tunneilla antaa mahdollisuuden sille, että erilaiset oppijat pystyvät näyttämään omaa osaamistaan ja oppimistaan. Yksipuolinen arviointi, esimerkiksi kirjallisten kokeiden avulla, saattaa heikentää oppilaiden motivaatiota oppimista kohtaan. (Atjonen ym. 2019, 38) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaankin, että arvioinnin tulisi olla monipuolista:

”Oppilaiden oppimista, osaamista, työskentelyä ja käyttäytymistä arvioidaan monipuolisesti. Monipuolinen arviointi perustuu eri menetelmin kerättyihin näyttöihin. Opettaja valitsee arviointimenetelmät arvioinnin tehtävien ja oppiaineen tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla. Oppilaalle tulee tarjota mahdollisuuksia osoittaa oppimistaan ja osaamistaan eri tavoin ja tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaisin keinoin. Arviointimenetelmien valinnassa on otettava huomioon, että vain yhden arviointimenetelmän avulla ei voida arvioida kaikkia oppiaineille asetettuja tavoitteita.” (Opetushallitus 2020, 5)

Vaihtoehtoisissa arviointimenetelmissä (muu kuin kirjallinen koe) pidetään tärkeänä opettajan ja oppilaiden vuorovaikutusta ja vastavuoroisuutta. Oppilaat eivät ole arvioinnissa passiivisia toimijoita, vaan arvioinnissa tehdään yhteistyötä osapuolten välillä ja oppilailla on mahdollisuus lisätä omaa oppimistaan ja tietojaan arvioinnin aikana. (Atjonen ym. 2019, 38) Atjonen ym. (2019, 109) jakoivat eri oppiaineiden opettajien käyttämät arviointimenetelmät neljään kategoriaan: kokeet, erilaiset tuotokset, vuorovaikutukselliset menetelmät ja digitaaliset arviointimenetelmät. Vastanneista opettajista noin viidesosa (19 %) mainitsi käyttävänsä kaikkia edellä mainittuja arviointimenetelmiä. Sen sijaan 14 % vastanneista opettajista käytti ainoastaan kokeita arviointimenetelmänä. (Atjonen ym. 2019, 109) Liikunnan arviointi kuitenkin poikkeaa lukuaineiden arvioinnista ja seuraavissa alaluvuissa esiteltävien erilaisten arviointimenetelmien esittelyssä on hyödynnetty apuna tässä pro gradu -tutkielmassa hyödynnetyn tutkimuskyselyn (liite 1) mukaista arviointimenetelmäjakoa.

4.1 Havainnointi

Havainnointi voidaan jakaa vapaaseen (epäsysteemaattiseen) ja systeemaattiseen havainnointiin. Molemmissa havainnointitavoissa on omat vahvuudet ja heikkoudet. Vapaa havainnointi on käytetty menetelmä, jonka etuihin kuulu se, että havainnoijat voivat valikoida sattumanvaraisesti havainnoinnin kohteensa. Tämä voi olla tärkeää esimerkiksi yllättävissä tilanteissa, jotka vaativat enemmän huomiota. Vapaan havainnoinnin heikkous piilee siinä, että havainnoija itse määrittää tulokset sen perusteella, mitä hän henkilökohtaisesti pitää tärkeänä tai kirjaa ylös. Sen sijaan systeemaattisessa havainnoinnissa havainnointia toteutetaan etukäteen laaditun suunnitelman tai määriteltyjen kategorioiden mukaisesti. Nämä määrittelevät sitä, mitä havainnoijat tarkkailevat ja mistä asioista he kirjaavat asioita ylös. Yleisiä tapoja toteuttaa systeemaattista havainnointia ovat ajan tai tapahtumien esiintymiskertojen rekisteröinti. Systeemaattisessa havainnoinnissa on vähemmän joustovaraa kuin vapaassa havainnoinnissa. (Lyyra & Heikinaro-Johansson 2019, 16–17)

Alankomaalaisille liikunnanopettajille (n=260) tehdyn tutkimuksen mukaan havainnointi on yleisesti käytetty menetelmä liikunnanopettajien keskuudessa. Lähes neljä viidestä (78 %) liikunnanopettajasta kertoi käyttävänsä havainnointia usein tai hyvin usein, tehden näin ollen havainnoinnista käytetyimmän menetelmän arvioida oppilaita. (Borghouts ym. 2017, 480–481) Voidaan arvella, että havainnointi saattaa olla myös käytetty arviointimenetelmä suomalaisten liikunnanopettajien keskuudessa. Weckmanin (2008, 49) pro gradu -tutkielmassa suurin osa vastanneista liikunnanopettajista (93 %) piti havainnointia ja tarkkailua tärkeänä tai erittäin tärkeänä tapana kerätä arviointitietoa.

4.2 Mittaaminen ja kuvaaminen

Oppilaiden fyysistä toimintakykyä mitataan yläkoulun liikunnanopetuksessa Move! -mittausten yhteydessä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 435). Move! on valtakunnallinen mittaus- ja palautejärjestelmä, jonka avulla kerätään tietoa 5. ja 8. vuosiluokkien oppilaiden fyysisestä toimintakyvystä. Move! -mittausten tavoitteena on kannustaa oppilaita huolehtimaan omasta fyysisestä toimintakyvystä. (Opetushallitus 2024a)

Fyysisiä kunto-ominaisuuksia ei kuitenkaan käytetä perusopetuksessa summatiivisen arvioinnin perusteena, mikä koskettaa myös Move! -mittauksia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 436). Mittaamisen, kuten kunnon, ajan tai korkeuden mittaamisen, yleisyydestä liikuntatunneilla Suomen perusopetuksessa ei ole tarkkaa tietoa. Kuitenkin esimerkiksi alankomaalaisten liikunnanopettajien keskuudessa mittaaminen arviointimenetelmänä oli Borghouts ym. (2017) mukaan varsin yleistä. Alankomaissa toteutettuun tutkimukseen osallistuneista liikunnanopettajista yli puolet (54 %) vastasi käyttävänsä mittaamista usein tai hyvin usein. Lisäksi samassa tutkimuksessa 39 prosenttia vastaajista kertoi käyttävänsä mittaamista joskus arviointimenetelmänä. (Borghouts ym. 2017, 480–481)

Kuvaamalla voidaan nauhoittaa videoita, joita voidaan myöhemmin analysoida. Ihmisen liikettä onkin jo pitkään kuvattu, jotta saataisiin tietoa liikemalleista ja taidoista. (Laughlin ym. 2019, 23) Videoanalyysien avulla on mahdollista antaa oppilaille palautetta suorituksista sekä tietoa, mihin kannattaa keskittyä jatkossa. Kuvaamisen avulla saatua materiaalia voidaan tallentaa ja hyödyntää myöhemmin arvioinnin tukena. Etenkin, jos halutaan arvioida useita oppilaita samanaikaisesti, kuvaaminen voi olla hyödyllinen apuväline. (Trout 2013, 47–49) Kuvaaminen voi olla oiva lisä muiden arviointimenetelmien joukkoon. Kuitenkin on syytä muistaa, että videoanalyysit eivät voi korvata liikunnanopettajaa, vaan ne toimivat oppimisen tukena. (Laughlin ym. 2019, 29) Koulu voi ottaa videoita opetuksesta. Jos videoiden (koulussa säilytettävien, ei julkaistavien) oppilaat ovat tunnistettavissa, niin muodostavat ne silloin henkilötietolain mukaisen henkilörepositorin. (Opetushallitus 2017, 8)

4.3 Kokeet ja kirjalliset työt

Kirjalliset kokeet ovat maailman yleisin arviointimenetelmä, kun otetaan kaikki kouluaineet huomioon. Matematiikassa ja reaalianeissa kirjalliset kokeet ovat hyvin yleisesti käytettyjä arviointimenetelmien oppilaiden osaamisen arviointiin. Kirjallisten kokeiden vahvuus on, että niistä jää dokumentti, johon voidaan tarvittaessa myöhemmin palata. (Atjonen ym. 2019, 38) Liikunnanopetuksessa kirjalliset kokeet ovat kuitenkin harvinaisia. Tutkimuksen mukaan lähes puolet (49 %) alankomaalaisista liikunnanopettajista ei koskaan käyttänyt kirjallisia kokeita arviointimenetelmänä. Lisäksi noin kolmasosa vastaajista (32 %) kertoi käyttävänsä kirjallisia

kokeita arviointimenetelmänä vain harvoin. (Borghouts ym. 2017, 481) Myös Atjonen ym. (2019, 38) ovat sitä mieltä, että kirjalliset kokeet eivät välttämättä ole perusteltuja taito- ja taideaineissa.

Kirjallisista töistä esimerkiksi portfoliotyöskentelyä voidaan hyödyntää liikunnanopetuksessa (Gibbons & Kankkonen 2011, 11). Portfoliolla tarkoitetaan erilaisten tuotoksien kokoelmaa, jonka oppilas tai oppilaat ovat tuottaneet. Portfolio voi sisältää myös oppilaan itsearviointia ja opettajan lisäämiä kommentteja. (Opetushallitus 2024b) Liikuntaan tarkoitettu portfolio voi sisältää henkilökohtaisia oppimistavoitteita ja oppimisprosessin seuranta. Lisäksi digitaaliseen portfolioon voitaisiin tallentaa videoita omasta osaamisesta eri liikuntaympäristöissä. (Gibbons & Kankkonen 2011, 11) Portfoliotyöskentely on kuitenkin melko harvinaista. Alankomaalaisista liikunnanopettajista selkeä enemmistö (80 %) ei ollut koskaan käyttänyt portfoliotyöskentelyä arviointimenetelmänä liikunnanopetuksessa. Muut kirjalliset tehtävät, kuten esimerkiksi reflektoinnit tai esseet, olivat hieman yleisempiä liikunnanopetuksessa, mutta kuitenkin alankomaalaisista liikunnanopettajista selkeästi yli puolet (65 %) vastasi, ettei käytä koskaan tai käyttää harvoin kirjallisia töitä arviointimenetelmänä liikunnassa. (Borghouts 2017, 481)

4.4 Itsearviointi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että oppilaita tulee ohjata itsearviointiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 436). Itsearviointi on sellaista toimintaa, jossa yksilö tarkkailee omia oppimisprosessejaan ja -tuloksiaan. Tarkkailun tavoitteena on syventää omaa oppimista ja parantaa omia oppimistuloksia. (Andrade 2019, 10) On ehdotettu, että itsesäätelytaidot ja opinnoissa menestyminen liittyvät läheisesti toisiinsa. Oppilaat, jotka asettavat itselleen tavoitteita, suunnittelevat myös, kuinka noihin tavoitteisiin voisi päästä. Nämä oppilaat kykenevät paremmin tarkkailemaan omaa oppimisprosessiaan ja pärjäävät paremmin koulussa verrattuna oppilaisiin, jotka eivät aseta itselleen oppimistavoitteita. (Andrade & Valtcheva 2009, 13)

Panaderon ym. (2017) mukaan itsearvioinnin interventioilla on positiivinen vaikutus oppilaiden itsesäädelyyn oppimiseen ja minäpystyvyyteen. Mielenkiintoinen havainto oli, että oppilaiden

sukupuolella näyttäisi olevan vaikutusta itsearvioinnin tehokkuuteen. Erityisesti itsearvioinnin interventioilla oli suurempi vaikutus tyttöjen kuin poikien minäpystyvyyteen. Toisaalta tunnistettiin, että itsetarkkailulla oli yksittäisenä tekijänä iso vaikutus sekä tyttöjen että poikien minäpystyvyyteen. (Panadero ym. 2017, 96)

Jotta oppilaiden itsearviointi olisi tehokasta, sitä täytyy ohjalla opettajan suunnalta ja harjoituttaa. Oppilaiden täytyy olla tietoisia siitä, mikä itsearvioinnin käyttötarkoitus on ja mihin sillä pyritään. Itseään arvioidessa oppilaiden täytyy pystyä vertaamaan omaa tasoaan tai suoritustaan haluttuun tavoitteeseen. Toimivaan itsearviointiin on luotava selkeät kriteerit, jotta oppilaat pystyvät havaitsemaan, mikä heidän tasonsa on suhteessa osaamistavoitteisiin. Selkeiden kriteerien avulla oppilaat pystyvät systemaattisesti tarkkailemaan omia vahvuuksia ja heikkouksia. Oppilaat pystyvät käyttämään itsearvioinnin kautta saatua palautetta apukeinona oman oppimisen parantamiseksi. Oppilaille pitää pystyä perustelemaan, että itsearvioinnin avulla heillä on mahdollisuus parantaa omaa oppimista ja edelleen kohottaa omia arvosanojaan. Itsearvioinnin prosessia voidaan tukea myös vertaisarvioinnilla ja opettajan antamalla palautteella. (Andrade & Valtcheva 2009, 14)

Andrade ja Du (2007, 164–166) havaitsivat omassa tutkimuksessaan, että strukturoitu itsearviointi koettiin oppilaiden keskuudessa hyödylliseksi. Tosin oppilaat kokivat, että he tarvitsevat tukea ja harjoitusta saadakseen täyden hyödyn itsearvioinnista. Oppilaiden asenteet itsearviointia kohtaan paranivat, kun he saivat lisää kokemusta itsearvioinnista. Oppilaat kokivat, että he pystyivät hyödyntämään itsearviointia tehokkaammin, kun he tiesivät mitä opettaja odotti oppimiselta. Toimiva itsearviointi edellytti prosessin tarkkailua, jota pystyttiin jatkamaan muutoksilla ja reflektoinnilla. Tutkimuksen mukaan oppilaat uskoivat, että itsearvioinnilla on monia hyötyjä kuten se, että he pystyivät keskittymään oppimisen kannalta olennaisiin asioihin. Kuitenkin itsearvioinnin hyödyntäminen myös muilla tunteilla oli haastavaa suurimman osan mielestä. Jotkut oppilaat kokivat, että toisinaan heidän omat oppimistavoitteensa ja opettajan odotukset olivat ristiriidassa keskenään. (Andrade & Du 2007, 164–166)

Itsearvioinnin toteutustavan kanssa kannattaa olla huolellinen. Tejeiron ym. (2012) tutkimuksessa 122 opiskelijaa arvioi oman osaamisensa arvosanan muodossa kurssin päätteeksi. Vain puolelle opiskelijoista kerrottiin, että opiskelijan itsearvioima arvosana muodostaisi 5 prosenttia kurssin lopullisesta arvosanasta. Tuloksista havaittiin, että molempien ryhmien opiskelijat arvioivat oman osaamisensa korkeammaksi kuin opettajien tekemä arvio

opiskelijoiden osaamisesta. Etenkin osaamisensa korkeammaksi arvioivat heikosti suoriutuneet opiskelijat ja ne opiskelijat, joille kerrottiin, että itsearviointi vaikuttaa loppuarvosanaan. Opettajan arviointi ja opiskelijoiden itsearviointi erosivat toisistaan, kun tarkasteltiin sitä ryhmää, joka tiesi itsearvioinnin vaikuttavan loppuarvosanaan. Sen sijaan ryhmässä, jossa itsearviointi ei vaikuttanut loppuarvosanan muodostumiseen, muistuttivat opettajan ja opiskelijoiden arvioinnit enemmän toisiaan. Tutkijat tulivat siihen johtopäätökseen, että opiskelijoiden oman osaamisen yliarvioiminen lisääntyy selkeästi, kun itsearviointi huomioidaan loppuarvosanassa. (Tejeiro ym. 2012, 798–801)

Suomalaisessa perusopetuksessa oppilaan itsearviointi ei saa kuitenkaan vaikuttaa arvosanan muodostumiseen liikunnassa tai muissakaan oppiaineissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 437). Palomäen ja Hirvensalon (2022) tutkimuksessa valtaosa liikunnanopettajista ei antanut painoarvoa oppilaan omalle arviolle osaamisesta liikunnassa. Kuitenkin 13 prosenttia vastaajista sanoi itsearvioinnin vaikuttavan arvosanan muodostumiseen. (Palomäki & Hirvensalo 2022, 86) Itsearviointi pääseekin parhaiten oikeuksiinsa, kun se on luonteeltaan formatiivista ja kun sitä tuetaan erilaisilla harjoitteilla (Andrade 2019, 10).

4.5 Vertaisarviointi

Vertaispalaute on osa formatiivista arviointia (Opetushallitus 2020, 2). Vertaispalautetta annetaan tilanteessa, jossa palautteensaaja ja palauteenantaja ovat keskenään samassa tilanteessa. Tällöin vertaispalaute kuuluu osaksi oppimisprosessia. (Ouakrim-Soivio 2015, 171) Vertaispalautteen antamista ja vastaanottamista harjoitellaan koulussa opettajan ohjauksessa. Vertaispalaute ei saa kuitenkaan vaikuttaa oppilaan arvosanan muodostamiseen. (Opetushallitus 2020, 2)

Doublen ym. (2020) mukaan vertaispalaute näyttäisi olevan tehokas keino parantamaan oppilaiden akateemista osaamista. Vertaispalaute oli toimivampi verrattuna tilanteisiin, joissa ei käytetty ollenkaan formatiivista arviointia ja myös tehokkaampaa, kun sitä verrattiin pelkästään opettajan antamaan palautteeseen. Vertaispalautteella näyttäisikin olevan tärkeä oppimista tukeva rooli luokkaopetuksessa. On ehdotettu, että vertaispalautteen hyödyntäminen

olisi tehokas keino oppimisen edistämiseksi. Lisäksi voi olla, että opetusresurssit ovat paremmin optimoituja vertaispalautteen avulla, jolloin opettajalle jää aikaa keskittyä enemmän tukea tarvitseviin oppilaisiin tai vaikeampiin tehtävänantoihin. Vertaispalaute näyttäisi toimivan oppimisen tukijana eri aineissa ja eri koulutusasteilla. (Double ym. 2020, 499–500)

Myös Li ym. (2020) havaitsivat, että vertaispalautteen hyödyntäminen oli hyödyllistä oppimisen kannalta. Vertaispalautteen käyttö näyttäisi olevan yhtä tehokasta oppimisen kannalta kuin itsearvioinnin hyödyntäminen opetuksessa. Yksittäisenä tekijänä erityisesti arvioinnin harjoittelu nosti vertaispalautteen toimivuutta oppimisen kannalta. Kaiken kaikkiaan näyttäisi siltä, että vertaispalautteen käytölle oppilaiden oppimisen kannalta löytyy teoreettinen tuki. (Li ym. 2020, 202–204)

Ajankäytöllisesti voi olla hyödyllistä, että opettajan lisäksi oppilaat osallistuvat palautteen antoon antamalla sitä vertaisilleen. Joissakin tilanteissa oppilaat kykenevät ymmärrettävästi neuvomaan toisiaan. Antamalla palautetta vertaisilleen oppilas saattaa oivaltaa samalla jotain omasta oppimisestaan, mikä voi edistää oppimista. Vertaispalautteen avulla oppilaat myös voivat huomata, että palautteenanto kannattaa muotoilla toista kannustavaan muotoon. (Atjonen 2023, 24)

4.6 Arviointikeskustelu

Arviointikeskustelut ovat tilaisuuksia, joihin osallistuvat opettaja, oppilas tai oppilaat sekä joissakin tilanteissa myös oppilaan huoltajat. Arviointikeskusteluja voidaan käydä oppitunneista erillisinä ajanjaksoina tai myös oppituntien aikana. Arviointikeskusteluissa voidaan käydä läpi oppimiseen ja osaamiseen liittyviä asioita, mutta myös muita, esimerkiksi käytökseen liittyviä seikkoja. Hyvälle arviointikeskustelulle ominaisia piirteitä ovat vuorovaikutuksellisuus, kiireettömyys, avoimuus, kunnioitus ja kannustus. (Luostarinen 2019)

Arviointikeskustelut ovat toiseksi käytetyin vuorovaikutuksellinen arviointimenetelmä itsearvioinnin jälkeen eri aineiden opettajien keskuudessa Suomessa. Eri aineiden opettajista noin kolmannes (35 %) ilmoitti käyttävänsä arviointikeskustelua oppilaiden kanssa usein tai aina. Sen sijaan arviointikeskusteluja oppijaryhmän kanssa käytti usein tai aina arviointimenetelmänä yhteensä 22 % vastaajista. Lisäksi arviointikeskusteluja, joihin osallistui

oppilaan lisäksi myös huoltaja, käytti usein tai aina 10 % vastanneista opettajista. Taito- ja taideaineiden opettajat hyödynsivät useammin arviointikeskusteluja oppilaiden kanssa kuin reaaliaineiden, kielten ja matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opettajat. (Atjonen ym. 2019, 113)

5 LIIKUNNANOPETTAJIEN ARVIOINTIKÄSITYKSIÄ

Liikunnanopettajien arviointikäsitteitä Suomessa on viimeksi tutkittu vuonna 2022 (Palomäki & Hirvensalo 2022). Muuten liikunnanopettajien arviointikäsitteitä on tutkittu pääasiassa muutamissa opiskelijoiden pro gradu -tutkielmissa (Grönholm & Juvonen 2017; Nieminen 2012; Salovaara 2012; Weckman 2008).

Palomäki ja Hirvensalo (2022) selvittivät tutkimuksessaan, miten liikunnan arvosanat opettajien mukaan muodostuvat kouluissa. Kyselytutkimuksessa selvitettiin peruskoulun yläkoulun liikunnanopettajien käsityksiä siitä, kuinka he toteuttivat arviointia perusopetuksessa. Suurin osa (79 %) liikunnanopettajista vastasi perustavansa arviointinsa vankasti opetussuunnitelman perusteiden mukaisiin kriteereihin. Selvä enemmistö opettajista koki, että oppilaiden aktiivisen osallistumisen, toisten huomioimisen, itsenäisen työskentelyn ja vastuun ottamisen sekä motoristen perustaitojen kuuluu vaikuttaa liikunnan arvosanan muodostumiseen. Toisaalta uimataito ja vedestä pelastautuminen jakoivat opettajien käsityksiä, sillä vähän alle puolet oli sitä mieltä, että tämä kriteeri vaikutti paljon tai erittäin paljon arvosanan muodostamiseen. Monet opettajat antoivat painoarvoa myös oppilaan asennoitumiselle liikuntaa kohtaan, vaikka se ei saisi vaikuttaa arviointiin. Pieni osa liikunnanopettajista piti tekijöitä kuten suhteellista arviointia (17 %), oppilaiden kuntotaso (15 %), oppilaan itsearviointia (13 %) tai oppilaan vapaa-ajan harrastuksia (4 %) kriteereinä arvioinnissa, vaikka opetussuunnitelman perusteiden mukaan nämäkään eivät saisi vaikuttaa oppilaan arviointiin. (Palomäki & Hirvensalo 2022, 85–88)

Liikunnanopettajat kertoivat, että oppilaiden tasapuolinen havainnointi tuntien aikana tuottaa haasteita. Arviointia hankaloittaa myös kiire, kun päivistä ei löydy sopivaa hetkeä arviointien tekoon. Lisäksi vaikeuksia arviointiin aiheuttavat oppilaiden poissaolot tai muut haasteet tunneilla. Opettajat kokivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointikriteerien tulkinnan vaikeaksi. (Palomäki & Hirvensalo 2022, 85–88)

Grönholm ja Juvonen (2017, 48–50) havaitsivat, että liikunnanopettajat suhtautuivat eri tavoin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arviointiohjeistuksiin. Opettajista 46 % suhtautui myönteisesti ja 41 % kielteisesti arviointiohjeistuksiin. Kokeneemmat opettajat eivät olleet perehtyneet arviointiohjeistuksiin niin hyvin kuin nuoremmat opettajat. Nuoremmat opettajat pitivät myös arviointiohjeistusta oikeudenmukaisempana. Enemmistö kaikista opettajista (73 %) arveli, että arviointiohjeistus lisää opettajien työmäärää verrattuna

vanhempaan arviointiohjeistukseen. Kuitenkin arviointiohjeistuksen etuna nähtiin se, että oppilailla on mahdollisuus osoittaa oma osaaminen. (Grönholm & Juvonen 2017, 48–50)

Niemisen (2012, 69–70) pro gradu -tutkielmassa liikunnanopettajat pitivät opetussuunnitelmaa työvälineenä, jonka lisäksi tarvittiin opettajan omaa tulkintaa ja soveltamista oppilasarvioinnin suhteen. Opettajat kokivat haasteelliseksi arvioinnin oikeudenmukaisuuden, oppilaiden rajalliset mahdollisuudet harjoitteluun sekä liikunnan arvosanojen mahdollisesti luomat huonot mielikuvat oppilaan omasta liikunnallisuudesta. Haasteista huolimatta opettajat uskoivat, että arvioinnin avulla on mahdollista tukea oppilaita. (Niemi 2012, 69–70)

Salovaara (2012, 59–61) huomasi, että liikunnanopettajat painottivat keskenään erilaisia asioita, kun mietittiin, mitkä asiat vaikuttivat liikunnan arvosanan muodostumiseen. Liikunnanopettajat käyttivät erilaisia painotuksia taidosta, kunnosta, asenteesta, toiminnasta ja harrastuneisuudesta. Opettajien vastauksista ei monessakaan varsinaisesti mainittu arviointikriteerien pohjautuvan vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Reilusti yli puolet liikunnanopettajista (61 %) kertoi, että kuntotestitulokset vaikuttivat suoraan tai vaikuttivat rajatapauksissa/nostavasti oppilasarviointiin. (Salovaara 2012, 59–61) Nykyään tilanne saattaa olla erilainen, kun toimintakyvyn mittaustulosten hyödyntäminen arvioinnissa ei ole tämänhetkisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 436) mukaan sallittua.

Weckman (2008, 60–61) selvitti opettajien käsityksiä liikunnanopetuksen oppilasarviointista. Vastanneista opettajista noin 40 % koki liikunnanopetuksen päättöarvioinnin helpoksi voimassa olevan opetussuunnitelman pohjalta. Sen sijaan loput vastaajista eivät osanneet sanoa kantaansa tai olivat sitä mieltä, että voimassa olevat arviointikriteerit eivät helpota oppilasarviointia. Opettajista vain vähän alle puolet koki, että oli saanut riittävästi arviointia tukevaa tietoa. Enemmistö opettajista (lähes 70 %) koki, että liikunnan arvioinnissa oli tarpeellista antaa myös arvosana oppilaalle. (Weckman 2008, 60–61)

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää liikunnanopettajien käyttämien erilaisten arviointimenetelmien yleisyyttä yläkoulun liikunnanopetuksessa ja yläkoulun liikunnanopettajien käsityksiä oppilasarvioinnista. Tutkielmassa pyrittiin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä arviointimenetelmiä liikunnanopettajat käyttävät liikunnan arvioinnissa yläkoulussa?
2. Eroavatko yläkoulun liikunnanopettajien liikunnassa käyttämät arviointimenetelmät toisistaan?
3. Onko opettajan ikä tai sukupuoli yhteydessä hänen liikunnassa käyttämiinsä arviointimenetelmiin?
4. Onko yläkoulun liikunnanopettajien käsitykset oppilasarvioinnista yhteydessä heidän käyttämiinsä arviointimenetelmiin?
5. Millaista on hyvä oppilasarviointi yläkoulun liikunnanopettajien mielestä?
6. Onko yläkoulun liikunnanopettajien käsitys hyvästä oppilasarvioinnista yhteydessä heidän käyttämiinsä arviointimenetelmiin?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

7.1 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksen osallistujat olivat Suomessa liikuntaa opettavia opettajia. Tutkittavat (N=147) vastasivat opettavansa pääasiallisesti yläkoulussa, vuosiluokilla 7–9. Tutkittavista 115 vastasi olevansa naisia ja 32 miehiä (taulukko 1). Kaikista tutkittavista alle 40-vuotiaita oli yhteensä 52 opettajaa (35,4 %), 40–49-vuotiaita 53 opettajaa (36,1 %) ja 50-vuotiaita tai vanhempia 42 opettajaa (28,6 %). Yli puolet (51 %) kyselyyn vastanneista opetti liikuntaa koulussa, jossa oli oppilaita 400 tai enemmän. Liikuntatieteiden maistereita (LitM) osallistujista oli 85 %. Kyselyyn vastanneista opettajista noin kahdella kolmasosalla oli yli kymmenen vuoden opetuskokemus ja yhdellä kolmanneksella kymmenen vuoden tai sen alle pituinen opetuskokemus (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Osallistujien taustatietoja (N=147).

| | n | % |
|---|-----|------|
| Sukupuoli | | |
| Nainen | 115 | 78,2 |
| Mies | 32 | 21,8 |
| Ikä | | |
| 25–29 | 8 | 5,4 |
| 30–34 | 23 | 15,6 |
| 35–39 | 21 | 14,3 |
| 40–44 | 31 | 21,1 |
| 45–49 | 22 | 15,0 |
| 50–54 | 30 | 20,4 |
| 55–59 | 8 | 5,4 |
| 60–64 | 4 | 2,7 |
| Koulun koko | | |
| -99 | 3 | 2,0 |
| 100–199 | 11 | 7,5 |
| 200–299 | 29 | 19,7 |
| 300–399 | 29 | 19,7 |
| 400- | 75 | 51,0 |
| Koulutus | | |
| Liikuntatieteiden maisteri (LitM) | 125 | 85,0 |
| Muu | 22 | 15,0 |
| Työkokemus liikunnan opettamisesta | | |
| Alle vuosi | 6 | 4,1 |
| 1–5 vuotta | 18 | 12,2 |
| 6–10 vuotta | 31 | 21,1 |
| 11–20 vuotta | 46 | 31,3 |
| Yli 20 vuotta | 46 | 31,3 |

7.2 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto on kerätty osana opetus- ja kulttuuriministeriön (2018–2021) rahoittamaa ”Liikuntaa ja terveystietoa opettavien opettajien arviointiosaaminen kehittäminen” -hanketta. Liikunnan ja Terveystiedon Opettajat ry:n (LIITO ry) jäsenille lähetettiin vuonna 2019 sähköpostilla Webropolin kautta toteutettu kysely (liite 1). Kyselyyn vastasi yhteensä 201 eri

kouluasteilla liikuntaa ja terveystietoa opettavaa opettajaa. Tässä tutkielmassa otos rajattiin pääasiassa yläkoulussa liikuntaa opettaviin opettajiin (N=147).

Kyselyssä (liite 1) kartoitettiin opettajien käsityksiä oppilasarvioinnista, arvioinnin toteuttamisesta ja omista arviointivalmiuksista liikunnassa ja terveystiedossa. Tässä tutkielmassa analysoitiin aineistoa, joka syntyi kysymyksistä 4, 5 ja 10. Kysymyksissä 4 ja 5 selvitettiin opettajien käsityksiä oppilasarvioinnista ja kysymyksessä 10 opettajien liikunnassa käyttämiä arviointimenetelmiä. Kysymyksessä 4 vastaajia pyydettiin kuvailemaan avoimeen kommenttikenttään, millaista on hyvä oppilasarviointi. Kysymyksissä 5 ja 10 vastaajia pyydettiin valitsemaan omaa näkemystä parhaiten vastaava vaihtoehto viisiportaiselta Likert-asteikolta. Kysymykset 4, 5 ja 10 on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Kyselyn (liite 1) kysymykset 4, 5 ja 10.

| Kysymyksen numero kysymyslomakkeella ja kysymys | Vastausvaihtoehdot |
|--|--|
| 4. Kuvaile millaista on hyvä oppilasarviointi. | Avoin kysymys |
| 5. Ajattelen arvioinnista, että... | |
| Se auttaa oppilasta oppimaan. | |
| Se tukee opetuksen suunnittelua. | |
| Sen avulla saan selville oppilaan osaamisen lähtötason. | 5-portainen Likert-asteikko: |
| Se määrittelee opintojen loppuvaiheessa oppilaan osaamisen tason jatkokoulutukseen valintaa varten. | En koskaan, melko harvoin, silloin tällöin, melko usein, usein |
| Se mahdollistaa jatkuvan palautteen antamisen oppilaalle hänen oppimisestaan. | |
| Sen avulla saan selville oppilaan osaamisen. | |
| Se auttaa havaitsemaan oppilaan tarpeet oppimisen tukeen. | |
| 10. Miten usein käytät seuraavia arviointimenetelmiä liikunnan opetuksessa yhden opintojakson (kurssi/38 h) aikana? | |
| Havainnointi: vapaa tai systemaattinen havainnointi | |
| Mittaustulokset: aika, korkeus, pisteiden määrä jne. | |
| Toiminnan tai suoritusten kuvaaminen: esim. valokuvat, videot | 5-portainen Likert-asteikko: |
| Fyysiset toimintakyvyn mittaukset | En koskaan, kerran, 2 kertaa, 3–4 kertaa, useammin |
| Kirjallinen koe | |
| Kirjalliset työt: portfolio, oppimispäiväkirja, esseekirjoitus, tutkielma, ryhmätyö | |
| Graafiset esitykset: posterit, käsittekartta | |
| Itsearviointi | |
| Vertaisarviointi | |
| Arviointikeskustelu (opettaja-oppilas) | |

7.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkielmassa käytettyä aineistoa käsiteltiin määrällisin ja laadullisin menetelmin. Määrällisessä tutkimuksessa voidaan selvittää eri ryhmien ja muuttujien välisiä yhteyksiä ja riippuvuuksia (Tähtinen ym. 2020, 11). Tässä tutkielmassa määrällisistä menetelmistä hyödynnettiin klusterianalyysiä, ristiintaulukointia ja khiin neliö -testiä aineiston analyysissä.

Klusterianalyysi luetaan monimuuttujamenetelmäksi. Klusterianalyysin avulla haluttu aineisto pystytään jakamaan toisistaan poikkeaviin ryhmiin eli niin sanottuihin klustereihin. (Tähtinen ym. 2020, 226) Eri ryhmät muodostetaan valittujen muuttujien perusteella niin, että samaan klusteriin sisältyvät yksittäiset havaintoyksiköt muistuttavat mahdollisimman paljon toisiaan, mutta eroavat kuitenkin toisten klusterien vastauksista. Alle 400 osallistujan kokoisille aineistoille suositellaan käytettävän hierarkkista klusterianalyysiä. (Tähtinen ym. 2020, 226–227)

Klusterianalyysin avulla muodostuneita ryhmiä voidaan käyttää jatkoanalyysissä ristiintaulukoinnissa (Tähtinen ym. 2020, 227). Ristiintaulukointi on käytetty menetelmä, joka soveltuu kategoristen muuttujien analysointiin ja ristiinluokitteluun. Esimerkiksi sukupuoli-, ikä- ja asennemuuttujat ovat tavanomaisia muuttujia, joita käytetään ristiintaulukoinnissa. (Tähtinen ym. 2020, 165–166) Ristiintaulukoinnin tulokset esitetään frekvensseinä ja prosenttiosuuksina. Khiin neliö -testi (χ^2 , Pearsonin khiin neliö -testi) testaa riippuvuuden merkitsevyyttä ja se yhdistetään usein aineiston analyysiin ristiintaulukoinnin kanssa. (Tähtinen ym. 2020, 166)

Tutkielmassa käytettiin lisäksi laadullisena menetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistolähtöinen analyysi koostuu kolmesta vaiheesta: aineiston pelkistämisestä, aineiston ryhmittelystä ja käsitteiden luomisesta. Aineiston pelkistämisessä avoimet vastaukset pelkistetään siten, että tietyt ilmaukset etsitään ja epäolennainen informaatio karsitaan pois. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123) Aineiston ryhmittelyssä samanlaiset vastaukset ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi, joka nimetään luokkaa kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Sisällönanalyysiä pystytään jatkamaan luokittelun jälkeen kvantifioimalla aineisto. Tällä tarkoitetaan sitä, että aineistosta lasketaan, miten usein sama asia toistuu avoimissa vastauksissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 135)

7.4 Aineiston analyysi

Tässä tutkielmassa aineiston analyysi aloitettiin rajaamalla aineisto koskemaan opettajia, jotka opettavat liikuntaa pääasiassa yläkoulussa (N=147). Aluksi vastattiin tutkimuskysymykseen ”*Mitä arviointimenetelmiä liikunnanopettajat käyttävät liikunnan arvioinnissa yläkoulussa?*” laskemalla frekvenssejä ja prosenttiosuuksia eri arviointimenetelmien osalta. Määrällisten analyysien teossa hyödynnettiin IBM SPSS Statistics 28.0 -ohjelmistoa.

Tämän jälkeen lähdettiin vastaamaan tutkimuskysymykseen ”*Eroavatko yläkoulun liikunnanopettajien liikunnassa käyttämät arviointimenetelmät toisistaan?*”. Aineistolle suoritettiin hierarkkinen klusterianalyysi kysymyksestä ”*10. Miten usein käytät seuraavia arviointimenetelmiä liikunnan opetuksessa yhden opintojakson (kurssi/38 h) aikana?*”. Hierarkkisen klusterianalyysin menetelmäksi valittiin Wardin menetelmä (Ward’s method). Koska tarkkaa klusterien määrää ei voida etukäteen tietää (Tähtinen ym. 2020, 226), niin valittiin muodostuvien klustereiden vaihteluväliksi 2–4. Jotta saatiin tietää, mitä eroja eri klusterien välille oli muodostunut, muodostettiin klustereista pylväsdiagrammit jokaisesta kysymyksen kymmenestä väitteestä erikseen (taulukko 2). Pylväsdiagrammien tarkastelun jälkeen jokainen klusteri nimettiin sitä parhaiden kuvaavalla tavalla sen perusteella, mitä kyseisiin ryhmiin kuuluvat opettajat painottivat arviointimenetelmään (taulukko 3).

Klusterien nimeämisen jälkeen vastattiin tutkimuskysymyksiin ”*Onko opettajan ikä tai sukupuoli yhteydessä hänen liikunnassa käyttämiinsä arviointimenetelmiin?*” ja ”*Onko yläkoulun liikunnanopettajien käsitykset oppilasarvioinnista yhteydessä heidän käyttämiinsä arviointimenetelmiin?*”. Tätä varten tehtiin muodostuneista klustereista jatkoanalyysiä ristiintaulukoimalla klustereita eri muuttujien kanssa. Ikämuuttujan vastaukset yhdistettiin kolmiportaiseksi: alle 40 vuotta, 40–49-vuotta sekä 50 vuotta tai enemmän. Samoin kyselylomakkeen kysymyksen ”*Ajattelen arvioinnista, että...*” Likert-asteikon vastausluokat yhdistettiin kolmiportaiseksi, jotta voitiin välttää liian pieneksi jääviä frekvenssejä ristiintaulukoinnissa. Lisäksi ristiintaulukointi tehtiin sukupuolimuuttujan kanssa. Ristiintaulukointien yhteydessä testattiin riippuvuuksien merkitsevyydet khiin neliö -testin avulla (taulukko 3).

Tutkimuskysymyksissä ”*Millaista on hyvä oppilasarviointi yläkoulun liikunnanopettajien mielestä?*” ja ”*Onko yläkoulun liikunnanopettajien käsitys hyvästä oppilasarvioinnista yhteydessä heidän käyttämiinsä arviointimenetelmiin?*” suoritettiin aineistolähtöinen

sisällönanalyysi kyselylomakkeen kysymyksen ”*Kuvaile millaista on hyvä oppilasarviointi*” avoimista vastauksista. Avoimet vastaukset pelkistettiin ensiksi alleviivaamalla samaa tarkoittavia vastauksia samalla värillä, jotka yhdistettiin myöhemmin kukin omaksi luokakseen. Luokat nimettiin niitä parhaiten kuvaavalla käsitteellä. Lopuksi avoimista vastauksista löydetty luokat kvantifioitiin eli laskettiin, kuinka monta kertaa sama asia toistuu avoimissa vastauksissa. Näiden perusteella saatiin tietää, miten yläkoulun liikunnanopettajat kuvailevat hyvää oppilasarviointia (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Tutkielman aineiston analyysissä käytetyt menetelmät.

| Tutkimuskysymys | Menetelmä(t) |
|--|--|
| 1. Mitä arviointimenetelmiä liikunnanopettajat käyttävät liikunnan arvioinnissa yläkoulussa? | Frekvenssien ja prosenttiosuuksien laskeminen |
| 2. Eroavatko yläkoulun liikunnanopettajien liikunnassa käyttämät arviointimenetelmät toisistaan? | Hierarkkinen klusterianalyysi |
| 3. Onko opettajan ikä tai sukupuoli yhteydessä hänen liikunnassa käyttämiinsä arviointimenetelmiin? | Ristiintaulukointi Khiin neliö -testi |
| 4. Onko yläkoulun liikunnanopettajien käsitykset oppilasarvioinnista yhteydessä heidän käyttämiinsä arviointimenetelmiin? | Ristiintaulukointi Khiin neliö -testi |
| 5. Millaista on hyvä oppilasarviointi yläkoulun liikunnanopettajien mielestä? | Aineistolähtöinen sisällönanalyysi Aineiston kvantifointi |
| 6. Onko yläkoulun liikunnanopettajien käsitys hyvästä oppilasarvioinnista yhteydessä heidän käyttämiinsä arviointimenetelmiin? | Aineistolähtöinen sisällönanalyysi Aineiston kvantifointi |

7.5 Analyysin luotettavuus

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta on kuvailtu kahdella käsitteellä: reliabiliteetilla ja validiteetilla. Molemmat käsitteet viittaavat luotettavuuteen, mutta reliabiliteetti keskittyy tutkimuksen toistettavuuteen. Jos mittari on reliabeeli, vastaukset eri mittauskerroilla muistuttaisivat toisiaan. Toisaalta validiteetilla tarkoitetaan sitä, että mitataanko tarkasti sitä, mitä on tarkoitus mitata. (Metsämuuronen 2011, 74)

Tässä tutkielmassa käytetty aineisto on kerätty tutkimuskyselyllä, jonka suunnitteluun osallistui monia liikuntapedagogiikan ja terveystieteen asiantuntijoita sekä tutkijoita Jyväskylän yliopiston Liikuntatieteellisestä tiedekunnasta. Osa heistä oli opettanut opetussuunnittelua ja arviointia sisältäviä sisältöjä liikunnan ja terveystiedon opettajaopiskelijoille. Kyselyn laatijoista osa oli osallistunut valtakunnallisten opetussuunnitelmien suunnitteluun perusopetukseen tai lukioon. (Palomäki & Hirvensalo 2022, 85) Kyselyn kysymykset ja väittämät pohjautuivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 (Palomäki & Hirvensalo 2022, 85) ja olemassa olevaan tutkimustietoon liikunnanopettajien arviointikäytöksistä (Borghouts ym. 2017; Grönholm & Juvonen 2017; Puoskari ym. 2012; Salovaara 2012; Palomäen & Hirvensalon 2022, 85 mukaan) Kyselylomaketta esitettiin, jonka jälkeen lomaketta muokattiin muotoon, joka lähetettiin liikunnanopettajille.

Vastausprosentilla pystytään myös ilmaisemaan tutkimuksen luotettavuutta. Mitä suurempi osuus vastaa tutkimuskyselyyn, sitä varmemmin voidaan sanoa, että otos edustaa perusjoukkoaan. (Vehkalahti 2019, 44) Kaiken kaikkiaan kyselyyn vastasi yhteensä 201 liikunnanopettajaa, mikä oli yhteensä 16 % LIITO ry:n jäsenistä. Kun aineisto rajattiin yläkoulun liikunnanopettajiin, niin etenkin kyselyyn vastanneiden miesten määrä (n=32) jäi melko pieneksi. Myös koko tutkimuksen otoskoko jäi niin matalaksi, ettei varmuudella pystytä sanomaan edustaako se täysin perusjoukkoaan eli suomalaisia liikunnanopettajia. (Palomäki & Hirvensalo 2022, 85)

Analyysin luotettavuudesta kannattaa lisäksi muistaa se, että klusterianalyysi ei anna suoraan oikeaa vastausta ryhmittelyille. Ryhmittelyjä voidaan muodostaa useita erilaisia, jotka saattavat poiketa lopputulokseltaan toisistaan. Näin ollen tutkielman tekijän täytyy myös itse pystyä tulkitsemaan, millainen ryhmittely vastaa parhaiten tutkimuskysymyksiin. Klusterianalyysiä tehdessä olisikin parasta olla jonkinlainen ajatus ryhmistä ja niiden määristä, sillä muussa tapauksessa tulkinta voi olla sattumanvaraista. Sitä, onko valittu päätös hyvä, ei voida mitata

tilastollisin menetelmin, vaan se pohjautuu tutkielman tekijän arvioon ja asiantuntemukseen. (Tähtinen ym. 2020, 226–227)

7.6 Eettiset näkökohdat

Hyvän ja kestäväen tutkimuksenteon yksi elinehdoista on, että siinä huomioidaan eettiset näkökohdat. Eettisyyden täytyisi kulkea mukana koko tutkimusprosessin ajan. (Tähtinen 2020, 57) Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut tukijoille ja opiskelijoille ohjeet hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteet ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muun muassa se, että kerättyjen aineistojen kanssa noudatetaan tietosuojalainsäädäntöä sekä myös velvoitteita, jotka liittyvät salassapitoon, luottamuksellisuuteen ja vaitioloon. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023, 11–14)

Tutkielmaan on saatu lupa valmiin aineiston hyödyntämiseen, joka kerättiin Webropol-kyselynä vuonna 2019. Kyselyyn osallistuvia opettajia informoitiin ennen vastaamista kyselyn alkusivulla tutkimuksen tarkoituksesta ja osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Kyselyyn vastattiin nimettömästi ja opettajilta ei kysytty tietoa, missä koulussa he opettavat anonymiteetin säilyttämiseksi. Tässä tutkielmassa käytettyä aineistoa on säilytetty henkilökohtaisella Jyväskylän yliopiston U-aseamalla ja kun tutkimus päättyy, niin huolehditaan aineiston asianmukaisesta hävittämisestä tutkielman tekijän henkilökohtaiselta U-asemalta. Aineistoa on käsitelty tutkielmassa vain tutkielman tekijä.

8 TULOKSET

8.1 Eri arviointimenetelmien käytön yleisyys koululiikunnassa

Tulosten mukaan yleisin arviointimenetelmä liikunnassa on havainnointi: yläkoulun liikunnanopettajista 91 % (n=133) käytti havainnointia arviointimenetelmänä useammin kuin neljä kertaa yhden opintojakson aikana (taulukko 4). Kukaan opettajista ei vastannut, että ei käyttäisi havainnointia koskaan arviointimenetelmänään liikuntatunneilla.

Vaikka yksikään kyselyyn vastannut opettaja ei käyttänyt fyysisen toimintakyvyn mittauksia yli neljää kertaa arviointimenetelmänä yhden opintojakson aikana (taulukko 4), yli puolet eli 63 % opettajista käytti fyysisen toimintakyvyn mittauksia arviointimenetelmänään ainakin kerran yhden opintojakson aikana. Opettajista 37 % ei käyttänyt fyysisen toimintakyvyn mittauksia ollenkaan arviointimenetelmänä.

Yhteensä 27 % opettajista sanoi käyttävänsä mittaustuloksia arviointimenetelmänä kaksi kertaa tai useammin yhden opintojakson aikana. Opettajista 35 % sanoi käyttävänsä mittaustuloksia kerran yhden opintojakson aikana, kun puolestaan 38 % opettajista ei käyttänyt mittaustuloksia kertaakaan oppilasarvioinnissa.

Lähes puolet (48 %) opettajista ei käyttänyt kuvaamista lainkaan arviointimenetelmänä. Neljä opettajaa (3 %) käytti kuvaamista 3–4 kertaa opintojakson aikana. Opettajista 10 % käytti kuvaamista arviointimenetelmänä kaksi kertaa opintojakson aikana. Yhden kerran kuvaamista arviointimenetelmänä opintojakson aikana käyttäviä oli 39 % opettajista.

Enemmistö opettajista (58 %) käytti itsearviointia yhden kerran opintojakson aikana arviointimenetelmänä. Yhteensä 33 % opettajista käytti itsearviointia kaksi kertaa tai enemmän yhden opintojakson aikana liikunnassa. Kaikista 147 opettajasta vain neljä opettajaa ei käyttänyt koskaan itsearviointia opintojakson arviointimenetelmänä liikunnassa.

Lähes puolet opettajista, (47 %), ei käyttänyt koskaan vertaisarviointia liikunnassa. Lähes kolmannes vastaajista (30 %) käytti vertaisarviointia kerran yhden opintojakson aikana. Yhteensä 17 % opettajista käytti vertaisarviointia 3–4 kertaa tai enemmän yhden opintojakson aikana.

Suurin osa opettajista (74 %) kävi kahdenkeskisen arviointikeskustelun oppilaidensa kanssa kerran yhden opintojakson aikana. Opettajista 8 % vastasi, ettei käytä koskaan arviointikeskusteluja. Opettajista 18 % käytti arviointikeskusteluja yhden opintojakson aikana vähintään kaksi kertaa.

Selkeä enemmistö ei opettajista, (75 %), ei käyttänyt kirjallisia töitä arviointimenetelmänä liikunnassa. Opettajista 15 % käytti kirjallisia töitä kerran, 10 % käytti kirjallisia töitä kaksi kertaa ja yksi opettaja käytti kirjallisia töitä 3–4 kertaa yhden opintojakson aikana arviointimenetelmänä. Opettajista yksikään ei käyttänyt kirjallisia töitä yli neljää kertaa yhden opintojakson aikana arviointimenetelmänä.

Valtaosa opettajista (93 %) ei käyttänyt kirjallista koetta lainkaan arviointimenetelmänä liikunnassa. Yksitoista opettajaa (7 %) käytti liikunnassa kirjallista koetta kerran tai useammin yhden opintojakson aikana arviointimenetelmänä (taulukko 4). Kukaan opettajista ei arvioinut opintojakson aikana yli neljää kertaa oppilaita liikunnassa kirjallisen kokeen avulla.

Valtaosa opettajista (97 %) ei käyttänyt koskaan graafisia esityksiä opintojakson arviointimenetelmänä. Kolme opettajaa käytti graafisia esityksiä kerran yhden opintojakson aikana arviointimenetelmänä. Yksi opettaja mainitsi käyttävänsä graafisia esityksiä useammin kuin neljä kertaa yhden opintojakson aikana arviointimenetelmänä.

TAULUKKO 4. Liikunnanopettajien käyttämät arviointimenetelmät liikuntatunneilla yhden opintojakson (kurssi/38 h) aikana.

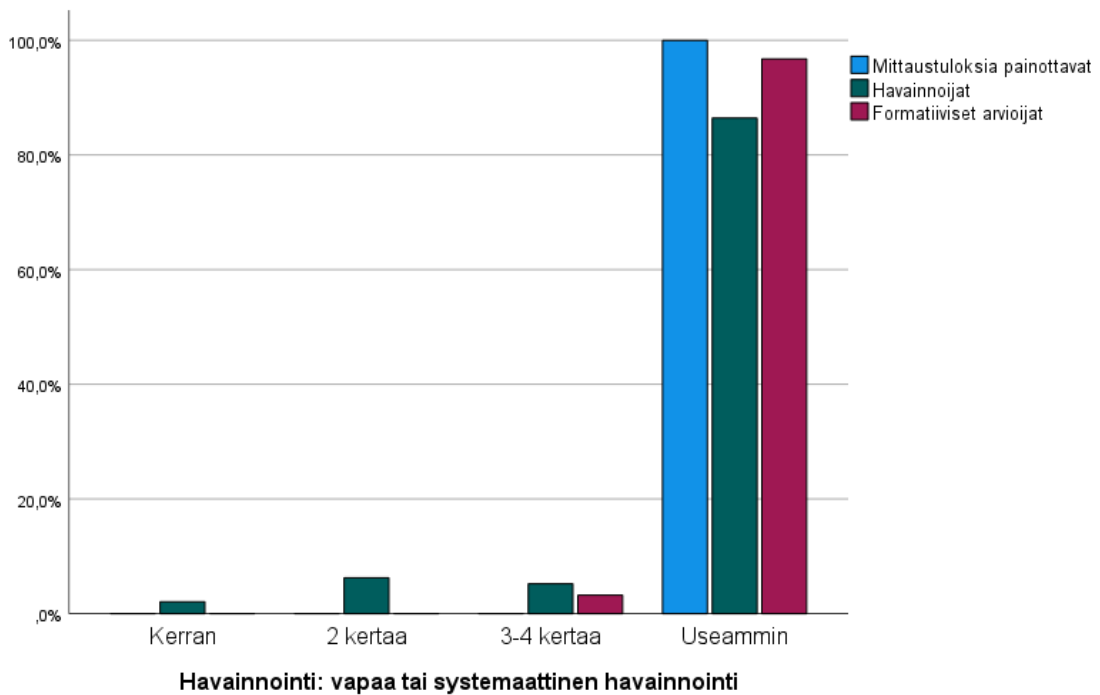
| Arviointimenetelmä | En koskaan n (%) | Kerran n (%) | 2 kertaa n (%) | 3–4 kertaa n (%) | Useammin n (%) |
|--|---------------------|-----------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| Havainnointi | 0 (0) | 2 (1) | 6 (4) | 6 (4) | 133 (90) |
| Mittaustulokset | 56 (38) | 52 (35) | 21 (14) | 16 (11) | 2 (1) |
| Toiminnan tai suorituksen kuvaaminen | 70 (48) | 58 (39) | 15 (10) | 4 (3) | 0 (0) |
| Fyysisen toimintakyvyn mittaukset | 54 (37) | 75 (51) | 14 (10) | 4 (3) | 0 (0) |
| Kirjallinen koe | 136 (93) | 9 (6) | 1 (1) | 1 (1) | 0 (0) |
| Kirjalliset työt | 110 (75) | 22 (15) | 14 (10) | 1 (1) | 0 (0) |
| Graafiset esitykset | 143 (97) | 3 (2) | 0 (0) | 0 (0) | 1 (1) |
| Itsearviointi | 4 (3) | 85 (58) | 38 (26) | 9 (6) | 11 (7) |
| Vertaisarviointi | 69 (47) | 44 (30) | 21 (14) | 9 (6) | 4 (3) |
| Arviointikeskustelu (opettaja-oppilas) | 12 (8) | 109 (74) | 22 (15) | 1 (1) | 3 (2) |

8.2 Liikunnanopettajista muodostuneet arviointimenetelmäryhmät

Hierarkkisen klusterianalyysin perusteella yläkoulun liikunnanopettajista muodostui kolme erilaista ryhmää, jotka poikkesivat toisistaan käytettyjen arviointimenetelmien perusteella. Suurimmaksi arviointimenetelmäryhmäksi muodostui havainnoijat (n=96), joka on esitetty kuvissa 1–11 vihreällä värillä. Havainnoijat painottivat arvioinnissa havainnointia muiden arviointimenetelmien jäädessä vähäiselle käytölle. Muut arviointimenetelmäryhmät olivat formatiiviset arvioijat (n=31) ja mittaustuloksia painottavat arvioijat (n=20). Formatiiiviset arvioijat on esitetty kuvissa 1–11 punaisella värillä, ja mittaustuloksia painottavat arvioijat sinisellä värillä. Mittaustuloksia painottavat arvioijat käyttivät muita ryhmiä yleisemmin omassa arvioinnissaan mittaustuloksia arviointimenetelmänä. Sen sijaan formatiiviset arvioijat painottivat itse- ja vertaisarviointia.

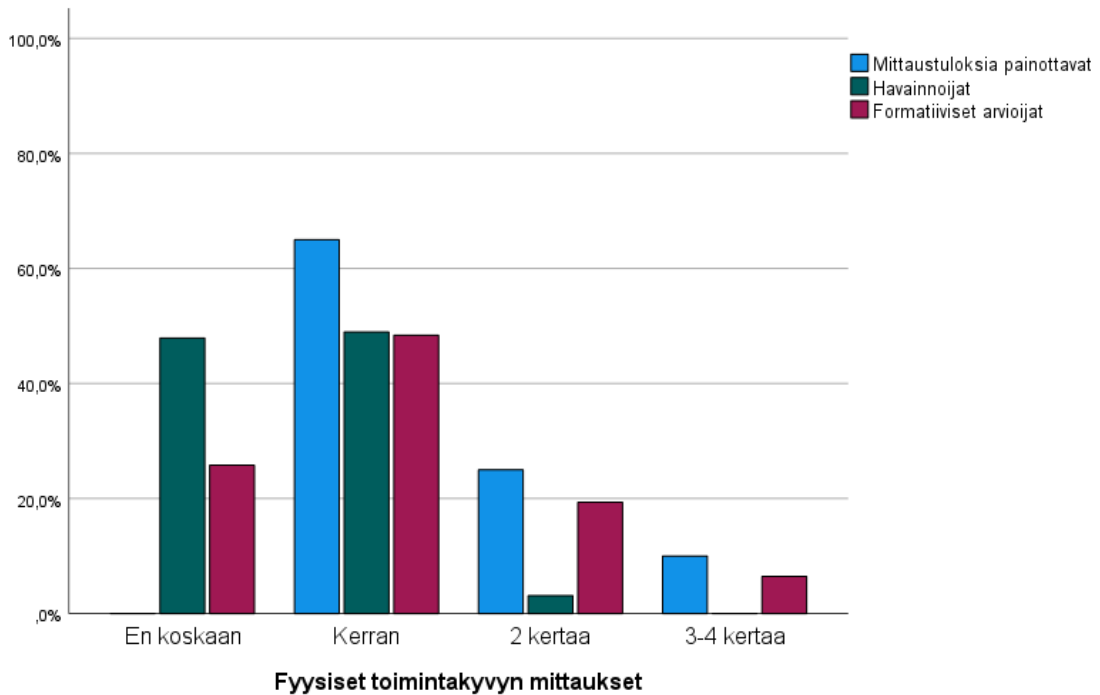
Kaikissa kolmessa ryhmässä yleisin tapa toteuttaa arviointia liikunnassa oli kuitenkin havainnointi. Mittaustuloksia painottavien ryhmässä kaikki opettajat (100 %) ja formatiivisen arvioinnin ryhmässä lähes kaikki opettajat (97 %) käyttivät havainnointia arviointimenetelmänä

enemmän kuin neljä kertaa yhden opintojakson aikana. Havainnoitsijoiden ryhmästä yhteensä 87 % raportoi käyttävänsä havainnointia enemmän kuin neljä kertaa yhden opintojakson aikana. Toisin sanoen, osuus oli hieman matalampi kuin kahdessa muussa ryhmässä, mutta toisaalta havainnoijiksi nimetty ryhmä ei juuri käyttänyt muita arviointimenetelmiä toistuvasti saman opintojakson aikana (kuva 1).



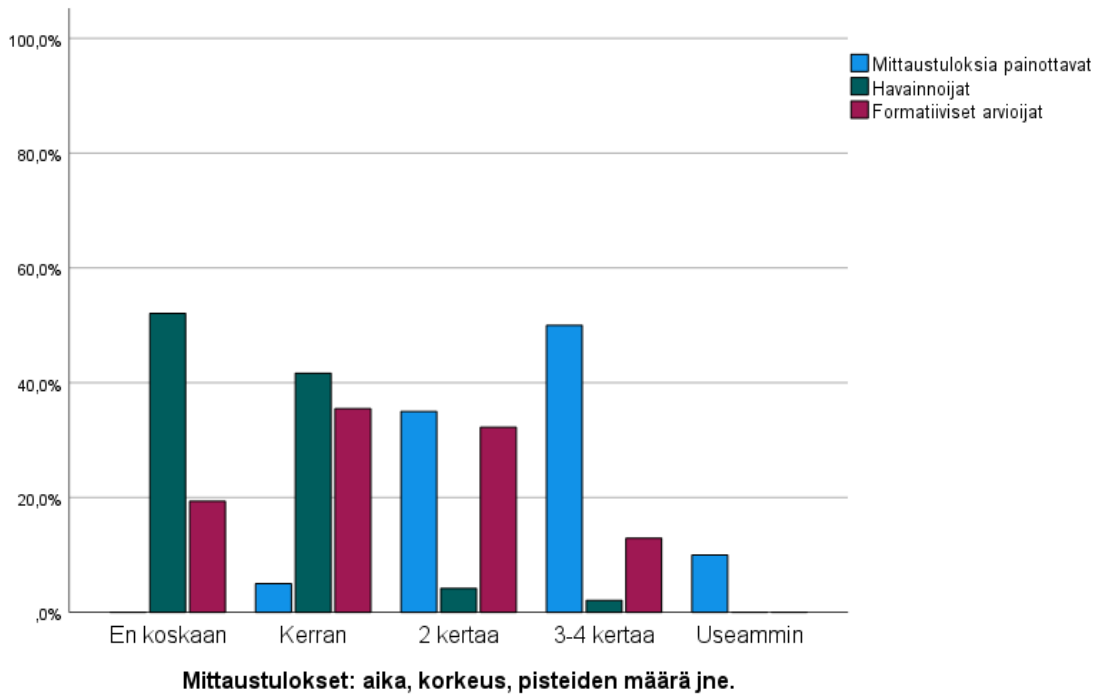
KUVA 1. Havainnoinnin yleisyys arviointimenetelmänä liikunnassa eri ryhmässä.

Lähes puolet havainnointia painottavien ryhmästä (48 %) ei käyttänyt fyysisen toimintakyvyn mittauksia koskaan arviointimenetelmänä (kuva 2). Toinen puolisko (49 %) käytti fyysisen toimintakyvyn mittauksia arviointimenetelmänä vain yhden kerran yhden opintojakson aikana. Mittaustuloksia painottavien ryhmistä enemmistö (65 %) käytti fyysisen toimintakyvyn mittauksia arviointimenetelmänä yhden kerran yhden opintojakson aikana. Samasta ryhmästä neljäsosa käytti fyysisen toimintakyvyn mittauksia kaksi kertaa yhden opintojakson aikana. Formatiiivisten arvioitsijoiden ryhmästä noin neljännes (26 %) ei käyttänyt fyysisen toimintakyvyn mittauksia koskaan arviointimenetelmänä. Melkein puolet formatiivisista arvioitsijoista (48 %) käytti fyysisen toimintakyvyn mittauksia arviointimenetelmänä yhden kerran yhden opintojakson aikana. Noin viidennes formatiivisista arvioitsijoista (19 %) käytti fyysisen toimintakyvyn mittauksia arviointimenetelmänä kaksi kertaa yhden opintojakson aikana.



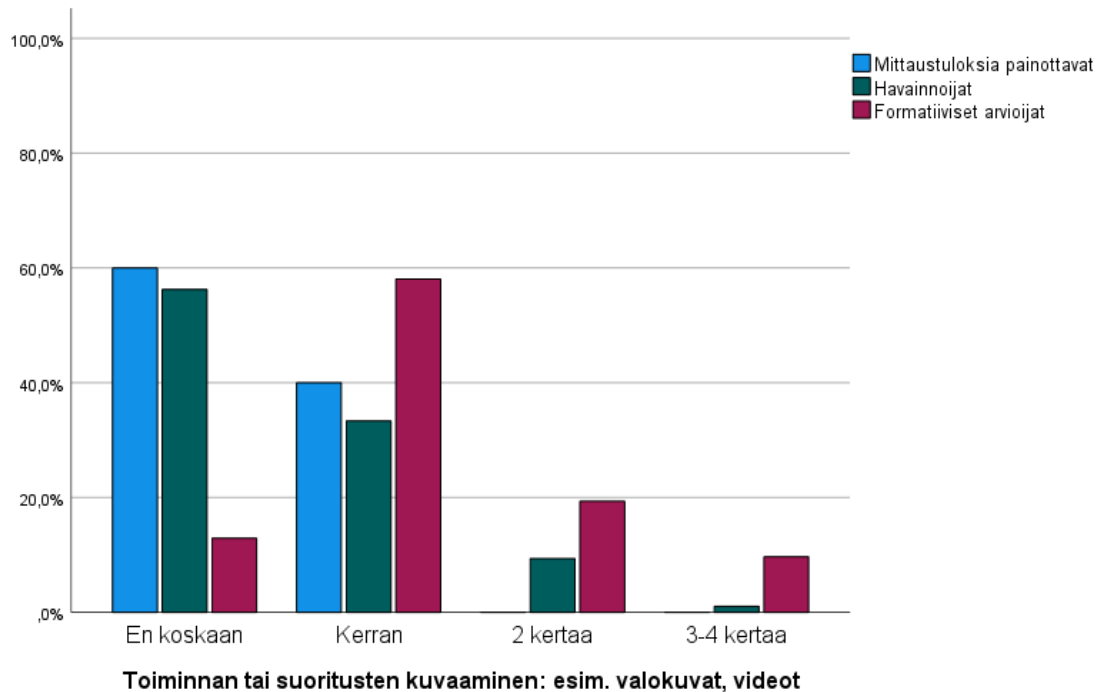
KUVA 2. Fyysisen toimintakyvyn mittausten yleisyys arviointimenetelmänä liikunnassa eri ryhmissä.

Havainnointia painottavasta ryhmästä yli puolet (52 %) ei käyttänyt mittaustuloksia arviointimenetelmänä koskaan (kuva 3). Samasta ryhmästä 42 % opettajista käytti mittaustuloksia arviointimenetelmänä yhden kerran yhden opintojakson aikana. Ainoastaan mittaustuloksia painottavien ryhmässä oli heitä (10 %), jotka mittasivat enemmän kuin 3–4 kertaa yhden opintojakson aikana. Mittaustuloksia painottavasta ryhmästä puolet (50 %) käytti mittaustuloksia arviointimenetelmänä 3–4 kertaa yhden opintojakson aikana. Mittaustuloksia painottavasta ryhmästä 35 % käytti mittaustuloksia arviointimenetelmänä kaksi kertaa yhden opintojakson aikana. Formatiivisista arvioitsijoista 68 % opettajista käytti mittaustuloksia arviointimenetelmänä 1–2 kertaa yhden opintojakson aikana. Toisaalta 19 % formatiivisten arvioitsijoiden ryhmästä ei käyttänyt mittaustuloksia koskaan arviointimenetelmänään liikuntatunneilla.



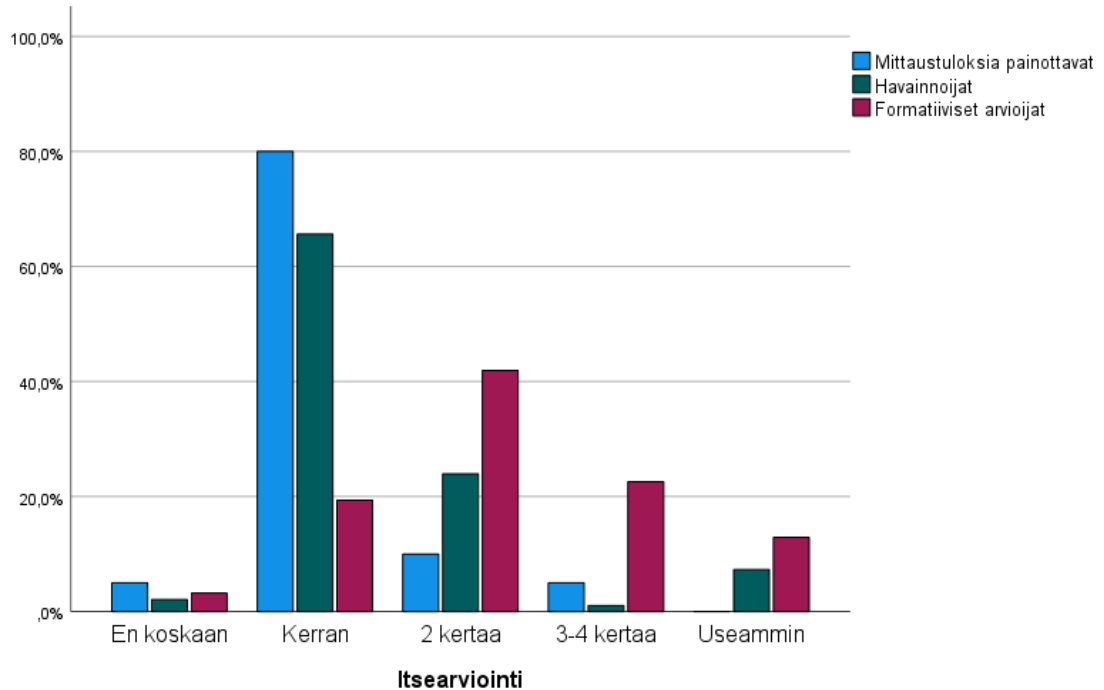
KUVA 3. Mittaustulosten yleisyys arviointimenetelmänä liikunnassa eri ryhmissä.

Toiminnan tai suoritusten kuvaamista käytettiin verrattain vähän arviointimenetelmänä eri ryhmien keskuudessa (kuva 4). Yli puolet havainnointia painottavasta ryhmästä (56 %) ei käyttänyt kuvaamista koskaan arviointimenetelmänä. Samasta ryhmästä kolmasosa käytti kuvaamista yhden kerran yhden opintojakson aikana arviointimenetelmänä. Mittaustuloksia painottavasta ryhmästä 60 % vastasi, ettei käyttänyt kuvaamista koskaan arviointimenetelmänä. Loput 40 % oli käyttänyt kuvaamista arviointimenetelmänä yhden kerran yhden opintojakson aikana. Formatiivisista arvioitsijoista yli puolet (58 %) käytti kuvaamista arviointimenetelmänä yhden kerran yhden opintojakson aikana. Myös noin viidesosa formatiivisista arvioitsijoista (19 %) käytti kuvaamista arviointimenetelmänä kaksi kertaa yhden opintojakson aikana.



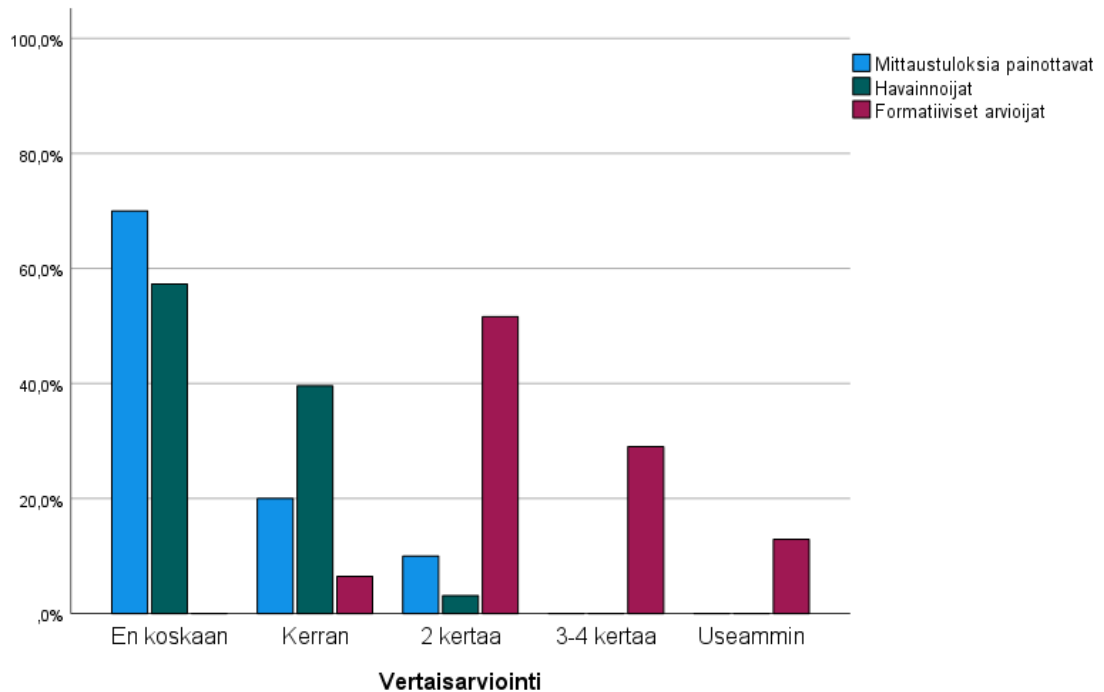
KUVA 4. Toiminnan tai suoritusten kuvaamisen yleisyys arviointimenetelmänä liikunnassa eri ryhmissä.

Enemmistö havainnoijien ryhmästä (66 %) käytti itsearviointia arviointimenetelmänä yhden kerran yhden opintojakson aikana (kuva 5). Samasta ryhmästä noin neljäsosa (24 %) käytti itsearviointia arviointimenetelmänä kaksi kertaa yhden opintojakson aikana. Mittaustuloksia painottavasta ryhmästä suurin osa (80 %) käytti itsearviointia arviointimenetelmänä yhden kerran yhden opintojakson aikana. Formatiivisista arvioitsijoista noin viidennes (19 %) kertoi käyttävänsä itsearviointia arviointimenetelmänä yhden kerran yhden opintojakson aikana. Formatiivisista arvioitsijoista enemmistö (77 %) käytti itsearviointia arviointimenetelmänä kaksi kertaa tai useammin yhden opintojakson aikana.



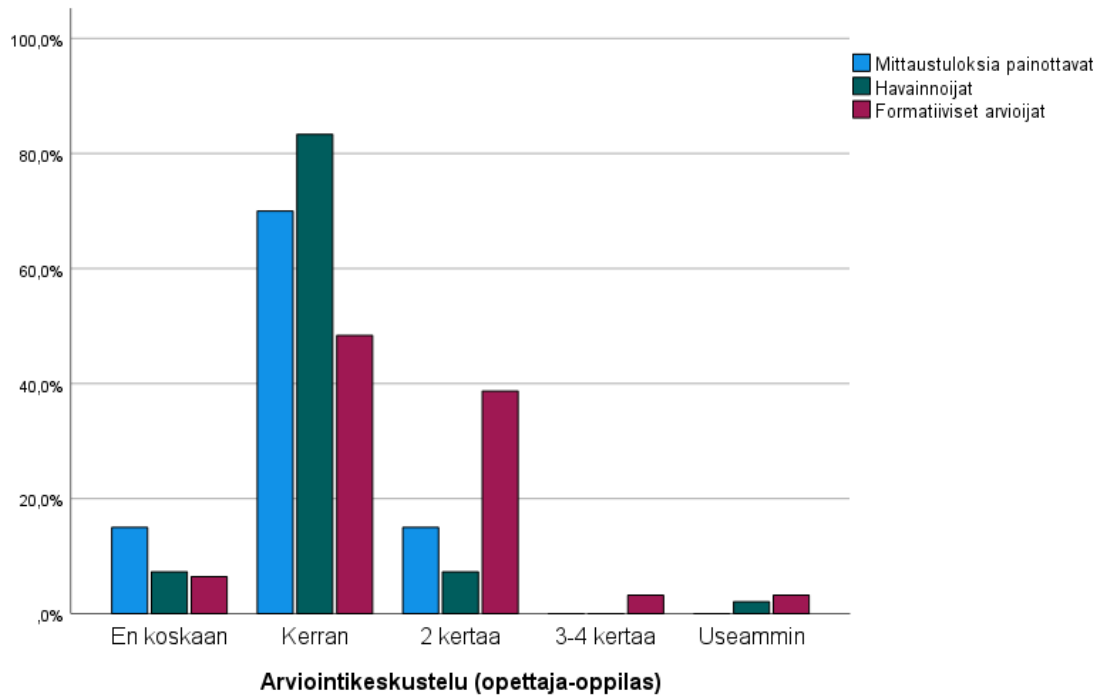
KUVA 5. Itsearviointien yleisyys arviointimenetelmänä liikunnassa eri ryhmissä.

Yli puolet havainnoijien ryhmästä (57 %) ei käyttänyt vertaisarviointia arviointimenetelmänä lainkaan liikunnan opetuksessa (kuva 6). Samoin havainnoijien ryhmästä 40 % käytti vertaisarviointia yhden kerran yhden opintojakson aikana. Enemmistö mittaustuloksia painottavasta ryhmästä (70 %) ei käyttänyt vertaisarviointia arviointimenetelmänä koskaan. Viidesosa mittaustuloksia painottavasta ryhmästä käytti vertaisarviointia arviointimenetelmänä yhden kerran yhden opintojakson aikana. Suuri enemmistö formatiivisista arvioitsijoista (94 %) käytti vertaisarviointia arviointimenetelmänä vähintään kaksi kertaa yhden opintojakson aikana.



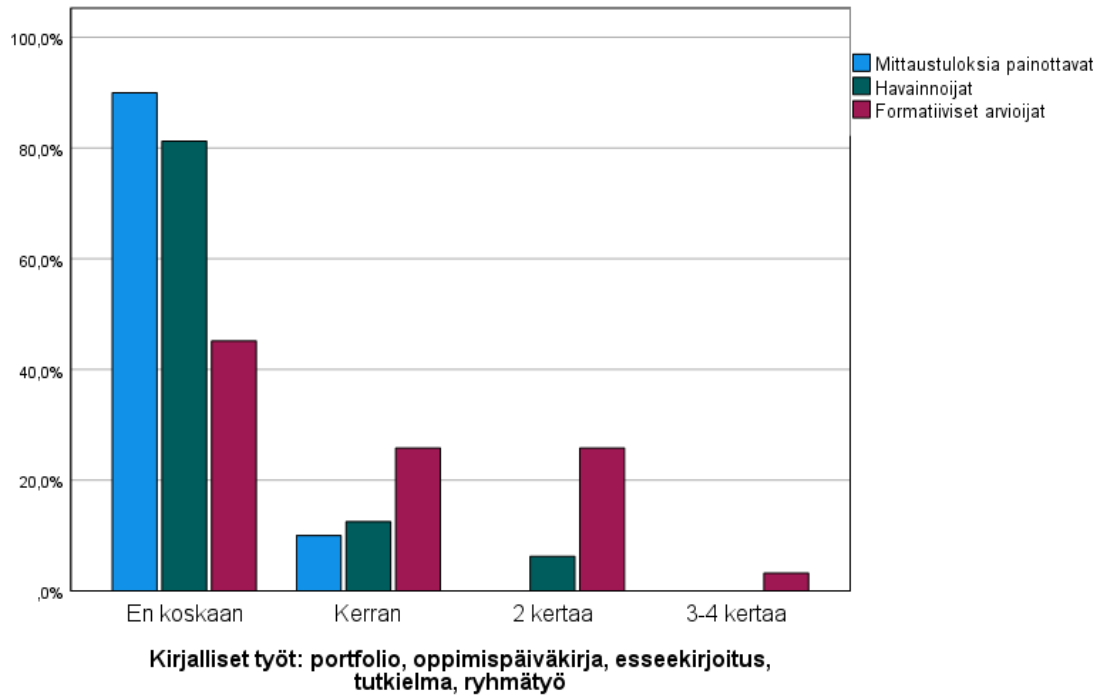
KUVA 6. Vertaisarvioinnin yleisyys arviointimenetelmänä liikunnassa eri ryhmissä.

Suurin osa havainnoijien ryhmästä (83 %) käytti arviointikeskustelua arviointimenetelmänä yhden kerran yhden opintojakson aikana (kuva 7). Samoin enemmistö mittaustuloksia painottavien ryhmästä (70 %) käytti arviointikeskustelua arviointimenetelmänä yhden kerran yhden opintojakson aikana. Noin puolet formatiivisten arvioitsijoiden ryhmästä (48 %) käytti arviointikeskustelua arviointimenetelmänä yhden kerran yhden opintojakson aikana. Formatiivisista arvioitsijoista 39 % käytti arviointikeskustelua kaksi kertaa yhden opintojakson aikana.



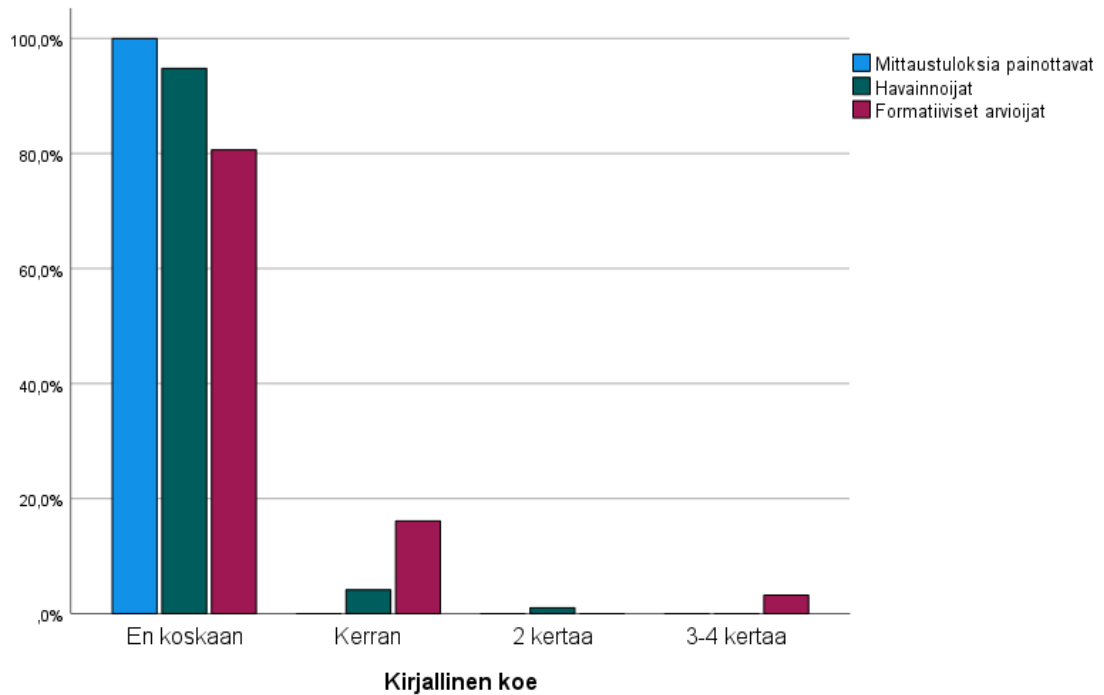
KUVA 7. Arviointikeskustelun yleisyys arviointimenetelmänä liikunnassa eri ryhmissä.

Selvä enemmistö havainnoijien ryhmästä (81 %) ei ollut koskaan käyttänyt kirjallisia töitä arviointimenetelmänä liikunnan opetuksessa (kuva 8). Samasta ryhmästä 13 % oli käyttänyt kirjallisia töitä arviointimenetelmänä yhden kerran yhden opintojakson aikana. Mittaustuloksia painottavien ryhmästä enemmistö (90 %) ei ollut koskaan käyttänyt kirjallisia töitä arviointimenetelmänä. Melkein puolet formatiivisista arvioitsijoista (45 %) ei ollut käyttänyt kirjallisia töitä arviointimenetelmänä. Formatiivisista arvioitsijoista noin neljännes (26 %) käytti kirjallisia töitä yhden kerran arviointimenetelmänä yhden opintojakson aikana. Samoin formatiivisista arvioitsijoista noin neljännes käytti kirjallisia töitä kaksi kertaa arviointimenetelmänä yhden opintojakson aikana.



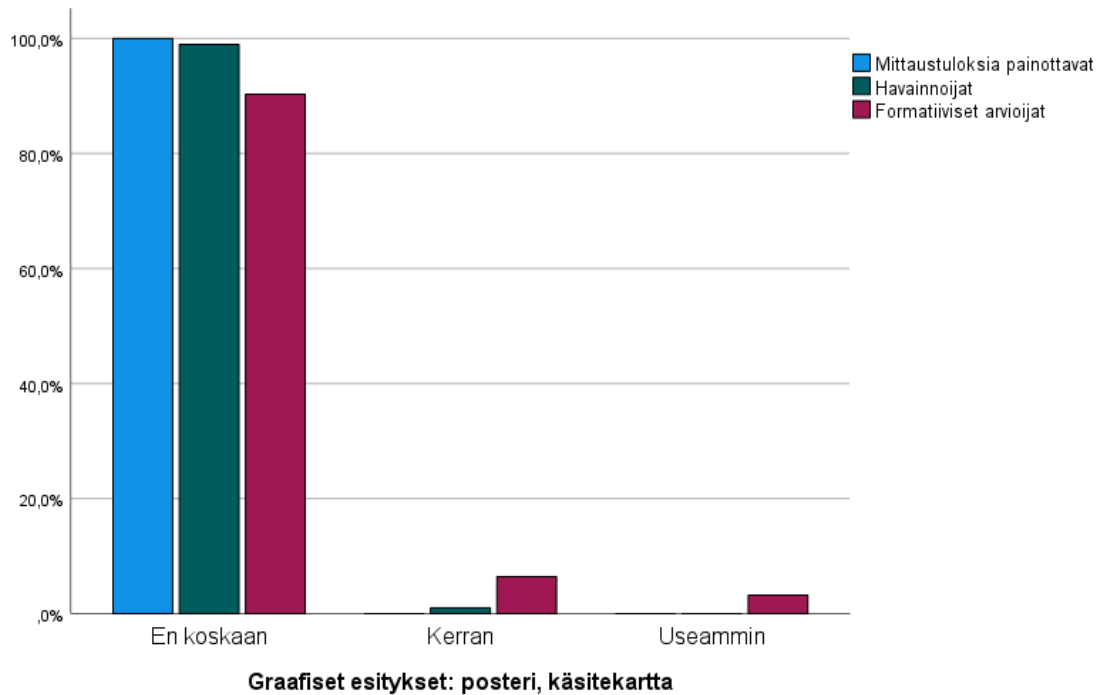
KUVA 8. Kirjallisten töiden yleisyys arviointimenetelmänä liikunnassa eri ryhmien keskuudessa.

Pääasiassa kirjallista koetta ei käytetty lainkaan arviointimenetelmänä missään ryhmässä (kuva 9). Havainnoitsijoiden ryhmästä 95 %, formatiivista arvioitsijoista 81 % ja mittaustuloksia painottavista 100 % ei ole koskaan käyttänyt kirjallista koetta arviointimenetelmänä liikuntatunneilla. Toisaalta formatiivisista arvioitsijoista 16 % oli käyttänyt kirjallista koetta arviointimenetelmänä yhden kerran yhden opintojakson aikana.



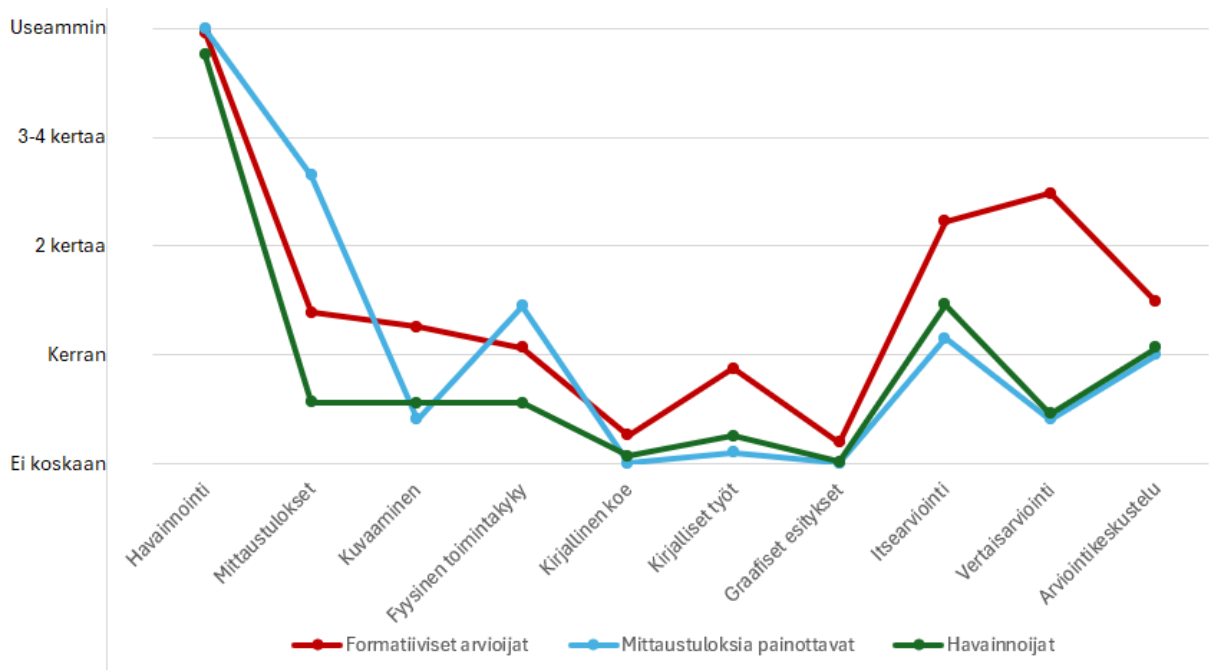
KUVA 9. Kirjallisen kokeen yleisyys arviointimenetelmänä liikunnassa eri ryhmien keskuudessa.

Graafisia esityksiä ei juurikaan käytetty arviointimenetelmänä liikunnan opetuksessa (kuva 10). Havainnoijien ryhmästä kukaan yhtä lukuun ottamatta eivät olleet koskaan käyttäneet graafisia esityksiä arviointimenetelmänä. Mittaustuloksia painottavasta ryhmästä kukaan ei ollut käyttänyt graafisia esityksiä arviointimenetelmänä. Formatiivisista arvioitsijoista suuri enemmistö (90 %) ei ollut koskaan käyttänyt graafisia esityksiä arviointimenetelmänä.



KUVA 10. Graafisten esitysten yleisyys arviointimenetelmänä liikunnassa eri ryhmissä.

Kuva 11 esittää kootusti, mitkä arviointimenetelmät painoutuivat eri ryhmissä. Kuvasta nähdään, että havainnoijilla painottui arviointimenetelmänä havainnointi, samaan aikaan, kun muut arviointimenetelmät jäivät suhteellisen vähäiseksi. Formatiiiviset arvioijat käyttivät havainnoinnin lisäksi itse- ja vertaisarviointia, joita esiintyi useammin kuin muilla ryhmillä. Myös mittaustuloksia painottavien ryhmässä havainnointi oli yleinen tapa toteuttaa arviointia. Tämän lisäksi mittaustuloksia painottavat käyttivät muita useammin mittaustuloksia arviointimenetelmänä liikunnassa.



KUVA 11. Eri arviointimenetelmien yleisyys liikunnassa kootusti eri ryhmissä. Kuvassa on käytetty kuhunkin ryhmään kuuluvien opettajien vastausten keskiarvoja kussakin käytetyssä arviointimenetelmässä.

8.3 Liikunnanopettajan iän ja sukupuolen yhteys hänen käyttämiinsä arviointimenetelmiin

Klusterianalyysillä muodostetut eri arviointimenetelmiä painottavat ryhmät eivät eronneet toisistaan iän mukaan ($p=0,987$). Toisin sanoen eri ikäiset opettajat olivat jakaantuneet tasaisesti eri ryhmiin (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Liikunnanopettajien ikäjakaumat eri arviointimenetelmäryhmissä.

| Ryhmä | Alle 40-vuotta n (%) | 40–49-vuotta n (%) | 50-vuotta tai enemmän n (%) |
|-----------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------------------|
| Havainnoijat | 33 (34) | 36 (38) | 27 (28) |
| Mittaustuloksia painottavat | 7 (35) | 7 (35) | 6 (30) |
| Formatiiviset arvioijat | 12 (39) | 10 (32) | 9 (29) |
| Yhteensä | 52 (35) | 53 (36) | 42 (29) |

Naisten osuus painottui formatiivisten arvioijien ryhmässä ja miesten osuus painottui mittaustuloksia painottavien ryhmässä ($p=0,261$) (taulukko 6). Koko aineistossa ($N=147$) naisia oli yhteensä 115 (78 %) ja miehiä 32 (22 %). Havainnoijien ryhmässä naisia oli 79 % ja miehiä oli 21 %. Mittaustuloksia painottavien ryhmässä naisia oli 65 % ja miehiä oli 35 %. Formatiivisten arvioijien ryhmässä naisia oli 84 % ja miehiä oli 16 %. Erot arviointimenetelmäryhmissä eri sukupuolten jakaumissa eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

TAULUKKO 6. Liikunnanopettajien sukupuolijakaumat eri arviointimenetelmäryhmissä.

| Ryhmä | Nainen n (%) | Mies n (%) |
|-----------------------------|-----------------|---------------|
| Havainnoijat | 76 (79) | 20 (21) |
| Mittaustuloksia painottavat | 13 (65) | 7 (35) |
| Formatiiviset arvioijat | 26 (84) | 5 (16) |
| Yhteensä | 115 (78) | 32 (22) |

8.4 Liikunnanopettajien käsityksiä oppilasarvioinnista eri arviointimenetelmäryhmissä

Kysyttäessä liikunnanopettajien arviointikäsitseistä ainut tilastollisesti merkitsevä ero arviointimenetelmäryhmien välille syntyi liikunnanopettajien käsityksestä arvioinnin opetuksen suunnittelua tukevaan rooliin. Formatiiviset arvioijat ajattelivat muita ryhmiä useammin, että arviointi tukee opetuksen suunnittelua ($p < 0,05$) (taulukko 7). Formatiivisista arvioijista 81 % ajatteli melko usein tai usein, että arviointi tukee opetuksen suunnittelua. Vastaavasti havainnoijista 55 % ja mittaustuloksia painottavista 50 % ajatteli melko usein tai usein, että arviointi tukee opetuksen suunnittelua. Formatiivisista arvioijista 19 %, havainnoijista 31 % ja mittaustuloksia painottavista 45 % ajatteli silloin tällöin, että arviointi tukee opetuksen suunnittelua.

TAULUKKO 7. Eri arviointimenetelmäryhmiin kuuluvien opettajien käsityksiä arvioinnista.

| Ajattelen arvioinnista, että... | Ryhmä | En koskaan/melko harvoin | Silloin tällöin | Melko usein/usein | p-arvo |
|--|-----------------------------|--------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| Se auttaa oppilasta oppimaan | Havainnoijat | 13 (14 %) | 32 (33 %) | 51 (53 %) | p=0,214 |
| | Mittaustuloksia painottavat | 1 (5 %) | 7 (35 %) | 12 (60 %) | |
| | Formatiiviset arvioijat | 1 (3 %) | 7 (23 %) | 23 (74 %) | |
| Se tukee opetuksen suunnittelua | Havainnoijat | 13 (14 %) | 30 (31 %) | 53 (55 %) | p<0,05 |
| | Mittaustuloksia painottavat | 1 (5 %) | 9 (45 %) | 10 (50 %) | |
| | Formatiiviset arvioijat | 0 (0 %) | 6 (19 %) | 25 (81 %) | |
| Sen avulla saan selville oppilaan osaamisen lähtötason | Havainnoijat | 29 (30 %) | 36 (38 %) | 31 (32 %) | p=0,705 |
| | Mittaustuloksia painottavat | 6 (30 %) | 7 (35 %) | 7 (35 %) | |
| | Formatiiviset arvioijat | 6 (19 %) | 11 (36 %) | 14 (45 %) | |
| Se määrittelee opintojen loppuvaiheessa oppilaan osaamisen tason jatkokoulutukseen | Havainnoijat | 5 (5 %) | 16 (17 %) | 75 (78 %) | p=0,397 |
| | Mittaustuloksia painottavat | 0 (0 %) | 3 (15 %) | 17 (85 %) | |
| | Formatiiviset arvioijat | 2 (7 %) | 9 (29 %) | 20 (65 %) | |
| Se mahdollistaa jatkuvan palautteen antamisen oppilaalle hänen oppimisestaan | Havainnoijat | 3 (3 %) | 25 (26 %) | 68 (71 %) | p=0,122 |
| | Mittaustuloksia painottavat | 1 (5 %) | 1 (5 %) | 18 (90 %) | |
| | Formatiiviset arvioijat | 0 (0 %) | 4 (13 %) | 27 (87 %) | |
| Sen avulla saan selville oppilaan osaamisen | Havainnoijat | 5 (5 %) | 23 (24 %) | 68 (71 %) | p=0,792 |
| | Mittaustuloksia painottavat | 1 (5 %) | 3 (15 %) | 16 (80 %) | |
| | Formatiiviset arvioijat | 1 (3 %) | 5 (16 %) | 25 (81 %) | |
| Se auttaa havaitsemaan oppilaan tarpeet oppimisen tukeen | Havainnoijat | 13 (14 %) | 20 (21 %) | 63 (66 %) | p=0,545 |
| | Mittaustuloksia painottavat | 3 (15 %) | 6 (30 %) | 11 (55 %) | |
| | Formatiiviset arvioijat | 3 (10 %) | 4 (13 %) | 24 (77 %) | |

8.4 Yläkoulun liikunnanopettajien käsitykset hyvästä oppilasarvioinnista

Liikunnanopettajat kuvailivat hyvää oppilasarviointia yleisimmin monipuoliseksi (n=58) (taulukko 8). Toiseksi yleisin kuvaus hyvälle oppilasarvioinnille kaikkien opettajien keskuudessa oli arvioinnin kannustavuus (n=43). Lähes yhtä monta mainintaa hyvälle oppilasarvioinnille keräsi tasapuolinen arviointi (n=42). Yli 30 mainintaa opettajat antoivat myös jatkuvalle (n=38) ja avoimelle/läpinäkyvälle arvioinnille (n=35). Kymmenen mainintaa tai enemmän keräsi lisäksi tavoitteisiin/kriteereihin pohjautuva (n=18), selkeä (n=17), oikeudenmukainen (n=15), itse- ja vertaisarviointi (n=12), palautetta antava (n=12) ja oppimista ohjaava/tukeva (n=10) arviointi. Kaikki liikunnanopettajien kuvaukset hyvästä oppilasarvioinnista löytyvät taulukosta 8.

Havainnoijien ryhmässä eniten mainintoja kuvaukselle hyvästä oppilasarvioinnista keräsivät monipuolinen (n=41), jatkuva (n=29), tasapuolinen (n=28) ja kannustava (n=26). Mittaustuloksia painottavien keskuudessa eniten mainintoja kuvaukselle hyvästä oppilasarvioinnista keräsivät tasapuolinen (n=7), avoin/läpinäkyvä (n=7), monipuolinen (n=5) ja kannustava (n=5). Formatiivisten arvioijien keskuudessa eniten mainintoja kuvaukselle hyvästä oppilasarvioinnista keräsivät monipuolinen (n=12), kannustava (n=12), tasapuolinen (n=7) ja jatkuva (n=6) (taulukko 8).

TAULUKKO 8. Liikunnanopettajien kuvaukset hyvästä oppilasarvioinnista arviointimenetelmäryhmittäin.

| Millaista on hyvä oppilasarviointi? | Havainnoijat n (%) | Mittaustuloksia painottavat n (%) | Formatiiviset arvioijat n (%) | Yhteensä n (%) |
|--|-----------------------|---|-------------------------------------|-------------------|
| Monipuolinen | 41 (43) | 5 (25) | 12 (39) | 58 (39) |
| Kannustava | 26 (27) | 5 (25) | 12 (39) | 43 (29) |
| Tasapuolinen | 28 (29) | 7 (35) | 7 (23) | 42 (29) |
| Jatkuva | 29 (30) | 3 (15) | 6 (19) | 38 (26) |
| Avoin/läpinäkyvä | 24 (25) | 7 (35) | 4 (13) | 35 (24) |
| Tavoitteisiin/kriteereihin pohjautuva | 13 (14) | 3 (15) | 2 (6) | 18 (12) |
| Selkeä | 14 (15) | 1 (5) | 2 (6) | 17 (12) |
| Oikeudenmukainen | 8 (8) | 3 (15) | 4 (13) | 15 (10) |
| Itse-/vertaisarviointi | 7 (7) | 1 (5) | 4 (13) | 12 (8) |
| Palautetta antava | 9 (9) | - | 3 (10) | 12 (8) |
| Oppimista ohjaava/tukeva | 5 (5) | 1 (5) | 4 (13) | 10 (7) |
| Keskusteleva/arviointikeskustelu | 5 (5) | 1 (5) | 1 (3) | 7 (5) |
| Objektiivinen | 3 (3) | 2 (10) | 2 (6) | 7 (5) |
| Ohjaava | 5 (5) | 2 (10) | - | 7 (5) |
| Realistinen | 3 (3) | 2 (10) | 1 (3) | 6 (4) |
| Ymmärrettävä | 4 (4) | - | 2 (6) | 6 (4) |
| Rehellinen | 4 (4) | 1 (5) | - | 5 (3) |
| Motivoiva | 3 (3) | 1 (5) | - | 4 (3) |
| Reilu | 4 (4) | - | - | 4 (3) |
| Perusteltu | 1 (1) | 1 (5) | 1 (3) | 3 (2) |
| Vuorovaikutteinen | 1 (1) | 1 (5) | 2 (6) | 3 (2) |
| Nopea | 2 (2) | - | - | 2 (1) |
| Positiivinen | 2 (2) | - | - | 2 (1) |
| Tavoitteellinen | 1 (1) | - | 1 (3) | 2 (1) |
| Tukee opettajan suunnittelutyötä | - | - | 2 (6) | 2 (1) |
| Vertailukelpoinen | 1 (1) | 1 (5) | - | 2 (1) |
| Yksilöllinen | 1 (1) | - | 1 (3) | 2 (1) |
| Informatiivinen | 1 (1) | - | - | 1 (1) |
| Kokonaisvaltainen | - | - | 1 (3) | 1 (1) |
| Oppilasta osallistavaa | - | - | 1 (3) | 1 (1) |
| Pitkäjänteinen | - | - | 1 (3) | 1 (1) |
| Subjektiivinen | - | - | 1 (3) | 1 (1) |
| Totuudenmukainen | - | - | 1 (3) | 1 (1) |
| Tunteeton | - | 1 (5) | - | 1 (1) |
| Yksinkertainen | 1 (1) | - | - | 1 (1) |

9 POHDINTA

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää liikunnanopettajien käyttämien erilaisten arviointimenetelmien yleisyyttä yläkoulun liikuntatunneilla ja heidän käsityksiään oppilasarvioinnista. Havainnointi oli yleisin arviointimenetelmä liikunnanopettajien keskuudessa. Itse- ja vertaisarviointi olivat suhteellisen vähän hyödynnettyjä. Opettajien väliltä löytyi eri arviointimenetelmiä painottavia ryhmiä: havainnoijat, formatiiviset arvioijat ja mittaustuloksia painottavat. Formatiiiviset arvioijat ajattelivat muita ryhmiä useammin, että arviointi tukee opetuksen suunnittelua ($p < 0,05$). Liikunnanopettajat ajattelivat hyvästä oppilasarvioinnista opetussuunnitelman yleisten arviointiperiaatteiden (Opetushallitus 2020, 4–6) mukaisesti.

9.1 Havainnointi yleisin arviointimenetelmä liikunnassa

Tämän tutkielman mukaan havainnointi oli liikunnanopettajien käytetyin arviointimenetelmä yläkoulun liikunnassa. Vastaajista 91 % käytti havainnointia enemmän kuin neljä kertaa yhden opintojakson aikana. Tulokset vahvistavat aiempaa käsitystä havainnoinnin yleisyydestä liikunnanopettajilla. Weckmanin (2008, 49) pro gradu -tutkielmassa 93 % liikunnanopettajista piti havainnointia ja tarkkailua tärkeänä tai erittäin tärkeänä tapana kerätä arviointitietoa. Havainnointi on myös yleinen arviointikeino alankomaalaisilla liikunnanopettajilla, kun heistä lähes neljä viidestä (78 %) kertoi käyttävänsä havainnointia usein tai hyvin usein (Borghouts ym. 2017, 480–481). Voidaankin todeta, että liikunnassa havainnointi on tärkein arviointikeino kerätä arviointitietoa oppilaista.

Suurin osa liikunnanopettajista (74 %) kertoi, ettei käyttänyt koskaan tai käytti vain kerran mittaustuloksia (aika, korkeus, pisteiden määrä jne.) arviointimenetelmänä opintojakson aikana. Opettajista 25 % vastasi käyttävänsä mittaustuloksia kaksi kertaa tai 3–4 kertaa arviointimenetelmänä yhden opintojakson aikana. Ero alankomaalaisiin kollegoihin on huomattava. Alankomaalaisista liikunnanopettajista yli puolet 54 % kertoi käyttävänsä mittaustuloksia usein tai hyvin usein arviointimenetelmänä. Samaan aikaan heistä ainoastaan 7 % vastasi, ettei käytä koskaan tai käyttää harvoin mittaustuloksia arviointimenetelmänä.

(Borghouts ym. 2017, 481) Voikin olla, että suomalaiset opettajat pitävät tärkeämpänä laadullisia tekijöitä verrattuna mitattavissa oleviin asioihin. Koska puolet liikunnan arvioinnin kohteista liittyy oppilaiden työskentelytaitoihin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 434), voi näiden asioiden arviointi mittaamalla olla haastavaa.

Toiminnan tai suoritusten kuvaaminen arviointimenetelmänä ei ollut kovin yleistä liikunnanopettajien keskuudessa. Opettajista 48 % ei käyttänyt koskaan ja 40 % käytti kuvaamista yhden kerran yhden opintojakson aikana arviointimenetelmänä. Kuitenkin kuvaaminen ja videoanalyysin hyödyntäminen voivat tarjota mainion keinon oppilaiden oppimisen ja osaamisen arviointiin. On hyvä silti muistaa, että jatkuva suoritusten kuvaaminen voi olla pois oppilaiden muusta oppimisesta liikuntatunneilla. Kuvaaminen voikin päästä parhaiden oikeuksiinsa, kun se toimii yhtenä lisäkeinona tuottaa arviointitietoa oppilaista. (Laughlin ym. 2019, 29)

Opettajista suurin osa (88 %) ilmoitti, ettei käytä koskaan tai käyttää yhden kerran fyysisen toimintakyvyn mittauksia arviointimenetelmänä yhden opintojakson aikana. Suomessa fyysisen toimintakyvyn testaukset suoritetaan valtakunnallisten Move! -mittausten yhteydessä (Opetushallitus 2024a). Opetussuunnitelmassa kuitenkin mainitaan, että Move! -mittaukset tai oppilaan fyysisten kunto-ominaisuuksien taso ei ylipäättään ole arvioinnin perusteena (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 436). Saattaakin olla, että suurin osa opettajista pitää fyysisen kunnan mittauksissa ainoastaan Move! -mittauksissa.

Kokeita, kirjallisia töitä tai graafisia esityksiä ei juurikaan käytetä liikunnassa arviointimenetelmänä. Kirjallisia kokeita ei käyttänyt koskaan 93 %, kirjallisia töitä 75 % ja graafisia esityksiä 97 %. Verrattuna alankomaalaisiin suomalaiset tukeutuvat näihin arviointimenetelmiin harvemmin. Kirjallisia kokeita käytti harvoin tai joskus puolet (50 %) alankomaalaisista liikunnanopettajista. Samoin kirjallisia töitä käytti harvoin tai joskus enemmistö (68 %) alankomaalaisista liikunnanopettajista. Sen sijaan heistä 85 % ei käyttänyt tehtävävihkoja ja 80 % portfoliotyöskentelyä koskaan arviointimenetelmänä liikunnassa. (Borghouts ym. 2017, 481) Tulokset ovat varsin ymmärrettäviä, kun huomioidaan liikunnan toiminnallisuus oppiaineena. Atjonen ym. (2019, 38) ovatkin todenneet, että kirjallisten kokeet eivät pääasiassa sovellu taito- ja taideaineisiin. Voidaan myös ajatella opettajien haluavan painottaa itse liikunnallista toimintaa, sillä erilaiset kirjalliset työt ja graafiset esitykset vievät aikaa pois liikkumiselta.

Mielenkiintoisia ovat itse- ja vertaisarviointien yleisyys arviointimenetelminä liikunnanopetuksessa. Yli puolet (58 %) kertoo käyttävänsä itsearviointia arviointimenetelmänä yhden kerran yhden opintojakson aikana. Perusopetuslaissa (628/1998, 1998) sanotaan, että arvioinnilla pyritään kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Myös opetussuunnitelmassa mainitaan, että oppilaita tulee ohjata itsearviointiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 436). Pohdinnan paikka on, onko yksi kerta opintojakson aikana riittävä määrä oppilaan itsearviointitaitojen kehittämiseen. Itsearvioinnin, kuten muunkin formatiivisen arvioinnin, ajatellaan olevan pikemminkin olevan pidempi prosessi, jossa oppilas ottaa vastuuta omasta oppimisestaan (Black & Wiliam 2009, 8).

Tuloksista huomataan, että vertaisarviointi on harvinaisempi arviointimenetelmä kuin itsearviointi. Liikunnanopettajista melkein puolet (47 %) ei käyttänyt vertaisarviointia koskaan arviointimenetelmänä ja lähes kolmannes (30 %) ilmoitti käyttävänsä vertaisarviointia yhden kerran yhden opintojakson aikana. Kuitenkin sekä itse- että vertaisarviointia olisi mahdollista hyödyntää liikuntatunneilla. Varsinkin, jos luokalla on paljon oppilaita, niin palautteen määrää on mahdollista nostaa muun muassa vertaisarvioinnin avulla. (Chng & Lund 2018, 34) Tulosten perusteella voidaankin todeta, että itse- ja vertaisarviointia voitaisiin hyödyntää nykyistä enemmän liikuntatunneilla. Syytä on kuitenkin vielä mainita, että itse- ja vertaisarviointi eivät vaikuta liikunnan arvosanan muodostukseen (Opetushallitus 2020, 2).

Arviointikeskustelua käytettiin tyypillisimmin yhden kerran yhden opintojakson aikana. Näin kertoi noin kolme neljästä vastaajasta (74 %). Kun ottaa huomioon, että hyvälle arviointikeskustelulle oppilaan kanssa on tyypillistä kiireettömyys (Luostarinen 2019), niin opettajilla ei välttämättä saata olla useampaan kertaan aikaakaan. Liikunnanopettajat ovatkin nimenneet kiireen yhdeksi arviointia hankaloittavaksi tekijäksi (Palomäki & Hirvensalo 2022, 88).

9.2 Havainnoijat, formatiiviset arvioijat ja mittaustuloksia painottavat eroavat toisistaan käytettyjen arviointimenetelmien perusteella

Tämän tutkielman yksi päätulos oli, että liikunnanopettajat painottavat keskenään erilaisia arviointimenetelmiä. Opettajat jaettiin kolmeen ryhmään käytettyjen arviointimenetelmien

perusteella: havainnoijat (n=96), formatiiviset arvioijat (n=31) ja mittaustuloksia painottavat (n=20). Mittaustuloksia painottavat käyttivät muita useammin mittaustuloksia ja formatiiviset arvioijat itse- ja vertaisarviointia arviointimenetelmänä. Tämä on mielenkiintoista, sillä valtakunnallisilla arviointiohjeistuksilla pyritään siihen, että arviointi olisi yhdenvertaista ja oppilailla olisi erilaisia mahdollisuuksia näyttää omaa osaamistaan ja oppimistaan (Opetushallitus 2020, 2–5).

Näyttäisi siltä, että havainnoijien ja mittaustuloksia painottavien opettajien ryhmissä ei hyödynnetä itse- ja vertaisarvioinnin täyttä potentiaalia. Varsinkin vertaisarvioinnin suhteen formatiiviset arvioijat erottautuvat edukseen muista ryhmistä. Myös aikaisempi tutkimus tukee tätä, että formatiivisen arvioinnin täyttä hyötyä ei vielä käytetä liikunnanopetuksessa. Liikunnanopettajilla ei ole paljoa kokemusta formatiivisen arvioinnin viemisestä käytäntöön liikuntatunneilla, ja he kokevat tarvitsevansa tukea formatiivisen arvioinnin hyödyntämismahdollisuuksista (Leirhaug & Annerstedt 2016, 625; Ni Chróinín & Cosgrave 2013, 230)

Naiset painoutuivat formatiivisissa arvioijissa ja miehet mittaustuloksia painottavissa, mutta tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Samantyyppisiä tuloksia on saatu formatiivisen arvioinnin osalta aikaisemmin Suomessa, kun selvitettiin eri aineiden opettajien käytettyjä arviointimenetelmiä. Naiset käyttivät miehiä useammin sekä itse- että vertaisarviointia. (Atjonen ym. 2019, 113) Voi olla, että naiset ovat miehiä paremmin perillä erilaisista arviointimenetelmistä ja omaavat paremman ymmärryksen arvioinnin kokonaisvaltaisuudesta. Esimerkiksi Derrin ym. (2012, 665) havaitsivat, että kreikkalaiset naisliikunnanopettajat omaavat paremman ymmärryksen arvioinnista, kun verrattiin miehiin, joskin tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevä (p=0,06).

9.3 Arviointi tukee opetuksen suunnittelua

Kun tarkasteltiin arviointimenetelmäryhmien eroja ristiintaulukoinnilla, ainut merkitsevä tulos syntyi ”*Ajattelen arvioinnista, että se tukee opetuksen suunnittelua*” -muuttujan kohdalla. Formatiiviset arvioijat (81 %) mainitsivat useammin kuin havainnoijat (55 %) ja mittaustuloksia painottavat (50 %) ajattelevansa melko usein tai usein, että arviointi tukee

opetuksen suunnittelua ($p < 0,05$). Voikin olla, että formatiiviset arvioijat saattavat ajatella saavansa arvioinnin avulla tietoa oppilaista, joka tukee edelleen liikuntatuntien suunnittelua. Ouakrim-Soivion (2015, 18–19) mukaan formatiivinen arviointi on opettajien työkalu, jonka avulla voidaan muokata opetusta oppilaille sopivammaksi.

Voi olla, että osa liikunnanopettajista on sisäistänyt toisia paremmin, että arvioinnin avulla on mahdollista kehittää omaa opetustaan oppilaiden tarpeisiin sopivammaksi. Saattaa olla, että opettajien ajatukset arvioinnista heijastuvat myös käytettyihin arviointimenetelmiin. Näin ovat todenneet myös Moura ym. (2021, 397), että opettajan ajatusmaailma arvioinnin suhteen saattaa heijastua siihen, millaisena arviointi näyttäytyy opetuksessa.

9.4 Monipuolista, kannustavaa ja tasapuolista arviointia pidetään hyvänä

Liikunnanopettajat kuvailivat hyvää oppilasarviointia yleisimmin monipuoliseksi ($n=58$), kannustavaksi ($n=43$), tasapuoliseksi ($n=42$), jatkuvaksi ($n=38$), avoimeksi/läpinäkyväksi ($n=35$) ja tavoitteisiin/kriteereihin pohjautuvaksi ($n=18$). Nämä ovat varsin hyvin linjassa arvioinnin yleisten periaatteiden kanssa. Yleisissä periaatteissa sanotaan, että arvioinnin kuuluu olla yhdenvertaista, suunnitelmallista ja johdonmukaista, monipuolista, perustua tavoitteisiin ja kriteereihin sekä arviointi ottaa huomioon oppilaan iän ja edellytykset. Lisäksi arviointi edellyttää avoimuutta, yhteistyötä ja osallisuutta. (Opetushallitus 2020, 4–6) Näyttäisi siis siltä, että opettajat kyllä tietävät millaista arvioinnin kuuluu olla.

Kuitenkin kuilu saattaa syntyä käsitysten ja käytännön arviointityön välille. Havainnoijien ryhmästä 43 % nimesi hyväksi oppilasarvioinniksi monipuolisuuden, mutta käytännössä näyttää siltä, että havainnoijat tukeutuvat omassa arvioinnissaan pääosin oppilaiden havainnointiin. Selvästikin opettajilla on ymmärrystä arvioinnista, mutta he tarvitsevat sen lisäksi tukea siihen, kuinka arviointia voidaan toteuttaa käytännössä.

9.5 Tutkielman vahvuudet ja heikkoudet

Tämä pro gradu -tutkielma sisälsi vahvuuksia ja heikkouksia. Tutkielmassa käytettiin valmiiksi kerättyä aineistoa. Kyselylomakkeen laadintaan, esitestaukseen ja aineistonkeruuseen osallistui joukko Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan asiantuntijoita, mikä voidaan nähdä työn vahvuutena. Tutkielman vahvuus oli myös huolellisesti suoritettu klusterianalyysi. Klustereiden kanssa ei tyydytty ensimmäiseen vaihtoehtoon, vaan erilaisia klusterianalyysejä suoritettiin useamman kerran, jotta varmistuttiin siitä, että lopulta saataisiin aineistoa kuvastava lopputulos.

Tutkielman heikkous oli, että kyselyn vastausprosentti jäi suhteellisen pieneksi (16 %). Näin ollen myös tutkittava aineisto olisi voinut olla myös suurempi. Nyt ei voida varmuudella sanoa, ovatko tulokset yleistettävissä ja edustavatko ne täysin suomalaisia liikunnanopettajia. Etenkin miesten määrä tutkielmassa (n=32) jäi niin pieneksi, että tuloksiin kannattaa suhtautua kriittisesti. Toinen heikkous sisältyi arviointimenetelmäkysymyksen ”10. Miten usein käytät seuraavia arviointimenetelmiä liikunnan opetuksessa yhden opintojakson (kurssi/ 38h) aikana?” tulkinnanvaraisuuteen. Kysymyksen asettelu sopii ehkä paremmin toisen asteen oppilaitoksiin, kuin peruskouluun. Voi olla, että osa vastanneista yläkoulun liikunnanopettajista on miettinyt 38 tunnin sijaan lukukautta tai lukuvuotta.

9.6 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkielman tulos havainnoinnin yleisyydestä arviointimenetelmänä vahvistaa aikaisempia käsityksiä sen yleisyydestä liikunnanopetuksessa. Samaan aikaan muut arviointimenetelmät ovat suhteellisen harvinaisia liikunnanopetuksessa. Liikunnanopettajien arviointimenetelmissä olisi varaa monipuolisuuden lisäämisen, sillä opetussuunnitelma velvoittaa arvioimaan oppilaiden oppimista ja osaamista monipuolisesti eri keinoin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2020, 5). Samoin, koska eri opettajien välillä on eroja siinä, kuinka arviointia käytännössä toteutetaan, niin saattavat oppilaat olla näin ollen eriarvoisessa asemassa keskenään. Toiset opettajat saattavat hyödyntää enemmän formatiivista arviointia,

minkä on tutkimustulosten mukaan myös todettu auttavan oppilaiden oppimista (Kingston & Nash 2011, 32–33).

Opettajat kuitenkin käsittävät hyväksi oppilasarvioinniksi asioita, jotka ovat linjassa arvioinnin yleisten periaatteiden kanssa (Opetushallitus 2020, 4–6). Opettajat saattavat siis tiedostaa, millaista arviointi kuuluu olla, mutta se ei käytännössä toteudu käytettyjen arviointimenetelmien perusteella. Myös aikaisemmasta kirjallisuudesta tiedetään, että liikunnanopettajat tarvitsevat lisää tukea siitä, kuinka esimerkiksi formatiivista arviointia pystytään käytännössä toteuttamaan liikuntatunneilla (Ní Chróinín & Cosgrave 2013, 230). Tämän tutkielman tulokset voivat auttaa liikunnanopettajia paremmin tiedostamaan omia arviointikäytänteitä ja edelleen monipuolistamaan liikuntatunneilla käytettyjä arviointimenetelmiä. Lisäksi tämän tutkielman tuloksia voidaan hyödyntää koulutustarkoituksiin, niin tulevien opettajien kohdalla kuin myös nykyisten opettajien täydennyskoulutuksissa.

Jatkotutkimusaiheina voisivat toimia aiheet liikunnanopettajien arviointiosaamisen monipuolistamiseen liittyen. Liikunnanopettajilta voitaisiin kysyä kyselytutkimuksen avulla tarkemmin formatiivisesta arvioinnista: sen käyttöä edistävästä ja haittaavista tekijöistä. Tulosten avulla olisi mahdollista kuroa umpeen kuilua, mikä saattaa ilmetä liikunnanopettajien arviointitietämyksen ja käytännön toteutuksen välillä. Toisaalta samaa aihetta voitaisiin tutkia myös haastatteleamalla liikunnanopettajia, jolloin olisi mahdollista saada enemmän kuvailevaa tietoa formatiivisen arvioinnin käyttöä edistävästä ja haittaavista tekijöistä.

LÄHTEET

- Aarskog, E. (2021). 'No assessment, no learning': exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society* 26 (8), 875–888. doi:10.1080/13573322.2020.1791064.
- Andrade, H. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education* 4:87, 1–13. doi:10.3389/feduc.2019.00087.
- Andrade, H. & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32 (2) 159–181. doi:10.1080/02602930600801928.
- Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice* 48 (1), 12–19. doi:10.1080/00405840802577544.
- Atjonen, P. (2023). *Formatiivinen arviointi perusopetuksessa*. Kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto. Viitattu 8.3.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-4784-0>.
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kampi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. (2019). ”Että tietää missä on menossa” Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). Viitattu 2.5.2024. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/karvi_07191.pdf
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (1), 5–31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M. & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy* 22 (5), 473–489. doi:10.1080/17408989.2016.1241226.
- Chng, L. S. & Lund, J. (2021). Assessment for learning in physical education: practical tools and strategies to enhance learning of games. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 92 (7), 31–38. doi:10.1080/07303084.2021.1948464.
- Chng, L. S. & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: the what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 89 (8), 29–34. doi:10.1080/07303084.2018.1503119.

- Derri, V., Avgerinos, A., Emmanouilidou, K. & Kioumourtzoglou, E. (2012). What do Greek physical education teachers know about elementary student assessment? *Journal of Human Sport and Exercise* 7 (3), 658–670. doi:10.4100/jhse.2012.73.06
- Double, K., McGrane, J. & Hopfenbeck, T. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review* 32 (2), 481-509. doi:10.1007/s10648-019-09510-3.
- Gibbons, S. L. & Kankkonen, B. (2011). Assessment as learning in physical education: making assessment meaningful for secondary school students. *Physical & Health Education Journal* 76 (4), 6–12.
- Grönholm, C. & Juvonen, R. (2017). Yläkoulun liikunnanopettajien näkemyksiä liikunnan oppilasarvioinnista perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 mukaan. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 3.5.2024. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201710234048>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *American Educational Research Association* 77 (1), 81–112. doi:10.3102/003465430298487.
- Kingston, N. & Nash, B. (2011). Formative assessment: a meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice* 30 (4), 28–37. doi:10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x.
- Laughlin, M. K., Hodges, M. & Irraggi, T. (2019). Deploying video analysis to boost instruction and assessment in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 90 (5), 23–29. doi:10.1080/07303084.2019.1580637.
- Leirhaug, P. E. & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 21 (6), 616–631. doi:10.1080/17408989.2015.1095871.
- Leirhaug, P. E. & MacPhail, A. (2015). ‘It’s the other assessment that is the key’: three Norwegian physical education teachers’ engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society* 20 (5), 624–640. doi:10.1080/13573322.2014.975113.
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X. & Tywoniw, R. (2020). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 45 (2), 193–211. doi:10.1080/02602938.2019.1620679.
- Luostarinen, A. (2019). Oppimis- ja arviointikeskustelut. Teoksessa A. Luostarinen & J. H. Nieminen (toim.) *Arvioinnin käsikirja*. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Lyyra, N. & Heikinaro-Johansson, P. (2019). Liikunnanopettaminen on taitolaji -opettamisen voi oppia analysoimalla opetustilanteita. *Liikunta & Tiede* 56 (1), 15–19.
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. E-kirja. Helsinki: International Methelp Oy.
- Moura, A., Graca, A., MacPhail, A. & Batista, P. (2021). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy* 26 (4), 388–401. doi:10.1080/17408989.2020.1834528.
- Ní Chróinín, D. & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy* 18 (2), 219–233. doi:10.1080/17408989.2012.666787.
- Nieminen, S. (2012). Liikuttaako arviointi? Opettajien näkökulmia liikunnan oppilasarviointiin. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 3.5.2024. <https://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-22470>
- Opetushallitus. (2024a). Move! Verkkosivu. Viitattu 2.5.2024. <https://www.oph.fi/fi/move>
- Opetushallitus. (2024b). Portfolio oppimisen ja arvioinnin tukena. Verkkosivu. Viitattu 3.5.2024. <http://www02.oph.fi/asiakkaat/itsearviointi/suomi/opetus/portfol.html>
- Opetushallitus. (2020). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. Viitattu 19.10.2022. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_2.pdf.
- Opetushallitus. (2017). Tietokoneen, kännykän ja muiden mobiililaitteiden käyttöön liittyvistä oikeuksista ja velvollisuuksista koulussa. Oppaat ja käsikirjat 2017:5a. Viitattu 29.5.2024. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/183993_tietokoneen_kannykan_ja_muiden_mobiililaitteiden_kayttoon_liittyvista_oikeuk.pdf
- Ouakrim-Soivio, N. (2015). Oppimisen ja osaamisen arviointi. 1. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Paakkari, O., Paakkari, L., Haapala, H. & Hirvensalo, M. (2022). Health education teachers' assessment conceptions and practices: indentifying assessment profiles. *Educational Assessment* 27 (3), 285–299. doi:10.1080/10627197.2022.2063832.
- Palomäki, S. & Hirvensalo, M. (2022). Mistä liikunnan arvosanat muodostuvat? Liikunnanopettajien käsityksiä arvioinnin kriteereistä ja haasteista perusopetuksessa. *Liikunta & Tiede* 59 (2), 83–90.

- Panadero, E., Jonsson, A. & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review* 22, 74–98. doi:10.1016/j.edurev.2017.08.004.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 19.10.2022 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Perusopetusasetus 852/1998. (1998). Viitattu 19.10.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>.
- Perusopetuslaki 628/1998. (1998). Viitattu 19.10.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Salovaara, H. (2012). Pätevien ja epäpätevien liikunnanopettajien työhyvinvointi ja pedagogiset käytännöt. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu - tutkielma. Viitattu 3.5.2024. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201209272531>
- Sääkslahti, A., Palomäki, S., Huovinen, T. & Pietilä, M. (2017). Tavoitteet liikunnan arvioinnin lähtökohdana. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.) *Arviointia toteuttamassa: näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. 2. painos. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, 71–81.
- Tejeiro, R. A., Gomez-Vallecillo, J. L., Romero, A. F., Pelegrina, M., Wallace, A. & Emberley, E. (2012). Summative self-assessment in higher education: implications of its counting towards the final mark. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 10 (2), 789–812.
- Trout, J. (2013). Digital movement analysis in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 84 (7), 47–50. doi: 10.1080/07303084.2013.818394
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Viitattu 1.5.2024. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja c.
- Vehkalahti, K. (2019). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsingin yliopisto. Viitattu 30.4.2024. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/bc1c2c8a-0eb8-4881-ba8f-510ce386b810/content>

- Vitikka, E. & Kauppinen, E. (2017). Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.) Arviointia toteuttamassa: näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. 2. painos. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, 9–19.
- Weckman, S. (2008). Liikunnanopetuksen oppilasarviointi – kyselytutkimus yläluokkien opettajille. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 3.5.2024. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200802261197>

LIITE 1. Kyselylomake, Liikuntaa ja terveystietoa opettavien opettajien arviointiosaamisen
kehittäminen -hanke



Liikuntaa ja terveystietoa opettavien opettajien arviointiosaamisen

kehittäminen -hanke

Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto

Kehitämme ja tutkimme Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa liikuntaa ja terveystietoa opettavien opettajien arviointiosaamista. Tällä kyselyllä haluamme kartoittaa opettajien *käsityksiä oppilasarviointista, arvioinnin toteuttamisesta ja omista arviointivalmiuksista liikunnassa ja terveystiedossa.*

Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja kestää noin 10-15 minuuttia. Kyselyn vastaukset käsitellään luottamuksellisesti eikä vastauksia voida yhdistää tiettyihin vastaajiin. Vastaa 10.6.2019 mennessä, vastauksesi on tärkeä!

Vastaa kysymyksiin **sen kouluasteen näkökulmasta, jossa pääasiallisesti työskentelet**. Valitse jokaisen kysymyksen kohdalla oma näkemystäsi parhaiten vastaava vaihtoehto. Joissakin kysymyksissä voit valita useamman vaihtoehdon.

Muutamissa avoimissa kysymyksissä voit kirjoittaa vastauksen sille varattuun tilaan.

Vastausten perusteella teemme tutkimusta ja **järjestämme liikuntaa ja terveystietoa opettaville opettajille täydennyskoulutusta oppilasarviointista syksyn 2019 ja kevään 2020 aikana.**

Arvomme yhteystietonsa jättäneiden kesken **Polar Vantage M multisport-urheilukellon (arvo 279 €)**. Arvontaan voi osallistua kyselyn lopussa. Arvontaa varten jätettyjä yhteystietoja ei voida yhdistää kyselyvastauksiin.

Lisätietoa kyselystä antaa Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan tutkijatohtori Henna Haapala, henna.l.haapala@jyu.fi, p. 040 682 3143.

1. Opetan tällä hetkellä seuraavia oppiaineita *

- Liikuntaa
- Terveystietoa (tai alakoulussa ympäristöoppia)
- Biologiaa
- Maantietoa
- Kotitaloutta
- Psykologiaa
- Historiaa
- Jotain muuta ainetta tai aineita, mitä?
-

2. Millä kouluasteella pääasiassa opetat liikuntaa? Vastaa jatkossa liikunnan kysymyksiin tämän kouluasteen näkökulmasta. * _____

- Alakoulu, vuosiluokat 1-6
- Yläkoulu, vuosiluokat 7-9
- Ammatillinen koulutus

Lukio

3. Millä kouluasteella pääasiassa opetat terveystietoa? Vastaa jatkossa terveystiedon kysymyksiin tämän kouluasteen näkökulmasta. * _____

Alakoulu, vuosiluokat 1-6 (ympäristöopin sisällöissä)

Yläkoulu, vuosiluokat 7-9

Ammatillinen koulutus

Lukio

Käsityksiä oppilasarvioinnista

4. Kuvaile millaista on hyvä oppilasarviointi.

5. Ajattelun arvioinnista, että *

| | En koskaan | Melko harvoin | Silloin tällöin | Melko usein | Usein |
|---|---------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| se auttaa oppilasta oppimaan. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| se tukeeopetuksen suunnittelua. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| sen avulla saan selville oppilaan osaamisen lähtötason. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| se määrittelee opintojen loppuvaiheessa oppilaan osaamisen tason jatkokoulutukseen valintaa varten. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| se mahdollistaa jatkuvan palautteen antamisen oppilaalle hänen oppimisestaan. | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| tällöin | En koskaan Melko usein | | | Melko harvoin | Silloin Usein |

sen avulla saan selville oppilaan osaamisen.

se auttaa havaitsemaan oppilaan tarpeet oppimisen tukeen.

Käsityksiä oppilasarvioinnista

6. Mitä mieltä olet seuraavista arviointiin liittyvistä väittämistä?

*

Ei eri eikä

Täysin

Täysin eri Jokseenkin eri samaa Jokseenkin samaa mieltä mieltä mieltä samaa mieltä mieltä

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä on mahdotonta ottaa huomioon arviointitietoa kerätessä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opettajan tulisi käydä oppiaineeseen liittyviä kahdenkeskisiä arviointikeskusteluja oppilaan kanssa lukuvuoden aikana. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Arvosanan muodostumiseen tulisi sisältyä myös oppilaan itsearviointi omasta osaamisesta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Arviointimenetelmien tulisi olla yhdenmukaisia riippumatta siitä, onko luokassa tukea tarvitsevia oppilaita. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vertaisarviointi voidaan sisällyttää osaksi numeerista arviointia. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kaikilla koulumme liikuntaa opettavilla opettajilla on yhtenäiset kriteerit liikunnan arvioinnissa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kaikilla koulumme terveystietoa opettavilla opettajilla on yhtenäiset kriteerit terveystiedon arvioinnissa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kaikilla koulumme liikuntaa ja terveystietoa opettavilla opettajilla on yhteiset periaatteet tukea tarvitsevien oppilaiden arvioinnissa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

7. Mitä mieltä olet seuraavista arviointiin liittyvistä väittämistä? *

Ei eri eikä

Täysin

| | Täysin eri mieltä | Jokseenkin eri mieltä | samaa mieltä | Jokseenkin samaa mieltä | samaa mieltä |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|-----------------------|
| Oppilaiden tulisi lukuvuoden alussa tietää, mitkä ovat oppiaineen arviointiperusteet. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vain ennalta asetettujen oppimistavoitteiden saavuttamista voidaan arvioida. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Yksittäisen oppilaan opintojen aikainen arviointi tulisi suhteuttaa aina muiden oppilaiden osaamiseen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Arvioinnissa tulisi huomioida sinnikäs harjoittelu, vaikka oppilaan osaaminen ei kehittyisi. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Arvioinnissa ei pystytä erottelamaan oppilaan osaamista hänen henkilökohtaisista ominaisuuksistaan (esim. persoona, temperamentti). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Oppimista ja työskentelyä tulisi painottaa yhtä paljon arvosanan antamisessa riippumatta oppiaineesta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Arviointikriteerit voivat vaihdella oppilaasta riippuen, vaikka oppilas opiskelee yleisen oppimäärän mukaan. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Päätösarvioinnin tulisi rakentua yläkoulun arvosanojen keskiarvosta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

8. Missä määrin seuraavat asiat vaikuttavat antaessasi oppilaillesi liikunnan arvosanan?

| | Ei lainkaan | Vähän | Jonkin verran | Paljon | Erittäin paljon |
|--|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| opetussuunnitelman perusteiden päättöarviointin kriteerit arvosanalle 8 * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| oppilaan asenne oppiainetta kohtaan * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| motoriset perustaidot (tasapaino- ja liikkumistaidot, välineen käsittelytaidot) * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| oppilaan harrastuneisuus liikunnassa oppituntien ulkopuolella * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| aktiivinen osallistuminen tunnin toimintaan * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| | Ei lainkaan Erittäin paljon | Vähän | Jonkin verran | Paljon | |
| ratkaisujen teko erilaisissa liikuntatilanteissa (havaintomotoriikka) * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| oppilaan ujous tai muu temperamenttiin liittyvä tekijä * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| fyysisen toimintakyvyn/kunnon taso * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| toisten huomioiminen yhteisissä oppimistilanteissa * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| uimataito ja vedestä pelastautuminen * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| oppilaan osaaminen suhteessa luokan muiden oppilaiden osaamiseen * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| fyysisten ominaisuuksien arviointi, ylläpito ja kehittäminen * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| oppilaan oma arvio osaamisestaan liikunnassa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| itsenäinen työskentely ja vastuun ottaminen omasta toiminnasta * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| oppilaan myönteinen asenne liikunnallisesti aktiivista elämäntapaa kohtaan * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| jokin muu asia, mikä? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

9. Missä määrin seuraavat asiat vaikuttavat antaessasi terveystiedon arvosanan?

| | Ei lainkaan | Vähän | Jonkin verran | Paljon | Erittäin paljon |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| opetussuunnitelman perusteiden päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| oppilaan asenne oppiainetta kohtaan * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| menestyminen kokeissa * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| itsenäinen työskentely ja vastuun ottaminen omasta työskentelystä * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| toisten huomioiminen yhteisissä oppimistilanteissa * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| oppilaan ujous tai muu temperamenttiin liittyvä tekijä * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | Ei lainkaan | Vähän | Jonkin verran | Paljon | Erittäin paljon |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| oppilaan asenne terveellisiä elämäntapoja kohtaan * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| tehtäville etukäteen määritellyt arviointikriteerit * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| aktiivinen osallistuminen tunnin toimintaan * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| oppilaan terveyteen liittyvä käyttäytyminen * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| oppilaan oma arvio osaamisestaan terveystiedossa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| kotitehtävien tekeminen * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| oppilaan osaaminen suhteessa luokan muiden oppilaiden osaamiseen * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| menestyminen muissa kirjallisissa tehtävissä (esim. portfolio ja essee) kuin kokeessa * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| jokin muu asia, mikä? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Arvioinnin toteuttaminen

10. Miten usein käytät seuraavia arviointimenetelmiä liikunnan opetuksessa yhden opintojakson (kurssi/38 h) aikana?



| | En koskaan | Kerran | 2 kertaa | 3-4 kertaa | Useammin |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Havainnointi: vapaa tai systemaattinen havainnointi * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mittaustulokset: aika, korkeus, pisteiden määrä jne. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Toiminnan tai suoritusten kuvaaminen: esim. valokuvat, videot * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fyysiset toimintakyvyn mittaukset * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kirjallinen koe * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kirjalliset työt: portfolio, oppimispäiväkirja, esseekirjoitus, tutkielma, ryhmätyö * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Graafiset esitykset: posterit, käsitekartta * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| | En koskaan | Kerran | 2 kertaa | 3-4 kertaa | Useammin |
| Itsearviointi * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vertaisarviointi * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Arviointikeskustelu (opettaja-oppilas) * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Muita menetelmiä, mitä? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

11. Miten usein käytät seuraavia arviointimenetelmiä terveystiedon opetuksessa yhden opintojakson (kurssi/38 h) aikana? _____

En koskaan Kerran 2 kertaa 3-4 kertaa Useammin

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Esseekirjoitus * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Portfolio * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Oppimispäiväkirja * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Blogi/wiki/videoblogi * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Perinteinen, kirjallinen koe * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Aineistokoe * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ennakkokysymyskoe * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ryhmäkoe * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Käsitkartta * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Posterit * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Esitelmä * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Näyttökoe * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Itsearviointi * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vertaisarviointi * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Arviointikeskustelu (opettaja-oppilas) * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Muita menetelmiä, mitä? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Koettu arviointiosaaminen

12. Kuinka vaikeaa tai helppoa sinun on liikunnassa...? *

Erittäin helppoa Ei vaikeaa eikä Melko vaikeaa Erittäin vaikeaa Vaikeaa helppoa helppoa

Erittäin vaikeaa Vaikeaa Ei vaikeaa eikä helppoa Melko helppoa Erittäin helppoa

tehdä arviointia suhteessa asetettuihin tavoitteisiin.

monipuolisesti havainnoida oppilaan oppimista ja työskentelyä oppituntien aikana.

käyttää monipuolisesti erilaisia arviointikeinoja.

antaa monipuolista palautetta, joka auttaa oppilaita tiedostamaan omaa edistymistään.

huomioida arvioinnissa oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä.

antaa palautetta, joka auttaa oppilaita löytämään erilaisia keinoja tavoitteisiin pääsemiselle.

kerätä luotettavaa arviointitietoa säännöllisesti koko opetuksen ajan.

toteuttaa arviointia siten, että se on selkeää ja avointa oppilaille.

toteuttaa arviointia siten, että huoltajat ovat tietoisia tavoitteista ja arviointiperusteista.

arvioida tukea tarvitsevia oppilaita oikeudenmukaisesti ja huomioiden oppilaan yksilölliset tarpeet.

13. Kuinka vaikeaa tai helppoa sinun on terveystiedossa ... *

| | Erittäin vaikeaa | Melko vaikeaa | Ei vaikeaa eikä helppoa | Melko helppoa | Erittäin helppoa |
|---|-----------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| tehdä arviointia suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| monipuolisesti havainnoida oppilaan oppimista ja työskentelyä oppituntien aikana. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| käyttää monipuolisesti erilaisia arviointikeinoja. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| antaa monipuolista palautetta, joka auttaa oppilaita tiedostamaan omaa | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Erittäin
vaikeaa

Melko
vaikeaa

Ei
vaikeaa
helppoa

eikä

Melko
helppoa

Erittäin
helppoa

edistymistään.

huomioida arvioinnissa oppilaiden
erilaiset tavat oppia ja työskennellä.

antaa palautetta, joka auttaa oppilaita
löytämään erilaisia keinoja tavoitteisiin
pääsemiselle.

kerätä luotettavaa arviointitietoa
säännöllisesti koko opetuksen ajan.

toteuttaa arviointia siten, että se on
selkeää ja avointa oppilaille.

toteuttaa arviointia siten, että huoltajat
ovat tietoisia tavoitteista ja
arviointiperusteista.

arvioida tukea tarvitsevia oppilaita

oikeudenmukaisesti ja huomioiden oppilaan yksilölliset tarpeet.

14. Millaisia haasteita koet liikunnan arvioinnissa?

15. Millaisia haasteita koet terveystiedon arvioinnissa?

16. Mihin arviointiin liittyvistä aiheista koet tarvitsevasi täydennyskoulutusta?

Kerro lopuksi vielä muutamia tärkeitä taustatietoja.

17. Sukupuoli *

Nainen

Mies

Muu

18. Ikä *

20-24

25-29

30-34

35-39

40-44

45-49

50-54

55-59

60-64

65-69

70-74

19. Maakunta *

- Uusimaa
- Varsinais-Suomi
- Satakunta
- Kanta-Häme
- Pirkanmaa
- Päijät-Häme
- Kymenlaakso
- Etelä-Karjala
- Etelä-Savo
- Pohjois-Savo

Pohjois-Karjala

Keski-Suomi

Etelä-Pohjanmaa

Pohjanmaa

Keski-Pohjanmaa

Pohjois-Pohjanmaa

Kainuu

Lappi

Ahvenanmaa

20. Koulusi koko (oppilaiden määrä) *

-99

100-199

200-299

300-399

400-

21. Koulusi pääasiallinen opetuskieli *

Suomi

Ruotsi

Englanti

Muu, mikä?

22. Mikä on koulutuksesi? Voit valita useita vaihtoehtoja. *

KK

KM

LitK

LitM

LiK tai VO

TtK

TtM/THM

FK

FM

YTK

YM

Joku muu, mikä?

23. Kuinka laajat opinnot sinulla on liikunnassa? Voit valita useita vaihtoehtoja. *

Perusopetuksessa opettettävien aineiden monialaiset opinnot

Perusopinnot / approbatur / 15 ov / 25 op

Aineopinnot / cum laude / 20 ov / 35 op

Syventävät opinnot / laudatur / 35 ov / 60 op

Muu koulutus, mikä?

Ei mitään

24. Kuinka laajat opinnot sinulla on terveystiedossa? Voit valita useita vaihtoehtoja. *

Perusopetuksessa opettävien aineiden monialaiset opinnot (sisältää terveystiedon tai ympäristöopin opintoja)

Perusopinnot / approbatur / 15 ov / 25 op

Aineopinnot / cum laude / 20 ov / 35 op

Syventävät opinnot / laudatur / 35 ov / 60 op

Muu koulutus, mikä?

Ei mitään

25. Mikö on työsuhteesi tällä hetkellä? Voit valita useita vaihtoehtoja. *

Toistaiseksi voimassa oleva (vakinainen) virka tai työsuhde

Määräaikainen viransijaisuus tai työsuhde

Päätoiminen tuntiopettaja

Sivutoiminen tuntiopettaja

Muu, mikä?

26. Kuinka monta tuntia opetat keskimäärin viikossa lukuvuoden aikana *

| | | |
|---------------|----------------------|-----------|
| | <input type="text"/> | Liikuntaa |
| Terveystietoa | <input type="text"/> | |

27. Kuinka kauan olet opettanut liikuntaa? *

- Alle vuoden
- 1-5 vuotta
- 6-10 vuotta
- 11-20 vuotta
- Yli 20 vuotta

28. Kuinka kauan olet opettanut terveystietoa? *

Alle vuoden

1-5 vuotta

6-10 vuotta

11-20 vuotta

Yli 20 vuotta