

# MISTÄ LIIKUNNAN ARVOSANAT MUODOSTUVAT? LIIKUNNANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ ARVIOINNIN KRITEREISTÄ JA HAASTEISTA PERUSOPETUKSESSA

Sanna Palomäki LitT, KM, yliopistonlehtori, Jyväskylän yliopisto / Liikuntatieteellinen tiedekunta, PL 35, 40114 Jyväskylän yliopisto. P. +358504016964. Sähköposti: sanna.h.palomaki@jyu.fi (yhteyshenkilö).  
Mirja Hirvensalo LitT, Jyväskylän yliopisto, prof. emerita

## TIIVISTELMÄ

Palomäki, S. & Hirvensalo, M. 2022. Mistä liikunnan arvosanat muodostuvat? Liikunnanopettajien käsityksiä arvioinnin kriteereistä ja haasteista perusopetuksessa. *Liikunta & Tiede* 59 (2), 83–90.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjatulla tavoitteilla ja arviointikriteereillä on pyritty turvaamaan arvioinnin oikeudenmukaista ja yhdenvertaista toteutumista kouluissa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten liikunnanopettajat suhtautuvat voimassa olevan opetussuunnitelman (OPH 2014) liikunnan arviointikriteereihin ja -ohjeisiin.

Aineisto kerättiin keväällä 2019 sähköisellä kyselyllä, johon vastasi 147 perusopetuksen yläluokilla liikuntaa opettavaa opettajaa eri puolilta Suomea. Kuvailevien tietojen lisäksi aineistosta analysoitiin nais- ja miesopettajien ja eri-ikäisen opettajien välisiä eroja ristiintaulukoiden ja khiin -neliötestillä. Arvioinnin haasteista tehtiin sisällönanalyysia ja -erittelyä luokittelemalla ja laskemalla opettajien vastaukset.

Tulosten mukaan liikunnanopettajat tukeutuivat arvostanoja antaessaan enimmäkseen opetussuunnitelman perusteiden mukaisiin liikunnan arviointikriteereihin. Yli 90 prosenttia opettajista katsoi oppilaan työskentelytaitojen kriteerien eli aktiivisen osallistumisen, toisten huomioimisen ja itsenäisen työskentelyn vaikuttavan paljon liikunnan arvosanaan. Lisäksi motoriset perustaidot olivat keskeinen kriteeri yli 80 prosentin mielestä. Vajaa viidennes opettajista kertoi oppilaan osaamisen suhteessa muihin tai oppilaan kuntotason vaikuttavan arvostanoja annettaessa, vaikka ne opetussuunnitelmassa on ohjeistettu jätettävän arvioinnin ulkopuolelle. Arviointikriteerien tulkinta ja soveltaminen arvostanoja annettaessa koettiin haasteelliseksi.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että arvioinnin haasteisiin tulisi tarttua paitsi tarjoamalla koulutusta, niin myös kehittämällä opettajien kuulemista ja aitoja vaikutusmahdollisuuksia opetussuunnitelmia ja arviointiohjeita laadittaessa.

*Asiasanat: arviointi, arvosanat, opetussuunnitelma, liikunnanopetus, liikunnanopettajat*

## ABSTRACT

Palomäki, S. & Hirvensalo, M. 2022. Grading in secondary school physical education: Teachers' views of assessment criteria and challenges. *Liikunta & Tiede* 59 (2), 83–90.

To support teachers in fair and comparable summative assessment the Finnish national core curriculum sets the goals and assessment criteria for every school subject. The aim of this study was to investigate physical education teachers' perceptions of the assessment criteria set for secondary school physical education (PE).

PE teachers (n=147) across Finland completed an online survey in Spring 2019. Agreement percentages were calculated for each item. The chi-square test was used to examine whether sex or age were associated with teachers' perceptions of the assessment. Answers to an open question, on the challenges of assessment, were analyzed by content analysis to generate categories and quantify data.

The results indicated that most PE teachers grade students by applying the national core curriculum criteria. Over 90 percent of the teachers valued active student participation and effort, cooperation skills, and the ability to work independently when grading PE. In addition, over 80 percent of the teachers took motor skills into account when grading students. Less than one fifth of the teachers reported using assessment practices that contravene the national curriculum guidelines, such as comparing skills between students or rating their fitness level. Many teachers also stated that they found it difficult to interpret and apply the national PE assessment criteria.

It is important not only to offer both pre-service and in-service teachers adequate training in assessment, but also to hear their voices and assign them a meaningful role in the curriculum design process.

*Keywords: summative assessment, grades, curriculum, physical education, teachers*

## JOHDANTO

Oppimisen arvioinnista on käyty ajoittain vilkastakin keskustelua viimeisimmän perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen (OPH 2014) jälkeen. Opettajat ja koulutuksen asiantuntijat ovat esittäneet erilaisia näkemyksiä siitä, millaista arvioinnin tulisi olla, jotta se tukisi oppimista, ja olisi ymmärrettävää ja oikeudenmukaista (Korkeakivi 2017; Kotro 2017). Huolta on herättänyt se, että samantasoisella osaamisella on saatu eri kouluissa erilaisia arvosanoja (Hildén ym. 2016). Liikunnan osalta keskustelua on käyty myös siitä, mikä merkitys oppiaineen arvosanalla on, ja tulisiko sen olla oppilaalle valinnainen (Kaskinen 2014).

Arvioinnilla on suomalaisessa perusopetuksessa kaksi toisaan tukevaa tehtävää. Lukuvuoden aikaisella formatiivisella arvioinnilla ohjataan ja kannustetaan oppilaan opiskelua sekä kehitetään itsearvioinnin taitoja eli autetaan oppilasta hahmottamaan omaa edistymistään. Lukuvuoden päätteeksi tehtävä summatiivinen eli kokoava arviointi kertoo, miten hyvin oppilas on saavuttanut oppimisen tavoitteet ja siitä kirjataan todistukseen joko arvosana tai sanallinen arvio. (Atjonen ym. 2019, 32; OPH 2020a, 2; Vitikka & Kauppinen 2017, 16–17)

Koska tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä liikunnan arvosanaan vaikuttavista kriteereistä, kiinnittyy tutkimusaihe opetussuunnitelmassa kuvattaviin summatiivisen arvioinnin periaatteisiin. Arvosanan antaa oppilasta opettanut opettaja, ja sen tulee perustua opetussuunnitelman tavoitteisiin ja arviointikriteereihin sekä oppilaan antamiin näyttöihin. Jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus näyttää osaamistaan monipuolisesti. Arvioinnin periaatteiden ja kriteereiden tulee olla selvät paitsi opettajalle itselleen, niin myös oppilaille ja huoltajille. Summatiiviseen arviointiin vaikuttavat näytöt dokumentoidaan, niin että arviointi on perusteltavissa. (OPH 2020a, 3–6) Arviointi ei saa kohdistua oppilaan persoonaan, temperamentiin tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, eikä oppilaiden suoriutumista verrata toisiinsa (OPH 2020a, 4,7). Erityisesti perusopetuksen päättövaiheessa on tärkeää, että arvosanat on annettu yhdenvertaisin periaattein, sillä päättötodistuksella haetaan toisen asteen opintoihin (Vitikka & Kauppinen 2017, 17).

## Liikunnanopetus ja arviointi

Liikunnanopetuksen tehtävänä on ”vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä”. Pyrkimyksenä on tarjota oppilaille myönteisiä kokemuksia liikunnasta ja omasta kehosta sekä tarjota tietoja ja taitoja toimia erilaisissa liikuntatilanteissa. (OPH 2014, 433) Liikuntaa opetetaan perusopetuksen yläluokilla 7–9 yhteensä 7 vuosiviikkotuntia kaikille yhteisinä tunteina (Valtioneuvoston asetus 793/2018, 6§). Oppilailla on siis keskimäärin ainakin yksi kaksoistunti (2x45 minuuttia) liikuntaa viikossa koko yläkoulun ajan.

Niin liikunnassa, kuin muidenkin oppiaineiden arvioinnissa huomioidaan perusopetuksessa sekä oppilaan osaaminen, että työskentely opetussuunnitelman arviointikriteerien mukaisesti (OPH 2020a, 6–7). Liikunnassa puolet arviointikriteereistä on osaamisen ja oppimisen kriteereitä (T2–6) ja puolet työskentelytaitojen kriteereitä (T1, T7–10), eli käytännössä ne painottuvat arvosanan muodostuksessa saman verran. Liikunnassa arvioidaan esimerkiksi oppilaan liikunnallisten perustaitojen oppimista ja osaamista, kuten myös turvallista ja asiallista toimintaa liikuntatilanteista ja toisten huomioimista. (Sääkslähti ym. 2017, 73)

Vuoden 2018 LIITU-tutkimuksessa yli puolet yläkouluikäisistä nuorista kertoi liikunnan viimeisen arvosanansa olleen kiitettävä (9–10) ja 87 prosenttia ilmoitti saaneensa vähintään hyvän (8) arvosanan. Liikunnasta saadaan siis varsin hyviä arvosanoja, ja lisäksi arvosanojen keskiarvot ovat hieman nousseet nykyisen opetussuunnitelman aikana. (Palomäki ym. 2019) Nykyisen arviointiohjeistuksen mukaan oppilaat saavat vuosiluokasta 4 lähtien todistuksiin numeroarvosanat niin liikunnasta kuin muistakin yhteisistä oppiaineista (OPH 2020a, 13).

## Liikunnanopettajien arviointikäsitukset

Liikunnanopettajien arviointikäsitäyksiä on tutkittu Suomessa lähinnä pro gradu -tutkielmissa (mm. Grönholm & Juvonen 2017; Nieminen 2012; Puoskari ym. 2012; Salovaara 2012; Weckman 2008). Niiden pohjalta liikunnanopettajien arviointikäsitäyksistä on suuntaa antavaa tietoa erityisesti edeltävän vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman ajalta. Kansainvälisesti liikunnanopetuksen arvioinnista on saatavilla enemmän tietoa, mutta tulosten soveltamisessa on huomioitava se, että eri maiden koulukulttuureissa, opetussuunnitelmassa ja opettajien koulutuksessa on eroja. Suomalainen arviointijärjestelmä on moniin muihin maihin verraten vähemmän kontrolloitu, sillä meiltä puuttuvat esimerkiksi valtakunnalliset tasokokeet (Atjonen ym. 2019, 21).

Monet opettajat kokevat arviointitehtävän ainakin jossakin määrin haastavaksi. Atjosen (2014) tutkimuksessa opettajat pitivät oikeudenmukaisuuden toteutumista ja oppilaiden tuen tarpeiden sekä erilaisuuden huomioon ottamista arvioinnin vaikeimpina asioina. Myös liikunnanopettajat ovat kuvanneet arviointiin sisältyvän haasteita, jotka liittyivät oikeudenmukaisuuden lisäksi mm. taitojen oppimisen arviointiin ja arviointiohjeistuksen tulkinnanvaraisuuteen (Grönholm & Juvonen 2017, 45–47; Nieminen 2012, 56–61).

Liikunnanopettajien käyttämissä arviointikriteereissä on havaittu vaihtelua ja painotuseroja (Puoskari ym. 2012; Salovaara 2012). Esimerkiksi oppilaan kuntotekijöiden tai harrastuneisuuden vaikutuksesta arvosanaan on opettajilla ollut aiemmin erilaisia näkemyksiä (Salovaara 2012, 60–61). Kuitenkin oppilaan oppimis- ja yrittämishalukkuus, vastuullisuus ja toiset huomioiva toiminta sekä perustaidot juoksussa, hypyissä ja heitoissa ovat olleet kriteereitä, joita suurin osa (80 %) liikunnanopettajista (n=52) on pitänyt arvioinnissa perusteltuina (Weckman 2008, 53).

Myös Ruotsissa on havaittu liikunnanopettajilla olevan erilaisia käsityksiä siitä, mitä tulisi arvioida ja minkälaisia osaamista tiettyihin arvosanoihin vaaditaan. Ruotsalaisopettajat painottivat liikunnan arvioinnissa innostuneisuutta, oikeanlaisesta asennetta ja sitoutuneisuutta, mutta vähemmän esimerkiksi tietoja. Liikunnan arvosanoissa havaittiin myös huomattavaa vaihtelua eri koulujen ja opettajien kesken, mikä sai tutkijat epäilemään arvioinnin luotettavuutta ja oikeudenmukaisuutta. (Annersted & Larsson 2010) Hollantilaiset liikunnanopettajat nimesivät yleisimmiksi arvioinnin kohteiksi yrittämisen, aktiivisen osallistumisen, sosiaaliset taidot, osaamisen pelitilanteissa ja motoriset taidot (Borghouts ym. 2017), jotka vaikuttavat monelta osin samankaltaisilta kuin suomalaisopettajien kertomat arvioinnin kohteet aiemmissa tutkimuksissa (vrt. Puoskari ym. 2012; Salovaara 2012; Weckman 2008).

Kun lukuvuonna 2016–17 siirryttiin perusopetuksessa nykyisin voimassa olevaan opetussuunnitelmaan (2014), selvitivät Grönholm ja Juvonen (2017) liikunnanopettajien (n=104) suhtautumisista sen arviointiohjeistuksiin. Lähes yhtä suuri osa

opettajista suhtautui ohjeistukseen myönteisesti (46 %) kuin kielteisesti (41 %). Oppilaiden itsearvioinnin painottaminen ja tietoisuuden lisääminen edistymisestä saivat opettajilta kannatusta, mutta he olivat huolissaan arviointikriteereiden ymmärrettävyydestä, objektiivisuudesta ja lisääntyvästä työmäärästä. Kuitenkaan siitä, miten liikunnanopettajat kokevat arviointikriteerien vaikuttavan arvosanojen annossa ei ole ennen tätä tutkimusta kerätty laajemmin tietoa.

## TUTKIMUSTEHTÄVÄ, -MENETELMÄT JA -AINEISTO

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten yläkoulujen liikunnanopettajat suhtautuvat voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman (OPH 2014) arviointikriteereihin ja -ohjeisiin. Tarkemmat tutkimuskysymykset olivat: 1) Miten eri arviointikriteerit vaikuttavat opettajien mukaan liikunnan arvosanan muodostumiseen? 2) Eroavatko nais- ja miesopettajien tai eri ikäryhmiin kuuluvien opettajien arviointikriteerit? 3) Millaisia arvioinnin haasteita liikunnanopettajat mainitsivat?

Tutkimuksen aineisto kerättiin osana opetus- ja kulttuuriministeriön (2018–21) rahoittamaa ”Liikuntaa ja terveystietoa opettavien opettajien arviointiosaamisen kehittäminen” -hanketta. Sähköinen Webropol -kysely lähetettiin Liikunnan- ja terveystiedon opettajat (LIITO) ry:n jäsenille sähköpostitse keväällä 2019. Kaikkiaan kyselyyn vastasi 201 liikunnanopettajaa, joka on 16 prosenttia LIITO ry:n jäsenistä. Vastauksia saatiin kaikista maakunnista. Tämän tutkimuksen aineisto rajattiin koskemaan opettajia, jotka ilmoittivat opettavansa liikuntaa perusopetuksen yläluokilla (n=147). Heistä 115 oli naisia ja 32 miehiä.

Tutkimuskyselyn laatimiseen osallistui Jyväskylän yliopiston Liikuntatieteellisestä tiedekunnasta useita liikuntapedagogiikan ja terveystieteen asiantuntijoita ja tutkijoita. Heistä osa opettaa opetussuunnitteluun ja arviointiin liittyviä sisältöjä liikunnan- ja terveystiedon opettajakoulutuksessa, ja osa on osallistunut perusopetuksen tai lukion valtakunnallisten opetussuunnitelmien työstämiseen. Kysymyksiä ja väittämiä laadittaessa tukeuduttiin voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPH 2014) ja aikaisempiin tutkimuksiin liikunnanopettajien arviointikäsitteistä (Borghouts ym 2017; Grönholm & Juvonen 2017; Puoskari ym 2012; Salovaara 2012).

Vastaajille tiedotettiin tutkimuksen tarkoituksesta ja osallistumisen vapaaehtoisuudesta kyselyn aloitussivulla. Opettajat vastasivat kyselyyn nimettömästi, eikä heiltä kerätty myöskään koulujen nimiä anonymiteetin säilyttämiseksi. Tutkimukselle laadittiin tietosuojailmoitus ja tieteellisen tutkimuksen rekisteriseloste, joissa määriteltiin mm. aineiston käyttö ja asianmukainen säilyttäminen.

Tätä tutkimusta varten aineistosta valittiin ensin analysoitavaksi opettajien vastukset kysymykseen: ”Missä määrin seuraavat asiat vaikuttavat antaessasi oppilaille liikunnan arvosanan?” Kysymyksessä annettiin taulukon 1 väittämät ja lisäksi tarjottiin mahdollisuutta nimetä avoimesti muut vaikuttavat tekijät. Vastaukset annettiin viisiportaisesti (1=ei lainkaan, 2=vähän, 3=jonkin verran, 4=paljon, 5=erittäin paljon).

Tilastollisissa analysoinnissa selvitettiin kuvailevien tietojen (prosenttiosuudet) lisäksi mahdollisia eroja sukupuolten ja eri ikäryhmiä edustavien opettajien välillä. Koska käsitellyt muuttujat olivat luokitteluasteikkolaisia, hyödynnettiin erojen tilastollisessa testauksessa ristiintaulukointia ja khiin neliö -testiä. Vastausluokkien yhdistämisellä (1= vaikuttaa jonkin verran tai vähemmän, 2= vaikuttaa paljon tai erittäin paljon) varmis-

tettiin myös testin oletusten voimassa olo eli alle viiden jääviä odotettuja frekvenssejä pystyttiin soluissa välttämään (<20 %). Kolme ikäryhmää vertailtaessa selvitettiin myös pareittain, minkä ryhmien välillä mahdolliset merkitsevät erot ilmenivät.

Toiseksi analysoitiin avoin kysymys: ”Millaisia haasteita koet liikunnan arvioinnissa?”, johon vastasi kaikkiaan 116 opettajaa (79 % vastanneista). Näistä vastauksista tehtiin sisällönanalyysia pelkistäen ja luokitellen erilaisia sisältöjä, joita opettajat käsitelivät. Koska tarkoituksena oli saada kuva myös erilaisten haasteiden yleisyydestä, jatkettiin analyysia kvantifioimalla eli laskemalla aineistosta, kuinka monta kertaa sama asia esiintyy opettajien vastauksissa. Tätä voidaan kutsua myös sisällön erittelyksi. (Tuomi & Sarjajärvi 2018, 135–138) Kolme eniten vastauksia kerännyttä pääluokkaa olivat opetussuunnitelman arviointiohjeet ja -kriteerit (f=79), liikunnanopetuksen olosuhteet (f=45) ja niiden oppilaiden arviointi, joilla oli erilaisia osallistumisen haasteita (f=25). Tulososassa on esitelty tarkemmin myös eri alaluokkien frekvenssejä.

Tutkimuksen tulokset on kirjoitettu siten, että määrälliset jakaumien kuvaukset kriteerien vaikutuksesta arvosanoihin vuorottelevat opettajien kertomien haasteiden ja erilaisten tulkintalähteiden kanssa. Raportointitavalla haluttiin tukea prosenttijakaumien tulkintaa ja tarjota lisäinformaatiota tulosten ymmärtämiseen. Kursiivilla kirjoitetuissa aineistoteateissa vastaajat on eroteltu numerokoodilla (esim. V63).

## TULOKSET

### Opetussuunnitelman kriteerit ohjaavat arviointia, mutta tulkinnassa on haasteita

Liikunnanopettajista lähes 80 prosenttia (78,9 %) kertoi opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) mainittujen päätöarvioinnin kriteereiden vaikuttavan paljon tai erittäin paljon liikunnan arvosanojen muodostumiseen. Jonkin verran kriteereiden arvioi vaikuttavan 17 prosenttia opettajista. Nais- ja miesopettajien tai eri ikäisten opettajien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja siinä, missä määrin he näkivät päätöarvioinnin kriteereiden vaikuttavan arvosanoihin.

Avoimissa vastauksissa opetussuunnitelman arviointiohjeisiin ja -kriteereihin liittyviä haasteita kuvattiin yhteensä 79 kertaa. Opetussuunnitelman arviointikriteerit olivat monien mielestä väljät ja sisälsivät suhteelliseksi koettuja määrittelyjä (kuten ”osallistuu yleensä aktiivisesti” tai ”osaa useimmissa liikuntamuodoissa”), joiden nähtiin jättävän paljon tulkinnanvaraa opettajille (f=28). Kriteereihin toivottiin konkreettisuutta ja osaamisen tason määrittelyä esimerkiksi erilaisiin motorisiin taitoihin. Osa harmitteli sitä, että liikunnan kriteereistä puuttuu mitattavissa oleva tieto. Joidenkin mielestä kriteereitä oli liikaa, ja he kaipaivat yksinkertaisempaa arviointitapaa. Monet opettajat toivoivat kriteereitä eri arvosanoille ja apua siihen, miten eri arvosanat erottuvat toisistaan (f=14). Osittain edellä kuvatut haasteet konkretisoituivat myös siten, että opettajat kokivat kriteereiden avaamisen ymmärrettävästi oppilaille tai vanhemmille haastavaksi ja säännöllisen arviointitiedon välittämisen vaikeaksi tehtäväksi (f=19).

*Koen haasteelliseksi sen, että arviointikriteerit ovat aika ympäröityjä ja taso on määritelty vain arvosanalle kahdeksan. Lisäksi osa vahvemmista taidoista voi kompensoida heikompia, joka vaikeuttaa entisestään arvosanojen rajojen luomista. (V83)*

*Arvioitavissa osa-alueissa ei ole luotettavia 'mittareita', joilla voisi valtakunnallisesti arvioida oppilaita yhdenmukaisesti. Oppilaan yrittämistä, sosiaalisia taitoja, omatoimisuutta ja fair play-henkeä on vaikea laittaa 4-10 asteikolle. (V115)*

*Kaipaani itselleni konkreettisia perusteita opista, joiden avulla voin perustella oppilaille ja heidän vanhemmilleen oppilaille antamani arvosanoja (V79).*

Edellä kuvattuja tuloksia tulkittaessa on huomioitava, että kyselyyn vastattiin keväällä 2019, jolloin opetussuunnitelma sisälsi vain hyvän osaamisen eli arvosanan 8 kuvaukset. Arviointikriteeristöä on sittemmin täydennetty arvosanojen 5, 7, 8 ja 9 kuvauksilla (OPH 2020b) ja opettajien toiveisiin on tältä osin vastattu. Arvioinnin kohteet ovat kuitenkin sisällöllisesti ja määrällisesti uudessa kriteeristöissä samat kuin aiemmin, koska ne on johdettu opetussuunnitelman (OPH 2014) tavoitteista. Esimerkiksi arvosanan kahdeksan kuvauksia on liikunnassa muutettu tai täsmennetty kaikkiaan vähän, eikä opettajien suhteelliseksi kokemista määrittelyistä ole päästy eroon. Selvää konkretisointia on tapahtunut uimataidon kuvauksissa, jossa esimerkiksi arvosanaan kahdeksan edellytetään pohjoismaisen uimataidon määrittelyn mukaista osaamista.

Useat opettajat (f=11) pitivät haasteellisena asiana myös sitä, millainen painoarvo oppilaan edistymiselle tulisi arvioinnissa antaa, ja miten opettaja kykenee tekemään luotettavasti

havaintoja edistymisestä, kun tiettyjä sisältöjä opetetaan vain muutamia kertoja lukuvuoden aikana. Oppilaan oppimisen seuraaminen ja myönteinen palaute edistymisestä, ovat opetussuunnitelman (2014) mukaan tärkeä osa lukuvuoden aikaista formatiivista arviointia, mutta lukuvuoden päätteeksi tehtävä arviointi ei voi perustua oppilaan edistymiseen, koska summatiivisen arvioinnin on tarkoitus kuvata oppilaan sen hetkistä osaamista suhteessa tavoitteisiin ja kriteereihin (Vitikka & Kauppinen 2017,16).

### **Aktiivista osallistumista ja työskentelytaitoja pidetään tärkeinä arviointikriteereinä**

Yleisimmin liikunnan arvosanaan vaikuttavaksi kriteeriksi liikunnanopettajien vastausten perusteella osoittautui aktiivinen osallistuminen tunnin toimintaan, jonka lähes kaikki opettajat (99,3 %) ilmoittivat vaikuttavan paljon tai erittäin paljon (taulukko 1). Yli 90 prosenttia opettajista piti myös toisten huomiointia oppimistilanteissa sekä itsenäistä työskentelyä ja vastuunottamista omasta toiminnasta kriteereinä, jotka vaikuttavat arvosanaan paljon. Kolme yleisintä kriteeriä olivat siis kaikki oppilaan työskentelyyn liittyviä.

**Taulukko 1. Erilaisten arviointikriteerien vaikutus liikunnan arvosanaan. Niiden nais- ja miesopettajien sekä eri ikäisten opettajien osuudet (%), jotka kertoivat kriteerin vaikuttavan paljon tai erittäin paljon.**

	Arviointikriteeri	Opettajat (%), joiden mukaan kriteeri vaikuttaa arvosanaan paljon tai erittäin paljon							p-arvo
		Kaikki (n=147)	Naiset (n=115)	Miehet (n=32)	p-arvo	1) <40 v. (n=52)	2) 40–49 v. (n=53)	3) ≥50 v. (n=42)	
1	Aktiivinen osallistuminen tunnin toimintaan	99,3	99,1	100,0	ns	98,1	100,0	100,0	ns
2	Toisten huomiointi yhteisissä oppimistilanteissa	93,9	92,2	100,0	ns	90,4	94,3	97,6	ns
3	Itsenäinen työskentely ja vastuun ottaminen omasta toiminnasta	91,2	91,3	90,6	ns	82,7	96,2	95,2	1<2 0,024*
4	Motoriset perustaidot (tasapaino- ja liikkumistaidot, välineenkäsittelytaidot)	84,1	84,3	84,4	ns	86,5	81,1	85,7	ns
5	Oppilaan asenne oppiainetta kohtaan	72,1	74,8	62,5	ns	63,5	69,8	85,7	1<3 0,046*
6	Ratkaisujen teko erilaisissa liikuntatilanteissa (havaintomotoriikka)	66,7	68,7	59,4	ns	57,1	73,6	69,0	ns
7	Uimataito ja vedestä pelastautuminen	46,9	49,6	37,5	ns	38,5	56,6	45,2	ns
8	Oppilaan myönteinen asenne liikunnallisesti aktiivista elämäntapaa kohtaan	46,9	49,3	37,5	ns	38,5	50,9	52,4	ns
9	Fyysisten ominaisuuksien arviointi, ylläpito ja kehittäminen	29,9	30,4	28,1	ns	21,2	30,2	40,5	ns
10	Oppilaan osaaminen suhteessa luokan muiden oppilaiden osaamiseen	17,0	16,5	18,8	ns	19,2	7,5	26,2	2<3 0,043*
11	Fyysisen toimintakyvyn/kunnon taso	15,0	13,0	21,9	ns	7,7	17,0	21,4	1<2 0,028*
12	Oppilaan oma arvio osaamisestaan liikunnassa	13,0	13,2	12,5	ns	11,5	15,1	12,5	ns
13	Oppilaan harrastuneisuus liikunnassa oppituntien ulkopuolella	4,1	3,5	6,3	ns	5,8	3,8	2,4	ns

ns= tilastollisesti ei-merkittävä (non-significant)

Motoristen perustaitojen katsoi vaikuttavan liikunnan arvosanan muodostumiseen paljon yli 80 prosenttia opettajista. Koska voimassa oleva opetussuunnitelma (OPH 2014, 434–436) korostaa motoristen perustaitojen oppimista ja soveltamista erilaisissa liikuntaympäristöissä, voi tulosta pitää odotettuna.

Avoimissa vastauksissa jotkut opettajista (f=9) pohtivat työskentelytaitojen ja liikunnallisen osaamisen painotuksia arvosanan muodostumisessa. Toiset pitivät työskentelyn saamaa painoarvoa hyvänä suuntana arvioinnissa, ja erilaisia oppilaita motivoivana tekijänä, mutta toiset kokivat sen johtaneen siihen, että *arviointi mittaa tällä hetkellä helposti enemmän muita ominaisuuksia (esim. käyttäytymistä ja roolia ryhmässä) kuin oppilaan kehon hallintaa tai fyysistä kyvykkyyttä* (V62).

Viisi yleisimmin arvosanaan vaikuttanutta kriteeriä olivat kaikissa ikä- ja sukupuoliryhmissä samat (taulukko 1). Ikäryhmiä vertailtaessa, havaittiin että nuorimmat, alle 40-vuotiaat opettajat pitivät harvemmin itsenäistä työskentelyä ja vastuunottoa, oppilaan asennetta oppiainetta kohtaan ja fyysistä toimintakykyä arvosanaan vaikuttavina tekijöinä, kuin vanhemmat opettajat. Keskimmäisen ikäryhmän 40–49-vuotiaat opettajat arvioivat oppilaan osaamisen suhteessa muihin oppilaisiin vaikuttavan arvosanoihin vähemmän kuin tätä vanhemmat opettajat. Nais- ja miesopettajien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja minkään kriteerin suhteen.

### Uimataito ja kunto-ominaisuuksien kehittäminen huomioidaan arvioinnissa vaihtelevasti

Uimataidon ja vedestä pelastautumisen katsoi vaikuttavan liikunnan arvosanaan paljon vain alle puolet opettajista (taulukko 1). Selitys tulokselle saattaa löytyä siitä, että uimataidon ja vedestä pelastautumisen opettamisesta ja arviointia vaikeuttaa osassa kouluja olosuhteiden puuttuminen ja uintintuntien vähäisyys. Aikaisemmin on saatu viitteitä siitä, että jopa neljäsosassa yläkouluista ei järjestetä uinninopetusta lainkaan (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 102).

Harvempi kuin joka kolmas opettaja kertoi ”fyysisten ominaisuuksien arvioinnin, ylläpidon ja kehittämisen” vaikuttavan arvosanan muodostumiseen paljon, mutta kuitenkin 80 prosenttia opettajista näki tämän kriteerin vaikuttavan ainakin jonkin verran. Fyysisten kunto-ominaisuuksien kehittäminen on luonteeltaan pitkäjänteinen prosessi, jonka arvioiminen rajallisten liikuntatuntien aikana voidaan kokea vaikeaksi. Oppilaan kunto-ominaisuuksien kehittämiseen ja ylläpitoon vaikuttaa suurelta osin myös vapaa-ajan liikunta, johon opettajan arviointi ei kuitenkaan voi perustua. Muutamat opettajat toivoivatkin keinoja tämän kriteerin arviointiin: *Miten toteutan käytännössä kriteerin: osaa arvioida ja kehittää kuntoaan?* (V73)

### Opetussuunnitelmasta poikkeavat arviointikriteerit

Liikunnan arvioinnista on opetussuunnitelmassa (OPH 2014, 436) erikseen mainittu, ettei oppilaan kunto-ominaisuuksien tasoa käytetä arvioinnin perusteena. Selvä enemmistö opettajista näyttäisi myös noudattavan tätä linjausta, mutta toisaalta 15 prosenttia opettajista kertoi oppilaan fyysisen kunnan vaikuttavan arvosanaan paljon tai melko paljon (taulukko 1).

Avoimissa vastauksissa opettajat pohtivat fyysisen kunnan merkitystä opetuksen tavoitteena ja toimintakykymittausten roolia arvioinnissa mm. seuraavasti:

*Minun on ollut vaikeaa hyväksyä sitä, että oppilaan fyysisen kunnan taso ei vaikuta arviointiin, vaikka se määrittää pitkälle ihmisen tulevaa työkykyä ja terveenä säilymistä. On ristiriit-*

*taista, että fyysisellä kunnolla ei ollutkaan mitään merkitystä (arvioinnissa), vaikka sitä mitataan, ja keskustellaan siitä, miten eri kunnan osa-alueita voidaan kehittää.* (V62)

*Kun teemme kuntotestejä, oppilaat haluavat saada tuloksista arvosanan. Se kiinnostaa heitä. Otan tuloksen huomioon arvioinnissa vain sen osalta, onko oppilas työskennellyt aktiivisesti oman kuntonsa eteen. Siitä huolimatta on vaikeaa antaa sellaiselle oppilaalle liikuntanumeroksi 9 tai 10, jonka kuntosotot ovat esim. 7 tai alle.* (V52)

Yksi syy kunto-ominaisuuksien käyttöön arvioinnissa voi olla se, että opettajat kaipaivat liikunnan arviointiin enemmän objektiivisuutta ja mittareita, jotka tuottaisivat arvosanan pohjaksi myös numeerista tietoa (f=9). *Muissa oppiaineissa on kokeita, joilla todennetaan oppilaan osaamisen taso. Liikunnassa ei mitään...* (V135) kirjoitti eräs opettaja, ehkä hie- man karrikoiden asiaa.

Opettajien tarve mitattuun dataan on havaittu myös kansainvälisissä tutkimuksissa ja monissa maissa kunto- ja taitotestejä käytetään yleisesti liikunnan arvioinnissa (Borghouts ym. 2017; Lorente-Catalán & Kirk 2016). Samaan aikaan käydään kuitenkin keskustelua siitä, että mitä tarkoitusta testit palvelevat, ja ovatko ns. perinteiset arviointitavat oppilaiden oppimisen kannalta mielekkäitä (López-Pastor ym 2013). Muutamat tähän tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat esittivätkin huolen siitä, ettei kuntotestaaminen välttämättä palvele liikunta-aktiivisuuden edistämistä.

Taulukossa 1 kriteerit, jotka liittyvät oppilaan asenteeseen oppiainetta ja liikunnallista elämäntapaa kohtaan, eivät ole voimassa olevan opetussuunnitelman mukaisia (OPH 2014, 436–437). Ne sisällytettiin kyselyyn, koska opettajien on aikaisemmissa kotimaisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa havaittu käyttävän vastaavia ”asennekriteereitä” liikunnan arvioinnissa (Annersted & Larsson 2010; Salovaara 2012, 59–60). Opettajista 72,1 prosenttia oli sitä mieltä, että oppilaan asenne oppiainetta kohtaan vaikuttaa liikunnan arvosanaan paljon tai erittäin paljon ja vastaavasti vajaa puolet opettajista (46,9 %) näki, että oppilaan asenne liikunnallista elämäntapaa kohtaan vaikuttaa arvosanaan.

Myöskään taulukon neljä viimeistä kriteeriä (10–13) eivät ole opetussuunnitelman mukaisia. Voikin pitää myönteisenä havaintona sitä, että ne näyttäisivät vaikuttavan arvosanan muodostumiseen vähiten. Se, että oppilaan harrastuneisuutta vapaa-ajan liikunnassa ei huomioida arvosanakriteerinä, näyttää läpäisseen liikunnanopettajien hyväksynnän laajasti, ja tässä voi nähdä tapahtuneen selvän muutoksen viimeisen kymmenen vuoden aikana (vrt. Salovaara 2012, 60).

Opettajista 17 prosenttia kertoi suhteellisen arvioinnin ja muiden oppilaiden osaamisen vaikuttavan arvosanan muodostumiseen, vaikka opetussuunnitelmassa selkeästi opastetaan kriteeriperustaiseen arviointiin ja todetaan, ettei oppilaiden suorituksia verrata toisiinsa (OPH 2014, 48). Muutamat opettajat kertoivat tukeutuvansa suhteelliseen arviointiin siksi, etteivät he kokeneet saavansa opetussuunnitelman arviointikriteeriestä riittävästi tietoa siitä, millä tasolla oppilaan osaamisen tai työskentelyn tulisi olla. Eri oppiaineisiin kohdistuneissa oppimistulosarvioinneissa on Suomessa havaittu koulujen välillä arvosanoissa systemaattista vaihtelua, joka viittaa siihen, että opettajat suhteuttavat antamansa arvosanan oppilasryhmän mukaan (Hilden ym 2016). Tämä johtaa siihen, että hyvin menestyvässä ryhmässä tai koulussa samaan arvosanaan vaaditaan oppilailta enemmän kuin heikommin menestyvässä.

Avoimissa vastauksissa opettajat pohtivat myös sitä, että oppilaan persoona ja temperamentti saattavat vaikuttaa erityises-

ti työskentelytaitojen arviointiin ( $f=6$ ). Aikaisemmin esimerkiksi Atjosen ym. (2019, 94) tutkimuksessa perusopetuksen ja lukion opettajista 14 prosenttia myönsi oppijan persoonan tai temperamentin vaikuttavan arviointiin ja kolmannes opettajista koki käyttäytymisen vaikuttavan oppiaineen arvioinnissa. Taito- ja taideaineiden opettajilla molemmat näkemykset olivat hieman muita opettajia yleisimpiä.

Oppilaan oma arvio vaikutti arvosanaan ainakin melko paljon joka kymmenennen opettajan mukaan (taulukko 1), mikä viittaa siihen, että itsearvioinnin vaikutus arvosanoihin on ollut opettajille jossakin määrin epäselvää. Nyt uuteen arviointilukuun on täsmennetty, että itsearviointi tai vertaispalautte eivät vaikuta oppiaineesta saatavaan arvosanaan tai sanalliseen arviointiin, vaan ne ovat osa formatiivista arviointia (OPH 2020a, 2).

Kyselyssä valmiiksi annettujen kriteerien (taulukko 1) lisäksi 23 opettajaa käytti mahdollisuutta kirjata muita arvioinnissa huomioitavia asioita. Eniten mainintoja keräsi liikuntatunneille varustautuminen ja puhtaudesta huolehtiminen ( $f=8$ ). Täydennetyt perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit (OPH 2020b) määrittelevät arvosanan seitsemän osaamista mm. seuraavasti ”Oppilas ymmärtää turvallisuuteen liittyviä riskitekijöitä ja toimii tunnilla turvallisesti sekä varustautuu asiallisesti”. Varustautuminen voi siis olla arvioinninkohde, mutta puhtaudesta huolehtimista liikunnan arviointikriteereissä ei mainita.

### Isot oppilasryhmät, tuntien hektisyys ja oppilaiden poissaolot tuovat haasteita arviointiin

Opettajat kertoivat, että kaikkien oppilaiden osallistumisen havainnointi tasapuolisesti jokaisella tunnilla on vaikeaa. Tähän vaikuttivat suuret opetusryhmät, oppilaiden vaihteleva taitotaso ja tuntien hektisyys ( $f=29$ ). Useat opettajat totesivat myös, että arviointien kirjaaminen ja dokumentointi liikunnanopetuksen erilaisissa ympäristöissä kuten ulkona on haastavaa ( $f=11$ ), eikä aikaa löydy välttämättä välitunnillakaan, koska siirrytään seuraavaan liikuntapaikkaan, valmistellaan tuntia tai hoidetaan muita työtehtäviä.

*Jos ryhmäkoko on hyvin suuri, on vaikea ehtiä havainnoida kaikkia oppilaita, antaa kaikille palautetta tai keskustella heidän kanssaan kahdestaan... (V60)*

Oppilaiden osallistumiseen liittyvät haasteet kuten runsaat poissaolot, osallistumisesta kieltäytyminen, pitkäaikaiset terveysongelmat tai muut oppimisen vaikeudet tuottivat opettajille päänvaivaa arvioinnissa ( $f=25$ ). Opettajat toivoivat esimerkiksi yhtenäistä ohjeistusta siihen, millaisilla ”minimi-tehtävillä” oppilas voi suorittaa liikunnan oppimäärän ja millaisia näyttöjä etäopiskelevalta oppilaalta voi edellyttää.

Koska arviointikriteerit on nyt laadittu myös arvosanalle 5, voivat opettajat jatkossa tukeutua sen kuvauksiin ns. minimiosaamista määriteltessään (OPS 2020b). Opetushallituksen arviointiohjeistuksessa todetaan, että jos oppilas on sairaana suuren osan lukukaudesta, on kohtuutonta arvioida häntä samalla tavalla kuin muita, mutta konkreettisemmin arviointi jätetään tältä osin paikallisesti sovittavaksi (OPH 2020c). Silloin kun luvatomasti poissa olleella oppilaalla ei ole näyttöjä opetuksen osallistumisesta tai tavoitteiden saavuttamisesta, voi hän saada hylätyn arvosanan todistukseen. Tärkeintä on kuitenkin riittävän aikainen puuttuminen oppilaan poissaoloihin sekä tukitoimien ja opetuksen järjestäminen niin, että oppilas voisi siitä suoriutua. Vaihtoehtona on myös oman opetusohjelman mukainen opiskelu. Erityisen tuen päätös yksilöllisellä oppimäärällä mahdollistaa liikunnan arvioinnin yksilöllisten tavoitteiden ja kriteerien mukaan. (Huovinen 2020; OPH 2020c)

### POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksemme mukaan liikunnanopettajat tukeutuvat arvosanoja antaessaan enimmäkseen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014, 436–437) mukaisiin liikunnan arviointikriteereihin. Kuitenkin 15–17 prosenttia opettajista ilmaisi nykyisen arviointiohjeistuksen vastaisesti, että myös oppilaan osaaminen suhteessa muihin, oppilaan kuntotaso tai oppilaan oma arvio osaamisestaan vaikuttaa arvosanaan paljon. Opettajien nimeämät liikunnan arvioinnin haasteet liittyivät yleisimmin arviointiohjeistukseen, kuten kriteereiden tulkintaan ja soveltamiseen arvosanoja annettaessa.

Tulokset viittaavat siihen, että oppilaan työskentelytaidot: aktiivinen osallistuminen, toisten huomioiminen, itsenäinen työskentely ja vastuunotto, sekä motoriset perustaidot painottuvat liikunnan arvosanan muodostuksessa. Opettajat olivat varsin yksimielisiä edellä mainittujen kriteerien vaikutuksesta arvosanaan ja ne näyttäisivät olevan pääpiirteissään samoja kuin jo aikaisemman opetussuunnitelman (OPH 2004) aikana havaitut arvioinnin kohteet (vrt. Weckman 2008, 53). Sen sijaan joissakin oppilaan osaamista ja oppimista kuvaavissa kriteereissä kuten uimataito ja vedestä pelastautuminen, fyysisten ominaisuuksien arviointi ja kehittäminen sekä ratkaisujenteko liikuntatilanteissa, opettajien näkemykset vaikutuksesta arvosanaan vaihtelivat selvästi enemmän.

Suomalaisen perusopetuksen linjaus, jossa oppilaan työskentely arvioidaan osana oppiaineita, korostaa koulunkäynnin ja yhteisen toiminnan merkitystä sekä antaa mahdollisuuksia oppilaiden erilaisuuden ja yksilöllisten vahvuuksien huomioimiseen arvioinnissa (Vitikka & Kauppinen 2017). Lähtökohtaisesti esimerkiksi oppilaan aktiivisuuden ja parhaansa yrittämisen huomioiminen liikunnan arvioinnissa sopii hyvin oppiaineen perimmäiseen tehtävään eli fyysisesti aktiiviseen elämäntavan edistämiseen. Kansainvälisesti kaikki arvioinnin asiantuntijat eivät kuitenkaan kannata tätä tapaa, ja jotkut tämänkin tutkimuksen liikunnanopettajista nostivat esiin huolen työskentelytaitojen suuresta painoarvosta arvosanoja annettaessa. Esimerkiksi Melograno (2007) on linjannut, että läsnäolo, pukeutuminen, yrittäminen, osallistuminen ja sosiaaliset taidot eivät saisi painottaa liikunnan summatiivisessa arvioinnissa, vaan ne tulisi arvioida erikseen. On esitetty, että yrittämiseen ja osallistumiseen painottuva arvosanan muodostus ei kohtelisi reilusti liikunnallisesti taitavia oppilaita, väheksyisi oppiaineessa tapahtuvaa oppimista ja voisi jopa vahingoittaa oppiaineen statusta (Baghurst 2014). Esimerkki toisenlaisesta painotuksesta löytyy ainakin Portugalista, jossa erilaisten liikuntamuotojen osaaminen muodostaa yläkouluissa 50–90 prosenttia liikunnan arvosanasta (Marmeleira ym. 2020).

Siihen, miksi jotkut opettajista näyttävät käyttävän arvosanoja antaessaan myös muita kuin nykyisen opetussuunnitelman kriteereitä, voi olla monia syitä. Avointen vastausten perusteella kaikki opettajat eivät koe nykyisiä opetussuunnitelman arviointikriteereitä riittävän konkreettisina tai ne eivät täysin vastaa heidän omia arvojaan. Lisäksi monet opettajat ovat omaksuneet joitakin arviointikriteereitä aikaisempien opetussuunnitelmien voimassa ollessa tai koulutuksensa aikana, ja mahdollisesti kokevat ne edelleen käyttökelpoisina. Yhtenä esimerkkinä tästä on se, että aikaisemmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH 2004, 250) päättöarvioinnin kriteeriksi oli asetettu ”Oppilas varustautuu liikuntatunnille asiallisesti ja huolehtii puhtaudestaan” mutta nykyisin puhtaudesta huolehtiminen ei kuulu liikunnassa arvioitaviin asioihin. Myös liikuntatunnille varustautumista arvioitaessa on oltava erityisen sensitiivinen sen suhteet, etteivät oppilaiden erilai-

set koti- ja varallisuustaat tulisi välillisesti arvioinnin kohteeksi. Lakiin kirjattu perusopetuksen maksuttomuus tarkoittaa sitä, ettei opetuksesta saa aiheutua kustannuksia oppilaalle (Perustuslaki 731/1999, 16§). Käytännössä opetuksen järjestäjän tulee mahdollistaa kaikkien oppilaiden osallistuminen esimerkiksi luistelu-, hiihto- tai uintitunneilla riippumatta siitä, onko oppilaalla omia varusteita vai ei.

Vanhemmat opettajat painottivat sekä asennetta että suhteellista arviointia useammin kuin 40–49-vuotiaat. Vielä vuoden 1994 opetussuunnitelmassa liikunnanopetuksen yhdeksi tavoitteeksi oli muotoiltu ”Oppilas omaksuu myönteisen asenteen liikuntaan” (OPH 1994, 107–111), mutta nykyisin tavoitteena on ”riittävän fyysisen aktiivisuuden ja liikunnallisen elämäntavan merkityksen ymmärtäminen hyvinvoinnille” (OPH 2014, 437), eikä tämä ole arvosanaan vaikuttava kriteeri. Oppilaan asenteen arviointi lähestyy helposti käyttäytymisen arviointia, eikä käyttäytymisen tai oppilaan persoonan tule vaikuttaa eri oppiaineiden arvosanoissa. Epäsopivaan käyttäytymiseen saa ja pitää puuttua, mutta arviointi ei ole keino siihen. (Vitikka & Kauppinen 2017, 15)

Samankaltaisesti havaittiin, että nuoremmat alle 40-vuotiaat opettajat nimesivät toimintakyvyn tason selvästi harvemmin vaikuttavaksi tekijäksi kuin yli 50-vuotiaat opettajat, jotka todennäköisesti ovat käyttäneet kriteeriä jo vuosia aikaisempien opetussuunnitelmien mukaisesti. Joka tapauksessa opettajat huomioivat oppilaan kuntotason arvosanassa nykyisellään selvästi harvemmin kuin vielä noin kymmenen vuotta sitten, jolloin enemmistö opettajista kertoi kuntotekijöiden vaikuttavan arvioinnissa (vrt. Salovaara 2012, 61).

Aikaisemmin on havaittu, että naisliikunnanopettajat arvioivat opetussuunnitelman merkityksen työnsä keskimäärin tärkeämmäksi kuin miesopettajat (Huisman 2004, 10; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 103) ja sen vuoksi nyt tutkittiin myös sitä, poikkeavatko mies- ja naisopettajien arviointikriteerit toisistaan. Saadut tulokset eivät kuitenkaan viitanneet siihen, että miesopettajat olisivat tukeutuneet naisia vähemmän opetussuunnitelman arviointikriteereihin, eivätkä kriteerit, jotka nais- ja miesopettajat arvioivat vaikuttavimmiksi eronneet tilastollisesti merkittävästi. On kuitenkin huomioitava, että tutkimukseen osallistuneiden miesliikunnanopettajien määrä (n=32) oli selvästi naisopettajia (n=115) pienempi, minkä vuoksi vertailun tuloksiin on suhtauduttava varauksella. Myös kokonaisuutena tutkimuksen otoskoko jäi sen verran pieneksi, ettei sen voida sanoa edustavan luotettavasti kaikkia suomalaisia liikunnanopettajia, vaikkakin vastauksia saatiin eri puolilta Suomea. Vinoumaa tuloksiin voi aiheuttaa esimerkiksi se, että vapaaehtoisin kyselyihin vastaavat yleensä ne, jotka ovat aiheesta kiinnostuneita. Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on huomioitava myös mahdollisuus ns. sosiaalisesti suotaviin vastauksiin. On mahdollista, että opettaja, joka tuntee opetussuunnitelman arviointikriteerit, pyrkii vastaamaan niiden suunnassa, eikä rehellisesti toimintatapojensa mukaisesti.

Mainituista rajoituksista huolimatta tutkimuksen tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää tulevia opetussuunnitelmia ja niiden arviointiohjeistuksia laadittaessa sekä suunniteltaessa koulutussisältöjä niin kandidaatti- ja maisterivaiheisiin kuin täydennyskoulutukseen. Koulutuksen kautta tulee tarjota eväitä erityisesti arviointiohjeistuksen haltuunottoon, kriteereiden tulkintaan ja erilaisten arviointimenetelmien käyttöön. Täydennyskoulutuksissa on hyvä huomioida myös se, että eri-ikäisillä tai erilaisen kokemustaan omaavilla opettajilla saattaa olla jossakin määrin erilaisia arviointikäsitteitä ja koulutustarpeita. Toisaalta eri-ikäisten opettajien kokemukset ja näkemyk-

set arvioinnista voivat rikastuttaa toisiaan ja yhteisellä keskustelulla luodaan yhtenäisempää arviointikulttuuria.

Perusopetuksen opetussuunnitelmaa on uudistettu tyypillisesti noin kymmenen vuoden sykleissä, joten prosessi käynnistyyneen jälleen muutaman vuoden kuluessa. Tutkimuksemme tulosten perusteella arviointikriteereiden laadinnassa tulisi edelleen kiinnittää huomiota mahdollisimman yksiselitteisiin ilmaisuihin sekä kriteerien laajuuteen ja arvioitavien kohteiden määrään. Osa liikunnan kriteeristä on hyvin laajoja jo senkin vuoksi, että niitä tulisi arvioida käytännössä kaikissa liikuntamuodoissa ja -tilanteissa. Esimerkiksi ”tarkoituksenmukaisen ratkaisujen teko eri liikuntatilanteissa” edellyttää oppilaalta hyvin erilaisia taitoja vaikkapa pallopeleissä, musiikkiliikunnassa, suunnistuksessa tai jäällä luistellessa, mutta näitä taitoja ei ole tarkemmin määritelty arviointikriteereissä. Opettajien ammattijärjestö on lausunnossaan kiitellyt arviointiuudistusta sitä, että opetussuunnitelman arviointiluku on selkiytynyt, kriteerejä on täsmennetty ja laadittu eri arvosanoille, mutta todennut myös, että kriteerien määrä ja laajuus on edelleen monissa oppiaineissa ongelma, joka vaikeuttaa niiden käytettävyyttä (OAJ 2020). Liikunnan arvioinnissa opettajia on pyritty auttamaan myös netissä julkaistulla liikunnan päättöarviointin tukimateriaalilla, joka sisältää konkreettisempia esimerkkejä kriteereiden soveltamisesta erilaisissa sisällöissä (OPH 2021). Tulevien tutkimusten aiheeksi jää esimerkiksi se, missä määrin arviointiluvun uudistus, kriteerien täydennykset ja tukimateriaalit ovat opettajien mielestä auttaneet arvioinnin toteuttamista ja tuoneet ratkaisuja koettuihin haasteisiin.

Arviointitutkimuksesta ei tee vielä kovin hedelmällistä se, että osoitellaan puutteita opettajien arviointityössä (Atjonen 2017; Howley ym. 2013). Tutkimuksemme tausta-ajatuksena on ollut pyrkiä ymmärtämään liikunnanopettajien arviointikäsitteitä ja haasteita, joita he kokevat. Opettajilla on perusteltuja näkemyksiä arvioinnista, monet pyrkivät kehittämään arviointikäytäntöitään ja osallistuvat mielellään koulutuksiin ja arvioinnista käytävään keskusteluun. Säilyn ym. (2020) tutkimus viitasi siihen, että ”kentän kommentit” eivät päätyneet viimeisimmässä perusopetuksen opetussuunnitelmaprosessissa kovin hyvin konkreettisten kirjausten tasolle asti. Opettajien kuulemista ja aitoja vaikutusmahdollisuuksia opetussuunnitelmia laadittaessa tulisi vielä kehittää. Näemme tulostemme antavan aihetta johtopäätökselle, että myös arviointikriteereitä olisi syytä kehittää ja pilotoida tiiviimmin yhdessä opettajien kanssa.

*Tutkimusta on rahoittanut opetus- ja kulttuuriministeriö osana "Liikuntaa ja terveystietoa opettavien opettajien arviointiosaamisen kehittäminen" -hanketta.*

## LÄHTEET

- Annerstedt, C. & Larsson, S. 2010. 'I have my own picture of what the demands are...': Grading in Swedish PEH - problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review* 16 (2), 97–115.
- Atjonen, P. 2014. Teachers' views of their assessment practice. *The Curriculum Journal* 25 (2), 238–259.
- Atjonen, P. 2017. Arviointiosaamisen kehittäminen yleissivistävän koulun opettajien koulutuksessa – opetussuunnitelmatarkastelun virittämiä näkemyksiä. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.) *Kriteerit puntarissa*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 74, 131–169.
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. 2019. "Että tietää missä on menossa" Oppimisen ja osaamisen arviointi

perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).

Baghurst, T. 2014. Assessment of effort and participation in physical education. *Physical Educator* 71 (3), 505-513.

Borghouts, L.B., Slingerland, M. & Haerens, L. 2017. Assessment quality and practices in secondary PE in Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy* 22 (5), 473-489.

Grönholm, C. & Juvonen, R. 2017. Yläkoulun liikunnanopettajien näkemyksiä liikunnan oppilasarvioinnista perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 mukaan. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Hildén, R., Ouakrim-Soivio, N. & Rautopuro, J. 2016. Kaikille ansionsa mukaan? Perusopetuksen päättöarvioinnin yhdenvertaisuus Suomessa. *Kasvatus* 47 (4), 342-357.

Howley, M., Howley, A., Henning, J., Gilla, M. & Weade, G. 2013. Intersecting domains of assessment knowledge: School typologies based on interviews with secondary teachers. *Educational Assessment* 18 (1), 26-48.

Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 1/2004.

Huovinen, T. 2020. Osallistumisen sietämätön keveys. Miten huomioida liikunnan opetuksessa ja arvioinnissa? LIITO, Liikunnan ja Terveystiedon Opettaja (3), 16-17.

Kaskinen, H. 2014. Liikuttaako numero? *Opettaja* (38), 8-9.

Korkeakivi, R. 2017. Monta tapaa arvioida. *Opettaja* (1), 46-48.

Kotro, A. 2017. Uusi oppilasarviointi jättää hämmennyksen valtaan. *Tieto & Trendit* (3), 22-23.

López-Pastor, V.M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. 2013. Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society* 18 (1), 57-76.

Lorente-Catalán, E. & Kirk, D. 2016. Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review* 22 (1), 65-81.

Marmeleira, J., Folgado H., Martínez Guardado, I. & Batalha, N. 2020. Grading in Portuguese secondary school physical education: assessment parameters, gender differences and associations with academic achievement. *Physical Education and Sport Pedagogy* 25 (2), 119-136.

Melograno, V. 2007. Grading and report cards for standards-based physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 78 (6), 45-53.

Nieminen, S. 2012. Liikuttaako arviointi? Opettajien näkökulmia liikunnan oppilasarviointiin. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

OAJ 2020. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit tarkentumassa, ongelmana kriteerien lukumäärä ja laajuus. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/lausunnot/2020/perusopetuksen-paattoarvioinnin-kriteerit-tarkentumassa-ongelmana-kriteerien-lukumaara-ja-laajuus/> 17.12.2021

OPH 1994. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus: Helsinki.

OPH 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus: Helsinki.

OPH 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus: Helsinki.

OPH 2020a. Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset (10.2.2020). Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_2.pdf) 17.12.2021

OPH 2020b. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit (31.12.2020). Opetushallituksen määräys OPH-5042-2020. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%3%A4%20C3%A4tt%3%B6arviointin%20kriteerit%2031.12.2020.pdf> 17.12.2021

OPH 2020c. Oppilaan poissaolot ja arviointi. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaan-poissaolot-ja-arviointi> 17.12.2021

OPH 2021. Liikunnan päättöarviointi. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/liikunnan-paattoarviointi> 17.12.2021

Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportti 2011:4.

Palomäki, S., Heikinaro-Johansson, P. & Lyyra, N. 2019. Liikunnanopetuksen tuntimäärät ja oppilaiden arvosanat. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1, 85-88.

Perustuslaki 1999. 731/1999, 16§ <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#a731-1999> 17.12.2021

Puoskari, M., Palomäki, S. & Hirvensalo, M. 2012. Liikunnanopettajien kokemuksia liikunnan oppilasarvioinnista. LIITO, Liikunnan ja Terveystiedon Opettaja (1), 10-12.

Salovaara, H. 2012. Pätevien ja epäpätevien liikunnanopettajien työhyvinvointi ja pedagogiset käytännöt. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Säily, L., Huttunen, R., Heikkinen, H.L.T., Kiilakoski, T. & Kujala T. 2020. Designing education democratically through deliberative crowdsourcing: the case of the Finnish curriculum for basic education. *Journal of Curriculum Studies* (published online), <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1857846>

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. *Oppaat ja käsikirjat* 2017:4. Opetushallitus, 71-81.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vitikka, E. & Kauppinen, E. 2017. Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.) Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. *Oppaat ja käsikirjat* 2017:4. Opetushallitus, 9-19.

Valtioneuvoston asetus 2018. 793/2018, 6§ <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793> 17.12.2021

Weckman, S. 2008. Liikunnanopetuksen oppilasarviointi - kyselytutkimus yläluokkien opettajille. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.