



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA





Luokanopettajankoulutus		Tekijä Eskelinen, Tiina & Vikholm, Iida	
Työn nimi LIIKUNNAN OPPILASARVIOINNIN KÄYTÄNTEET Kysekytutkimus Kainuun alakouluissa			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu	Aika Huhtikuu 2013	Sivumäärä 65 + 2 liitettä
Tiivistelmä			
<p>Tutkimus käsittelee liikuntaa alakoulussa opettavien opettajien liikunnan oppilasarvioinnissa käyttämiä menetelmiä ja osa-alueita. Tavoitteena oli selvittää mitkä asiat vaikuttavat liikunnan oppilasarviointiin alakoulussa, minkä painoarvon opettajat antavat millekin liikunnan arvioinnin osa-alueelle ja mitä menetelmiä opettajat käyttävät arviointitietoa kerätessään. Tutkimuksen kohteena olivat myös selvittää opettajien mielipiteitä arvioinnin haastavuudesta. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään myös onko opetuskokemuksella ja koulutustaustalla vaikutusta arviointiin. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, miten opettajat kokevat mahdollisen lisäkoulutuksen tarpeen arvioinnin kokemiseen liittyen.</p> <p>Oppimiskäsityksen muuttuessa behavioristisesta kohti kognitiivista myös arvioinnin luonne on muuttunut. Arviointi nähdään prosessina, joka on osana kaikkia oppimisen ja opettamisen vaiheita. Sillä nähdään olevan vaikutusta oppilaan oppimiseen ja oppimisprosessin kulkuun. Liikunnan opetuksen keskeinen tavoite on liikunnalliseen elämäntapaan kasvattaminen ja tässä myös arvioinnin merkitys korostuu. Kokonaisuudessaan arvioinnin tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä. Opettaja tekee arviointiaan oman persoonansa myötä, jolloin opettajan arvot, ihmiskäsitys ja oppimiskäsitys vaikuttavat työskentelyn taustalla.</p> <p>Tutkimuksen kohdejoukkona olivat Kainuun alueen alakoulujen liikuntaa opettavat opettajat. Kyselyn vastaajajoukon koko oli 86 kappaletta kahdeltakymmeneltäyhdeksältä koululta. Kyselyyn vastasi 53 naista ja 33 miestä. Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisesti, jota laajennettiin avoimilla kysymyksillä. Kyselylomakkeessa oli yhteensä kymmenen kysymystä, joista seitsemän oli monivalinta- tai suljettuja kysymyksiä ja kolme avoimia kysymyksiä. Aineisto kerättiin keväällä 2012 postikyselynä. Analysointimenetelminä tutkimusongelmiin vastattaessa käytettiin frekvenssianalyysejä, keskiarvoa, keskihajontaa sekä Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa. Avoimia kysymyksiä luokiteltiin aihealueittain, joista etsittiin täydennyksiä opettajien antamiin vastauksiin kvantitatiivisten kysymysten lisäksi.</p> <p>Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että tutkimuksessa esitetyistä liikunnan oppilasarvioinnin osa-alueista opettajat painottivat eniten kiinnostusta ja asennetta sekä liikuntatietoja. Pienin painoarvo oli puolestaan liikuntatiedoilla. Arviointimenetelminä opettajat käyttivät eniten selkeästi eniten havainnointia ja tarkkailua. Arviointimenetelmistä vähiten opettajat käyttivät työssään portfolioa, kirjallisia liikuntatietoja mittaavia kokeita ja toveriarviointia. Tutkittaessa opettajan työkokemuksen ja koulutustaustan mahdollista yhteyttä arvioinnin kokemuksen helppouteen ja haastavuuteen ei löytynyt yhteyttä. Suurin osa opettajista koki, ettei lisäkoulutukselle ole tarvetta. Tutkimuksesta kävi ilmi, että opettajat toivoisivat arvioinnin olevan tasapuolista niin paikkakuntaakohtaisesti kuin valtakunnallisella tasolla.</p>			
Asiasanat arviointi, arvioinnin osa-alueet, arviointimenetelmät, liikunnan oppilasarviointi			

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 OPPILASARVIOINTI PERUSOPETUKSESSA.....	4
2.1. Arviointi osana oppimista	6
2.2. Arvioinnin eri muodot.....	7
2.3. Arviointi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.....	9
2.4. Opettajan arvot, ihmiskäsitys ja oppimiskäsitys arvioinnin taustalla	11
2.5. Arvioinnin eettinen perusta	13
3 ARVIOINTI KOULULIIKUNNASSA	15
3.1 Liikunta oppiaineena.....	16
3.2 Liikunnan oppilasarviointi ja arvioinnin osa-alueet.....	18
3.2.1 Fyysinen kunto	19
3.2.2 Liikuntataidot	20
3.2.3 Harrastuneisuus	20
3.2.4 Liikuntatiedot	22
3.2.5 Kiinnostus ja asenne.....	23
3.3 Arviointimenetelmät	25
3.3.1 Havainnointi ja tarkkailu.....	25
3.3.2 Standardoidut testit	26
3.3.3 Liikuntalajien taitoarvioinnit ja -testit.....	29
3.3.4 Kirjalliset liikuntatietoja mittaavat kokeet	30
3.3.5 Oppilaan itsearviointi	31
3.3.7 Toveriarviointi	33
3.3.8 Arviointikeskustelu oppilaan kanssa.....	34

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -ONGELMAT	36
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	38
5.1 Mittarin kehittäminen	39
5.2 Kohdejoukko ja aineiston kerääminen	40
5.3 Aineiston analyysimenetelmät	41
5.4 Tutkimuksen luotettavuus	42
6 TULOKSET	44
6.1. Opettajien liikunnan arvioinnin painotukset	44
6.2. Opettajien arviointitiedon hankintatavat	47
6.3. Työkokemuksen ja koulutustaustan vaikutus liikunnan oppilasarvioinnin kokemiseen	51
6.3.1 Opetusvuosien ja liikunnan oppilasarvioinnin kokemisen välinen yhteys	52
6.3.2. Koulutustaustan ja liikunnan oppimisarvioinnin kokemisen välinen yhteys	53
6.3.3. Perusteluja liikunnan oppilasarvioinnin kokemiselle	54
7 POHDINTA	56
LÄHTEET	61

LIITE 1: Liikunnan hyvän osaamisen kriteerit perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa
(www.oph.fi)

LIITE 2: Kyselylomake

1 JOHDANTO

Oppilasarviointi ja arviointi yleensä herättävät usein hyvin ristiriitaisia tuntemuksia ja odotuksia, sillä usein ne nähdään ongelmallisina (Takala 1994, 1). Liikunnan oppilasarviointi eroaa muiden oppiaineiden oppilasarvioinnista. Liikunnan oppilasarviointi saattaa olla haastavaa opettajalle, sillä muiden taito- ja taideaineiden tapaan, siinä arviointi ei voi kohdistua pelkästään kognitiivisiin taitoihin. Liikunnan arvioinnin kohteena olevat osa-alueet ilmenevät pitkällä aikavälillä ja ovat kytköksissä myös persoonallisiin ja sosiaalisiin ominaisuuksiin. (Räisänen & Frisk 1996, 15.) Liikunnassa suoritettavaa arviointia voidaan perustella monilla näkökulmilla. Opettaja voi käyttää arviointitietoa hyväkseen tutkiessaan sitä, mitä oppilaat ovat oppineet ja mitä heidän tulisi vielä oppia. Opettajan oman työn tarkkailu tulee myös olla arvioinnin kohteena. Oppilaalle arviointi tuottaa tietoa omista taidoistaan ja tiedoistaan ja samalla oppilas saa tietoa siitä, mitä hänen tulee vielä kehittää. (Nye, Dubay, Gilbert & Wajciechowski, 2009.)

Lasten fyysinen aktiivisuus on ollut paljon keskusteluissa viime vuosina. Koululaisten ruutuaika on kasvanut ja fyysinen aktiivisuus heikentynyt, joka on huolestuttavaa. Huotarinen (2004) liseniaatintutkimuksessa suomalaisten koululaisten fyysisestä kunnosta käy ilmi, että

koululaisten kestävyyskunto on heikentynyt aikavälillä 1976–2001. Koululiikunnan kautta on mahdollista vaikuttaa lähes kaikkien lasten ja nuorten liikuntatottumuksiin. Koululiikunnalla on suuri merkitys juuri niille oppilaille, jotka eivät harrasta liikuntaa kouluajan ulkopuolella. Liikuntatunneilla opitut tiedot ja taidot ovat avainasemassa innostamaan oppilaita harrastamaan liikuntaa vapaa-ajalla. (Heikinaro-Johansson, Varstala & Lyyra 2008, 31.)

Liikunta nähdään nykyisin tärkeänä oppiaineena myös muutoin kuin vain fyysisen toimintakyvyn kehittymisen kannalta. Se tarjoaa mahdollisuuksia kehittää ajattelua, luovuutta, itsensä ilmaisua, yhteistyötaitoja sekä toisten huomioimista, jotka ovat tulevaisuudessa tärkeitä taitoja. Liikunta pitäisikin nähdä enemmän oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja kehityksen osatekijänä. Liikunnalla on positiivisia myötävaikutuksia oppimistuloksiin, keskittymiskykyyn ja koulussa viihtymiseen. (Liikunnan ja terveystiedon opettajien julkilausuma, 2010.)

Soinin (2006) väitöskirjassa käy ilmi, että taitaviksi arvioidut oppilaat viihtyvät paremmin liikuntatunnilla. Hyvä arviointi vaikuttaa myös liikuntatuntien fyysisen aktiivisuuden intensiteettiin positiivisesti. Huismanin *Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003*-tutkimus (2004) vahvistaa, että liikuntanumerolla on vaikutusta oppilaan omaan käsitykseen itsestään liikkujana; mitä korkeampi liikuntanumero oli, sitä myönteisempi käsitys oppilaalla oli itsestään liikkujana. Arvioinnin vaikutus oppilaaseen sekä liikunnallisen elämäntavan kehittymiseen voi olla suuri.

Liikunnanopetusta peruskoulussa ohjaa opetussuunnitelma, jossa esitetään kullekin luokka-asteelle määritellyt tavoitteet, sisällöt sekä kriteerit arviointiin. Peruskoulun keskeinen tavoite on kehittää oppilaan itsetuntoa realistisen ja myönteisen minäkäsityksen kautta. Tutkimukset ovat osoittaneet, että koululla ja erityisesti opettajalla on merkitystä oppilaan itsetunnon vahvistajana. (Korpinen 1996, 74 – 75.) Arviointijärjestelmä ja koulun arviointikulttuuri sisältävät prosesseja, joiden myötä oppilaiden itsetunto, minäkäsitys ja minäkuva muotoutuvat (Korpinen, Jokiaho & Tikkanen 2003, 67). Opetussuunnitelman uudistamisprosessin (2016)

myötä on syytä tarkastella myös oppilasarviointia sekä sen käytänteitä ja toteutumista. Opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen tavoitteena on luoda toimivat ja paremmat edellytykset kouluissa toteutettavalle kasvatustyölle sekä oppilaiden mielekkäälle oppimiselle ja kestäväälle tulevaisuudelle. Hallitusohjelman mukaisesti uudistus tulee vahvistamaan taito- ja taideaineiden opetusta ja sitä myötä myös liikuntaa. (Opetushallitus, 2013.)

Suomessa ei ole tehty liikunnan arvioinnista kattavaa kansallista selvitystä, vaikka siitä käydään paljon keskustelua (Virta 1999). Liikunnan arvioinnin yhteiskunnallisen keskustelun laajuudesta kertoo muun muassa se, että vuonna 2010 eräs kansanedustaja esitti eduskunnan puhemiehelle kirjallisen kysymyksen: ”Mitä asianomainen ministeri aikoo tehdä koululiikunnan numeroarvostelun poistamiseksi?” (Pietilä, 2012). Kuitenkin oppilasarviointia ja sen käytänteitä on Suomessa lähinnä tutkittu opinnäytetöissä. Sen sijaan liikunnan arvosanoja, liikunnan oppimistuloksia ja motivaatiota liikunnassa ovat tutkineet muun muassa Heikinaro-Johansson (2011), Huisman (2004) sekä Jaakola, Soini & Liukkonen (2006). Liikunnan oppilasarvioinnin tärkeys, tutkimattomuus ja sen vaativuus opetustyössä vaikuttivat tämän tutkimuksen aiheenvalintaan. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää millaisia arviointimenetelmiä liikuntaa opettavat opettajat käyttävät arvioidessaan oppilaita. Lisäksi haluamme selvittää, mitkä liikunnan arvioinnin osa-alueet vaikuttavat opettajan arviointiin ja missä määrin. Pyrimme myös saamaan selville, että vaikuttaako opettajien koulutus ja opetuskokemus arvioinnin haastavuuden kokemiseen.

2 OPPILASARVIOINTI PERUSOPETUKSESSA

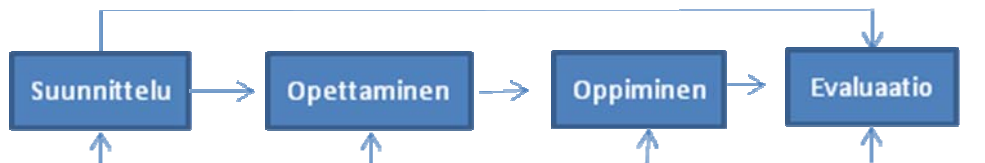
Arviointia on kaikkialla, se on luonnollinen osa sekä yksilön että yhteisön ja instituution toimintaa. Arviointia on monenlaista; laadun tai määrän erittelyä jonkin asteikon tai kriteeristön avulla, kohteen havainnointia systemaattisesti tai epäsystemaattisesti tai itse arvioinnin arviointia. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8.) Vuonna 1988 arvioinnin uudistamistoimikunta määritteli arvioinnin yleisnimitykseksi ”*opetusprosessiin kuuluville toimenpiteille, joilla ohjataan ja tarkistetaan opetuksen tavoitteisiin pääsemistä*”. Heinonen ja Viljanen (1980, 11) määrittelevät arvioinnin kasvatuksen osa-alueiden, prosessien ja lopputulosten arvon määrittämiseksi. Myös Peltonen (1985, 156) puhuu prosessien ja tulosten mittauksesta, jolloin arvioinnin tarkoituksena on kehittää ja edistää koulutusta. Viime vuosina arvioinnin tehtävä on laajentunut. Enää se ei ole vain oppiaineissa menestymisen arviointia, sillä sen lisäksi tärkeitä arvioinnin kohteita ovat myös oppilaan edistyminen eli oppimisprosessin arviointi, työskentelyn ja käyttäytymisen arviointi sekä oppilaan omakohtainen itsearviointi. (Kyllönen 2004, 140.)

Arvioinnin englanninkielinen vastine termille on *evaluation*. Evaluationin synonyyminä käytetään myös termiä *assessment*, joka on vastinettaan kapea-alaisempi. (Soininen 1991, 2.) Arvioinnilla voidaan Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1994) mukaan tarkoittaa:

- jonkin asteikon tai kriteeristön avulla pääteltävää laadun tai määrän erittelyä,
- systemaattista tai epäsystemaattista tietyn kohteen havainnointia tai
- arvioinnin luotettavuuden ja pysyvyyden arviointia (meta-arviointia).

Kasvatuksen arviointi on kasvatuksen ja sen eri puolien arvon määrittämistä. Laajimmillaan se on koulutusjärjestelmän toiminnan ja tulosten arviointia. Opetuksessa keskeistä on opetussuunnitelman pohjalta etenevä opetus, jolloin arvostettua ja tavoiteltua oppimista pyritään edistämään. (Åhlberg 1990, 1.) Oppiminen tehostuu ja paranee laadullisesti oppilaan saadessa palautetta oppimisestaan sekä kehitystarpeistaan. Oppilaiden oppimista arvioidessaan opettaja saa palautetta omasta opettamisestaan. (Åhlberg 1990, 11 - 12.)

Arviointia käytetään koulussa kehittymisen tavoitteiden määrittäjänä, ja se on mukana kaikissa oppimisen ja opettamisen vaiheissa (Koppinen ym. 1994, 8). Arviointi kokonaisuudessaan on prosessi (KUVIO 1), jossa koko prosessin ajan kerätään tietoa sekä tulkitaan ja muokataan sitä. Näiden havaintojen pohjalta tehdään edelleen uusia ratkaisuja (Ihme 2009, 89).



KUVIO1: Arviointi kaikissa oppimisen ja opettamisen vaiheissa (Åhlberg 1990, 1).

2.1. Arviointi osana oppimista

Vuosiluokille 1-4 ja 5-9 asetetut tavoitteet ovat esitetty opetussuunnitelman perusteissa, ja arvioinnin tulee tapahtua aina suhteessa näihin tavoitteisiin. Oppimisprosessin tukeminen vaatii sitä, että kaikki siinä mukana olevat osapuolet (oppilas, opettaja ja huoltaja) ovat tietoisia tavoitteista sekä siitä, miten oppilas on edistynyt tavoitteiden saavuttamisessa. (Kyllönen 2004, 142.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan niin opettajat kuin oppilaat ovat oppijoita ja pyrkivät saamaan palautetta toiminnastaan, jotta oppimisprosessi etenisi kohti asetettuja tavoitteita (Rauste-Von Wright, Von-Wright & Soini 2003, 179).

Arviointipalautteen tarkoitus on ohjata oppilasta ymmärtämään omaa oppimistaan sekä tiedostamaan omaa toimintaansa. Onnistunut arviointi vahvistaa oppilaan luottamusta itseensä oppijana, ja samalla tekee oppilaalle näkyväksi sen mitä on oppinut. Onnistuneen arvioinnin myötä oppilaalle syntyy käsitys omasta kyvykkyydestä selvittä epäonnistumisista, joka osaltaan vaikuttaa positiivisesti eteen tuleviin oppimistilanteisiin ja motivaatioon yleensä. (Kyllönen 2004 141.) Oppiminen on tehokasta silloin, kun opetus ja arviointi ovat sopusoinnussa keskenään. Oppimiseen sitoudutaan paremmin, jos oppija itse saa vaikuttaa tavoitteiden asettamiseen. (Takala 1994 5.) Arvioinnin myötä tullut palaute ja sen tulkinta ilmaisevat myös tulevaisuuden kehitystarpeita (Rauste-Von Wright ym. 2003, 179).

Yksi kasvatuksen tavoite on kehittää oppilaan minäkäsitystä ja luoda sen kehittymiselle suotuisat edellytykset (Ihme 2009, 71). Koulu muokkaa oppilaan minäkäsitystä koko ajan, joten on tärkeää, että sen luomat olosuhteet olisivat myönteiset niin itsearvostuksen, itseluottamuksen kuin minäkäsityksen kehitykselle (Ihme 2009, 75). Yksilön kehittämisprosessi etenee yhdessä ympäristön ja ympäröivän kulttuurin kanssa. Erilaiset

oppilaat hyväksyvä ympäristö, jossa aikuinen luo rajat, ilmaisee omat odotuksensa sekä luo selkeät tavoitteet on suotuinen lapsen minäkäsityksen kehitykselle. (Scheinin 1990, 59.)

Arvioinnilla on vaikutus minäkuvaan ja itsetuntoon. Onnistumisen ja epäonnistumisen tunteet vaikuttavat aina oppimismotivaatioon, itsetuntoon ja mielekkyykokemukseen tavalla tai toisella. (Takala 1994, 2.) Oppimistapahtuma voi aiheuttaa oppilaassa muutoksia niin hänen tiedollisella tasollaan kuin motivaatiossa ja metakognitiivisissa taidoissa. Ennalta määrätty oppimistavoitteet tekevät oppilaan paremmin tietoiseksi oppimisprosessiin vaikuttavista tekijöistä ja sen monisyisyydestä. Tämä tukee oppilaan itsereflektisiä valmiuksia. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 174.)

Arviointi on tärkeä osa oppimisprosessia. Oppimisprosessin vaikutusten kokonaisvaltainen mittaaminen ei ole kuitenkaan mahdollista, sillä sen vaikutusten kirjo on laaja. Oppimisprosessin myötä voi syntyä myös sivuvaikutuksia, jotka ovat jopa tavoiteltuja muutoksia merkittävämpiä. Voidaan ajatella, että mitä laajempi oppimisprosessi on, sitä vaikeampaa on sen kokonaisarviointi. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 175.) Viimeaikoina arvioinnissa on kiinnitetty entistä enemmän huomiota arvioinnin seurauksiin yksilön näkökulmasta. Arvioinnilla ei saisi olla kielteisiä vaikutuksia ja sen tulisi antaa hyödyllistä tietoa sitä tarvitsevalle. (Takala 1994, 2.)

2.2. Arvioinnin eri muodot

Liikuntakasvatuksessa muun muassa arvioinnin ajoittuminen määrittää sen, millaista arviointia käytetään (Numminen & Laakso 2008, 101). Arviointi voi olla *diagnostista*, *formatiivista* tai *summatiivista* arviointia. Ennen opetusta suoritetaan diagnostista arviointia, jolloin arvioidaan

oppilaan sen hetkistä taito- ja tietotasoa. Näitä etukäteen mitattavia oppimisedellytyksiä ovat tietojen ja taitojen taso, fyysiset edellytykset, valmiudet, kyvyt, asenteet, persoonallisuuden piirteet sekä taustatekijät. Opiskelun aikana voidaan toteuttaa formatiivista arviointia, joka tarkastelee meneillään olevaa opiskeluprosessia. Opiskeluprosessista havainnoitavia asioita ovat esimerkiksi vuorovaikutuksen laatu, lyhyen jakson tiedot ja taidot sekä työskentelytottumukset. Opiskeluprosessin päätteeksi tehty summatiivinen arviointi ilmaisee saavutettuja tuloksia. (Koppinen ym. 1994, 9 - 10.)

Arvioinnin tehtäviksi luokitellaan oppimista ohjaava, kontrolloiva, ennustava, valikoiva sekä kehittävä tehtävä. Ohjaavan tehtävän tarkoitus on ohjata oppilaan oppimista haluttuun suuntaan sekä motivoida oppilasta, kuten myös opettajaa. Kokeet ja numerot ovat osana arvioinnin kontrolloivaa tehtävää. Näillä pyritään saamaan oppilaalle ulkoinen kontrolli oppimistavoitteisiin pyrkimisen tueksi. Arvioinnin ennustavalla ja valikoivalla tehtävällä on tiedon hankkimisen tarkoitus. Näiden tietojen pohjalta voidaan ennustaa arvioitavan menestyminen jatkossa. Arvioinnin kehittävä tehtävän tarkoituksena on antaa oppilaalle palautetta omista kehitystarpeistaan. (Räisänen & Frisk 1996, 16 - 17.)

Oppilasarviointi voi olla joko määrällistä tai laadullista, riippuen siitä, mitkä ovat opetukselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet, mitä aiotaan arvioida ja mitä varten. Laadullinen arviointi toteutetaan yleensä verbaalisesti, jolloin oppilas ja/tai huoltaja osallistuu arviointiin. Laadullista arviointia ovat esimerkiksi erilaiset arviointikeskustelut sekä sanalliset arviot niin oppilaan itsensä, opiskelutovereiden kuin opettajankin suorittamana. Määrällisessä arvioinnissa pyritään mittaamisen avulla saamaan selville oppilaan edistymistä tietyn jakson aikana. Määrällinen arviointi on yleensä numeraalista. Siihen liittyvät *validiuden* ja *reliabiliteettiuden* käsitteet. Jotta arviointi olisi luotettavaa (*validia*) ja pysyvää (*realiaabelia*), on mittarin oltava etukäteen kalibroitu. Myös mittariston käyttäjän tulee osata käyttää ja tulkita mittaristoja oikein. (Numminen & Laakso 2008, 99 – 100.)

2.3. Arviointi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Peruskoulussa oppilaan arviointia ohjaavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet ja tasa-arvo, ja sen tavoitteena on edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta ja yksilön oikeuksien sekä vapauksien kunnioittamista. Opetuksen avulla annetaan valmiuksia sekä tytöille että pojille toimia tasavertaisesti yhteiskunnassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arviointi on jaettu opintojen aikana tapahtuvaan arviointiin sekä päättöarviointiin. Päättöarviointi tehdään opintojen päätyttyä ja sillä määritellään miten hyvin oppilas on saavuttanut perusopetuksen oppimäärän tavoitteet eri oppiaineissa. Opintojen aikana tehtävän arvioinnin tehtävänä on ohjata oppilasta tiedostamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä auttaa oppilasta ymmärtämään oppimistaan. Arviointi kohdistuu oppilaan oppimiseen ja edistymiseen oppimisen eri osa-alueilla. (Opetushallitus 2004, 14, 248 - 250.)

Oppilaan käyttäytymistä, työskentelyä ja oppimista tulee arvioida monipuolisesti ja arvioinnilla pyritään kannustamaan ja ohjaamaan oppilaan opiskelua (Perusopetuslaki 22§). Arvioinnin tulee kuvata sitä, miten hyvin oppilas on saavuttanut tavoitteet, jotka kasville ja oppimiselle on asetettu. Arviointi auttaa oppilasta muodostamaan totuudenmukaisen kuvan omasta oppimisestaan ja kehittymisestään. Näiden kautta oppilaan persoonallisuuden kehitys saa oikeanlaista tukea. Osana jokaisen oppiaineen arviointia on myös työskentelyn arviointi, jossa arvioidaan oppilaan taitoa säädellä, suunnitella, toteuttaa ja arvioida omaa työskentelyään. Arvioinnin kohteena ovat myös vastuullisuus ja yhteistyötaidot. (Opetushallitus 2004, 262 – 264.)

Oppilaan itsearviointia pyritään kehittämään perusopetuksessa, sillä itsearvioinnin harjoittamisella on myönteinen vaikutus oppilaan itsetuntemukseen ja opiskelutaitoihin. Kun

oppilas kehittyy itsearviointitaidoissa, tämä oppii myös tiedostamaan omaa edistymistään ja oppimiselle asetettuja tavoitteita sekä asettamaan itse opiskelulle tavoitteita ja säätämään oppimisprosessiaan. (Opetushallitus 2004, 248 - 250.) Itsearviointi on mainittu perusopetuslaissa seuraavasti: ”Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin”.(Perusopetuslaki §22.)

Asetusten pohjalta on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) luotu arviointikriteeristöt, joiden perusteella oppilaitokset voivat kehittää niistä omansa. Jokainen opettaja voi myös tehdä edellisten ohjeistuksien antamissa rajoissa omat luokkakohtaiset arviointistrategiansa (KUVIO2) (Räisänen & Frisk 1996, 28).



KUVIO2: Arviointiohjeiden hierarkia Åhlbergia (1990) mukailten

Oppiaineiden, aineryhmien ja käyttäytymisen arvioinnin voi tehdä numeroarviointina, sanallisena arviointina tai näiden yhdistelmänä. Suomessa numeroarvostelua tulee käyttää viimeistään kahdeksannella luokalla. Numeroarviointi kuvaa oppilaan osaamisen tasoa ja sanallisella arvioinnilla voi kuvata oppilaan edistymistä ja oppimisprosessia. Sekä oppilaan että huoltajan tulee olla tietoisia arvioinnin perusteista; pyydettyä on selvitettävä jälkikäteen, miten niitä on arvioinnissa sovellettu. Arviointipalautetta tulee muutenkin antaa oppilaalle ja

hänen huoltajalleen lukuvuositodistusten lisäksi riittävästi ja monipuolisesti. Esimerkkejä tällaisista palautteenannoista ovat välitodistukset, erilaiset tiedotteet ja arviointikeskustelut. Ainekohtainen arviointipalaute koostuu tiedoista ja taidoista sekä työskentelyn arvioinnista. (Opetushallitus 2004, 248 - 250.)

2.4. Opettajan arvot, ihmiskäsitys ja oppimiskäsitys arvioinnin taustalla

Arvioinnilla määritetään toiminnan tai tuloksen arvoa ja merkitystä. Arvioinnin juuret perustuvat arvostuksiin. Kasvatus ja opetus voidaan ajatella arvojen toteutumisenä; pyrkimyksenä on päästä kohti tavoiteltua ja arvostettua oppimista. Toteuttaessaan arvojaan ihminen huomioi kaiken sen tiedon, joka hänellä on maailmasta ja itsestään osana sitä. (Åhlberg 1989, 1.) Vaikka arviointiin liittyvän tiedon tulee olla luotettavaa, tiedon käyttö ei silti vapaudu täysin käyttäjänsä intresseistä; tietoa suhteutetaan kulttuurisiin, sosiaalisiin ja myös taloudellisiin arvostuksiin (Linnankylä & Välijärvi 2005, 16). Ilmasen, ym. (2010) liikunnan opetuksen arvopohjaa tarkastelevan tutkimuksen mukaan suomalaiset liikunnanopettajat korostavat opetuksessaan iloa, virkistäytymistä, nautintoa sekä tasa-arvoa. Samainen tutkimus osoittaa, että liikunnanopettajan arvoilla on suuri vaikutus opetukseen ja siihen, miten oppilaat ovat oppineet. (Ilmanen, Jaakkola & Matilainen 2010, 24).

Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan taustalla vaikuttavat ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys (Patrikainen 2009, 40). Kasvattajan ihmiskäsitys koostuu monentasoisista osioista (Patrikainen 1997, 46 - 48). Ihmiskäsitys on yksilön näkemys ihmisen olemassaolosta, millainen ihminen on ja millainen on hänen asemansa muihin ihmisiin sekä ympäristöön. Ihmiskäsitys on osa yksilön maailmankuvaa ja siihen sisältyvät tietojen lisäksi arvot, uskomukset, aatteelliset näkemykset ja vakaumus. (Atjonen 2007, 69.) Opettajan ja oppilaan

vuorovaikutustilanteet vaikuttavat oppilaan myöhempisiin sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutustaitoihin (Skinnari 1999, 6).

Jokaisella on oma käsityksensä oppimisesta ja tiedon luonteesta. Yhteiskunnan muutoksen myötä on muutoksessa ollut myös oppimiskäsitys, joka on muuttunut Suomessa viime vuosien aikana behavioristisesta konstruktivistiseksi. (Patrikainen 1997, 79 - 80.) Tämänhetkisen oppimiskäsityksen mukaan oppilaan ajatellaan olevan aktiivisessa roolissa oman tietorakenteensa muodostajana ja muokkaajana. Oppilaan aikaisemmat käsitykset ohjaavat havaintojen ja tarkkuuden suuntaamista uusien asioiden suhteen. Jokaisen oma historia vaikuttaa opiskeluun ja oppimiseen sekä niiden keinoihin. Konstruktivistinen tiedonkäsitys ja kognitiivinen oppimiskäsitys ovat nykyisin keskeisiä opetuksessa ja kasvatuksessa vaikuttavia näkemyksiä. (Patrikainen 1999, 58, 61.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys pohjautuu kognitiiviseen psykologiaan ja sen juuret ovat humanistisessa psykologiassa, jolloin keskeisenä ovat oppijan tietoisuus ja ajattelu. Lähtökohtana oppimiselle on ajattelun ja kognition myötä kehittyvä prosessi. (Patrikainen 1997, 79 - 80.)

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ja opetus ovat pääsääntöisesti yksisuuntaista tiedon luovuttamista opettajalta oppilaalle. Perinteinen arviointi on merkitsevää behavioristisessa oppimiskäsityksessä, jolloin arviointi tapahtuu opettajan asettamien tavoitteiden perusteella. (Hongisto 2000, 86 - 87.) Behavioristiseen oppimiskäsitykseen olennaisesti liittyy objektivistinen tiedonkäsitys, jossa tieto maailmasta voidaan sekä opettaa että oppia absoluuttisena (Patrikainen 1999, 61). Koska behaviorismin ajatuksena on, että ihminen oppii ulkoisten ärsykkeiden myötä, eivätkä tunteet, ajattelu ja oppijan omat havainnot ole läheskään merkittäviä, on behavioristinen oppimiskäsitys väistynyt konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä. Nykyisin oppijalle täytyy luoda mahdollisuus oppia uutta, oppia oppimisen taitoja ja ymmärtää niitä. (Patrikainen 1997, 73 - 76.)

Opettajan pedagoginen ajattelu kohdistuu opetus-oppimis-prosessin kokonaisuuteen tai sen osatekijöihin. Sillä tarkoitetaan opettajan omaa näkökulmaa opetustapahtuman kokonaisuuden hallintaan. Opettajan pedagoginen ajattelu näkyy opetustapahtumaan liittyvissä ratkaisuissa. Nämä ratkaisut pohjautuvat opettajan uskomusjärjestelmään, jonka taustalla ovat opettajan henkilökohtaiset, ideologiset, kulttuuriset, poliittiset ja eettiset arvot. (Patrikainen 2009, 33 - 34.)

2.5. Arvioinnin eettinen perusta

Parhaimmillaan oikein suoritettu arviointi kehittää oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa, suvaitsevaisuutta ja totuudellisuutta (Linnankylä & Välijärvi 2005, 16). Hyvä opettaja on oikeudenmukainen ja tasapuolinen kasvattaja, jonka eettisten periaatteiden pohjalla tulisivat vaikuttaa arvot: ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus sekä vapaus. Ihmisarvon lähtökohtana on humanistinen ihmiskäsitys sekä toisen ihmisen kunnioittaminen. Totuudellisuuden taustalla on ajatus totuuden etsimisestä sekä avoimuudesta ja rehellisyydestä. Oikeudenmukaisuus ilmenee tasa-arvossa, syrjinnän ja suosimisen välttämässä sekä oikeudessa selvittää ristiriidat. Vapaudella tarkoitetaan sitä, että opettajalla on oikeus omiin arvoihinsa, mutta hän sitoutuu kuitenkin opettajan perustehtävään sekä sen taustalla vaikuttavaan lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmaan. (Uusikylä 2006, 32 - 33.)

Arvioinnin tulisi pohjautua tiettyihin kriteereihin ja arvoihin, jotta se olisi hyvää arviointia. Eettisesti ajatellen sen tulee olla oikeudenmukaista ja reilua, eikä se aseta oppilaita eriarvoiseen asemaan. Reilua arviointia on se, että jokaisella oppilaalla on samanlaiset mahdollisuudet edistyä oppimisprosessissa. Eettiseltä kannalta katsottuna arvioinnin pitää olla läpinäkyvää, jolloin siihen eivät kuulu negatiiviset yllätykset tai piilotetut tavoitteet. Arvioinnin tulee olla yhtäläinen opetussuunnitelmassa ilmaistujen tavoitteiden ja

arviointikriteereiden kanssa. Hyvän arvioinnin periaatteena on myös se, että oppilaalla on mahdollisuus osoittaa erinomaisuutensa. (Atjonen 2007, 34 - 36.)

Yhteenvedon voidaan todeta, että arviointi on monisyinen prosessi, joka vaatii tekijältään niin tietoa itse arvioinnista ja sen tekemisestä kuin myös ainedidaktista tietämystä ja oppilaantuntemusta. Oppilasarviointi pitää sisällään nykyaikana enemmän kuin mitä se on ennen ollut. Oppimiskäsityksen muututtua arvioinnille on tullut uusia vaatimuksia, sillä sen täytyy ulottua oppimisprosessin suunnitteluvaiheesta loppuun saakka ja sen täytyy kohdata oppimiselle ja oppimisprosessille asetetut tavoitteet. Lisäksi oppilasarviointia tehdessä tulee huomioida oppilaat jokainen omana yksilönään omine saavutuksineen ja vahvuuksineen.

Opettajien arviointityöhön yhteisen perustan luo opetussuunnitelma, jossa arvioinnin kriteerit määritellään. Näiden pohjalta kuitenkin jokainen opettaja omaa ammattitaitoaan käyttäen luo omat kriteeristönsä arvioinnille. Arvioinnin tulee olla mahdollisimman objektiivista, jotta se olisi tasa-arvoista ja kehittäisi oppilasta sekä opetusta eteenpäin. Seuraavaksi tarkastelemme liikuntaa oppiaineena sekä sen oppilasarviointiin kuuluvia osa-alueita ja arvioinnin menetelmiä.

3 ARVIOINTI KOULULIIKUNNASSA

Liikunnan opetuksessa arvioidaan oppilaan kehittymistä ja oppimista tavoitteiden pohjalta. Arviointiprosessi auttaa liikuntakasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin pääsemisessä. Tärkeää tavoitteellisessa toiminnassa on tieto lähtökohdista ja tavoitteiden toteutumisesta. Opettajan keräämää arviointitietoa käytetään myös opetuksen kehittämiseen. (Jääskeläinen, Korpilauri & Tikkanen 1985, 238.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan koululiikunnan tavoitteena on kasvattaa lapsia ja nuoria kohti liikunnallista elämäntapaa. Liikuntakasvatuksen tavoitteita ovat kasvatus liikuntaan ja kasvatus liikunnan avulla. (Opetushallitus 2004, 248.) Voidaan sanoa, että arvioinnilla on merkitystä oppilaiden suhtautumisessa liikuntaa kohtaan ja itseensä. Huismanin (2004) tekemässä tutkimuksessa *Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003 - yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen* kävi ilmi, että oppilaiden liikunnan numero vaikuttaa oppilaiden minäkäsitykseen. Minäkäsitys oli myönteisempi oppilailla, joilla oli hyvä liikunnan numero. Myös heidän aktiivisuutensa ja etenkin organisoituun liikuntaan osallistuminen vaikutti oppilaan minäkäsityksen tasoon.

Tutkimuksesta kävi ilmi, että oppilaiden mielestä kielteisimmät asiat koululiikuntaan liittyen olivat kilpaileminen, testaaminen sekä epäonnistumisen tunne.

Yli-Piiparin, Jaakkolan ja Liukkosen (2009) tutkimus osoittaa, että fyysisellä aktiivisuudella on vaikutus siihen, miten oppilas kokee itsensä liikkujana. Tutkimuksesta nousi esille kolme luokkaa, joihin oppilaat kuuluivat. Negatiivinen koululiikuntaprofiili piti sisällään oppilaita, joiden fyysinen aktiivisuus oli vähäistä. Heidän koettu pätevyys ja viihtyminen koululiikunnassa olivat myös alhaisia. Toiseen luokkaan, positiivinen koululiikuntaprofiili, tutkimuksen tuloksissa kuuluvat oppilaat, jotka kokevat itsensä fyysisesti päteviksi ja myös viihtyvät koululiikunnassa. Ristiriitaiseen koululiikuntaprofiiliin kuuluvat puolestaan oppilaat, jotka kokivat myönteistä pätevyyttä liikunnassa, mutta heidän viihtymisensä koululiikunnassa oli kohtalainen.

3.1 Liikunta oppiaineena

Liikunnan myötä syntyneet fysiologiset vaikutukset, jotka ehkäisevät muun muassa sairauksien syntymistä, eivät varastoidu, vaan heikkenevät tai vahvistuvat liikunnan määrän myötä. Koululiikunnan tärkein tehtävä on liikkuvaan elämäntapaan kasvattaminen, jonka myötä sairauksia, kuten sydän- ja verenkiertoelimistö, voidaan ehkäistä. (Telama & Kahila 1994, 150.) Liikunnanopetuksen tehtävä on antaa oppilaille taitoja, tietoja ja kokemuksia, jotka edistävät liikunnallisen elämäntavan omaksumista. Oppiaineena liikunta on toiminnallinen, ja siinä korostuu leikki, taitojen oppiminen ja eteneminen kohti liikunnallista harrastuneisuutta. (Opetushallitus 2004, 246 - 248.)

Liikunnan opetuksella pyritään vaikuttamaan oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin. Tavoitteena on myös, että oppilas ymmärtää liikunnan terveydelliset merkitykset. Oppilaan kehityksen yksilöllisyys, itsensä tuntemisen vahvistaminen ja suvaitsevaisuuteen ohjaaminen ovat liikunnan opetuksessa huomioon otettavia asioita. Liikunnanopetus tulisi järjestää ottaen huomioon paikalliset olosuhteet, vuodenaajat, lähiympäristön ja koulun mahdollisuudet sekä oppilaan erityistarpeet ja terveyden tila. Täten liikunnanopetus perustuu kansalliseen liikuntaperinteeseen, jossa korostuu yhteisöllisyys, vastuullisuus, reilu peli ja turvallisuus. Nämä asia tulevat huomioida myös liikuntaa arvioidessa. Turvallinen liikennekäyttäytyminen on myös yhdistetty liikuntakasvatukseen. (Opetushallitus 2004, 246 - 248.)

Liikunta oppiaineena luokitellaan taito- ja taideaineiden ryhmään. Viimeisin tuntijakoasetus astui voimaan 1.8.2002 ja siinä liikunnan vähimmäismääräksi säädettiin 1-4 luokilla kahdeksan (8) vuosiviikkotuntia ja vuosiluokilla 5-9 10 vuosiviikkotuntia. Käytännössä tämä tarkoittaa kahta (2) liikuntatuntia viikossa. Halutessaan kunta tai koulu voi lisätä liikuntatuntien määrän kolmeen (3) viikkotuntiin, sekä kouluissa voidaan järjestää myös valinnaista liikunnan opetusta. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet antoivat opettajalle melko vapaat kädet liikunnan toteutukseen. Nykyinen käytössä oleva 2004 vuoden opetussuunnitelman perusteet on oppiaineen osalta tarkempi ja ohjaavampi; liikuntalajeja ja -muotoja on määritelty tarkemmin. Uuteen opetussuunnitelmaan lisättiin myös kuvaus oppilaan hyvän osaamisen tasosta ja päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan (8). (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 18 - 19.)

Vuosiluokilla 1-4 liikunnan opetuksen tarkoituksena on edetä motorisista perustaidoista kohti lajitaitoja. Opetus tulisi järjestää leikinomaisesti ja kannustavasti, jonka seurauksena oppilas saa virikkeitä harrastaa liikuntaa. Keskeisiä sisältöjä kyseisillä vuosiluokilla on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan juoksu, hypyt ja heitot eri liikuntamuodoissa, voimistelu välineillä, telineillä ja ilman, musiikki- ja ilmaisuliikunta, tanssi, pelit ja palloilu, luontoliikunta, talviliikunta, uinti ja liikuntaleikit. Vuosiluokilla 5-9 liikunnan

opetuksen tarkoituksena on edetä monipuolisen liikunnanopetuksen avulla kohti omaehtoista liikunnan harrastamista ja tukea oppilaan hyvinvointia. Keskeisiä liikunnanopetuksen sisältöjä kyseisillä vuosiluokilla ovat juoksu, hyppyt ja heitot eri liikuntalajeissa, voimistelu välineillä, telineillä ja ilman, musiikki- ja ilmaisuliikunta, tanssi, pallopelit, suunnistus ja retkeily, talviliikunta, uinti ja vesipelastus, toimintakyvyn kehittäminen, seuranta ja lihahuolto sekä uudet liikuntamuodot ja liikuntatietous. (Opetushallitus 2004, 246 - 248.)

3.2 Liikunnan oppilasarviointi ja arvioinnin osa-alueet

Liikunnan arviointia ohjaavat liikunnan perusopetuksen arvioinnin kriteerit, jotka on määritelty Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004). (LIITE1). Kriteerien lisäksi opettaja käyttää arviointia tehdessään hyväksi ammattitaitoaan, jolloin hän suhteuttaa kriteerit oppilaan osaamiseen. Oppilaalle tulee antaa mahdollisuus osoittaa taitonsa opintojensa aikana sekä tärkeää on, että hänen saamansa palaute on monipuolista ja kannustavaa. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 111.) Tällainen arviointipalaute edesauttaa liikunnalle asetettua omaehtoisen liikkumisen tavoitetta.

Liikunnan oppilasarviointi kohdistuu osaamiseen ja toimintaan, tahtoon ja tunteeseen sekä tietoon. Liikunnan oppiaineen luonteen mukaan oppiaineen kriteereissä painottuu eniten toiminta ja osaaminen. (Opetushallitus 2004, 248 - 250.) Opettajan tulee arvioida oppilasta liikkujana eri näkökulmista. Palomäki & Heikinaro-Johanssonin (2011) tekemässä tutkimuksessa liikunnan oppimistulosten arvioinnista perusopetuksessa käytettiin kuutta (6) arvioinnin osa-aluetta. Tehtävät pohjautuvat voimassa olevaan perusopetuksen valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan sekä Opetushallituksen periaatteisiin. Tutkimuksessa liikunnan oppimistulokset oli jaoteltu seuraavasti: oppilaan fyysinen toimintakyky ja aktiivisuus, kiinnostus koululiikunnassa, kunto- ja liikehallintatestien tulokset, koululiikuntaan

asennoituminen sekä tieto liikunnasta. Näiden tietojen pohjalta jaottelimme liikunnan oppilasarvioinnin seuraaviin osa-alueisiin: *fyysinen kunto, liikuntataidot, harrastuneisuus, liikuntatiedot* sekä *kiinnostus ja asenne*.

3.2.1 Fyysinen kunto

Fyysinen kunto ja ihmisen psyykkiset tekijät määrittävät elimistön fyysisen suorituskyvyn. Fyysisen suorituskyvyn keskeinen osa-alue on kestävyys, jolla tarkoitetaan kykyä selviytyä fyysisyyttä vaativista tilanteista. Toimintakykyyn vaikuttavat elimistön lujuus, kestävyys, voima, notkeus ja taito. Näihin vaikuttavia elinjärjestelmiä ovat tuki- ja liikuntaelimistö, sydän ja verenkierto, lihakset sekä keskushermosto. (Mikkelson 2003, 12.)

Oppilaan fyysisen toimintakyvyn perustekijöitä (hengitys- ja verenkiertoelimistön kuntoa, lihasvoimaa- ja kestävyyttä, nopeutta, notkeutta, koordinaatiota ja tasapainoa) opettaja voi mitata erilaisin kunto- ja liikehallintatestein. (Tammelin & Telama 2008, 51 - 55.) Ihmisen liikuntakyvyt jaetaan kunto- ja liikehallintakyvyiksi. Kuntokyvyn osa-alueiksi luetaan kestävyys, voima, nopeus ja notkeus. Kestävyteen kuuluvat nopeuskestävyys sekä peruskestävyys (aerobinen ja anaerobinen). Liikehallintakykyjä ovat yhdistely ja muuntelu, tasapaino, voimaerottelu, nopeuserottelu, ajoitustarkkuus sekä suuntatarkkuus. (Nupponen, Soini & Telama 1999, 9.)

3.2.2 Liikuntataidot

Liikuntataitojen arviointi on osa koululiikunnan opetusta ja sen suunnittelua. Niiden arvioinnintulokset ovat sidoksissa mittaustapaan sekä sen tarkkuuteen. Liikuntataidoiksi luetaan opetussuunnitelmassa keskeisten liikuntamuotojen, kuten voimistelu, palloilu, hiihto, luistelu, yleisurheilu, ja uinti, perus- ja lajitaidot. Yksilön liikuntataidot kehittyvät motorisen oppimisen myötä. Motorinen oppiminen on ihmisen kasvun, kehityksen ja oman aktiivisen toiminnan tuloksena opittu motorinen suoritusmalli. Ihminen soveltaa ja käyttää ja soveltaa näitä opittuja motorisia toimintoja eri yhteyksissä. Motoristen taitojen kehittyminen monimutkaisten suoritusten tekemiseen mahdollisimman tehokkaasti, taloudellisesti ja tarkasti on motorista taitavuutta, joka harjaantuu koulussa liikuntataitojen oppimisen myötä. (Holopainen 1990, 14, 16, 33.)

Ihmisen tyypillisiä liikkeitä ja liikkumistapoja kutsutaan perustaidoiksi (*basic skills*), joiden muuntelusta muodostuu psykomotorinen toimintamalli. Tätä mallia ihminen voi käyttää ja soveltaa erityistarkoituksissa. Perustaidot luokitellaan kolmeen alaluokkaan: 1) liikkumisliikkeisiin, 2) liikuntaliikkeisiin ja 3) esineen käsittelyliikkeisiin. Liikkumisliikkeitä ovat esimerkiksi kävely ja hyppely. Näiden avulla siirrymme paikasta toiseen. Liikuntaliikkeitä ovat liikkeet, joissa vartalo pysyy lähinnä paikallaan tai asentoa pidetään yllä. Liikuntaliikkeitä ovat muun muassa seisonnat, taivutukset ja pyörinnät. Käsittelyliikkeisiin luokitellaan käsittelytaidot ja tartunnat. Näitä ovat esimerkiksi erilaiset heitot ja potkut. (Holopainen 1990, 31 - 32.)

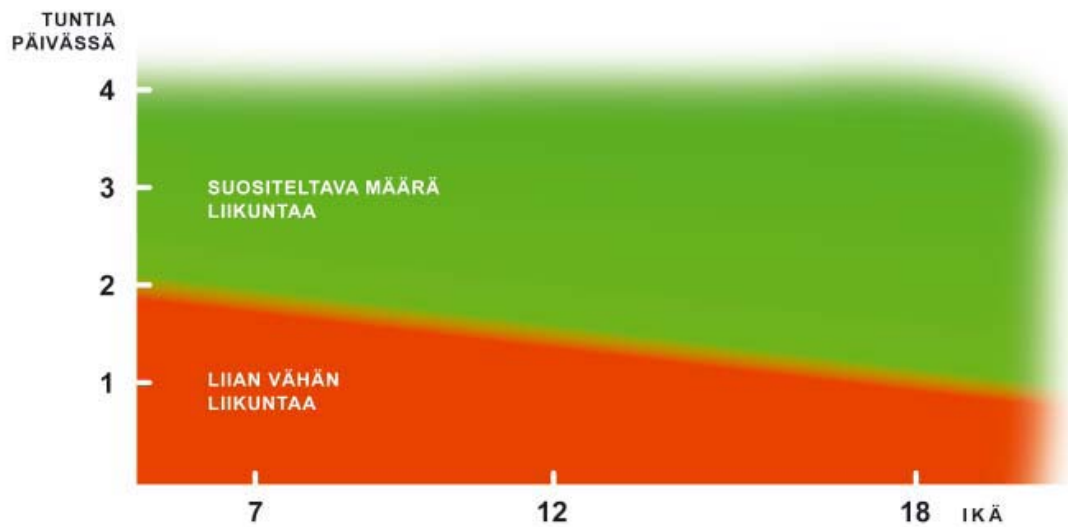
3.2.3 Harrastuneisuus

Lapset ja nuoret liikkuvat myös vapaa-ajallaan. Se sisältää organisoitua, omaehtoista ja arkiliikuntaa. Organisoitu liikunta on pääasiassa seurojen järjestämää liikuntaa. Omaehtoiseen

liikuntaan kuuluu kaikki se liikunta, jota harrastetaan ilman organisointia kodin lähiympäristössä. Arkiliikunnaksi luetaan muun muassa koulumatkojen kulkeminen joko kävellen tai pyörällä. (Heikinaro-Johansson ym. 2008, 32.)

Nupposen, Halosen, Mäkisen ja Pehkosen (1991) tutkimuksessa *Peruskoulun oppilaiden liikunnalliset, tiedolliset ja sosiaaliset toiminnot kolmen lukuvuoden aikana* kävi ilmi, että liikuntaa harrastavien ja harrastamattomien liikuntaharrastusmotiiveissa oli eroja. Liikuntaa harrastavat kokivat liikunnan mielekkääksi ja heidän mukaansa liikunnan avulla kykenee säilyttämään terveytensä. Lisäksi he kokivat hyvänä asiana ulkona ja luonnossa olemisen. Liikuntaa harrastamattomat perustelivat harrastamattomuuttaan sillä, että aikaa kuluu muihin harrastuksiin ja että liikunnan parissa väsy helposti. Lisäksi he eivät kokeneet olevansa liikunnallisia. Oppilaan käsitys itsestä ja asenteet vaikuttavat harrastuneisuuteen.

Liikunnan oppilasarviointiin vaikuttaa oppilaan fyysinen aktiivisuus, joka tarkoittaa kaikkea lihasten tahdonalaista lihasten energiankulutusta lisäävää toimintaa. Liikunnan ja urheilun lisäksi myös muut lihastyöllä suoritettavat arkielämän toiminnot voidaan lukea fyysiseksi aktiivisuudeksi. Fyysisellä aktiivisuudella on positiivinen vaikutus ihmisen terveyteen koko elämän ajan. Kouluiässä harrastettu liikunta on yhteydessä myös aikuisiän fyysiseen aktiivisuuteen ja terveyteen. Nuori Suomi ry:n lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä laati vuonna 2008 fyysisen aktiivisuuden perussuosituksen kouluikäisille. Sen mukaan kaikkien 7-18 –vuotiaiden tulee liikkua 1-2 tuntia päivässä monipuolisesti ja ikään sopivalla tavalla. Suosituksissa puututtiin myös yhtäaikaisiin istumajaksoihin ja lasten ruutuaikaan viihdemedian ääressä. Istuma-ajan ei tulisi ylittää kahta tuntia ja myös ruutuaika on rajoitettu kahteen tuntiin. Liikunnan päivittäinen minimimäärä vähenee iän lisääntyessä. (KUVIO 3) Kyse on minimimäärästä ja liikuntaa on hyvä harrastaa useimpiakin tunteja päivässä. (Tammelin & Telama 2008, 51 - 54.)



KUK

KUVIO 3: Suositeltava päivittäinen liikunta eri-ikäisillä koululaisilla (Tammelin & Telama 2008).

Arvioidessa oppilasta opettajan tulee ottaa huomioon toteutuuko arvioitavan oppilaan kohdalla fyysisen aktiivisuuden suositukset. Fyysistä aktiivisuutta voidaan arvioida muun muassa liikunnan määrän sekä sen intensiteetin mukaan. Oppilaiden omatoimisen harrastuneisuuden määrä tulisi myös ottaa huomioon. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 54.) Oppilaan fyysinen aktiivisuus tapahtuu suurimmaksi osaksi liikuntatuntien ja koulupäivän ulkopuolella, jonka myötä aktiivisuuden arviointi voi olla opettajalle vaativaa. (Aittasalo, Tammelin & Fogerholm 2010, 11 - 19.)

3.2.4 Liikuntatiedot

Ihmisen psyykkisiin toimintoihin kuuluvat muun muassa ajatteleva ja havaitseminen. Kognitiivinen kehitys kuuluu ihmisen psyykkiseen osa-alueeseen. Ihmisen kognitiiviset tietorakenteet kehittyvät aisti- ja muistitietojen käsittelyn myötä. Kognitiiviset tiedot

tallentuvat muistiin ja niitä käytämme niitä ajattelussa ja toiminnassamme. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 32.) Liikunnan arviointiin tulisi liittää olennaisena myös liikuntatiedot, joilla tarkoitetaan tietoja lajisällöistä, kansallisista liikuntaperinteistä, fyysisen aktiivisuuden ja terveyden yhteyksistä sekä liikuntaharjoittelun periaatteista. Lisäksi oppilaiden tietämys liikennekäyttäytymisestä, jokamiehenoikeuksista, uimataidosta sekä liikuntavammojen ensiavusta kuuluvat liikuntatietämykseen. (Opetushallitus 2004, 246 - 250.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan oppilaan tulisi pystyä ohjautumaan omaehtoiseen liikuntaan ja ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys. Lisäksi oppilaan tulisi ymmärtää reilun pelin henki sekä turvallisuuteen liittyviä seikkoja (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 27 - 28). Oppilaan liikuntatietojen arviointia voi opettaja toteuttaa muun muassa erilaisin testein ja kysymyksin. Kyselyt voivat koskea oppilaiden käsityksiä liikunnan ja terveyden välisistä yhteyksistä sekä kysymyksiä liikuntatietouteen liittyen. (Huisman 2003, 33.)

3.2.5 Kiinnostus ja asenne

Oppilaan osoittama kiinnostus asiaa kohtaan on oppilaan motivaation kannalta olennaista. Motivaatio on yläkäsite kaikille niille prosesseille ja asioille, joita voidaan pitää vaikuttimina toimintaan; motivaatio on käyttäytymisen sisäinen syy. (Zimmer 2002, 78.) Heikinaro-Johanssonin ym. (2008) tekemän tutkimuksen mukaan eniten oppilaiden henkilökohtaiseen kiinnostukseen vaikutti liikunnan opetus-oppimistilanne; oppilaat pitivät tärkeänä sitä, että liikunnanopettaja on kannustava.

Sarlinin (1995) tutkimuksessa *Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä* kävi ilmi, että myönteisillä liikuntakokemuksilla on vahvat yhteydet oppilaiden sisäisiin

motivaatiotekijöihin. Oppilaat, jotka kokevat itsensä päteviksi liikunnassa ovat sisäisesti motivoituneita ja lisäksi he ovat myös sisäistäneet koulupelien säännöt paremmin kuin ne oppilaat, jotka eivät koe itseään fyysisesti päteviksi.

Kiinnostus vaikuttaa koululiikuntamotivaatioon jokaisessa oppimisen vaiheessa. Kiinnostus voidaan jakaa kahteen osaan; henkilökohtaiseen kiinnostukseen ja tilannekohtaiseen kiinnostukseen. Henkilökohtaisella kiinnostuksella (*individual interest*) tarkoitetaan sitä, mitä ihminen pitää tärkeänä toiminnassaan. Tilannekohtainen kiinnostus (*situational interest*) puolestaan tarkoittaa sitä, miten vetovoimaisena yksilö kokee tietyn toiminnan. Kiinnostus riippuu sisällöstä ja siihen liittyvät niin kognitiivinen kuin affektiivinen puoli; jotta oppilas motivoituisi liikkumaan, tulee hänen tietää ja ymmärtää siihen liittyvät asiat. (Heikinaro-Johansson ym. 2008, 32.)

Henkilökohtainen kiinnostus kehittyy ajan kuluessa ja siihen liittyy tiedot, asenteet, arvostuksen kohteet sekä positiiviset kokemukset, asiat, mitä oppilas pitää tärkeänä toiminnassa (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 27). Tilannekohtainen kiinnostus aktivoituu tilanteessa, joka on houkutteleva ja joka herättää yksilön kiinnostuksen jollain tavalla. Kiinnostus on siis yksilön ja ympäristön välinen interaktiivinen rakenne, joka vaikuttaa oppilaan koululiikuntamotivaatioon kaikissa oppimisen vaiheissa. Oppilaan tulee tietää ja ymmärtää asioita liikunnasta, jotta hän motivoituisi liikkumaan. Henkilökohtainen ja tilannekohtainen kiinnostus ovat oleellisia motivaation lisääjiä. (Heikinaro-Johansson ym. 2008, 32 – 33.)

Liikunta oppiaineena tarjoaa monia erilaisia tilanteita, joissa oppilas oppii jotain itsestään, toisista sekä oikeasta ja väärästä. Liikuntakasvatuksella vaikutetaan yleisiin kasvatustavoitteisiin, jotka liittyvät persoonallisiin, sosiaalisiin ja eettisiin tavoitteisiin. (Nieminen & Salminen 2010, 47.) Oppilaan asennoituminen ja kiinnostus koululiikunta kohtaan ovat osatekijöitä arvioinnissa. Asennoitumiseen liittyvät oppilaan käsitykset

oppiaineen hyödyllisyydestä ja omasta osaamisestaan. Asennoitumiseen vaikuttaa myös se pitääkö oppilas liikunnasta (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 27). Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) tutkimuksen mukaan suomalaisten luokanopettajien mielestä juuri positiivinen liikunta-asenne on myönteisten liikuntakokemusten ja liikunnan ilon kanssa tärkein liikunnan opetuksen tavoite.

3.3 Arviointimenetelmät

Edellä mainittuja liikunnan oppilasarvioinnin osa-alueita voidaan arvioida monin eri menetelmin. Arviointi liikunnassa voi olla opettajan tai oppilaan itsensä suorittamaa, kirjallista tai toiminnallista ja systemaattista tai epäsystemaattista. Valitsimme mielestämme yleisimmin liikunnassa käytetyt arviointimenetelmät ja esittelemme ne tarkemmin tässä kappaleessa. Menetelmät ovat *havainnointi ja tarkkailu, standardoidut testit, liikuntalajien taitoarvioinnit ja -testit, kirjalliset liikuntatietoja mittaavat kokeet, oppilaan itsearviointi, portfolio, toveriarviointi ja arviointikeskustelu oppilaan kanssa.*

3.3.1 Havainnointi ja tarkkailu

Havainnointia voi myös käyttää oppilaan liikunnallista toimintakykyä arvioidessa. Opettaja voi havainnoida oppilasta joko systemaattisesti tai epäsystemaattisesti. Systemaattinen havainnointi pohjautuu ennalta mietittyihin kriteereihin sekä muistiinpanoihin havainnointitilanteesta. Se vaatii etukäteen arvioitavan ominaisuuden, havainnointitilanteen ja käytettävän arviointiasteikon suunnittelua. (Soininen 1991, 76.) Epäsystemaattinen havainnointi on puolestaan sattumanvaraisempaa sekä muistinvaraista. Siinä on usein vaarana

myös virhearviointi. Havainnoidessaan opettaja tekee työtään oman persoonallisuutensa kautta. Olisi tärkeää, että opettaja olisi tietoinen omasta persoonastaan, jotta mahdollisuudet virhearviointiin vähenisivät. (Koppinen ym. 1994, 50, 52.) Vaikka kyse olisi epäsystemaattisesta havainnoinnista, on silti huomioitava, että havainnoija kiinnittää huomionsa niihin keskeisiin ominaisuuksiin, jotka ovat arvioinnin kannalta oleellisia (Soininen 1991, 76).

Havainnoidessaan oppilaita liikunnan opettajalla tulee olla ainedidaktista tietämystä niistä lajeista ja suorituksista, joita hän tarkkailee. Oppilaantuntemus sekä tietämys oppilaiden ikäkausien kehityksestä ja osaamisesta ovat tärkeitä huomioitavia asioita havainnoidessa. Tavoitteet ja asiat, joihin opettaja kiinnittää huomiota, täytyy olla selvillä. (Carroll 1994, 55 - 56, 58.) Etenkin diagnostisena arviointina voidaan hyödyntää havainnointia, jolloin opettaja näkee onko jokin asia opittu ja onko tämän opetuksessa jotain kehitettävää (Nieminen 2012, 64).

3.3.2 Standardoidut testit

Nupponen, Soini ja Telama (1999) korostavat julkaisussaan *Koululaisten kunnon ja liikehallinnan mittaaminen* liikuntataitojen testaamisen motivoivaa vaikutusta. Heidän mukaansa testauksen seurauksena oppilas saa osaamisen viitearvoja, joista hän näkee oman suoritusprofiilinsa. Suoritusprofiilin avulla oppilas voi seurata omaa kunnon ja liikehallintansa kehitystä. Oppilaan kehon kuva ja käsitys omista kyvyistä kehittyä, joka on tärkeä osa itsearvostuksen kehittymisestä. Tärkeää olisi se, että mittauksen merkitystä korostetaan yksilön omalta kannalta ja vältetään vertailun ja kilpailun korostumista. Kunnon ja liikehallinnan mittaamisella on usein myös motivoiva vaikutus, sillä oppilaat ovat yleensä kiinnostuneita siitä, miten heidän tuloksensa muuttuvat. Myös tässä korostuvat yksilöllisyyden korostaminen ja vertailun välttäminen. (Nupponen, Soini & Telama 1999, 6.) Oikein

onnistuneena mittaaminen saattaa kohottaa motivaatiota pitämään yllä kuntoa myös vapaa-ajalla, joka vaikuttaa positiivisesti liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen.

Mittaaminen on Soinisen (1991, 26) mukaan ilmiön ominaisuuksien määrän mittaamista, jossa saadaan vastauksia kysymyksiin mitä ominaisuuksia ilmiöllä on ja kuinka paljon tiettyä ominaisuutta esiintyy. Jotta kysymyksiin saadaan vastaus ja ominaisuuksia voidaan mitata tarkasti, tulee mitattavat käsitteet ensin määrittää.

Kunnon ja liikehallinnan mittaaminen on osa opetusta ja oppilasarviointia. Mittaaminen itsessään ei ole itsearvo, sen sijaan sen arvo korostuu arvioinnin välineenä. Mittaamisessa, kuten arvioinnissa yleensä, on kaksi perustehtävää: 1) toteava (diagnostinen) ja 2) motivoiva tehtävä. Kunnon ja liikehallinnan mittaaminen antaa oppilaalle tietoa hänen omasta suorituskyvystään sekä suorituksen kehittymisestä tietynä ajanjaksona. Mittaaminen saattaa oikein suoritettuna motivoida oppilasta hoitamaan omaa kuntoa myös koulun ulkopuolella. Diagnostinen arviointi antaa opettajalle tietoa sekä opetuksen suunnittelun että opetusryhmän kehittymisen tarkastelun tueksi. (Nupponen ym. 1999, 6.)

Testejä käytetään kasvatusalalla oleellisena osana arviointia. Niitä voidaan laatia yleiseen ja tilapäiskäyttöön. Tilapäiseen käyttöön suunnattuja testejä käytetään jotakin tiettyä tarkoitusta varten. Laajemmassa käytössä olevat testin pyritään yleensä standardoimaan, jolloin ne ovat yleispäteviä ja vertailukelpoisia. Standardoidut testit ovat asiantuntijoiden laatimia ja ne perustuvat johonkin teoreettiseen viitekehukseen. Niissä on eri kohderyhmät huomioon ottavat normitukset; saatuja tuloksia verrataan normitaulukkoon. (Soininen 1991, 86 - 89.) Standardoiduilla testeillä voidaan selvittää, millä tasolla oppilas tai oppilasryhmä on verrattaessa muihin samanikäisiin (Jääskeläinen ym. 1985, 247).

Käytettäessä testejä ja mittaristoa liikunnan arvioinnin välineenä tulee miettiä, mihin tarkoitukseen tietoa niillä kerätään. Opettaja päättää, mitkä kyvyt ovat tarpeen mitata ja mitä tietoa kunkin ikäryhmän tai sukupuolen kohdalla on tarpeellista kerätä. Kunto- ja liikehallintakykyjen mittaaminen tulisi toteuttaa harkitusti ja suhteellisen harvoin. (Nupponen ym. 1999, 14.) Weckmanin tutkimuksesta kävi ilmi, että standardoitujen testien tärkeys nousi noin puolessa opettajien vastauksista esille arvioitaessa liikuntaa. Näitä kuitenkin noin viidesosa vastanneista piti lähes merkityksettöminä. (Weckman 2008, 49 – 50.)

Kuntoa ja liikehallintaa mitattaessa mittaus kohdistuu liikuntakykyisyyden osa-alueisiin. Liikuntakykyisyys jaetaan kuntokäyttöihin, joita ovat kestävyys, voima, nopeus ja notkeus. Liikehallintakykyjä ovat yhdistely ja muuntelu, tasapaino, voimaerottelu, ajoitus- ja suuntatarkkuus sekä nopeuserottelu. Näitä osa-alueita voidaan mitata erilaisin testein. Esimerkkejä näistä eri liikuntakykyisyyden osa-alueita mittaavista testeistä ovat mm:

- *kestävyyskulkulajuoksu,*
- *istumaannousu vaihteittain,*
- *istumaannousu 30 sek.,*
- *käsipainonosto,*
- *sukkulajuoksu,*
- *edestakaisinhyppely 15 sek.,*
- *vauhditon pituushyppy,*
- *vauhditon 5-loikka,*
- *eteentaivutus,*
- *flamingoseisonta,*
- *8-kuljetus ja*
- *tarkkuusheitto.*

(Nupponen ym. 1999, 9.)

Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan kehittämä Fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmää (FTS) voidaan käyttää testinä koululaisten fyysisen kunnan mittaamiseen. FTS-järjestelmän tarkoituksena on oppilaiden fyysisen toimintakyvyn systemaattinen tarkkailu, joka perustuu yksilölliseen kehitykseen. Järjestelmässä fyysinen toimintakyky määritellään kuntotekijöihin sekä motorisiin perustaitoihin pohjautuen. Mittaristossa mitattavina osioina ovat 20-metrin viivajuoksu, vauhditon 5-loikka, ylävartalon kohotus, etunojapunnerrus, kehon liikkuvuus ja heitto-kiinniottoyhdistelmä. (Jaakkola, Sääkslahti, Liukkonen & Iivonen, 2012 6 – 11, 138.)

3.3.3 Liikuntalajien taitoarvioinnit ja -testit

Oppimistulosten mittaaminen voi olla joko normiperusteista tai kriteeriperusteista. Normiperusteisessa mittaamisessa oppilaan oppimistuloksia verrataan muiden samanikäisten oppilaiden tai samaan otokseen kuuluneiden oppilaiden tuloksiin, eli vertailuryhmän muodostamaan normiin. Kriteeriperustaisessa mittaamisessa oppimista arvioidaan ennalta käsin asetettujen tavoitteiden valossa. Siinä tarkastellaan saavutetaanko tavoitteet vai ei. (Metsämuuronen 2009, 17.)

Soini (2006) määrittelee motivaation toiminnan ärsykkeeksi, jonka myötä ihmiset pyrkivät pääsemään tavoitteisiinsa. Motivaatio on dynaaminen ja monimuotoinen prosessi, jossa niin ihmisen persoonallisuus kuin sosiaaliset tekijät toimivat yhdessä. Nämä tekijät ovat osa käyttäytymistämme osallistuessamme tavoitteelliseen toimintaan. Tavoitteellisessa toiminnassa olemme usein arvioinnin kohteena tai pyrimme saavuttamaan tietyn standardin. Tällainen tilanne on esimerkiksi koululiikunnan testaus.

Motivaatioteoriaan kuuluva tavoiteorientaatioteoria jakautuu kahteen alaluokkaan; minäsuuntautuneeseen ja tehtäväsuuntautuneisuuteen. Keskeinen lähtökohta näissä on yksilön koetun persoonan koetun pätevyyden osoittaminen, joka ohjaa yksilön toimintaa. Minäsuuntautuneisuudessa pätevyyttä osoitetaan normatiiviseen vertailuun perustuen. Tehtäväsuuntautuneisuudessa pätevyys puolestaan osoitetaan itsevertailuun pohjautuen. Tavoiteorientaatioteoriassa minäsuuntautuneet yksilöt kokevat pätevyyttä, kun he voittavat toiset tai heidän lopputuloksensa on parempi toisiin verrattuna. Tehtäväsuuntautuneet yksilöt saavat pätevyyden kokemuksia heidän kehittyessään omissa taidoissaan tai kun he oppivat uutta. Pätevyyden kokemus ei riipu toisten suorituksista. (Soini 2006, 26 – 27.)

Tilapäiseen käyttöön suunnattua testiä laadittaessa analysoidaan mitä testillä halutaan mitata ja hahmotellaan testin sisällys. Aiheen rajauksessa ja määrittelyssä lähtökohtana ovat tavoitteet. Keskeisten asioiden hahmottelun jälkeen laaditaan osatehtävät, jotka soveltuvat mittaamaan tutkittavaa osaa. Arviointikriteeristön laatiminen on osa testin laadintaa. (Soininen 1991, 87 - 89.) Liikuntataitoja arvioidessa huomioidaan oppilaan perusvalmiudet ja eri liikuntamuotojen peruselementtien hallinta. Lisäksi oppilaan kyky soveltaa taitoja huomioidaan arvioinnissa. (Jääskeläinen ym. 1985, 254.)

3.3.4 Kirjalliset liikuntatietoja mittaavat kokeet

Testeillä ja kokeilla mitataan oppilaiden tietoja eri osa-alueilla (Jääskeläinen ym. 1985, 247). Testi on systemaattinen menetelmä, jolla kerätään tietoa ihmisen käyttäytymisestä ja psyykkisestä toiminnasta (Åhlberg 1990, 9). Koe on arvioinnissa käytettävä väline, jonka avulla pyritään saamaan mahdollisimman luotettavaa tietoa oppilaan tiedoista ja asenteista. Kokeita voidaan pitää oppimisen tukemisen ja arvioinnin kehittämiseksi. (Koppinen ym. 1994, 53, 62.)

Koetta laatiessa opettajan tulee miettiä opetuksen keskeiset tavoitteet ja sisällöt. Asiat, joita opetuksessa ja arvioinnissa painotetaan, tulisi näkyä myös kokeessa. Suunnitellessa koetta opettajan oppimisen käsitys ja lähestymistapa oppimiseen vaikuttavat siihen, millainen koe on. Pintaoppimiseen suuntaava koe vaatii oppilaalta yksityiskohtien mieleen painamista, sen sijaan syväsuuntautuneeseen oppimiseen pyrkivä opettaja painottaa kokeessaan asioiden pohtimista ja niiden soveltamista omaan elämään. (Koppinen ym. 1994, 56, 58.)

3.3.5 Oppilaan itsearviointi

Itsearviointitaitojen kehittäminen perusopetuksessa on tärkeää, jotta oppilas saa itsestään realistisen käsityksen ennen murrosiän tuomaa kriisivaihetta (Sarlin 1995, 110). Itsearviointi arviointimenetelmänä on mainittu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004). Itsearviointin tarkoituksena on kehittää opiskelutaitoja ja samalla tukea itsetunnon kasvua. Itsearviointissa tulisi muistaa kiinnittää huomio koko oppimisprosessin kulkuun ja sillä voi hyvin tarkastella kaikkia liikunnan oppimisen osa-alueita. Oppilaan tulisikin tietää prosessin alussa tavoitteet sekä kriteerit arvioinnille. (Toivonen 2004, 164, 168.) Liikunnassa voidaan käyttää itsearviointia keinona saavuttaa tietoa ja käsitystä oppilaan tasosta. Itsearviointin tavoitteena on, että oppija arvioi esimerkiksi oppimistaan, opiskelutapojaan sekä vastuullisuuttaan oppijana – ei niinkään omaa osaamistaan. Arvioidessaan omaa oppimistaan arvioi oppilas samalla usein myös suhdetta muihin oppilaisiin, opettajaan sekä oppiaineeseen. (Koppinen ym. 1994, 84, 86.) Ilmapiirin tulisikin olla luottavainen ja avoin, jotta itsearviointi tapahtuu mahdollisimman luonnollisesti.

Arvioinnissa ja etenkin itsearviointissa on pohjimmiltaan kyse oppilaan metakognitiivisista taidoista. Tällöin oppilas ohjaa omaa toimintaansa ja oppimistaan. Näin ollen arvioinnin rooli laajenee, sillä ei ole kyse vain lopputuloksen arvioinnista, vaan myös tavoitteiden ja prosessin arvioinnista. (Takala 1994, 4.) Niemisen (2012) tekemässä tutkimuksessa todettiin, että

tutkimukseen osallistuneet haastateltavat opettajat käyttivät jokainen itsearviointia osana oppilasarviointia. Opettajien mukaan itsearvioinnin myötä oppilaat tulevat paremmin tietoisiksi arvioinnin kriteereistä. Oppilaat pohtivat itsearvioinnin myötä omaa suoriutumistaan. Se auttaa löytämään kehityksen kohteita, hyväksymään itsensä ja tiedostamaan omat vahvuutensa; oma toiminta nähdään laajemmin. Opettajat ovat käyttäneet itsearviointia myös diagnostisena menetelmänä, jolloin opetuksen suunnittelu helpottuu. Opettaja saa arvokasta tietoa oman opetuksensa kehittämiseksi.

3.3.6 Portfolio

Arviointi voidaan nähdä myös oman osaamisensa näytön paikkana, jossa oppija ja opettaja voivat tarkastella vahvuuksia sekä löytää uusia haasteita oppimiselle. Tällöin voidaan käyttää arvioinnin osana portfolioa. (Linnankylä & Välijärvi 2005, 13.) Portfolio on kokoelma oppilaan suorituksista, joka edustaa monipuolisesti oppilaan osaamista. Työhönsä oppilas voi liittää oppimiskontekstin kuvauksen, parhaat menestymisensä sekä niiden esittelyn ja koko työskentelyn aikaisen loppuraportoinnin, jossa oppilas kuvaa oppimisprosessiaan. Tärkeää on luoda myös jatkotavoitteita. Portfolio pyrkii itsetunnon kehittämiseen ja oppimaan oppimiseen. (Linnankylä 1994, 10.)

Oppijalle portfolio antaa mahdollisuuden tarkastella omaa kasvua ja oppimista. Portfolion tekeminen vaatii tekemällä oppimista, joka puolestaan vaatii myös emotionaalista ja älyllistä tietoisuutta. Sen tekemisen myötä oppija voi tulla enemmän tietoiseksi omasta toiminnastaan ja siitä, millaista työskentelyä oppiminen vaatii. Opettajalle portfolio on työväline, jonka myötä voi ymmärtää yksittäisen oppijan oppimisprosessia. Sen avulla voidaan auttaa oppijaa ottamaan enemmän vastuuta omasta oppimisprosessistaan ja siihen liittyvistä toiminnoistaan. (Niikko 2000, 15, 71 - 72.)

3.3.7 Toveriarviointi

Vertaisarviointi (*peer assessment*) eli toveriarviointi pohjautuu tasa-arvoiseen keskusteluun kahden oppilaan välillä. Se on yhteistoiminnallista, jolloin oppilaat voivat tukea ja virittää toistensa oppimista. Vertaisarvioinnin myötä oppilaat saavat käsityksen arvioinnista ja sen tarkoituksesta. (Atjonen 2007, 81, 85-86.) Yhteistoiminnallisen arvioinnin myötä oppilaan itsearviointitaidot kehittyvät. Tiimityöskentelyn aikana pystytään hyödyntämään useita eri persoonallisuuksia ja heidän vahvuuksiaan. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostuu yhteistyössä, jota oppilaat toistensa kanssa tekevät.

Arvioinnin tulisi olla yksilön kehitystä tukevaa ja tulevaisuuden taitoihin kasvattavaa (Hongisto 2000, 100 – 101). Nämä korostuvat toveriarvioinnissa, sillä siinä oppilaat kulkevat tavoitteisiin yhdessä. Tavoitteiden asettamisen myötä ryhmä voi tarkastella toimintaansa. Ryhmän jäsenten yksittäiset teot vahvistavat myös muun ryhmän toimintaa, joka edesauttaa motivaatiota ja tavoitteeseen pääsemistä. (Koppinen ym. 1994, 81 – 82.) Samalla oppilaat myös sitoutuvat oppimisprosessiin, sillä otettaessa heidät mukaan arviointiin, lisää se vastuullisuutta (Atjonen 2007, 87).

Oppilaan persoonallisuuden kehittymistä voidaan tukea monipuolisten sosiaalisten kontaktien, yhteistyön ja vuorovaikutuksen sekä näiden lisäämisen myötä. Oman opiskelun seuraaminen ja sen arviointi ovat myös osana oppilaan persoonallisuuden kehitystä. Oppilaalla tulee olla mahdollisuuksia oman edistymisensä ja oppimisensa kuvailuun ja arviointiin. Oppilaan tulee myös saada keskustella omasta edistymisestään. (Valde 2000, 122.)

3.3.8 Arviointikeskustelu oppilaan kanssa

Verbaalinen arviointi on arviointia, joka ilmaistaan sanoin. Sen avulla pyritään tukemaan oppilaan minäkäsitystä, tavoitteiden asettamista sekä arviointitaitoa. Kasvatus perustuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Verbaalinen arviointi on vuorovaikutussuhteessa tapahtuvaa arviointia, jolloin oppilaan minäkäsityksen kehittyminen saa myönteisiä edellytyksiä. Arviointikeskustelun pohjalla voidaan käyttää hyödyksi oppilaan kokoamaa portfolioa. Arviointikeskustelussa oppilas voi omin sanoin kertoa konkreettisesti asioista, jotka ovat olleet haastavia, joissa hän on onnistunut tai jotka ovat muuten merkityksellisiä. Verbaalisessa arviointikeskustelussa kaikki osapuolet ovat mukana oppimassa yhdessä, sillä yhteisen keskustelun pohjalta voi kehittää omaa toimintaansa. (Törmä 1998, 62 - 64.)

Arviointikeskustelussa oppilas on aina keskeisin henkilö. Oppilaalla tulisi olla mahdollisuuksia vaikuttaa keskustelun kulkuun, vaikka siinä olisi mukana myös muita henkilöitä, kuten vanhempi. Tärkeää on, että keskustelun ilmapiiri on myönteinen ja keskustelun tulisi kuvata lapsen vahvuuksia sekä heikkouksia ilman yleistämistä. (Koppinen ym. 1994, 102 - 103.) Weckmanin tekemässä tutkimuksessa (2008) tutkittiin yläluokkien opettajien arviointikäytänteitä liikunnanopetuksessa. Tutkimuksesta kävi ilmi, että arviointikeskustelun merkitys on opettajien liikunnanarviointikäytännöissä korkea, sillä 57,9 % opettajista piti menetelmää tärkeänä tai erittäin tärkeänä.

Liikunta oppiaineena kuuluu taito- ja taideaineiden ryhmään, jolloin siihen kuuluu myös useita eri arvioinnin аспекteja; osa-alueita, jotka tulee ottaa huomioon. Oppilasta tulee arvioida kokonaisuutena, jolloin niin fyysiset kuin psyykkisetkin ominaisuudet on otettava huomioon. Eri näkökulmista suoritettu ja kokonaisvaltainen arviointi tukee oppilaan opiskelua ja persoonallisuuden kehittymistä.

Liikuntakasvatuksen keskeinen tavoite on kasvattaa oppilaita kohti liikunnallista elämäntapaa. Tämä on vastuullinen tehtävä, sillä liikunnallisuuteen liittyy paljon positiivisia vaikutuksia, jotka vaikuttavat ihmisten elämään ja sen laatuun. Arviointi vaikuttaa oppilaiden minäkäsitykseen ja voi pahimmillaan latistaa oppilaiden innon liikkumiseen. Opettajien suorittamalla oppilasarviointilla on tärkeä tehtävä yksilöiden terveyttä ja hyvinvointia ajatellen.

Nykyisin oppilasarvioinnin menetelmiksi voidaan lukea useita erilaisia menetelmiä, jotka tukevat arvioinnille asetettuja arvoja ja sen eettisyyttä. Mittaamisen ja perinteisten koulussa suoritettavien kokeiden lisäksi oppilas ja hänen huoltajansa voivat osallistua arviointiin tasavertaisesti opettajan kanssa. Tällöin myös he saavat tietoa arvioinnin perusteista, jolloin myös itse oppimisprosessiin on helpompi sitoutua. Tällöin arviointi tukee oppimista.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -ONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitkä asiat vaikuttavat liikunnan oppilasarviointiin alakoulussa. Tutkimme myös minkä painoarvon opettajat antavat millekin liikunnan oppilasarvioinnin osa-alueelle. Lisäksi tarkoituksena oli saada tietoa siitä, millaisia menetelmiä Kainuun alueella työskentelevät liikuntaa opettavat opettajat käyttävät arvioinnissaan ja miten he keräävät arviointitietoa. Kiinnostuksen kohteena olivat myös opettajien ajatukset arvioinnin haastavuudesta; onko arviointi helppoa tai vaikeaa ja miksi se on helppoa tai vaikeaa. Taustamuuttujiksi valittiin opettajien opetuskokemus ja koulutus.

Tutkimusongelmia ovat:

- Miten opettajat painottavat eri liikunnan oppilasarvioinnin osa-alueita?
- Mitä arviointimenetelmiä opettajat käyttävät, ja miten tärkeinä opettajat pitävät mitään menetelmää?
- Millaisena opettajat kokevat liikunnan oppilasarvioinnin?
 - Millainen yhteys opettajien koulutuksella on opettajien arvioinnin kokemiseen?
 - Millainen yhteys opettajien opetuskokemuksella on arvioinnin kokemiseen?
- Kokevatko opettajat tarvitsevansa lisäkoulutusta liikunnan arviointiin liittyen?

Tutkimuskysymyksiksi nousivat liikunnanarvioinnin osa-alueet ja menetelmät, sillä näiden erilaisten käytössä olevien käytänteiden kirjo on laaja ja tutkimuksessa haluttiin saada selville näiden vaihtelevuus ja esiintyminen käytännön työssä. Kokemus ja koulutus ovat asioita, jotka tulevat esille useissa yhteyksissä ammattitaitoon ja työn tekemiseen liittyen, joten tavoitteena oli myös selvittää mahdollisia yhteyksiä arvioinnin kokemisen ja kokemuksen sekä koulutuksen välille. Oletuksena oli, että kokemuksella ja koulutuksella olisi merkitystä arvioinnin helppouden kokemiseen.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimusmetodina tässä tutkimuksessa käytettiin kvantitatiivista tutkimusotetta. Kvantitatiivinen tutkimusote pohjautuu positivismiin, ja se edellyttää menetelmiä, joiden kautta saatu tieto on kvantifioitavissa eli määrällistettävissä. Määrällistämällä saatuja muuttujia sitten käsitellään erilaisin tilastomatemaattisin menetelmin. (Soininen 1995, 80.) Aineistonkeruumenetelmänä tässä tutkimuksessa käytettiin kyselylomaketta, joka on Survey-tutkimuksen keskeisin menetelmä. Survey-tutkimus on kysely- tai haastattelututkimus, jossa tutkimusaineisto kerätään valmiiksi jäsennellyillä lomakkeilla (Holopainen & Pulkkinen 2002, 21). Survey-tutkimus pyrkii selvittämään käytännönläheisiä ongelmia, ja se on tutkimusasetelmaltaan selkeä, koska siinä kaikki muuttujat ovat samanarvoisessa asemassa (Soininen 1995, 80). Tutkimuksessa kerätyn aineiston avulla pyrittiin selittämään syy-seuraus-suhteita, kuvailemaan ilmiötä ja vertailemaan siinä ilmeneviä eroja ja yhtäläisyyksiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005 125; Soininen, 1995 80).

Kvantitatiivinen tutkimus pyrkii objektiivisuuteen. Siihen liitetään myös luotettavuuden voimakas korostaminen. Kvantitatiivisen tutkimusotteen kritiikki korostaa sitä, että sen koetaan sopivan vain pinnallisten piirteiden kuvaamiseen, ja ilmiöiden tulkinta ja syvälinen ymmärtäminen on siten vaikeata. (Soininen 1995, 80.) Kvantitatiivista ja kvalitatiivista

tutkimusta voidaan käyttää toisiaan täydentävinä suuntauksina (Hirsjärvi ym. 2005 127). Laajensimme kyselyämme kvalitatiivisella otteella saadaksemme määrällisiä tuloksia selittäviä, syventäviä ja laajentavia näkökulmia. Kvalitatiiviset kysymykset täydensivät tutkimusta ja toimivat kontrollikysymyksinä. (Heikkilä, 2005 47.)

5.1 Mittarin kehittäminen

Kyselylomake (LIITE 2) laadittiin aiheeseen liittyvän kirjallisuuden ja Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2004) perehtymisen jälkeen. Mittarin laadintaan vaikuttivat tutkimusongelmat ja tieto tulosten analysoinnista sekä siihen käytettävistä menetelmistä. Mittarina tässä tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua kyselyä; lomake sisälsi avoimia, suljettuja ja sekamuotoisia kysymyksiä. Puolistrukturoidun kyselylomakkeen etuna voidaan pitää sen vastaamis- ja toteuttamisnopeutta ja sen mahdollistamaa laajaa otosta. Samalla kyselylomakkeella voidaan myös kysyä monia eri asioita. Monivalintakysymyksiä sisältävän kyselylomakkeen heikkous on, että vastauskato voi monissa tapauksissa nousta suureksi (Hirsjärvi ym. 2005 190), vaikka lomakkeen tarkoituksena on minimoida vastaajan ponnistelut (Holopainen & Pulkinen 2002, 42). Avoimien kysymysten vahvuus on siinä, että ne antavat vastaajalle mahdollisuuden sanoa laajemmin sen, mitä hänellä on tutkimukseen liittyen sanottavanaan (Hirsjärvi ym. 2005 190).

Ennalta suunniteltujen vastausten rajallisuus ja epä tieto siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet ja perehtyneet tutkimukseen voidaan lukea tämän menetelmän heikkouksiksi. Tätä ongelmaa voidaan helpottaa toteuttamalla puolistrukturoitu kysely, joka sisältää monivalintakysymysten lisäksi myös avoimia kysymyksiä, jotka sallivat vastaajan lisätä omia ehdotuksiaan ja ajatuksiaan kyselyyn. Nämä vastaukset antavat tutkijalle mahdollisuuden

tunnistaa vastaajan motivaatioon liittyviä seikkoja sekä auttaa monivalintatehtäviin annettujen poikkeavien vastausten tulkinnassa. (Hirsjärvi ym. 2005, 184-190.)

Tutkimuksen mittarina käytettiin itse laadittua kyselylomaketta (LIITE 2). Kyselylomakkeessa oli kymmenen kysymystä, joista seitsemän (7) oli monivalinta- tai suljettuja kysymyksiä ja kolme (3) avoimia kysymyksiä, joihin opettajat pystyivät perustelemaan vastauksiaan. Kysymyksissä 5a. ja 6a. oli käytössä 4-portaiset Likert-tyyppiset vastausvaihtoehdot, jossa vastaaja saa valita parhaiten omaa käsitystään asiasta vastaavan vaihtoehdon (Heikkilä 2005, 53). Kysymykset 1-3 koskivat liikuntaa opettavan opettajan taustoja. Kysymysten 2 ja 3 tarkoituksena oli saada tietoja opettajien työkokemuksesta ja koulutuksesta tutkittaessa mahdollisia yhteyksiä niiden yhteydestä oppilasarviointiin kokemiseen. Kysymykset 4-7 koskivat arviointikäytänteitä ja niiden painotuksia.

5.2 Kohdejoukko ja aineiston kerääminen

Tutkimus on luonteeltaan otantatutkimus, jolloin perusjoukosta on otettu pienempi otos tutkittavaksi. Otos vastaa tutkittavaa perusjoukkoa tutkimuksen kohteena olevan ammattikunnan suhteen, ja tämä vaikuttaa luotettavuuteen. (Heikkilä 2005, 33 – 34.) Tutkimuksen perusjoukoksi voidaan määritellä liikuntaa alaluokilla opettavat opettajat ja otanta koskee Kainuun alueen opettajia. Aineiston kerääminen ajoittui kevään 2012 maaliskuu- ja huhtikuulle. Ajoitimme kyselymme kevättalvelle, koska arviointi on tällöin ajankohtainen aihe opettajille. Perusjoukon määrittelemisen jälkeen selvitettiin Kainuun alueen koulujen yhteystiedot, joihin kyselylomakkeet lähetettiin. Kyselylomakkeet ja saatekirje sisältävä kirje lähetettiin rehtorille tai koulusihteerille, tutkimuksen tekijöiden harkinnan mukaan.

Tarkkaa lukua alaluokilla liikuntaa opettavista opettajista ei löytynyt, joten arvioimme lähetettävien kyselylomakkeiden määrän koulun opettajalistojen perusteella. Täten vastauskatoa on vaikea arvioida. Kyselyn vastaajat olivat alaluokilla liikuntaa opettavia luokanopettajia. Rajattuamme kyselyn Kainuun maakunnan alueella toimiviin neljäänkymmeneen (40) peruskouluun, niistä kaksikymmentyhdeksän (29) koulua palautti erinäisen määrän kyselylomakkeita. Yhteensä lomakkeita tuli 86 kappaletta. Vastaajien sukupuoli jakautui siten, että naisia oli 53 ja miehiä 33 vastaajista. Kaikki vastaajat olivat luokanopettajia, ja tasan puolet (43) olivat liikuntaan erikoistuneita. Vastaajien työkokemus vaihteli yhden (1) ja kolmenkymmenenseitsemän (37) työvuoden välillä keskiarvon ollessa 16,7 vuotta.

5.3 Aineiston analyysimenetelmät

Muuttujien välisiä yhteyksiä tutkittiin korrelaatiokertoimen avulla. Yleisimmin käytettyjä korrelaatiokertoimia ovat Pearsonin korrelaatiokerroin sekä Spearmanin ja Kendallin järjestyskorrelaatiokertoimet. Tässä tutkimuksessa käytettiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa, koska aineisto ei jakautunut tarkastelun perusteella normaalisti. Yhteyksiä tarkasteltaessa muuttujiksi asetettiin opetuskokemus sekä koulutustausta. Kahden muuttujan välinen korrelaatio on yleensä tilastollisesti merkitsevä, jos sig.-arvo (p-arvo) alittaa niitä vastaavan merkitsevyyseron. (Heikkilä 2005, 203 – 204.)

Tilastollinen merkitsevyys eli p-arvo:

$p < 0,05$ on tilastollisesti melkein merkitsevä

$p < 0,01$ on tilastollisesti merkitsevä

$p < 0,01$ on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Avointen kysymysten osalta vastaukset luokiteltiin aihealueittain, joista ne ryhmiteltiin keskinäisten yhtenevyyksien mukaan. Avoimista kysymyksistä poimittiin myös opettajien kirjoittamia suoria lainauksia osaksi tuloksia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95.) Tutkimuksessa pyrittiin kuvailemaan opettajien arviointikäytänteitä mahdollisimman tarkasti, joten näiden osalta laskettiin frekvenssi, keskiarvo, keskihajonta sekä annettujen vastausten prosentuaalisia osuuksia. Frekvenssillä laskettiin, montako kertaa tietty arvo esiintyi aineistossa. Keskihajonnalla kuvattiin, kuinka hajallaan arvot ovat lasketun keskiarvon ympärillä. Hajontaluvulla pystytään kuvaamaan myös aineiston mahdollista homogeenisyyttä tai heterogeenisyyttä. Keskihajontaa käytetään yhdessä aritmeettisen keskiarvon kanssa, joka aineistosta myös laskettiin. (Holopainen & Pulkkinen 2002, 88, 90.)

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Se, että tutkimus on tehty tieteelliselle tutkimukselle asetettujen kriteerien mukaan, on luotettavan tutkimuksen edellytys. Tutkimuksen luotettavuutta kuvataan sen reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Tieteellisesti validissa tutkimuksessa on käytetty mittaria, joka mittaa juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Validiteetin voi jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin, jolloin sisäinen validiteetti kertoo siitä, vastaavatko mittaukset tutkimuksen teoriaosassa käsiteltyjä sisältöjä. Jos myös muut tutkijat lukevat tutkimuksesta saatuja tuloksia samoin, on tutkimus ulkoisesti validi. (Heikkilä 2005, 185-187.)

Tutkimuksen reliabiliteetti on suuri, jos tutkimustulokset ovat samanlaisia eri mittauskerroilla. Reliabiliteetti määritellään siten mittarin luotettavuudeksi eli kyvyksi tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Soininen 1995, 17.) Myös reliabiliteetista erotellaan sisäinen ja ulkoinen reliabiliteetti. Sisäinen reliabiliteetti todetaan saamalla samat tuloksen useammalla

mittauskerralla. Ulkoinen reliabiliteetti tarkoittaa sitä, että samoja mittauksia voi käyttää myös muissa tutkimuksissa. (Heikkilä 2005,187.) Tutkimuksen luotettavuutta voivat heikentää erilaiset virheet, joita ovat käsittelyvirhe, mittausvirhe, peitto- ja katovirhe sekä otantavirhe. Systemaattinen virhe on satunnaista virhettä vaarallisempi tutkimuksen luotettavuuteen liittyen. (Heikkilä 2005, 185-187.)

Pyrimme vaikuttaa tutkimuksemme luotettavuuteen mittarimme huolellisella suunnittelulla. Ennen kysymysten laadintaa perehdyimme alaan liittyvään kirjallisuuteen ja määrittelimme keskeisiä ongelmia, joiden myötä asetimme kysymykset. Kyselylomakkeen kysymyksistä täytyy tulla esiin tutkimuskysymykset ja ongelmat. Selkeällä lomakkeella pyrimme siihen, että kyselyyn vastaaminen on mahdollisimman helppoa ja motivoivaa. Vastaajilla oli mahdollisuus osallistua villasukkaparin arvontaan kyselylomakkeella. Tutkimusta tehdessä tulee tutkittavien tietää tutkimuksen tarkoitus ja sen käyttötapa (Heikkilä, 2005 31). Kyselylomakkeen mukana lähetimme saatekirjeen, josta kävi ilmi tutkimuksen tekijät ja sen tarkoitus. Saatekirjeestä kävivät ilmi myös ohjeet kyselyyn vastaamiseen.

6 TULOKSET

6.1. Opettajien liikunnan arvioinnin painotukset

Tämän kysymyksen tavoitteena oli selvittää millaisen painoarvon opettajat antavat erilaisille liikunnan arvioinnin osa-alueille. Opettajien tuli jakaa sata prosenttia eri osa-alueiden kesken siten, että luvut kuvaisivat heidän painotuksiaan arvioinnissa. Osa-alueet ovat fyysinen kunto, liikuntataidot, harrastuneisuus, liikuntatiedot sekä kiinnostus ja asenne. Opettajat pystyivät myös lisäämään omia osa-alueitaan ja arvioimaan niiden painotusta liikunnan oppilasarvioinnissa.

Kyselyyn vastanneet opettajat antoivat vastauksissaan tarkat prosenttiosuudet, jotka jaettiin analyysivaiheessa kuuteen osioon. Taulukossa 1 on esitelty vastausten prosenttijakauma keskiarvoineen ja keskihajontoineen. Keskiarvot ja keskihajonnat ovat laskettu tarkoista arvoista. Mielipiteiden jakautuessa, jotkin osa-alueet ovat jääneet kokonaan pois joistain vastauksista, joten vastaajien määrät näkyvät myös taulukossa. Merkityksellisimmiksi osa-alueiksi nousi tässä kyselyssä 1) *kiinnostus ja asenne* (ka 32,28 %) ja 2) *liikuntataidot* (ka 31,2 %). 3) *Fyysinen kunto* oli arvioitu merkitsevän keskimäärin 17,7 %, 4) *harrastuneisuus* keskimäärin 12,4 % ja 5) *liikuntatietojen* painotuksen keskiarvo oli 8,4 %.

TAULUKKO1: Opettajien liikunnan arvioinnin osa-alueiden painotukset, keskiarvo ja keskihajonta (%)

Arvioinnin osa-alue	0- 15 %	16- 30 %	31- 45 %	46- 60 %	61- 75 %	76 % -	Yht %	ka (%)	kh
Fyysinen kunto (n=82)	50,0	45,1	3,7	1,2	0,0	0,0	100,0	17,7	8,6
Liikuntataidot (n=86)	4,7	62,8	17,4	15,1	0,0	0,0	100,0	31,2	12,4
Harrastuneisuus (n=80)	77,5	22,5	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	12,4	5,5
Liikuntatiedot (n=63)	98,4	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	8,4	3,5
Kiinnostus ja asenne (n=85)	4,7	54,1	22,4	15,3	2,4	1,2	100,0	32,8	14,3

Kiinnostus ja asenne sai keskiarvoltaan suurimman merkityksen, mutta se myös jakoi eniten vastaajien mielipiteitä (kh 14,3 %) ja sen painotukset vaihtelivat välillä 10 % (min.) ja 80 % (max.). Kiinnostus ja asenne -kohtaan vastasivat lähes kaikki (n=85) opettajat. Heistä hieman yli puolet (54,1 %) ilmoitti merkityksen olevan välillä 16-30 % ja noin viidennes (22,4 %) välillä 30-45 %. Neljä vastaajaa (4,7 %) ilmoitti kiinnostuksen ja asenteen merkityksen olevan alle 15 % ja loput vastaajista (18,9 %) yli 46 %.

Liikuntataidot -kohtaan vastasivat kaikki opettajat, ja merkitys liikunnan arvioinnissa vaihteli välillä 10 % (min.) ja 60 % (max.). Melkein kaksi kolmasosaa (62,8 %) vastaajista oli arvioinut taitojen merkityksen välille 16-30 %. 17,4 % vastaajista välille 30-45 % ja 15,1% välille 46-60 %. Neljä vastaajaa (4,7 %) oli arvioinut liikuntataitojen painotuksen liikunnan arvioinnissa olevan alle 15 %. *Fyysisen kunnon* merkittävyyttä liikunnan arvioinnissa kysyttäessä, vastaajien arviot osuivat välille 3 % (min.) ja 50 % (max.). Suurin osa vastaajista (95,1 %, kun n=82) arvioi fyysisen kunnon merkittävyyden välille 3% - 30 %. Yli kolmenkymmenen prosentin vastauksia oli neljä kappaletta eli 4,9 % vastauksista.

Kahdeksankymmentä (80) opettajaa otti huomioon arvioinnissaan *harrastuneisuuden*. Osa-alueita arvioidessa kaikki vastaajat arvioivat sen merkityksen alle 25 % (max.). Pienin prosenttiosuus oli 5 % (min.). 77,5 % vastaajista arvioi oppilaan harrastuneisuuden vaikuttavan arviointiin 5-15%, ja vastaavasti 22,5 % vastaajista välille 15-25 %. *Liikuntatietojen* vastausmäärä oli reilusti muita alhaisempi n=63. Tämä tarkoittaa sitä, että kaksikymmentäkolme vastaajaa eivät arvioinneissaan antaneet minkäänlaista merkitystä liikuntatiedoille. 62 vastaajaa (98,4 %) arvioi liikuntatietojen merkityksen olevan välillä (2 {min.} -15 %) ja yksi vastaaja arvioi sen olevan 20 %.

Kahdeksan kyselyyn vastannutta opettajaa olivat lisänneet muita osa-alueita vapaisiin kohtiin. Neljä opettajaa mainitsi *liikuntavälineistä huolehtimisen ja asianmukaisen liikuntavarustuksen* merkitsevän arviointiin välillä 5 – 20 %. Kaksi opettajaa oli nostanut esille *oppilaskohtaisen*

kehittymisen merkityksen prosenttein 15 % ja 30 %. *Oppilastovereiden huomioonottaminen ja sosiaaliset taidot* oli mainittu kahdessa vastauksessa merkitsevän 15 % ja 20 %. Yksi opettaja oli nostanut *aktiivisuuden ja osallistumisen leikeissä ja peleissä* arvioinnin osa-alueeksi.

6.2. Opettajien arviointitiedon hankintatavat

Kysymysten 5a ja 5b tarkoituksena oli selvittää millaisia menetelmiä opettajat käyttävät arviointitiedon hankkimiseksi, ja millaisen merkityksen opettaja antaa millekin menetelmälle. Kysymyksessä 5a, opettajat arvioivat arviointitiedon hankkimistavan merkityksen neliportaisella järjestysasteikolla. Opettajilla oli myös mahdollisuus lisätä muita, taulukosta puuttuvia, käyttämiään menetelmiä. Taulukossa 2 on esitetty eri menetelmien merkitykset esittämällä vastausten keskiarvot, keskihajonnat sekä jakauma prosenttiosuuksin.

Keskiarvoltaan selkeästi suurimman merkityksen sai 1) *havainnointi ja tarkkailu* (ka=3,86), ja seuraavaksi merkityksellisimpiä menetelmiä oli 2) *arviointikeskustelu* (ka=2,24), 3) *oppilaan itsearviointi* (ka=2,23) ja 4) *eri liikuntalajien taitoarvioinnit ja -testit* (ka=2,20). Keskiarvokseen alle 2 (eli jokseenkin tärkeä) sai 5) *standardoidut testit* (ka=1,75), 6) *toveriarviointi* (ka=1,37), 7) *portfolio* (ka=1,22) ja 8) *kirjalliset kokeet* (ka=1,14). Vastaajien määrä on 86, ellei taulukossa ole muuten mainittu. Kysymys 5b oli avoin kysymys, jossa opettajat saivat vapaasti kertoa arviointiin liittyvistä kokemuksistaan. Tähän kysymykseen vastasi 41 opettajaa. Vastauksista nousivat esille vahvimmin erilaiset teemat, jotka olivat havainnoinnin merkitys, mielipiteitä oppilaiden liikuntatestauksesta, eri käytänteiden arviointia sekä oppilaan liikunta-asenteeseen liittyviä pohdintoja.

TAULUKKO2: Opettajien arvioimat merkitykset (%) eri arviointikäytännille

1 = ei lainkaan tärkeä merkitys ... 4 = erittäin tärkeä merkitys

Menetelmä	1	2	3	4	Yht. %	ka	kh
Havainnointi ja tarkkailu	1,2	0,0	10,5	88,4	100,0 %	3,86	0,44
Standardoidut testit (n=85)	35,3	54,1	10,6	0,0	100,0 %	1,75	0,63
Eri liikuntalajien taitoarvioinnit ja -testit (n=85)	14,1	52,9	31,8	1,2	100,0 %	2,20	0,69
Kirjalliset liikuntatietoja mittaavat kokeet	89,5	8,1	1,2	1,2	100,0 %	1,14	0,46
Oppilaan itsearviointi	10,5	58,2	29,1	2,3	100,0 %	2,23	0,66
Portfolio (n=85)	82,4	14,1	2,4	1,2	100,0 %	1,22	0,54
Toveriarviointi (n=84)	67,9	28,6	2,4	1,2	100,0 %	1,37	0,60
Arviointikeskustelu oppilaan kanssa	15,1	47,7	34,9	2,3	100,0 %	2,24	0,73

Havainnointi ja tarkkailu oli ylivoimaisesti merkityksellisin arviointikäytäntö, sillä lähes kaikki vastaajista (98,8 %) piti sen merkitystä tärkeänä tai erittäin tärkeänä. Ainoastaan yksi vastaaja koki, ettei havainnolla ja tarkkailulla ole lainkaan tärkeää merkitystä arviointityössä.

Havainnoinnin merkitys arviointityössä korostui neljästätoista (14) avoimen kysymyksen vastauksessa ja siten vahvisti kysymyksen 5a tutkimustuloksia. Havainnoinnin jatkuvuutta korostettiin, ja sillä koettiin saavan luontevimmin hyvää arviointitietoa alakouluikäisestä oppilaasta. Havainnoimalla voi arvioida oppilaan taitoja kuin asennettakin, sekä havaintojen perusteella opettaja pystyy antamaan välitöntä palautetta, joka auttaa oppilasta kehittämään taitojaan. *”Havainnoinnin ja tarkkailun kautta saa mielestäni monipuolisimman kuvan oppilaan liikuntataidoista ja asenteista.”* Eräs opettaja osoitti vastauksessaan myös havainnoinnin ja tarkkailun riskin: *”Havainnointiin ja tarkkailuun perustuva arviointi voi johtaa helposti persoonallisten ominaisuuksien arviointiin, eli arvioidaan ’vahingossa’ persoonaa – ei liikunnallisia taitoja/aktiivisuutta.”*

Oppilaiden kanssa käytävien arviointikeskustelujen merkitys jakoi opettajien mielipiteitä tässä kyselyssä (kh =0,73). 37,2 % kyselyyn vastanneista opettajista koki arviointikeskustelulla olevan tärkeä tai erittäin tärkeä merkitys ja melkein puolelle vastaajista (47,7 %) merkitys oli jokseenkin tärkeä. Loput vastaajista (15,1 %) koki, että arviointikeskustelulla ei ole tärkeää merkitystä. *Itsearviointin* merkitystä vastaajat pitivät eniten jokseenkin tärkeänä (58,1 %). Noin kolmannes vastaajista (31,4 %) piti itsearviointia tärkeänä tai erittäin tärkeänä ja noin kymmenennes (10,5 %) ei pitänyt itsearviointia tärkeänä. Opettajat olivat avoimen kysymyksen vastauksissaan korostaneet itsearviointin ja/tai arviointikeskustelujen (5 vastausta) hyvyttä arviointimenetelmänä. Kaksi opettajaa koki että niiden mahduttaminen liikuntatunnille on haasteellista ajanpuutteen vuoksi.

Eri liikuntalajien taitoarviointien ja -testien merkitys jakaantui siten, että noin kolmannes vastaajista (32,9 %) piti niitä tärkeänä tai erittäin tärkeänä, vähän yli puolet vastaajista (54,1 %) jokseenkin tärkeänä ja loput vastaajista (16,5 %) kokivat, ettei taitoarvioinneilla ja -testeillä ole lainkaan tärkeää merkitystä oppilasarviointissa. *Standardoitujen testien* merkityksen kyselyyn vastanneista (n=85) opettajista 64,7 % kokivat jokseenkin tärkeänä tai tärkeänä. 35,3 % vastaajista kertoi, että standardoiduilla testeillä ei ole merkitystä liikunnan arviointityössä.

Testien merkitys liikunnan arviointityössä oli mainittu yhdentoista (11) opettajan vastauksessa. Näistä vastaajista kahdeksan (8) mainitsi testien tarpeettomuuden ja haitallisen vaikutuksen alakouluikäisillä oppilailla. *”Testit alakoulussa vieraannuttavat/säikäyttävät liikuntaa harrastamattomat lapset helposti kokonaan liikunnan parista.”* Testauksesta löysi yksi opettaja myös positiivisen puolen: *”Testeistä jää kirjallista materiaalia, joka monesti tärkeää arvioitaessa. Ei jää pelkästään muistin varaan.”* Yksi vastaajista esitti toiveen:

”Minulla ei ole ollut mitään testejä käytössäni liikuntaa arvioidessani. Monesti olen kaivannut lapsille sopivia fyysisen kunnon 'mittareita', joiden avulla voisi selvittää mikä fyysisen kunnon osa-alue tarvitsisi eniten harjoitusta. Olisi hyvä, jos olisi olemassa tällaisia testejä, jotka myös antaisivat vinkkejä siitä, miten heikompia osa-alueita voisi parhaiten kehittää. Tieto menisi myös kotiin, yhteistyönä vanhempien kanssa.”

Toveriarvioinnilla ei ollut tärkeää merkitystä 67,9 % vastaajista, kun n=84. Kolmannes vastaajista (28,6 %) piti merkitystä jokseenkin tärkeänä ja vain kolme opettajaa (3,5 %) ilmaisivat toveriarvioinnilla olevan tärkeä tai erittäin tärkeä merkitys liikunnan oppilasarvioinnissa. *Portfolion* merkitys oli tärkeä tai erittäin tärkeä vain kolmen (3,6 %, kun n=85) opettajan vastauksessa. 8,1 % vastaajista arvioi merkityksen jokseenkin tärkeäksi ja loput (89,5 %) vastasivat, ettei portfoliolla ole lainkaan merkitystä arviointityössä. Yleisesti ottaen, vastaajat eivät pitäneet *kirjallisia liikuntatietoja mittaavia kokeita* merkityksellisinä liikunnan arviointityössä. Suurin osa vastaajista (89,5 %) koki, ettei kokeilla ole lainkaan tärkeää merkitystä. Ainoastaan kaksi vastaajaa (2,3 %) piti kirjallisia kokeita tärkeinä tai erittäin tärkeinä ja vajaa kymmenes vastaajista (8,2 %) jokseenkin tärkeinä.

Hyvä asenne liikuntaa kohtaan, liikunnan ilon löytäminen ja aktiivisuus oli mainittu kahdessaatoista (12) avoimen kysymyksen vastauksessa vaikuttavan positiivisesti oppilaan liikunnan arviointiin. Positiivinen asenne vaikuttaa sitä enemmän, mitä nuoremmista oppilaista on kyse: *”Olen toiminut koko työelämäni ajan esi- ja alkuopettajana, jossa liikuntatunneilla painotetaan liikunnan iloa erityisesti. Täten en näe mielekkäänä perinteisiä*

arviointimenetelmiä.” Eräs opettajista kertoi vastauksessaan hyvän asenteen vaikuttavan arviointiinsa seuraavasti: *”1 - 2 -asteella arvioin lahjakkaat liikkujat erikseen (ei monta luokassa), mutta suurin osa saa ihan hyvän arvioinnin innostuneisuudesta ja yrittämisestä (numerona 8 ja lahjakkaammat 9-10).”*

Kahdeksan (8) opettajaa oli lisännyt kyselyyn muita arviointitiedon hankkimistapoja. Kaksi opettajaa oli maininnut urheilukisoissa saavutettujen tulosten merkityksen olevan tärkeä oppilasta arvioitaessa. Oppilaan kehittyminen liikunnassa tuli esiin myös muutamassa avoimen kysymyksen vastauksessa. *”Havainnoin ja tarkkailen oppilaan kehitystä jatkuvasti. Tärkeintä on ymmärtää se prosentuaalinen kehitys, minkä takia oppilas henkilökohtaisesti parantaa / huonontaa kauden aikana. Siis potentiaali!”*. Yksi opettaja oli maininnut myös kollegojen kanssa arvioinnin olevan erittäin merkityksellinen tämän liikunnan arviointityössä. Aihe nousi esiin myös avoimen kysymyksen vastauksissa seuraavasti: *”Keskustelen arvioinnista kollegoiden kanssa, koska opetamme liikuntaa yhdessä.”*

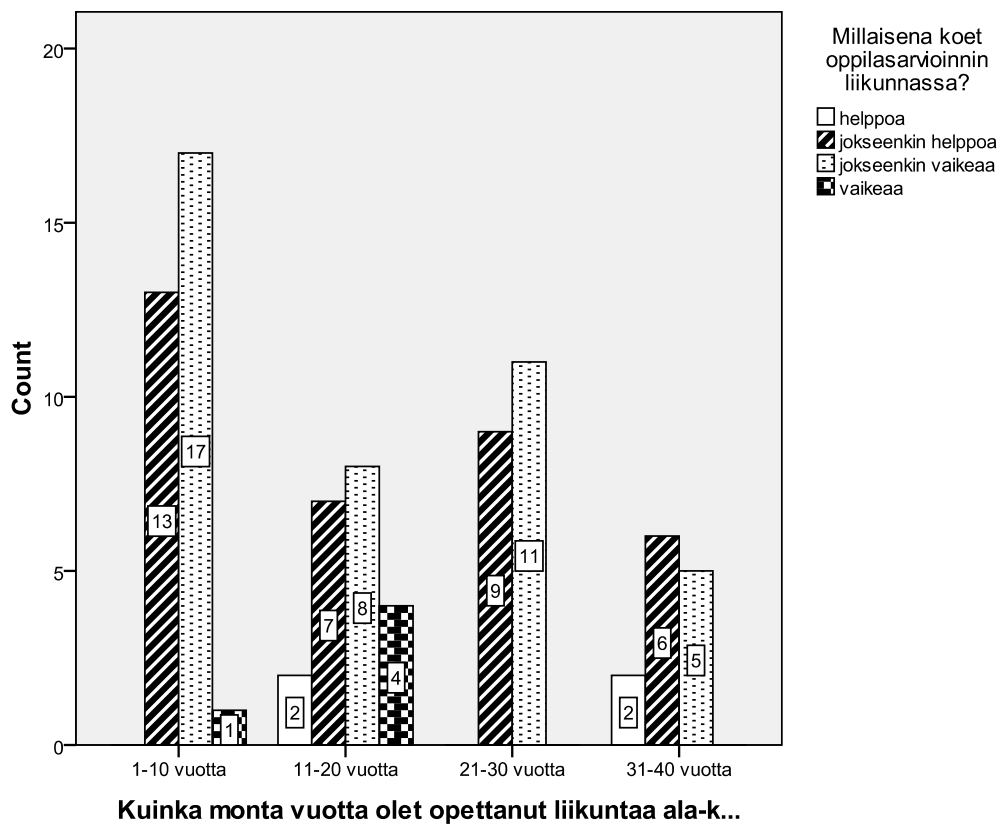
6.3. Työkokemuksen ja koulutustaustan vaikutus liikunnan oppilasarvioinnin kokemiseen

Kysymysten 2, 3 ja 6 tarkoituksena oli selvittää, onko työkokemuksella tai koulutuksella merkitystä liikunnan oppilasarvioinnin kokemiseen. Kysymyksessä 2 tiedusteltiin opettajien koulutustaustaa. Kysymyksessä 3 opettajat ilmaisivat numeraalisesti työvuosiensa määrän. Analyysia varten opettajat jaoteltiin neljään ryhmään työkokemuksen perusteella. Koska työkokemus vaihteli välillä 1-37 vuotta, työkokemusryhmittelyssä päädyttiin seuraavanlaiseen ratkaisuun: 1-10 vuotta, 11-20 vuotta, 21-30 vuotta ja 31-37 vuotta. Kysymys 6a koski opettajien liikunnan oppilasarvioinnin kokemista, ja sitä mitattiin monivalintakysymyksellä (6a) sekä avoimella kysymyksellä (6b).

6.3.1 Opetusvuosien ja liikunnan oppilasarvioinnin kokemisen välinen yhteys

Aineistossamme opetusvuosien ja arvioinnin kokemisen välillä ei näyttäisi olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Näiden tekijöiden välisen korrelaation tilastollista merkitsevyyttä osoittava p-arvo on 0,217. Taulukko 3 havainnollistaa vastaajien vastaukset työkokemuksen perusteella ryhmiteltynä, ja se osaltaan vahvistaa korrelaation merkittävyyden vähäisyyttä. Siitä käy myös ilmi, että vaikeaksi arvioinnin oli määritellyt ainoastaan opettajat, joilla on 1-20 vuotta työkokemusta. Diagrammista ilmi tulevista frekvensseistä voi myös huomata, että eri työkokemusr ryhmien vastaajamäärä vaihtelee.

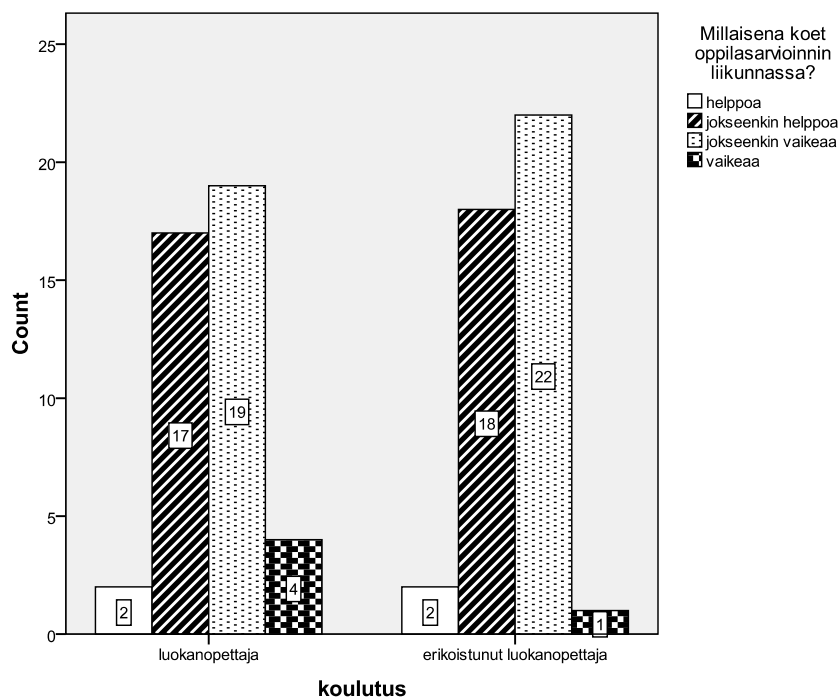
TAULUKKO 3: Liikunnan arvioinnin kokemisen vastausten jakauma työkokemuksen mukaan jaoteltuna (n=86)



6.3.2. Koulutustaustan ja liikunnan oppimisarvioinnin kokemisen välinen yhteys

Koulutustaustan ja liikunnan oppimisarvioinnin kokemisen välisiä vaikutuksia tutkiessa, ei näiden välille löytynyt tilastollisesti merkittävää vaikutusta ($p=0,664$) Taulukosta 4 ilmenee luokanopettajien ja liikuntaan erikoistuneiden luokanopettajien vastausten jakauma, joka osaltaan vahvistaa korrelaatiovertailussa esiin tulleet tulokset. Luokanopettajia ja liikuntaan erikoistuneita luokanopettajia oli vastaajissa täsmälleen sama määrä. Vastauksia havainnollistavaa diagrammia tarkastellessa huomataan, että molempien ryhmien vastausten jakauma on samankaltainen. Suurimmat eroavaisuudet vastauksissa tulee esiin oppimisarvioinnin vaikeaksi määritelleiden kohdalla; 4 luokanopettajaa verrattuna yhteen (1) erikoistuneeseen luokanopettajaan. Edelliseen havaintoon verrattuna liikunnan arvioinnin jokseenkin vaikeaksi määritelleiden joukot ovat päinvastaiset; 19 luokanopettajaa verrattuna 22 liikuntaan erikoistuneeseen opettajaan.

TAULUKKO 4: Liikunnan arvioinnin kokemisen vastausten jakauma koulutustaustan mukaan jaoteltuna (n=85)



6.3.3. Perusteluja liikunnan oppilasarvioinnin kokemiselle

Kysymyksessä 6a ”*Millaisena koet oppilasarvioinnin liikunnassa?*” vastaajalla tuli valita vastauksensa seuraavista vaihtoehdoista: helppoa (1), jokseenkin helppoa(2), jokseenkin vaikeaa (3) ja vaikeaa (4). Kysymys 6b oli tätä kysymystä täydentävä avoin kysymys, jossa vastaajalla oli mahdollisuus perustella vastaustaan. 72 vastaajaa (kun n=85) päätyi perustelemaan vastaustaan. Analysoitaessa vastaukset jaettiin kahteen osaan: 1) vastaajat, jotka kokivat liikunnan oppilasarvioinnin olevan helppoa tai jokseenkin helppoa ja 2) vastaajat, jotka kokivat liikunnan oppilasarvioinnin olevan jokseenkin vaikeaa tai vaikeaa. Siten perustelujen löytäminen ja analysointi oli tarkoituksenmukaista.

Helpoksi tai jokseenkin helpoksi liikunnan oppilasarvioinnin ilmaisseiden perusteluista vahvimaksi selittäjäksi nousi työkokemuksen (9 vastausta) merkitys arviointityössä. ”*30 v. liik.opetuskokemusta ja -näkemystä, kohtalaisen hyvä lajitietämys. Uutta tietoa ja taitoa hankittu täydennyskoulutuksissa.*” Vastaajat myös luottivat opetussuunnitelman perusteisiin arviointityössä (5 vastausta): ”*Käytössä olevat valtakunnalliset arviointikriteerit ovat selkeät ja riittävät, jonka pohjalta on jokseenkin helppo toteuttaa arviointia.*” Myös ryhmäkoko mainittiin kolmessa (3) vastauksessa: ”*Jos ryhmä on sopivan kokoinen, ehtii opettaja kyllä riittävästi havainnoimaan.*”

Jokseenkin vaikeaksi tai vaikeaksi liikunnan oppilasarvioinnin ilmaisseiden opettajien vastauksissa esille nousi vahvasti oppilaiden heterogeenisyys. ”*On vaikea miettiä arvioinnit, koska oppilaat ovat niin erilaisia. On myös vaikeaa miettiä, mitä asioita painottaa arvioinnissa.*” Tätä väitettä vahvistaa se, että vahvimmiten arvioinnin vaikeuden selittäjiksi nousivat liikunta-asenteen ja -taitojen arvioinnin vaikeus ja epäselvyys (10 vastausta) sekä oppilaan eritasoinen suoriutuminen eri lajeissa (10 vastausta).

”Oppilas voi olla erittäin innostunut ja aktiivinen liikuntatunneilla, mutta taidoiltaan heikko. Tai sitten päinvastoin; taitavalla liikkujalla voi olla asenneongelmia, tai välineet aina kotona.

-Mihin arviointini tulee perustua?

-Entä jos oppilas on erittäin vahva yhdessä lajissa, mutta heikko monessa muussa? Esim. jääkiekkoilija voi olla heikko telinevoimistelussa tai rytmiliikunnassa, mutta huippu omassa lajissaan.

-Entä yksilölajit \leftrightarrow joukkueurheilu. Kuinka sosiaalisuus ja yhteistyötaidot painottuvat arvioinnissa?”

Liikunnan arvioinnin jokseenkin vaikeaksi tai vaikeaksi ilmaisseiden opettajien vastauksista löytyi kritiikkiä liikunnan numeroarvioinnille (7 vastausta). Vastaukset sisälsivät pohdintaa numeroiden välisiin rajanvetoihin ja siihen, miten huono numero vaikuttaa oppilaaseen. *”Arviointi yleensä helpointa 10:n ja 6:n ja 5:n oppilaille. 9:n ja 8:n raja on haastavampi. Samoin 8:n ja 7:n. Kannustavan numeron antaminen on 'kivaa', mutta herättää myös ristiriitaa.”* Vastauksista ilmeni myös liikunnan arvioinnin ja oppilaan riippumattomien ominaisuuksien (fyysinen ja geneettinen perimä, ympäristö) vertailua (5 vastausta). *”Motivaation ja taitojen arviointi vaikeaa kaikissa taito- ja taideaineissa. Oppilaan synnynnäiset fyysiset ominaisuudet; ja kuinka ne 'saavat' vaikuttaa arviointiin. Mahdollisuudet harrastaa ja kehittyä riippuu myös asuinpaikasta.”*

7 POHDINTA

Opettajan perustehtävä on opetus- ja kasvatustyö; tavoitteet ja sisällöt työlle määrittää opetussuunnitelma. Opetustyö on silti kaikkine osioineen vailla selkeitä toimintamalleja, ja jokainen opettaja määrittelee asiat, joita työssään painottaa. (Onnismaa 2010, 46.) Tämän tutkimuksen päätavoitteina oli selvittää näitä opettajien opetussuunnitelman pohjalta luomia toimintamalleja ja painotuksia liikunnan oppilasarviointiin liittyen. Tutkimuksemme perusteella näyttäisi siltä, että kainuulaiset alakoulunopettajat painottavat oppilaan kiinnostusta ja asennetta liikuntaan eniten liikuntaa arvioidessaan. Seuraavaksi merkityksellisimpiä olivat liikuntataidot sekä fyysinen kunto. Harrastuneisuudella ja liikuntatiedoilla oli vähäisin merkitys tässä tutkimuksessa. Kansainväliset tutkimukset osoittavat, että arvioidessaan eri arvoja suhteessa liikunnan opetukseen, tärkeimmiksi arvoiksi opettajilla nousevat terveys, motoriset, taidot ja fyysinen kunto. Opettajat painottavat myös sosiaalisuutta, yhteistoimintaa, moraalisuutta ja henkistä kasvua tärkeänä osana liikunnan opetusta. (Ilmanen ym. 2010, 24.)

Asenteen ja kiinnostuksen korostuminen tässä tutkimuksessa voi selittyä niiden vaikutuksella liikuntamotivaatioon. Asenteellisten tekijöiden on nimittäin huomattu vaikuttavan oppilaan

motivaatioon liikkumisessa. Motivaatio ja tunne siitä, että tehtävästä suoriutuu, ovat pohjana itsearvostuksen luomiselle. Kun oppilas kykenee keskittymään omaan suorittamiseen, oppimiseen ja yrittämiseen, takaa se liikunnallisen aktiivisuuden lisääntymisen. (Ruuskanen 1997.) Tavoitteellinen ja motivoitunut liikkuminen johtaa liikunnalliseen elämäntapaan, joka on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan koululiikunnan tavoite. Näiden tietojen perusteella asenteen ja kiinnostuksen painottaminen koululiikunnassa on tarkoituksenmukaista ja tavoitteisiin pyrkivää.

Kyselyssämme liikunnan osa-alueet oli jaoteltu seuraavasti: fyysinen kunto, liikuntataidot, harrastuneisuus, liikuntatiedot sekä kiinnostus ja asenne. Lisäksi opettajat saivat lisätä osa-alueita, jos koki niitä olevan. Lisättyjen osa-alueiden ja avoimien kysymysten laadullisen aineiston perusteella huomasimme, että tämän tutkimuksen tekijöiden liikunnan osa-aluejaottelusta puuttuu oppilaan sosiaalinen toiminta liikunnassa. Joukkuepelaaminen on suuri osa liikuntaa yleensä, ja koululiikunnassa yhteistyötaidot korostuvat kun koulussa melkein poikkeuksetta liikutaan ryhmässä.

Liikunnan oppilasarviointimenetelmiä kysyttäessä ylivoimaisesti merkityksellisin arviointitiedonkeruumenetelmä oli havainnointi ja tarkkailu. Aineistosta ilmeni menetelmän suosiosta huolimatta myös kritiikkiä tätä havainnoimalla saatua tietoa kohtaan. Testauksista, kokeista, portfolioista, itsearvioinneista, ym. jää opettajalle dataa, jota tämä voi käyttää arvioinnin pohjana, mutta havainnointitieto on melko subjektiivista. Lautamo (2012) artikkelissaan mainitseekin, että havainnointitilanteissa tehdyt ylöskirjaamattomat havainnot voivat vaikeuttaa lopullisen tuloksen totuudenmukaisuutta. Onnismaa (2010) raportissaan *Opettajien työhyvinvointi – Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009* toteaa, että opettajat pitävät omia moraalisia ja eettisiä ratkaisuja tarkastelunsa alla. Opettajat pitävät tätä pohdintaa tärkeänä ja kannustavana osana työtä; oikeudenmukaisuuden koetaan olevan voimavara.

Oppimiskäsityksen muuttuessa myös arvioinnin luonne ja suunta on muuttunut enemmän oppilaslähtöiseksi. Havainnoinnin ja tarkkailun jälkeen merkityksellisin arviointimenetelmä tässä tutkimuksessa oli arviointikeskustelu ja itsearviointi. Arviointikeskustelu kuitenkin näytti hakevan paikkaansa käytänteissä, sillä se jakoi mielipiteitä opettajien vastauksissa. Eri liikuntalajien taitoarvioinnit ja -testit saivat lähestulkoon samanlaisen merkityksen arviointikeskustelun ja oppilaan itsearvioinnin kanssa. Kirjallisten kokeiden pitäminen ei ole ole tämän tutkimuksen perusteella saanut vahvaa jalansijaa kainuulaisessa alakoulun liikunnan arviointityössä.

Tutkimuksessamme emme löytäneet tilastollista yhteyttä työkokemuksen tai koulutustaustan ja liikunnan oppilasarvioinnin välille. Laadullisessa aineistossamme ilmeni kuitenkin, että kokemus oli monessa vastauksessa arvioinnin helppouden perusteena. Lisäksi samaisesta aineistosta päätellen arviointia vaikeuttavin tekijä oli oppilaiden ja ryhmien erilaisuus ja -tasoisuus. Heikinaro-Johansson ym. (2008) tutkimuksessaan *Yläkoululaisten kiinnostus koululiikuntaan ja kiinnostuksen yhteydet vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen* mainitsee yhä heterogeenisempien oppilasryhmien olevan erityinen haaste liikunnanopettajalle. Opettajalle ongelmia tuottavat oppilaiden erot voivat ilmetä taitojen lisäksi asenteessa, ja siinä että nämä kaksi tekijää ovat monesti ristiriidassa. Eritasoista suorittamista on huomattavissa myös eri lajitaidoissa.

Oppiminen tehostuu silloin, kun ympäröivä kulttuuri arvostaa ymmärtämistä ja samalla antaa oppilaille mahdollisuuden virheisiin ilman, että arviointi on oppilasta latistavaa. Rakentava arviointi tarjoaa mahdollisuuden muutokseen tähtäävälle toiminnalle. (Järvinen 2011, 35.) Arvioinnin mahdollisuus ei takaa aina sen luotettavuutta, sillä arviointiin liittyy usein virheitä (Takala 1994, 1). Epäreilu arviointi liikunnassa voi viedä oppilaalta halun liikkua, ja se on herättänyt ajatuksia liikunnan arvioinnin tavoitteista ja tarpeellisuudesta. Aihe nousi esiin tutkimuksessa muutamissa avoimen kysymyksen vastauksissa. Liikunnan arvioinnin kannatusta selittää seikka, että arvioinnin nähdään nostavan liikunnan arvostusta oppiaineena (Huisman 2004, 126). Liikunnallisen elämäntavan omaksuminen edellyttää myönteisten

kokemusten saamista liikunnasta (Heikinaro-Johansson, Palomäki & Kurppa 2011, 249), joka osaltaan edellyttää arvostusta tekemistä kohtaan.

Pro Gradu -prosessin päätteeksi on syytä pohtia työn onnistuneisuutta tarkastelemalla tutkimuksen mittaria, toteutusta sekä yleistettävyyttä. Tutkimuksemme kysely kohdistui kainuulaisiin opettajiin, joten tuloksia ei voi yleistää koko Suomea edustaviksi. Yhteyksiä kansallisiin ja kansainvälisiin tutkimustuloksiin on kuitenkin löydettävissä. Päädyimme toteuttamaan kyselymme postikyselynä, vaivattomista nettikyselymahdollisuuksista huolimatta. Koimme, että sähköpostitse tulevat tutkimuskyselyt ohitetaan nykyään melko helposti. Mielestämme käytetty mittari antoi vastaukset tutkimuskysymyksiin, joskin jokainen tutkimusongelma on laajennettavissa ja syvennettävissä. Tarkastelun kohteeksi voisi esimerkiksi vielä laajentaa opettajien työkokemuksen mahdollisen yhteyden oppilasarvioinnin osa-alueiden painotukseen. Lisäksi myös arviointimenetelmiä, tärkeyttä ja niiden yhteyttä työkokemukseen voisi tutkia.

Tutkimusta voisi jatkaa laajentamalla kohderyhmää koko Suomea kattavaksi. Aihetta voisi tarkastella myös siten, että tutkimus koskisi yläluokkien ja alaluokkien liikunnan opettajien toimintamalleja, ja vertailisi niitä keskenään. Olisi myös mielenkiintoista selvittää onko oppilaiden sukupuolella merkitystä liikunnan arviointiin. Liikunta kuuluu taito- ja taideaineiden ryhmään ja näiden aineiden arviointi poikkeaa muista oppineista. Jatkotutkimusaiheena voisi olla myös tarkastella eri taito- ja taideaineiden opettajien arvioinnin toimintamalleja. Löytyykö esimerkiksi liikunnan ja musiikin opettajan arviointikäytännöistä yhteneväisyyksiä. Tutkimuksen myötä saatuja tietoja voitaisiin hyödyntää muun muassa opettajien täydennyskoulutusta suunniteltaessa sekä kehittäessä. Vastauksista nousi esille toiveita oppilasarviointiin liittyen, joten näitä voisi hyödyntää täydennyskoulutuksissa.

Tämän tutkielman tekeminen on ollut miellyttävä ja mielenkiintoinen prosessi. Koemme että aiheessamme on kosketuspintaa itse käytännön opetustyöhön, mikä on motivoinut tämän tutkielman toteutuksessa ja kirjoittamisessa. Tutkimustulosten raportointi ja tulkitseminen on antanut tietoa ja sitä kautta herättänyt meissä ajatuksia liittyen siihen, miten yleisesti ottaen liikunnan arviointia suoritetaan ja miten sitä itse toteuttaisimme. Koemme nyt olevamme valmiimpia arvioimaan oppilaita niin liikunnassa kuin muissakin oppiaineissa.

LÄHTEET

- Aittasalo, M., Tammelin, T. & Fogerholm, M. 2010. Lasten ja nuorten fyysisen aktiivisuuden arviointi – Menetelmät puntarissa. *Liikunta ja tiede*. 47 (1), 11-19
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Carroll, B. 1994. *Assessment in Physical Education*. Great Britain: Burgess Science Press.
- Heikinaro-Johansson, P. & Hirvensalo, M. 2007. Liikunnan opetuksen suunnittelu. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, P. (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Jyväskylä: WSOY, 93-109.
- Heikinaro-Johansson, P. Palomäki, S. & Kurppa, J. 2011. Koululiikunnassa viihtyminen – Yhdeksäsluokkalaisten mielipiteitä liikunnanopetuksen mieluisuudesta ja sekaryhmäopetuksesta. Teoksessa Laitinen, S. & Hilmola, A. (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset - Asiantuntijoiden arviointia*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:11.
- Heikinaro-Johansson, P., Varstala, V. & Lyyra, M. 2008. Yläkoululaisten kiinnostus koululiikuntaan ja kiinnostuksen yhteydet vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 31-37.
- Heikkilä, T. 2005. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.
- Heinonen, V. & Viljanen, E. 1980. *Evaluaatio koulussa*. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005 *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus.

- Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2002. Tilastolliset menetelmät. Helsinki: WSOY.
- Holopainen, S. 1990. Koululaisten liikuntataidot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: Gummerus.
- Huotari, P. 2004. Kaikki kunnossa? – Suomalaisten koululaisten fyysinen kunto vuosina 1976 ja 2001. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan lisensiaatin tutkimus.
- Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ilmanen, K., Jaakkola, T. & Matilainen, P. 2010. Arvot liikunnanopetuksessa. Kasvatus 41 (1), 20 - 30.
- Jaakkola, T., Soini, M. & Liukkonen, J. 2006. Liikuntanumeron yhteys yläasteikäisten oppilaiden liikuntamotivaatioon. Liikunta & Tiede 43 (6), 8 – 25.
- Jaakkola, T., Sääkslahti, A., Liukkonen, J. & Iivonen, S. 2012. Peruskoululaisten fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä. Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta. <https://www.jyu.fi/sport/move/FTSloppuraportti22.8.2012.pdf> [luettu 7.4.2013]
- Järvinen, M-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopistopaino.

- Jääskeläinen, L., Korpilauri, A., Tikkanen, J. 1985. Liikunnan didaktiikka. Keuruu: Otavan painolaitokset.
- Kaljonen, A. & Tähtinen, J. 1996. Tilastollisen analyysin perusteita kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Turku: Painosalama Oy.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Helsinki: Kunnallisan alan kehittämissätiö.
- Korpinen, E., Jokiahho, E. & Tikkanen, P. 2003. Miten esi- ja alkuopetusikäiset lapset arvioivat itseään ja oppimistaan?. Kasvatus 34 (1), 66 – 78.
- Kronqvist, E-L & Pulkkinen, M-L. 2007. Kehityspsykologia – matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY.
- Kyllönen, M. 2004. Oppilaan arviointi opintojen aikana. Teoksessa Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Jyväskylä: Gummerus, 140-173.
- Lautamo, T. 2012. Väitös: 19.10. Leikin arviointi osaksi päiväkotien arkea. <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2012/10/tiedote-2012-10-10-09-56-35-480388> [luettu 20.3.2013]
- Liikunnan ja terveystiedon opettajien julkilausuma. 2010. Koululiikunta oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen edistäjänä. Liikunnan ja terveystiedon opettajat ry. http://www.liito.fi/kannanotto_10.pdf [luettu 7.4.2013}]
- Linnankylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa Linnankylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos.

- Linnankylä, P & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme – Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2009. Metodit arvioinnin apuna. Perusopetuksen oppimistulosarviointien ja –seurantojen menetelmäratkaisut Opetushallituksessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Mikkelsson, L. 2003. Kunto koulu- ja aikuisiässä: Kouluiän mitatun kunnon yhteydet aikuisiän mitattuun ja koettuun kuntoon, 25. vuoden pitkittäistutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Nieminen, P. & Salminen, K. 2010. Viiden maan liikuntaopiskelijoiden arviot liikuntakasvatuksen tavoitteiden tärkeydestä. Liikunta & Tiede 47 (6), 45-53.
- Nieminen, S. 2012. Liikuttaako arviointi? Opettajien näkökulmia liikunnan oppilasarviointiin. Opettajankoulutuslaitos Hämeenlinna. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Niikko, A. 2000. Portfolio oppimisen avartajana. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Numminen, P., Laakso, L. 2008. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 5.
- Nupponen, H., Halonen, L., Mäkinen, H. & Pehkonen, M. 1991. Tehostetun koululiikunnan tutkimus. Peruskoulun oppilaiden liikunnalliset, tiedolliset ja sosiaaliset toiminnat kolmen lukuvuoden aikana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 146.
- Nupponen, H., Soini, H. & Telama, R. 1999. Koululaisten kunnon ja liikehallinnan mittaaminen. Jyväskylä: Likes.
- Nye, S., Dubay, C., Gilbert, L. & Wajciechowski, M. 2009. The importance of assessment within physical education. VAHPERD Journal 22,

2009. <http://www.thefreelibrary.com/The+importance+of+assessment+within+physical+education.-a0206689471> [luettu 7.4.2013]

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi – Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1. http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf [luettu 18.3.2013]

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2013. OPS 2016. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi/ops2016> [luettu 7.4.2013]

Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Tampere: Juvenes Print

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu – Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Patrikainen, R. 2009. Pedagoginen ajattelu ja toiminta näkyväksi. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K-P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Patrikainen, R. 2009. Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys opettajuuden ilmentäjänä. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K-P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus

Peltonen, M. 1985. Koulutusoppi. Helsinki: Otava.

Perusopetuslaki 628/98. Suomen sädöskokoelma.

Pietilä, M. 2012. Oppilaan arviointi peruskoulun liikunnassa. LIITO – Liikunnan ja terveystiedon opettaja (1), 8-9.

Rauste-Von Wright, M., Von-Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: Ws Bookwell Oy.

Ruuskanen, E. 1997. 12 - 14 -vuotiaan pätevyyskokemukset haavoittuvia. Sari Lintusen luennon referaatti. Liikunnan ja urheilun maailma 06/97. http://www.slu.fi/lum/06_97/uutiset/12-14-vuotiaan_patevyydenkokemuk/ [luettu 18.3.2013]

Räisänen, A. & Frisk, P. 1996. Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin valtakunnallisen ohjauksen arviointi. Teoksessa Räisänen, A. & Frisk, P. (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin: arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus, 27 - 60.

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

Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto - Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77. Helsinki: Yliopistopaino.

Skinnari, S. 1999. Ihmisarvon kunnioittamisen ongelma opettajankoulutuksessa. Toim. Virta, A. Näkökulmia opiskelijan ajatteluun ja koulutuksen kehittämiseen. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.

Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Soininen, M. 1991. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turku: Painosalama Oy.

- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopiston täydennyskeskus.
- Takala, S. 1994. Arviointi – ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa Linnankylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Tammelin, T. & Telama, R. 2008. Tuleeko liikkuvasta ja terveestä koululaisesta liikkuva ja terve aikuinen?. Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7-18 –vuotiaille. Helsinki: Opetusministeriö; Nuori Suomi Ry. http://www.nuorisuomi.fi/files/ns2/Koulu_PDF/080129Liikuntasuosituskirja%28kevyt%29_08.pdf [luettu 3.3.2013]
- Telama, R. & Kahila, S. 1994. Liikuntakasvatus koulussa ja nuorisourheilussa. Teoksessa Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö (toim.) Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 90. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Toivonen, V. 2004. Itsearviointi, opiskelutaidot ja terve itsetunto. Teoksessa Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Törmä, E. 1998. Verbaalinen arviointi osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Teoksessa Törmä, E. (toim.) Aina ajankohtainen arviointi – Opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. Jyväskylä: TUOPE.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Gummerus.

- Valde, E. 2000. Kokemuksia koulun kehityskeskustelusta Suomessa. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: Gummerus.
- Weckman, S. 2008. Liikunnanopetuksen oppilasarviointi. Kyselytutkimus yläluokkien opettajille. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Yli-Piipari, S., Jaakkola, T., Liukkonen, J. 2009. Koululaisten fyysisen aktiivisuuden seuranta 6. luokalta 8. luokalle. Liikunta & Tiede (6), 61-67.
- Zimmer, R. 2002. Liikuntakasvatuksen käsikirja. Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita. Hämeenlinna: Karisto.
- Åhlberg, M. 1989. Kasvatuksen arvoperusta: arvojen ajattelun ja kasvatustavoiteajattelun välisestä yhteydestä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 75.
- Åhlberg, M. 1990. Opetuksen ja oppimisen evaluaatio: pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita. N:o 16.

LIITE 1: Liikunnan hyvän osaamisen kriteerit perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (www.oph.fi)

VUOSILUOKAT 1–4

KUVAUS OPPILAAN HYVÄSTÄ OSAAMISESTA 4. LUOKAN PÄÄTTYESSÄ

Oppilas

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

VUOSILUOKAT 5–9

PÄÄTTÖARVIOINNIN KRITTEERIT ARVOSANALLE 8

Oppilas

- osaa ydintaidot juoksuissa, hypyissä ja heitoissa
- osaa voimistelun, välinevoimistelun ja telinevoimistelun liikkeitä
- osoittaa toiminnassaan ymmärtävänsä rytmin merkityksen liikunnassa ja tanssissa
- osaa yleisimpien pallopelien perusteet ja pelaa niitä sovittujen sääntöjen mukaan
- osaa suunnistaa karttaa ja kompassia apuna käyttäen sekä tietää jokamiehen oikeuksista ja velvollisuuksista

- osaa luistella sujuvasti
- hallitsee hiihdon harrastamiseen tarvittavat perustekniikat
- hallitsee uimataidon sekä osaa vesipelastamisen taitoja
- tuntee liikunnan ja terveyden välisiä yhteyksiä
- osaa ylläpitää, arvioida ja kehittää toimintakykyään
- osoittaa oppimis- ja yrittämishalua koululiikunnassa, varustautuu liikuntatunnille asiallisesti ja huolehtii puhtaudestaan
- toimii vastuullisesti ja ottaa toiset huomioon sekä noudattaa sopimuksia, sääntöjä ja reilun pelin periaatetta.

LIITE 2: Kyselylomake

ARVOISA KAINUULAINEN LIIKUNTAA OPETTAVA OPETTAJA

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Kajaanin opettajankoulutusyksiköstä. Teemme Pro gradu-tutkimusta liikunnan oppilasarvioinnista. Näin kevätarvioinnin lähestyessä, tahtoisimme tietää teidän arviointikäytänteistänne. Jos opetat liikuntaa alakoulussa, pyydämme Teitä ystävällisesti vastaamaan kyselyyn, jonka tavoitteena on kartoittaa, miten oppilasarviointi toteutuu.

Kyselyn vastaaminen vie noin 7-15 minuuttia. Kysymykset 1-3 koskevat liikuntaa opettavan opettajan taustoja ja kysymykset (4-7) arviointikäytänteitä. Vastausohjeet löytyvät kunkin kysymyksen yhteydestä. Toivomme, että vastaatte myös avoimiin kysymyksiin.

Kyselylomake palautetaan palautuskuoreen, joka palautetaan 27.4.2012.

Kiitos etukäteen yhteistyöstänne!

Kajaanissa, maaliskuussa 2012
Iida Vikholm & Tiina Eskelinen
Kajaanin yliopistokeskus

PS: Vastaajien kesken arvotaan kahdet käsintehty villasukat. JOS haluat osallistua arvontaan, täytä kyselylomakkeen lopussa oleva henkilötietolomake. Henkilötietoja käytetään **vain** arvontaan ja palkintojen toimittamiseen.

1. Sukupuoli: Nainen _____ Mies _____

2. Koulutus: a) Liikuntaan erikoistunut luokanopettaja _____
b) Luokanopettaja (ei liikunnan erikoistumisopintoja) _____
c) Liikunnan aineenopettaja _____
d) Ei opettajan pätevyyttä _____
e) Joku muu, mikä? _____

3. Kuinka monta vuotta olet opettanut liikuntaa alakoulussa? _____

4. Arvioi, miten painotat seuraavia osa-alueita arvioidessasi oppilasta liikunnassa: liikuntataidot, harrastuneisuus, liikuntatiedot, kiinnostus koululiikuntaan ja asenne koululiikunnassa. Voit lisätä myös muita osa-alueita. Käytä % -osuuksia kun kuvaat omia arviointikriteerejäsi liikunnannumeron muodostamisessa. Jaa 100 % osa-alueiden kesken. Tarkasta että summaksi tulee 100 %.

Fyysinen kunto	_____ %
Liikuntataidot	_____ %
Harrastuneisuus	_____ %
Liikuntatiedot	_____ %
Kiinnostus ja asenne	_____ %
Muu, mikä?	
_____	_____ %
_____	_____ %
_____	_____ %

YHT. 100 %

5a. Millainen merkitys seuraavilla liikunnan opetuksessa käytettävillä arviointikäytännöillä on oppilasarvioinnissasi? Ympyröi valitsemasi vaihtoehto kultakin riviltä.

1 = ei lainkaan tärkeä merkitys

2 = jokseenkin tärkeä merkitys

3 = tärkeä merkitys

4 = erittäin tärkeä merkitys

Havainnointi ja tarkkailu	1	2	3	4
Standardoidut testit	1	2	3	4
Eri liikuntalajien taitoarvioinnit ja -testit	1	2	3	4
Kirjalliset liikuntatietoja mittaavat kokeet	1	2	3	4
Oppilaan itsearviointi	1	2	3	4
Portfolio	1	2	3	4
Toveriarviointi	1	2	3	4
Arviointikeskustelu oppilaan kanssa	1	2	3	4
Muu, mikä? _____	1	2	3	4
	1	2	3	4

Muu, mikä? _____				
------------------	--	--	--	--

5b. Kerro vapaasti edelliseen arviointiin liittyvistä kokemuksistasi:

6a. Millaisena koet oppilasarvioinnin liikunnassa?

1 = helppoa, 2 = jokseenkin helppoa, 3 = jokseenkin vaikeaa, 4 = vaikeaa

1	2	3	4
---	---	---	---

6b. Miten perustelet edellä esittämäsi arvioinnin? Mitkä seikat siihen vaikuttavat?

7a. Koetko tarvitsevasi lisäkoulutusta liikunnan arviointiin liittyen? Kyllä ___ En ___

7b. Minkälaista koulutusta?

KIITOS PALJON VASTAUKSESTASI!

Osallistun villasukkien arvontaan (arvonnassa kahdet parit)

kyllä _____ ei, kiitos _____

(Täytä seuraavat tiedot, jos osallistut arvontaan)

Nimi: _____

Osoite: _____

Kengän koko: _____