

Mitä vaaditaan kiitettävään arvosanaan liikunnassa?

9.-luokkalaisten käsityksiä ja kokemuksia liikunnan arvioinnista suhteessa
opetussuunnitelman arviointikriteereihin

Kasvatustiede, opettajankoulutuslaitos
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Veera Raiko

28.2.2024

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede / Opettajankoulutuslaitos

Tekijä: Veera Raiko

Otsikko: Mitä vaaditaan kiitettävään arvosanaan liikunnassa? 9.-luokkalaisten käsityksiä ja kokemuksia liikunnan arvioinnista suhteessa opetussuunnitelman arviointikriteereihin

Ohjaaja: Marjaana Veermans

Sivumäärä: 70 sivua, 6 liitesivua

Päivämäärä: 28.2.2024

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä ja kokemuksia liikunnan arvioinnista suhteessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014) arviointikriteereihin. Lisäksi selvitettiin, miten taustamuuttajat, kuten sukupuoli, oppilaan viimeisin liikunnan arvosana sekä vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden määrä olivat yhteydessä arviointikäsityksiin.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena sähköisellä kyselylomakkeella. Tutkimukseen osallistui yhteensä 75 yhdeksäsluokkalaista kevään 2023 aikana. Kyselylomakkeen avoimista vastauksista saatua aineistoa analysointiin sekä teoriaohjaavan sisällönanalyysin että aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysin jälkeen analyysiä jatkettiin vielä kvantifioimalla aineiston pohjalta muodostettuja alaluokkia sekä lisäksi alatutkimusongelmissa ristiintaulukoinnin avulla, mikä toi tutkimukseen myös kvantitatiivisia piirteitä.

Tulokset osoittivat, että oppilaiden käsitykset arviointikriteereistä olivat pääosin samansuuntaiset opetussuunnitelman arviointikriteerien kanssa, mutta myös virheellisiä käsityksiä esiintyi. Oppilaiden käsitysten mukaan merkittävimmät arviointiin yhteydessä olevat tekijät olivat aktiivinen osallistuminen, parhaansa yrittäminen sekä ryhmätyöskentelytaidot. Virheellisiä käsityksiä puolestaan esiintyi liikuntataitojen alaluokassa, jossa tuotiin esiin fyysisen kunnon ja vapaa-ajan harrastuneisuuden merkitys arvioinnissa.

Taustamuuttajien osalta tyttöjen arviointikäsityksissä poikia useammin mainittuja tekijöitä olivat parhaansa yrittäminen ja ryhmätyöskentely. Alhaisemmalle arvosanaryhmälle (8–7) aktiivinen osallistuminen puolestaan korostui arviointikäsityksissä verrattuna arvosanaryhmän 10–9 oppilaisiin. Lisäksi vapaa-ajallaan vähemmän liikkuville oppilaille asiallinen käytös ja ryhmätyöskentely olivat useammin mainittuja arviointikäsityksiä enemmän vapaa-ajallaan liikkuviin verrattuna.

Oppilaiden kokemukset koululiikunnan arvioinnista jakautuivat tulosten mukaan tasaisesti positiivisiin ja negatiivisiin kokemuksiin. Negatiivisissa kokemuksissa esiintyi enemmän arviointiin liittyviä virhekäsityksiä. Tulosten pohjalta voidaan päätellä, että oppilailla on oikeansuuntainen käsitys siitä, mitä liikuntatunneilla arvioidaan, mutta myös virheellisiä käsityksiä sekä kokemuksia arvioinnin epäoikeudenmukaisuudesta esiintyy kuitenkin yhä. Arviointikriteerien selkiyttämistä ja konkretisointia oppilaille tulisikin jatkossa korostaa, sillä niiden vaikutukset liikuntaan suhtautumiseen ja sitä kautta yksilön fyysiseen aktiivisuuteen voivat olla kauaskantoisia.

Avainsanat: arviointi, koululiikunta, liikuntakasvatus, fyysinen toimintakyky, sosiaalinen toimintakyky, psyykinen toimintakyky

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
1.1	Liikuntakasvatus	8
1.2	Liikunnan opetuksen sisältöalueet ja tavoitteet	11
1.2.1	Fyysinen toimintakyky	12
1.2.2	Sosiaalinen toimintakyky	13
1.2.3	Psyykkinen toimintakyky	14
1.2.4	Vertailua opetussuunnitelmien 2004–2014 välillä	15
1.3	Arviointi	16
1.3.1	Liikunnan arviointi	18
1.3.2	Liikunnan päättöarviointi	22
2	Tutkimusongelmat	24
3	Menetelmä	25
3.1	Osallistujat	25
3.2	Tutkimuksen toteutus	26
3.3	Aineiston analyysi	28
3.4	Tutkimusetiikka	32
4	Tulokset	34
4.1	Oppilaiden käsitykset liikunnan arviointikriteereistä	34
4.1.1	Fyysinen toimintakyky	35
4.1.2	Sosiaalinen toimintakyky	38
4.1.3	Psyykkinen toimintakyky	39
4.2	Taustamuuttujien yhteys arviointikäsityksiin	39
4.2.1	Sukupuolten välinen vertailu arviointikäsityksissä	40
4.2.2	Arvosanaryhmien välinen vertailu arviointikäsityksissä	41
4.2.3	Vapaa-ajan liikunta-aktiivisuusryhmien välinen vertailu arviointikäsityksissä	42
4.3	Oppilaiden kokemuksia liikunnan arvioinnista	45
4.3.1	Positiiviset kokemukset	45
4.3.2	Negatiiviset kokemukset	46
5	Pohdinta	49
5.1	Aktiivinen osallistuminen, parhaansa yrittäminen ja ryhmätyöskentely oppilaiden käsitysten keskiössä	49

5.2	Taustamuuttajat yhteydessä arviointikäsitteisiin	51
5.2.1	Parhaansa yrittäminen ja ryhmätyöskentely tytöille merkittävämpää kuin pojille	52
5.2.2	Aktiivinen osallistuminen korostui arvosanaryhmällä 8–7	53
5.2.3	Vapaa-ajallaan vähemmän liikkuville asiallinen käytös ja ryhmätyöskentely merkittäviä tekijöitä arviointikäsitteissä	53
5.3	Kokemukset liikunnan arvioinnista jakautuneet – positiivista ja negatiivista	54
5.4	Tutkimuksen luotettavuus	55
5.5	Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset	57
	Lähteet	59
	Liitteet	71
	Liite 1. Kyselylomake	71
	Liite 2. Infoviesti vanhemmille	75
	Liite 3. Ohjeet opettajalle kyselytilanteeseen	76

1 Johdanto

Liikunnan määrä vähenee merkittävästi nuoruudessa ja polarisaatio paljon liikkuvien ja kokonaan liikunnan ulkopuolelle jääneiden välillä kasvaa (Kokko ym., 2019; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011). Nykyajan yhä yleistyvä istuva elämäntyyli ja liikkumattomuus aiheuttavat paljon terveydellisiä haittoja, ja sitä kautta myös kuluja yhteiskunnalle (Fogelholm ym., 2007; Liukkonen, 2009). Samaan aikaan yhä harvempi lapsi tai nuori tavoittaa liikuntasuosituksen mukaisen fyysisen aktiivisuuden päivittäisen määrän. Lasten ja nuorten liikkumattomuuteen on yritetty löytää syitä ja aiheita on tutkittu laajalti (mm. Kokko ym., 2019; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011; Vanttaja ym., 2017), mutta konkreettista muutosta liikuntatottumuksissa ei ole silti tapahtunut.

Vuonna 2014 voimaan astunut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2014) pyrki osaltaan vastaamaan lasten ja nuorten liikkumattomuuteen siten, että liikunnan opetuksen tavoitteita, ja samalla arviointikriteerejä muokattiin oppilaita kannustavampaan suuntaan. Tavoitteita ja arviointia muutettiin siten, että lajitaidot poistuivat arviointikriteereistä ja fyysisen kunnon mittaukset poistettiin arvioinnista kokonaan. Tällä hetkellä uinti ja vesipelastustaidot ovatkin ainoat lajit, jotka vuonna 2014 julkaistun opetussuunnitelman tavoitteissa mainitaan. (POPS, 2014.) Fyysisten kuntotekijöiden poistaminen arvioinnista vähentää osaltaan myös oppilaiden paineita liikunnan arvioinnista (Sääkslahti ym., 2017). Koululiikunnan keskeisenä tavoitteena on liikunnalliseen elämäntapaan kasvattaminen (POPS, 2014), joten oppilaiden mahdollisten arviointipaineiden väheneminen on varmasti hyödyllinen tekijä myös tältä kannalta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä liikunnan arviointikriteereistä suhteessa opetussuunnitelmassa määriteltyihin arviointikriteereihin. Tavoitteena on myös selvittää, onko oppilaiden käsityksissä eroavaisuuksia sukupuolen, aikaisemmin saadun liikunnan arvosanan tai oppilaan vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden määrän välillä. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia oppilailta on koululiikunnan arvioinnista. Aihe on tärkeä tutkittavaksi, sillä nykyinen opetussuunnitelma (POPS, 2014) on ollut käytössä valtakunnallisesti jo viimeistään vuodesta 2016 alkaen, joten on tärkeää saada tietoa, onko tehdyillä opetussuunnitelmamuutoksilla saatu aikaan haluttua muutosta myös oppilaiden käsityksissä.

Uusi opetussuunnitelma on tähän asti julkaistu noin kymmenen vuoden välein, joten on tärkeää tutkia tällä hetkellä voimassa olevan opetussuunnitelman onnistumista, ja mahdollisia kehitystarpeita. Näin taataan se, että seuraava opetussuunnitelma pystyisi yhä paremmin vastaamaan koulun liikuntakasvatuksen keskeistä päämäärää eli liikunnalliseen elämäntapaan kasvattamista. Aihe on myös ajankohtainen, sillä liikunnan päättöarvioinnin kriteerejä tarkennettiin ja uudistettiin vuonna 2021. Uudistuksen tavoitteena oli yhdenvertaistaa arviointia valtakunnallisella tasolla. Uudistetut päättöarvioinnin kriteerit lisättiin julkaisun jälkeen osaksi perusopetuksen opetussuunnitelmaa, joten niitä on noudatettava valtakunnallisella tasolla. (Opetushallitus [OPH], 2020.)

Koululiikunnalla on mahdollista tavoittaa lähes kaikki lapset ja nuoret, joten on ymmärrettävää, että sen avulla pyritään osaltaan löytämään ratkaisuja nuorten liikkumattomuuteen. Tällä hetkellä liikuntasuosituksen mukaisesti liikkuu ainoastaan noin kolmasosa 7–15 vuotiaista ja suositusten saavuttaneiden määrä vähenee huomattavasti murrosikää lähestyttäessä. Uusimman LIITU-tutkimuksen (2022) mukaan 15–vuotiaista ainoastaan joka viides täyttää liikuntasuositukset eli liikkuu vähintään tunnin päivittäin. Tämän lisäksi on huomioitava, että pojat täyttävät liikuntasuositukset tyttöjä useammin ikäryhmästä riippumatta. (Kokko ym., 2019; Martin ym., 2023.) Ratkaisuja nuorten, erityisesti murrosikäisten, liikkumattomuuteen tarvitaan siis yhä.

Osalle nuorista koulun liikuntatunnit voivat olla jopa koko viikon ainoa liikuntamuoto, minkä vuoksi vähän liikkuville oppilaille koululiikunnan onkin todettu olevan erityisen merkittävää päivittäisen fyysisen aktiivisuuden suosituksen saavuttamisen kannalta (Heikinaro-Johansson ym., 2008). Lapset ja nuoret viettävät koulussa noin kolmasosan arkipäivistään, joten on olennaista, että myös koululiikuntaa ja siihen liittyviä osa-alueita, kuten arviointia ja liikunnanopetuksen tavoitteita, tutkitaan. Oppilaiden käsityksillä koululiikunnan arvioinnista voi olla merkitystä myös siihen, miten koululiikuntaan suhtaudutaan. On todettu, että koululiikuntaan myönteisesti suhtautuvat oppilaat ovat fyysisesti aktiivisempia myös vapaa-ajallaan verrattuna koululiikuntaan kielteisesti suhtautuviin oppilaisiin (Pentikäinen ym., 2016). Tästä näkökulmasta ajatellen on tärkeää tutkia, millainen käsitys oppilailla on liikunnan arviointikriteereistä, sillä liikunnan arviointiin liittyvät käsitykset voivat vaikuttaa tapaan, jolla oppilas suhtautuu liikuntaan ja tätä kautta myös liikunnalliseen aktiivisuuteen.

Aiemmin on todettu (Lyyra & Palomäki, 2023; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011), että koululiikuntaan suhtaudutaan yleisesti ottaen varsin positiivisesti. Lasten ja nuorten liikuntatottumuksilla sekä koululiikuntakokemuksilla, joihin myös arviointi osaltaan vaikuttaa, on todettu monissa tutkimuksissa (mm. Kjønniksen ym., 2009; Seefeldt ym., 2002; Trudeau & Shephard, 2005) todettu olevan yhteys liikunnallisuuteen aikuisiällä. Esimerkiksi Tammelinin ja kollegoiden (2004) sekä Telaman ja Yangin (2005) tutkimuksissa on todettu, että liikunnalliset tottumukset, jotka säilyvät murrosiän yli, ennakoivat pitkälti myös aikuisiän liikuntatottumuksia. Myönteiset koululiikuntakokemukset puolestaan lisäävät mahdollisuutta liikunnalliseen aktiivisuuteen myös aikuisena (Soini ym., 2007). Koululiikuntakokemusten lisäksi liikunnasta saadun hyvän arvosanan on todettu ennustavan myönteisesti aikuisiän liikunta-aktiivisuutta (Telama ym., 1997). Edellä mainittujen syiden pohjalta ei ole yhdentekevää, millainen käsitys oppilailla on koululiikunnan arvioinnista ja sen perusteista, sillä sen seuraukset voivat olla hyvinkin kauaskantoisia fyysisen aktiivisuuden kannalta.

Liikunnan arviointia on vuoden 2014 julkaistun opetussuunnitelman (POPS, 2014) jälkeen tutkittu melko vähän. Palomäki ja Hirvensalo (2022) selvittivät tutkimuksessaan liikunnanopettajien käsityksiä arviointikriteereistä ja arvioinnin haasteista. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat kaipaivat arviointikriteereihin enemmän yksiselitteisyyttä ja vähemmän tulkinnanvaraisuutta, jotta arviointia olisi mahdollista toteuttaa tasa-arvoisesti. Arviointikriteerien tulkinnallisuudesta johtuen tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat myös arviointikriteerien konkretisoinnin oppilaille käytännössä haasteelliseksi. Tämän lisäksi aihetta on tutkittu lähinnä pro gradu -tutkielmissa, erityisesti opettajien näkökulmasta (Karpansalo & Karppinen, 2020; Sintonen & Veteläsuu, 2019), mutta oppilaiden näkökulmasta arviointia on tutkittu vähemmän.

Oppilaiden näkökulmasta arviointia on tutkittu opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen muutamissa pro gradu -tutkielmissa (Kaskinen & Leino, 2022; Kollin, 2019). Kaskisen ja Leinon (2022) tutkielmassa vertailtiin yhdeksännen luokan oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia liikunnan oppilasarvioinnista arvosanan kahdeksan ja yhdeksän saaneiden oppilaiden välillä. Tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden kokemuksia arvioinnin näkymisestä sekä opettajan että oppilaiden toiminnassa. Tutkimuksen mukaan osalle oppilaista liikunnan arviointikriteerit eivät olleet selkeitä. Kansainvälisesti liikunnan oppilasarviointia oppilaiden näkökulmasta on tutkittu jonkin verran (mm. Modell & Gerdin, 2022b; Redelius & Hay, 2009; Redelius & Hay, 2012; Zhu, 2015). Myös näissä edellä mainituissa tutkimuksissa on

todettu, että oppilaiden käsitykset arviointikriteereistä ovat usein osin virheellisiä tai ristiriitaisia paikallisen opetussuunnitelman arviointikriteerien kanssa.

Aikaisempien tutkimusten pohjalta heräsi kiinnostus tutkia syvällisemmin, millaisia käsityksiä oppilailla on arviointikriteereistä suhteessa opetussuunnitelman (POPS, 2014) arviointikriteereihin. On todettu, että opettajat kokevat haasteelliseksi liikunnan arviointikriteerien konkretisoinnin oppilaille (Palomäki & Hirvensalo, 2022), joten on mielenkiintoista tietää, millaisia käsityksiä oppilailla on arviointikriteereistä. Lisäksi tytöt ja pojat pitävät erilaisia tekijöitä keskeisinä koululiikunnassa (Koski & Hirvensalo, 2023), joten tästä syystä haluttiin selvittää myös mahdollisia sukupuolten välisiä eroja arviointiin liittyvissä käsityksissä. Tässä tutkimuksessa aihetta tutkitaan laajemmalla arvosanahajonnalla, sillä jo Leinon & Kaskisen (2022) tutkielmassa arvosanaryhmien välillä oli nähtävissä eroja arviointikriteerien tietämyksessä. On todettu, että vähän liikkuville oppilaille koululiikunta on erityisen merkittävää fyysisen aktiivisuuden määrän kannalta (Heikinaro-Johansson ym., 2008), joten tästä syystä haluttiin myös selvittää, onko oppilaiden arviointikäsityksillä yhteyttä vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden määrän kanssa.

1.1 Liikuntakasvatus

Liikuntakasvatuksella tarkoitetaan laajasti määritellen kaikkea toimintaa, joka käsittelee liikuntaan yhteydessä olevia ilmiöitä kasvatuksellisesta näkökulmasta (Liukkonen, 2009). Liikuntakasvatusta toteutetaan monissa eri paikoissa, kuten esimerkiksi kouluissa, urheiluseuratoiminnassa ja kodeissa vanhempien toimesta (Laakso, 2007a).

Liikuntakasvatuksen tärkeänä tavoitteena on pitkällä tähtäimellä liikunnalliseen elämäntapaan kasvattaminen (POPS, 2014; Ennis, 2010). Liikunnalliseen elämäntapaan kasvattaminen nähdään liikuntakasvatuksen keskeisenä tavoitteena myös kansainvälisesti vertaillen (Annerstedt, 2005; Nieminen & Salminen, 2010; Kellis & Mountakis, 2005). Tämä tarkoittaa onnistuessaan sitä, että liikunta saavuttaa yksilön elämässä merkityksellisen aseman, ja kulkee mukana elämän varrella (Koski, 2017). Liikkumattomuuden lisääntyessä edellä mainitun tavoitteen merkitys nousee yhä enemmän keskiöön.

Liikunta voidaan Kosken (2004) mukaan määritellä myös yksilökohtaisesti rakentuvaksi sosiaalisesti ympäristöksi, johon jokaisella on jonkinlainen suhde. Suhdetta kutsutaan liikuntasuhteeksi, ja se voi vaihdella merkittävästi elämän erilaisten vaiheiden aikana.

Liikuntasuhteella tarkoitetaan tapaa, jolla yksilö kohtaa liikuntaan liittyviä asioita. Tämä näkyy yksilön arjessa muun muassa siinä, millainen arvo liikunnalla on elämässä. Suhde liikuntaan alkaa muodostua jo lapsuudessa, kun yksilö kohtaa ensimmäistä kertaa liikuntaan liittyviä asioita. (Koski, 2017.) Näin ollen liikuntakasvatuksen eri tekijöillä ja ympäristöillä, kuten esimerkiksi kouluilla, on merkittävä rooli liikuntasuhteen muodostumisessa.

Liikunnan laajaa kasvatustehtävää on perusteltu kansainvälisesti liikunnan fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisen osa-alueiden avulla (Annerstedt, 2005; Kellis & Mountakis, 2005). Suomessa liikuntakasvatuksen tavoitteet ovat puolestaan jaoteltu kahteen osa-alueeseen: 1. kasvattaa liikuntaan ja 2. kasvattaa liikunnan avulla (Laakso, 2007a; Liukkonen, 2009). Myös koululiikunnan osalta opetussuunnitelmassa on määritelty samoin jo vuodesta 1985 alkaen – oppilaat kasvavat liikkumaan ja liikunnan avulla (Koivula ym., 2017). Nykyisessä opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) liikunnanopetuksen tavoitteet ovat jaoteltu tämän lisäksi myös fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn sisältöalueisiin. Sisältöalueet voidaan kuitenkin myös luokitella joko liikuntaan kasvattamiseksi tai liikunnan avulla kasvattamiseksi.

Kasvattaminen liikuntaan koostuu eri osatekijöistä, kuten motoristen perustaitojen oppimisesta, yksilön kehitystasolle sopivasta fyysisestä aktiivisuudesta sekä näiden ominaisuuksien harjoittelemisesta erilaisissa liikuntaympäristöissä (POPS, 2014). Tämän liikuntakasvatuksen tavoitteen tarkoituksena on tarjota yksilölle myönteisiä liikuntakokemuksia luoden vahvan perustan liikunnallisen elämäntavan omaksumiselle. Liikunnan avulla kasvamisella tarkoitetaan puolestaan liikunnan välineellistä arvoa, jolloin liikunnan avulla pyritään vaikuttamaan lasten sekä nuorten kasvun ja kehityksen tukemiseen yleisten kasvatustavoitteiden saralla. (Liukkonen, 2009.) Tähän tavoitteeseen sisältyy esimerkiksi erilaisia sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta ja vuorovaikutus- sekä tunnetaitoja, joita opitaan liikuntatilanteissa (POPS, 2014). Liikunnan oppiaineessa onkin mahdollista opettaa ja edistää samalla laajasti myös koulun sekä opetussuunnitelman yleisluonteisia kasvatustavoitteita (Laakso, 2007a).

Koululiikunta on keskeinen osa liikuntakasvatusta. Koululiikunta kattaa käsitteenä kaikki koulupäivän aikana tapahtuvat liikuntamuodot, kuten esimerkiksi välitunnit, liikuntakerhot, liikunnalliset teemapäivät, toiminnallisen oppimisen kaikissa oppiaineissa sekä liikuntatunnit

(Laakso ym., 2007b.) Tässä tutkimuksessa koululiikunnan käsite on rajattu tarkoittamaan ainoastaan kaikille pakollista liikunnan oppiainetta. Liikunta oppiaineena eroaa sekä oppimisympäristöltään että oppimistilanteiltaan koulun muista oppiaineista merkittävästi. Esimerkiksi nykyisessä opetussuunnitelmassa mainittu kehollisuus on keskeinen erityispiirre liikunnan opetuksessa, sillä oppilaat käyttävät kehoaan liikunnanopetuksessa ikään kuin oppimisen välineenä. (POPS, 2014.)

Liikuntaa opetetaan valtioneuvoston tuntijakoasetuksen (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012: 6 §) mukaisesti vuosiluokilla 1–2 yhteensä vähintään neljä vuosiviikkotuntia, luokilla 3–6 yhteensä vähintään yhdeksän vuosiviikkotuntia ja luokilla 7–9 yhteensä vähintään seitsemän vuosiviikkotuntia. Yksi vuosiviikkotunti vastaa 38 tuntia opetusta lukuvuodessa (Kantomaa ym., 2018). Toisin sanottuna koululiikuntaa on peruskoulussa jokaisella ikäluokalla keskimäärin kaksi 45 minuutin oppituntia viikossa. Lisäksi oppilailla on usein mahdollista suorittaa halutessaan tämän lisäksi liikuntaa myös valinnaisena aineena. (Kalaja & Kalaja, 2007; Laakso ym., 2007b.)

Liikunnan oppiaineen tehtävänä on tukea oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia sisältäen fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn osa-alueet. Koulun liikuntakasvatuksen keskeisenä tehtävänä on myös luoda oppilaille positiivinen suhtautuminen omaan toimintakykyyn sekä omasta hyvinvoinnista huolehtimiseen. (Koivula ym., 2017.) Liikunnan opetuksessa keskeisintä ovat oppilaiden saamat myönteiset liikunnalliset kokemukset ja liikunnalliseen elämäntapaan kannustaminen (Ennis, 2010). Vuosiluokilla 7–9 opetussuunnitelmassa on mainittu olennaisena asiana myös oppilaan myönteisen minäkäsityksen vahvistaminen sekä nuoren muuttuvan kehon hyväksyminen (POPS, 2014).

Yhtenä koululiikunnan keskeisenä tavoitteena on myös oppilaan sisäisen motivaation vahvistaminen, mikä tapahtuu tarjoamalla liikuntatunneilla myönteisiä liikuntakokemuksia. Myönteisten liikuntakokemusten on todettu lisäävän kiinnittymistä liikuntaan ja sen luomiin merkityksiin, kun taas negatiivisten kokemusten puolestaan heikentävän kiinnittymistä liikunnalliseen elämäntapaan. (Koski, 2004.) Myönteisten liikuntakokemusten tarjoaminen oppitunneilla vahvistaa samalla oppilaiden liikunnallisen pätevyyden kokemusta (Koivula ym., 2017).

Koetulla liikunnallisella pätevyydellä tarkoitetaan yksilön kokemusta omista liikuntakyvyistään ja -suorituksistaan. On todettu, että pojilla kokemus omasta fyysisestä pätevyydestä on parempi kuin tytöillä. (Hirvensalo ym., 2016a.) Hyväksi koettu liikunnallinen pätevyys on positiivisesti yhteydessä liikunnalliseen aktiivisuuteen niin vapaa-ajalla kuin koulun liikunnassa (Taylor ym., 2010; Wallhead & Buckworth, 2004). Liikunnallisen pätevyyden on todettu olevan sitä korkeampaa, mitä aktiivisempi lapsi tai nuori on liikunnallisesti (Hirvensalo ym., 2016a). Liikunnassa pätevyyskokemuksia on mahdollista saada siten, että yksilö kokee kehittyneensä jossakin liikuntataidossa (Lintunen, 2007).

1.2 Liikunnan opetuksen sisältöalueet ja tavoitteet

Vuosiluokkien 7–9 liikunnan opetuksen tavoitteet ja sisältöalueet on jaoteltu opetussuunnitelmassa kolmeen osa-alueeseen: fyysinen toimintakyky, sosiaalinen toimintakyky ja psyykinen toimintakyky (POPS, 2014). Yhteensä tavoitteita on määritelty 13 kappaletta. Fyysisen toimintakyvyn sisältöalueella tavoitteita on yhteensä seitsemän, sosiaalisen toimintakyvyn sisältöalueella kaksi ja psyykkisen toimintakyvyn sisältöalueella neljä.

Opetussuunnitelmassa asetetut liikunnan opetuksen tavoitteet korostavat tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa liikuntatunneilla (POPS, 2014).

Tehtäväsuuntautuneet oppilaat saavat pätevyyden kokemuksia kehittyessään omissa liikuntataidoissaan tai yrittäessään parhaansa. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa keskeistä ovat yrittäminen, kehittyminen ja oppiminen (Nicholls, 1984). Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on myös olennainen osa liikuntaan liittyvien positiivisten kokemusten saavuttamista sekä liikuntatunneilla viihtymistä (Gråsten ym., 2012).

Liikunnallisen pätevyyden kokemukset eivät ole näin toisten oppilaiden tasosta riippuvaisia vaan pohjautuvat ainoastaan omaan kehittymiseen, ja sen seuraamiseen. Tämä mahdollistaa jokaiselle oppilaalle onnistumisen kokemuksia ja positiivisia tunteita liikuntatilanteissa, liikunnallisesta osaamisesta riippumatta. Tämä on erityisen tärkeää niille oppilaille, jotka ovat liikunnallisesti heikompia. Mikäli oppilaat eivät tiedä arvioinnin pohjautuvan ainoastaan omaan liikunnalliseen kehittymiseen, eikä oppilaiden väliseen vertailuun, saattaa sillä olla merkitystä siihen, miten oppilas suhtautuu liikkumiseen. (Liukkonen ym., 2007.)

Ruotsissa Redeliuksen ja Hayn (2015) tekemässä tutkimuksessa todettiin, että opettajat eivät usein kerro oppilaille liikuntatunnin tavoitteita, mutta toisaalta todettiin myös, että tunnin tavoitteiden kertominen auttoi oppilaita ymmärtämään mitä heiltä odotetaan tunneilla. Myös MacPhailin ja Halbertin (2010) tutkimuksessa sekä oppilaat että opettajat kokivat tunnin tavoitteiden läpikäymisen positiiviseksi asiaksi oppimisen kannalta. Tästä syystä on tärkeää, että oppilailla olisi tiedossa liikunnan opetuksen tavoitteet, joiden pohjalta myös arviointia toteutetaan, sillä sen on todettu olevan oppilaiden oppimisen ja täten myös liikunnallisen pätevyyden kannalta hyödyllistä.

1.2.1 Fyysinen toimintakyky

Opetussuunnitelmassa liikunnan sisältöalueista ensimmäinen on fyysinen toimintakyky, joka kattaa kaiken fyysisesti aktiivisen toiminnan liikuntatunneilla. Sisältöalueeseen kuuluu keskeisenä myös parhaansa yrittäminen. (Sääkslahti ym., 2017.) Fyysinen toimintakyky on määritelty Rissasen (1999) mukaan elimistön toiminnalliseksi kyvyksi selviytyä asetetuista tavoitteista sekä fyysistä aktiivisuutta edellyttävistä tehtävistä. Lisäksi fyysinen toimintakyky on määritelty myös kehon toiminnan tehoksi, joka voidaan ryhmitellä eri osatekijöihin, kuten nopeuteen, kestävyYTEEN, voimaan, liikkuvuuteen ja taitavuuteen (Kalaja & Kalaja, 2007).

Hyvällä tasolla oleva fyysinen toimintakyky luo pohjan yksilön hyvinvoinnille. Se ei ole kuitenkaan pysyvä tila, vaan fyysistä toimintakykyä tulee kehittää ja ylläpitää säännöllisesti toistuvalla sekä riittävän intensiivisellä liikkumisella. Koululiikunnan tehtävänä onkin opettaa oppilaille, millä tavoin fyysistä toimintakykyä voi ylläpitää sekä kehittää. (Kalaja, 2017.) Lasten ja nuorten elämässä esiintyviä fyysistä ponnistelua vaativia tehtäviä ovat esimerkiksi koulumatkan kulkeminen kävellen tai pyörällä, erilaisissa ympäristöissä liikkuminen, kuten portaissa tai epätasaisessa maastossa kulkeminen sekä harrastusvälineiden kantaminen ja kuljettaminen omin lihasvoimin (Jaakkola ym., 2012).

Fyysisen toimintakyvyn sisältöalueeseen (taulukko 1.) kuuluu tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaitojen monipuolinen vahvistaminen ja harjoittelu vaihtuvissa oppimisympäristöissä eri vuodenaikojen olosuhteita hyödyntäen. Sisältöalueeseen kuuluvat myös opetussuunnitelman ainoat lajit, uinti ja vesipelastus. Liikunnan opetuksessa hyödynnettävien monipuolisten harjoitusten ja leikkien tehtävänä on opetussuunnitelman mukaan tarjota oppilaille muun muassa itsenäisyyden, liikunnallisen pätevyyden ja

autonomian tunteita. Opetukseen valittujen harjoitteiden tarkoituksena on myös luoda pohjaa oppilaiden omatoimiseen voiman, nopeuden, kestävyys ja liikkuvuuden harjoitteluun. (POPS, 2014.)

TAULUKKO 1. Fyysisen toimintakyvyn tavoitteet (POPS 2014, s. 434)

T1 kannustaa oppilasta fyysiseen aktiivisuuteen, kokeilemaan erilaisia liikuntamuotoja ja harjoittelemaan parhaansa yrittäen
T2 ohjata oppilasta harjaannuttamaan havaintomotorisia taitojaan eli havainnoimaan itseään ja ympäristöään aistien avulla sekä tekemään liikuntatilanteisiin sopivia ratkaisuja
T3 ohjata oppilasta harjoittelun avulla kehittämään tasapaino- ja liikkumistaitojaan, jotta oppilas osaa käyttää, yhdistää ja soveltaa niitä monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä, eri vuodenaikoina ja eri liikuntamuodoissa
T4 ohjata oppilasta harjoittelun avulla kehittämään välineenkäsittelytaitojaan, jotta oppilas osaa käyttää, yhdistää ja soveltaa niitä monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä, eri välineillä, eri vuodenaikoina ja eri liikuntamuodoissa
T5 kannustaa ja ohjata oppilasta arvioimaan, ylläpitämään ja kehittämään fyysisiä ominaisuuksiaan: voimaa, nopeutta, kestävyttä ja liikkuvuutta
T6 vahvistaa uima- ja vesipelastustaitoja, jotta oppilas osaa sekä uida että pelastautua ja pelastaa vedestä
T7 ohjata oppilasta turvalliseen ja asialliseen toimintaan”

1.2.2 Sosiaalinen toimintakyky

Sosiaalisella toimintakyvyllä tarkoitetaan taitoa toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa sujuvasti osana yhteisöjä ja yhteiskuntaa. Se näkyy myös kykynä sosiaaliseen aktiivisuuteen ja lisäksi siihen liittyvät myös osallistuminen sekä kokemukset yhteisyydestä ja osallisuudesta. (Tiikkainen & Pynnönen, 2018.) Liikunnan opetussuunnitelman sisältöalueena sosiaalinen toimintakyky (taulukko 2.) kuuluu liikunnan avulla kasvamiseen (POPS, 2014).

Koulun liikuntatilanteissa opetellaan fyysisen aktiivisuuden ohella myös paljon sosiaalisia taitoja, kuten muiden oppilaiden huomioimista ja auttamista. Ryhmä- ja parityöskentelyn avulla on tarkoitus tukea positiivista yhteisöllisyyden tunnetta. Liikuntatunneilla opitaan monipuolisten harjoitteiden ohessa myös vastuunkantoa sekä sääntöjen noudattamista. (POPS,

2014.) Vastuunkantaminen näkyy liikuntatunneilla esimerkiksi oikeanlaisten liikuntavarusteiden muistamisella. Sääntöjen noudattamista puolestaan harjoitellaan sekä yleisen turvallisuuden kannalta tunneilla että erilaisissa peleissä ja leikeissä.

TAULUKKO 2. Sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteet (POPS, 2014, s. 434)

"T8 ohjata oppilasta työskentelemään kaikkien kanssa sekä säätämään toimintaansa ja tunneilmaisuaan liikuntatilanteissa toiset huomioon ottaen
T9 ohjata oppilasta toimimaan reilun pelin periaatteella sekä ottamaan vastuuta yhteisistä oppimistilanteista"

1.2.3 Psyykinen toimintakyky

Liikunnan opetuksen sisältöalueista kolmas eli psyykinen toimintakyky (taulukko 3.) kuuluu myös liikunnan avulla kasvamiseen (POPS, 2014). Psyykinen toimintakyky liittyy vahvasti myös sosiaaliseen toimintakykyyn ja sen sujuvuuteen. Psyykkisellä toimintakyvyllä tarkoitetaan yksilön mielenterveyttä ja hyvinvointia sekä yleisesti elämänhallintaa. Tähän toimintakyvyn alueeseen liittyy myös esimerkiksi kyky omaan elämään liittyvien ratkaisujen tekemiseen ja kykyyn muodostaa käsitys itsestään. (Voutilainen & Vaarama, 2005.)

Liikuntatunneilla opetellaan työskentelemään yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi sekä itsenäisesti että ryhmän jäsenenä. Liikuntatunneilla keskeistä on positiivisten tunteiden kokeminen, sillä ne tukevat oppilaan minäkäsitystä sekä liikunnallisen pätevyyden kokemusta. Lisäksi olennaista sisältöalueessa on vahvistaa oppilaiden käsitystä liikunnan keskeisestä roolista kasvun ja kehityksen kannalta sekä jakaa oppilaille tietoa erilaisista vapaa-ajan harrastusmahdollisuuksista liikuntalajien parissa. (POPS, 2014.) Sisältöalueen tavoitteista ainoastaan yksi: ”T10 Kannustaa oppilasta ottamaan vastuuta omasta toiminnasta ja vahvistaa oppilaan itsenäisen työskentelyn taitoja” (POPS, 2014, s. 437), toimii arvioinnin perusteena. Psyykkisen toimintakyvyn osa-alueen tavoitteet T11–T13 eivät vaikuta arvosanaan, vaan ne toimivat ainoastaan oppilaan oman osaamisen reflektoinnin tukena, esimerkiksi tunneilla toteutettavissa itsearvioinneissa (POPS, 2014).

TAULUKKO 3. Psykkisen toimintakyvyn tavoitteet (POPS, 2014, s. 434)

"T10 kannustaa oppilasta ottamaan vastuuta omasta toiminnasta ja vahvistaa oppilaan itsenäisen työskentelyn taitoja
T11 huolehtia siitä, että oppilaat saavat riittävästi myönteisiä kokemuksia omasta kehosta, pätevyydestä ja yhteisöllisyydestä
T12 auttaa oppilasta ymmärtämään riittävän fyysisen aktiivisuuden ja liikunnallisen elämäntavan merkitys kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille
T13 tutustuttaa oppilas yleisten liikuntamuotojen harrastamiseen liittyviin mahdollisuuksiin, tietoihin ja taitoihin, jotta hän saa edellytyksiä löytää itselleen sopivia iloa ja virkistystä tuottavia liikuntaharrastuksia"

1.2.4 Vertailua opetussuunnitelmien 2004–2014 välillä

Vuonna 2014 julkaistun opetussuunnitelman myötä liikunnan opetuksen sisältöalueet ja tavoitteet muuttuivat merkittävästi aikaisempaan eli vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS, 2004) verrattuna. Liikunnan opetuksessa on ollut pitkänä perinteenä arvioida esimerkiksi kuntoa ja harrastuneisuutta, mutta nykyisessä opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) näin ei enää ole. Yksittäisten lajitekniikoiden oppimisen sijasta keskiössä on oppia monipuolisesti liikuntataitoja, joiden avulla yksilöllä on mahdollisuus toteuttaa liikunnallista elämäntapaa sekä huolehtia ja ylläpitää toimintakykyään liikunnasta nauttien. (Hirvensalo ym., 2016b.) Yhteistä molemmissa opetussuunnitelmissa on hyvinvoinnin tukeminen, monipuolisuus, liikunnallisten elämysten mahdollistaminen sekä omatoimiseen vapaa-ajan liikuntaharrastukseen kannustaminen (POPS, 2004; POPS, 2014).

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa vuosiluokat olivat liikunnan osalta jaoteltu kahteen kokonaisuuteen, vuosiluokat 1–4 ja 5–9 (POPS, 2004). Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa luokka-asteet on puolestaan jaoteltu kolmeen kokonaisuuteen, vuosiluokat 1–2, vuosiluokat 3–6 ja vuosiluokat 7–9, joissa on jokaiselle oppiaineelle määritelty erikseen vuosiluokkien sisällöt ja tavoitteet (POPS, 2014). Liikunnan osalta merkittävänä muutoksena tuli myös tavoitteiden jakaminen fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen osa-alueeseen (Sääkslahti ym., 2017).

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa korostuvat sisältöalueissa erityisesti motoristen perustaitojen hallinta ja niiden soveltaminen eri liikuntatilanteissa yksittäisten lajitaitojen sijaan. Vuoden 2004 opetussuunnitelman keskeisissä sisältöalueissa mainitaan puolestaan useita eri liikuntalajeja, kuten suunnistus, juoksu, retkeily, uinti, vesipelastus, voimistelu,

tanssi ja ilmaisuliikunta. (POPS, 2004; POPS, 2014.) Vuoden 2014 opetussuunnitelma antaa tavoitteiden sisällä huomattavasti enemmän autonomiaa liikunnan opettajalle toteuttaa opetutusta haluamallaan tavalla verrattuna vuoden 2004 opetussuunnitelmaan.

Vaikka nykyisessä opetussuunnitelmassa ei enää mainita erikseen urheilulajeja, on tavoitteissa silti mainittu erilaiset liikuntatehtävät, -muodot ja -lajit sekä monipuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen (Sääkslahti ym., 2017). Yksi keskeisimmistä eroista opetussuunnitelmien välillä on kuntotekijöiden huomioiminen, sillä vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on erikseen mainittu, että fyysisiä kuntotekijöitä ei saa käyttää arvioinnin perusteena (POPS, 2014). Sisältöalueiden ja tavoitteiden muutosten myötä myös arviointikriteerit ovat muuttuneet, sillä arviointi pohjautuu aina oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin (Atjonen, 2007; Sääkslahti ym., 2017). Vuoden 2004 opetussuunnitelman päättöarvioinnin kriteereissä on määritelty oppilaan osaamista hyvin lajilähtöisesti esimerkiksi suunnistuksen, hiihdon, luistelun, tanssin, voimistelun ja pallopelien osalta, mutta vuoden 2014 opetussuunnitelman arviointikriteereissä ainoina lajeina ovat uinti ja vesipelastustaidot (Sääkslahti ym., 2017).

1.3 Arviointi

Arvioinnilla tarkoitetaan arvon tai merkityksen määrittämistä arvioitavalle kohteelle (Atjonen, 2007; Koppinen ym., 1994; Linnakylä & Välijärvi, 2005; Lyytinen & Nikkanen, 2008). Arvioitavan kohteen arvo määräytyy aina verrattaessa toimintaa tai lopputulosta sille asetettuihin tavoitteisiin tai kriteereihin. Keskeistä arvioinnissa on määrittää arvo tietylle kohteelle, kuten esimerkiksi koululiikunnassa oppilaan välineenkäsittelytaidoille. (Atjonen, 2007; Lyytinen & Nikkanen, 2008.) Arviointi kuvaa sitä, miten työ on tehty suhteessa ennalta asetettuihin tavoitteisiin ja niistä johdettuihin kriteereihin. Tällainen arviointi ei kuitenkaan ole arvioinnin kohteelle aina motivoivaa, sillä se ei suoranaisesti anna tietoa esimerkiksi kehittämiskohteista tai onnistumisista. (Hongisto, 2000.)

Perusopetuslain (Perusopetuslaki [POL] 5:22 §) mukaisesti oppilasarvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä luoda oppilaalle valmiuksia itsearvioinnin toteuttamiseen. Laki velvoittaa myös, että oppimista, työskentelyä sekä käyttäytymistä on arvioitava monipuolisesti. Lain lisäksi kouluissa arvioinnin tulee tapahtua Perusopetuksen opetussuunnitelmassa määriteltyjen ja paikallisissa opetussuunnitelmissa täsmennettyjen

tavoitteiden perusteella. Yleisesti ottaen koulussa oppimisen arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä on tukea myönteisesti oppilaan oppimisprosessia sekä oppimista. (POPS, 2014.)

Kouluissa toteutettava arviointi antaa tietoa sekä arvioinnin kohteelle eli oppilaalle että arvioitsijalle eli opettajalle. Opettaja saa arvioinnin avulla tietoa oppilaan osaamisesta, kehityskohteista sekä edistymisestä, kun taas oppilas saa palautetta omasta oppimisestaan ja siitä, mitä tulisi mahdollisesti harjoitella vielä lisää. Perusopetuksessa arvioinnin keskeisenä tavoitteena on antaa rohkaisevaa ja myönteistä palautetta tavoitteista, jotka oppilas on jo saavuttanut, sekä tämän lisäksi rakentavaa palautetta liittyen niihin tavoitteisiin, joita ei ole vielä saavutettu. Rohkaisevan palautteen tavoitteena on, että oppilas tiedostaa oman osaamisensa tason ja pystyy tämän tiedon pohjalta kehittämään itseään. (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001; Quakrim-Soivio, 2016.)

Arviointi voidaan jakaa määrälliseen ja laadulliseen arviointiin. Määrällisessä arvioinnissa arviointi on usein numeerista ja kuvaa sitä, miten paljon kehitystä on tapahtunut esimerkiksi lukukauden aikana. Laadullisessa arvioinnissa arviointi on puolestaan usein sanallista, kuten esimerkiksi palaute tai arviointikeskustelu. Laadullista arviointia, kuten palautteenantoa tulisikin suorittaa liikunnan opetuksessa jatkuvasti läpi oppimisprosessin. (Numminen & Laakso, 2001.) Palautteen avulla oppilas pystyy kehittymään ja oppimaan liikuntatunneilla (Quakrim-Soivio, 2016; Kauppinen & Vitikka, 2017). Ja näin ollen saamaan kehittyessään myös liikunnallisen pätevyiden kokemuksia (Lintunen, 2007).

Koulukontekstissa arviointi voidaan jakaa myös diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin (Koppinen ym., 1994; Quakrim-Soivio, 2016). Diagnostinen arviointi on ennen opiskelua tapahtuvaa osaamisen kartoittamista, esimerkiksi lähtötasotestin avulla. Sen tarkoituksena on antaa tietoa esimerkiksi oppilaan oppimisen edellytyksistä tai aikaisemmin saavutetusta osaamisesta. (Atjonen, 2007.) Diagnostinen arviointi toimii erityisesti opettajan työvälineenä, helpottaen opetuksen ja eriyttämisen suunnittelua. Etukäteen toteutetun arvioinnin avulla voidaan saada esimerkiksi tärkeää tietoa siitä, onko oppilaalla puutteita joissain tiedoissa tai taidoissa, joita ikäluokalla lähtökohtaisesti tulisi jo olla. (Quakrim-Soivio, 2016.)

Formatiivisella arvioinnilla puolestaan tarkoitetaan oppimisen ja opettamisen aikana annettavaa ohjaavaa arviointia, kuten palautetta. Tällainen arviointi ohjaa oppijaa saavuttamaan oppimiselle asetettuja tavoitteita ja antaa puolestaan opettajalle tietoa siitä, mitä tulisi vielä opettaa enemmän. Ohjaava palaute on olennainen osa formatiivista arviointia, ja se ohjaa oppimisen jatkumoa. (Linnakylä & Välijärvi 2005; Quakrim-Soivio, 2016.)

Summatiivisella arvioinnilla taas tarkoitetaan opintojakson tai kokonaisuuden lopussa tehtävää laajempaa päättöarviointia, jossa oppilaan osaamista tarkastellaan suhteessa opintokokonaisuuden tavoitteisiin. Summatiivinen arviointi kertoo, onko oppimiselle asetettuja tavoitteita saavutettu, ja se ilmaistaan usein numeerisesti arvosanana esimerkiksi lukuvuoden päätteeksi annettavassa todistuksessa. (Atjonen, 2007; Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001; Quakrim-Soivio, 2016; Sääkslahti ym., 2017.) Summatiivinen arviointi kuuluu määrälliseen arviointiin (Numminen & Laakso, 2001). Näiden kolmen arvioinnin osa-alueen lisäksi arviointi voi joskus olla myös prognostista, jolloin tehtävänä on arvioida tulevaa menestystä esimerkiksi opintoihin tai työelämään liittyen. Prognostisesta arvioinnista esimerkkinä on lukion ylioppilastutkinto Suomessa, jonka tavoitteena on kuvata oppilaan valmiutta jatko-opintoihin. (Quakrim-Soivio, 2016.)

Oppilailla on oikeus tietää oppimiselle asetetut tavoitteet ja arviointikriteerit etukäteen, jotta arviointi olisi oikeudenmukaista (Tolgfors & Öhman, 2016). Myös oppimisen kannalta on olennaista, että oppilaalla on jo etukäteen tiedossa arviointikriteerit (Sadler, 1998). Lisäksi myös huoltajilla on opetussuunnitelman mukaisesti oikeus tietää arviointiperusteet ja niiden soveltaminen arvioinnissa (Hirvensalo ym., 2016b; Kauppinen & Vitikka, 2017; Linnakylä & Välijärvi, 2005; POPS, 2014; Quakrim-Soivio, 2016; Sääkslahti ym., 2017).

Arviointikriteerien läpinäkyvyys mahdollistaa arvioinnin luotettavuuden ja oikeudenmukaisuuden. Mikäli arviointikriteerit eivät ole tiedossa sekä arvioitsijalle että arvioitavalle, ei arviointia ole mahdollista toteuttaa oikeudenmukaisesti ja tasa-arvoisesti. (Hirvensalo ym., 2016b; Quakrim-Soivio, 2016.)

1.3.1 Liikunnan arviointi

Liikunnan oppilasarviointi on kriteereihin perustuvaa arviointia. Kriteeriperusteisessa arvioinnissa on keskeistä oppimiselle asetettujen tavoitteiden pohjalta luodut kriteerit, joihin suhteutettuna arvioija suorittaa arviointitehtävänsä (Heinonen, 2001). Kriteerit tulee olla aina

ennalta määriteltyjä ja mahdollisimman yksiselitteisiä, jolloin ne myös tukevat parhaiten arvioinnin toteuttamista. Kriteereihin pohjautuva arviointi lisää myös arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja luotettavuutta. (Jakku-Sihvonen, 2001.) Kriteerien yksiselitteisyys on hyvin olennaista, sillä on todettu, että usein oppilaiden tulkinta siitä, mitä arvioidaan, poikkeaa opettajan tekemästä tulkinnasta (Chan ym., 2011).

On todettu, että oppilaat kokevat liikuntatunneilla oppimisen kannalta hyödylliseksi tiedon arviointikriteereistä (MacPhail & Halbert, 2010). Tieto siitä, mitä liikuntatunneilla arvioidaan, auttaa oppilaita kehittymään liikuntataidoissaan liikuntatuntien aikana. (Evangelou ym., 2022.) Tästä huolimatta on kuitenkin todettu, että suurin osa oppilaista ei tiedä liikunnan opetuksen tavoitteita tai arvioinnin kriteereitä tai ne ovat oppilaille usein epäselviä (Chan ym., 2011; Hongisto, 2000; Leirhaug & Annerstedt, 2015; Modell & Gerdin, 2022b). Redeliuksen ja Hayn (2012) tutkimuksessa oppilaat kokivat liikunnasta saadun arvosanan hyvin merkitykselliseksi, mutta kuitenkaan suurin osa oppilaista ei tiennyt arviointikriteerejä arvosanan taustalla.

On myös todettu, että oppilaat pitävät liikunnan arviointia epäoikeudenmukaisena (Modell & Gerdin, 2022a). Kokemukseen arvioinnin epäoikeudenmukaisuudesta voi osaltaan vaikuttaa oppilaiden virheelliset käsitykset arviointikohteista. Myös Kaskisen ja Leinon (2022) tutkielman tulosten mukaan arviointikriteerit olivat oppilaille epäselviä. Lisäksi aiemmin tehdyissä tutkimuksissa (Redelius & Hay, 2009; Redelius & Hay, 2012; Zhu, 2015) on todettu, että oppilaiden käsitykset arviointikriteereistä olivat ainakin osittain ristiriidassa opetussuunnitelman arviointikriteerien kanssa. Modellin ja Gerdinin (2022b) Ruotsissa tehdyn tutkimuksen mukaan oppilaat kokivat, että jos arviointikriteerit olisivat selkeämmin tiedossa, liikuntatunneille osallistumiseen myös panostettaisiin enemmän. Samassa tutkimuksessa oppilaat toivoivat lisäksi saavansa tarkempaa tietoa siitä, mitä liikuntatunneilla arvioidaan ja mitkä ovat oppiaineen tavoitteet.

Liikunnan arviointi perustuu puoliksi oppimiseen ja puoliksi työskentelyyn.

Opetussuunnitelman tavoitteista T2–T6 liittyvät oppimisen arviointiin ja tavoitteet T1 sekä T7–T10 puolestaan työskentelyn arviointiin. Arvioinnin perustumisella oppimiseen tarkoitetaan esimerkiksi motoristen perustaitojen osaamista ja työskentelyllä puolestaan esimerkiksi yrittämistä ja aktiivisuutta oppitunneilla. (POPS, 2014; Sääkslahti ym., 2017.)

Oppimisen arviointi pohjautuu nimenomaan formatiiviseen arviointiin ja ohjaavaan palautteeseen, mikä tukee oppilasta kohti oppimisen tavoitteita. Osaamisen arviointi taas viittaa summatiiviseen arviointiin, joka kertoo oppilaan sen hetkisestä osaamisen tasosta suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. (POPS, 2014.)

Liikunnan oppiaineessa käytetään Perusopetuksen opetussuunnitelmassa määriteltyjä yleisiä arviointiperiaatteita oppiaineen luonteeseen soveltuvasti. Opettajan tehtävänä on saada tietoa oppilaan oppimisesta monipuolisesti eri arviointitapoja hyödyntäen. Liikuntaan ja liikunnan avulla kasvamista edistetään palautteen avulla, jonka tulee olla monipuolista, kannustavaa sekä tavoitteita kohti ohjaavaa. Palaute kohdistuu aina yksilöllisesti oppilaan kehittymiseen suhteessa aikaisempaan osaamistasoon. Lisäksi oppilaan tulee myös saada monipuolisesti mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan. (POPS, 2014.)

Opetuksen järjestäjä saa päättää paikallisesti, annetaanko arviointi luokilla 1–7 sanallisena vai numeroarviointina vai molempia vaihtoehtoja hyödyntäen. Luokilla 8–9 on puolestaan valtakunnallisesti käytössä numeroarviointi asteikolla 4–10. (POPS, 2014.) Taito- ja taideaineiden, joihin myös liikunta lukeutuu, numeroarvioinnin tarpeellisuus on herättänyt viime aikoina keskustelua lehtien mielipidekirjoituksissa, erilaisilla keskustelualustoilla sekä liikunnanopettajien ja -opiskelijoiden keskuudessa. Numeroarvioinnin on kuitenkin todettu motivoivan oppilaita, kunhan tavoitteet ja arviointikriteerit ovat avattu oppilaille selkeästi. (Virta & Lounassalo, 2017.)

Liikunnan opetuksen arviointi perustuu opettajan tekemään monipuoliseen havainnointiin liikuntatunneilla sekä havaintojen systemaattiseen dokumentointiin. Lisäksi opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaiden mahdollisuutta harjoitella ja kehittyä itsearvioinnissa. Itsearvioinnissa oppilas reflektoi omaa oppimistaan ja osaamistaan verrattuna asetettuihin tavoitteisiin. Itsearviointia on mahdollista toteuttaa esimerkiksi lomakkeella, kirjoitelmana tai suullisen arviointikeskustelun avulla (Nieminen, 2019.) Myös liikunnanopetuksen psyykkisen osa-alueen tavoitteita T11–T13 ohjataan opetussuunnitelmassa hyödyntämään itsearvioinnin pohjana, vaikka kyseiset tavoitteet eivät vaikutaakaan suoranaisesti arvosanaan (POPS, 2014).

Opetussuunnitelmassa on erikseen mainintana, että oppilaiden fyysiset kuntotekijät eivät saa olla liikunnan arvioinnin perusteena. Myöskään valtakunnallisia Move! -mittaustuloksia ei saa hyödyntää oppiaineen arvioinnissa. (POPS, 2014.) Liikuntaan kasvamista ja liikunnan avulla kasvamista tuetaan mahdollisimman monipuolisella arvioinnilla sekä palautteen antamisella. Arvioinnin ja oppimisen aikaisen ohjaavan palautteen tehtävänä on vahvistaa oppilaiden positiivista käsitystä itsestään liikkujana. (Kauppinen & Vitikka, 2017; POPS, 2014.)

On todettu, että fyysisten kuntotekijöiden käyttäminen osana liikunnan arviointia aiheuttaa oppilaisissa negatiivisia tunteita ja heikentää motivaatiota, eivätkä oppilaat näe kuntotekijöiden arviointia hyödyllisenä liikunnallisen elämäntavan kannalta (López-Pastor ym., 2012). Fyysisiä kuntotekijöitä mittaavien testien jättäminen arvioinnin ulkopuolelle nähdään palvelevan paremmin myös valtakunnallisten Move! -mittausten tavoitetta eli oppilaiden kannustamista huolehtimaan omatoimisesti fyysisestä toimintakyvystään (Sääkslahti ym., 2017). Lisäksi on todettu, että fyysisiä kuntotekijöitä mittaavat testit ja niiden hyödyntäminen osana arviointia on jättänyt monille negatiivisia liikuntakokemuksia. Erityisesti niille oppilaille, jotka eivät ole pärjänneet kuntotesteissä, on aiheutunut negatiivisia tunteita, kuten hermostuneisuutta ja ahdistusta (Lauritsalo ym., 2012; Wrench & Garret, 2008). Tästä syystä on tärkeää saada tietoa siitä, ovatko oppilaiden käsitykset liikunnan arvioinnista muuttuneet nykyisen opetussuunnitelman muutosten myötä positiivisempaan suuntaan tai onko oppilaille edes tietoa siitä, mitä liikuntatunneilla nykyisin todellisuudessa arvioidaan.

Zhun (2015) Yhdysvalloissa tehdyssä liikunnan arviointia koskevassa tutkimuksessa joidenkin oppilaiden mielestä liikunnallista kyvykkyyttä ei tulisi painottaa arvioinnissa, vaan sen sijaan tulisi painottaa osallistumisaktiivisuutta ja vaivanäköä, sillä niihin jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa. Samansuuntaisesti myös Redeliuksen ja Hayn (2009) tutkimuksessa oppilaiden mielestä liikunnan arvioinnissa keskeisiä tekijöitä olivat muun muassa aktiivinen osallistuminen, parhaansa yrittäminen sekä sosiaalisuus. Toisaalta samassa tutkimuksessa osa oppilaista nosti esiin myös urheilullisen kyvykkyyden merkityksen, kuten hyvän kunnon tai fyysisen vahvuuden. Nämä oppilaiden arviointikäsitykset vahvistavat toisaalta ajatusta fyysiseen kuntoon ja liikunnalliseen osaamiseen liittyvän arvioinnin ongelmallisuudesta, mutta toisaalta myös osoittavat jälleen, että oppilaiden käsitykset arviointiin yhteydessä olevista tekijöistä ovat ristiriitaisia.

1.3.2 Liikunnan päättöarviointi

Aikaisemmin on todettu, että liikunnanopettajien käyttämät arviointipainotukset ovat vaihdelleet valtakunnallisesti paljon (Sääkslahti ym., 2017). Tästä syystä on luotu valtakunnallisesti määritellyt arviointikriteerit turvaamaan arvioinnin tasa-arvoisuutta ja vertailukelpoisuutta. Tästä huolimatta arviointi perustuu kuitenkin aina yksittäisen opettajan subjektiiviseen näkemykseen oppilaan oppimisesta, joten arvioinnin tasa-arvoista toteutumista ei pystytä täysin kontrolloimaan. (Virta & Lounassalo, 2017.)

Päättöarvioinnilla tarkoitetaan arviointia, joka toteutetaan sinä lukuvuonna, jolloin ”oppiaineen opiskelu päättyy kaikille yhteisenä oppiaineena” (POPS, 2014, s. 436). Peruskoulun liikunnan päättöarviointi määrittää, miten oppilas on saavuttanut oppiaineelle asetetut tavoitteet ja millainen osaamistaso on suhteessa valtakunnallisesti määriteltyihin arviointikriteereihin. Arvosanassa huomioidaan kaikki valtakunnallisiin kriteereihin asetetut tavoitteet, riippumatta paikallisessa opetussuunnitelmassa tehdyistä vuosiluokalle asetetuista painotuksista. (POPS, 2014.)

Opetussuunnitelmassa on määritelty päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle hyvä (8). Kriteerit on avattu kirjallisesti oppilaan osaamisen kuvauksena, jokaisen yksittäisen tavoitteen sisältöön viitaten. Esimerkkinä tavoitteesta T1 johdettu oppilaan osaamisen kuvaus arvosanalle kahdeksan: ”Oppilas osallistuu liikuntatuntien toimintaan yleensä aktiivisesti kokeillen ja harjoitellen erilaisia liikuntamuotoja” tai tavoitteesta T7 johdettu osaamisen kuvaus: ”Oppilas toimii turvallisesti ja asiallisesti liikuntatunneilla”. Oppilas saa arvosanan kahdeksan, jos hän on osoittanut keskitasoisesti kriteereissä kuvattua osaamista. (POPS, 2014, s. 436.)

Päättöarviointia varten on luotu myös tarkemmat päättöarvioinnin kriteerit, jotka on uudistettu vuonna 2020 (OPH, 2020). Kriteereissä kuvataan arvioinnin kohteet sekä osaamisen taso arvosanoille 5, 7 ja 9 (Sääkslahti ym., 2021). Uudistuneet kriteerit on otettu käyttöön valtakunnallisesti vuonna 2021. Kriteerien tavoitteena on, että arviointi olisi yhä yhdenvertaisempaa ja yksiselitteisempää koko valtakunnan tasolla. (OPH, 2020.)

Arvioinnin kohteina liikunnassa fyysisen toimintakyvyn osa-alueella ovat ”työskentely ja yrittäminen, ratkaisujen teko erilaisissa liikuntatilanteissa, motoriset perustaidot eli tasapaino- ja liikkumistaidot sekä välineenkäsittelytaidot, fyysisten ominaisuuksien arviointi, ylläpito ja kehittäminen, uima- ja vesipelastustaidot sekä toiminta liikuntatunneilla.” Sosiaalisen toimintakyvyn osa-alueella arvioinnin kohteina puolestaan ovat ”vuorovaikutus- ja työskentelytaidot” sekä ”toiminta yhteisissä oppimistilanteissa.” Kolmannen eli psyykkisen toimintakyvyn osa-alueella arvioinnin kohteena on ainoastaan ”työskentelytaidot”. (POPS, 2014, s. 436–437.)

2 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaille on liikunnan arviointikriteereistä suhteessa opetussuunnitelman arviointikriteereihin. Tavoitteena on myös selvittää, miten käsitykset eroavat sukupuolen, aikaisemmin saadun liikunnan arvosanan sekä oppilaiden vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden määrän perusteella. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia oppilaille on koululiikunnan arviointiin liittyen.

Tutkimusongelmat:

1. Millaisia käsityksiä oppilaille on liikunnan arviointikriteereistä?

1.1. Miten sukupuoli on yhteydessä käsityksiin?

1.2. Miten viimeisin liikunnan arvosana on yhteydessä käsityksiin?

1.3. Miten vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden määrä on yhteydessä käsityksiin?

2. Millaisia kokemuksia oppilaille on koululiikunnan arvioinnista?

3 Menetelmä

Tutkimus oli kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena oli syventää ymmärrystä liikunnan arvioinnista oppilaiden näkökulmasta. Tässä luvussa käydään läpi tutkimuksen toteutuksen etenemistä sekä siinä käytettyjä menetelmiä vaihe kerrallaan edeten. Ensin esitellään tutkimuksen osallistujat sekä aineistonkeruun toteuttaminen, jonka jälkeen käydään läpi aineiston analysointia. Lisäksi luvun lopuksi käydään läpi tutkimuksen toteutuksen eettisyyteen liittyviä tekijöitä.

3.1 Osallistujat

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat yhdeksännen luokan oppilaat kahdesta eri yläkoulusta. Osallistuneet yläkoulut sijaitsivat Kymenlaaksossa ja Kanta-Hämeessä. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella (liite 1), johon vastasi yhteensä 75 yhdeksäsluokkalaista (N=75) kevään 2023 aikana. Tutkimuksen aineistonkeruussa haasteeksi osoittautui tavoittaa kouluja, jotka olisivat halunneet osallistua tutkimukseen. Tästä johtuen sekä tutkielman resurssien ja aikataulun puitteissa päädyttiin valikoimaan sattumanvaraisesti maakuntia, joiden kouluihin otettiin sähköpostitse yhteyttä. Tutkimukseen osallistuneet koulut valittiin koulujen rehtoreiden suostumukseen perustuen.

Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin yhdeksäsluokkalaiset, koska heille on ehtinyt muodostua koko peruskoulun ajalta käsityksiä ja kokemuksia liikunnan oppilasarvioinnista. Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä, että tietoa kerättäviltä henkilöillä on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän pohjalta tutkimusjoukon valinta oli hyvin perusteltua. On myös todettu, että liikunnan harrastaminen vähenee usein juuri murrosikäisenä (Kokko ym., 2019), joten tästä syystä oli tärkeää saada tietoa yläkouluikäisten näkemyksistä ja kokemuksista koululiikuntaan ja sen arviointiin liittyen.

Lomakkeella kysyttiin taustatietoina sukupuolta, viimeisintä liikunnan arvosanaa, vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden määrää sekä arviointikriteerien tietämystä. Lisäksi kysyttiin, tapahtuuko liikunnan opetus seka- vai erillisryhmissä, jotta mahdollisia sukupuolten välisiä eroja tutkimuksen tuloksissa olisi helpompaa tulkita ja ymmärtää. Vastaajista suurin osa oli poikia (n=43) ja noin kolmannes vastaajista oli tyttöjä (n=26). Vaihtoehtoja ”Muu” (n=2) ja ”En halua kertoa” (n=4) oli ainoastaan muutamia.

3.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisella tutkimusasetelmalla oppilaiden näkökulmasta, sillä liikunnan oppilasarviointia on tutkittu enemmän määrällisin menetelmin ja opettajien näkökulmasta. Tarkoituksena oli saada kokonaisvaltaisempaa tietoa liikunnan oppilasarvioinnista, ja ymmärtää siihen liittyviä käsityksiä syvällisemmin oppilaiden näkökulmasta. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole yleistää tutkittavaa ilmiötä vaan pyrkiä selittämään, kuvailemaan sekä ymmärtämään sitä ilmiölle ominaisessa ympäristössä (Hirsjärvi ym., 2009; Juuti & Puusa, 2020). Tutkimuksessa hyödynnettiin kvalitatiivisen otteen lisäksi kvantifiointia, mikä tuki laadullista analyysia ja mahdollisti taustamuuttujaryhmien välisen vertailun alatutkimusongelmissa. Sisällönanalyysin jatkaminen kvantifioinnin avulla toi tarkasteluun selkeyttä ja lisäarvoa mahdollistaen syvällisemmän ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineistonkeruumenetelmäksi valittiin sähköinen Webropol-lomake, jossa oli yhteensä kuusi taustakysymystä sekä kolme avointa kysymystä. Lomakkeen lopussa oli myös vapaaehtoinen avoin vastauskohta mahdollista palautetta varten. Lomakkeessa ei hyödynnetty mitään valmista mallia, vaan se luotiin aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta sekä valtakunnallisia liikunnan arviointikriteereitä ja liikunnan arviointikohteita hyödyntäen. Aineisto kerättiin sähköisellä lomakkeella siitä syystä, että oppilaille vastaamistilanne olisi mahdollisimman sujuva ja mieluisa, sillä nykyisin kouluissa käytetään paljon digilaitteita. Tämän lisäksi Webropol-lomake on paljon käytetty aineistonkeruutapa ja käytännössä todettu hyvin toimivaksi. Lomakkeen avoimet kysymykset mahdollistivat oppilaiden arviointikäsitusten vapaamuotoisen jakamisen omin sanoin, jolloin oppilaiden arviointikäsityksissä tärkeimmiksi nousseet teemat pääsivät nousemaan aidosti esiin.

Ennen aineistonkeruuta lomake esitettiin kahdella iän puolesta osallistujajoukkoa vastaavalla henkilöllä, ja tämän lisäksi vielä viidellä aikuisella. Esitestauksesta saadun palautteen avulla lomaketta muokattiin ymmärrettävämpään ja yksiselitteisempään muotoon. Saadun palautteen pohjalta yhdeksännen luokan päättöarvioinnissa huomioitavat kohteet muutettiin luettelon sijaan taulukkomuotoon, muutamia oikeinkirjoitusvirheitä korjattiin sekä kysymykseen 7. lisättiin ohje: ”Vastaa kokonaisin lausein”. Saadun palautteen myötä lomakkeen vastaamisajaksi arvioitiin noin 10–15 minuuttia.

Lomakkeen kysymykset 1–6 olivat taustakysymyksiä, joissa kysyttiin sukupuolta, liikuntaryhmien jaottelua, viimeisintä liikunnan arvosanaa, arviointikriteerien tietämystä sekä vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden määrää ohjatun tai organisoidun ja omatoimisen liikunnan osalta. Oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia liikunnan oppilasarvioinnista selvitettiin avoimilla kysymyksillä 7. ja 8. Ennen avoimia kysymyksiä vastaajia ohjeistettiin tutustumaan lomakkeella olevaan taulukkoon seuraavasti: ”Alla olevassa taulukossa näet valtakunnalliset liikunnan päättöarvioinnissa huomioitavat kohteet. Tutustu taulukkoon ja vastaa sen jälkeen seuraavaan kysymykseen.”. Taulukon jälkeen ohjeena oli vastata avoimeen kysymykseen (7.): ”Mitä mielestäsi vaaditaan, että oppilas saa arvosanan 9 liikunnasta?”. Kysymyksen alapuolella oli annettu vielä ohjeet vastaamiseen sekä lisäksi kolme apukysymystä vastaamisen tueksi, kuten esimerkiksi: ”Millaisena mielestäsi arvosanan 9 saaneiden oppilaiden toiminta näyttäytyy liikuntatunneilla?”. Myös kysymys (8.): ”Kerro vapaasti sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksiasi koululiikunnan arvioinnista”, oli avoin kysymys. Kysymyksen alapuolelle oli annettu vastaamisen avuksi myös esimerkkejä, kuten: ”Voit kirjoittaa esimerkiksi arviointikriteerien oikeudenmukaisuudesta”.

Esitestauksen jälkeen kartoitettiin koulujen kiinnostusta osallistua tutkimukseen. Yhdestä koulusta saatiin myöntävä vastaus, jonka jälkeen haettiin tutkimuslupaa Kymenlaakson alueelle maaliskuussa 2023. Tutkimusluvan saamisen jälkeen se toimitettiin koululle sähköisesti. Aineistonkeruuta varten koululle lähetettiin saatekirje vanhemmille (liite 2), linkki ja QR-koodi kyselylomakkeelle sekä lisäksi opettajalle erilliset ohjeet kyselytilannetta varten (liite 3). Vastauksia saatiin ensimmäisestä koulusta yhteensä 47. Saatujen avoimien vastausten niukkuudesta johtuen tarvittiin kuitenkin vielä lisää vastaajia, jotta analysoitavaa aineistoa saatiin kerättyä riittävästi. Tämän vuoksi kartoitettiin vielä uudestaan koulujen halukkuutta osallistua tutkimukseen. Toinen kyselyyn vastaamiseen myönteisesti suhtautunut koulu löytyi Kanta-Hämeen alueelta. Tässä koulussa tutkimuksen toteuttamiseen riitti rehtorin myöntämä lupa tutkimukselle. Rehtorin suostumuksen jälkeen myös tähän kouluun lähetettiin saatekirje vanhemmille, linkki ja QR-koodi kyselylomakkeelle sekä opettajalle ohjeet kyselytilannetta varten. Tästä koulusta vastauksia saatiin yhteensä 28. Kokonaisuudessaan vastauksia saatiin molemmista kouluista yhteensä 75.

3.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineistoa analysointiin sekä teoriaohjaavan että aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Tämän jälkeen sisällönanalyysia jatkettiin vielä määrällisesti kvantifioimalla aineistoa. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tarkoituksena on jäsentää ja selkiyttää tutkittavaa ilmiötä. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jakaa Tuomen & Sarajärven (2018, s. 122) mallintamisen mukaisesti kolmeen eri vaiheeseen: ”1. aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2. aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3. abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden muodostaminen.”

Päätutkimusongelmaa analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin, sillä tutkimuksen osallistujille oli annettu lomakkeella valmiiksi liikunnan päättöarvioinnissa huomioitavat kohteet, jotka on jaoteltu liikunnanopetuksen tavoitteiden mukaisesti fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen toimintakykyyn. Näin ollen fyysinen, sosiaalinen ja psyykinen toimintakyky muodostivat päätutkimusongelmaan valmiit yläluokat. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa edetään aluksi täysin aineistolähtöisesti, mutta abstrahointivaiheessa aineisto yhdistetään ja jaotellaan jo ennalta määriteltyihin teoreettisiin luokkiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineiston käsittely aloitettiin siirtämällä avoimien kysymysten, (7. ja 8.), vastaukset Webropolista kysymyskohtaisesti suoraan Word-tekstinkäsittelyohjelmaan, jotta vastauksien lukeminen ja käsittely oli sujuvampaa. Tämän jälkeen vastaajat nimettiin sukupuolen ja vastaajanumeron perusteella esimerkiksi T13, jossa T tarkoitti tyttöä ja 13 vastaajanumeroa. Lyhenne P tarkoitti poikaa, E vastausvaihtoehtoa ”En halua kertoa” ja M puolestaan vaihtoehtoa ”Muu”. Aineiston siirtämisen jälkeen aineisto luettiin useaan kertaan läpi, jotta saatiin muodostettua hyvä kokonaiskäsitys siitä, millaisia tutkimusongelman kannalta relevantteja teemoja vastauksista nousi esiin. Useamman lukukerran ja syvällisen aineistoon perehtymisen jälkeen kysymyksen 7. vastauksista merkittiin analyysiyksiköitä eli kohtia, jotka kuvasivat oppilaiden käsityksiä arviointikriteereistä. Oppilaiden vastaukset olivat melko lyhyitä, joten lähes jokaista vastausta käytettiin analyysissa kokonaisena. Analyysiyksiköiden pituus vaihteli muutamista sanoista kokonasiin virkkeisiin.

Sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa analyysiyksiköt siirrettiin Excel-
taulukkolaskentasovellukseen, jossa muodostettiin alkuperäisilmauksista ydinsisällöltään

samanlaisia, pelkistettyjä versioita (taulukko 4.). Joistakin alkuperäisilmauksista muodostui useita pelkistettyjä ilmauksia, sillä vastauksissa käsiteltiin useampia eri aiheita. Esimerkki alkuperäisilmausten redusoinnista:

TAULUKKO 4. Aineiston pelkistäminen

alkuperäisilmaus	pelkistetyt ilmaukset
"Oppilas käyttäytyy tunneilla asiallisesti (1) ja toimii annettujen ohjeiden mukaisesti (2). Hän yrittää parhaansa, vaikkei tunnilla tehtäisikään niin kivoja asioita (3). Hän osaa työskennellä itsenäisesti (4) ja muiden kanssa (5)."	Asiallinen käytös (1) Ohjeiden noudattaminen (2) Parhaansa yrittäminen (3) Osaa työskennellä itsenäisesti (4) Osaa työskennellä muiden kanssa (5)

Aineiston redusoinnin jälkeen Exceliin luotiin taulukko sisältäen alkuperäisen ilmauksen, pelkistetyn ilmauksen, alaluokan sekä yläluokan. Sisällönanalyysin toisessa vaiheessa eli klusteroinnissa (taulukko 5.) ryhmiteltiin samaa asiaa käsitteleviä pelkistettyjä ilmauksia (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pelkistetyistä ilmauksista muodostui aineiston klusteroinnissa yhteensä 10 alaluokkaa. Alaluokat olivat: aktiivisuus, parhaansa yrittäminen, liikuntataidot, asiallinen käytös, ryhmätyöskentely, itsenäinen työskentely, ohjeiden noudattaminen, asenne, liikuntavarusteet ja turvallisuus. Lisäksi muodostui yksi alaluokka, joka sisälsi vastaukset ”En osaa sanoa”. Tätä alaluokkaa ei jaoteltu enää yläluokkiin kuuluvaksi.

Analyysin viimeisessä vaiheessa eli abstrahoinnissa pelkistetyistä ilmauksista muodostuneet alaluokat teemoiteltiin yläluokkien alle. Alaluokat jaoteltiin teoriaohjaavasti opetussuunnitelman mukaisesti kolmeen yläluokkaan: fyysinen, sosiaalinen ja psyykinen toimintakyky. Teoriaohjaava jaottelu kolmeen yläluokkaan tehtiin opetussuunnitelman päättöarvioinnin kriteeritaulukon sanallisten sisältöjen pohjalta. Esimerkiksi fyysisen toimintakyvyn tavoitteesta T7 ”ohjata oppilasta turvalliseen ja asialliseen toimintaan” johdettu arvioinnin kohde on kuvattu seuraavasti: ”Oppilas toimii tunneilla turvallisesti ja asiallisesti” (POPS, 2014, s. 436). Tämän arviointikohteen sanallisen muotoilun pohjalta alaluokat ohjeiden noudattaminen, turvallisuus ja asiallinen käytös jaoteltiin fyysisen toimintakyvyn

pääloukkaan. Alaluokista seitsemän sisältyi fyysisen, kaksi sosiaalisen ja yksi psyykkisen toimintakyvyn yläluokkaan. Esimerkki aineiston klusteroinnista:

TAULUKKO 5. Aineiston klusterointi

pelkistetyt ilmaukset	alaluokka	yläluokka
On aktiivinen	Aktiivisuus	Fyysinen toimintakyky
Yrittää vaikei heti osaisi	Parhaansa yrittäminen	Fyysinen toimintakyky
Osaa toimia toisten kanssa	Ryhmätyöskentely	Sosiaalinen toimintakyky
Osaa työskennellä itsenäisesti	Itsenäinen työskentely	Psyykinen toimintakyky

Abstrahoinnin jälkeen kvantifiointiin vielä jokaisesta alaluokasta, kuinka monta vastaajaa kyseistä teemaa oli käsitellyt vastauksissaan yhteensä. Lisäksi kvantifioitiin alaluokan mainintojen määrä, sillä yksittäinen vastaaja oli saattanut käsitellä samaa teemaa useampaan kertaan vastauksessaan. Tämän jälkeen tutkimuksen tuloksiin valittiin tarkasti suoria sitaatteja avoimista vastauksista, jotka kuvasivat mahdollisimman hyvin alaluokassa käsiteltyjä sisältöjä. Jokaisen sitaatin lopussa oleva koodi viittasi aina siihen vastaajaan, jonka vastauksesta sitaatti oli poimittu tutkimuksen tuloksiin kuvamaan oppilaiden käsityksiä arviointiin yhteydessä olevista tekijöistä.

Alatutkimusongelmissa sukupuolen, viimeisimmän arvosanan ja vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden yhteyttä käsityksiin arviointikriteereistä analysoitiin kvantifioimalla.

Kvantifiointia varten jokainen kolmesta taustamuuttujasta jaoteltiin kahteen ryhmään, jotta vertailu oli mahdollista toteuttaa. Sukupuoli jaoteltiin tyttöihin (n=26) ja poikiin (n=43), sillä vastauksia ”Muu” tai ”En halua vastata” oli ainoastaan muutamia (n=6).

Toinen taustamuuttuja, eli arvosanat, jaoteltiin ryhmiin: arvosanan 10 tai 9 saaneet eli 10–9 (n= 39) ja arvosanan 8 tai alle saaneet eli 8–7 (n=34), sillä muita arvosanoja ei ollut vastauksissa. Oppilaat, jotka olivat vastanneet kyselylomakkeella vaihtoehdon ”En muista saamaani arvosanaa”, jätettiin vertailuryhmistä kokonaan pois.

Vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden määrään liittyen lomakkeella oli kaksi kysymystä: ohjatun tai organisoidun liikunnan määrä viikossa ja omaehtoisen liikunnan määrä viikossa.

Vastausvaihtoehtoja oli yhteensä viisi: ”En yhtään, 1–2, 3–4, 5–6 ja 7 tai enemmän kertaa”.

Sekä ohjattu tai organisoitu liikunta, että omaehtoinen liikunta jaettiin ryhmiin 0–2 kertaa viikossa liikkuvat ja 3 tai enemmän kertaa viikossa liikkuvat. Vertailuryhmät jakautuivat vastaajamääriltään melko tasaisesti, ohjatusti 0–2 kertaa viikossa liikkuvat (n=37), ohjatusti 3 tai enemmän kertaa viikossa liikkuvat (n=38), omatoimisesti 0–2 kertaa viikossa liikkuvat (n=33) ja omatoimisesti 3 tai enemmän kertaa viikossa liikkuvat (n=42).

Vertailuryhmien muodostamisen jälkeen kvantifioitiin eli laskettiin jokaisesta alaluokasta, kuinka monta vertailuryhmän (eli esimerkiksi tytöt) vastaajaa oli maininnut kyseisen alaluokan vastauksessaan. Kvantifioitujen numeeriset tiedot koottiin taustamuuttujia käsittelevissä alatutkimusongelmissa taulukoihin, joista selviää jokaisen vertailuryhmän frekvenssi eli alaluokan vastaajamäärä ja vertailuryhmän prosenttiosuus suhteessa kaikkiin alaluokan vastaajiin.

Kvantifioinnin jälkeen vertailuryhmien välisiä eroja tarkasteltiin vielä ristiintaulukoinnin avulla IBM SPSS Statistics 29 -ohjelmistolla. Ristiintaulukoinnin avulla saatujen tilastollisesti merkitsevien erojen lisäksi tuloksissa kuvaillaan taustamuuttujista muodostettujen vertailuryhmien välisiä eroja frekvenssien sekä prosentuaalisten osuuksien pohjalta. Nämä frekvenssien ja prosenttiosuuksien pohjalta tehdyt vertailut ovat ainoastaan suuntaa antavia ja kuvailevia, sillä tilastollisia merkitsevyyksiä vertailuryhmien väliltä löytyi ainoastaan muutamia. Lisäksi alaluokkia, joissa molempien vertailuryhmien vastaajamäärä oli hyvin vähäinen (≥ 5), ei huomioitu ryhmien välisiä eroja tulkittaessa. Tähän päädyttiin siitä syystä, että näitä alaluokkia ei pystytty luotettavasti vertailemaan ristiintaulukoinnilla vähäisen vastaajamäärän vuoksi.

Viimeistä tutkimusongelmaa analysoitiin myös aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin kolmivaiheisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018), kuten päätutkimusongelman kohdalla on jo aiemmin kuvattu. Ensin avoimen kysymyksen vastauksista poimittiin analyysiyksiköt eli kohdat, joissa kerrottiin liikunnan arviointiin liittyvistä kokemuksista. Analyysiyksiköiden pituus vaihteli yhdestä virkkeestä muutamaa virkkeeseen. Tämän jälkeen analyysiyksiköt siirrettiin Exceliin alkuperäisessä muodossaan, jossa ne pelkistettiin alaluokkien

muodostamista varten. Alaluokat muodostettiin samaa aihetta käsittelevien pelkistettyjen analyysiyksiköiden pohjalta. Yhteensä alaluokkia muodostui kymmenen, jotka olivat: tyytyväisyys arviointiin, oikeudenmukaisuus, opettajan perustelut, urheilullisuus, harrastuneisuus, muut oppilaat, liikuntataidot, opettajan toiminta, oppilaan persoona ja liikuntavarusteet. Alaluokat jaoteltiin tämän jälkeen vielä kahteen pääluokkaan niiden sisällön perusteella: negatiivisiin ja positiivisiin kokemuksiin.

3.4 Tutkimusetiikka

Tutkimuksen kyselylomake luotiin tutkijan toimesta hyödyntäen opetussuunnitelman arviointikriteerejä sekä aiempaa tutkimuskirjallisuutta, joten se ei perustunut mihinkään jo ennalta hyväksi todennettuun mittariin. Lomakkeen laatimisessa huomioitiin mahdollisimman tarkasti hyvän kyselylomakkeen kriteerit. Lisäksi lomake esitettiin, jotta voitiin varmistua kyselylomakkeen toimivuudesta. (ks. Tähtinen ym., 2020.) Kyselylomakkeen laatimiseen päädyttiin siitä syystä, että aiheeseen liittyvää jo valmiiksi hyväksi todettua mittaria ei löytynyt valmiina, sillä oppilaiden näkökulmasta arviointia on Suomessa tutkittu vähemmän.

Aineistonkeruu päädyttiin tekemään kyselylomakkeen avulla sen kätevyys ja tutkimuksen resurssien lisäksi siitä syystä, että vastaamistilanne, jossa käsityksiä ja kokemuksia arvioinnista kerättiin, olisi oppilaille mahdollisimman mieluista. On huomattava, että haastattelun avulla olisi voinut mahdollisesti syventyä tarkemmin oppilaiden vastauksiin haastattelutilanteessa, mikä olisi saattanut lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Toisaalta kyselylomakkeen etuna koettiin, että avoimet vastaukset mahdollistivat oppilaille matalan kynnyksen väylän kertoa omista kokemuksistaan anonymisti, jolloin vastaukset saattoivat olla jopa realistisempia jännittävään haastattelutilanteeseen verrattuna. Tästä syystä valittu aineistonkeruumenetelmä oli perusteltu, ja lisäsi näin ollen tutkimuksen luotettavuutta.

Kyselylomakkeen alkuun laadittiin saatekirje kyselyyn osallistuville oppilaille, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista. Saatekirjeessä oli myös kerrottu tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta keskeyttää vastaaminen missä vaiheessa tahansa. Vastaaminen tapahtui anonymisti, eikä osallistujilta kerätty henkilötietoja. Tutkimusaineistoa säilytettiin asianmukaisesti koko tutkimuksen teon ajan ja ainoastaan tutkijalla oli pääsy kerättyyn aineistoon. Tutkimusaineisto hävitetään viiden vuoden kuluttua tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Kyselyyn vastanneista kouluista toiseen tarvittiin virallinen tutkimuslupa kaupungilta ja toiseen riitti ainoastaan koulun rehtorin suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuseettisen lautakunnan ohjeistuksen mukaisesti yli 15-vuotias lapsi sai päättää tutkimukseen osallistumisesta itse, mutta huoltajia tuli kuitenkin informoida tutkimuksesta (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2023). Molempien tutkimukseen osallistuneiden koulujen yhteyshenkilö välitti laaditun infoviestin vanhemmille ennen oppilaiden vastaamista kyselyyn. Infoviestissä kerrottiin tutkimuksen tavoitteista ja aineistonkeruutavasta. Lisäksi kerrottiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, vastaamisen keskeyttämisen mahdollisuudesta sekä siitä, että tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja tai muita tunnistettavia tietoja lapsesta.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi analyysin eri vaiheiden tarkka raportointi niin, että tutkimus olisi toistettavissa raportin perusteella. Tämä oli erityisen tärkeää tutkimuksen laadullisen luonteen vuoksi, mikä perustui pitkälti myös tutkijan tekemiin tulkintoihin aineistosta. Tästä syystä lukijan tulee olla tietoinen siitä, millä perusteella analyysiin liittyviä valintoja ja ratkaisuja on tehty. (Aaltio & Puusa, 2020; Hirsjärvi ym., 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa aineiston sisällönanalyysin etenemistä ja siinä tehtyjä valintoja on pyritty perustelemaan kattavasti, mikä osaltaan lisäsi analyysin ja täten tutkimuksen luotettavuutta.

4 Tulokset

Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia käsityksiä yhdeksännen luokan oppilailla on liikunnan arviointikriteereistä. Tämän lisäksi selvitettiin, miten oppilaiden käsitykset eroavat sukupuolen, viimeisimmän liikunnan arvosanan sekä vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden määrän perusteella sekä millaisia kokemuksia oppilailla on koululiikunnan arviointiin liittyen. Seuraavissa alaluvuissa avataan tarkemmin tutkimuksen tuloksia tutkimusongelma kerrallaan edeten.

4.1 Oppilaiden käsitykset liikunnan arviointikriteereistä

Oppilailta kysyttiin arviointikriteerien tietämystä seuraavasti: ”Oletko tietoinen koululiikunnan arviointikriteereistä?”. Oppilaista yli puolet, 54,7 % (n=41), vastasi tietävänsä arviointikriteerit (taulukko 6.). Lisäksi 29,3 % (n=22) oppilaista vastasi, että kriteerit on käyty läpi liikuntatunneilla, mutta ei muista niitä. Ainoastaan kolme vastaajaa kertoi, ettei tiedä arviointikriteerejä ja yhdeksän vastaajaa ei osannut sanoa.

TAULUKKO 6. Oppilaiden tietämys liikunnan arviointikriteereistä

	n	%
Kyllä, tiedän arviointikriteerit.	15	20,0
Kyllä, tiedän arviointikriteerit ja ne on käyty liikunnanopettajan toimesta läpi.	26	34,7
Kriteerit on käyty läpi liikuntatunnilla, mutta en muista niitä	22	29,3
En tiedä arviointikriteerejä.	3	4,0
En osaa sanoa.	9	12,0
	75	100

Seuraavissa alaluvuissa avataan oppilaiden käsityksiä arviointikriteereistä yläluokka kerrallaan edeten eli fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn kautta. Näihin kolmeen yläluokkaan liittyviä sisältöjä käsitellään niihin kuuluvien alaluokkien kautta. Jokaisen alaluokan kohdalla on kerrottu ensin, kuinka monta oppilasta oli käsitellyt kyseisen alaluokan sisältöjä vastauksessaan. Tämän jälkeen on vielä suluissa luku, kuinka monta kertaa alaluokka oli mainittu kaikissa vastauksissa yhteensä.

4.1.1 Fyysinen toimintakyky

Fyysisen toimintakyvyn pääluokan alle lukeutui selkeästi eniten alaluokkia. Yhteensä alaluokkia oli seitsemän: aktiivinen osallistuminen, parhaansa yrittäminen, liikuntataidot, asiallinen käytös, ohjeiden noudattaminen, liikuntavarusteet sekä turvallisuus. Oppilaiden vastauksissa nousi selkeästi eniten esiin aktiivisen osallistumisen merkitys tunneilla. Yli puolet vastaajista, yhteensä 43, oli maininnut aktiivisen osallistumisen (49). Aktiivisen osallistumisen tärkeyttä kuvattiin yleisellä tasolla monissa vastauksissa, kuten esimerkiksi:

”On aktiivinen tunneilla --.” (P43)

”9 arvosanan oppilaiden täytyy olla aktiivisia ja osoittaa kiinnostusta.” (P64)

Muutamissa vastauksissa nousi esiin myös aktiivisuuden osoittamisen tärkeys tunnin aiheesta riippumatta. Oppilaiden mielestä kiitettävää arvosanaa tavoiteltaessa aktiivisuutta tulisi pystyä osoittamaan, vaikka tunnin aihe ei olisi omasta mielestä kaikkein kiinnostavin tai ei välttämättä heti osaisikaan tunnilla opeteltavaa asiaa hyvin. Vastauksissa nostettiin esiin myös kaikkien lajien kokeilemisen tärkeys liikuntatunneilla.

”-- kokeilee kaikkia lajeja, vaikka se ei ole mieleisin.” (T9)

”-- aina täysillä mukana lajissa kuin lajissa.” (P50)

Fyysisen toimintakyvyn pääluokassa toisena arviointiin keskeisesti vaikuttavana tekijänä oppilaiden vastauksissa painottui parhaansa yrittäminen. Oppilaista yhteensä 21 oli vastannut parhaansa yrittämisen (22). Yleisesti ottaen alaluokan vastaukset olivat melko toteavia, kuten *”Yrittää parhaansa”* (P29) tai *”Tekee kaiken mitä pystyy”* (P24). Myös tämän alaluokan vastauksissa korostui, että oman parhaansa yrittäminen on tärkeää, vaikka aina ei pitäisi liikuntatunnin sisällöstä tai olisi kyseisessä lajissa niin taitava.

”Oppilaalla ei kuitenkaan tarvitse olla kokemusta lajeista vaan riittää, että yrittää parhaansa.” (P64)

”Yritteliäisyyttä arvostetaan paljon.” (P47)

Muutamissa vastauksissa nostettiin esiin myös se, että yrittämistä tulisi painottaa arvioinnissa enemmän kuin taitoja tai fyysistä kuntoa. Toisaalta muutamissa vastauksissa todettiin kuitenkin myös päinvastaisesti, että fyysisellä kunnolla ei ole merkitystä liikunnan arvioinnissa.

”Suoritusten taidokkuutta ei pitäisi vaatia, kunhan tekee kaikkensa.” (P22)

”Minusta taitojen tai fyysisen kunnan ei tarvitse olla hyvä, vaan se, että yrittää parhaansa.” (T55)

Kolmas fyysiseen toimintakykyyn liittyvä alaluokka, liikuntataidot, nousi esiin 20 oppilaan vastauksissa (25). Vastauksissa korostuivat erilaiset liikunnalliset taidot sekä fyysiset ominaisuudet, kuten kunto. Vastauksissa mainittiin lajeina uinti- ja vesipelastustaidot sekä motoriset perustaidot. Useammassa vastauksessa mainittiin liikunnallinen osaaminen, taitavuus ja erilaisissa lajeissa pärjääminen vaatimuksena kiitettävälle arvosanalle. Myös monipuolisuuden merkitys osana arviointia nousi esiin. Vastauksissa mainittiin myös, että oppilaiden vapaa-ajan harrastuksilla ei ole merkitystä arvosanaan.

*”-- osaa perustaidot, kuten uida tai seistä yhdellä jalalla tai tehdä kuperkeikan.”
(T46)*

”Täytyy olla todella taitava kaikessa --.” (P65)

Muutamissa vastauksissa tuli esiin kuntotekijöiden merkitys osana arviointia. Vastauksissa kerrottiin fyysisen kunnan sekä hyvien tulosten merkityksestä liikunnan arvioinnissa. Lisäksi vastauksissa mainittiin, että vapaa-ajan liikunnan harrastuneisuus on tärkeää kiitettävää liikunnan arvosanaa tavoiteltaessa.

”-- hyvä kunto ja vapaa-ajan liikunnan harrastukset.” (P63)

Asialliseen käytökseen oli vastauksissaan viitannut yhteensä 16 oppilasta (22). Vastauksissa käsiteltiin esimerkiksi tunneilla asiallista toimimista, keskittymistä tunnin toimintaan sekä tunneille ajoissa saapumista. Asialliseen käytökseen viitattiin vastauksissa muun muassa hyvällä käytöksellä, koulun välineiden kunnioittamisella ja sillä, että ”--ei kiusaa muita” (T44). Oppilaat kuvasivat vastauksissaan asiallisen käytöksen merkitystä sen kautta, miten liikuntatunneilla ei tulisi toimia, jos tavoittelee kiitettävää arvosanaa, muun muassa seuraavasti:

”Ei hölmöile, vaan käyttäytyy asiallisesti.” (P37)

”Ei sählää tai mene muiden hölmöilyihin mukaan” (P31)

Ohjeiden noudattaminen, liikuntavarusteet ja turvallisuus muodostivat selkeästi pienimmät alaluokat fyysiseen toimintakykyyn liittyen. Ohjeiden noudattamista käsitelti vastauksissaan yhteensä 12 oppilasta (12), liikuntavarusteita 5 oppilasta (5) ja turvallisuutta ainoastaan 3 oppilasta (3). Ohjeiden noudattamisen alaluokassa oppilaat olivat pohtineet annettujen ohjeiden noudattamisen tärkeyttä liikuntatunneilla. Ohjeiden noudattamisessakin viitattiin useammassa vastauksessa asialliseen käyttäytymiseen, kuten esimerkiksi seuraavasti:

”Toimii ohjeiden mukaisesti ilman pelleilyä tai päälle puhumista” (P46)

Liikuntavarusteiden alaluokassa käsiteltiin sitä, että liikuntatunneilla tulisi olla oikeanlaiset liikuntaan soveltuvat varusteet mukana ja pukeutua liikuntavaatteisiin.

”-- on oikeat liikuntavarusteet mukana.” (P46)

Viimeisen fyysiseen toimintakykyyn kuuluvan alaluokan eli turvallisuuden voi tiivistää yhden oppilaan vastaukseen:

”Turvallinen ja toiset huomioon ottava työskentely tärkeää ja 9 saanut oppilas kiinnittää niihin huomiota.” (T16).

Turvallisuuden alaluokan vastauksissa käsiteltiin turvallisuuden merkitystä liikuntatunneilla ja sen huomioimisen tärkeyttä. Alaluokan vastanneet oppilaat pitivät turvallisuutta tärkeänä osana liikunnan arviointia.

4.1.2 Sosiaalinen toimintakyky

Sosiaalisen toimintakyvyn pääluokkaan sijoittui kaksi alaluokkaa: ryhmätyöskentely ja asenne. Ryhmätyöskentelyyn liittyen vastaajia oli 25 oppilasta (33), kun taas asennetta oli vastauksissaan käsitellyt yhteensä 8 oppilasta (9). Opetussuunnitelmassa sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteita on ainoastaan kaksi, mikä voi selittää osaltaan vain kahden alaluokan muotoutumista tämän pääluokan alle.

Ryhmätyöskentely mainittiin kuitenkin kolmasosan vastauksissa, joten oppilailla on selkeästi ymmärrys vuorovaikutustaitojen merkityksestä liikunnan arvioinnissa. Ryhmätyöskentelyn merkitystä osana arviointia kuvattiin oppilaiden vastauksissa esimerkiksi muiden oppilaiden huomioimisella ja auttamisella, hyvillä vuorovaikutustaidoilla sekä muiden hyvällä kohtelulla liikuntatunneilla.

”-- ottaa muut huomioon ja auttaa muita --.” (T34)

Lisäksi vastauksissa nousi esiin useamman kerran muiden kannustaminen ja ystävällisyys. Myös kaikkien mukaan ottaminen mainittiin useammassa vastauksessa. Oppilaiden vastauksissa korostui, että vuorovaikutustaitojen merkitys on olennainen osa liikunnan arviointia.

”Tärkeää on myös nostattaa muiden liikuntauksilista ja kannustaa.” (T54)

”Otaa kaikki mukaan --.” (M68)

Asenteen merkitystä arviointiin vaikuttavana tekijänä oppilaat kuvasivat positiivisen asenteen ja hyvän mielen kautta. Alaluokan vastanneiden oppilaiden mielestä liikuntaan ja oppituntien sisältöön tulisi lähtökohtaisesti suhtautua myönteisesti kiitettävää arvosanaa tavoitellessa.

”Arvosanan 9 saaminen on ansaittua jos: Henkilö suhtautuu urheiluun/liikuntaan myönteisesti ja asenne tunneilla on hyvä. Liikuntatunnin toimintaan pitää ohjelmasta huolimatta, eli riippumatta siitä onko se mieleisin, suhtautua myönteisesti.” (P60)

”-- ja varmaan sekin, että tulee tunnille hyvillä mielin.” (T53)

Lisäksi alaluokassa oli mainittu esimerkiksi reilun pelaamisen merkitys osana liikunnan arviointia. Kaikki alaluokan vastaukset käsittelivät asenteen merkitystä nimenomaan positiivisuuden kautta. Positiivista asennetta kuvattiin vastauksissa sekä lajeihin suhtautumiseen liittyen kuin myös yleisesti ottaen.

4.1.3 Psyykkinen toimintakyky

Psyykkiseen toimintakyvyn pääluokkaan liittyvä ainoa alaluokka oli itsenäisen työskentelyn taidot, jonka vastasi yhteensä seitsemän oppilasta (7). Myös opetussuunnitelmassa psyykkiseen toimintakykyyn liittyviä arviointiin vaikuttavia tavoitteita on ainoastaan yksi, mikä varmasti osaltaan selittää vain yhden alaluokan muotoutumista tähän pääluokkaan. Oppilaiden vastauksissa nousi esiin oma-aloitteisuus sekä itsenäisen työskentelyn osaaminen.

”Hän osaa työskennellä itsenäisesti --.” (T10)

”Täytyy olla -- omatoiminen.” (T71)

Alaluokan vastaukset olivat luonteeltaan hyvin lyhyitä ja toteavia. Vastausten määrän ja niukkuuden perusteella oppilaat eivät ole kovinkaan tietoisia itsenäisen työskentelyn taitojen merkityksestä osana arviointia.

4.2 Taustamuuttujien yhteys arviointikäsitteisiin

Seuraavissa alaluvuissa käydään läpi, miten tutkimuksen taustamuuttujat eli sukupuoli, viimeisin liikunnan arvosana sekä vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden määrä olivat yhteydessä arviointikäsitteisiin. Taustamuuttujaryhmien väliset vertailut esitellään alatutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä edeten.

4.2.1 Sukupuolten välinen vertailu arviointikäsitelyssä

Tyttöjen ja poikien arviointikäsitelyä vertailtiin alaluokittain vastaajamääriin perustuen. Arviointikäsitelyä vertailtaessa löydettiin eroavaisuuksia tyttöjen ja poikien välillä (taulukko 7.). Ainoat ryhmien väliset tilastollisesti merkitsevät erot löytyivät alaluokista parhaansa yrittäminen ($p=0.001$) ja ryhmätyöskentely ($p=0.001$). Nämä alaluokat esiintyivät useammin tyttöjen vastauksissa.

Frekvenssejä tarkasteltaessa pojilla kolme eniten vastaajia kerännyttä alaluokkaa olivat aktiivinen osallistuminen, liikuntataidot ja asiallinen käytös. On myös huomattavaa, että jokainen poikien merkittävimmistä alaluokista kuului fyysisen toimintakyvyn pääluokkaan. Tyttöillä eniten vastaajia oli puolestaan alaluokissa ryhmätyöskentely, aktiivinen osallistuminen ja parhaansa yrittäminen.

Prosentuaalisia osuuksia vertailtaessa suurimmat eroavaisuudet tyttöjen ja poikien välillä olivat parhaansa yrittämisen ja ryhmätyöskentelyn lisäksi alaluokissa asiallinen käytös ja aktiivinen osallistuminen. Näiden alaluokkien kohdalla ryhmien välinen ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä. Asiallisen käytöksen alaluokan vastaajista selvä enemmistö, 80,0 %, oli poikia. Toinen pojille selkeästi merkittävämpi alaluokka oli aktiivinen osallistuminen, sillä vastaajista 65,9 % oli poikia. Aktiivinen osallistuminen oli kuitenkin myös tytöillä kolmen merkittävimmän alaluokan joukossa.

TAULUKKO 7. Sukupuolten välinen vertailu alaluokissa vastaajamäärän mukaan kvantifioituna

Alaluokka (vastaajamäärä)	Tyttö (N=26)	Poika (N=43)	Vastaajista tyttöjä (%)	Vastaajista poikia (%)
FYYSINEN TOIMINTAKYKY	f	f	%	%
1. Aktiivinen osallistuminen (41)	14	27	34,1	65,9
2. Parhaansa yrittäminen (21)	14	7	66,7	33,3
3. Liikuntataidot (18)	7	11	38,9	61,1
4. Asiallinen käytös (15)	3	12	20,0	80,0
5. Liikuntavarusteet (5)	0	5	0,0	100,0
6. Ohjeiden noudattaminen (11)	4	7	36,3	63,7
7. Turvallisuus (3)	3	0	100,0	0,0
SOSIAALINEN TOIMINTAKYKY	f	f	%	%
8. Ryhmätyöskentely (22)	15	7	68,1	31,9
9. Asenne (8)	5	3	63,0	37,0
PSYKKINEN TOIMINTAKYKY	f	f	%	%
10. Itsenäinen työskentely (6)	3	3	50,0	50,0

4.2.2 Arvosanaryhmien välinen vertailu arviointikäsitksissä

Oppilaiden viimeisimmän liikunnan arvosanan yhteyttä arviointikäsitksiin vertailtiin kahden arvosanaryhmän välillä: arvosanat 10–9 ja arvosanat 8–7 (taulukko 8.). Vertailu tehtiin alaluokittain vastaajamäärään perustuen. Analyysin perusteella arvosanaryhmien väliltä löytyi eroavaisuuksia. Tilastollisesti merkitsevä ero vertailuryhmien väliltä löytyi alaluokasta aktiivinen osallistuminen ($p=0.035$), sen ollessa mainittu useammin arvosanaryhmän 8–7 vastauksissa.

Frekvenssejä tarkasteltaessa arvosanaryhmässä 10–9 eniten vastaajia keräsivät alaluokat aktiivinen osallistuminen, parhaansa yrittäminen sekä ryhmätyöskentely. Puolestaan arvosanaryhmässä 8–7 eniten vastaajia saivat alaluokat aktiivinen osallistuminen, asiallinen käytös ja ryhmätyöskentely. Aktiivinen osallistuminen oli molemmilla arvosanaryhmillä eniten vastaajia kerännyt alaluokka.

Prosentuaalisia eroja vertailtaessa vertailuryhmien väliltä löytyi eroavaisuuksia alaluokista asenne ja parhaansa yrittäminen, näiden ollessa useammin vastattuja arvosanaryhmässä 10–9. Alaluokan asenne vastaajista 77,8 % ja parhaansa yrittämisen alaluokassa vastaajista 70,0 %

oli arvosanaryhmästä 10–9. Nämä erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä. Suurin prosentuaalinen ero arvosanaryhmien väliltä löytyi alaluokasta itsenäinen työskentely, jossa vastaajista selkeä enemmistö, 85,7 %, oli arvosanaryhmästä 8–7. Tämä ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä.

TAULUKKO 8. Arvosanaryhmien ”10–9” ja ”8–7” välinen vertailu alaluokissa vastaajamäärän mukaan kvantifioituna.

Alaluokka (vastaajamäärä)	10–9 (N=39)	8–7 (N=34)	Vastaajista 10–9 (%)	Vastaajista 8–7 (%)
FYYSINEN TOIMINTAKYKY	f	f	%	%
1. Aktiivinen osallistuminen (42)	18	24	42,9	57,1
2. Parhaansa yrittäminen (20)	14	6	70,0	30,0
3. Liikuntataidot (18)	10	8	55,6	44,4
4. Asiallinen käytös (18)	8	10	44,4	55,6
5. Liikuntavarusteet (5)	1	4	20,0	80,0
6. Ohjeiden noudattaminen (12)	4	8	33,3	66,7
7. Turvallisuus (3)	2	1	66,7	33,3
SOSIAALINEN TOIMINTAKYKY	f	f	%	%
8. Ryhmätyöskentely (25)	13	12	52,0	48,0
9. Asenne (9)	7	2	77,8	22,2
PSYKKINEN TOIMINTAKYKY	f	f	%	%
10. Itsenäinen työskentely (7)	1	6	14,3	85,7

4.2.3 Vapaa-ajan liikunta-aktiivisuusryhmien välinen vertailu arviointikäsitteissä

Oppilaiden vapaa-ajan liikunta-aktiivisuutta selvitettiin kahdella kysymyksellä: ”Kuinka monta kertaa viikossa harrastat yleensä ohjattua tai organisoitua liikuntaa?” sekä ”Kuinka monta kertaa viikossa harrastat yleensä omaehtoista liikuntaa?”. Tämän pohjalta ryhmien välinen vertailu arviointikäsitteissä suoritettiin erikseen ohjatun tai organisoidun ja omatoimisen vapaa-ajan liikunnan osalta. Vertailu tehtiin alaluokittain vastaajamäärään perustuen.

Ohjatun tai organisoidun vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden yhteyttä arviointikäsitteisiin vertailtiin kahden ryhmän välillä: 0–2 kertaa viikossa liikkuvat ja 3 tai enemmän kertaa

viikossa liikkuvat. Frekvenssejä tarkasteltaessa ohjatun tai organisoidun liikunnan harrastamisen osalta (taulukko 9.) 0–2 kertaa viikossa liikkuvilla oppilailla merkittävimmät alaluokat vastaajamäärän mukaan olivat aktiivinen osallistuminen, asiallinen käytös sekä ryhmätyöskentely. Ohjatusti tai organisoidusti 3 kertaa viikossa tai enemmän liikkuvilla eniten vastaajia oli puolestaan alaluokissa aktiivinen osallistuminen, ryhmätyöskentely sekä parhaansa yrittäminen ja liikuntataidot.

Suurin prosentuaalinen ero vertailuryhmien väliltä löytyi alaluokasta asiallinen käytös, sillä alaluokan vastaajista 76,5 % kuului ryhmään ohjatusti tai organisoidusti 0–2 kertaa viikossa liikkuvat. Tämä ero oli myös tilastollisesti merkitsevä ($p=0.011$). Toinen suuri ero ryhmien väliltä löytyi alaluokasta asenne, jonka vastaajista enemmistö kuului ryhmään 0–2 kertaa viikossa ohjatusti tai organisoidusti liikkuviin. Tämä ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä.

TAULUKKO 9. Ohjatun tai organisoidun vapaa-ajan liikunnan ryhmien välinen vertailu alaluokissa vastaajamäärän mukaan kvantifioituna.

Alaluokka (vastaajamäärä)	ohjattu 0–2 (N=37)	ohjattu 3 tai > (N=38)	Vastaajista 0–2 (%)	Vastaajista 3 tai > (%)
FYYSINEN TOIMINTAKYKY	f	f	%	%
1. Aktiivinen osallistuminen (43)	21	22	48,8	51,2
2. Parhaansa yrittäminen (19)	10	9	52,6	47,4
3. Liikuntataidot (18)	9	9	50,0	50,0
4. Asiallinen käytös (17)	13	4	76,5	23,5
5. Liikuntavarusteet (5)	2	3	40,0	60,0
6. Ohjeiden noudattaminen (12)	7	5	58,3	41,7
7. Turvallisuus (3)	1	2	33,3	66,7
SOSIAALINEN TOIMINTAKYKY	f	f	%	%
8. Ryhmätyöskentely (25)	14	11	56,0	44,0
9. Asenne (8)	6	2	75,0	25,0
PSYKKINEN TOIMINTAKYKY	f	f	%	%
10. Itsenäinen työskentely (7)	4	3	57,1	42,9

Omatoimisen vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden yhteyttä arviointikäsitteisiin vertailtiin myös kahden ryhmän välillä: 0–2 kertaa viikossa liikkuvat ja 3 tai enemmän kertaa viikossa

liikkuvat. Omatoimista vapaa-ajan liikuntaa tarkasteltaessa frekvenssien osalta (taulukko 10.) 0–2 kertaa viikossa liikkuvilla eniten vastaajia oli alaluokissa aktiivinen osallistuminen, ryhmätyöskentely ja liikuntataidot. Kun taas puolestaan omatoimisesti 3 kertaa viikossa tai enemmän liikkuvilla eniten vastaajia oli alaluokissa aktiivinen osallistuminen, liikuntataidot ja ryhmätyöskentely. Myös vapaa-ajan aktiivisuuden taustamuuttujan kohdalla kaikissa neljässä vertailuryhmässä aktiivinen osallistuminen keräsi eniten vastaajia. Tämän lisäksi ryhmätyöskentely keräsi kaikilla muilla ryhmillä toiseksi eniten vastaajia, lukuun ottamatta ryhmää 3 kertaa viikossa tai enemmän liikuntaa omatoimisesti harrastavat.

Omatoimisen liikunnan osalta prosentuaalisia eroja vertailtaessa suuri ero löytyi alaluokasta ryhmätyöskentely, jossa vastaajista 60,0 % kuului vertailuryhmään 0–2 kertaa viikossa omatoimisesti liikkuvat. Tämä ero oli myös tilastollisesti merkitsevä ($p=0.048$). Tämän lisäksi suurimmat prosentuaaliset erot vertailuryhmissä löytyivät alaluokista liikuntataidot ja ohjeiden noudattaminen, joiden vastaajista selkeä enemmistö kuului ryhmään 3 tai enemmän kertaa viikossa omatoimisesti liikkuvat. Nämä erot alaluokissa eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä.

TAULUKKO 10. Omatoimisen vapaa-ajan liikunnan ryhmien välinen vertailu alaluokissa vastaajamäärän mukaan kvantifioituna.

Alaluokka (vastaajamäärä)	omatoim. 0–2 (N=33)	omatoim. 3 tai > (N=42)	Vastaajista 0– 2 (%)	Vastaajista 3 tai > %
FYYSINEN TOIMINTAKYKY	f	f	%	%
1. Aktiivinen osallistuminen (43)	20	23	46,5	53,5
2. Parhaansa yrittäminen (19)	11	8	57,9	42,1
3. Liikuntataidot (18)	6	12	33,3	66,7
4. Asiallinen käytös (17)	8	9	47,1	52,9
5. Liikuntavarusteet (5)	2	3	40,0	60,0
6. Ohjeiden noudattaminen (12)	7	5	58,3	41,7
7. Turvallisuus (3)	3	0	100,0	0,0
SOSIAALINEN TOIMINTAKYKY	f	f	%	%
8. Ryhmätyöskentely (25)	15	10	60,0	40,0
9. Asenne (8)	3	5	37,5	62,5
PSYKKINEN TOIMINTAKYKY	f	f	%	%
10. Itsenäinen työskentely (7)	4	3	57,1	42,9

4.3 Oppilaiden kokemuksia liikunnan arvioinnista

Seuraavissa alaluvuissa käydään läpi oppilaiden vastauksissa esiin nousseita kokemuksia liikunnan oppilasarvioinnista. Tulokset käydään läpi kahden pääluokan, positiivisten ja negatiivisten kokemusten avulla. Molempia pääluokkia tarkastellaan niihin liittyvien alaluokkien sisältöjen kautta oppilaiden vastauksista poimittujen sitaattien avulla.

4.3.1 Positiiviset kokemukset

Positiivisten kokemusten pääluokan alle kuului yhteensä neljä alaluokkaa: tyytyväisyys arviointiin, oikeudenmukaisuus, opettajan perustelut sekä urheilullisuus. Yhteensä 20 oppilasta oli maininnut arviointiin liittyviä positiiviseksi luokiteltuja asioita vastauksessaan. Tyytyväisyyttä arviointiin oli käsitelty vastauksissaan yhteensä kahdeksan oppilasta. Tyytyväisyyden alaluokassa mainittiin arvioinnin olleen muun muassa hyvää, monipuolista ja reilua. Yksi vastaaja kertoi myös, että oli saanut hyvän numeron liikunnasta nimenomaan aktiivisen ja turvallisen toiminnan avulla, ei niinkään taitojen. Alaluokan vastanneet oppilaat kokivat olevansa tyytyväisiä liikunnan arviointiin, ja suhtautuminen arviointia kohtaan oli positiivista.

”Omalla kohdallani liikunnan arviointi on ollut reilua ja niin myös muiden, kenen kanssa siitä olen keskustellut.” (T6)

”Minulla on positiivisia kokemuksia liikunnan arvioinnista, sillä en ole saanut hyvää numeroa omien taitojeni ansiosta vaan olen toiminut aktiivisesti, turvallisesti ja valittamatta liikuntatunneilla.” (T10)

Oikeudenmukaisuuden oli maininnut vastauksissaan yhteensä seitsemän oppilasta. Alaluokan vastauksissa käsiteltiin esimerkiksi arviointikriteerien oikeudenmukaisuutta ja myös arvioinnin oikeellisuutta esimerkiksi seuraavasti:

”Arviointi on ollut oikeudenmukaista ja realistista.” (T36)

Opettajan perusteluja arvioinnille oli pohtinut vastauksissaan ainoastaan kaksi oppilasta. Yhdessä vastauksessa nostettiin esiin, että arviointiin tyytymättömien oppilaiden tulisi tiedustella arvosanalleen tarkempia perusteita suoraan opettajalta. Kyseinen oppilas oli itse

tyytyväinen arviointiin, mutta tiedosti kuitenkin, että opettajan tulisi osata perustella oppilaalle antamaansa arvosanaa tarvittaessa yksityiskohtaisemmin. Lisäksi positiivisena asiana arvioinnissa mainittiin opettajan ymmärrys oppilaiden erilaisia tilanteita kohtaan.

”Plussaa on se, että opettaja ymmärtää, ettei kaikkia kiinnosta liikunta ja arvioi heidät vähän hellemmin.” (T63)

Urheilullisuuden merkitys positiivisena osana arviointia oli mainittu kahden oppilaan vastauksessa. Vastajat kokivat positiiviseksi asiaksi sen, että urheilullisuus huomioidaan arvioinnissa.

”Urheilutausta voi vaikuttaa numeroon ja urheilijat huomioidaan hyvin.” (T61)

Vastauksissa mainittiin, että urheilijat huomioidaan usein liikuntatunneilla hyvin ja urheilullisten oppilaiden on helpompaa saada liikunnasta hyvä numero.

4.3.2 Negatiiviset kokemukset

Negatiivisten kokemusten pääluokkaan kuului puolestaan kuusi alaluokkaa: harrastuneisuus, muut oppilaat, liikuntataidot, opettajan toiminta, oppilaan persoona ja liikuntavarusteet. Negatiivisia kokemuksia liikunnan arvioinnista kuvasi vastauksissaan yhteensä 21 oppilasta.

Negatiivisissa kokemuksissa nostettiin esiin harrastuneisuuden merkitys arviointiin epäoikeudenmukaisesti vaikuttavana tekijänä yhteensä seitsemän oppilaan vastauksissa. Oppilaat kuvasivat vapaa-ajan harrastusten tuovan tietyille oppilaille automaattisesti paremman numeron liikunnasta. Lisäksi koettiin, että urheilulliset oppilaat saavat enemmän kehuja ja ovat usein opettajien suosiossa liikuntatunneilla. Yhdessä vastauksessa nostettiin esiin myös oppilaan valtakunnallisen urheilumenestyksen vaikutus arviointiin. Lisäksi kuntotekijöiden vaikutus arviointiin nostettiin esiin vastauksissa negatiivisena tekijänä.

”No tuntuu että ne, jotka ovat urheilullisia ja harrastavat vapaa-ajalla paljon ovat esimerkiksi aina ne jota kehuaan tai jotka näyttävät edessä miten jokin tehdään joka laskee semmoisten motivaatiota jotka eivät ole fyysisesti niin hyvässä kunnossa ja harrasta niin paljoa.” (T62)

”Liikunta suosii ihmisiä, joilla on hyvä kunto. Esimerkiksi itse sain kasin vain, koska kuntoni on hieman heikompi, vaikka muut asiat suoritin täydellisesti.” (T7)

Myös muiden oppilaiden toiminnan vaikutus liikuntatuntiin nähtiin negatiivisena asiana arvioinnin kannalta. Alaluokan ”muut oppilaat” oli maininnut yhteensä kolme vastaajaa. Vastauksissa mainittiin tuntia käytöksellään häiritsevien oppilaiden vaikutus niin omaan työskentelyyn tunneilla kuin myös arvosanaan laskevasti. Lisäksi yksi vastaaja oli maininnut, että on haasteellista olla itse aktiivinen tunneilla, jos muut oppilaat ovat aina hyvin passiivisia.

”Jotkut pelleilevät liikuntatunneilla, jolloin pelaamisesta ei tule mitään ja se ärsyttää, kun haluaisi pelata oikeilla säännöillä normaalisti reilua peliä.” (P52)

”Jos on yhtään tekemisessä sählääjien kanssa niin arvosana tulee laskemaan.” (P26)

Liikuntataitojen merkitystä negatiivisena asiana arvioinnin kannalta oli käsitelty yhteensä kolme vastaajaa. Vastauksissa nousi esiin, että parhaansa yrittämisen tulisi olla merkittävämpi tekijä arvioinnissa liikunnallisten taitojen sijaan. Lisäksi oli maininta, että jo yksi laji voi alentaa liikunnan numeroa.

”Arviointikriteereihin ei pitäisi ottaa mukaan taitoa, vaan omaa yrittämistä ja että on tärkeintä yrittää parhaansa.” (T11)

”Negatiivista on se, että vaaditaan taitoutta yrittämistä enemmän.” (P21)

Negatiivisia kokemuksia oli myös opettajan toiminnasta arvioinnissa. Tätä alaluokkaa oli käsitelty vastauksissaan yhteensä seitsemän vastaajaa. Vastauksissa mainittiin, että arvioinnin kriteerejä ei ole avattu oppilaille riittävästi sekä koettiin tyytymättömyyttä arviointiin. Lisäksi koettiin, että eri lajeilla on erilaisia painoarvoja opettajan tekemässä arvioinnissa. Yhdessä vastauksessa myös mainittiin, että nykyisin kaikki, jotka ovat paikalla saavat arvosanan kahdeksan, mikä tuntui vastaajasta epäoikeudenmukaiselta.

”Arviointikriteerejä ei ole kauheasti kerrottu.” (T53)

”Eri lajeilla on opettajalle eri painoarvo.” (P50)

Persoonan vaikutusta arviointiin oli käsitelty vastauksissaan kaksi oppilasta. Vastauksissa käsiteltiin arkojen tai hiljaisten oppilaiden haasteita saada hyvää numeroa liikunnasta, sillä sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteita on näin ollen esimerkiksi ujouden vuoksi hankalampaa saavuttaa.

”Ryhmässä olevat ilkeät tytöt, jotka pilaavat koko ryhmän, saavat saman arvosanan, kun hiljaiset tytöt, jotka eivät ole äänessä, mutta yrittää kuitenkin parhaansa.” (T61)

”-- en ole ikinä saanut 10 vaikka olen ollut tosi urheilullinen ja tehnyt liikkatunnilla paljon, koska en ole hirveästi uskaltanut puhua muille eli en ole kannustanut muita niin se ärsyttää että ujut ei saa 10 vaikka on oikeesti tosi hyvii.” (T66)

Viimeinen negatiivisten kokemusten pääluokkaan kuuluva alaluokka oli liikuntavarusteet, jota käsitteli vastauksissaan kaksi oppilasta.

”Ärsyttää että on pakko olla liikuntakamat, ei vaatteilla pitäisi olla väliä, kunhan se ei haittaa omaa tekemistä.” (P29)

Vastauksissa nostettiin esiin, että liikuntavarusteiden ei tulisi vaikuttaa arvosanaan, jos esimerkiksi liikuntavaatteiden puuttuminen ei vaikuta oppilaan aktiiviseen osallistumiseen tunnilla.

5 Pohdinta

Tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä yhdeksännen luokan oppilailla on liikunnan arviointikriteereistä suhteessa opetussuunnitelman arviointikriteereihin sekä lisäksi millaisia kokemuksia oppilailla on liikunnan arvioinnista. Näiden lisäksi tutkimuksessa selvitettiin taustamuuttujien eli sukupuolen, viimeisimmän liikunnan arvosanan sekä vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden määrän yhteyttä arviointikäsitteisiin.

Tässä luvussa käydään läpi tiivistetysti tutkimuksen tärkeimmät tulokset ja tarkastellaan niitä suhteessa opetussuunnitelman arviointikriteereihin (POPS, 2014) sekä aiempaan aiheesta tehtyyn tutkimukseen. Tuloksia käydään läpi tutkimusongelma kerrallaan edeten. Luvun lopuksi pohditaan myös tutkimuksen tulosten hyödyntämismahdollisuuksia sekä esitetään ehdotuksia mahdollisista jatkotutkimuksista. Lisäksi luvussa pohditaan tutkimuksen tulosten luotettavuutta.

5.1 Aktiivinen osallistuminen, parhaansa yrittäminen ja ryhmätyöskentely oppilaiden käsitysten keskiössä

Tulosten mukaan oppilaiden vastauksissa korostui eniten aktiivisen osallistumisen merkitys kiitettävää liikunnan arvosanaa tavoiteltaessa. Aktiivisen osallistumisen korostuminen oppilaiden vastauksissa oli vahvasti linjassa opetussuunnitelman tavoitteen T1 pohjalta johdetun arviointikohteen ”Fyysinen aktiivisuus ja yrittäminen” kanssa (POPS, 2014, s. 434).

Aktiivisen osallistumisen lisäksi oppilaiden vastauksissa korostuivat eniten parhaansa yrittäminen sekä ryhmätyöskentely. Parhaansa yrittäminen on myös yhteneväinen tavoitteen T1 kanssa, kun taas puolestaan ryhmätyöskentely on yhteneväinen sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteiden T8 ja T9 kanssa. Nämä kaikki kolme eniten vastauksissa korostunutta teemaa ovat keskeisesti nykyisessä opetussuunnitelmassa arviointiin vaikuttavia tekijöitä (POPS, 2014), joten oppilailla oli tämän pohjalta selkeästi oikeansuuntainen käsitys siitä, mitä liikuntatunneilla arvioidaan. Tulos on linjassa myös aiemman tutkimuksen kanssa, sillä Redeliuksen ja Hayn (2012) tutkimuksessa oppilaat nostivat keskeisiksi arviointiin vaikuttaviksi tekijöiksi aktiivisen osallistumisen, parhaansa yrittämisen ja yhteistyön, kuten muiden auttamiseen ja kunnioittamiseen liittyvät tekijät. Myös Zhun (2015) tutkimuksessa oppilaat korostivat arvioinnissa aktiivista osallistumista ja vaivannäköä.

Tutkimuksen tuloksissa fyysisen toimintakyvyn pääluokkaan lukeutui selkeästi eniten alaluokkia. Tätä voi selittää osaltaan se, että myös opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) liikunnan opetuksen tavoitteita ja arviointikriteerejä on selkeästi eniten fyysisen toimintakyvyn sisältöalueella. Toisaalta sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn alaluokkien vähyyttä voi selittää myös näiden käsitteiden laajuus. Oppilailla ei välttämättä ole käsitystä siitä, millaiset asiat vaikuttavat juuri sosiaaliseen tai psyykkiseen toimintakykyyn, kun taas fyysinen toimintakyky voi olla helpompi ymmärtää koululiikunnan yhteydessä. Toisaalta sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn sisältöalueissa oli myös opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) huomattavasti vähemmän tavoitteita ja arviointikriteerejä, mikä voi vaikuttaa alaluokkien epätasaiseen jakautumiseen. Tämän pohjalta voidaan kuitenkin todeta, että oppilaille olisi tärkeää selkiyttää enemmän myös sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn sisältöalueita liikunnan arvioinnissa. Toisaalta vaikka fyysinen toimintakyky oli selkeästi oppilaiden vastausten keskiössä, vastauksissa ei kuitenkaan mainittu esimerkiksi yksittäisiä liikuntalajeja, mikä on myös hyvin linjassa nykyisen opetussuunnitelman kanssa, jossa ainoat mainitut lajit ovat uinti ja vesipelastus. (Hirvensalo ym., 2016b; POPS, 2014.)

Oppilaiden käsityksissä liikunnan arvioinnista oli paljon yhteneväisyyttä arviointikriteerien kanssa, mikä on osittain ristiriidassa aiemmin tehdyn tutkimuksen kanssa (Chan ym. 2011; Hongisto, 2000; Leirhaug & Annerstedt, 2015; Redelius & Hay, 2012), jonka pohjalta oletuksena oli, että arviointikriteerit eivät ole oppilaiden tiedossa riittävän hyvin. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeella oli oppilaiden nähtävillä liikunnan arviointiin vaikuttavat kohteet, jotka on johdettu liikunnan opetukselle asetettujen tavoitteiden pohjalta. Tämä on voinut osaltaan olla yhteydessä oppilaiden vastausten muodostumiseen, mutta samalla vahvisti mahdollista ajatusta siitä, että oppilaille olisi tärkeää näyttää arviointikriteerejä sekä käydä läpi, mitä ne konkreettisesti liikuntatunneilla tarkoittavat. Tämä puoltaa myös aiempaa tutkimusta (Redelius ym., 2015) siitä, että liikunnanopetuksen tavoitteiden kertominen oppilaille auttaa heitä ymmärtämään paremmin, mitä tunneilla on tavoitteena oppia ja mitä oppiminen vaatii.

Lisäksi on huomattavaa, että tulosten mukaan oppilaiden käsityksissä esiintyi kuitenkin myös virheellisiä käsityksiä suhteessa opetussuunnitelmaan. Tämä tulos puolestaan on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (Chan ym. 2011; Hongisto, 2000; Leirhaug & Annerstedt, 2015; Redelius & Hay, 2012), sillä on todettu, että oppilaiden käsitykset ovat usein ainakin osittain

ristiriidassa arviointikriteerien kanssa, arviointikriteerit ovat oppilaille epäselviä tai oppilaat eivät tiedä arvioinnin kriteereitä liikunnan opetuksessa.

Virheellisiä käsityksiä arviointiin liittyen esiintyi alaluokassa liikuntataidot. Tämän alaluokan muutamissa vastauksissa käsiteltiin muun muassa fyysisen hyvän kunnon sekä vapaa-ajan harrastusten vaikutusta liikunnan arviointiin. Kuten jo aiemmin todettu, opetussuunnitelman mukaisesti fyysisiä kuntotekijöitä ei saa käyttää arvioinnin perusteena (POPS, 2014). Silti tämän tutkimuksen perusteella edelleen osa oppilaista uskoi näin olevan. Lisäksi oppilaiden käsityksissä nousi esiin vapaa-ajan harrastuneisuuden merkitys. Harrastuneisuus ei ole yksinään suoranaisesti arviointiin vaikuttava tekijä liikunnassa, sillä ilman sosiaalisten ja psyykkisten tavoitteiden täyttymistä urheilullisesti lahjakas nuori ei voi saada kiitettävää arvosanaa. Liikunnan arvosanan tulee perustua tunneilla tapahtuvaan oppimiseen ja työskentelyyn, ei tietoon siitä, miten aktiivinen oppilas on vapaa-ajallaan (ks. POPS, 2014).

Jo muutamatkin virheelliset käsitykset kuitenkin vahvistivat ajatusta siitä, että arviointikriteerejä tulisi tehdä oppilaille yhä selkeämmiksi. Kuten jo todettu, opettajat kokevat arviointikriteerit monitulkintaisiksi, jolloin tehtävä on osoittautunut käytännössä haasteelliseksi (Palomäki & Hirvensalo, 2022). Arviointikriteerien selkiyttämistä ja yksiselitteisyyttä tulisikin siis jatkossa pohtia. Kriteerien yksiselitteisyys ja mahdollisesti vähäisempi määrä, saattaisivat helpottaa opettajan työtä niin arvioinnin kannalta kuin myös oppilaille kriteerien avaamisen kannalta. On todettu, että usein oppilaiden tulkinta arviointikohteesta eroaa opettajan tekemästä tulkinnasta (Chan ym., 2011). Näin ollen arviointikriteerien yksiselitteisyys saattaisi helpottaa myös oppilaiden käsitysten muotoutumista yhä enemmän arviointikriteerien kanssa samansuuntaisiksi. On myös todettu, että arviointikriteerien yksiselitteisyys tukee oikeudenmukaisen arvioinnin toteutumista (Jakku-Sihvonen, 2001, s. 119), joten työtä kriteerien selkiyttämiseksi tarvitaan jatkossa.

5.2 Taustamuuttajat yhteydessä arviointikäsitteisiin

Seuraavissa alaluvuissa käydään läpi tutkimuksen taustamuuttujien eli sukupuolen, viimeisimmän liikunnan arvosanan sekä vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden määrän yhteyttä oppilaiden arviointikäsitteisiin. Lisäksi taustamuuttujien välisiä yhteyksiä arviointikäsitteisiin peilataan aiheesta tehtyyn aiempaan tutkimukseen sekä POPS 2014.

5.2.1 Parhaansa yrittäminen ja ryhmätyöskentely tytöille merkittävämpää kuin pojille

Tyttöjen ja poikien käsityksiä vertailtaessa tilastollisesti merkitsevät erot löytyivät alaluokista parhaansa yrittäminen ja ryhmätyöskentely, näiden ollessa tytöillä yleisemmin arviointiin liitettyjä tekijöitä. Tulos on osittain linjassa vuoden 2022 LIITU-tutkimuksen kanssa, jossa tytöillä yleisesti ottaen tärkeimpien liikunnan merkitysten joukossa olivat parhaansa yrittäminen ja yhdessäolo (Koski & Hirvensalo, 2023).

Toisaalta on huomattavaa, että poikien kolme yleisimmin mainittua alaluokkaa kuuluivat fyysisen toimintakyvyn alle. Tämä tulos on osittain linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, sillä poikien on todettu pitävän enemmän liikuntatuntien fyysisestä aktiivisuudesta, kun taas tytöille tärkeämpää poikiin verrattuna ovat liikuntatunnin sosiaaliset ulottuvuudet. Lisäksi on todettu, että pojat uskovat omaan liikunnalliseen pätevyyteensä tyttöjä enemmän. (Hirvensalo ym., 2016a; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011.) Myönteinen kokemus omasta liikunnallisesta pätevyydestä voisi selittää poikien arviointikäsitusten kasautumista fyysisen toimintakyvyn pääluokkaan. Myös LIITU-tutkimuksessa (2022) pojille tärkeitä liikunnan merkityksiä tyttöihin verrattuna olivat muun muassa vauhdikkuus, kilpailu ja lihasvoiman kasvu (Koski & Hirvensalo, 2023). Nämä liikuntaan liitetyt merkitykset voisivat osaltaan selittää arviointikäsitusten eroavaisuutta tyttöjen ja poikien välillä.

Lisäksi sukupuolten välistä eroa voi selittää osaltaan opettaja, sillä tutkimuksen osallistujista 44 % oli vastannut, että liikunnanopetus tapahtuu erillisryhmissä, jolloin tyttö- ja poikaryhmillä on mahdollisesti myös eri opettaja. Lisäksi tutkimukseen osallistui kaksi eri koulua, jolloin opettajien painotukset ja toimintatavat voivat olla hyvinkin erilaisia toisiinsa verrattuna. Tällöin myös arviointikriteerijä on voitu tuoda oppilaiden tietoisuuteen eri tavoin, sillä on todettu, että liikunnanopettajien käyttämät arviointipainotukset voivat vaihdella (Sääkslahti ym., 2017).

Tyttöjen ja poikien arviointikäsitöksissä oli kuitenkin myös yhteneväisyyttä, sillä molemmille vertailuryhmille aktiivinen osallistuminen oli kolmen eniten vastaajia keränneen alaluokan joukossa. Tämän pohjalta voidaan päätellä, että sekä tytöillä, että pojilla on oikeansuuntainen käsitys aktiivisen osallistumisen merkityksestä arvioinnissa. Tämä tulos on myös linjassa opetussuunnitelman tavoitteen T1 kanssa (POPS, 2014).

5.2.2 Aktiivinen osallistuminen korostui arvosanaryhmällä 8–7

Arvosanaryhmiä 10–9 ja 8–7 vertailtaessa ainoa tilastollisesti merkitsevä ero löytyi alaluokasta aktiivinen osallistuminen, sen ollessa yleisemmin vastattu arvosanaryhmässä 8–7. On kuitenkin huomattava, että aktiivinen osallistuminen oli tästä huolimatta molemmilla arvosanaryhmillä eniten vastaajia kerännyt alaluokka. Tämä tulos on linjassa opetussuunnitelman tavoitteen T1 kanssa (POPS, 2014). Lisäksi eroavaisuutta vertailuryhmien väliltä löytyi alaluokista asenne ja parhaansa yrittäminen, näiden korostuessa arvosanaryhmällä 10–9. Alaluokkien asenne ja parhaansa yrittäminen vastaajista selkeä enemmistö oli arvosanaryhmästä 10–9.

Tätä arvosanaryhmien välistä eroavaisuutta voi selittää osaltaan se, että heikomman arvosanan saaneet oppilaat voivat mahdollisesti kokea, että parhaansa yrittäminen tai hyvä asenne liikuntatunneilla ei kuitenkaan oman kokemuksen perusteella riitä saavuttamaan kiitettävää arvosanaa. Toisaalta tulos on ristiriitainen nykyisen opetussuunnitelman painottamaa tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa ajatellen, jossa nimenomaan korostuvat parhaansa yrittäminen ja oma kehittymisen seuraaminen (Gråsten ym. 2012; Nicholls, 1984). Tämän pohjalta voidaan tehdä johtopäätös, että erityisesti parhaansa yrittämisen merkitystä liikuntatunneilla tulisi korostaa yhä enemmän, sillä sen merkitys erityisesti heikomman arvosanan saaneille oppilaille voi olla huomattava.

5.2.3 Vapaa-ajallaan vähemmän liikkuville asiallinen käytös ja ryhmätyöskentely merkittäviä tekijöitä arviointikäsitelyissä

Ohjatun tai organisoidun vapaa-ajan liikunnan osalta asiallinen käytös oli yleisemmin vastattu ryhmässä 0–2 kertaa viikossa liikkuvat. Tämä ero vertailuryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä. Myös tämän taustamuuttujan kohdalla kaikissa neljässä vertailuryhmässä aktiivinen osallistuminen keräsi eniten vastaajia. On kuitenkin huomattava, että vähemmän vapaa-ajallaan ohjastusti tai organisoidusti liikkuvilla korostuneet alaluokat liittyivät pitkälti tuntityöskentelyyn (aktiivinen osallistuminen, asiallinen käytös ja ryhmätyöskentely), kun taas enemmän vapaa-ajallaan ohjastusti liikkuvilla korostuivat lisäksi esimerkiksi liikuntataidot.

Tätä tulosta voi selittää oppilaiden mahdollinen käsitys siitä, että vapaa-ajan harrastuneisuus, kuten urheiluseuraan kuuluminen, olisi yhteydessä liikunnan arviointiin (Modell & Gerdin, 2022a; Redelius & Hay, 2012). Vapaa-ajallaan enemmän liikuntaa harrastavat kokevat todennäköisesti myös liikunnallisen osaamisensa korkeammaksi (Taylor ym., 2010; Wallhead & Buckworth, 2004), jolloin oppilas voi ajatella sen olevan suoraan yhteydessä myös arviointiin.

Toisaalta omatoimisen vapaa-ajan liikunnan ryhmiä vertailtaessa tilastollisesti merkitsevä ero löytyi alaluokasta ryhmätyöskentely, jossa vastaajista selkeä enemmistö kuului vertailuryhmään 0–2 kertaa viikossa omatoimisesti liikkuvat. Tätä voisi selittää osaltaan se, että vähemmän liikkuvilla oppilailla myös koettu liikunnallinen pätevyys on todennäköisesti alhaisempi (Hirvensalo ym., 2016a), jolloin he saattavat kokea tärkeämmäksi tekijäksi arvioinnissa liikunnan sosiaalisen toimintakyvyn osa-alueet fyysisten osa-alueiden sijaan.

On kuitenkin mielenkiintoista, että omatoimisen liikunnan osalta molemmilla vertailuryhmillä kolme merkittävintä alaluokkaa olivat täysin samat: aktiivinen osallistuminen, ryhmätyöskentely sekä liikuntataidot. Tästä johtopäätöksenä voidaan ajatella, että vapaa-ajan omatoiminen liikunta-aktiivisuus ei ole kovinkaan merkittävä tekijä arviointikäsitusten muodostumisessa. Tämä on toisaalta myös linjassa opetussuunnitelman kanssa (POPS 2014), sillä vapaa-ajan liikunta-aktiivisuus tai harrastuneisuus ei saisi suoranaisesti vaikuttaa arviointiin, vaan arvioinnin tulisi perustua tunneilla tapahtuvaan oppimiseen ja työskentelyyn.

5.3 Kokemukset liikunnan arvioinnista jakautuneet – positiivista ja negatiivista

Tulosten mukaan oppilaiden kokemukset liikunnan arvioinnista jakautuivat selkeästi kahtia sekä positiivisiin että negatiivisiin kokemuksiin. Toisaalta on huomattava myös, että ainoastaan hieman alle puolet kaikista vastaajista ylipäättänsä halusi kertoa kokemuksistaan. Kuten jo aiemmin todettua, yleisesti ottaen koululiikuntaan suhtaudutaan varsin positiivisesti. Tältä osin tulos on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. (Lyyra & Palomäki, 2023; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011). Tästä huolimatta noin puolella kysymykseen vastanneista oli kuitenkin negatiivisia kokemuksia koululiikunnan arvioinnista, mikä osoittaa ristiriitaisuutta aiemman tutkimuksen kanssa.

Tutkimuksen tulosten negatiivisissa arviointikokemuksissa korostuivat arviointiin liittyvät virhekäsitykset, kuten harrastuneisuuden ja urheilullisuuden vaikutukset sekä taitojen korostuminen yrittämistä enemmän. Tämä tulos oppilaiden epäoikeudenmukaisista kokemuksista liikunnan arviointiin liittyen on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (Modell & Gerdin, 2022a). Tämän pohjalta voidaan ajatella, että koululiikunnasta negatiivisia kokemuksia omaavat oppilaat eivät näytä olevan riittävän tietoisia arviointikriteereistä, mikä voisi osaltaan selittää myös negatiivisten kokemusten syntyä. Tämä on huolestuttavaa, sillä on todettu, että koululiikuntaan myönteisesti suhtautuvat oppilaat ovat fyysisesti aktiivisempia myös vapaa-ajallaan koululiikuntaan kielteisesti suhtautuviin verrattuna (Pentikäinen ym., 2016).

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Koko tutkimusprosessin ajan noudatettiin mahdollisimman tarkasti hyvää tieteellistä käytäntöä Tutkimuseettisen lautakunnan ohjeistuksen mukaisesti (ks. TENK, 2023). Aiheesta tehtyyn aiempaan tutkimukseen perehdyttiin kattavasti, jonka pohjalta muodostui tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta käsitellään usein uskottavuuden käsitteen avulla. Uskottavuuteen liittyy keskeisesti tutkittavan ilmiön syvällinen ymmärtäminen, joka pohjautuu myös ilmiön mahdollisimman monipuoliseen kuvaamiseen ja raportointiin (Puusa & Julkunen, 2020). Tämän tutkimusprosessin eri vaiheet kuvattiin tutkijan toimesta lukijalle mahdollisimman kattavasti perustellen, mikä osaltaan lisäsi tutkimuksen luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen avulla on haasteellista saada objektiivista tietoa, sillä tutkija tekee aineistosta tulkintoja aina oman käsityksensä pohjalta, joten erilaiset ihmiset voivat tehdä aineistosta erilaisia havaintoja. Tutkimuksessa toki pyritään aina puolueettomuuteen, mutta on todettu, että laadullisessa tutkimuksessa täysi puolueettomuus on haasteellista. Tutkimuksen uskottavuutta lisää kuitenkin se, että tutkija on tietoinen omasta subjektiivisuudestaan ja tunnistaa sen tutkimuksen eri vaiheissa. (Aaltio & Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tähän on pyritty myös tässä tutkimuksessa, mikä paransi osaltaan tutkimuksen uskottavuutta.

Tutkimuksen otoksen muodostuminen perustui koulujen satunnaiseen valikoitumiseen ja vapaaehtoiseen osallistumiseen, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Myös aineistonkeruun ajankohta, eli loppukevät, saattoi osaltaan vaikuttaa koulujen

osallistumishalukkuuteen. Useista yhteydenoton kohteina olleista kouluista vastattiin, että lukuvuoden aikana oli jo osallistuttu useisiin eri tutkimuksiin, jonka vuoksi enää ei ollut resursseja tai halukkuutta osallistua.

Tämä tutkimus toteutettiin ainoastaan yhden tutkijan toimesta, joten varsinaista tutkijatriangulaatioita ei voitu hyödyntää, mikä olisi voinut parantaa tutkimuksen luotettavuutta (ks. Aaltio & Puusa, 2020). Toisaalta koko tutkimusprosessin ajan saatiin kuitenkin palautetta sekä opiskelijakollegoilta että tutkielman ohjaajalta. Tämä ulkopuolisten tahojen antama palaute tutkimusprosessin eri vaiheissa lisäsi osaltaan tutkimuksen luotettavuutta (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Esitestauksen pohjalta voitiin olettaa, että avoimiin vastauksiin saataisiin riittävän pitkiä ja monipuolisia vastauksia, jotta aineistoa olisi mahdollista analysoida laadullisin menetelmin. Aineistonkeruussa saadut vastaukset osoittautuivat kuitenkin tästä huolimatta hyvin niukoiksi, mikä osaltaan heikensi valitun tutkimusmenetelmän luotettavuutta. Vastausten niukkuuden vuoksi aineiston kokoa laajennettiin suuremmaksi, kuin alun perin oli tarkoituksena, mikä toi tutkimukseen mukaan myös määrällisen tutkimuksen piirteitä.

Lisäksi haasteena aineistonkeruussa sähköisellä Webropol-lomakkeella oli, että vastaamistilannetta ei pystytty tutkijan toimesta valvomaan, jolloin mahdollisiin vastaustilanteissa ilmenneisiin kysymyksiin vastaaminen reaaliaikaisesti ei ollut mahdollista. Saatekirjeessä kerrottiin kuitenkin mahdollisuudesta esittää kysymyksiä sähköpostin välityksellä. Kyselytutkimuksessa haittana on myös se, että ei ole varmuutta siitä, miten huolellisesti tai rehellisesti vastaajat ovat lomakkeeseen vastanneet (Hirsjärvi ym., 2009).

Toisessa tutkimukseen osallistuneista kouluista kyselyyn vastaaminen toteutettiin liikuntatuntien yhteydessä, kun taas toisessa oppilaanohjaajan tunneilla. Tämä saattoi osaltaan myös vaikuttaa vastauksiin, sillä luokahuoneessa vastaustilanne oli todennäköisesti kiirettömämpi ja kyselyyn vastaamiseen soveltuvampi liikuntatuntiin verrattuna.

Tutkimuksen yhtenä heikkoutena voidaan nähdä myös se, että on mahdollista, että oppilaat, jotka eivät ole kiinnostuneita liikunnasta tai sen arvioinnista jättivät kokonaan vastaamatta tutkimukseen. Tämä saattoi osaltaan vääristää tutkimuksen tuloksia ja näin ollen heikentää

tutkimuksen luotettavuutta. Kato on kuitenkin yleinen ilmiö kyselytutkimuksissa (Hirsjärvi ym., 2009).

Kyselylomakkeessa oli oppilaiden nähtävillä taulukko arviointikriteereistä, mikä saattoi vaikuttaa osaltaan vastausten muodostumiseen, ja näin ollen tulosten luotettavuuteen. Lomakkeella ollut arviointikohteiden taulukko edellytti kuitenkin oppilaiden tulkintaa. Tästä syystä koettiin tutkimuksen kannalta tarpeelliseksi lisätä arviointikriteerit oppilaiden nähtävälle, sillä muuten tehtävä olisi saattanut olla liian haasteellinen. Toinen kyselylomakkeeseen liittyvä heikkous oli, että vapaa-ajan liikunnasta kysyttäessä ei määritelty liikunnan harrastamisen kestoa vaan ainoastaan määrä, jolloin eri oppilaat ovat voineet tulkita kysymystä eri tavalla.

5.5 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen tulokset antoivat tärkeää tietoa oppilaiden käsityksistä ja kokemuksista liittyen liikunnan oppilasarviointiin. Tutkimuksen tulosten pohjalta liikunnanopettajien on mahdollista pohtia, miten oppilaille olisi jatkossa hyödyllistä kertoa arviointikriteereistä ja miten suuri vaikutus arviointiin liittyvillä käsityksillä voi olla siihen, miten oppilas ylipäätään suhtautuu koululiikuntaan. Tutkimuksen tulokset antoivat liikunnanopettajille myös tietoa siitä, että sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn sisältöalueiden tavoitteet ja niiden pohjalta johdetut arviointikriteerit eivät ole kaikille oppilaille riittävän selkeitä. Erityisesti näiden liikunnanopetuksen sisältöalueiden arviointikriteerien selkiyttämiseen oppilaille tulisi siis jatkossa kiinnittää enemmän huomiota.

Tutkimuksen tulokset vahvistivat myös käsitystä siitä, että liikunnan arviointikriteerien selkiyttäminen voisi olla tarpeellista niin opettajien kuin oppilaidenkin kannalta. Seuraavaa opetussuunnitelmaa suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon tulokset siitä, että oppilailla esiintyi virheellisiä käsityksiä arviointiin liittyen, mihin osaltaan voi vaikuttaa arviointikriteerien laajuus ja monitulkintaisuus. Tämän tutkimuksen tulokset antoivat suuntaa sille, että oppilaiden tietämys arviointiin yhteydessä olevista tekijöistä on mahdollisesti kehittynyt. Tutkimuksen laadullisen luonteen vuoksi tulokset eivät kuitenkaan ole yleistettävissä. Positiivisesta kehityksestä huolimatta myös virheellisiä käsityksiä esiintyi, joten lisätutkimusta liikunnan arviointiin liittyen tarvitaan jatkossakin. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää, miten opettajat todellisuudessa tuovat arviointikriteerejä oppilaille

näkyviksi, sillä kriteerit eivät ole kaikille oppilaille kuitenkaan riittävän selkeästi tiedossa. Käydäänkö kriteerit läpi esimerkiksi ainoastaan lukukauden alussa vai jopa jokaisen tunnin alussa tunnin tavoitteiden pohjalta.

Muutamien oppilaiden vastauksissa koettiin opettajan toteuttama arviointi epäoikeudenmukaiseksi, joten jatkossa olisi hyödyllistä tutkia esimerkiksi arviointikeskustelujen vaikutusta oppilaiden käsityksiin. Arviointikeskusteluissa liikunnan opettajalla on mahdollisuus avata arvioinnin perusteita ja myös kuulla oppilaan näkemyksiä, mikä voisi osaltaan vähentää arviointiin liittyvien virhekäsitysten syntyä ja kokemuksia arvioinnin epäoikeudenmukaisuudesta. Lisäksi pitkittäistutkimuksen muodossa olisi mielenkiintoista vertailla oppilaiden käsityksiä esimerkiksi yläkoulun alkupuolella ja uudestaan loppupuolella, jolloin olisi mahdollista selvittää, miten käsitykset mahdollisesti kehittyvät kohti yhdeksättä luokkaa ja päättöarviointia mentäessä. Tutkimusta voisi jatkaa myös määrällisesti suuremmalla otannalla, jolloin tuloksista olisi mahdollisuus saada yleistettävämpää tilastollista tietoa valtakunnallisella tasolla.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Annerstedt, C. (2005). Physical education and health in Sweden. Introduction to the school system and P.E. in Sweden. Teoksessa U. Pühse & M. Gerber (toim.), *International comparison of physical education. Concepts, problems, prospects* (s. 605–629). Meyer & Meyer Sport.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Tammi.
- Chan, K., Hay, P. & Tinning, R. (2011). Understanding the pedagogic discourse of assessment in Physical Education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730340>
- Ennis, C. D. (2010). On Their Own: Preparing Students for a Lifetime. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(5), 17–22. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598475>
- Evangelou, E., Digelidis, N. & Krommidas, C. (2022). Students' Attitudes Toward Assessment in Physical Education. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 97(1), 12–20. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2022-0020>
- Fogelholm, M., Paronen, O. & Miettinen, M. (2007). *Liikunta – hyvinvointipoliittinen mahdollisuus: Suomalaisen terveystiikunnan tila ja kehittyminen 2006*. Sosiaali- ja terveysministeriö. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504223446>
- Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(2), 260–269.

https://www.researchgate.net/publication/258034184_Prediction_of_Enjoyment_in_School_Physical_Education#full-text

Heikinaro-Johansson, P., Varstala, V. & Lyyra, M. (2008). Yläkoululaisten kiinnostus koululiikuntaan ja kiinnostuksen yhteydet vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. *Liikunta & Tiede* 45(6), 31–37.

https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2008/lt608_tutkimusartikkelit_heikinaro.pdf

Heinonen, S. (2001). Arvioinnin teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. (toim.), *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin* (s.21–47). Opetushallitus.

Heinonen, S. Arvioinnin teoreettisia lähtökohtia (2001). Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. (toim.), *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. (s.21–47). Opetushallitus.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uudistettu painos.). Tammi.

Hirvensalo, M., Jaakkola, T., Sääkslahti, A. & Lintunen, T. (2016a). 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 julkaisu 2016:4. https://www.liikuntaneuvosto.fi/wp-content/uploads/2019/09/LIITU_2016.pdf

Hirvensalo, M., Sääkslahti, A., Huovinen, T., Palomäki, S. & Huhtiniemi, M. (2016b). Liikunnan arviointi perusopetuksen opetussuunnitelmassa. *Liito : Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, 2016(1), 24–27. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201708103447>

Hongisto, A. (2000). Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa J. Vuorinen (toim.), *Arviointi ja kehityskeskustelu* (s. 86–116). PS- Kustannus.

- Huovinen, T. & Rintala, P. (2017). Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 410–421). PS-Kustannus.
- Jaakkola, T., Sääkslahti, A., Liukkonen, J. & Iivonen, S. (2012). *Peruskoululaisten fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä*. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202401261566>
- Jakku-Sihvonen, R. (2001). Arviointitiedon luotettavuuden osoittaminen. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. (toim.), *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. (s.111–135). Opetushallitus.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. (2001). Opiskelija-arviointi. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. (toim.), *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. (s.78–94). Opetushallitus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 9–19). Gaudeamus.
- Kalaja, S. (2017). Fyysinen toimintakyky ja kunto. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 170–184). PS-kustannus
- Kalaja, T. & Kalaja, S. (2007). Fyysinen toimintakyky ja sen kehittäminen koululiikunassa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (2. uudistettu painos). (s. 232–254). WSOY.
- Kantomaa, M., Syväoja, H., Sneck, S., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2018). *Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen: Tilannekatsaus tammikuu 2018*. Opetushallitus Raportit ja selvitykset 2018:1. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/235517/15.pdf>

- Karpansalo, S. & Karppinen, O-P. (2020). *Liikuntaa alakoulussa opettavien opettajien arviointikäytänteet ja niiden muutokset perusopetuksen opetus suunnitelma 2014 voimaantulon myötä*. [pro gradu -työ, Turun yliopisto]. UTUPub Turun yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020112092142>
- Kaskinen, R. & Leino, S. (2022). *Liikuttaako oppilasarviointi? 9.-luokkalaisten kokemuksia koululiikunnan arvioinnista*. [julkaisematon pro gradu -työ, Turun yliopisto].
- Kauppinen, E. & Vitikka, E. (2017). *Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa*. Teoksessa E. Kauppinen, & E. Vitikka (toim.), *Arviointia toteuttamassa: näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Opetushallitus.
- Kellis, S. & Mountakis, K. (2005). Physical education in Greece. Teoksessa U. Pühse & M. Gerber (toim.), *International comparison of physical education. Concepts, problems, prospects* (s. 329–344). Meyer & Meyer Sport.
- Kjønniksen, L., Fjørtoft, I. & Wold, B. (2009). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in young adult-hood: A 10-year longitudinal study. *European Physical Education Review* 15(2), 139–154. <https://doi.org/10.1177/1356336X09345231>
- Koivula, P., Laine, U., Pietilä, M. & Nordström, S. (2017). Valtakunnalliset opetus suunnitelman perusteet. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 256–275). PS-kustannus.
- Kokko, S., Martin, L., Villberg, J., Ng, K. & Mehtälä, A. (2019). Itsearvioitu liikunta-aktiivisuus, ruutu aika ja sosiaalinen media sekä liikkumisen seurantalaitteet ja sovellukset. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.), *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018* (s. 15–26). Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1. https://www.liikuntaneuvosto.fi/wp-content/uploads/2019/09/VLN_LIITU-raportti_web-final-30.1.2019.pdf

- Kollin, T. (2019). Kuudesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista. [pro gradu -työ, Lapin yliopisto]. Lauda Lapin yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019101432500>
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. (1994). Arviointi oppimisen tukena. WSOY.
- Koski, P. (2004). Liikuntasuhde. Teoksessa K. Ilmanen (toim.), *Pelit ja kentät – kirjoituksia liikunnasta ja urheilusta*. (s. 189–208). Jyväskylän yliopisto.
- Koski, P. (2017). Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka*. (s. 87–113). PS-kustannus.
- 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. <https://www.liikuntaneuvosto.fi/wp-content/uploads/2023/03/Lasten-ja-nuorten-liikuntakayttaytyminen-Suomessa-2022-2.pdf>
- Laakso, L. (2007a). Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*(2. uud. p.) (s. 16–24). WSOY.
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. (2007b). Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (2. uud. p.) (s. 42–63). WSOY.
- Lauritsalo, K., Sääkslahti, A. & Rasku-Puttonen, H. (2012). Internetin keskustelupalstalla kirjoitetaan koululiikunnasta: "Ja kaikki näkee, kun sä yrität". *Kasvatus* 43(3), 255–267.

- Leirhaug, P.E. & Annerstedt, C. (2015). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. (2005). Arvon mekin ansaitsemme : kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. PS-Kustannus.
- Lintunen, T. (2007). Pätevyyskokemukset liikunnassa. Teoksessa.: Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s. 152–156). WSOY.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. (2007). Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa: Heikinaro – Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s. 157–164). WSOY.
- Liukkonen, J. (2009). Liikuntakasvatuksen haasteena: Kasvattaminen liikuntaan ja kasvattaminen liikunnan avulla. *Liikunta & Tiede* 46 (4), 34–36.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2012). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Lyyra, N. & Palomäki S. (2023). Lasten ja nuorten käsityksiä koulu liikunnasta. Teoksessa S.Kokko & L. Martin (toim.), *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia* (s. 69–71). Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2023:1.
<https://www.liikuntaneuvosto.fi/wp-content/uploads/2023/03/Lasten-ja-nuorten-liikuntakayttaytyminen-Suomessa-2022-2.pdf>
- Lyytinen, H. & Nikkanen, P. (2008). Arvottaminen on arvioinnin ydintä. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.), *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen* (s. 11–46). Koulutuksen arviointineuvosto.

- MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). “We had to do intelligent thinking during recent PE”: students’ and teachers’ experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23–39. <https://doi.org/10.1080/09695940903565412>
- Martin, L., Kokko, S., Villberg, J., Suomi, K. & Ng, K. (2023). Itsearviointi liikunta-aktiivisuus, liikuntatilanteet, liikkumisympäristöt ja liikkumisen seurantalaitteet. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.), *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia* (s.16–29). Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2023:1 <https://www.liikuntaneuvosto.fi/wp-content/uploads/2023/03/Lasten-ja-nuorten-liikuntakayttaytyminen-Suomessa-2022-2.pdf>
- Modell, N. & Gerdin, G. (2022a). “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>
- Modell, N. & Gerdin, G. (2022b). ‘Why don’t you really learn anything in PEH?’ – Students’ experiences of valid knowledge and the basis for assessment in physical education and health (PEH). *European Physical Education Review*, 28(3), 797–815. <https://doi.org/10.1177/1356336X221084514>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nieminen, J. H. (2019). Itsearviointi. Teoksessa A. Luostarinen & J.H. Nieminen (toim.), *Arvioinnin käsikirja* (s.165–187). PS-kustannus.
- Nieminen, P. & Salminen, K. (2010). Viiden maan liikunnan- opiskelijoiden arviot liikuntakasvatuksen tavoitteiden tärkeydestä. *Liikunta & Tiede*, 47 (6), 45–53. https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2010/l610_tutkimusartikkelit_nieminen_lowres.pdf

- Numminen, P. & Laakso, L. (2001). *Liikunnan opetusprosessin a,b,c*. Jyväskylän yliopisto, liikuntakasvatuksen laitos.
- Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2020). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi ja päättöarvioinnin kriteerit.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20päättöarvioinnin%20kriteerit%2C%20LI.pdf>
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. (2011). *Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4 (s. 85–92). Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/131648_liikunnan_seuranta-arviointi_perusopetuksessa_2010-1.pdf
- Palomäki, S. & Hirvensalo, M. (2022). Mistä liikunnan arvosanat muodostuvat? Liikunnanopettajien käsityksiä arvioinnin kriteereistä ja haasteista perusopetuksessa. *Liikunta & Tiede* 59, (2), 83–90.
https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2022/lt_2_2022_83-90.pdf
- Pentikäinen S., Palomäki S. & Heikinaro-Johansson P. (2016). Koululiikuntaan myönteisesti ja kielteisesti suhtautuvat oppilaat. Erilaisten oppilastekijöiden yhteyksiä koululiikuntaan suhtautumiseen yhdeksäsluokkalaisilla. *Liikunta & Tiede*, 53 (4), 99–105.

https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2016/lt416_tutkimusartikkelit_pentikainen_lowresnimeton-liite-00007.pdf

Perusopetuslaki [POL] 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189–201). Gaudeamus Oy.

Quakrim-Soivio, N. (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Otava.

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>

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., 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>

Rissanen, L. (1999). *Vanhenevien ihmisten kotona selviytyminen : yli 65-vuotiaiden terveys, toimintakyky ja sosiaali- ja terveystalvelujen koettu tarve*. [väitöskirja, Oulun yliopisto] JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9514254414>

Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84. <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>

- Seefeldt, V., Malina, R. M. & Clark, M. A. (2002). Factors Affecting Levels of Physical Activity in Adults. *Sports Medicine*, 32(3), 143–168. <https://doi.org/10.2165/00007256-200232030-00001>
- Sintonen, S. & Veteläsuo, S. (2019). *Opettajien kokemuksia liikunnan oppilasarvioinnin muutoksista*. [pro gradu -työ, Turun yliopisto]. UTUPub Turun yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019050814862>
- Soini, M., Liukkonen, J., Jaakkola, T., Leskinen, E. & Rantanen, P. (2007). Motivaatioilmasto ja viihtyminen koululiikunnassa. *Liikunta ja Tiede*, 44(1), 45–51.
- Sääkslahti, A., Palomäki, S., Huovinen, T. & Pietilä, M. (2017). Tavoitteet liikunnan arvioinnin lähtökohtana. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.), *Arviointia toteuttamassa : näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin (s. 71–81)*. Opetushallitus.
- Sääkslahti, A., Koponen, J. & Pietilä, M. (2021). Liikunnan päättöarvioinnin kriteerit. Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja, 2021(4), 6–7. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202201261283>
- Tammelin, T., Laitinen, J. & Näyhä, S. (2004). Change in the level of physical activity from adolescence into adulthood and obesity at the of 31 years. *International Journal of Obesity*, 28(6), 775–782. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0802622>
- Taylor, I., Ntoumanis, N., Standage, M. & Spray, C. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: a multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(1), 99–120. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.1.99>
- Telama, R., Yang, X., Laakso, L., & Viikari, J. (1997). Physical Activity in Childhood and Adolescence as Predictor of Physical Activity in Young Adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, 13(4), 317–323. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(18\)30182-X](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(18)30182-X)

- Telama, R. & Yang, X. (2005). Nuoruuden aktiivisuudesta vankat eväät liikunnalliseen aikuisuuteen. *Liikunta ja tiede*, 41(5), 4–6.
- Tiikkainen, P., & Pynnönen, K. (2018). Sosiaalisen toimintakyvyn arviointi ja mittaaminen väestötutkimuksessa (s. 1–19). <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201703315912>
- Tolgfors, B. & Öhman, M. (2016). The implications of assessment for learning in physical education and health. *European Physical Education Review*, 22(2), 150–166. <https://doi.org/10.1177/1356336X15595006>
- Trudeau, F. & Shephard, R. J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35 (2), 89–105. <https://doi.org/10.2165/00007256-200535020-00001>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa -Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopisto.
- Vanttaja, M., Tähtinen, J., Zacheus, T. & Koski, P. (2017). Liikkumattomuuden jäljillä : pitkäikäistutkimus vähän liikuntaa harrastavien nuorten liikuntasuhteesta ja liikunta-aktiivisuuden muutoksista. Nuorisotutkimusseura ry. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/liikkumattomuuden_jaljilla_verkko.pdf
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=422%2F2012>

Virta, J & Lounassalo, I. (2017). Liikuntapedagogiikka yläkoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s.518–536). PS-kustannus.

Voutilainen, P. & Vaarama, M. (2005). Toimintakykymittareiden käyttö ikääntyneiden palvelutarpeen arvioinnissa. Stakes raportteja 7/2005. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201204194256>

Wallhead, T. & Buckworth, J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, 56(3), 285–301. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491827>

Wrench, A. & Garrett, R. (2008). Pleasure and pain: Experiences of fitness testing. *European Physical Education Review*, 14(3), 325–346. <https://doi.org/10.1177/1356336X08095669>

Zhu, X. (2015). Student perspectives of grading in physical education. *European Physical Education Review*, 21(4), 409–420. <https://doi.org/10.1177/1356336X15569628>

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake



**TURUN
YLIOPISTO**

Pro gradu -tutkielma Liikunnan arviointikriteerit

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Hei,

Olen luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta ja teen parhaillaan pro gradu -tutkielmaa liikunnan arviointikriteereihin liittyen. Tutkimukseni tavoitteena on ymmärtää paremmin oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia liikunnan arviointikriteereistä, jotta tulevaisuudessa koululiikunnan arviointi olisi oppilaille motivoivampaa ja tasa-arvoisempaa.

Tutkimuslomakkeella on ensin muutamia taustakysymyksiä ja sen jälkeen kaksi avointa kysymystä, joihin saat kirjoittaa vapaasti omien tietojesi ja kokemustesi pohjalta. Oikeita tai väärää vastauksia ei ole, vaan haluan kuulla juuri sinun kokemuksistasi ja tiedoistasi. Jokainen vastaus on tärkeä osa tutkimusta. Oikeinkirjoitus ei myöskään ole vaadittavaa vastauksissa, joten voit kirjoittaa myös puhetyylisesti.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja vastaaminen on myös mahdollista keskeyttää missä kohtaa tahansa. Tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja, eikä vastauksia voida yhdistää yksittäiseen vastaajaan. Vastauksesi ovat täysin anonyymeja ja tulevat ainoastaan tutkimuskäyttöön. Vastaamalla kyselyyn hyväksyt vastaustesi käytön osana tutkimusta. Vastaukset hävitetään asianmukaisesti 5 vuoden kuluttua tutkimuksen valmistumisesta. Mikäli tutkimukseen liittyen herää kysymyksiä niin vastaan niihin mielelläni sähköpostitse.

Kiitos jo etukäteen vastauksistasi ja tsemppiä kevään opiskeluihin!

Veera Raiko
veraik@utu.fi

1. Sukupuoli *

- Tyttö.
- Poika.
- Muu.
- En halua kertoa.

2. Miten koulussasi liikuntatuntien ryhmät on jaoteltu? *

- Sekaryhmät (tytöt ja pojat samassa liikuntaryhmässä).
- Erillisryhmät (tytöt ja pojat erikseen liikuntaryhmissä).
- Sekaryhmiä ja erillisryhmiä tunnista riippuen.

3. Minkä arvosanan sait viimeksi liikunnasta? *

- 10
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5
- 4
- En muista saamaani arvosanaa.

4. Kuinka monta kertaa viikossa harrastat yleensä ohjattua tai organisoitua liikuntaa? *

Organisoidulla liikunnalla tarkoitetaan esimerkiksi urheiluseurojen, yhdistysten tai muiden vastaavien tahojen järjestämää liikuntaa.

- En yhtään.
- 1-2
- 3-4
- 5-6
- 7 tai enemmän.

5. Kuinka monta kertaa viikossa harrastat yleensä omaehtoista liikuntaa? *

Omaehtoisella liikunnalla tarkoitetaan kaikkea urheiluseurojen, yhdistysten tai muiden vastaavien tahojen ulkopuolella harrastettavaa liikuntaa. Esimerkiksi omaehtoista lenkkeilyä tai kuntosalilla käymistä yksin, kavereiden tai perheen kanssa.

- En yhtään
- 1-2
- 3-4
- 5-6
- 7 tai enemmän.

6. Oletko tietoinen koululiikunnan arviointikriteereistä? *

- Kyllä, tiedän arviointikriteerit.
- Kyllä, tiedän arviointikriteerit ja ne on käyty liikunnanopettajan toimesta läpi.
- Kriteerit on käyty läpi liikuntatunneilla, mutta en muista niitä.
- En tiedä arviointikriteerejä.

-

○ En osaa sanoa.

Allaolevassa taulukossa näet valtakunnalliset liikunnan päättöarvioinnissa huomioitavat kohteet. Tutustu taulukkoon ja vastaa sen jälkeen seuraavaan kysymykseen.

Valtakunnalliset 9. luokan liikunnan päättöarvioinnissa huomioitavat kohteet.

FYYSINEN TOIMINTAKYKY	SOSIAALINEN TOIMINTAKYKY	PSYKKINEN TOIMINTAKYKY
Fyysinen aktiivisuus ja yrittäminen. Ratkaisujen teko erilaisissa liikuntatilanteissa. Motoriset perustaidot (tasapaino- ja liikkumistaidot) eri liikuntamuodoissa. Motoriset perustaidot (välineenkäsittelytaidot) eri liikuntamuodoissa. Fyysisten kunto-ominaisuuksien arviointi, ylläpito ja kehittäminen. Uima- ja vesipelastustaidot. Toiminnan turvallisuus liikuntatunneilla. Ratkaisujen teko erilaisissa liikuntatilanteissa.	Tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä työskentelytaidot. Vastuun kanto yhteisissä oppimistilanteissa.	Itsenäisen työskentelyn taidot.

7. Mitä mielestäsi vaaditaan, että oppilas saa arvosanan 9 liikunnasta? *

Voit kirjoittaa apukysymysten pohjalta tai itse valitsemallasi tavalla. Voit hyödyntää vastauksessa yläpuolella olevaa taulukkoa arviointikohteista. Voit antaa vastauksessasi konkreettisia esimerkkejä liikuntatunneilta. Vastaa kokonaisin lausein.

-Millaisena mielestäsi arvosanan 9 saaneiden oppilaiden toiminta näyttäytyy liikuntatunneilla?

-Mitkä tai millaiset muut tekijät mielestäsi vaikuttavat siihen, että oppilas saa liikunnasta arvosanan 9?

-Kirjoita mahdollisimman monipuolisesti huomioiden fyysiset, sosiaaliset ja psyykkiset tekijät.

8. Kerro vapaasti sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksiasi liikunnan arvioinnista. *

Voit kirjoittaa esimerkiksi:

- Arviointikriteerien oikeudenmukaisuudesta.
- Omista kokemuksistasi liikunnan arvioinnista.
- Arvioinnin roolista osana liikunnan opetusta.

9. Avoin palaute kyselystä ja vapaa sana koululiikunnan arviointiin liittyen.

Liite 2. Infoviesti vanhemmille

Hei kotiväki!

Olen luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta ja teen parhaillaan pro gradu -tutkielmaa liikunnan oppilasarviointiin liittyen. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä 9. luokan oppilailla on liikunnan arviointikriteereistä suhteessa opetussuunnitelmassa asetettuihin kriteereihin.

Lapsenne luokka osallistuu tutkimukseen vastaamalla koulupäivän aikana sähköiseen kyselylomakkeeseen. Lomakkeella ei kerätä ollenkaan henkilötietoja, eikä lasta voi tunnistaa valmiista tutkimuksesta. Lomakkeessa on ensin muutama taustakysymys, jonka jälkeen kaksi avointa kysymystä. Tutkimukseen osallistuminen on lapsellenne täysin vapaaehtoista ja lomakkeeseen vastaamisen voi halutessaan keskeyttää missä kohtaa tahansa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen mukaisesti yli 15-vuotias oppilas saa itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen ja antaa suostumuksensa vastausten käyttöön osana tutkimusta lähettämällä vastauslomakkeensa.

Mikäli tutkimukseen liittyen herää kysymyksiä, vastaan niihin mielelläni sähköpostin välityksellä.

Aurinkoista kevään jatkoa!

Ystävällisin terveisin

Veera Raiko

veraik@utu.fi

Liite 3. Ohjeet opettajalle kyselytilanteeseen

Hei ja kiitos tutkimukseeni osallistumisesta!

Tässä vielä ohjeet kyselytilanteeseen, jotka voi käydä oppilaiden kanssa lyhyesti läpi ennen vastaamista.

- Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä 9. luokan oppilailla on liikunnan arviointikriteereistä suhteessa opetussuunnitelmassa asetettuihin kriteereihin.
- Kyselyyn vastaamiseen kuluu arviolta n. 10–20 min riippuen siitä, miten laajasti oppilas vastaa avoimiin kysymyksiin.
- Vastaukset ovat täysin anonyymeja, eikä vastauksia voida yhdistää yksittäiseen vastaajaan.
- Vastaaminen on oppilaille täysin vapaaehtoista ja sen voi halutessaan myös keskeyttää missä kohtaa tahansa.
- Vastaukset tulevat ainoastaan tutkijan käyttöön.
- Avoimissa vastauksissa ei ole määritelty vastauksen minimi- tai maksimipituutta, mutta **kannusta oppilaita kirjoittamaan mahdollisimman monipuolisesti.**
- Oikeinkirjoitus ei ole vastauksissa vaadittavaa, vaan oppilas voi kirjoittaa myös puhekielisesti.
- Kyselyn loppuksi on tärkeää muistaa painaa LÄHETÄ painiketta, jotta vastaukset tallentuvat järjestelmään.
- Jos lomakkeesta tai tutkimuksesta herää kysymyksiä opettajilla tai oppilailla, olkaa rohkeasti yhteydessä sähköpostilla veraik@utu.fi

Kiitos vielä tutkimukseeni osallistumisesta!

Ystävällisin terveisin

Veera Raiko