

**Miten viidesluokkalaiset tuntevat liikunnan arvioinnin
kohteita**

Juuso Haapasaari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2024

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Haapasaari, Juuso 2024. Miten viidesluokkalaiset tuntevat liikunnan arvioinnin kohteita. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 55 sivua.

Arvioinnin tulisi olla kouluissa läpinäkyvää ja oppilaiden pitäisi tietää miten heitä arvioidaan, ja mistä heidän saamansa arvosanat koostuvat. Liikunnan aihepiirin tutkimukset kertovat, että oppilaat eivät tunne liikunnan arviointikriteerejä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten viidesluokkalaiset oppilaat tuntevat liikunnan arvioinnin kohteita.

Aihetta selvitettiin kolmella tutkimuskysymyksellä: 1. Minkälaisia käsityksiä oppilailla on liikunnan arvosanaan vaikuttavista kohteista? 2. Minkälaisia ryhmiä oppilaiden vastauksista löytyy? 3. Miten sukupuoli ja koulu selittävät oppilaiden käsityksiä arvosanan muodostumisen perusteista? Aineisto koostui 440 Jyväskylän viidesluokkalaisten vastauksesta Webropol-kyselyyn, joka kerättiin keväällä 2024. Aineiston kuvailussa hyödynnettiin keskiarvovertailuja, eksploraatiivista faktorianalyysia ja Kurskalin-Wallis testia.

Tulokset osoittivat, että oppilaat tuntevat opetussuunnitelman mukaisia liikunnan arvioinnin kriteereitä. Oppilaiden vastauksista muodostui eksploraatiivisen faktorianalyysin avulla neljä ryhmää, jotka nimettiin: työskentelytaidot, fyysinen toimintakyky, piilo-opetussuunnitelma ja musiikkiliikunta ja voimistelu. Yksittäisten koulujen sekä tyttöjen ja poikien välillä todettiin tilastollisesti merkitseviä eroja vastausten suhteen.

Tulokset poikkesivat aikaisemmasta tutkimustiedosta ja osoittivat, että oppilaat tuntevat opetussuunnitelman mukaisia liikunnan arvioinnin kohteita Jyväskylässä ja liikunnan arviointi on Jyväskylän kouluissa tasapuolista ja yhdenvertaista.

Asiasanat: viidesluokkalaiset, liikunta, arviointi, summatiivinen arviointi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 ARVIOINNIN PERUSTA	7
2.1 Institutionaalisen koulun tehtävät.....	7
2.2 Koulun tehtävä perusopetuksen opetussuunnitelmassa	9
2.3 Perusopetuksen tavoitteet	11
2.3.1 Liikunnan oppiaineen tehtävä ja tavoitteet	11
2.3.2 Paikallinen opetussuunnitelma	13
3 ARVIOINTI	15
3.1 Arvioinnin käsitteet	16
3.2 Liikunnan arviointi opetussuunnitelmassa	19
3.3 Liikunnan arviointi kouluissa	23
4 TUTKIMUSONGELMA JA TÄSMENTÄVÄT	
TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
5 TUTKIMUSMENETELMÄT	28
5.1 Osallistujat ja aineiston keruu.....	28
5.2 Aineiston analyysi	30
5.2.1 Keskiarvovertailut	30
5.2.2 Faktorianalyysi.....	31
5.2.3 Kruskalin-Wallis testin testi	31
5.3 Luotettavuuden arviointia.....	32
5.3.1 Validiteetti	33
5.3.2 Reliabiliteetti.....	34

6	TULOKSET.....	36
6.1	Liikunnan arvosanan muodostuminen	36
6.2	Oppilaiden vastauksista muodostuneet ryhmät.....	37
6.3	Sukupuoli ja koulu arvosanaan vaikuttavien tekijöiden selittäjänä.....	39
7	POHDINTA.....	42
7.1	Tulosten tarkastelu	42
7.2	Tutkimuksen rajoitukset	46
7.3	Jatkotutkimusaiheet.....	48
	LÄHTEET	50

1 JOHDANTO

Arvioinnin tulisi olla kouluissa läpinäkyvää ja oppilaiden pitäisi tietää miten heitä arvioidaan, ja mistä heidän saamansa arvosanat koostuvat (Opetushallitus, 2014 luku 6). Liikunnanopettajat ovat kokeneet liikunnan oppiaineiden tavoitteiden sanallistamisen oppilaille vaikeana (Palomäki & Hirvensalo, 2022). Opettajien käyttämien arvioinnin kohteiden on myös todettu vaihtelevan valtakunnallisesti paljon (esim. Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, s. 121). Nämä viitteet antavat kuvaa siitä, että oppilaiden tietämys liikunnan arvioinnin kohteista ei opettajien opettamana, välttämättä toteudu kovinkaan helposti.

Oppilaiden tietämystä liikunnan arvioinnin kohteista on tutkittu Suomessa muutaman gradun verran (Huuha & Jaatinen, 2014; Kollin, 2019; Kaskinen & Leino, 2022; Raiko, 2024). Näiden lisäksi Atjonen on Karvin julkaisussa (2019) selvittänyt muun muassa oppilaiden näkemyksiä arviointikäytännöistä, mutta vain käyttäytymisen osalta.

Aihetta on kuitenkin tutkittu enemmän ulkomailla, josta löytyy useita aihepiiriltään samanlaisia tutkimuksia (Modell & Gerdin 2022; Lyngstad ym., 2020; Leirhaug & Annerstedt 2016; Zhu 2015; Redelius ym., 2015; Redelius & Hay 2009, 2012). Monet ulkomailla tehdyt tutkimukset tarkastelevat oppilaiden tietämystä arvioinnin kohteista formatiivisen arvioinnin, eli oppimisen aikaisen arvioinnin, toteutumisen näkökulmasta. Aihetta voikin lähestyä sitä kautta, sillä yksi formatiivisen arvioinnin periaatteita on, että oppija ymmärtää oppimistavoitteet ja hyvän suoriutumisen kriteerit (Black & Wiliam, 2009).

Opettajien näkemyksiä arvioinnin toteuttamisesta koulussa on tutkittu Suomessa muun muassa Atjosen (2019) sekä Palomäen ja Hirvensalon (2022) tutkimuksissa sekä useissa graduissa (Grönholm & Juvonen, 2017; Haaja, 2017; Nieminen, 2012; Puoskari, 2012; Salovaara, 2012; Weckman, 2008). Suomen ulkopuolella tutkimuksia on tehty enemmän (mm. Borghouts ym., 2017; Annersted & Larsson, 2010). Ulkomaiset tutkimukset antavan viitteitä oppilaiden käsityksistä arvioinnista, mutta tulokset eivät ole täysin verrattavissa suomalaisiin koululaisiin. Arviointi eroaa maittain, sillä opetussuunnitelmat luodaan aina oman maan

hallituksessa. Suomessa arviointia luonnehditaan kansainvälisesti vähemmän kontrolloivaksi, eikä meillä ole erilaisia kansallisia kokeita, kuin ylioppilaskoe (Atjonen, 2019, s. 21).

Suomalaisia tutkimuksia arvioinnin kohteiden tuntemisesta oppilaiden näkökulmasta ei ole tätä gradua vastaavalla tavalla toteutettu. Oppilaiden näkökulma tuntuu jääneen vähemmälle huomiolle arvioinnin osalta. Perusopetuksen arviointiuudistuksen jälkeen tehty päättöarviointitutkimuksen loppuraportti toi esiin vain rehtoreiden ja opettajien näkökulmia uudistukseen ja liikunnan oppiaine rajattiin myös tarkastelun ulkopuolelle (Pulkkinen ym., 2024). Tämä tutkimusaukko on tunnistettu myös kansainvälisessä liikuntapedagogiikan ja liikuntakasvatuksen asiantuntijoiden keskuudessa ja tutkimusta oppilaiden näkemyksistä arviointiprosessissa kaivataan (AIESEP, 2020, s. 10).

Tässä tutkimuksessa selvitetään oppilaiden näkemyksiä liikunnan arvosanaan vaikuttavista kohteista. Tutkimus tuo esiin yli neljän sadan Jyväskylän perusopetuksen viidesluokkalaisen oppilaan näkemyksiä liikunnan arvosanan muodostumisesta. Koska oppilaiden näkemyksiä liikunnan arvosanaan vaikuttavista kohteista on tutkittu erittäin vähän Suomessa ja tutkimusta oppilaiden näkemyksistä arviointiprosessissa kaivataan, on tutkimus tarpeellinen ja perusteltu liikunnan arvioinnin tutkimuskentällä.

2 ARVIOINNIN PERUSTA

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten viidesluokkalaiset oppilaat tunteva liikunnan arvioinnin kohteita. Tämän tutkimuksen kannalta on oleellista tarkastella, mistä nämä arvioinnin kohteet Suomessa tulevat. Koulun kontekstissa arvioinnin määrittelyyn liittyy olennaisesti se tehtävä, mitä koulun on määrä toteuttaa ja se, mitä pidämme arvokkaana yhteiskunnassamme.

Tässä teoriaosan osiossa tuodaan esille koulun erilaiset tehtävät yhteiskunnalliselta tasolta katsottuna ja edetään kohti opetussuunnitelman valtakunnallisia tavoitteita ja paikallisten opetussuunnitelmien oppiaineiden tavoitteiden muodostumista. Eteneminen toteutetaan näin, jotta teoriaosan ensimmäisessä osassa voidaan kuvata arvioinnin yhteys koulun yhteiskunnalliseen asemaan ja oppimisen tavoitteisiin, ennen kuin siirrytään varsinaisesti arvioinnin käsitteeseen teoriaosan toisessa osassa.

2.1 Institutionaalisen koulun tehtävät

Sosiologi Émile Durkheim toi funktionaalisen ajattelun mukaan koulutusinstituiotuihin. Hänen ajatteluunsa perustuen koulutus nähdään yhteiskunnallisten tarpeiden tyydyttäjänä. (Antikainen ym., 2021, luku 5.2) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että institutionaalisen koulun, eli koulutukselle tarkoitetun organisaation (English Oxford Living Dictionaries), tehtäviin kuuluu kvalifikaatio, valikointi, varastointi ja sosialisatiotehtävät (Engblom-Pelkkala, 2018, s. 70), jotka ovat yhteydessä yhteiskunnallista solidaarisuutta ja yhtenäisyyttä edistäviin tavoitteisiin. (Antikainen ym., 2021, luku 5.2). Nämä koulutuksen funktiot ovat tarkennettu taulukossa 1. Koulutuksen funktiot eivät kuitenkaan ole erillisiä toisistaan muuten kuin analyttisessä mielessä. Käytännössä ne sekoittuvat toisiinsa, eikä opetukselle voi siten nostaa missään tilanteessa yhtä tiettyä funktiota. (Antikainen ym., 2021, luku 5.2) Taulukon 1 funktioiden lisäksi Gert Biesta lisää tehtäviin subjektifikaation. Subjektifikaatiolla tarkoitetaan Biestan (2020) mukaan

sitä, että yksilöä saatetaan kasvamaan ainutlaatuiseksi omaksi itsekseen ja tekemään omia päätöksiään elämässä. Kasvatuksella pyritään, että yksilö voi toimia vapaasti omana itsenään elämässä.

Taulukko 1.

Koulutuksen funktio ja selitys (Antikainen 2021, luku 5, Leppiniemen & Nyströmin, 2022, s. 19 mukaan; Biesta, 2020)

Koulutuksen funktio	Funktion selitys
Kvalifionti	Tietojen, taitojen ja asenteiden opettaminen. Koulutuspolitiikan julkilausuttu tavoite. Koulutus kasvattaa inhimillistä pääomaa ja kasvattaa kansakunnan vaurautta parantamalla työ-, ammatti- ja kansalaistaitoja.
Valikointi	Oppilaiden luokittelu ja siivilöinti kullekin oikeaksi katsottavaan yhteiskunnalliseen asemaan ja työtehtävään. Työmarkkinasidonnainen tehtävä, joka myös ylläpitää yhteiskunnallisia valta-asetelmia ja työnjakoa.
Sosialisaatio	Yhteiskunnan jatkuvuuden turvaaminen. Sen yhteiskunta- ja maailmankuvan, jonka mukaisessa järjestelmässä koulu toimii, muodostaminen oppilaille. Kulttuuriperinnön siirtäminen.
Varastointi	Vanhempien vapauttaminen työntekoon säilymällä lapset ja nuoret kouluihin. Sittenkin käsitetty laajemminkin (toistaiseksi) tarpeettomien ihmisten varastointina, esimerkiksi työttömän työvoiman pitämisenä poissa työttömyysluvuista.
Subjektifikaatio	Yksilön kasvaminen omaksi ainutlaatuiseksi itsekseen. Kasvaminen tekemään omia päätöksiä elämässä ja toimimaan omana subjektina. (Biesta, 2020)

Koulun institutionaaliset tehtävät luovat pohjan koulun toiminnalle suomalaisessa yhteiskunnassa. Seuraavassa kappaleessa tuodaan esille, kuinka nämä tehtävät ovat näkyvissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ja miten ne heijastuvat koulun käytäntöihin.

2.2 Koulun tehtävä perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelman (2014, luku 3) mukaan perusopetuksella on neljä tehtävää, joiden kautta perusopetusta voidaan tarkastella. Nämä neljä tehtävää ovat: *opetus-, ja kasvatustehtävä, yhteiskunnallinen tehtävä, kulttuuritehtävä ja tulevaisuustehtävä*. *Opetus- ja kasvatustehtävällä* opetussuunnitelmassa tarkoitetaan oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista yhteistyössä kotien kanssa. *Yhteiskunnallinen tehtävä* liittyy tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistämiseen. *Kulttuuritehtävään* tarkoituksena on edistää monipuolista kulttuurista osaamista, kulttuuriperinnön arvostamista, oppilaiden omaa kulttuuri-identiteettiä ja oman kulttuurisen pääoman rakentamista. *Tulevaisuustehtävään* tarkoituksena taas on valmistaa oppilaita tulevaisuuden tuomiin muutoksiin.

Jos näitä tehtäviä verrataan koulun institutionaalisiin tavoitteisiin, voidaan huomata yhtäläisyyksiä. Esimerkiksi Leppäniemi ja Nyström ovat gradussaan (2022, s. 25–26) luoneet mielenkiintoisen taulukon, jossa he vertailevat koulutuksen institutionaalisia tehtäviä suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014). Heidän tulkintansa mukaan kvalifiointi ja integrointi ovat selvästi julki-lausuttuina opetussuunnitelmassa. Myös valikointitehtävä voidaan tunnistaa, mutta sen muotoilu opetussuunnitelmassa ei korosta valikoinnin käsitettä. Tästä vertailusta inspiroituneena suoritettiin myös tässä tutkimuksessa vastaavanlainen vertailu tehtävien osalta. Yhteyttä selventääkseen, verrataan institutionaalisia tavoitteita opetussuunnitelmassa määriteltyihin neljään perusopetuksen tehtävään (ks. Taulukko 2).

Taulukko 2.

Koulutuksen funktion (Antikainen 2021, 5.2) vertailu perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) tehtäviin.

Koulutuksen funktio	Perusopetuksen opetussuunnitelman tehtävä
Kvalifiointi	Opetus- ja kasvatustehtävä (Osaamisen monipuolinen kehittäminen), Tulevaisuustehtävä (Myönteinen yhteiskuntaa rakentava muutosvoima)

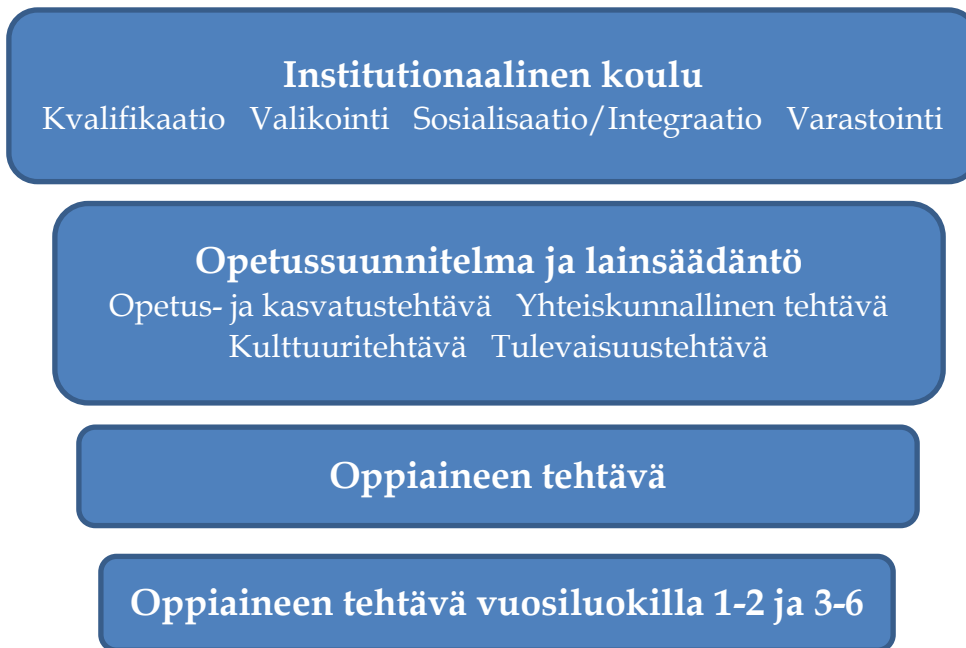
Valikointi	Yhteiskunnallinen tehtävä (Autetaan jokaista oppilasta tunnistamaan omat mahdollisuutensa)
Sosialisaatio/Integrointi	Kulttuurinen tehtävä (Kulttuuriperinnön arvostaminen)
Varastointi	-

Tämän tutkimuksen kannalta koulutuksen funktioiden ymmärtäminen auttaa syventämään käsitystä siitä, minkä takia tietyt koulun rakenteet toimivat kuten toimivat. Esimerkiksi koulutuksen funktiosta valikoinnin voidaan nähdä viittavan vahvasti arviointiin. Opetussuunnitelman arviointiluvussa (2014, luku 6) summatiivisen arvioinnin tehtäväksi kerrotaan ”määrittää, missä määrin oppilas on saavuttanut oppiaineille asetetut tavoitteet”. Hellström puolestaan (2004, s. 55) liittää oppilasarvioinnin suoraan yhteiskunnalliseen valikointitehtävään lajitella ihmiset omille paikoilleen yhteiskunnassa. Näin esimerkiksi arvioinnin voidaan nähdä olevan vahvasti osa koulujärjestelmää jo yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna. Tämän tutkimuksen osalta arvioinnin perustan ymmärtäminen laajentaa näkökulmaa arvioinnista kehittyvänä ja yhteiskunnan arvojen rinnalla kulkevana asiana, joka osaltaan kehittyy aina siihen suuntaan, mihin milläkin hetkellä yhteiskunnassamme halutaan panostaa. Kuviossa 1 tuodaan koulun tehtävät graafisesti kuvattuna esille eri tasoissa.

Jotta kaikkia koulutuksen tehtäviä voitaisiin toteuttaa, on opetukselle laadittu yleisiä valtakunnallisia tavoitteita, joita kaikkien koulujen tulee noudattaa. Nämä yleiset opetuksen tavoitteet opetussuunnitelman lisäksi luovat koulun normatiivisen ohjeiston ja ne ovat määritelty perusopetuslaissa (2§) ja valtioneuvoston asetuksessa (422/2012). Perusopetuksen yleiset valtakunnalliset tavoitteet ohjaavat kaikkien opetussuunnitelman osa-alueiden laadintaa. Seuraavassa kappaleessa tarkastellaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) liikunnan tehtävää ja tavoitteita, jotka kertovat ne asiat minkä perusteella oppilaita liikunnantunneilla arvioidaan.

Kuvio 1.

Koulun tehtävät koottuna eri tasoissa.



2.3 Perusopetuksen tavoitteet

Suomalaista perusopetusta selkeimmin ohjaava viitekehys on valtakunnallinen opetussuunnitelma ja paikalliset opetussuunnitelmat (Atjonen, 2021, s. 7). Laki ja perusopetuksen opetussuunnitelma luovat opettajan normatiivisen tehtävän. Opetussuunnitelma ja siinä esitetyt perusopetuksen tavoitteet luovat myös tarkan perustan sille, mitä koulussa arvioidaan. Tästä syystä tässä osiossa perehdytään liikunnan oppiaineen tehtävään ja tavoitteisiin sekä tuodaan esille paikallisten opetussuunnitelmien merkitys valtakunnallisten koulutuksellisten tavoitteiden jalkauttajana.

2.3.1 Liikunnan oppiaineen tehtävä ja tavoitteet

Liikunnan oppiaineen tavoitteet kytkeytyvät oppiaineen tehtävään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) liikunnan tehtäväksi kerrotaan oppilaiden *fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen hyvinvoinnin* tukeminen. Opetussuunnitelmassa sanotaan, että liikunnan opetuksessa pidetään tärkeänä positiivisia

kokemuksia ja liikunnallisen elämäntavan tukemista. Oppilaita kasvatetaan liikumaan liikunnan avulla. Fyysiseen toimintakykyyn liittyvä tehtävä liikunnan opetuksessa on *ikä- ja kehitystasoinen fyysinen aktiivisuus, motoristen perustaitojen oppiminen ja fyysisten ominaisuuksien harjoittelu*. Liikunnan sosiaalisen ja psyykkisen hyvinvoinnin tehtävään liittyvät *tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja kulttuurisen monimuotoisuuden tukeminen, toisia kunnioittava vuorovaikutus, vastuullisuus, tunteiden tunnistaminen ja niiden säätely, sekä myönteisen minäkäsityksen kehitys*. Oppiaineen tehtävä muuttuu opetussuunnitelmassa hieman vuosiluokkien välillä. Vuosiluokille 1–2 tehtävän pääpainon kerrotaan olevan havaintomotoristen ja motoristen perustaitojen oppimisessa ja yhdessä toimimiseen liittyvissä sosiaalisissa taidoissa. 3–6 luokilla pääpaino siirtyy samojen taitojen vakiinnuttamiseen ja vahvistamiseen.

Koska tämä tutkimus sijoittuu tutkimaan viidesluokkalaisten, ei vuosiluokkien 1–2 tavoitteiden tarkastelu ole oleellista. Viidennen luokan valtakunnalliset liikunnan tavoitteet ja sisältöalueet on esitetty taulukossa 3. Oppiaineen tavoitteiden osalta luokka-asteilla 3–6 tavoitteet T1–T7 liittyvät fyysiseen toimintakykyyn, T8–T9 sosiaaliseen toimintakykyyn ja T10–T11 psyykkiseen toimintakykyyn (Opetushallitus, 2014).

Taulukko 3.

Liikunnan oppiaineen tavoitteet ja sisältöalueet 5. luokalla (Opetushallitus, 2014).

Liikunnan oppiaineen tavoitteet	Sisältöalue
T1 kannustaa oppilaita fyysiseen aktiivisuuteen, kokeilemaan erilaisia liikuntatehtäviä ja harjoittelemaan parhaansa yrittäen	Fyysinen toimintakyky
T2 ohjata oppilasta harjaannuttamaan havaintomotorisia taitojaan eli havainnoimaan itseään ja ympäristöään aistien avulla sekä tekemään liikuntatilanteisiin sopivia ratkaisuja	Fyysinen toimintakyky
T3 ohjata oppilasta sekä vahvistamaan tasapaino- ja liikkumistaitojaan että soveltamaan niitä monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä, eri vuodenaikoina sekä eri tilanteissa	Fyysinen toimintakyky
T4 ohjata oppilasta sekä vahvistamaan että soveltamaan välineenkäsittelytaitojaan monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä käyttämällä erilaisia välineitä eri vuodenaikoina erilaisissa tilanteissa	Fyysinen toimintakyky

T5 kannustaa ja ohjata oppilasta arvioimaan, ylläpitämään ja kehittämään fyysisiä ominaisuuksiaan: nopeutta, liikkuvuutta, kestävyyttä ja voimaa	Fyysinen toimintakyky
T6 opettaa uimataito, jotta oppilas pystyy liikkumaan vedessä ja pelastautumaan vedestä	Fyysinen toimintakyky
T7 ohjata oppilasta turvalliseen ja asialliseen toimintaan liikuntatunneilla	Fyysinen toimintakyky
T8 ohjata oppilasta työskentelemään kaikkien kanssa sekä säätämään toimintaansa ja tunneilmaisuaan liikuntatilanteissa toiset huomioon ottaen	Sosiaalinen toimintakyky
T9 ohjata oppilasta toimimaan reilun pelin periaatteella sekä kantamaan vastuuta yhteisistä oppimistilanteista	Sosiaalinen toimintakyky
T10 kannustaa oppilasta ottamaan vastuuta omasta toiminnasta ja vahvistaa itsenäisen työskentelyn taitoja	Psyykinen toimintakyky
T11 huolehtia siitä, että oppilaat saavat riittävästi myönteisiä kokemuksia omasta kehosta, pätevyydestä ja yhteisöllisyydestä	Psyykinen toimintakyky

2.3.2 Paikallinen opetussuunnitelma

Suomessa koulutus nojaa valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Opetuksen järjestäjältä edellytetään, että opetusta toteutetaan sen suuntaviivojen mukaisesti (Perusopetuslaki, 3 §, 15§). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, luku 1) kerrotaan, että koulutuksen vahvalla normipohjalla pyritään siihen, että koulutus pysyisi tasa-arvoisena ja tasalaatuisena joka puolella Suomea. Luvun 1 mukaan tähän pyritään muun muassa niin, että opetuksen järjestäjät luovat valtakunnallisen opetussuunnitelman rinnalle myös paikallisen opetussuunnitelman. Paikallisen opetussuunnitelman tarkoituksena on ilmentää valtakunnallisia tavoitteita sekä paikallisesti tärkeänä pidettyjä tavoitteita ja tehtäviä. Paikallinen opetussuunnitelma on opettajaa lähinnä oleva normatiivinen ohje, jonka perusteella hän työtään ohjaa. Paikallisessa opetussuunnitelmassa päätehtään muun muassa kasvatustyön, opetuksen, arvioinnin ja opiskeluhuollon järjestämisestä ja toteuttamisesta.

Paikallisen opetussuunnitelman määrittely on oleellista tässä tutkimuksessa, sillä tutkimus toteutetaan Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelman

(2024) piirissä. Jyväskylän paikallisen perusopetuksen opetussuunnitelman liikunnan oppiaineen tavoitteet viidesluokkalaisille on esitelty taulukossa 6. Tavoitteet eivät eroa valtakunnallisesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta (vrt. taulukko 3) lainkaan. Jyväskylän kaupungin paikallisen opetussuunnitelman lisäykset liittyvät tavoitteiden osalta lähinnä niiden sisältöalueisiin. Oppiainekoh- taista arviointia tarkastellessa on kuitenkin tärkeä siirtää katse paikalliseen ope- tussuunnitelmaan, sillä siinä löytyy pieniä eroja valtakunnalliseen verrattuna.

3 ARVIOINTI

Hellström on kirjoittanut oppilasarvioinnista selvästi valikointitehtävää toteuttavana koulun perustehtävänä (2004, s. 55). Hellström ilmaisee asian hieman provokatiivisesti kertoen, että ”koulutuksella pätevoidytään parhaisiin tehtäviin ja erotetaan kerma muista”. Valikointitehtävä liitetään vahvasti työmarkkinoihin työvoimaa uudistavana tekijänä, ja kouluissa se tapahtuu esimerkiksi monivaiheisen valikoinnin kautta erilaisien todistuspätevyyksien mukaan (Antikainen, 2021, luku 5.4). Tarkastellessa arviointia koulun institutionaalisten tehtävien kautta, tulee siitä vääjäämättä aika kylmä, oppilaita esineellistävä sävy. Institutionaalista tasoa tarkastellaan usein functionalismin kautta, jonka tyyliin kuuluukin tarkastella yhteiskuntaa biologisena organismina, jonka osajärjestelmillä ovat omat funktionsa. Tällaisia rakenteita tarkastellessa ihminen kuvataan siten usein passiiviseksi objektiksi. (Antikainen, 1998, luku 21). Yhteiskunnalliselta tasolta katsottuna arviointi näyttäytyy paljolti oppilaan tulevaisuutta määrittävänä asiana. Tämä on tärkeä tiedostaa, sillä se viestii arvioijan vastuusta toteuttaa arviointia oikeudenmukaisesti ja oppilaan itsetuntoa vahvistavalla tavalla. Atjosen (2019, s. 29) mukaan arviointi tarkoittaakin sanamukaisesti arvon antamista ja opettaja tekee arvioidessaan arvoperustaista punnintaa siitä, onko asiat ”hyvin” vai ”huonosti”.

Koulukontekstissa arviointi on aina kytköksissä vallitsevan koulutusjärjestelmän lisäksi siinä edustettuun oppimiskäsitykseen, joka heijastuu suoraan arvioinnin periaatteisiin ja käytännön arviointimenetelmiin. (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 77–78). Tämän takia oppimiskäsityksiä on yleisestikin syytä sivuta arvioinnin rinnalla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, luku 3.2) perustuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka muun muassa konstruoi maailmaa eri oppimistilanteissa sekä rakentaa ja muokkaa ymmärrystään aiemman tietonsa pohjalta. Perusopetuksen oppimiskäsitystä on tarkasteltu kirjallisuudessa. Esimerkiksi Ouakrim-Soivio (2016, s. 79) ja Halinen ym. (2017, s. 28) toteavat, että opetussuunnitelman oppimiskäsitys ei suoraan edusta mitään tiettyä oppimiskäsitystä, mutta Ouakrim-Soivio (2016, 79)

esittää, että siinä on piirteitä muun muassa kognitiivisesta, konstruktivistisesta, oppijälähtöisestä ja kontekstuaalisesta oppimiskäsityksestä.

Tämän teoriaosan ensimmäisessä osassa kävin läpi arvioinnin perustaa koulun institutionaalisten, opetussuunnitelman ja oppiainetasoisten tehtävien kautta. Koulun erilaisia tehtäviä tarkastellessa huomattiin, että yhteiskunnallisen tason tehtävät olivat näkyvissä myös opetussuunnitelmassa ja heijastuivat myös osaltaan arviointiin. Näin tehtiin näkyväksi arvioinnin suhdetta yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja saatiin syvempää ymmärrystä arvioinnin perustasta. Tässä teoriaosan toisessa osassa tuodaan esille mitä liikunnan arvioinnista sanotaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ja 2014 sekä syvennytään siihen, miten liikuntaa oikeasti arvioidaan kouluissa. Näin saadaan selvä kuva tämän tutkimuksen viittekehukseen, jonka perusteella oppilaiden käsityksiä liikunnan arviointiin vaikuttavista kohteista on selvitetty.

3.1 Arvioinnin käsitteet

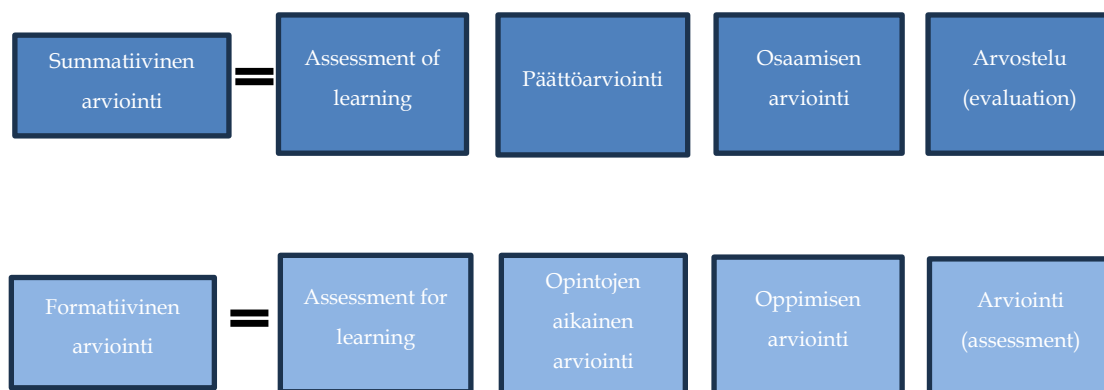
Ennen arvioinnin toteuttamisen tarkastelua selvitetään arvioinnin keskeiset käsitteet. Arvioinnin käsitteistön määrittely voi olla haastavaa. Arviointi on hyvin moni-ilmeinen käsite ja se voidaan ymmärtää eri tavoin. Atjonen (2019, s. 30) kertoo, että kapeimmillaan arviointi ymmärretään kokeiksi ja tenteiksi sekä niistä saaduiksi arvosanoiksi, ja laajimmillaan arviointi taas liittyy lähes kaikkeen vuorovaikutukseen kouluissa, mikä ohjaa oppilaita toimimaan yhteiskunnassa. Tässä tutkimuksessa käsitellään oppilaiden käsityksiä arviointiin vaikuttavista kohteista liikunnan oppiaineen kontekstissa. Tämän vuoksi on oleellista määrittellä arvioinnin keskeisin käsitteistö.

Kaksi arvioinnin keskeisintä käsitettä ovat kuviossa 2 esitellyt summatiivinen ja formatiivinen arviointi. Atjonen (2019, s. 31) on suomentanut näiden tutkimuksissa käytetyt *assessment of learning* ja *assessment for learning* käsitteparit ”arviointi oppimisen tukena” ja ”arviointi oppimisena”. Käsitteet päättöarviointi ja opintojen aikainen arviointi tulevat perusopetuksen opetussuunnitelman arviointi-

osasta (2014, luku 6) ja kuvaavat sananmukaisesti hyvin niiden tarkoitusta: päätösarviointia tehdään prosessin lopuksi ja opintojen aikaista arviointia prosessin aikana. Seuraavana kuviossa ovat käsitteet *osaamisen ja oppimisen arviointi*. Perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiluvun (2014, luku 6) mukaan *osaamisen arvioinnilla* kuvataan opintojen lopuksi tapahtuvaa arvottamista, joka on luonteeltaan määrällistä ja arvottavaa. *Oppimisen arviointi* puolestaan viittaa oppimisprosessin aikaiseen palautteeseen ja ohjaukseen, joka on luonteeltaan kannustavaa, laadullista ja kuvailevaa. Kuvion lopussa käsite *arvostelu* on osittain jo vanhentunut, mutta sitä on käytetty perinteisesti numeerisesta arvioinnista (Atjonen, 2019, s. 31).

Kuvio 2.

Arvioinnin keskeiset käsitteet Atjosen (2019, 31) mukaan.



Tämän tutkimuksen kannalta on myös oleellista selvittää, mitä tavoiteperustainen ja kriteeriperustainen arviointi tarkoittavat. Oppiaineille on laadittu opetussuunnitelmassa tavoitteita, jotka kertovat sen, mitä oppilaan tulisi kyseisestä oppiaineesta oppia. Kulttuuriministeriön opetus- ja koulutussanastossa (2021, s. 118) osaamistavoite määritellään seuraavasti: *"yleissivistykseen liittyvien sekä yhteiskunnan ja työelämän yleisten osaamistarpeiden pohjalta muodostettu tavoite, joka kunkin yhteisen tutkinnon osan osalta tai kunkin valmentavan koulutuksen osan osalta ilmaisee, mitä opiskelijan odotetaan tietävän, ymmärtävän tai osaavan tehdä."* Näin ol-

len oppiaineen tavoitteet määrittävät sen, mistä oppilasta arvioidaan. Kulttuuri-
ministeriön sanaston (2021, s. 350) mukaan arviointikriteeri tarkoittaa taas *perus-
tetta, jonka avulla arvioinnin kohteen arvo, tila tai keskinäinen järjestys määritetään*.
Arviointikriteerit määrittelevät eri arvosanoihin vaadittavan tason ja ne ovat
erikseen määritelty opetussuunnitelmissa.

Näin ollen arviointi on tavoite- ja kriteeriperustaista, kun oppilaiden osaa-
mista verrataan oppiaineen tavoitteiden arviointikriteereihin. Tämän lisäksi ar-
vioinnin käsitteistöä on määritelty paikallisella tasolla erikseen, jotta työyhteis-
össä osataan toimia yhtenäisesti ja käsitteet ymmärretään kaikkien kesken sa-
malla tavalla. Tästä esimerkkinä on paikallisten opetussuunnitelmien lisäykset.
Jyväskylän kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2024, luku 6) on
tehty lisäys, jossa määritellään paikalliset tarkennukset arvioinnin käsitteille, pe-
riaatteille ja eri toimijoiden rooleille arvioinnissa. Nämä ovat avattuna taulukossa
4.

Taulukko 4.

*Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelman (2024, luku 6) paikallinen tarkennus arvi-
oinnin käsitteille ja periaatteille.*

Formatiivinen arviointi	Summatiivinen arviointi	Opettajan tehtävä
Kannustavaa, rohkaisevaa, välitöntä, jatkuvaa, verbaalia tai nonverbaalia vuorovaikutusta	Tavoitteista johdettua, monipuolisiin näyttöihin sekä opettajan ja oppilaan kirjaa- miin havaintoihin perustuvaa arviointia	Huolehtia, että arvioinnin tehtävät ja palaute ovat selviä ja ymmärrettäviä oppilaille ja huoltajille
Auttaa oppilasta hahmottamaan oppiaineen tavoitteet	Kriteeriperustainen kuvaus oppimisen/osaamisen edistymisestä	Toimia oppilaan oppimisen ja sen arvioinnin konkretisoivana ohjaajana
Ei edellytä dokumentointia	Sanallista tai numeerista, kriteeriperusteista kuvausta osaamisesta	Arvioida omaa toimintaansa suhteessa oppilaille asetettujen tavoitteiden toteutumisessa
	Näyttöjen arvioinnit dokumentoitava	

Yksinkertaisuudessaan summatiivisen arvioinnin tehtävänä on näyttää, millä tasolla oppilas on saavuttanut opetussuunnitelmassa määritellyt oppiaineen tavoitteet ja formatiivisen tehtävänä ohjata oppilaan edistymistä suhteessa oppiaineen tavoitteisiin. Etenkin formatiivinen arviointi painottaa, että sen avulla oppilas ymmärtää oppiaineen tavoitteet ja pystyy tunnistamaan, missä hän on menossa suhteessa tavoitteisiin ja arviointikriteereihin. Näin ollen oppiaineen tavoitteiden selventäminen oppilaalle kuuluu osaksi formatiivista arviointia.

Vaikka tutkimuksessa ensisijaisesti selvitetään oppilaiden odotuksia summatiivisesta arvioinnista, petaa tämä seikka tutkimukselle paikkaa myös formatiivisen arvioinnin toteutumisen mittarina Jyväskylän 5-luokilla, sillä tutkimuksessa selvitetään oppilaiden arviota siitä, mitkä liikunnan arvioinnin kohteet vaikuttavat liikunnan arvosanaan, eli toisin sanoen, mitkä ovat liikunnan oppiaineen tavoitteet.

3.2 Liikunnan arviointi opetussuunnitelmassa

Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) on kehittynyt edeltäjänsä (Opetushallitus, 2004) aineenhallinnasta enemmän yleisempiin tavoitteisiin (Hakala & Kujala, 2021). Näin on käynyt myös liikunnan oppiaineen kohdalla. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa arvioinnin kohteena oli muun muassa erilaisten lajien, kuten pallopelien, luistelun, hiihdon ja voimistelun osaaminen. Myös esimerkiksi varustautuminen liikuntatunneille ja omasta puhtaudesta huolehtiminen, ovat olleet osa liikunnan arviointia vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. Liikunnan arvioinnissa on ollut myös vahvana perinteenä arvioida oppilaan asennetta, kuntoa, harrastuneisuutta ja taitoja (Hirvensalo, ym. 2016), vaikka nämä kohteet eivät ole olleet osa opetussuunnitelmaa.

Liikunnan oppiaineen tavoitteet ovat esitetty vuoden 2004 opetussuunnitelmassa hyvin suppeasti, kun taas hyvän osaamisen kuvaukset sisältävät tarkempia perusteita oppilaan arviointia varten. Nykyinen vuoden 2014 opetussuunnitelma eroaa tästä huomattavasti, sillä nykyisessä opetussuunnitelmassa

oppiaineen tavoitteet ovat selvästi opetuksen ja arvioinnin keskiössä. Tässä tutkimuksessa keskitytään siihen, miten viidesluokkalaiset tuntevat liikunnan arvioinnin kohteita. Tutkimukseen sisällytetään vuoden 2004 liikunnan arvioinnin kohteita, joten on oleellista tarkastella arviointia myös vuoden 2004 opetussuunnitelman osalta.

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa arvioinnin kohteet ovat selvästi ollut hyvän osaamisen kuvauksissa osoitetut kriteerit, joihin on suhteutettu kaikkien oppilaiden arviointi, oli arvosana sitten 5 tai 10. Tavoitteet, sisällöt ja osaamisen kriteerit ovat vuoden 2004 opetussuunnitelmassa eritelty kahdessa vaiheessa: neljännen luokan päättyessä ja päättöarvioinnissa. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa liikunnan tavoitteita vuosiluokille 1–4 on neljä. Tämä on hyvä esimerkki vanhan opetussuunnitelman tavoitteiden suppeudesta. Nämä tavoitteet ovat: 1. *Oppii monipuolisesti motorisia perustaitoja ja saa virikkeitä harrastaa liikuntaa*, 2. *Oppii hyvinvointia edistäviä ja turvallisista liikuntatapoja sekä perusuimataidon*, 3. *Harjaantuu sekä itsenäisen työskentelyn taidoissaan että yhteistyötaitoissaan ilman keskinäisen kilpailun korostumista* ja 4. *Oppii toimimaan sovittujen ohjeiden mukaan ja reilun pelin hengessä*. Tavoitteiden suppeudesta huolimatta hyvän osaamisen kriteereitä neljännen vuosiluokan päättyessä on kaksitoista. Tämän takia tähän tutkimukseen arvioinnin kohteet 2004 vuoden opetussuunnitelmasta ovat määritelty hyvän osaamisen kriteereistä. Nämä hyvän osaamisen kriteerit ovat esitetty taulukossa 5.

Taulukko 5.

Liikunnan hyvän osaamisen kriteerit neljännen luokan päättyessä vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaan.

Toimii itsenäisesti ja ryhmässä sovittujen ohjeiden mukaan sekä osallistuu vastuullisesti ja yritteliäästi liikunnan opetukseen

Osaa juosta, hypätä ja heittää

Osaa voimisteluliikkeitä ilman välineitä, välineillä ja telineillä

Osaa käsitellä pelivälineitä leikeissä ja harjoituksissa sekä toimia peleissä

Osaa ilmaista itseään liikunnan avulla ja liikkua rytmin tai musiikin mukaan

Pystyy uimaan monipuolisesti uintisyvyisessä vedessä

Osa luistelussa liukumisen, eteenpäin luistelun ja jarrutuksen

Pystyy liikkumaan suksilla monipuolisesti

Osa liikkua luonnossa opetuskarttaa hyväksi käyttäen

Toimii pitkäjänteisesti ja suhtautuu realistisesti omiin suorituksiinsa

Osa pukeutua tarkoituksenmukaisesti liikuntaa varten ja huolehtia puhtaudestaan

Hallitsee motorisia perustaitoja ja osaa soveltaa niitä eri liikuntamuodoissa

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa arviointia määrittä huomattavasti hyvän osaamisen kriteerit, mutta nykyisessä 2014 vuoden opetussuunnitelmassa arviointi on kuitenkin enemmän tavoiteperustaista. Tästä huolimatta valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (2014) ja Jyväskylän paikallisessa opetussuunnitelmassa (2024) on laadittu tarkennettuja ohjeita, eli arviointikriteereitä arvosanan määrittämistä helpottamaan. Jyväskylän paikallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa on liikunnan osalta määritelty erikseen vuosiluokille 3–5 osaamisen kuvaukset jokaiselle tavoitteelle arvosanoille 5, 7, 8 ja 9. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa samat kuvaukset ovat tehty kuudennen luokan tavoitteille.

Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tutkita oppilaiden ymmärrystä arviointikriteereistä, vaan halutaan saada selville oppilaiden ajatuksia liikunnan arvosanaan vaikuttavien arvioinnin kohteiden tärkeydestä. Näin ollen nykyisen Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelman (2024) osalta arvioinnin kohteina pidetään liikunnan oppiaineen tavoitteita, eikä sen takia arviointikriteereitä huomioida sen osalta enempää. Tähän tutkimukseen on otettu tarkasteluun arvioinnin kohteet Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelmassa (2024), jossa viidennen luokan arvioinnin kohteet ovat erikseen esillä. Nämä esitetty taulukossa 6.

Taulukko 6.

Liikunnan arvioinnin tavoitteet ja arvioinnin kohteet viidennellä luokalla Jyväskylän kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman (2024) mukaan.

Liikunnan arvioinnin tavoite	Arviointi kohdistuu	Arvioinnin kohde
T1 kannustaa oppilaita fyysiseen aktiivisuuteen, kokeilemaan erilaisia liikuntatehtäviä ja harjoittelemaan parhaansa yrittäen	Työskentely	Työskentely ja yrittäminen
T2 ohjata oppilasta harjaannuttamaan havainto-motorisia taitojaan, eli havainnoimaan itseään ja ympäristöään aistien avulla sekä tekemään liikuntatilanteisiin sopivia ratkaisuja	Oppiminen	Ratkaisujen teko erilaisissa liikuntatilanteissa
T3 ohjata oppilasta sekä vahvistamaan tasapaino- ja liikkumistaitojaan että soveltamaan niitä monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä, eri vuodenaikoina sekä eri tilanteissa	Oppiminen	Motoristen perustaitojen (tasapaino- ja liikkumistaidot) käyttäminen eri liikuntamuodoissa
T4 ohjata oppilasta sekä vahvistamaan että soveltamaan välineenkäsittelytaitojaan monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä käyttämällä erilaisia välineitä eri vuodenaikoina erilaisissa tilanteissa	Oppiminen	Motoristen perustaitojen (välineenkäsittelytaidot) käyttäminen eri liikuntamuodoissa
T5 kannustaa ja ohjata oppilasta arvioimaan, ylläpitämään ja kehittämään fyysisiä ominaisuuksiaan: nopeutta, liikkuvuutta, kestävyyttä ja voimaa	Oppiminen	Fyysisten ominaisuuksien harjoittaminen
T6 opettaa uimataito, jotta oppilas pystyy liikkumaan vedessä ja pelastautumaan vedestä	Oppiminen	Uima- ja pelastautumistaidot
T7 ohjata oppilasta turvalliseen ja asialliseen toimintaan liikuntatunneilla	Työskentely	Toiminta liikuntatunneilla
T8 ohjata oppilasta työskentelemään kaikkien kanssa sekä säätämään toimintaansa ja tunneilmaisuaan liikuntatilanteissa toiset huomioon ottaen	Työskentely	Vuorovaikutus- ja työskentelytaidot
T9 ohjata oppilasta toimimaan reilun pelin periaatteella sekä kantamaan vastuuta yhteisistä oppimistilanteista	Työskentely	Toiminta yhteisissä oppimistilanteissa
T10 kannustaa oppilasta ottamaan vastuuta omasta toiminnasta ja vahvistaa itsenäisen työskentelyn taitoja	Työskentely	Työskentelytaidot

T11 huolehtia siitä, että oppilaat saavat riittävästi myönteisiä kokemuksia omasta kehosta, pätevydestä ja yhteisöllisyydestä

Ei vaikuta arvosanan muodostamiseen. Oppilasta ohjataan pohtimaan kokemuksiin osana itsearviointia.

3.3 Liikunnan arviointi kouluissa

Liikunnan arviointiin voi sisältyä usein muitakin ominaisuuksia tai asioita, joita ei opetussuunnitelmassa mainita. Tämä ei ole arvioinnin virallisten ohjeistusten mukaista, mutta inhimilliseltä kannalta se on ymmärrettävää. Tässä kappaleessa tarkastellaan opettajien näkökulmaa arvioinnista ja katsotaan, miten opettajat seuraavat arvioinnissaan virallisia normatiivisia ohjeistuksia ja minkälaisia asioita opettajat sisällyttävät arviointiin opetussuunnitelman kohteiden lisäksi.

Hirvensalo ym. (2016) ilmaisivat huolensa liikunnan arvioinnin epätasa-arvoisuudesta: arvioinnin painotukset ja arviointiperusteet vaihtelevat paljon opettajien keskuudessa (esim. Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, s. 121). Myös ulkomaisissa tutkimuksissa opettajien tekemä käytännön arviointityö ei ole linjassa opetussuunnitelmiin (Borghouts, ym., 2017; Annersted & Larsson, 2010). Seuraavaksi esitellään muutamia tutkimustuloksia opettajien oppilasarvioinnista Suomessa. Monet tutkimukset ovat ajalta, jolloin seurattiin vanhaa 2004 julkaistua opetussuunnitelmaa, ja osa on juuri siirtymävaiheesta nykyiseen 2016 käyttöön otettuun opetussuunnitelmaan. Huomionarvioista on se, että opetussuunnitelman kehittymisen myötä arviointiin on alettu kiinnittää enemmän huomiota muun muassa opetushallituksen osalta, joka julkaisi uudistetun arviointia käsittelevän luvun ja lisäsi arviointikriteerien kuvauksia usealle arvosanalle. Myös arviointiaiheista lisäkoulutusta on lisätty opettajille. (Atjonen, 2021, s. 5; Opetushallitus, 2020, luku 6).

Opettajat ovat pääosin kokeneet normatiiviset ohjeet eniten liikunnan arviointiin vaikuttavana tekijänä (Palomäki & Hirvensalo, 2022; Weckman, 2008), mutta poikkeuksia myös on (Palomäki & Hirvensalo, 2022; Haaja, 2017; Puoskari, 2011; Salovaara, 2012). Normistosta poikkeavia arviointiin vaikuttavia asioita ovat esimerkiksi kuntotekijät ja harrastuneisuus (Salovaara, 2012; Puoskari,

2012), oppilaan kunto ja asenne oppiainetta kohtaan (Palomäki & Hirvesalo, 2022) sekä kuntotestit ja liikunnan ja terveyden välinen yhteys (Haaja, 2017).

Palomäen ja Hirvensalon (2022) tutkimuksessa 80 prosenttia liikunnanopettajista (n = 147) piti normatiivisia arviointiohjeita eniten arvosanaan vaikuttavan asiana, mutta 17 prosenttia vastasi normatiivisten ohjeiden vaikuttavan vain jonkin verran. Palomäen ja Hirvensalon tutkimuksen tulos opettajien arviointikriteerien painotuksista on esillä taulukossa 7, jossa esitetyt arviointikriteerit tulevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteen liikunnan tavoitteista (2014) ja aikaisempiin tutkimuksiin liikunnanopettajien arviointikäsitteistä.

Taulukko 7.

Opettajien arviointikriteerien painotukset Palomäen ja Hirvensalon tutkimuksessa (2022, 86).

	Arviointikriteeri	Prosenttiosuus (n = 147)
1	Aktiivinen osallistuminen tunnin toimintaan	99.3
2	Toisten huomioiminen yhteisissä oppimistilanteissa	93.9
3	Itsenäinen työskentely ja vastuun ottaminen omasta toiminnasta	91.2
4	Motoriset perustaidot (tasapaino- ja liikkumistaidot, välineenkäsittelytaidot)	84.1
5	Oppilaan asenne oppiainetta kohtaan	72.1
6	Ratkaisujen teko erilaisissa liikuntatilanteissa (havaintomotoriikka)	66.7
7	Uimataito ja vedestä pelastautuminen	46.9
8	Oppilaan myönteinen asenne liikunnallisesti aktiivista elämäntapaa kohtaan	46.9
9	Fyysisten ominaisuuksien arviointi, ylläpito ja kehittäminen	29.9
10	Oppilaan osaaminen suhteessa luokan muiden oppilaiden osaamiseen	17.0
11	Fyysisen toimintakyvyn/kunnon taso	15.0
12	Oppilaan oma arvio osaamisestaan liikunnassa	13.0
13	Oppilaan harrastuneisuus liikunnassa oppituntien ulkopuolella	4.1

Kuten taulukosta 7 voi nähdä, kolme eniten arviointiin vaikuttavaa kriteeriä oli oppilaan työskentelyyn liittyviä, joiden jälkeen tuli motoriset perustaidot ja asenne. Arviointia toteutetaan kouluissa siis lähtökohtaisesti tavoite- ja kriteeri-perustaisesti. Taulukossa 7 on kuitenkin esillä muun muassa asenne, kunto, harrastuneisuus ja itsearviointiin liittyvät kriteerit (kohdat 5, 11, 12 ja 13). Joidenkin opettajien poikkeavat arviointinäkemykset ovat siis selvästi esillä. Tanskassa vastaavanlaisessa tutkimuksessa opettajat raportoivat lähestulkoon samanlaisia tuloksia - opettajat kertoivat käyttävänsä arvioidessaan arviointikriteereitä, mutta kriteerit saattoivat olla erilaisia eri opettajien välillä (Borghouts, 2017).

Myös oppilaiden ajatuksia arvosanan muodostumisesta on tutkittu juuri julkaistussa pro gradu -tutkielmassa (Raiko, 2024). Hänellä oli tutkittavana 75 yhdeksäsluokkalaista, jotka saivat kyselyn avoimessa vastauksessa kertoa mitä oppilaalta vaaditaan arvosanaan 9. Oppilailla oli vastatessa näkyvillä päättöarvioinnissa huomioitavat kohteet, joten vastaukset olivat luonnollisesti linjassa opetussuunnitelman kanssa. Raikon tutkimuksessa (2024, s. 51) tuli esille myös opetussuunnitelmasta poikkeavia käsityksiä arvioinnin kohteiden osalta. Näitä olivat esimerkiksi fyysiset kuntotekijät ja vapaa-ajan harrastus, jotka ovat myös ollut esillä opettajien opetussuunnitelmasta poikkeavina arviointiin vaikuttavina asioina (Palomäki & Hirvensalo, 2022; Salovaara, 2012; Puoskari, 2012).

Normatiivisten ohjeiden haasteita selvitettiin Palomäen ja Hirvensalon (2022) tutkimuksessa avoimella vastauksella. Suurimmaksi haasteeksi liikunnanopettajat kokivat arviointikriteerien tulkinnanvaraisuuden. Arvioinnin käsitteistöä onkin kuvattu vaikeaselkoiseksi (Atjonen, 2019, s. 30). Myös eri arvosanoille toivottiin omia kriteereitä, mikä huomioitiinkin arviointiosion uudistamisessa (Opetushallitus, 2020). Liikunnanopettajat kuvasivat myös arviointikriteerien avaamisen oppilaille tai vanhemmille haastavaksi. Tämän tutkimuksen kannalta tämä opettajien esille tuoma haaste on mielenkiintoinen. Palomäen ja Hirvensalon tutkimukseen osallistuneet opettajat opettivat kaikki yläkoulussa. Näin voisi uskoa, että tämä haaste on hyvinkin todellinen myös alakoulussa liikuntaa opettavilla.

Tässä tutkimuksessa opettajien opetussuunnitelmasta poikkeavat käsitykset on nimetty piilo-opetussuunnitelmaksi. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä kouluissa opitaan virallisten opetussuunnitelmien tavoitteista huolimatta (Tieteen termipankki, 2024). Näin ollen todettiin tämän käsitteen kuvaavan hyvin esiteltyjä poikkeavia arvioinnin kohteita.

4 TUTKIMUSONGELMA JA TÄSMENTÄVÄT TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoite on selvittää, miten viidesluokkalaiset oppilaat tuntevat liikunnan arvioinnin kohteita. Tutkimusongelmaa selvitetään kolmella tarkentavalla tutkimuskysymyksellä:

1. Minkälaisia käsityksiä oppilailla on liikunnan arvosanaan vaikuttavista kohteista?
2. Minkälaisia ryhmiä oppilaiden vastauksista löytyy?
3. Miten sukupuoli ja koulu selittävät oppilaiden käsityksiä arvosanan muodostumisen perusteista?

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimus toteutettiin määrällisenä tutkimuksena. Data kerättiin Webropol -kyselyllä Jyväskylän perusopetuksen viidennen luokan oppilailta keväällä 2024. Aineistonkeruun alussa kontaktoitiin yhteensä 20 eri koulua Jyväskylän alueelta oppilaiden tavoittamiseksi. Kontaktoiduista kouluista 8 osallistui lopulta tutkimukseen. Kysely oli toteutustavaltaan sellainen, että siihen pystyi vastaamaan ilman tutkijan läsnäoloa, mutta vain yksi koulu kahdeksasta halusi pitää kyselyn itse. Muissa kouluissa kävin henkilökohtaisesti pitämässä kyselyn. Oppilaat vastasivat kyselyyn joko koulun tarjoamalla älylaitteella tai omalla puhelimella. Tutkimuksen kohderyhmään vaikutti viidesluokkalaisten asema paikallisen opetussuunnitelman arvioinnin piirissä. Kuudesluokkalaisilla arviointi perustuu valtakunnallisiin päättöarvioinnin kriteereihin, jotka ovat olleet vasta uudistuksen kohteena (Opetushallitus, 2023), eikä muutos ole välttämättä vielä siirtynyt täysin käytäntöön. Näin haluttiin välttää opetussuunnitelmauudistuksesta johtuvan siirtymävaiheen vaikutus tuloksiin. Viidesluokkalaisia nuorempiin alakoululaisiin liittyy taas mahdolliset haasteet kyselyn ymmärtämiseen liittyen (Kalinen & Pirskanen, 2022, s. 68) ja opetussuunnitelman tavoitteita on alemmilla luokkasteilla vähäisempi määrä liikunnassa. Otoksoon tavoitteena oli saada yli 400 vastaajaa, joka saavutettiin (n = 440). Osallistujista tyttöjä oli 228, poikia 189. Kolmannen vaihtoehdon (muu/en halua sanoa) valitsi 21. Koulujen osalta vastaajia tuli jokaisesta koulusta vähintään 39. Osallistujien määrä ja jakauma sukupuolen ja koulun mukaan kuvattu taulukossa 8.

Taulukko 8.

Vastaajien määrä koulun ja sukupuolen mukaan.

N	Tyttö	Poika	Muu/En halua sanoa	Puuttuu
43	22	18	2	1
53	33	17	3	0

	109	57	50	2	0
	63	29	31	2	1
	39	21	18	0	0
	42	22	15	5	0
	43	20	20	3	0
	48	24	20	4	0
Yht. 8	440	228	189	21	2

Kyselyssä oppilaat arvioivat 25 väittämän vaikutusta liikunnan arvosanaan 5-portaisella unipolaarisella, nolla-positiivisesti skaalatulla, Likert -asteikolla (1 = ei mitään vaikutusta, 2 = hieman vaikutusta, 3 = kohtalaisesti vaikutusta, 4 = paljon vaikutusta ja 5 = hyvin paljon vaikutusta). Nolla-positiiviseen Likert -asteikkoon päädyttiin sen sopivuudella subjektiivisen tuntemuksen mittarina. Asteikosta haluttiin poistaa negatiivinen-positiivinen skaalan ongelmallinen keski-kohta. (Metsämuuronen, 2009, s. 110–111). Nolla-positiivisen skaalan arvot jatkuivat loogisesti suurempiin arvioihin, jonka koettiin tuottavan parempaa dataa oppilaiden ajatuksista.

Väittämät muodostettiin teorettisessa viitekehyksessäkin esiteltyjen valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman 2004 ja Jyväskylän perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2024 liikunnan arvioinnin kohteista (huom. Jyväskylän paikallinen opetussuunnitelma julkaistiin ePerusteissa keväällä 2024, mutta sisällöltään ne ovat olleet samat Jyväskylässä myös ennen tätä), sekä kirjallisuudesta esiin tulleista liikunnan opetussuunnitelmasta poikkeavista arvioinnin kohteista (Palomäki & Hirvensalo, 2022; HUUHA & Jaatinen, 2014; Salovaara, 2012; Puoskari, 2012). Aineisto analysoitiin määrällisten menetelmien mukaisesti käyttäen SPSS-ohjelmaa. Aineiston muuttujien mitta-asteikot olivat välimatka-asteikollisia lukuun ottamatta kahta luokitteluasteikollista muuttujaa (sukupuoli ja koulu). Sukupuolta kysyttiin kyselylomakkeessa, mutta koululle annettiin arvo manuaalisesti aineiston syöttövaiheessa SPSS-ohjelmaan.

Vaikka Likert -asteikollisten kysymysten nimeämisestä luokittelu- tai välimatka-asteikolliseksi on ollut epäselvyyttä, voidaan mielipidettä mittaava Likert-asteikko katsoa välimatka-asteikoksi (Tähtinen ym., 2020, s. 32). Muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita. Ottaen huomioon, että Likert -asteikko oli skaalattu nolla-positiiviseksi ilman neutraalia keskikohtaa, vastausten epänormaali jakautuminen ei ollut yllätys.

5.2 Aineiston analyysi

Aineistoa analysoitiin IBM SPSS Statistics -ohjelmalla. Tutkimuksessa tilastollista merkitsevyyttä määrittelee $p < .05$. Aineiston kuvailussa hyödynnettiin keskiarvovertailuja, eksploratiivista faktorianalyysia ja Kruskalin-Wallis testistä. Oppilaiden vastauksia ryhmiteltiin tekemällä eksploratiivinen faktorianalyysi, jonka avulla aineistosta ilmeni 4 ryhmää. Ryhmistä muodostettiin keskiarvosummamuuttujat, joiden vaihteluita selvitettiin Kruskalin-Wallis testillä asettamalla selittäviksi tekijöiksi sukupuoli ja koulu.

5.2.1 Keskiarvovertailut

Ensimmäistä tutkimuskysymystä selvitettiin vertailemalla eri muuttujien keskiarvoja toisiinsa. Muuttujien saamien arvojen keskiarvot järjestettiin suurimmasta pienempään ja tarkasteltiin niiden järjestystä. Järjestystä verrattiin suhteessa voimassa oleviin arvioinnin normatiivisiin ohjeisiin. Hypoteesina oli, että uusimman opetussuunnitelman (2024) perusteella tehdyt muuttujat ovat edustettuna korkealla keskiarvojen suhteen ja muista lähteistä otetut muuttujat matalalla.

5.2.2 Faktorianalyysi

Toista tutkimuskysymystä lähdettiin selvittämään eksploratiivisen faktorianalyysin avulla. Vastausten epänormaali jakautuminen muuttujille otettiin huomioon valitsemalla GLS (generalized least squares) faktorointimenetelmä. Muuten eksploratiivisen faktorianalyysin oletukset täyttyivät normaaliolotuksilla. Faktorianalyysi toteutettiin promax vinokulmaisella rotaatiolla. Faktorianalyysin kommunaliteettien raja-arvoina pidettiin vähintään .40 (Costello & Osborne, 2005, s. 4). Väittämien ei annettu latautua vapaasti faktoreille, vaan väittämiä karsittiin Howardin (2018, s. 55) ehdottamalla .40-.30-.20 säännöllä, jossa jokaisen väittämän tulee latautua pääfaktorille $>.40$ arvolla, muille faktoreille $<.30$ arvolla ja ero pääfaktorin latauksen ja muiden faktorilatausten välillä tulee olla $>.20$. Näiden ehtojen mukaan 25 väittämästä seitsemän karsiutui pois lopullisesta faktorianalyysistä. Faktoreita muodostui ominaisarvotaulukon (raja-arvo >1 , Metsämuuronen, 2009, s. 677) ja Scree plot -kuvion mukaan neljä, joiden keskinäinen selitysaste oli 52.9 prosenttia koko kyselyn varianssista. Faktorilataukset ja kommunaliteetit on kuvattu tarkemmin taulukossa 11. Faktorit nimettiin niiden muuttujien muodostaman kokonaisuuden mukaan seuraavasti: 1. Työskentelytaidot 2. Fyysinen toimintakyky 3. Piilo-opetussuunnitelma ja 4. Voimistelu ja musiikkiliikunta. Faktoreista muodostettiin keskiarvosummamuuttujat myöhempiä analyyseja varten.

5.2.3 Kruskalin-Wallis testin testi

Kolmatta tutkimuskysymystä lähdettiin selvittämään epäparametrisen Kruskalin-Wallis testin avulla. Epäparametriseen menetelmään päädyttiin, koska keskiarvoja haluttiin tarkastella sukupuolen ja koulun kaikissa ryhmissä, mutta keskiarvosummamuuttujien jakaumat koulujen ja sukupuolen mukaan eivät olleet normaalisti jakautuneita. Jakaumia tarkasteltiin graafisien kuvioiden lisäksi Kolmogorovin-Smirnovin testillä, eikä normaalijakautuneisuus toteutunut sukupuolen tai yksittäisten koulujen jakaumien osalta ($p<.05$). Kolmogorovin-Smir-

novin testi hyväksyy usein herkästi nollahypoteesin, eli jakaumien poikkeavuuden normaalijakaumasta, joten visuaalinen graafisten kuvioiden tulkinta on tärkeää (Metsämuuronen, 2009, s. 979; Tähtinen, 2020, s. 105).

Kruskalin-Wallis testissä selvitettiin vaikuttaako koulu tai sukupuoli oppilaiden käsityksiin arvosanan muodostumisesta. Oppilaiden käsityksiä valittiin merkitsemään faktorianalyysin perusteella luodut keskiarvosummamuuttujat, jotka oli nimetty 1. Työskentelytaidot, 2. Fyysinen toimintakyky 3. Piilo-opetus-suunnitelma ja 4. Voimistelu ja musiikkiliikunta. Keskiarvosummamuuttujat valittiin numeerisiksi muuttujiksi ja kategoriseksi vuorollaan koulu ja sukupuoli. Yhtä aikaa ei koulua ja sukupuolta voitu ottaa tarkasteltavaksi, eikä tämä olisi ollut tulosten kannaltakaan viisasta, ottaen huomioon esimerkiksi sukupuolen kolmannen vaihtoehdon valinneiden pieni määrä koulukohtaisesti.

Analyysit suoritettiin pitäen tilastollisen merkitsevyyden arvona $p < .05$. Parivertailussa hyödynnettiin Mann-Whitneyn testiä Bonferronin lisäyksellä ja Mean Rank arvoja. Nollahypoteesina oli, että eroja koulujen tai sukupuolen välillä ei ole.

5.3 Luotettavuuden arviointia

Tutkimukselle pyydettiin lupa Jyväskylän perusopetuksen opetustoimesta ja se saatiin helmikuussa 2024. Tutkimuksessa ei kerätty mitään henkilötietoja ja tutkimuksen otoskoko oli suuri ($n > 400$). Tällöin tutkimuksen toteuttamiseen opetustoimen luvan jälkeen, riitti rehtorien lupa ja huoltajien informointi tutkimuksesta (Kohonen ym., 2019, s. 9–10). Oppilaiden huoltajille lähetettiin informaativiesti tutkimuksesta ja he pystyivät halutessaan kieltämään lapsensa osallistumisen tutkimukseen. Tutkimuksen tietosuojaa varmennettiin siirtämällä kouluilta saatu data Webropol -alustalta välittömästi kyselyn jälkeen Jyväskylän yliopiston tietosuojatulle U-asemalle, jossa sitä säilytettiin koko tutkimuksen ajan. Tutkimukseen osallistuneiden koulujen nimet eivät ole esillä tutkimuksissa. Osi-ossa 6.3 ja kuviossa 3 eri kouluja erolla numeroimalla koulut, jotta koulujen välisiä eroja voidaan selittää.

5.3.1 Validiteetti

Kyselyn onnistumisen ja siten myös luotettavuuden kannalta on oleellista, että kyselyn tekijä ymmärtää kyselyn sisällön (Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja, 2020). Validiteettia tukemaan päätettiin muokata joitakin opetussuunnitelman tavoitteita oppilaille helpommin ymmärrettäviksi (ks. taulukko 9). Ennen varsinaista aineistonkeruuta kysely testattiin. Kyselyn pilotointi osoitti, että kysely on helposti ymmärrettävä lapselle ja sen täyttämiseen menee noin 5 minuuttia. Varsinainen aineistonkeruu suoritettiin allekirjoittaneen toimesta yhtä koulua lukuun ottamatta. Näin pystyttiin varmistumaan siitä, että kyselyyn vastaamista ei johdateltu mitenkään ja kyselyn aikana tullessiin kysymyksiin pystyttiin vastaamaan yhdenmukaisesti kaikissa kouluissa. Itsenäisesti kyselyn suorittaneen koulun luokanopettajan kanssa sovittiin pelisäännöt, joiden mukaan oppilaat kyselyyn vastaavat, jotta heidän saama ohjeistus olisi mahdollisimman yhtenäinen muiden koulujen kanssa.

Taulukko 9.

Jyväskylän perusopetuksen opetussuunnitelman liikunnan tavoitteiden 2024 muokkaminen 5-luokkalaisille ymmärrettävämpään muotoon.

Tavoite	Arvioinnin kohde	Kyselyyn selvennetty sanamuoto
T1 kannustaa oppilaita fyysiseen aktiivisuuteen, kokeilemaan erilaisia liikuntatehtäviä ja harjoittelemaan parhaansa yrittäen	Työskentely ja yrittäminen	Aktiivinen osallistuminen ja yrittäminen
T2 ohjata oppilasta harjaannuttamaan havaintomotorisia taitojaan eli havainnoimaan itseään ja ympäristöään aistien avulla sekä tekemään liikuntatilanteisiin sopivia ratkaisuja	Ratkaisujen teko erilaisissa liikuntatilanteissa	Havaintomotoriset taidot, eli ympäristön tarkkailu ja reagointi erilaisissa peleissä ja leikeissä
T3 ohjata oppilasta sekä vahvistamaan tasapaino- ja liikkumistaitojaan että soveltamaan niitä monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä, eri vuodenaikoina sekä eri tilanteissa	Motoristen perustaitojen (tasapaino- ja liikkumistaidot) käyttäminen eri liikuntamuodoissa	Tasapainotaidot ja liikkumistaidot, eli juoksumat, hypyt ja heitot erilaisissa liikuntalajeissa

T4 ohjata oppilasta sekä vahvistamaan että soveltamaan välineenkäsittelytaitojaan monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä käyttämällä erilaisia välineitä eri vuodenaikoina erilaisissa tilanteissa	Motoristen perustaitojen (välineenkäsittelytaidot) käyttäminen eri liikuntamuodoissa	Välineenkäsittelytaidot, eli mailojen, pallojen yms. välineiden käsittely
T5 kannustaa ja ohjata oppilasta arvioimaan, ylläpitämään ja kehittämään fyysisiä ominaisuuksiaan: nopeutta, liikkuvuutta, kestävyyttä ja voimaa	Fyysisten ominaisuuksien harjoittaminen	Oman fyysisen kunnon kehittäminen
T6 opettaa uimataito, jotta oppilas pystyy liikkumaan vedessä ja pelastautumaan vedestä	Uima- ja pelastautumistaidot	Uimataito ja pelastautumistaito vedestä
T7 ohjata oppilasta turvalliseen ja asialliseen toimintaan liikuntatunneilla	Toiminta liikuntatunneilla	Turvallinen ja asiallinen toiminta
T8 ohjata oppilasta työskentelemään kaikkien kanssa sekä säätelämään toimintaansa ja tunneilmaisuaan liikuntatilanteissa toiset huomioon ottaen	Vuorovaikutus- ja työskentelytaidot	Yhdessä toimimisen taidot Omien tunteiden säätely
T9 ohjata oppilasta toimimaan reilun pelin periaatteella sekä kantamaan vastuuta yhteisistä oppimistilanteista	Toiminta yhteisissä oppimistilanteissa	Reilun pelin periaatteiden noudattaminen
T10 kannustaa oppilasta ottamaan vastuuta omasta toiminnasta ja vahvistaa itsenäisen työskentelyn taitoja	Työskentelytaidot	Oma-aloitteisuus ja itsenäinen työskentely

5.3.2 Reliabiliteetti

Kyselyn kuvailevia tietoja tarkastelemalla huomattiin, että kyselyssä oli yksittäisiä puuttuvia arvoja, eli *eräkatoa* (Vehkalahti, 2014, s. 81). Kaikkiaan vastaajia oli 440, mutta jokaiseen kysymykseen vastanneita 373. Näiden välille jää 67 sellaista vastaajaa, joka on jättänyt syystä tai toisesta kyselyn johonkin kohtaan vastamatta. Eräkatoa esiintyi aineistossa satunnaisesti, eikä se korostunut minkään tietyn vastaajan tai muuttujan kohdalla, ja puutteellisesti vastanneiden osuus oli

suhteellisesti pieni koko aineistoon verrattuna (noin 15 prosenttia koko aineistosta). Tämän perusteella päätettiin, että eräkatoa ei käsitellä millään menetelmällä (Tähtinen, 2020, s. 71; Metsämuuronen, 2009, s. 529). Analyysit suoritettiin ottamalla puuttuvia arvoja sisältävät vastaajat mukaan niiden muuttujien osalta, joissa vastaus oli (exclude missing values pairwise).

Kyselyn reliabiliteettia tukee, että kaikkien kyselyssä olleiden muuttujien Cronbachin alfa oli erittäin hyvä (alfa = .918). Faktorianalyysin perustella tehtyjen keskiarvosummamuuttujien alfa oli myös yli hyväksyttävän rajan (>.70, Tähtinen, 2020, s. 86). Faktorianalyysissa huomionarvoista on kuitenkin se, että faktorit 1 ja 2 olivat selitysasteeltaan huomattavasti muita isommat (faktori 1 32 % ja faktori 2 12 % kokonaisvaihtelusta). Faktorit 3 ja 4 selittivät kumpikin vain noin 3 prosenttia oppilaiden käsityksistä liikunnan arvosanaan liittyen.

Kolmannen sukupuolen vaihtoehdon (muu/en halua kertoa) mukaan ottaminen eri ryhmien välisten keskiarvojen tarkasteluun Kruskalin-Wallis testillä oli pohdinnan alla. Metsämuuronen mukaan (2009, s. 1117) Kruskalin-Wallis testissä otoskoko on riittävän suuri, kun kussakin ryhmässä on vähintään viisi havaintoyksikköä. Näin ollen Kruskalin-Wallis testissä pystyttiin ottamaan kaikki tutkimuksen kategoriset muuttujat mukaan. Kruskalin-Wallis testiin otettiin mukaan myös heikosti oppilaiden vastauksia selittävät faktorit 3 ja 4. Tämä on lukijan tärkeä ottaa huomioon tulosluvussa ja pohdinnassa.

6 TULOKSET

6.1 Liikunnan arvosanan muodostuminen

Hypoteesina oli, että uusimman opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet ovat keskiarvovertailussa korkealla ja muista lähteistä johdetut tavoitteet matalalla. Keskiarvovertailussa oppilaiden vastauksissa korostuivat voimassa olevan opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet. Tulosten voidaan todeta olevan linjassa arvioinnin normatiivisten ohjeiden kanssa ja ensimmäisen tutkimuskysymyksen hypoteesin kanssa. Selvästi eniten liikunnan arvosanaan koettiin vaikuttavan *aktiivinen osallistuminen ja yrittäminen* (ka. = 4.50) Tuloksissa oli kuitenkin muutama poikkeus. Poikkeuksena hypoteesiin oli tavoitteet *sääntöjen noudattaminen* (ka = 4.29), *liikuntataitojen kehittäminen* (ka = 3.79) ja *asenne* (ka = 3.72). Vähiten liikunnan arvosanaan vaikutti oppilaiden mukaan vapaa-ajan liikuntaharrastus (ka = 2.41) ja musiikkiliikunta ja voimistelu (ka = 2.29). Keskiarvovertailu tulokset, keskiarvot, keskihajonnat ja otoskoot esitetty taulukossa 10.

Taulukko 10.

Oppilaiden vastaukset keskiarvon mukaan.

	Tavoite	n	ka.	kh.	Lähde
1.	Aktiivinen osallistuminen ja yrittäminen	438	4.50	.86	OPS2024
2.	Sääntöjen noudattaminen	436	4.29	.88	OPS2004 ja piiloOPS
3.	Reilun peli periaatteiden noudattaminen	438	4.22	.97	OPS2024
4.	Turvallinen ja asiallinen toiminta	438	4.17	1.02	OPS2024
5.	Yhdessä toimimisen taidot	436	3.87	.94	OPS2024
6.	Liikuntataitojen kehittäminen	437	3.79	.98	OPS2004
7.	Asenne	436	3.72	.95	PiiloOPS
8.	Uimataito ja pelastautuminen	438	3.595	1.15	OPS2024
9.	Oman fyysisen kunnon kehittäminen	433	3.591	1.03	OPS2024
10.	Omien tunteiden säätely	436	3.52	1.09	OPS2024

11.	Välineenkäsittelytaidot	438	3.50	1.04	OPS2024
12.	Oma-aloitteisuus ja itsenäinen työskentely	437	3.49	.95	OPS2024
13.	Tasapaino- ja liikkumistaidot	439	3.43	1.06	OPS2024
14.	Havaintomotoriset taidot	434	3.27	1.04	OPS2024
15.	Omasta puhtaudesta huolehtiminen	437	3.25	1.23	OPS2004
16.	Liikuntavarusteiden mukana olo	435	3.23	1.05	OPS2004 ja PiiloOPS
17.	Liikunnan terveyshyötyjen ymmärtäminen	434	3.14	1.10	OPS2004 ja PiiloOPS
18.	Luistelutaidot	436	3.08	1.12	OPS2004
19.	Liikuntalajien osaaminen	436	2.97	1.25	PiiloOPS
20.	Yleisurheilu	437	2.95	1.07	OPS2004
21.	Suunnistustaidot	437	2.85	1.09	OPS2004
22.	Hiihtotaidot	435	2.84	1.11	OPS2004
23.	Voimistelutaidot	439	2.64	1.13	OPS2004
24.	Vapaa-ajan liikuntaharrastus	435	2.41	1.30	PiiloOPS
25.	Musiikkiliikunta ja tanssi	438	2.29	1.07	OPS2004

Huom. Tavoitteita arvioitiin väittämällä 1 = ei mitään vaikutusta, 2 = hieman vaikutusta, 3 = kohtalaisesti vaikutusta, 4 = paljon vaikutusta ja 5 = hyvin paljon vaikutusta. Taulukossa tavoitteen lähteellä viitataan tavoitteen alkuperään. Kirjallisuudesta tullessiin opetussuunnitelmasta poikkeaviin tavoitteisiin viitataan tässä nimellä piiloOPS.

6.2 Oppilaiden vastauksista muodostuneet ryhmät

Oppilaiden vastauksien muodostamia ryhmiä selvitettiin eksploratiivisella faktorianalyysillä. Faktorianalyysin tulokset esillä taulukossa 11. Oppilaiden vastauksista muodostettiin neljä oppilaiden arviointiin vaikuttavien asioiden ryhmää, jotka selittivät yhdessä 52.9 prosenttia koko kyselyn varianssista. Faktorit nimettiin 1. *Työskentelytaidot* 2. *Fyysinen toimintakyky* 3. *Piilo-opetussuunnitelma* ja 4. *Voimistelu ja musiikkiliikunta*. Faktoreista *piilo-opetussuunnitelma* ja *fyysinen toimintakyky* korreloivat vahvasti keskenään ($r = .611$), *työskentelytaidot* ja *voimistelu ja musiikkiliikunta* vähän ($r = .207$) ja muut kohtalaisesti ($r = .370-.486$). (Metsämuuronen 2009, 371; Cohen 1988). Suuren korrelaation yhteys viittasi siihen, että

mitä enemmän oppilas painotti *fyysisen toimintakyvyn* vaikuttavan liikunnan arvosanaan, sitä enemmän hän uskoi myös *piilo-opetussuunnitelman* tavoitteiden vaikuttavan arvosanaan.

Taulukko 11.

Eksploratiivisen faktorianalyysin faktorilataukset ja kommunaliteetit.

Muuttuja	Faktori				Kommunaliteetti
	1	2	3	4	
Aktiivinen osallistuminen ja yrittäminen	.805				.610
Sääntöjen noudattaminen	.790				.584
Turvallinen ja asiallinen toiminta	.776				.627
Reilun pelin periaatteiden noudattaminen	.713				.572
Yhdessä toimimisen taidot	.679				.584
Asenne	.577				.525
Omien tunteiden säätely	.473				.467
Oma-aloitteisuus ja itsenäinen työskentely	.466				.437
Luistelutaidot		.833			.739
Hiihtotaidot		.772			.667
Välineenkäsittelytaidot, eli mailojen, pallojen yms. välineiden käsittely		.597			.584
Tasapainotaidot ja liikkumistaidot, eli juoksut, hypyt ja heitot erilaisissa liikuntalajeissa.		.593			.664
Uimataito ja pelastautuminen vedestä		.449			.429
Vapaa-ajan liikuntaharrastus			.752		.606
Liikunnan terveyshyötyjen ymmärtäminen			.637		.566
Omasta puhtaudesta huolehtiminen			.621		.474

Voimistelutaidot	.731	.696
Musiikkiliikunta ja tanssi	.658	.583

Huom. Faktoreiden selitysasteet (faktori 1, 32.3 %, faktori 2, 12.8 %, faktori 3, 3.9 % ja faktori 4, 3.7 %). Faktorien 3 ja 4 selitysasteet olivat hyvin pienet. Piilo-opetussuunnitelma ja voimistelu ja musiikkiliikunta selittivät yhteensä 7.6 % oppilaiden arviointiin vaikuttavista tavoitteista.

6.3 Sukupuoli ja koulu arvosanaan vaikuttavien tekijöiden selittäjänä

Nollahypoteesina oli, että eroja koulujen tai sukupuolen välillä ei ole. Nolla-hypoteesi jää voimaan vain *työskentelytaitoihin* liittyvien tavoitteiden kohdalla. Kruskalin-Wallis testillä saatiin selville, että koulujen osalta tilastollisesti merkitsevää eroa löytyi *fyysisen toimintakyvyn* ($X^2(7, 428) = 23.423, p = .001$), *piilo-opetussuunnitelman* ($X^2(7, 426) = 17.048, p = .017$) ja *voimistelun ja musiikkiliikunnan* ($X^2(7, 437) = 20.131, p = .005$) osalta yksittäisissä kouluissa ($p < .05$). Erot yksittäisten koulujen osalta eivät kuitenkaan viesti isoista koulukohtaisista eroista.

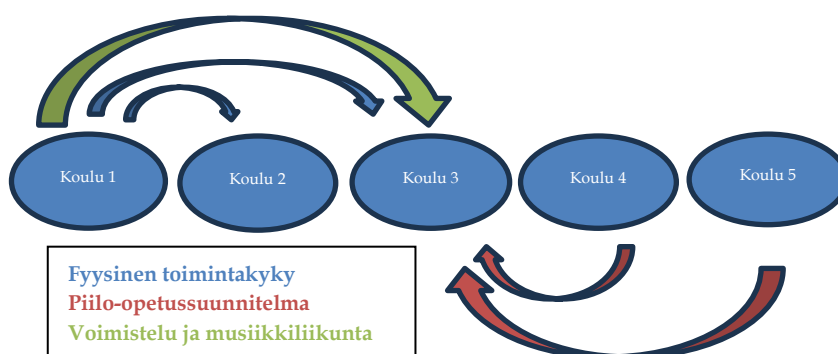
Parivertailuissa tilastollisesti merkitseviä tuloksia löytyi fyysisen toimintakyvyn osalta kolmen koulun väliltä. Koulukohtaisia keskiarvoja vertaillen huomattiin, että koulu 1 (Mean Rank = 183.29) oli raportoinut tilastollisesti merkitsevästi vähemmän *fyysiseen toimintakykyyn* liittyvien tavoitteiden vaikutusta liikunnan arvosanaan, kuin koulut 2 ($p = .028$ ja Mean Rank = 253.83) ja 3 ($p = .007$ ja Mean Rank = 260,22). *Piilo-opetussuunnitelman* vaikutus erosi myös kolmen koulun osalta siten, että koulussa 3 (Mean Rank = 263.96) *piilo-opetussuunnitelma* vaikutti oppilaiden mielestä enemmän liikunnan arviointiin kuin kouluissa 4 ($p = .040$ ja Mean Rank = 180) ja 5 ($p = .023$ ja Mean Rank = 186.53). *Voimistelun ja musiikkiliikunnan* suhteen koulun 1 (Mean Rank = 185.30) ja koulun 3 ($p = .006$ ja Mean Rank = 363.02) välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero. Parivertailussa tilastollisesti merkitsevät tulokset esitetty kuviossa 3.

Koulu 3 erottautui *fyysisen toimintakyvyn, piilo-opetussuunnitelman ja voimistelun ja musiikkiliikunnan* osalta parivertailuissa. Tässä koulussa oppilaat painottivat koulua 1 enemmän *fyysistä toimintakykyä* ja *voimistelua ja musiikkiliikuntaa* sekä koulua 4 ja 5 enemmän *piilo-opetussuunnitelmaa* Parivertailujen tulokset eivät

kuitenkaan osoittaneet minkään koulun erottuvan selvästi kaikista muista kouluista. Näin ollen voidaan todeta, että kyselyyn osallistuneet oppilaat pitävät koulusta riippumatta hyvin samanlaisia tavoitteita tärkeinä liikunnan arvosanan kannalta.

Kuvio 3.

Koulujen väliset erot oppilaiden vastauksissa. Kuviossa nuoli kertoo minkä koulun välillä oli tilastollisesti merkitsevää eroa ja mihin suuntaan. Esimerkiksi vihreä nuoli kertoo, että keskiarvon mukaan koulussa 3 painotettiin enemmän voimistelua ja musiikkiliikuntaa liikunnan arvosanaan vaikuttavana tekijänä, kuin koulussa 1.



Huom. Yhteydet tilastollisesti merkitseviä $p < .05$.

Sukupuolen osalta nollahypoteesi jää voimaan *työskentelytaitojen* ja *piilo-opetussuunnitelman* osalta. Eroja sukupuolen osalta löytyi *fyysisen toimintakyvyn* ($X^2(2, 426) = 8.023, p = .018$) ja *musiikkiliikunnan ja voimistelun* ($X^2(2, 435) = 7.993, p = .018$) koetusta vaikutuksesta liikunnan arvosanaan ($p < .05$). Tytöt ja pojat erosivat fyysisen toimintakyvyn osalta siten, että pojat (Mean Rank = 232.86) arvioivat *fyysisen toimintakyvyn* arvosanan kannalta tärkeämmäksi, kuin tytöt (Mean Rank = 198.41). *Voimistelun ja musiikkiliikunnan* osalta puolestaan tytöt (Mean Rank = 233.85) kokivat sen poikia (Mean Rank = 199.29) tärkeämmäksi liikunnan arvosanan kannalta.

Merkittävä tutkimuslöytö oli se, että kaikkein eniten liikunnan arvosanaan vaikuttava oppilaiden raportoima asia, *työskentelytaidot*, ei eronnut tilastollisesti merkitsevästi koulujen ($X^2(7, 418) = 9.518, p = .218$) tai sukupuolen ($X^2(2, 416) = 4.077, p = .130$) osalta. Tulos kertoo yksiselitteisesti, että oppilaat

pitävät yhtenäisesti koulusta tai sukupuolesta riippumatta työskentelytaitoja eniten liikunnan arvosanaan vaikuttavana tekijänä.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää minkälaisia käsityksiä oppilaille on liikunnan arvosanaan vaikuttavista kohteista, millaisia ryhmiä oppilaiden vastauksista muodostuu ja vaikuttaako koulu tai sukupuoli oppilaiden käsityksiin arvosanan muodostumisen perusteista.

Tutkimuksen mukaan oppilaat tunsivat hyvin liikunnan arvioinnin kohteita. Oppilaat kuvasivat nykyisen opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet tärkeimmiksi liikunnan arvioinnin kohteiksi arvosanan kannalta. Oppilaiden vastauksissa nykyisestä opetussuunnitelmasta poiketen, *sääntöjen noudattamisen, liikuntataitojen kehittämisen ja asenteen* arvioitiin vaikuttavan kohtalaisesti tai paljon liikunnan arvosanaan. Vähiten liikunnan arvosanaan vaikuttivat oppilaiden mukaan erilaiset *liikuntalajit ja vapaa-ajan liikuntaharrastus*. Huomionarvoista oppilaiden vastausten keskiarvoissa oli myös se, että oppilaat ajattelivat *omasta puhtaudesta huolehtimisen ja liikuntavarusteiden mukana olon* vaikuttavan kohtalaisesti liikunnan arvosanaan, vaikka niitä ei arviointiin tule sisällyttää.

Oppilaiden vastauksista löytyi eksploratiivisen faktorianalyysin avulla neljä ryhmää, jotka nimettiin 1. *Työskentelytaidot* 2. *Fyysinen toimintakyky* 3. *Piilo-opetussuunnitelma* ja 4. *Voimistelu ja musiikkiliikunta*. Kaikki neljä ryhmää selittivät yhteensä 52.9 prosenttia muuttujien kokonaisvaihtelusta. Eniten oppilaiden vastauksissa korostuivat *työskentelytaidot* (32.3 %) ja *fyysinen toimintakyky* (12.8 %). Ryhmien välisiä korrelaatiota tarkastellessa huomattiin, että oppilaat, jotka ajattelivat *fyysisen toimintakyvyn* vaikuttava liikunnan arvosanaan, uskoivat myös *piilo-opetussuunnitelman* vaikuttavan liikunnan arvosanaan ($r = .611$).

Yksittäisten koulujen välillä todettiin olevan eroja oppilaiden käsityksissä liikunnan arvosanaan vaikuttavista tekijöistä *fyysisen toimintakyvyn, piilo-opetussuunnitelman* sekä *voimistelun ja musiikkiliikunnan* tavoitteissa. Yksi koulu erottautui parivertailuissa muiden joukosta. Tämän koulun oppilaat arvioivat *fyysisen*

toimintakyöyn, piilo-opetussuunnitelman ja voimistelun ja musiikkiliikunnan vaikuttavan enemmän liikunnan arvosanaan, kuin yksittäiset muut koulut. Sukupuolen osalta pojat kokivat *fyysisen toimintakyöyn* vaikuttavan tyttöjä enemmän liikunnan arvosanaan, kun tytöt puolestaan kokivat *voimistelun ja musiikkiliikunnan* vaikuttavan enemmän liikunnan arvosanaan, kuin pojat. Työskentelytaidot koettiin koulusta tai sukupuolesta riippumatta yhtä tärkeiksi liikunnan arvosanan kannalta.

Se, että oppilaat tuntevat arvioinnin kohteita näin hyvin, on ristiriidassa ulkomaisten tutkimusten kanssa, joissa selvitettiin oppilaiden tietämystä arvioinnin kohteista (Modell & Gerdin, 2022; Lyngstad ym., 2020; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Zhu, 2015; Redelius & Hay, 2009, 2012). Suomalaisia tutkimuksia aiheesta on vain neljän gradun verran (Raiko, 2024; Kaskinen & Leino, 2022; Kollin 2019; Huuha & Jaatinen, 2014), joista vain Raikon (2024) tutkimuksessa oppilaiden todettiin tuntevan liikunnan arvioinnin tavoitteita. Raikon tutkimuksessa oppilailla oli kuitenkin vastaamisen aikana oikeat arvioinnin kohteet näkyvillä ja heillä oli mahdollisuus kirjoittaa ne suoraan vastauspaperiin, mikä vähensi tutkimuksen luotettavuutta siitä, että tunsivatko oppilaat tosiaan oikeat arvioinnin kohteet vai ymmärsikö he vain kopioida niitä vastausruutuun.

Verrattuna aihepiirin aikaisempiin tutkimuksiin, ovat tämän tutkimuksen tulokset poikkeukselliset. Tähän voi vaikuttaa Jyväskylän peruskoulujen edistykseellinen arvioinnin kehitystyö. Jyväskylässä on panostettu peruskoulujen arviointiosaamisen kehittämiseen paljon (Ketonen, 2019). Myös valtakunnallisella tasolla Suomessa on viime vuosina lisätty opettajien arviointiosaamista järjestämällä lisäkoulutusta ja uudistamalla arvioinnin normatiivisia ohjeita (Atjonen, 2021; Opetushallitus, 2020). Redeliuksen ja muiden (2015) mukaan, oppilaat ymmärtävät mitä heidän tulee liikunnassa oppia, kunhan opettaja osaa viestiä liikuntatuntien oppimistavoitteet ja esimerkiksi Norjassa on todettu, että opettajat eivät viesti oppimistavoitteita oppilaille liikunnassa, jolloin oppilaatkaan eivät tunne arviointikriteereitä (Leirhaug & Annerstedt, 2016). Näyttäisi siis siltä, että Jyväskylässä on onnistuttu opettajien arviointiosaamisen kehitystyössä, sillä

tämä tutkimus osoitti Jyväskylän viidesluokkalaisten tuntevan hyvin liikunnan arvioinnin kohteita.

Tämä tutkimus on myös ensimmäinen Suomessa tehty täysin määrällinen tutkimus oppilaiden arvioinnin kohteiden selvittämisen osalta Edellä mainitut tutkimukset ja pro gradu -työt sisältävät kaikki laadullisten menetelmien toteutustapoja. Laadullisissa tutkimuksissa oppilaiden ajatuksia arvioinnista kerättiin pääosin haastattelemalla, mikä antaa oppilaille enemmän vapautta kertoa omista näkemyksistään verrattuna kyselyyn (Patton, 2002, s. 344–348). Tässä tutkimuksessa oppilaiden vastausvaihtoehdot rajoittuivat kyselylomakkeen väittämien mukaan, mikä antoi oppilaille kontekstin, missä vastata.

Tämän tutkimuksen tulokset viestii osaltaan siitä, että opettajat käyttävät Jyväskylässä liikuntatunneilla sellaista arviointipuhetta, mikä on linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) kanssa. Tämä helpottaa aikaisemman tutkimuksen (esim. Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, s. 121) aiheuttamaa huolta opettajien arviointiperusteiden vaihtelusta ja kertoo myös siitä, että ainakin oppilaiden vastausten perusteella opettajat kokevat tehtävänsä vahvasti normatiivisten ohjeiden mukaan.

Viittasin jo teoriaosassa (kappale 3.1) tutkimuksen rooliin formatiivisen arvioinnin toteutumisen mittarina. Formatiivisen arvioinnin periaatteena on, että oppija ymmärtää oppimistavoitteet ja hyvän suoriutumisen kriteerit (Black & Wiliam, 2009). Tämä periaate toteutuu tämän tutkimuksen perusteella. Formatiiiviseen arviointiin liittyy muutakin kuin vain oppimistavoitteiden ja kriteerien kertominen, mutta pelkästään liikunnan arvosanaan vaikuttavien kohteiden tunnistamisen osalta oppilaiden tilanne näyttää hyvältä.

Opetussuunnitelmasta (2014) poikkeavien tavoitteiden osalta on tarkastellun arvoista pohtia tavoitteiden sisältöä. *Sääntöjen noudattaminen* on mielestäni hyvin lähellä *reilun pelin periaatteita* tai *turvallista ja asiallista toimintaa*. Koen, että sääntöjen noudattaminen on vain lähempänä oppilaiden kieltä ja osa liikuntatunneilla käytettävää kieltä, jolla pyritään tiettyjen työskentelyn tavoitteiden saavuttamiseen. Näin ollen tämän tavoitteen korkea keskiarvo ei ole mielestäni

merkki vanhan opetussuunnitelman mukaisesta arvioinnista, vaan lähinnä semantiikasta – sisällöltään tavoitteet ovat lähes samat (ks. Opetushallitus, 2004, s. 250). Sama koskee mielestäni myös tavoitetta *liikuntataitojen kehittäminen*, joka puolestaan on sisällöltään lähes samanlainen, kuin tavoite *oman fyysisen kunnon kehittäminen*. Kohta *asenne* puolestaan on ongelmallinen arvioinnin kannalta, sillä asenne voidaan kokea vahvasti osaksi oppilaan käyttäytymistä ja persoonallisuutta, joka ei kuulu arviointiin (Palomäki & Hirvensalo, 2022, s. 89). Asennekriteerit liittyvät pitkäaikaiseen liikunnanopetuksessa vallitsevaan käsitykseen, ja niitä on ollut esillä monissa kotimaisissa ja ulkomaisissa tutkimuksissa, joissa opettajilta tai oppilaita selvitetään arviointiin vaikuttavia seikkoja (ks. esim. Palomäki & Hirvensalo, 2022, s. 87; Annersted & Larsson 2010).

Keskiarvovertailujen tuloksiin liittyy mielenkiintoinen seikka tavoitteiden *omasta puhtaudesta huolehtiminen ja liikuntavarusteiden mukana olo* osalta. Liikuntavarustus mainitaan valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelmassa kuudennen luokan päättöarvioinnin T7 tavoitteen arvosanan 7 arviointikriteerien yhteydessä. Muuten liikuntavarustuksesta ei ole opetussuunnitelmassa mainintaa, kuten ei myöskään henkilökohtaisesta hygieniasta huolehtimisesta. Tästä huolimatta oppilaat arvioivat näiden kahden kohdan vaikuttavan vähintään kohtalaisesti (ka. 3.25 ja 3.23) liikunnan arvosanaan. Tämä kertoo meille, että hygieniakasvatus on osana liikunnan arviointia. Liikuntatunnit ovat hyvä paikka opetella huolehtimaan omasta hygieniasta, mutta on tärkeää muistaa, ettei sitä kuulu sisällyttää oppilaan arvioimiseen.

Kun katsoo oppilaiden vastauksista muodostuneita ryhmiä, voidaan nähdä selvä yhteys nykyisen opetussuunnitelman (2014) arvioinnin ohjeisiin. *Työskentelytaidoiksi* nimetty ryhmä sisälsi kaikki opetussuunnitelman työskentelyn tavoitteet (T1 ja T7-T10). *Fyysisen toimintakyvyn* ryhmä sisälsi puolestaan tavoitteita T4 ja T5 lukuun ottamatta kaikki oppimisen tavoitteet (T2, T3, T6). T4 ja T5 olivat kuitenkin latautuneet fyysisen toimintakyvyn faktorille hyvin, mutta karsiutui-
vat Howardin (2018) menetelmän perusteella pois faktoreilta ristilatautumisen vuoksi.

Ilahduttavaa ja yhteiskunnallisesti merkittävää on se, että koulujen välillä ei ollut suuria eroja oppilaiden vastauksissa. Tämä viestii arvioinnin yhdenmukaisuudesta ja kokonaisuudessaan koulujärjestelmän tasalaatuisuudesta. Aikaisemmat tutkimukset ovat luoneet narratiivia, jossa eri opettajat arvioivat oppilaita hyvin erilaisilla kriteereillä (Palomäki & Hirvensalo, 2022; Haaja, 2017; Puoskari, 2011; Salovaara, 2012). Tämän tutkimuksen perusteella kouluissa arvioidaan hyvin tasalaatuisesti käyttäen opetussuunnitelman tavoitteita. Sukupuolen osalta tyttöjen ja poikien välisiä eroja on todettu muun muassa liikunta-aktiivisuudessa, liikunnan merkityksen ja liikunnallisen pätevyyden suhteen (Koski & Hirvensalo, 2023, s. 6; Hirvensalo ym. 2016, s. 37; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011). Sinänsä ei siis ole yllättävää, että myös tässä tutkimuksessa tyttöjen ja poikien väliltä löytyi eroavuuksia. Se, että pojat kokivat fyysisen toimintakyvyn tavoitteiden vaikuttavan liikunnan arvosanaan enemmän kuin tytöt ja tytöt puolestaan kokivat voimistelun ja musiikkiliikunnan vaikuttavan enemmän liikunnan arvosanaan kuin pojat, on perinteisesti ajateltuna hyvinkin uskottavaa. Tulos on linjassa Hirvensalon ja Heikinaro-Johanssonin (2011, s. 119) raporttiin, jossa he selvittivät, että pojille joukkuepelit olivat mieluisempia, kun taas tytöt pitivät tanssi- ja musiikkiliikunnasta.

Ottaen huomioon, että sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvilla on useita koulunkäyntiin ja kouluyhteisössä elämiseen liittyviä hankaluuksia (Jokela ym., 2020, s. 1), on positiivista huomata, ettei tutkimuksen sukupuolen kolmas vaihtoehto (muu/en halua sanoa) eronnut oppilaiden vastauksissa suhteessa tyttöihin tai poikiin. Toki pitää huomioida, että kolmas vaihtoehto ei suoraan tarkoita, että kuuluu sukupuolivähemmistöön, sillä sen on voinut valita silloinkin, jos ei halua kertoa sukupuoltaan. Kolmannen vaihtoehdon valinnoita oli myös suhteellisen vähän (n = 21).

7.2 Tutkimuksen rajoitukset

Oppilaiden ajatuksia oli aikaisemmissa tutkimuksissa selvitetty laadullisesti haastattelemalla tai avoimia vastauksia käyttäen. Avoimet kysymykset voivat

olla hankalia koululaisille, varsinkin, kun puhutaan arviointiin vaikuttavista tekijöistä. Ajattelen, että siinä kielessä – mitä liikunnan arviointiin liittyvistä asioista kouluissa keskustellaan – monet opetussuunnitelman tavoitteet eivät tule ilmi sanatarkasti, vaan ne omaksutaan enemmän informaaleina ja yleismaailmallisempina. Tästä syystä avoimissa vastauksissa arvosanaan vaikuttavissa asioissa voivat korostua sellaiset asiat, jotka ovat tuttuja puhekielessä, mutta ei formaaleissa arviointidokumenteissa tai tunneilla esitetyissä oppimistavoitteissa. Kuitenkin, kun tässä tutkimuksessa oppilaille annettiin valmiiksi erilaisia ”formaaliin” muotoon asetettuja arvioinnin kohteita ja heidän piti valita sen viitekehyksen sisässä ”oikeat” ja ”väärät” väittämät, osasivat he löytää sieltä juuri ne, jotka kuuluikin.

Vaikka tutkimuksessa käytettävä data kerättiin vain Jyväskylän alueelta, eivätkä tutkimuksen tulokset ole yleistettävissä valtakunnalliseen perusjoukkoon, tuo tämä tutkimus ainutlaatuista tietoa liikunnan oppiaineen arvioinnin tutkimuskentälle. Huomioitava tutkimuksen rajoitus on myös se, että teoreettisessa viitekehyyksessä esitellyistä opettajien poikkeavista arvioinnin kohteista kaikki eivät kuitenkaan päätyneet lopulliseen oppilaille menevään kyselyyn. Oppilailta ei kysytty kuntotestien ja fyysisen kunnon vaikutusta arvosanan muodostumiseen, vaikka nämä kohdat tulivat esille monessa lähteessä. Nämä kohdat olisivat olleet mielenkiintoisia sisällyttää tutkimukseen, mutta ne jäivät pois oman huolimattomuuteni takia.

Tämä tuo meidät myös siihen oleelliseen huomioon, että tämä tutkimus on ensisijaisesti oma pro-gradu työni, jonka avulla saan opintoni suoritettua. Olen myös tämän tutkimuksen aikana ensimmäistä kertaa tarkemmin tekemisissä määrällisten analyysimenetelmien ja julkaistavan tutkimuksen kanssa. Näin olen asemani aloittelevana tutkijana varmasti näkyy työssäni ja olen voinut tehdä valinnoissani tai tulkinnoissani virheitä. Olen kuitenkin pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen vaiheita seikkaperäisesti, jotta mikään päätös ei jäisi avaamatta ja lukija saa hyvän kuvan siitä, kuinka tutkimus on toteutettu. Olen tutkimukseni tulosten muodostumisen osalta onneksi hyvin mekaanisessa roolissa – keräsin

vain kyselyaineiston ja analysoin datan käyttäen määrällisiä menetelmiä – enkä siten edes voinut tuoda omia ennakkoajatuksia mukaan tuloksiin.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Liikunnan opetuksen kansainvälinen yhteisö AIESEP on ehdottanut tiedeyhteisölle tutkimusaiheita (2022, s. 10). Yhtenä aiheena on oppilaiden äänen esille tuominen arviointiprosessissa. Itse toivoisinkin tulevaisuuden tutkimusten Suomessa lisäävän kohteekseen oppilaiden näkökulman. Koen, että oppilaat toimivat opettajien toiminnan peilinä ja siten heijastavat tutkimuksissa arvokasta tietoa, jota opettajat voivat käyttää kehittyäkseen ja viedäkseen tiedettä eteenpäin. Tämän tutkimuksen osalta näkisin mielenkiintoisena toistaa vastaavanlainen kysely peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaille, jotta voitaisiin tarkastella miten oppilaiden käsitykset arviointiin vaikuttavista asioista muuttuvat iän myötä. Kyselyä voisi myös jalostaa lisäämällä enemmän liikunnan oppiaineelle perinteisiä opetussuunnitelmasta poikkeavia tavoitteita, jotta oppilaiden vastausvaihtoehdot kasvaisivat. Mielenkiintoista olisi myös teettää Jyväskylän kouluilla vastaavanlainen kysely opettajille. Siitä saisi kiinnostavan vertailukohteen tälle tutkimukselle.

En voi olla pohtimatta sitä, miten tutkimukseni tulos pääsi yllättämään itseni. Tutkimuskirjallisuuteen perehtyessä ja kouluissa vieraillessa, en osannut kuvitella, että tulokset voisivat olla hyvin linjassa opetussuunnitelman kanssa. Syitä tähän olen pohtinut jo aikaisemmin, mutta ajatus siitä, että Jyväskylässä tehty opettajien arviointiosaamisen kehittämistyö olisi tämän tutkimuksen tuloksen takana vahvistaa tällaisen kehittämistyön merkityksellisyyttä oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen arvioinnin kannalta.

Lopullinen jatkotutkimukseen liittyvä ajatukseni onkin, että kuten Pulkkinen ja muut (2024) olivat opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä tarkastelleet arviointiuudistuksen jalkautumista rehtoreilta ja opettajilta, voisivat he tarkastella sitä myös oppilailta. Näin voitaisiin myös kartoittaa niitä alueita, joihin

arvioinnin kehittämistyötä voitaisiin lisätä ja siten yhdessä edistää peruskoulujen arvioinnin yhdenvertaisuutta.

LÄHTEET

- AIIESEP. (2020). Position Statement on Physical Education Assessment.
<https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are ... ': Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European physical education review*, 16(2), 97-115.
<https://doi.org/10.1177/1356336X10381299>
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2021). *Kasvatussosiologia* (6., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Atjonen, P. (2021). Opettajien arviointiosaamisen tietoperusta, arviointikäsitteet ja arviointikäytänteitä haastavat kompromissit. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 31(2), 4-21.
https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2021/06/Bulletin_2_2021_E_atjonen.pdf
- Atjonen, P. (2019). "Että tietää missä on menossa": Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI.
- Biesta, G. (2020), Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educ Theory*, 70: 89-104.
<https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(1), 5-31.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473–489. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226>
- Cohen. J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. painos). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research & evaluation*, 10, 7. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Engblom-Pelkkala, K. (2018). Institutionaalisen koulun strategiset käytännöt: Diskursiivinen lähestymistapa. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0625-0>
- Grönholm, C., & Juvonen, R. (2017). Yläkoulun liikunnanopettajien näkemyksiä liikunnan oppilasarvioinnista perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 mukaan. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201710234048>
- Haaja, J. (2017). Luokanopettajien käsityksiä liikunnan oppilasarvioinnista ja sen muutoksista. [Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto]. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20170827>
- Hakala, L., Kujala, T. (2021). A touchstone of Finnish curriculum thought and core curriculum for basic education: Reviewing the current situation and imagining the future. *Prospects* 51, 473–487. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202103052396>
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., & Vainikainen, M. (2017). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. PS-Kustannus.
- Hellström, M. (2004). Muutosote: Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1290-0>
- Hirvensalo, M., Jaakkola, T., Sääkslahti, A. & Lintunen, T. (2016). Koettu liikunnallinen pätevyys ja koetut esteet. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.), Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016 36–40. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4.
- Howard, M. C. (2016). A Review of Exploratory Factor Analysis Decisions and Overview of Current Practices: What We Are Doing and How Can We Improve? *International journal of human-computer interaction*, 32(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/10447318.2015.1087664>

- Jaatinen, K., & Huuha, J. (2014). "Ei voi aivan pelkästään luokkakuvan ja tikkataulun perusteella antaa numeroita": Kuudennen luokan oppilaiden ja heidän liikunnanopettajiensa käsityksiä ja kokemuksia liikunnan oppilasarvioinnista. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201408152361>
- Jyväskylän kaupunki. (2024). Jyväskylän kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma. Opetushallitus.
- Kaskinen, R. & Leino, S. (2022). Liikuttaako oppilasarviointi? 9.-luokkalaisten kokemuksia koululiikunnan arvioinnista. [julkaisematon pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto].
- Ketonen, L. (2019). Oppilasarviointi uudistuu ensimmäistä kertaa vuosikymmeniin. Jyväskylän yliopisto.
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A., & Spoof, S. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Kollin, T. (2019). Kuudesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista. [Pro gradu -tutkielma, Lapin yliopisto]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019101432500>
- Koski, P. & Hirvensalo, M. (2023). Lasten ja nuorten liikunnan merkitykset ja esteet. Teoksessa S.Kokko & L. Martin (toim.), Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia (s.48–57). Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2023:1.
- Kulttuuriministeriö. (2021). Opetus- ja koulutussanasto (OKSA): 2. laitos. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja. (2020). Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/kyselylomake/laatiminen/>

- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 21(6), 616-631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Leppäniemi, I. & Nyström, M. (2022) Opettajien ääni julkisessa keskustelussa: Sisällönanalyysi peruskoulua käsittelevistä mielipidekirjoituksista Helsingin Sanomissa 2018–2019. [Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202204123174>
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø., & Lagestad, P. (2020). Students' views on the purpose of physical education in upper secondary school. Physical education as a break in everyday school life - learning or just fun? *Sport, education and society*, 25(2), 230-241. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1573421>
- Modell, N., & Gerdin, G. (2022). 'But in PEH it still feels extra unfair': Students' experiences of equitable assessment and grading practices in physical education and health (PEH). *Sport, education and society*, 27(9), 1047-1060. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1965565>
- Nieminen, S. (2012). Liikuttaako arviointi?: Opettajien näkökulmia liikunnan oppilasarviointiin. [Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-22470>
- Opetushallitus. (11.4.2024). Arviointisanasto opettajalle. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointisanasto-opettajille>
- Opetushallitus. (2023). Perusopetuksen arvioinnin uudistus jatkuu – kuudennen luokan arviointikriteerit valmiina käyttöön. Tiedote. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/perusopetuksen-arvioinnin-uudistus-jatkuu-kuudennen-luokan-arviointikriteerit-valmiina>
- Opetushallitus. (2020). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet. Opetushallitus.

- Ouakrim-Soivio, N. (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi* (1. painos.). Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Palomäki, S., & Hirvensalo, M. (2022). Mistä liikunnan arvosanat muodostuvat?: Liikunnanopettajien käsityksiä arvioinnin kriteereistä ja haasteista perusopetuksessa. *Liikunta ja tiede*, 59(2), 83-90.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202204262381>
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. (2011). Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4 (s. 85–92). Opetushallitus.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Perusopetuslaki, 628/1998, Annettu Helsingissä 21 päivänä elokuuta 1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>
- Pulkkinen, J., Hildén, R., Ketonen, L., Khawaja, A., Kotila, J., Mäkipää, T., Nissinen, K., Puhakka, E., Rantala, J., Rautopuro, J., Sulkunen, S., Söyrinki, S. & Tammelin-Laine, T. (2024). Arviointiuudistuksen alkutaipaleella: Perusopetuksen päättöarviointitutkimuksen loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Puoskari, M. (2012). "Oppilasarviointi - opettajan vai oppilaan ääni kuuluville?": Liikunnanopettajien näkemyksiä liikunnan oppilasarvioinnista. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202310065518>
- Raiko, V. (2024). Mitä vaaditaan kiitettävään arvosanaan liikunnassa?: 9.-luokkalaisten käsityksiä ja kokemuksia liikunnan arvioinnista suhteessa opetussuunnitelman arviointikriteereihin. [Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2024032512887>
- Redelius, K., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: Part of a subject for learning? *Sport, education and society*, 20(5), 641-655.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>

- Redelius, K. & Hay, P. J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 211–225.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2010.548064>
- Redelius, K. & Hay, P. (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 275–294.
<https://doi.org/10.1177/1356336X09364719>
- Salovaara, H. (2012). Pätevien ja epäpätevien liikunnanopettajien työhyvinvointi ja pedagogiset käytännöt. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201209272531>
- Tieteen termipankki. (19.5.2024). Kasvatustieteet: piilo-opetussuunnitelma.
<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:piilo-opetussuunnitelma>
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., Broberg, M., & Tähtinen, R. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita* (2. uudistettu painos.). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Valtioneuvoston asetus, 422/2012, Annettu Helsingissä 28 päivänä kesäkuuta 2012.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=422%2F2012>
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Finn Lectura.
<https://doi.org/10.31885/9789515149817>
- Weckman, S. (2008). Liikunnanopetuksen oppilasarviointi - kyselytutkimus yläluokkien opettajille. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200802261197>
- Zhu, X. (2015). Student perspectives of grading in physical education. *European Physical Education Review*, 21(4), 409-420.
<https://doi.org/10.1177/1356336X15569628>