

TAMPEREEN YLIOPISTO

Liikuttaako arviointi?
Opettajien näkökulmia liikunnan oppilasarviointiin

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
SARI NIEMINEN
Kevät 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

SARI NIEMINEN: Liikuttaako arviointi? Opettajien näkökulmia liikunnan oppilasarviointiin.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 87 sivua, 1 liitesivu

Huhtikuu 2012

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata peruskoulussa liikuntaa opettavien opettajien käsityksiä ja kokemuksia liikunnan oppilasarvioinnista. Tutkimuksella pyrittiin lisäämään ymmärrystä liikunnan arvioinnista monitahoisena ilmiönä ja tuomaan esille sen opetukselle ja oppimiselle tarjoamia haasteita ja mahdollisuuksia opettajan näkökulmasta. Lisäksi tarkasteltiin sitä, millaisia merkityksiä oppilasarviointi saa juuri koululiikunnan kontekstissa ja miten tavoitteet, toteutus ja arviointi ovat yhteydessä toisiinsa liikunnanopetuksessa.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Tutkimus kohdistui tutkittavien käsitys- ja kokemusmaailmaan ja tarkoituksena oli kuvata tutkittavan ilmiön todellisuutta kokonaisvaltaisesti ja konkreettisesti. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla neljältä peruskoulussa liikuntaa opettavalta opettajalta. Aineiston analysointi tehtiin teemoittelemalla teoriaohjaavaa sisällönanalyysia apuna käyttäen.

Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi liikunnan arvioinnin moninaisuus ilmiönä. Tärkeimmäksi tavoitteeksi koululiikunnassa opettajat näkivät elinikäiseen liikkumiseen kannustamisen, jota he pyrkivät toteutuksella ja arvioinnilla tukemaan. Arvioinnin lähtökohdaksi ja suunnannäyttäjäksi nimettiin opetussuunnitelma, jota jokainen opettaja sanoi tulkitsevansa ja soveltavansa oman kokemuksensa mukaan. Keskeisinä arvioinnin osa-alueina liikunnassa pidettiin taitoja ja liikuntakykyisyyttä, asennetta ja yrittämistä sekä ryhmässä toimimista ja käytöstä. Taidot ja asenne koettiin varsin tasavahvoiksi osa-alueiksi, joskin taidot nähtiin erinomaisuuden kannalta erottelevampina.

Liikunnan arvioinnin haasteeksi koettiin arvioinnin oikeudenmukaisuuden toteutuminen erityisesti taitojen ja asenteen painotuksen näkökulmasta. Lisäksi arvioinnin haasteena pidettiin taitokriteerien soveltamista arvioinnissa koululiikunnan resurssit huomioon ottaen. Oman haasteensa liikunnan arviointiin nähtiin tuovan myös oppilaiden liikunnan arvosanan varsin henkilökohtainen kokeminen.

Laadukas arviointi vaati opettajien mukaan tuekseen laadukasta opetusta, jonka lähtökohtana on hyvä oppilaantuntemus ja opettajan ammattitaito. Liikunnan arviointi näyttäytyi tutkittaville ennen kaikkea oppilaan oppimisprosessin arviointina. Arviointia pidettiin merkityksellisenä toimintana, jolla tuetaan oppilaan kehitystä ja itsetuntemusta ja pyritään motivoimaan liikkumiseen. Arvioinnilla on myös diagnostinen tehtävä, jonka avulla opettajat kokivat pystyvänsä kehittämään myös omaa toimintaansa ja opetustaan. Liikunnan arvioinnissa itsearviointia pidettiin toimivana työvälineenä, jotta oppilas saadaan enemmän osalliseksi omaa arviointiprosessiaan ja täten näkemään omat vaikutusmahdollisuutensa liikunnassa menestymiseen.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta tapahtuva muutos arviointikulttuurissa sekä lasten liikunnalle annetut yhteiskunnalliset merkitykset heijastuivat myös tutkittavien käsityksistä oppilasarvioinnista. Koululiikunnassa arviointia tulisi jatkuvasti kehittää oppilasta yksilöllisesti ohjaavaan ja motivoivaan suuntaan, jotta pääasiallinen tavoite, elinikäisen liikkumisen tukeminen, toteutuisi. Arviointi tulisi saada vahvemmin osaksi oppilaan oppimista ja tukemaan liikunnan itseisarvon muodostumista.

Avainsanat: koululiikunta, liikunnanopetus, oppilasarviointi, teemahaastattelu

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	OPPILASARVIOINTI PERUSKOULUSSA	8
2.1	YLEISTÄ OPPILASARVIOINNISTA JA SEN TEHTÄVISTÄ PERUSKOULUSSA	8
2.2	OPPILASARVIOINNIN TAUSTATEKIJÄT	10
2.2.1	<i>Oppimis- ja kasvatuskäsitys oppilasarvioinnin taustalla</i>	10
2.2.2	<i>Arvot oppilasarvioinnin taustalla</i>	11
2.3	OPPILASARVIOINTI PERUSOPETUSLAISSA JA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA	12
2.4	LOPPUTULOKSESTA PROESSIN ARVIOINTIIN – ARVIOINTIKULTTUURI MUUTOKSESSA	14
2.4.1	<i>Tavoitteet, toteutus ja arviointi – opetuksen linjattuus</i>	18
2.5	KOHTI EETTISTÄ, OIKEUDENMUKAISTA JA ARVOKASTA ARVIOINTIA.....	18
3	LIIKUNTA JA OPPILASARVIOINTI	22
3.1	KATSAUS KOULULIIKUNTAAN.....	22
3.1.1	<i>Ketä koululiikunta liikuttaa?</i>	22
3.1.2	<i>Liikunnan erityisyys oppiaineena</i>	24
3.2	LASTEN LIIKUNNALLE ANNETUT MERKITYKSET – LAPSILIKUNNAN ERILAISET PUHUNNAT	25
3.2.1	<i>Terveistä lapsista ja nuorista työkykyisiksi kansalaisiksi – terveystietoa</i>	25
3.2.2	<i>Suomi tarvitsee huippu-urheilijoita – suorituspuhunta</i>	27
3.2.3	<i>Liikunnan itseisarvoa tavoittelemassa – monipuolisuuspuhunta</i>	28
3.2.4	<i>”Lasten tahto ei ole enää aikuisten taskussa” – liikunnan merkitys lapsen ja nuoren näkökulmasta</i>	29
3.3	TAVOITTEIDEN KAUTTA ARVIOINTIIN - LIKUNNAN TAVOITTEET JA ARVIOINTIKRITEERIT PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA.....	31
3.4	ARVIOINNIN YHTEYS OPPILAAN LIKUNNALLISEEN MINÄKÄSITYKSEEN JA LIKUNTAMOTIVAATIOON	35
3.4.1	<i>Koettu fyysinen pätevyys osana minäkäsitystä</i>	36
3.4.2	<i>Tavoiteorientaatioteoria ja liikuntatuntien motivaatioilmasto</i>	37
3.5	LIKUNNAN OPPILASARVIOINNIN TUTKIMUS SUOMESSA	39
4	TUTKIMUKSEN KULKU	42
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄT	42
4.2	TUTKIMUKSEN LUONNE.....	42
4.3	AINEISTONKERUU	45
4.3.1	<i>Haastateltavien lyhyt esittely</i>	47
4.4	AINEISTON ANALYSOINTI.....	47
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	50
5.1	ARVIOINNIN LÄHTÖKOHDAT	50
5.1.1	<i>Monipuolisuuden kautta kohti onnistumisia ja liikunnallista elämäntapaa – koululiikunnan tärkeimmät tavoitteet</i>	50
5.1.2	<i>Arvosanan muodostamisen lähtökohtia ja periaatteita</i>	52
5.2	LIKUNNAN ARVIOINNIN HAASTEET OPETTAJIEN KOKEMANA.....	56
5.2.1	<i>Olenko oikeudenmukainen arvioija?</i>	56
5.2.2	<i>Ongelmallinen taitokriteeri</i>	58
5.2.3	<i>”Mulla on aina ollut seiska ja mä vaan oon tämmönen.” – arvioinnin leimaavuus</i>	60
5.3	ARVIOINNIN LIKUNNALLE TARJOAMAT MAHDOLLISUUDET OPETTAJIEN KOKEMANA.....	62
5.3.1	<i>Ammattitaitoisen toteutuksen kautta laadukkaaseen arviointiin</i>	62
5.3.2	<i>Itsearviointi oppimisen välineenä liikunnassa</i>	65
5.4	ARVIOINNIN MERKITYS LIKUNNANOPETUKSESSA	67
5.5	YHTEENVETO TUTKIMUKSEN TULOISTA	69

6	POHDINTA	73
6.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	76

1 JOHDANTO

”Se on jotenkin niin henkilökohtainen se liikunnan arvosana. Että siinä niinku pistää itensä peliin tai sitten ei ja sit se näkyy.” (Opettaja A, tutkimusaineisto). Koululiikunnan arviointi puhuttaa ja jättää vahvan muistijäljen, se koskettaa ja herättää tunteita ja kenties saa myös tuntemaan olevansa oikeasti jotakin. Minua tutkijana se kiinnostaa. Yksi syy siihen, miksi juuri tämän oppiaineen arviointi saa aikaan kaiken edellä mainitun, löytynee alun tutkimusaineistostani poimitusta lainauksesta. Liikunnan arvosanaan ja ylipäättään arviointiin liittyy jotakin niin henkilökohtaista ja itseensä menevää. Liikunnallinen taitavuus tai taitamattomuus on tutkimusten mukaan merkityksellinen tekijä lapsen elämässä, mikä on osittain kulttuurimme aikaansaannos. Meidän kulttuurissamme lapset oppivat jo varhain arvostamaan liikunnallisuutta, koska sitä pidetään sosiaalisesti suotavana (ks. Hakala 1999, 101). Itsetunto ja -tuntemus ja itsensä kokeminen päteväksi liikkujaksi vaativat kokemuksia onnistumisista ja hyväksynnästä ja näissä kokemuksissa myös oppiaineen arvioinnilla on osansa. Koen tulevana luokanopettajana ja alakoulun liikunnanopettajana vastuun olevan arvioinnissa suuri juuri sen takia, että koululiikunnan ja myös siitä saadun arvosanan on tutkittu olevan niin merkityksellisiä tekijöitä liikuntaan asennoitumisessa myös tulevaisuudessa (Penttinen 2003, 11; 2006, 7). Tutkin aihetta jo keväällä 2010 valmistuneessa kandidaatintutkielmassani, jossa selvitin oppilaiden käsityksiä liikunnan tyydyttävän ja erinomaisen arvosanan muodostumisesta. Tulokset osoittivat, että oppilaiden mielestä asenne ratkaisee liikuntataitoja enemmän arvosanassa ja sosiaalisilla taidoilla ja tuntitoiminnalla on myös osuutensa. Kyseinen tutkimus innoittikin jatkotutkimuksiin ja tässä pro gradu -tutkielmassa pyrin tuomaan esiin opettajien käsityksiä asiasta ja laajentamaan näkökulmaa lopputuloksesta (todistusarvosana) koko arviointiprosessia koskeväksi.

Lapsiliikunta puhuttaa paljon eri yhteiskunnan tahoja, etenkin kuin kyse on huolesta kansamme terveydestä tai kansainvälisestä urheilumenestyksestä. Erilaisten intressien johdattamana aikuiset asettavat lapsiliikunnalle tavoitteita ja pyrkivät täten vaikuttamaan siihen liittyviin käsityksiin, asenteisiin ja toteutukseen (ks. Itkonen 2010). Katseita käännetään erityisen paljon koulun suuntaan. Lapsiliikunnan kontekstissa koululiikunnan osuutta voidaan pitää erittäin merkittävänä, sillä koululiikunta tavoittaa lähestulkoon kaikki suomalaislapset. Koululiikunta on myös pääasiassa oppilaiden mielestä kivaa ja he viihtyvät liikuntatunneilla hyvin (vrt. mm.

Heikinaro-Johansson, Varstala & Lyyra 2008, 31). Koululiikunnalla nähdäänkin olevan paljon yhteiskunnallista potentiaalia, etenkin kun halutaan kannustaa kansalaisia kohti liikunnallista, terveydellistä elämäntapaa. Huoli lasten liikkumattomuudesta kuitenkin kasvaa koko ajan ja lapsia tulisi kannustaa liikkeelle eri tavoin. Helposti unohtuu se tosiasia, että lapsi liikkuu ennen kaikkea omaksi ilokseen ja halusta pitää hauskaa yhdessä kaverien kanssa, eli liikunnalla pitäisi olla ennen kaikkea itseisarvoa lapselle (vrt. mm. Johansson, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011, 237). Jokaiselle tulisikin tarjota kouluopetuksessa positiivisia, henkilökohtaisia kokemuksia liikkumisesta, mikä kannustaisi liikkumaan myös vapaa-ajalla. Opetuksen linjakkuuden tavoittelu (vrt. Biggs & Tang 2007) on toimiva lähtökohta oppimisen tukemiselle. Tavoitteiden, toteutuksen kuin arvioinninkin tulisi olla linjassa ja osana liikunnan oppimisen prosessia. Arviointi on siis opetuksen työkalu, jonka haasteelliseksi päätehtäväksi koululiikunnassa muodostuu oppilaan kannustaminen ja ohjaaminen liikunnallisuuteen. Miten tähän haasteeseen tulisi liikunnanopettajana vastata?

Tutkimukseni on toteutettu suomalaisen koulujärjestelmän kontekstissa, jossa konstruktivistisen oppimiskäsityksen nousun myötä kehittynyt arviointikulttuurin muutos alkaa jo näkyä esimerkiksi taito- ja taideaineiden arvioinnissa. Lopputuloksen arvottamisen sijaan keskeistä oppilasarvioinnissa on koko prosessin tarkastelu, sillä oppiminen on ennen kaikkea laadullinen ilmiö, jonka arvioimista ei voida lähestyä tuotosnäkökulmasta (vrt. Laine & Malinen 2008, 15). Liikunnan opetuksessa uudenlainen arviointikulttuuri tulee selkeästi esiin. Enää ei pidetä opettajalta ammattimaisena tekona tukeutua arvioinnissa pelkkiin mittaustuloksiin ja laittaa oppilaita sen perusteella keskinäiseen paremmuusjärjestykseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) kehottaa arvioimaan oppilaita yksilöllisistä lähtökohdista ja ohjaamaan ja tukemaan opintojen aikaisella arvioinnilla henkilökohtaista kehittymistä. Tutkimuksessani on tarkoitus selvittää, millaiseksi prosessiksi liikunnan oppilasarviointi opettajien näkökulmasta muodostuu ja mistä kaikesta arvioinnissa onkaan kyse tänä päivänä. Tarkastelen oppilasarviointia koululiikunnan kontekstissa mahdollisimman monipuolisesti, sillä se on, tai ainakin sen tulisi olla, muutakin kuin numero oppilaan todistuksessa.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys on melko laaja, koska näen arvioinnin ilmiönä koskettavan niin montaa osa-aluetta lapsi- ja koululiikunnassa. Teorialuvut antavat lukijalle kattavan käsityksen oppilasarvioinnista ilmiönä ja koululiikunnasta arvioinnin kontekstina. Laadullinen tapaustutkimus sopii tutkimukseni tarkoitukseen, sillä pyrkimyksenä on lisätä ymmärrystä liikunnan oppilasarvioinnista ja tuoda esille opettajien kokemuksia ja käsityksiä tästä ilmiöstä. Aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua, jotta tutkittavien opettajien ääni pääsi aidosti kuuluville ja heidän asiantuntijatietonsa avulla sain avattua arviointi-ilmiötä

monipuolisesti. Tutkimustuloksiin päädyin analyysissä teemoittelun avulla, ja tulososiosta voi lukea opettajien käsityksistä niin arviointia ohjaavista koululiikunnan tärkeimmistä tavoitteista, opettajien arvosanan muodostuksesta kuin arvioinnin merkityksestä, haasteista ja mahdollisuuksista tämän päivän koululiikunnassa.

Tutkimukseni tarjoaa arvokasta, pintaa syvemmälle menevää, tietoa ja näkemystä erityisesti opettajille kuin opettajaopiskelijoillekin siitä, mitä liikunnan arviointi todellisuudessa on. Toivottavasti se kannustaa myös lukijaa refleктоimaan omaa arviointitoimintaansa ja herättää halua kehittää ammatillisuuttaan arvioinnin osalta. Arviointi on kuitenkin ilmiönä dynaaminen ja sen tulisi reagoida niin ympäröivässä yhteiskunnassa kuin oppilasaineksessakin tapahtuviin muutoksiin, arvioijan omia arvostuksia unohtamatta (vrt. Laine & Malinen 2008). Tutkimukseni tavoitteena on myös tuoda esille se tosiasia, että arviointi on arvokasta toimintaa ja arvioinnilla on todella merkitystä sen molemmille osapuolille. Siksi sitä tulisikin toteuttaa aina mahdollisimman ammattitaitoisesti.

2 OPPILASARVIOINTI PERUSKOULUSSA

2.1 Yleistä oppilasarvioinnista ja sen tehtävistä peruskoulussa

Arviointi on vahvasti osana koulun, sen hallinnon, opettajien ja oppilaiden, arkea ja se kulkee mukana kaikissa opettamisen ja oppimisen vaiheissa. Yksinkertaisimmin määritellen kasvatustieteiden arviointi tarkoittaa kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion määrittämistä eli arvioinnissa annetaan selkeästi arvo tarkasteltavalle asialle ja vastataan siihen kysymykseen, miksi näin on (Atjonen 2007, 19–20). Käsitteenä arviointi on kasvatustieteessä ja koulutuspoliittisessa keskustelussa monimerkityksellinen, koska sillä voidaan tarkoittaa opetushenkilöiden tehokkuuden arviointia (appraisal), oppilas- ja opiskelija-arviointia (assessment) tai koulutuksen ja koulutus uudistusten arvon ja hyödyn määrittämiseksi tehtyä tiedon hankintaa (evaluation) (Vuorenmaa 2001, 34–35). Koulun arviointitoiminta kaikilla näillä osa-alueilla liittyy opetus- ja kasvatustyön kokonaisuuteen, joten koko arviointijärjestelmän tulisi muodostaa johdonmukainen kokonaisuus (Korpinen 1996, 75). Tässä tutkimuksessa käytän arviointi-käsitettä viitaten lähinnä oppilasarviointiin, vaikkakin joissain kohdin pyrin tuomaan esiin myös makrotason evaluaatiota juuri tämän kokonaisuuden hahmottamiseksi. Koulussa arvioinnin tärkein tehtävä on oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen. Oppilasarvioinnin tulisi kohdistua prosessiin ja eri vaiheiden synnyttämään kehitykseen lopputuloksen korostamisen sijaan. Arviointipalautteen perusteella oppilaan tulee pystyä kehittämään omaa oppimistaan niin, että hän itse asettaa itselleen tavoitteita ja pohtii niiden saavuttamista. Arviointi tulisi siis nähdä ennen kaikkea välineellisenä arvona eikä itseisarvona tai jonkinlaisena ihmisarvon mittarina. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8, 20, 121.)

Oppilasarvioinnille, kuten arvioinnille ylipäätänsäkin, voidaan asettaa perustavanlaatuisia tehtäviä, jotka tulisivat toteutua. Arvioinnin tehtävistä tavallisimmin on toteava tehtävä, jossa oppimistulosten pohjalta voidaan päätellä oppijan osaamisen sen hetkinen taso. Tämä tehtävä toteutuu parhaiten diagnostisessa, opiskelu- ja toimintaedellytyksiä selvittävässä, oppilasarvioinnissa sekä summatiivisessä, oppimistuotosten arviointiin keskittyvässä, oppilasarvioinnissa. Arvioinnilla on myös ennustamisen tehtävä, sillä arviointi on keino saada sellaista tietoa, joka auttaa ennakoimaan esimerkiksi oppimisvaikeuksia ja opinnoista

selviytymistä. Diagnostinen oppilasarviointi onkin kehitelty ensisijaisesti tätä tehtävää toteuttamaan. Etenkin vallitseva konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa myös hyvin vahvasti arvioinnin ohjaavaa tehtävää, joka säätelee oppimisprosessia ja arvioi opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatua sekä motivoi oppilasta antamalla palautetta oppimisesta. Ohjaava tehtävä ylittää parhaimpaansa formatiivisessa oppilasarvioinnissa, joka on prosessin aikana suoritettavaa arviointia. (Atjonen 2007, 66–68; Korpinen 1996, 61.) Vaikka arviointi on parhaimmillaan motivoivaa, ohjaavaa ja kehittävää, sillä on aina myös tulosten osoittamisen ja arvostelun tehtävä, jolloin arviointiperusteet muodostuvat hyvin helposti hyviin, ja usein myös toisten tuloksiin, vertaamisen kautta (Linnakylä & Atjonen 2008, 52). Tämä kuvaakin sitä ristiriitaa arvioinnin ohjaavan ja toteavan, toisin sanoen arvostelevan, tehtävän välillä, minkä kanssa opettajat joutuvat paljon painiskelemaan.

Koulun arviointijärjestelmä sisältää paljon tekijöitä, joilla on vaikutusta oppilaan minäkäsityksen ja sen eri osa-alueiden kehittymiseen. Oikeanlaisella arviointipalautteella kyetään ohjaamaan oppilasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan ja asettamaan itselleen tavoitteita, mikä synnyttää sisäistä motivaatiota opiskelulle. Itsetuntemuksen kehittyminen palvelee myös itseluottamuksen vahvistumista sekä itsensä hyväksyntää ja arvostamista ja näin oppilaan koko minäkäsitystä. (Koppinen ym. 1994, 117–119.) Jotta oppilasarvioinnilla kyettäisiin tukemaan oppilaan itsearvostusta, hänen tulisi saada myönteistä ja yksilöllistä palautetta edistymisestään ja palautteen tulee kohdistua vain suoritukseen, ei persoonaan (Korpinen 1996, 72). Kasvatuksessa ja siihen liittyvässä arvioinnissa ollaan kuitenkin vääjäämättä tekemisissä ihmisten ja heidän henkilökohtaisten ominaisuuksiensa kanssa, käyttäähän opettajakin persoonallisuuttaan ja arvostuksiaan niin opetuksen kuin oppilasarvioinnin työvälineenä (Linnakylä & Atjonen 2008, 59). Ja koska peruskoulun tehtävänä on kuitenkin oppilaan persoonan kokonaisvaltainen tukeminen (Virta 1999, 21) ja oppilasarvioinnin on oltava osana koko koulun kasvatusprosessia, edellytetään opettajalta arvioijana suurta vastuuntuntoa ja taitoa yksilöllisen persoonan tukemisen ja arvioinnin yhteensovittamisessa. Etenkin liikunnan kaltaisessa oppiaineessa voi joissakin tapauksissa olla hyvinkin vaikeaa erottaa oppilaan persoonaa hänen tuntitoiminnastaan ja tällöin oppilasarvioinnin eettisyyden kysymykset tulevat kohdatuksi opettajan arjessa.

Koulusta saadulla arvioinnilla ja sen seurauksilla on oppilaan tulevaisuutta ohjaava valta ja vastuu (Koppinen ym. 1994, 25). Oppilaan arvioinnilla voidaan nähdä myös hyvin monitahoisia yhteiskunnallisia seuraamuksia, sillä arviointi on eräänlainen portti yhteiskunnan eri tehtäviin ja se on myös keino varmistaa, että uusi sukupolvi omaksuu sitä kulttuuriperintöä, jota edellytetään yhteiskunnan eri tehtävissä (Virta 1999, 16). Siksi opettajan tällaisessa auktoriteettiasemassa

ollessaan onkin tiedostettava tarkkaan omat arviointiperusteensa ja niiden pohjalla olevat arvot ja ihmis- ja kasvatuskäsitys (Koppinen ym. 1994, 114) sekä pohdittava arviointinsa eettistä kestävyyttä ja sitä, millaisia osaamisen kriteereitä on kulloinkin relevanttia arvioinnille asettaa. Tulevissa luvuissa esittelenkin tarkemmin eettisen arvioinnin lähtökohtia ja arvioinnin taustalla vaikuttavia tekijöitä. Arviointi on vuorovaikutuksellista toimintaa, jossa oppilaan kohtaaminen ja oman oppilastuntemuksen kehittäminen ovat onnistumisen kannalta avainasemassa. Arvioinnin tulisi luoda oppilaalle uskoa omiin mahdollisuuksiinsa eikä sulkea portteja hänen edestään.

2.2 Oppilasarvioinnin taustatekijät

2.2.1 Oppimis- ja kasvatuskäsitys oppilasarvioinnin taustalla

Arviointi kuvastaa käsityksiä oppimisesta ja tiedosta. Oppimiskäsitys ohjaa ja säätelee oppilasarviointiin liittyviä käytänteitä, menetelmiä ja kohteiden valintaa. Nämä käsitykset ovat yleensä aikaan ja kulttuuriin sidottuja. (Räisänen & Frisk 1996, 12.) Behaviorismin perinteet ovat ohjanneet oppilasarviointia pitkään antamalla valmiit mallit ja suorituskriteerit arvioinnille ja painottamalla tuotoksen arviointia prosessin sijaan. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan arviointi suunnataan menneisyyteen eli mitataan sitä, mitä on opittu. Selkeän ja helposti sovellettavan arviointimallinsa ansiosta behaviorismin käsitykset oppimisesta ja arvioinnista vaikuttavat edelleen. (Frisk & Räisänen 1996, 35–36.)

Jo viimeiset vuosikymmenet vallalla ollut konstruktivistinen oppimiskäsitys asettaa arvioinnille uusia vaatimuksia ja täten monipuolistaa näkemystä oppilasarvioinnista (Linnakylä & Kupari 1996, 100). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen käsitetään sekä yksilölliseksi että yhteistoiminnalliseksi prosessiksi, jossa oppiminen on oppijan oman aktiivisen toiminnan tulos ja se tapahtuu sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. Yksilöllisessä oppimisprosessissa uutta tietoa omaksutaan aiemmin opittua hyödyntämällä ja asioiden ymmärtäminen painottuu, mikä tekee tiedon konstruoinnin mielekkääksi. Oppiminen nähdään myös aina olevan sidoksissa siihen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 162–171.) Konstruktivistisen käsityksen mukaan arvioinnin keskeiseksi tehtäväksi nouseekin itse oppimisprosessin ohjaaminen lisäämällä oppijan itsetuntemusta ja vahvistamalla hänen myönteistä minäkäsitystään (emt., 179–180). Näin prosessin arviointi painottuu tuloksen arviointia enemmän (Räisänen & Frisk 1996, 12). Liikunnan kaltaisessa oppiaineessa prosessin ja tuotoksen välille voi olla kuitenkin hankalaa tehdä selkeää eroa.

Piirteet, jotka korostuvat vallitsevassa oppimiskäsityksessä, tulisivat näkyä myös arvioinnissa (Frisk & Räisänen 1996, 36). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä arviointia pidetään siis olennaisena osana opetusta ja oppimisprosessia. Koska oppiminen nähdään rakentuvan aina aikaisemman tiedon pohjalle, niin opetuksessa kuin arvioinnissakin tulisi ottaa lähtökohdaksi oppilaan aikaisempi tietämys. Konstruktivismiin pohjautuvan arvioinnin tulisi painottua pääosin laadulliseen arviointiin, jossa ymmärtämisellä ja tapahtuvalla muutoksella on keskeinen sijansa. Tällaisessa oppimisympäristössä painottuu myös arvioinnin autenttisuus eli pyrkimys siihen, että tietoja ja taitoja arvioidaan arkielämästä tutuissa luonnollisissa tilanteissa. Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee myös itse- ja toveriarvioinnilla olevan tärkeä asema oppilaan itsetuntemuksen kehittämisessä. (Tynjälä 2004, 169–174.) Luvussa 2.4 kerron lisää perinteisestä arvioinnista ja prosessiarvioinnista.

Jokaisella opettajalla oppilaiden arvioijana on oma ihmis-, kasvat- ja oppimiskäsityksensä, joka voi vaihdella myös työuran eri vaiheissa. Opettajan kasvatuskäsitys sisältää muun muassa heidän kasvatustavoitteensa, hyväksi koetun pedagogiikan, oppijaa koskevat mielikuvat, oppilaiden oppimiselle annetun sosiaalisen merkityksen, opetussuunnitelmaa koskevat mielikuvat, opettajan tehtävää koskevat mielikuvat sekä käsityksen oppilaille tärkeimmistä tiedoista ja taidoista. Kasvatuskäsitykseen sisältyy siis normatiiviset odotukset, periaatteet, uskomukset ja arvot, jotka ohjaavat opettajan opetusta ja täten myös hänen oman työnsä ja oppilaittensa arviointia. Opettajan suhtautumisella oppimiseen, ohjaamiseen ja kasvatukseen sekä arviointiin on monenlaisia käytännön vaikutuksia oppilasarvioinnin kannalta. Toiset opettajat ovat esimerkiksi arvioinneissaan hyvin vaativia, toiset taas luottavat kannustavaan ja niin sanottuun pehmeään arviointiin. (Atjonen 2007, 206–207.)

2.2.2 Arvot oppilasarvioinnin taustalla

Oppilas- ja opiskelija-arviointi on inhimillisenä toimintana arvosidonnaista. Arvot heijastuvat arviointitoiminnassa ja niissä valinnoissa, joita arvioitsija tekee tai jättää tekemättä. Arvioijan arvoperusta koostuu muun muassa ihmistä, etiikkaa ja moraalia koskevista teoreettisista tiedoista, arvioijan omista kokemuksista ja omaksutusta kulttuuriperinteestä. (Räisänen & Frisk 1996, 12.) Arvot toimivatkin kriteereinä, jotka vaikuttavat arvioinnin tarkoituksiin ja päämääriin ja ilmenevät arviointiin osallisten sanoissa ja teoissa (Vuorenmaa 2001, 29).

Omat, arviointiin vaikuttavat, subjektiiviset käsitykset ja arvot voivat olla tiedostettuja, mutta myös tiedostamattomia (Räisänen & Frisk 1996, 12). Tavallisesti emme ole kovinkaan tietoisia meitä ohjaavista arvoista, vaan toimimmekin enimmäkseen tavan ja tottumuksen mukaan, eli

pyrimme toimimaan sen mukaan mikä on normaalia (Laine & Malinen 2008, 16). Arviointitoiminnassakin arvojen tarkastelu saatetaan sivuuttaa kokonaan, jolloin arviointia ohjaavat arvot eivät kohoa arviointitietoisuuteen (Lyytinen & Nikkanen 2008, 26). Opettajan toiminta autonomisena arvioijana edellyttää kuitenkin arvotietoisuutta siitä, millaisissa arvokehyksissä hän itse elää ja millaisiksi ihmisiksi hän haluaisi oppilaittensa kasvavan (Laine & Malinen 2008, 17).

Jotta oppilasarviointi olisi oikeudenmukaista ja kestävä, pelkkä tottumusten pohjalta arviointi tuskin riittää, vaan opettajan tulisi aika ajoin tarkastella omia subjektiivisia näkemyksiään ja opetustavoitteitaan sekä niiden pohjalla vaikuttavia arvoja. Kuten Laine ja Malinen (2008, 19) toteavat, ympäröivän koulutusmaailman ja yksilön arvotavoitteet muuttuvat ja tarkentuvat jatkuvasti ajan kuluessa, joten tästä seuraa myös arviointiperusteiden muuttumista. Arviointi on siis luonteeltaan ja perusteiltaan dynaamista. Tutkimuksessani pyrin selvittämään, näkyykö tällainen arvojen ja arvostusten jatkuva muutos opettajien käsityksissä liikunnan oppilasarvioinnista. Onko jokin muuttunut esimerkiksi viimeisen kymmenen vuoden aikana koululiikunnalle annetuissa arvoissa ja miten arviointi seuraa tätä mahdollista muutosta?

2.3 Oppilasarviointi perusopetuslaissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Oppilasarviointia koskevan lainsäädännön ja opetussuunnitelmassa annettujen arviointiohjeistusten tarkoituksena on turvata kansalaisille toisaalta oikeudet saada kouluinstituutiolta omaa osaamistaan koskevaa arviointia ja toisaalta taas turvata kansalaisten tasavertaisuus tämän arvioinnin kohteena. (Frisk & Räisänen 1996, 43). Perusopetuslaissa (628/1998) pykälässä 22 katsotaan oppilaan arvioinnin tehtäväksi pyrkiä ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua ja kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Lisäksi oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee lain mukaan arvioida monipuolisesti. Tämä lakipykälä ilmentää Atjosen (2007, 61) mukaan arvioinnin keskeisiä eettisiä periaatteita, kuten hyvän tekemistä, yksilöllisten tarpeiden huomioimista ja arvioijan autonomia kunnioittamista. Oppilasarviointi nähdään siinä myös itsearvioinnin kautta oppilasta voimaannuttavana mekanismina (Atjonen 2007, 61).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaan arviointi jaetaan opintojen aikana tapahtuvaan arviointiin ja päättöarviointiin, joilla on erilaiset tehtävät. Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävä on, kuten perusopetuslaissakin mainitaan, ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvuille ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Arvioinnilla

pyritään myös auttamaan oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään sekä ohjaamaan häntä tiedostamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Tätä kautta arvioinnilla myös tuetaan oppilaan persoonallisuuden kasvua. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262–265.)

Opintojen aikaisen arvioinnin tulisi kohdistua oppimiseen ja edistymiseen eri osa-alueilla ja kaikki oppiaineet arvioidaan erillisinä lukuun ottamatta alemmilla vuosiluokilla ympäristö- ja luonnontieto -aineryhmää. Oppiaineen ainesisältöjen lisäksi myös työskentely ja käyttäytyminen ovat osana oppilasarviointia. Arvioinnin tulee olla totuudenmukaista ja perustua monipuoliseen näyttöön. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) kuvaukset oppilaan hyvästä osaamisesta sekä päättöarvioinnin kriteerit määrittelevät valtakunnallisesti sen tieto- ja taitotason, joka on oppilaan arvioinnin pohjana kussakin aineessa. Numeroarvostelua käytettäessä hyvän osaamisen kuvaus määrittää arvosanan kahdeksan (8) kriteerit. Numeroarvosana kuvaa aina oppilaan osaamisen tasoa, kun taas sanallisessa arvioinnissa voidaan myös kuvata oppilaan edistymistä ja oppimisprosessia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262–265.) Tästä näkökulmasta herääkin kysymys siitä, kuinka merkityksellinen numeerinen arvosana opintojen aikaisessa arvioinnissa loppujen lopuksi on yllä mainittujen arvioinnin tavoitteiden ja tehtävien kannalta.

Kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 263) todetaan, tulisi oppilaalle antaa arviointipalautetta lukuvuositodistuksen tarjoaman arvosanan lisäksi riittävästi ja monipuolisesti. Perusopetuksen tavoitteena olevan oppilaan itsearviointitaidon kehittyminen vaatii pohjakeseen säännöllistä palautetta oppilaan työskentelystä ja taidoista. Lisäksi oppilaalle tulee antaa etukäteen tietoa arvioinnin perusteista ja tavoitteista jokaisessa oppiaineessa. Pelkkä numeroarvosana ei anna oppilaalle riittävästi oppimista ohjaavaa palautetta tai kannusta häntä. Siksi palautteen anto myös muilla keinoin on tärkeää rakennettaessa oppilaan käsitystä itsestään oppijana. (emt., 262, 264.)

Perusopetuksen päättöarvioinnin tehtävänä on määritellä, miten hyvin oppilas on opintojen päättyessä saavuttanut peruskoulun oppimäärän tavoitteet eri oppiaineissa. Perusopetuksen päättöarvioinnin tulisi olla valtakunnallisesti vertailukelpoista perustuen päättöarvioinnin kriteereihin kaikissa oppiaineissa lukuun ottamatta tapauksia, joissa oppilas opiskelee yksilöllisen oppimäärän mukaan jossakin oppiaineessa. Päättöarvioinnin tulee siis mahdollistaa oppilaille tasavertainen kohtelu. (emt., 266.)

Lainsäädännössä ja opetussuunnitelman perusteissa asetetut tavoitteet ohjaavat arviointia ja arvioinnin tulokset taas palvelevat uusien tavoitteiden asettamista. Tavoitteet tulisikin kuvata niin, että ne ohjaavat opetusta ja ovat todella saavutettavissa. (Atjonen 2007, 76). Onko tämä asia

todella huomioitu opetussuunnitelmissa? Peruskoulun oppilasarviointia ohjaavien valtakunnallisten ohjeiden tarpeellisuutta on myös kyseenalaistettu. Lainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden esittämiä arviointinormeja voidaan pitää välttämättöminä, jotta valtakunnallinen yhdenmukaisuus toteutuu ja oppilaan oikeusturva tulee turvatuksi. Toisaalta ohjeiden tarpeellisuutta on kyseenalaistettu, sillä niiden koetaan rajoittavan arviointia ja sen kehittymistä, etenkin jos ne eivät mukaudu oppimisenäkemyksen muutoksiin halutulla tavalla. Ohjeita on myös kritisoitu joko niiden liiasta yksityiskohtaisuudesta ja määräävyydestä tai liiallisesta yleisyydestä arviointitoiminnan ohjaamiseksi. (Frisk & Räisänen 1996, 27–29.) Friskin ja Räisäsen (1996, 27) mukaan ohjeiden voidaan nähdä myös aina heijastelevan laatijoidensa käsityksiä oppimisesta ja arvioinnista, joten ristiriidat laatijoiden ja arviointinormeja toteuttavien arvomaailmojen välillä voivat tulla näkyviksi. Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden lähtökohdista toteutetun arvioinnin tulisi rohkaista opiskelijoita ponnistelemaan tärkeinä pidettyjen päämäärien hyväksi (Väljörvi 1996, 126), mutta ovatko esimerkiksi liikunnan hyvän osaamisen kuvauksessa (arvosana 8) mainitut kriteerit tätä ajatusta tukevia? Kokevatko opettajat niissä mainitut asiat todella tärkeiksi päämääriksi liikuntakasvatukselle?

Opettajan autonomisuus arvioijana näkyy kuitenkin myös arviointinormien ja -ohjeiden tulkittamisessa. Opettaja voi aina hänen arviointiperusteitaan tiedustellessa vedota opetussuunnitelmassa annettuihin ohjeisiin, mutta samalla tulkita niitä oman mielensä mukaisesti ja toimia täten myös epäoikeudenmukaisesti (Frisk & Räisänen 1996, 33). Omassa tutkimuksessani olenkin kiinnostunut selvittämään, millaisena tukena arvioinnilleen liikunnanopettajat kokevat lainsäädännön ja erityisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja toivoisivatko he joitakin muutoksia niihin.

2.4 Lopputuloksesta prosessin arviointiin – arviointikulttuuri muutoksessa

Arviointikulttuurin kentällä on viimeisinä vuosikymmeninä vallinnut kaksi ilmeisen ristiriitaista suuntausta. Perinteinen, lopputulokseen painottuva normipohjainen arviointi (mm. Atjonen 2007) on edelleen vankassa asemassa uusliberalistisen yhteiskuntafilosofian patistaessa kouluja tuloksellisuuteen ja tulosvastuullisuuteen tehokkuuden nimissä. Työelämä haluaa lisää standardeja ja koulusaavutuskokeita, jotta kilpailuyhteiskunnan pelisäännöt toimisivat parhaalla mahdollisella tavalla. Tästä näkökulmasta painottuu arvostelukeskeinen arviointi, joka korostaa arvioinnin kontrolloivaa ja valikoivaa tehtävää (Virta 1999, 3; Räisänen & Frisk 1996, 16, 19). Normipohjaisessa arvioinnissa oppilaita verrataan toisiinsa ja tulokset saadaan noudattamaan normaalijakaumaa, jolloin saadaan aikaiseksi nykyisen tehokkuusajattelua tukevan ilmapiirin

suosima paremmuusjärjestys oppilaiden välille. Tällainen arviointi ei kuitenkaan pohjautu oppilaan omaan, aitoon suoritukseen, vaan toisten suorituksiin, mikä johtaa myös luokkatilanteessa kilpailmiseen. Perinteisen arvioinnin näkökulmasta oppilasarviointia lähestytään mittaamisen ja puolueettomuuden näkökulmasta ja arvioinnin kohde pakotetaan mitattavaan muotoon. Perinteinen arviointiajattelu vahvistaa myös opettajan ja oppilaan vastakkainasettelua, jossa hyvä arvosana on oppilaan voitto, huono opettajan. (Atjonen 2007, 23–24, 30, 156–157.) Kun arvioinnissa painottuu mitattavaan muotoon saattaminen, arviointi kohdistuu helpoimmin ja objektiivisimmin mitattaviin tietoihin ja taitoihin, joilla ei juuri ole merkitystä oppilaalle itselleen tai todellisen elämän tarpeille (Linnakylä & Kupari 1996, 97).

Oppilasarviointi, erityisesti normipohjainen, pelkkään numeeriseen arviointiin pohjautuva arviointi, pitää sisällään paljon sitä ohjaavia piilosääntöjä, joita Frisk ja Räisänen (1996) tuovat esille. Yksi näistä piilosäännöistä on esimerkiksi arvioinnin näkeminen opetuksesta irrallisena, tuloksen – ei prosessin, arviointina (tai pikemminkin arvosteluna), jolloin arvostelutottumukset ohjaavat arvioimaan muistinvaraista tietoa. Oppimista mitataan pelkillä määrällisillä mittareilla (arvosanoilla) vaikka arvioinnin väitetään olevan laadullista. Arvosanojen kohdalla on myös muistettava, että ne saavat erilaisia merkityksiä eri ihmisillä, joten se, mitä todistukset kertovat oppilaan osaamisen tasosta, ei ole lainkaan yksiselitteistä. Monet sellaiset oppimisen osa-alueet, joita ei saada mitattavaan muotoon, kuten sosiaalisuus, yhteistyötaidot ja ajattelun kehittyminen, jäävät normipohjaisessa arvioinnissa arvioinnin ulkopuolelle. Etenkin liikuntakasvatuksen näkökulmasta ajateltuna tällaisen lähestymistavan korostuminen oppilasarvioinnissa voisi olla hyvinkin vahingollinen. Normipohjaisen arvioinnin piilosääntönä oppilaan osaamistaso määrittäen mukaan, miten toiset menestyvät, joten hänen kehityksensä ei tule välttämättä lainkaan huomioiduksi, jos asema ryhmässä pysyy jatkuvasti samana. (Frisk & Räisänen 1996, 32–33.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen esiin murtautumisen seurauksena on perinteinen oppilasarviointi saanut kasvatustieteen asiantuntijoiden puolesta paljon kritiikkiä osakseen ja näkökulma on kääntynyt oppilaskeskeisyyttä ja -lähtöisyyttä korostavaa sekä oppilaan kehitystä tukevaa ja ohjaavaa arviointia kohti (Virta 1999, 3, 22). Arvostelukeskeisestä arvioinnista pyritään siirtymään kohti arviointikeskeisyyttä, jossa korostuvat arvioinnin ohjaava ja motivoiva tehtävä, ja jossa prosessi on lopputulosta merkityksellisempi (Räisänen & Frisk 1996, 16). Siinä missä perinteinen arviointi on pohjautunut miltei yksinomaan kokeisiin ja testaukseen, uusissa suuntauksissa arviointi on kiinteä ja samanaikainen osa opetusprosessia (Virta 1999, 32). Prosessia painottava oppilasarviointi perustuu mitä suurimmassa määrin syvälliseen oppilastuntemukseen, koska vain todellisen oppilaantuntemuksen kautta opettaja voi hyödyntää arviointia oppilaan kehittämisen välineenä (Syrjäläinen 1995, 31). Prosessin arvioinnissa huomio kohdistuu myös

oppimisympäristöön, sillä sen tulisi olla sellainen, jossa oppimisprosessia tukeva arviointi mahdollistuu (Räisänen & Frisk 1996, 18). Tämä tarkoittanee käytännössä sitä, että jokaisen oppilaan prosessi pitäisi tulla todella nähdyksi, mutta miten tämä toteutuu esimerkiksi liikuntatunneilla? Oppilasarvioinnin yhteydessä on alettu puhua kriteeriperusteisesta arvioinnista, autenttisesta arvioinnista, kehittävästä arvioinnista, itsearvioinnista ja vertaisarvioinnista, jotka kaikki painottuvat prosessin tarkasteluun ja pyrkivät tuomaan oppimista ja sen arviointia lähemmäksi toisiaan (ks. Atjonen 2007; Manninen & Kauppi 2008; Linnakylä & Kupari 1996; Virta 1999; Syrjäläinen 1995). Seuraavaksi kuvailen lyhyesti näitä edellä mainitsemiani konstruktivistisia arviointinäkökulmia.

Kriteeriperusteinen arviointi on Atjosen (2007, 156) mukaan arviointia, jossa oppilaiden suoriutumista verrataan asetettuihin tavoitteisiin. Lähtökohtana kriteereille on opetussuunnitelma, jonka tavoitteiden pohjalta määritellään, miten voi onnistua. Kriteerejä hyödyntävä arviointi on läpinäkyvää ja tasa-arvoista, eikä se vaadi oppilaiden välistä vertailua tai paremmuusjärjestykseen asettamista. (Atjonen 2007, 156.) Ongelmaksi tälle arvioinnille saattaa kuitenkin muodostua se, miten kriteerit valitaan ja miten niitä kulloinkin tulkitaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on annettu kriteerit hyvälle osaamiselle, mutta opettajat eivät välttämättä sovelle niitä arviointiin sellaisenaan, vaan niistä voidaan tehdä omia tulkintoja ja ne voidaan kokea hyödyttömiksi. Kuusela (2006) on esimerkiksi todennut, että koulujen välillä on huomattavia eroja samaan arvosanaan vaadittavissa suorituksissa. Tutkimuksessani haluankin selvittää, millä perustein opettajat omia arviointikriteereitään muodostavat ja miten opetussuunnitelman perusteita tässä asiassa hyödynnetään tai tulkitaan.

Autenttinen arviointi tarkoittaa arviointia, joka kohdistuu pikemminkin siihen, miten oppilas osaa käyttää tietojaan, kuin siihen, mitä hän tietää (Virta 1999, 33). Sillä tarkoitetaan yleisesti elämänläheistä ongelmanratkaisua ja soveltamista painottavaa arviointia, jossa korostuu prosessin arviointi, oppijan oma aktiivisuus, valta ja vastuu, tutkiva ja soveltava ote tietoon sekä merkityksellisyys oppilaan elämän kannalta (Linnakylä & Kupari 1996, 101–104). Autenttisen arvioinnin avulla pyritään kohdentamaan huomio todellisiin ilmiöihin ja elämän kannalta relevantteihin taitoihin, jolloin opiskelun merkityksellisyys oppijalle ja opitun ymmärtäminen korostuvat (Dwyer 1990). Arviointikohteina autenttisessa arvioinnissa voidaan pitää erilaisia opintotehtäviä, käytännön toimintaa, keskusteluja, suullista esitystä ja oppilaiden yhteistyötä tehtävien tekemisessä (Virta 1999, 32). Autenttinen arviointi saatetaan kuitenkin kokea opettajan kannalta varsin työllistäväksi arviointimenetelmäksi ja ongelmaksi voi nousta myös arvioinnin lisääntyvä subjektiivisuus. Perinteisin kriteerein tarkasteltuna sen luotettavuus saattaa olla helppo kyseenalaistaa. Toisaalta täytyy uskoa siihen, että opettajalla on taito tehdä luotettavia havaintoja

ja päätelmiä vaihtelevissa vuorovaikutustilanteissa ja valmius palautteen avulla ohjata oppimista tarkoitettuun suuntaan. (Linnakylä & Kupari 1996, 127, 130.) Virran (1999, 40) mukaan autenttista arviointia voidaan soveltaa eri tavoin aine- ja alakohtaisesti, mutta luontevinta sen käyttö on oppiaineissa, joissa tuottaminen ja ilmaiseminen kuuluvat perusprosesseihin. Taito- ja taideaineet, kuten liikunta, soveltuvatkin ehkä parhaiten tällaiseen arvioinnin lähestymistapaan. Liikunnassa opitun testaamisen painottuminen arvioinnissa tuntuu hieman kyseenalaiselta vähäisen tuntimäärän (=vähäinen harjoittelu yhtä taitoa kohden) ja yksilölliset lähtökohdat huomioon ottaen. Sen sijaan oppimisprosessiin keskittyminen tarjoaa mielekkäät mahdollisuudet arvioinnille.

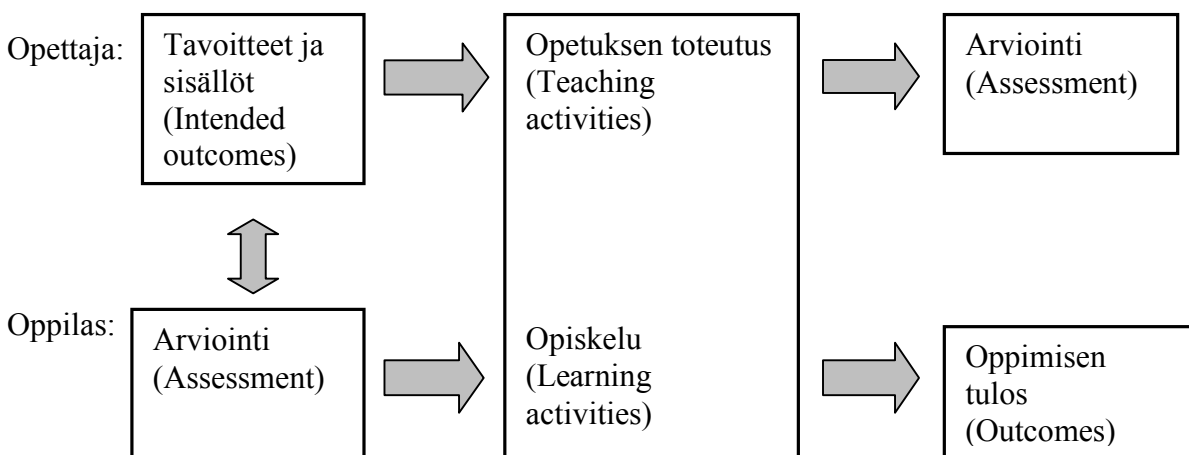
Manninen ja Kauppi (2008) tuovat esille *kehittävän arvioinnin* lähestymistavan, jota voidaan soveltaa niin makrotason koulutuksen evaluaatiossa kuin mikrotason oppilasarvioinnissakin. Kehittävässä arvioinnissa peruseriaatteena on, että prosessista jatkuvasti saatavaa arviointitietoa hyödynnetään välittömästi kohteen kehittämisessä. Kyseessä on siis jatkuva vuorovaikutus käytännön toiminnan ja sen arvioinnin välillä. Kehittävässä arvioinnissa myös oppimisen edellytyksiä arvioidaan ja samalla kehitetään alusta lähtien, jotta oppilas pääsisi parhaimpaansa oppimisessaan. Kehittävä arviointi myös osallistaa kohteensa arviointiprosessiin, ja sitä voisi kuvata jopa jonkinlaisena toimintatutkimuksena. (Manninen & Kauppi 2008, 117–119.)

Arvioinnin kohteena olevan osallistaminen arviointiin ja tätä kautta arvioinnilla voimaannuttaminen on myös osa uudistuvaa näkemystä oppilasarvioinnista. Arviointikulttuurin muuttumiseen kuuluu myös se, että arvioinnin merkityksistä ja tavoista keskustellaan oppilaiden kanssa ja oppilaista tehdään tietoisia opiskelunsa päämääristä ja tavoitteista. Erityisesti *itsearviointin* avulla oppilas voi hyödyntää arvioinnin osaksi omaa oppimisprosessiaan. (Syrjäläinen 1995, 30–31.) Itsearviointissa on kyse oppilaan mahdollisuudesta ja oikeudesta vaikuttaa omaan oppimisensa tavoitteenasetteluun ja tavoitteiden ja tulosten vertaamiseen. Itsearviointissa muodostetaan itselle oppimistavoitteita, hankitaan ja muokataan tietoa tavoitteiden saavuttamiseksi sekä arvioidaan ja kehitetään omia ratkaisuja. Se on tärkeä keino herättää oppilaita passiivisuudesta ja lisätä heidän itsetietoisuuttaan ja käsityksiään arvioinnin merkityksistä. Itsearviointi on kuitenkin vaativaa eikä sitä opita hetkessä ilman opettajan ohjausta. Opettaja ei olekaan itsearviointiprosessissa sivustaseuraaja, vaan hän toimii itsearviointin apuna palautteen antajana ja tavoitteiden asettamisen tukijana. Itsearviointin painottaminen oppilasarvioinnissa tuo huomattavan muutoksen opettaja-oppilassuhteeseen tuomalla dialogin ja vastavuoroisuuden osaksi arviointia. Oppilasta ei kuitenkaan voi jättää pelkästään itsearviointin varaan, vaan hänellä on oikeus asiantuntevan arvioijan palautteeseen. (Atjonen 2007, 81–84.) Itsearviointilla on varmasti sijansa myös tämän päivän liikunnan opetuksessa ja arvioinnissa. Tutkimuksessani pyrin

saamaan tietoa siitä, miten opettajat käytännössä suhtautuvat itsearviointiin ja sen antamaan tukeen arvioinnille.

2.4.1 Tavoitteet, toteutus ja arviointi – opetuksen linjakkuus

Laadukkaassa opetuksessa niin oppimiselle asetetut tavoitteet, opetusmenetelmät ja opetuksen toteutus sekä arviointikäytännöt ovat samassa linjassa keskenään. Voidaankin puhua linjakkaasta opetuksesta (aligned teaching), jossa arvioinnin tehtävänä on vahvistaa oppimista ja toimia tavoitteiden ja toteutuksen tukipilarina. Arviointi, joka tehdään tavoitteista ja opetus- ja oppimisprosessista irrallaan, mittaa lopputulosta ja johtaa pinnalliseen oppimiseen. Ymmärtävän, konstruktivistiseen näkökulmaan pohjautuvan, oppimisen saavuttamiseksi arviointi on sisällytettävä osaksi koko prosessia. Linjakas opetus perustuu kriteeriperusteiseen arviointiin, jossa verrataan oppilaan oppimisprosessia ja suorituksen laatua oppilaan tiedossa oleviin, ennalta asetettuihin, tavoitteisiin. Arviointi on tällöin oppilaskeskeistä ja toisten oppilaiden suoritusasosta riippumatonta ja keskittyy osaamisen määrän arvioinnista osaamisen laatuun. (Biggs & Tang 2007, 169, 177–180.)



KUVIO 1. Linjakkaan opetuksen malli opettajan ja oppilaan näkökulmasta Biggsia ja Tangia (2007, 169) mukaillen

2.5 Kohti eettistä, oikeudenmukaista ja arvokasta arviointia

Etiikkaa voidaan käsitteenä kuvata yhteisöjen ja yksilöiden toimintaa ohjaaviksi säännöstoiksi ja käytännöiksi. Etiikka liittyy kasvatukseen ja opetustyöhön arvojen kautta. Kasvatukseen ja opetuksen

tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä valitaan sen perusteella, mikä nähdään arvokkaaksi ja nämä arvot ovat myös etiikan ja arvioinnin yhteistä rakennusainesta. (Atjonen 2007, 12–13.) Sen lisäksi, että arviointi perustuu arvoihin ja niiden määrittämiseen, myös arvioinnin täytyy täyttää tietyt kriteerit. Arvioinnille voidaankin asettaa omia keskeisiä arvoja, kuten reiluus, läpinäkyvyys ja oikeudenmukaisuus. Reiluus tarkoittaa sitä, että vaikka oppilaiden oppimiskokemukset eivät olisikaan samanlaisia johtuen suotavistakin eriyttämiskäytännöistä tai vaikkapa opiskelupaikan resursseista tai henkilökohtaisesta oppimissuunnitelmasta, heillä kaikilla tulisi olla periaatteessa samat mahdollisuudet menestyä. Myös arviointimenetelmien käytöllä tulisi pyrkiä reiluuteen ja oikeudenmukaisuuteen: yksipuolinen käyttö saattaa piilottaa tärkeitä lahjakkuuden osa-alueita tai korostaa tiettyjä oppimisvaikeuksia. Pyrkimys menetelmälliseen tasapainoon on siis tärkeää. Arvioinnin tulee olla myös läpinäkyvää. Siihen ei saisi sisältyä piilotavoitteita, vaan sen tulisi olla linjassa opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa ja arviointikriteerien tulisi olla arvioinninkohteena olevan tiedossa. Hyvä arviointi myös motivoi oppimaan, eli sen tulee auttaa opiskelijaa suunnittelemaan ja järjestämään oppimistaan pitkin opintojen kulkua. Tämä taataan jatkuvalla palautteen annolla ja itsearviointin hyödyntämisellä. (Atjonen 2007, 30–42.)

Linnakylä ja Atjonen (2008, 47–48) toteavat yksiselitteisesti, että ”*Oppilasarvioinnin tulisi edistää demokraattisessa yhteiskunnassamme sovittuja pyrkimyksiä tasa-arvoiseen ja oikeudenmukaiseen koulutukseen, joka takaa jokaiselle sukupuolesta, iästä asuinpaikasta, kielestä, etnisestä taustasta tai taloudellisesta asemasta riippumatta yhtä hyvät koulutus- ja oppimismahdollisuudet. Jotta näin tapahtuisi, arvioijien tulisi tiedostaa arviointiperusteidensa eettisyys*”. Oikeudenmukaisuus on yksi eettisen arvioinnin kantavista arvoista, mutta se on oppilasarvioinnissa hyvin vaikeasti mitattavissa tai edes ilmaistavissa. Arvioinnin ollessa inhimillistä toimintaa, se ei koskaan voi olla täysin virheetöntä tai ongelmatonta. (Frisk & Räisänen 1996, 43.) Oppilasarvioinnissa epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia aiheuttaa esimerkiksi sellaisten tietojen ja taitojen arviointi, joita koulussa ei ole opetettu. Toisaalta koulussa tulisi kyllä arvostaa myös koulun ulkopuolista oppimista, kuten harrastuksissa opittua ja etenkin täysin omatoimisesti etsittyä ja hankittua osaamista. (Linnakylä & Atjonen 2008, 51.) Tämä ristiriita näkyy varmasti arvioinnissa etenkin liikunnan kaltaisessa oppiaineessa, jossa harrastuneisuus tulee selkeästi esille tunneilla. Epäeettistä on myös kohdentaa arviointia vain kapea-alaiseen osaamiseen tai arvioida laaja-alaisia taitoja yksipuolisilla keinoin (Atjonen 2007, 28). Lisäksi oppilaiden arvioiminen ”samalta viivalta” ei voi olla perusteltua, kun otetaan huomioon jokaisen oppilaan omat ennakkotiedot ja -taidot, jotka hän tuo mukanaan oppimistilanteeseen. Oppilaiden saama hyöty opetuksesta vaihtelee näiden ennakkotietämysten

pohjalta paljonkin, joten henkilökohtaiset oppimistavoitteet ja niiden pohjalta arviointi ovat siis perusteltuja.

Linnakylä ja Atjonen (2008, 51) nostavat esille myös sen ajatuksen, että voidaanko esimerkiksi asenteita, motivaatiota tai itsetuntoa arvioida, jos opettaja ei ole juuri näitä asioita erityisesti oppitunneillaan kehittänyt tai jos koulun oppimisympäristö ei ole tarpeeksi tukenut tällaisten asioiden vahvistumista (vrt. esim. minä- ja tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa, Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007). Myös niin kutsuttu pärstäkerroin-arviointi (Frisk & Räisänen 1996, 43) on edelleen oppilaiden näkökulmasta voimassa oleva käsite, kun ajatellaan jonkin muun seikan kuin itse oppimissuorituksen vaikuttavan arviointiin joko positiivisesti tai negatiivisesti. Oppimisen arviointi eli oppilaan osaamisen määrittely ei ole yksinkertaista myöskään siitä näkökulmasta, että arvioija joutuu tekemään päätelmiä oppimisesta ulkoisen havainnoinnin perusteella. Opiskelijan teot eivät ole välttämättä sama, mitä arvioija havaitsee hänen tekevän, joten arviointitietoa ei voida koskaan pitää täydellisenä ja kattavana. (Atjonen 2007, 73.) Oppijan kokemaan epäoikeudenmukaisuuteen voi olla kuitenkin opettajan arviointivirheen sijaan syynä myös oppilaan puutteellinen ymmärrys ja tietämättömyys arvioinnin perusteista tai hänen epärealistiset käsitykset omista tiedoistaan ja taidoistaan (Frisk & Räisänen 1996, 46). Opiskelija-arviointia pohtivassa artikkelissaan Frisk ja Räisänen (1996, 45) ovat laatineetkin oikeudenmukaisen arvioinnin periaatteita, jotka olen mukaillen koonnut kuvioon 2 tiivistääkseni tämä luvun tärkeimpiä ajatuksia.

Oikeudenmukaisen arvioinnin periaatteita:

- Arviointi perustuu arvioitavien samanlaiseen kohteluun ja se tulee suhteuttaa ikään, kehitysvaiheeseen ja annettuun opetukseen.
- Arviointi perustuu oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin ja keskeisiin ydinsisältöihin. Arvioidaan se, mitä pitää arvioida.
- Arviointiohjeita noudatetaan arvioijien kesken yhdenmukaisella tavalla ja ne ovat kaikkien tiedossa.
- Oppilaalla on oikeus tietää arvioinnin perusteista ja niiden soveltamisesta häneen. Oppilaan kanssa tulee käydä keskustelua arvioinnin perusteista ja kriteereistä.
- Arvioinnin tulee tapahtua vastavuoroisessa dialogissa opettajan ja oppilaan välillä. Sekä opettajat että oppilaat ovat tasavertaisia palautteen antajia ja vastaanottajia.
- Arviointi tapahtuu suhteessa oppilaan omaan kehittymiseen sitä tukien. Muiden oppilaiden menestys ei vaikuta arviointiin.
- Arvioinnissa tulee vapautua opettajan omista mieltymyksistä. Opettajan tulisi tarkastella omia mieltymyksiään ja niiden vaikutusta arviointiin, sillä tietoisuus arvioinnin subjektiivisuudesta auttaa opettajaa välttämään epäoikeudenmukaista arviointia.

KUVIO 2. Oikeudenmukaisen oppimisen periaatteita (Friskiä ja Räisästä 1996, mukailten)

Vaikka arvioinnin eettisyyttä pohdittaessa korostuvat pitkälti niin sanotut pehmeät arvot, on kuitenkin muistettava myös se, että arvioinnin pitää olla vaativaa. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus erinomaisuuden osoittamiseen ja menestymiseen, jos hän on työskennellyt ahkerasti ja tehokkaasti, mutta hyvä arviointi ei voi olla missään nimessä automaattista. (Atjonen 2007, 36.) Atjonen (2007, 30, 38, 172) muistuttaa, että oppilasarvioinnissa valta ja vastuu ovat aina ensisijaisesti opettajalla. Tästä syystä opettajan tulee tutkia ja tarkkailla omia arviointikäytänteitään ja pyrkiä eettisyyteen ja rehellisyyteen arvioinnissa niin, ettei siitä muodostu opettajalle oman vallankäytön välinettä. Oppimisen arviointi vaatii sekä hyvää sisällöllistä että menetelmällistä arviointiasiantuntijuutta ja arvioinnin kohteena olevan pitää voida luottaa siihen, että arvioija kantaa asiantuntijavastuunsa kunnialla – onhan arviointi arvokasta työtä.

3 LIIKUNTA JA OPPILASARVIOINTI

3.1 *Katsaus koululiikuntaan*

3.1.1 Ketä koululiikunta liikuttaa?

Koululiikunta tarjoaa arvokkaan ja tärkeän mahdollisuuden vaikuttaa lasten ja nuorten liikuntatottumuksiin, sillä se tavoittaa lähes kaikki suomalaiset lapset ja nuoret. Erityisen merkitykselliseksi koululiikunta muodostuu niille lapsille ja nuorille, jotka eivät juuri liiku vapaa-aikanaan. Liikuntatunneilla onkin mahdollista edistää oppilaiden fyysistä aktiivisuutta ja vaikuttaa liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen, ja tämän lisäksi opitaan myös paljon yhteistyössä toimimisesta ja itsensä säätelystä. (Heikinaro-Johansson, Varstala & Lyyra 2008, 31). Liikunnallisen elämäntavan edistämiseksi koululiikunnalle tarjoutuu erinomainen tilaisuus myös siitä näkökulmasta, että koululiikunta on erittäin pidetty oppiaine. Tulosten mukaan 70–90 prosenttia oppilaista suhtautuu innostuneesti koululiikuntaan ja pitää sitä tärkeänä ja hyödyllisenä oppiaineena. Koulun liikuntatunteihin myös suhtaudutaan myönteisemmin kuin koulunkäyntiin yleisesti. (Heikinaro-Johansson ym. 2008, 31; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 71.) Huolestuttavaa on kuitenkin se, että tytöistä noin joka neljäs ja pojista joka viides ei kuitenkaan usko omaan osaamiseensa liikunnassa, ja lapsista ja nuorista lähes viidesosa liikkuu vähän tai erittäin vähän (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 61, 71). Se, miten koululiikunnalla pystyttäisiin entistä paremmin ohjaamaan liikunnalliseen elämäntapaan vapaa-ajalla myös niiden oppilaiden kohdalla, jotka eivät koe itseään liikunnallisiksi tai ole kiinnostuneita liikkumisesta, on todellinen haaste. On tärkeää tuntea nuorten liikunnan harrastamisen ja harrastamattomuuden motiiveja ja liikkumiselle antamia merkityksiä, jotta voitaisiin kannustaa heitä kohti liikunnallista elämäntapaa (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 62). Näitä motiiveja ja merkityksiä käsittelemme tarkemmin luvussa 3.2.4.

Lasten ja nuorten liikunta-aktiivisuus ei ole tilastollisesti suinkaan vähentynyt viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana, vaan erityisesti tyttöjen liikunta-aktiivisuus on jopa lisääntynyt. Yksilölliset erot ovat kuitenkin lasten ja nuorten välillä kasvaneet ja liikunnan harrastamisessa on vahvistunut entisestään polarisaatioilmiö, jossa jo liikuntaa harrastavat liikkuvat entistä enemmän

ja liikkumattomien joukko kasvaa entisestään. Nuoret voidaankin karkeasti jakaa liikuntaaktiivisuutensa osalta kolmeen eri pääryhmään: 1) liikunnallisesti hyvin aktiiviset nuoret, jotka osallistuvat liikuntaan ja urheiluun monin eri tavoin ja heidän kuntosensa on entistä parempi 2) Liikunnallisesti melko aktiiviset nuoret, jotka osallistuvat ajoittain ohjattuun liikuntaan ja liikkuvat omatoimisesti ja 3) liikunnallisesti passiiviset nuoret, jotka ovat yhä suuntautuneempia liikunnallisesti inaktiiviseen toimintaan ja joiden kunto ja jopa toimintakyky on olennaisesti heikentynyt. Muutosta lasten liikuntakulttuurissa on aiheuttanut arkiliikunnan vähentyminen ja taitopainotteisten liikunnan ja lajien suosion kasvaminen kestävyysliikunnan kustannuksella. (Laakso, Nupponen, Rimpelä & Telama 2006.) Liikuntatapoja ja -tottumuksia ei voida erottaa aikakauden yleisemmistä kulttuurisista ja sosiaalisista tekijöistä ja siksi pitkäjänteisestä puurtamisesta ja ponnistelusta saadun ilon sijaan kiivasrytmiset liikuntamuodot löytävät tänä päivänä paremmin paikkansa liikunnan uuden sukupolven, lasten ja nuorten, arjessa ja perheessä (Salasuo & Koski 2010, 7–8). Malli liikkumiselle ja liikkumattomuudelle tulee pitkälti lähiympäristöltä ja perheeltä ja monissa nykyperheissä liikunta häviää taistelun vapaa-ajasta ja harrastuksista, jolloin liikunnallinen inaktiivisuus lisääntyy entisestään.

Kun huoli lasten liikkumattomuudesta kasvaa, katseet kääntyvät helposti koululiikuntaan ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin. Koulun liikuntatuntien vähäinen määrä on ollut lasten liikunnasta ja terveydestä huolestuneiden murhe jo pitkään ja liikuntatuntien lisätarvetta on perusteltu nimenomaan sillä, että koululiikunnassa tavoitetaan juuri ne liikunnallisesti erittäin inaktiivisetkin oppilaat, joille liikunta olisi kaikkein välttämättömintä. Pakollisten peruskoulun oppituntien puitteissa tapahtuvalla koululiikunnalla voidaan edistää liikunnallisuutta, mutta esimerkiksi kunnan tai toimintakyvyn kehittämisen kannalta riittävää liikuntamäärää sillä ei nykyisellä, keskimäärin kahdella viikkotunnilla, voida taata. (Koululiikunnan kehittämisen toimenpidesuunnitelma 2007, 7.) Nykyisellä liikuntatuntien määrällä koululaiset eivät Meriläisen (2007) mukaan välttämättä opi edes liikunnan perustaitoja eikä lajien kohdalla päästä vaiheeseen, jossa liikkuminen alkaisi oikeasti palkita ja tuntua hyvältä. Liikunnanopettajan pitää ikään kuin nyhjäistä tyhjistä kun näillä tuntimäärillä pitäisi houkutella oppilaat liikunnan koukkuun, opettaa sisäänheittolajit tarpeeksi hyvin ja antaa ymmärtää, että muitakin mahdollisuuksia on lähes rajattomasti (Meriläinen 2007, 12).

Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä *koululiikunta* viittaamaan liikuntaan oppiaineena. Oma osuutensa lasten liikuttamisessa on toki myös *koulun liikunnalla*, joka pitää sisällään myös muun muassa koulumatkat, välituntiliikunnan, koulun järjestämät liikuntakerhot ja koulun liikuntapäivät sekä oppilaitoksen yleisen liikuntailmapiiirin. Opetushallituksen koululiikunnan kehittämisen toimenpidesuunnitelmassa (2007, 24–26) puhutaankin siitä, kuinka liikunta kouluissa tulisi nähdä

laajempänä kokonaisuutena kuin pelkkänä oppiaineena: fyysisen aktiivisuuden ja sitä kautta oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen voisi olla koko koulun ja sen henkilökunnan yhteinen tehtävä, jolloin puhutaan erityisesti välituntiliikunnan edistämisestä, kerhotoiminnan lisäämisestä ja yleisen liikunnallisen ilmapiirin tukemisesta.

3.1.2 Liikunnan erityisyys oppiaineena

Koulussa tapahtuvalle liikuntakasvatukselle voidaan asettaa paljon niin psykomotorisia, kognitiivisia, kuin sosiaalis-affektiivisiakin tavoitteita, sillä liikunta on oppiaineena varsin poikkeava verrattuna muihin peruskoulun oppiaineisiin. Liimataisen (2000, 99) mukaan liikunnan opetuksessa opettajalla on muiden oppiaineiden opettajiin verrattuna monipuolisempi mahdollisuus vaikuttaa paitsi oppilaidensa fyysisiin taitojen, myös persoonallisuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Koululiikunnan oppimistilanne eroaa muista koulun oppimistilanteista monella tavalla, sillä poikkeavat oppimisympäristöt, oppilaiden vapaa kokonaisvaltaisuus oppimistilanteissa, fyysinen toiminnallisuus ja oman kehon käyttö työvälineenä, yhteistoiminnallisuuden vaatimus sekä oman toiminta- ja suoritustason avoin näkeminen asettavat oppilaat tilanteisiin, joita muissa oppiaineissa ei kohdata. Myös tunne-elämä ja sen vaikeudet nousevat liikuntatunneilla herkemmin pintaan. Oman lisänsä liikunnanopetuksen erityisluonteeseen tuo arvioinnin myötä korostuva fyysisen toiminnan ja taitavuuden arvostus, sekä se, että liikunnallinen suoriutuminen vaikuttaa vahvasti myös lapsen ja nuoren minäkäsitykseen ja itsearvostukseen. (Hakala 1999, 97–98.) Liikuntatunteja pidetään myös erinomaisena sosioemotionaalisen kasvun alustana, sillä tunneilla tarjoutuu runsaasti tilanteita, joissa oppilaan vuorovaikutustaitoja, myönteisiä arvoja, itsensä tuntemusta ja vastuuntunnon kehittymistä voidaan tukea (Kauko & Klemola 2006, 41, 44).

Edellä mainitun perusteella on helppo yhtyä Hakalan (1999, 97) ajatukseen siitä ettei peruskoulun liikunnanopetuksessa ole niinkään kyse jalkapallosta, yleisurheilusta tai telinevoimistelusta, vaan aktiivisesti toimivasta ja liikunnasta nauttivasta lapsesta ja nuoresta. Liikunnanopetuksessa tulisi humanistis-konstruktivistisen lähestymistavan mukaan siis arvostaa oppilaan subjektiivisuutta ja tukea kokonaisvaltaista ihmisenä kasvua. Liikunnanopetusta voidaankin lähestyä erilaisista näkökulmista riippuen siitä, mitä osa-alueita opettaja itse pitää tärkeänä ja millaisin painotuksin hänen liikunnanopetusprofiilinsa muodostuu. Liikunnanopetusta voidaan lähestyä niin fyysis-motorisesta, terveydellisestä, kasvatuksellisesta, elämyksellisestä kuin itseisarvoisestakin näkökulmasta. Opettajan tavoitteenasettelu, toteutus ja arviointikriteerit kertovat hänen lähestymistavastaan opetukseen ja lapsiliikuntaan. (Hakala 1999,114.) Erilaiset

lähestymistavat näyttäytyvät myös Itkosen (2010) määrittelemissä lapsiliikunnan puhunnoissa, joista kerron seuraavassa luvussa.

3.2 Lasten liikunnalle annetut merkitykset – lapsiliikunnan erilaiset puhunnat

Lasten liikunta puhuttaa Suomessa tänä päivänä erittäin paljon ja etenkin koululiikunta on näyttäytynyt hyvinkin vilkkaan, monitahoisen ja myös ristiriitaisen keskustelun aiheena. Yksittäiset ihmiset vuodattavat tuntojaan, muistojaan ja tulkintojaan koululiikuntatunneista ja myös yhteiskunnan erilaisilla instansseilla on sanansa sanottavana tähän oppiaineeseen ja sen käytäntöihin. Kaiken kaikkiaan näiden diskurssien taustalla on nähtävissä kysymys siitä, mitä liikunnassa oikein arvostetaan kulloisenakin aikakautena. Eräs koululiikunnan pysyvimmistä tavoitteista kautta aikojen on ollut herättää lasten kiinnostus liikuntaan ja saada lapset harrastamaan myös vapaa-ajallaan. Muut tavoitteet ovat vaihdelleet ja eri tahoilla on hyvinkin erilaisia ja keskenään jopa ristiriitaisia käsityksiä siitä, mihin, mitä ja keitä liikunnassa oikein kasvatetaan. (Berg 2010, 1–2; Penttinen 2008, 40). Näitä aikuisten lasten liikunnalle antamia merkityksiä ja funktioita liikuntasosiologian professori Hannu Itkonen (2010) on alkanut nimittää lapsiliikunnasta käydyn keskustelun terveys-, suoritus- ja monipuolisuuspuhunnoiksi. Eri puhunnoissa korostuvat erilaiset tavoitteet (Itkonen 2010, 24), joiden tulisi ohjata lapsiliikunnan toteutusta ja sitä kautta myös arviointia. Seuraavaksi tarkastelen kyseisiä puhuntoja omina alalukuinaan niin, että kerron, mihin kukin puhunta yleisellä tasolla viittaa, ja miten se voisikaan ilmetä juuri koululiikunnan ja erityisesti sen oppilasarvioinnin näkökulmasta. Tutkimukseni tulososiossa tarkastelen sitä, näyttäytyvätkö nämä puhunnat opettajien koululiikunnalle ja sen arvioinnille antamissa merkityksissä ja muodostuuko opettajien käsityksistä kenties joitakin uusia puhuntoja.

3.2.1 Terveistä lapsista ja nuorista työkykyisiksi kansalaisiksi – terveyspuhunta

Yleisellä tasolla käytävä keskustelu lasten liikunnasta linkittyy tänä päivänä kiinteästi terveydellisen näkökulman korostamiseen. Liikunnan terveyden kannalta aikaansaamat hyödyt ovat kiistämättömät ja suomalaisten liikkeelle saamisesta on muotoutunut suuri yhteiskunnallinen haaste, johon eri instanssit ovat ryhtyneet kilvan vastaamaan. (Korhonen & Kaivosari 2010.) Terveystä on ikään kuin tullut koko kansan hyve, jonka kulttuuriselle arvonnousulle ei näy loppua. Ihmiset pyritään sitouttamaan terveysliikkujiiksi vetoamalla muun muassa koko kansan

hyvinvointiin ja talouden kasvuun. (Salasuo & Koski 2010, 6.) Useissa suomalaisissa pitkittäistutkimuksissa (mm. Telama, Yang, Hirvensalo & Raitakari 2006) on todistettu, että lapsuuden ja nuoruuden liikuntaharrastuneisuus ohjaa liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen myös aikuisena, joten odotuksia on ladattu hyvinkin paljon erityisesti lapsia liikuttaviin tahoihin.

Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008 on koonnut Nuoren Suomen ja Opetusministeriön tukemana fyysisen aktiivisuuden suositukset kouluikäisille. Lähtökohdina suosituksille on ollut huoli lasten arkiliikunnan ja fyysisen aktiivisuuden vähentymisestä, lasten kestävyyskunnan heikkenemisestä ja lasten lihomisesta. Työryhmän laatimat suositukset ovat kaikille lapsille ja nuorille tarkoitettuja terveystiikunnan minimisuosituksia. Fyysisen aktiivisuuden perussuositus kouluikäisille on seuraavanlainen (2008):

”Kaikkien 7-18 -vuotiaiden tulee liikkua vähintään 1-2 tuntia päivässä monipuolisesti ja ikään sopivalla tavalla. Yli kahden tunnin pituisia istumajaksoja tulee välttää. Ruutuaikaa viihdemedian ääressä saa olla korkeintaan kaksi tuntia päivässä.”

Suosituksen toteuttajana koulu nähdään suuressa roolissa. Työryhmä onkin haastanut koulut tarjoamaan jokaiselle oppilaalle tunnin fyysistä aktiivisuutta jokaisena koulupäivänä. Tämä tarkoittaa käytännössä toiveita siitä, että päivittäisen liikunnan edistäminen nähtäisiin koko koulun yhteisenä tehtävänä ja jokaiseen koulupäivään kuuluvana tekijänä, liikuntatuntien tuntimäärää kasvatettaisiin kaikilla asteilla ja liikunnan arviointia kehitettäisiin liikkumista motivoivaksi ja oman liikkumisen tarkkailua kannustavaksi. (Karvinen 2008, 33–39.)

Terveyspuhunnan tavoitteiden toteuttaminen näkyy myös opetus- ja kulttuuriministeriön, Opetushallituksen, sosiaali- ja terveysministeriön sekä Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen vastavalmistuneessa fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmässä (FTS-järjestelmä), jolla seurataan ja tuetaan peruskouluikäisten lasten ja nuorten fyysistä toimintakykyä järjestelmällisesti. Järjestelmällä tullaan keräämään valtakunnallista tietokantaa varten mitattuja tuloksia peruskoulujen 5. ja 8. luokan oppilaiden fyysisestä toimintakyvystä ja tieto yhdistetään oppilaille tehtyihin terveystarkastuksiin. FTS-järjestelmä pyrkii kehittäjiensä mukaan kannustavuuteen ja liikunnalliseen ja terveelliseen elämäntapaan motivoimiseen. (Lankinen 2011; Sääksjärvi 2011.) Toimet koululaisten liikunnan ja terveiden elämäntapojen edistämiseksi nähdään tässä hankkeessa investointina terveempään ja suorituskykyisempään tulevaisuuteen. Toimintakyvyn edistäminen on myös työkykyisyyden edistämistä ja työurien pidentämistä. (Puska 2011.) Vaikka järjestelmän käyttöönottoa perustellaan paljolti myös yksilön lähtökohdista käsin, kuultavat tehokkuus- ja kilpailuyhteiskunnan odotukset väistämättä siitä läpi. FTS-järjestelmä on konkreettinen, eri instanssien keskuudessa vellovan terveystiikurssin aikaansaama, tuote, joka ohjaa väistämättä

koululiikuntaa myös suorituskeskeisempään, toisin sanoen kilpailua ja vertailua korostavaan, suuntaan.

Terveyspuhunnan kautta lapsi tai nuori pyritään kasvattamaan terveystietoisuuteen itsestään ja työkykyisyydestään ja tätä kautta myös ruumiillisuuden mittaaminen ja arvotus korostuvat (Ilmanen 2009). Mitä tällaisen näkökulman korostuneisuus koululiikunnassa voisikaan merkitä? Opettaja, joka näkee liikunnan tärkeimmäksi tehtäväksi terveyden edistämisen, pyrkinee liikuttamaan lapsia tunneillaan mahdollisimman paljon. Pikkutarkoilla lajitaidoilla ei todennäköisesti ole niin suurta merkitystä, kunhan fyysisen aktiivisuuden osuus tunnista pysyy korkeana. Myös arvioinnissa voisi tältä pohjalta ajatella korostuvan aktiivinen tekeminen ja yrittäminen, oman kunnon kehittäminen sekä liikunnan ja terveyden yhteyksien ymmärtäminen.

3.2.2 Suomi tarvitsee huippu-urheilijoita – suorituspuhunta

Toinen, tavoitteiltaan eriävä, puhunta on peräisin urheiluseuratoiminnan piiristä, jossa suoritusten arvo koetaan merkitykselliseksi ja kilpailulliset tavoitteet nousevat keskeiseen asemaan. Itkonen (2010) nimittää tätä puhuntaa suorituspuhunnaksi, jonka ydinajatus on se, että seurojen, ja miksei osittain myös koululiikunnan, tulee kasvattaa tulevia menestyjiä huippu-urheilun kentille. Suomalainen urheilujärjestelmä koetaan tällä hetkellä melko tehottomaksi. Jos tavoitteeksi halutaan asettaa kansainvälinen menestyminen, on katset suunnattava taas alkuun eli lapsuuteen ja varhaiseen lajierikoistumiseen. Suorituspuhuntaa puoltavat tahot pitävätkin kilpailua luonnollisena ilmiönä lasten ja nuorten keskuudessa ja toivovat lasten erilaisten kykyjen mahdollisimman varhaista havaitsemista ja niiden määrätietoista jalostamista. (Ilmanen 2009.) Tämä puhunta kumpuaa myös pitkälti Suomeen suoritusyhteiskuntaan suuntaavasta kehityksestä, jossa jo nuorena joudutaan väkisin panostamaan yhä enemmän pärjäämiseen ja kilpailemiseen ja erilaisten taitojen ja kykyjen oppimiseen (Salasuo & Koski 2010, 5).

Koululiikunnassa voidaan suorituspuhunnan juuret nähdä lähtevän perinteisestä arvioinnista ja sen käytännöistä. Mittaaminen ja oppilaiden keskinäinen vertailu ovat olleet kauan olennainen osa myös koulun liikuntatunteja (Korhonen & Kaivosaaari 2010) eikä tämä traditio ole vielä tänä päivänä täysin väistynyt. Korhosen ja Kaivosaaaren (2010) mukaan käynnissä oleva koululiikuntakeskustelu heijastelee tietynlaista hyvä-paha -akselia, jossa terveyspuhunnalla pyritään puolustamaan koululiikunnan tärkeyttä ja suorituspuhuntaan vetoamalla taas kritisoimaan sen raadollisia oppilashierarkioita (Berg 2006; 2010) yhä suosivia käytäntöjä. Suorituspuhunnan puoltajat olisivat valmiita jakamaan lapset ja nuoret tasoryhmiin varmasti myös koulun liikuntatunneilla, mutta

etenkin seuratoiminnassa, jossa kaikkien halukkaiden mukaan ottaminen ei huippuyksilöihin panostamisen kannalta ole lainkaan järkevää (Itkonen 2010).

Miten suorituspuhunnan vaikutukset voisivat käytännössä näkyä koulun liikuntatunneilla ja oppilasarvioinnissa? Varmasti tätä puhunutta kannattelevassa opetuksessa on tärkeää löytää jokaisen oppilaan erityiset kyvyt ja päästä tehokkaasti kehittämään niitä. Opetuksen keskiössä on suoritusten mittaaminen ja oman suorituksen parantamiseen pyrkiminen, tuskin nykyisin niinkään toisiin oppilaisiin vertaaminen. Suorituksen kehittymiseen pohjautunee tällöin todennäköisesti myös oppilasarviointi. Vaikka koulun liikunnan tuntimäärän puitteissa ei lajitaitoja voida loputtomasti kehittää, on suorituspainotteisella opettajalla varmasti selkeät päämäärät ainakin joissakin lajeissa kehittymisen osalta. Tämän puhunnan suosimiseen voisi liittää myös näkemyksen siitä, että oppilaita voi eriyttämisen kautta jaotella niin kutsuttuihin tosissaan tekijöihin ja harrastelijoihin järjestämällä esimerkiksi eritasoisia, vierekkäin pyöriviä, pelejä tunnilta.

3.2.3 Liikunnan itseisarvoa tavoittelemassa – monipuolisuuspuhunta

Kolmanneksi puhunnaksi Itkonen (2010) on tunnistanut jo 1980-luvun lopulta lähtöisin olevan monipuolisuuspuhunnan. Tässä puhunnassa liikkuminen nähdään jo itsessään arvokkaana asiana, eikä ainoastaan välineenä terveyden tai menestyksen tavoittelulle. Monipuolisuutta painottaessa liikunnan terveydelliset hyödyt kyllä hyväksytään eikä kilpaurheiluakaan tyrmätä, mutta liikunnalle halutaan antaa myös paljon muita merkityksiä, ja liikkumisen tavoitteellisuutta on pyritty näkemään mahdollisimman laaja-alaisesti. Monipuolisuuspuhunta sisältää ajatuksen lasten leikinomaisesta liikuttamisesta ja liikunnan ilon ja nautinnon tuottamisesta kaikille. Jokaisella lapsella on omanlaisensa suhde liikuntaan ja tämän suhteen tarkastelu ja ymmärtäminen voisi tuoda paljon lapsiliikunnan kehittämislle. Monipuolisuuspuhunnan taustalla on holistinen ihmiskäsitys, joka korostaa kokonaisvaltaista oppimisen ja elämyksellisyyden merkitystä. Monipuolisuuden puolestapuhujiksi julkisessa keskustelussa ovat ilmoittautuneet etenkin liikuntakasvattajat. (Ilmanen 2009; Itkonen 2010; Korhonen & Kaivosaari 2010.)

Monipuolisuuspuhuntaan voisi liittää 1990-luvulla koululiikunnan merkittäväksi sisällöksi nostetun elämyksellisyyden (Nupponen & Huotari 2002, 6) ja ajatuksen siitä, että koululiikunta kuuluu kaikille. Positiivisen liikunnallisen toimintakulttuurin kasvun ja liikunnan elämyksellisyyden kokemisen kannalta arvokkaita ovat sellaiset lasten liikuntatilanteet, joihin liittyy vapaata liikkumista, leikkimielisyyttä, reipasta toiminnallisuutta, tasapuolisuutta, monipuolisuutta ja tilaa omille erityisille ratkaisuille ja itsensä ylittämislle turvallisessa ilmapiirissä (Hakala 1999, 104). Ohjattu harrasteliikunta vaatii perheeltä resursseja, mutta kaikilla

lapsilla ja nuorilla on mahdollisuus ja oikeus osallistua yhdenvertaisina ja täysipainoisesti koululiikuntaan. Tasa-arvoisen osallistumisen mahdollisuuden tarjoaminen kaikille oppilaille esimerkiksi eriyttämisen kautta, ja jokaisen oppilaan hyväksyminen ja arvostaminen sellaisenaan liikkujana kuin hän on, ovat avaimia kohti liikunnan itseisarvon saavuttamista. (Kujala & Hakala 2010.)

Koululiikunnan kannalta monipuolisuuspuhunnan periaatteet näyttäytyvät myös siitä lähtökohdasta, että oppilaat tuovat liikuntatunneille mukanaan omat liikunnalle antamansa merkitykset. Haasteena onkin se, kuinka oppilaiden liikunnalle antamien merkitysten ja koululiikunnan välille saataisiin kosketuspintoja, jotta tällainen puhunta ja nuorten kokemusmaailma kohtaisivat. (Korhonen & Kaivosari 2010; Ilmanen 2009.) Monipuolisuuspuhunta voi näkyä opettajan käytännön toimissa juuri siinä, että hän pyrkii aikaansaamaan oppilaillensa tasavertaisesti onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä liikunnassa. Oppituntien tavoitteissa painottuvat monipuoliset lajikokeilut, liikunnan ilo ja subjektiiviset kokemukset ja henkilökohtaisen kasvun tavoitteet. Täten myös arvioinnissa painottunee yksilön kehittyminen ja asenne liikuntaa kohtaan.

3.2.4 "Lasten tahto ei ole enää aikuisten taskussa" – liikunnan merkitys lapsen ja nuoren näkökulmasta

Lapsiliikunnan ympärillä käytävä keskustelu ja sen tuottamat puhunnat kuvaavat ennen kaikkea aikuisten tavoitteellisuutta. Lapset ja nuoret eivät kuitenkaan perustele liikkumistaan tai urheiluaan aikuisten tavoin, joten lasten ja nuorten ääni tulisi tämän keskustelun keskellä saattaa kuuluvammaksi. (Ilmanen 2009.) Lapsiliikunnassa tulisikin enemmän tarkastella sitä, kohtaavatko sille asetetut tavoitteet lasten kiinnostusta. Suurin osa lapsista ja nuorista ei esimerkiksi liiku terveytensä tai menestyksen takia, vaan siksi että he nauttivat yhdessäolosta, toimintaa liittyvistä haasteista, mahdollisuudesta ilmaista itseään ja ryhmässä liikkumisen ilosta (Johansson, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011, 237). Media- ja viihdekulttuurin kyllästävässä yhteiskunnassa lapsen ja nuoren liikuntasuhde voi muodostua hyvinkin erilaiseksi kuin aikaisimpina vuosikymmeninä, ja sitä määrittävät erilaiset kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät kuin puhuntoja ylläpitävien aikuisten nuoruudessa. Tässä kulttuurissa liikunnasta on tullut vain yksi valinta lukuisten muiden vapaa-ajanviettomahdollisuuksien joukossa ja enenevässä määrin kulutustuote. (Salasuo & Koski 2010, 4–7.)

Liikuntakulttuurin muutoksessa seuratoiminnan ohella myös koululiikunta ja sen väheneminen ovat tärkeässä asemassa. Liikunnan tuntimäärien vähentäminen Euroopan

häntäpäähän ja välituntiliikuntamahdollisuuksien jatkuva karsiminen tai sivuuttaminen heijastelevat negatiivissävytteistä suhtautumista koululiikuntaan, jolla taas on omat vaikutuksensa lasten ja nuorten liikuntasuhteeseen ja liikunnan asemaan heidän arjessaan ja elämässään. (Salasuo & Koski 2010, 7–9.) Oppiaineita ja niiden tuntimääriä valittaessa käydään keskustelua siitä, mitä yhteiskunnassa pidetään arvokkaana ja millaisella osaamisella tulevaisuudessa pärjätään. Kaiken tämän keskellä tulisi muistaa, että oppilaan ja lapsen elämä on tulevaisuuden lisäksi tässä hetkessä. Uskaltaanko sille antaa arvoa ja kenen ehdoilla koululiikuntaa tulisikaan kehittää? (Paakkari & Palomäki 2010, 12.).

Johansson, Heikinaro-Johansson ja Palomäki (2011) ovat tutkineet, miten koululiikunnan tavoitteet, opettajan pedagoginen asiantuntijuus ja koululiikunnasta saatu arvosana ovat yhteydessä oppilaan kiinnostukseen liikuntaa kohtaan. Oppilaan näkökulmasta tunnin laji on ensisijainen kiinnostavuutta määrittelevä tekijä. Tytöt arvioivat koululiikunnan terveydelliset vaikutukset, opettajan kannustuksen ja oppilaan autonomian tunneilla kiinnostavammiksi kuin pojat, jotka puolestaan olivat tyttöjä kiinnostuneempia pelaamisesta ja kisailusta sekä fyysisesti rasittavista liikuntatunneista. Oppilaiden liikunnan arvosana vaikutti kiinnostukseen niin, että parempia arvosanoja saaneiden oppilaiden kiinnostuksen taso oli korkeampi kaikilla koululiikunnan ulottuvuuksilla kuin heikomman arvosanan saaneilla oppilailla. (Johansson ym. 2011, 239,244.)

Liikunnan arvosanasta tai sukupuolesta riippumatta kiinnostavimman ulottuvuuden koululiikunnassa muodostivat kuitenkin opetuksen sosiaalisemotionaaliset tavoitteet, kuten yhteisöllisyys, ryhmähenki ja hauskuus. Oppilaan näkökulmasta koululiikunnassa kiinnostavinta on siis sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tukeminen, ei niinkään terveyden edistäminen tai fyysinen aktiivisuus. (Johansson ym. 2011, 246.) Myös nuorten liikunnan harrastamisen motiiveja tutkittaessa fyysisesti hyvä kunnon tavoittelu, liikunnan edulliset vaikutukset ulkonäköön, harjoittelusta nauttiminen ja ystävien tapaaminen ovat sekä tytöillä että pojilla tärkeimpiä syitä liikkumiselle vapaa-aikana. Sen sijaan liikunnan harrastamattomuutta perusteltiin eniten sillä, että muut harrastukset vievät kaiken vapaa-ajan, mutta myös sillä, että väsy helposti, tuntee liikkumisen ikäväksi tai ei vain koe itseään liikunnalliseksi tyyppiksi. (ks. Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 63, 65; Karvonen, Rahkola & Nupponen 2008; Huisman 2004.) Liikunnan merkityksiä lasten ja nuorten elämässä yleisemmin käsittelevissä tutkimuksissa (mm. Zacheus 2009; Koski & Tähtinen 2005) tärkeimmiksi merkityskokonaisuuksiksi nousevat sosiaalisuus ja mielekkyys, mutta myös terveys ja hyvinvointi. Yllä mainituissa lapsiliikunnan puhunnoissa ei kuitenkaan lapsiliikkujien näkökulmasta hyvinkin vahvasti esiin nouseva sosiaalinen aspekti näy juurikaan, vaikka monipuolisuuspuhunta omalta osaltaan viittaa liikunnasta nauttimiseen ja

liikunnaniloon. Voisiko etenkin koululiikuntaan liittää kuitenkin myös tällaisen sosiaalisen puhunnan, koska se oppilaiden näkökulmasta kuitenkin tulee vahvasti esille?

Kaiken kaikkiaan Itkonen (2010) muistuttaa, että näiden puhuntojen keskellä lapsella on sanansa sanottavana myös liikunnan tavoitteiden suhteen. Liikuntakasvatuksessa tulisikin etusijalle asettaa liikkujan omat tuntemukset. Oppilaat osallistuvat liikuntatunneille koko persoonallaan ja panevat siinä samalla alttiiksi tunteensa, minänsä ja itsetuntonsa. Liikuntakasvatuksen ja liikunnan opetuksen vastuu ja moraalit on juuri siinä, miten näitä yksilöitä kohdellaan ihmisinä ja miten liikunnan inhimilliset merkitykset saavat tilaa tunneilla. (Telama 1999.) Etenkin koululiikunnassa olisi ensiarvoisen tärkeää ja ajankohtaista säilyttää yhteys nykylapsuuden todellisuuteen ja lasten ja nuorten maailmaan, jotta oppilaita voidaan tukea niin liikunnallisten taitojen oppimisessa kuin ihmisyyteen kasvamisessakin (Korhonen & Kaivosari 2010). Itkosen (2010) mukaan on aika havahtua siihen ajatukseen, ettei lasten tahto ole enää aikuisten taskussa.

3.3 Tavoitteiden kautta arviointiin - Liikunnan tavoitteet ja arviointikriteerit perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan liikunta oppiaineena tarjoaa oivan mahdollisuuden tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Liikunnanopetuksen päämääränä peruskoulussa on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248). Voidaan siis puhua kasvattamisesta liikuntaan ja liikunnan avulla. Keskeisenä pyrkimyksenä liikunnan opetuksessa on tarjota oppilaalle perusliikuntataitoihin perehdyttämisen kautta sellaista osaamista ja kokemusta, joiden pohjalta oppilas omaksuisi liikunnallisen elämäntavan ja harrastuneisuuden liikuntaa kohtaan. Liikunta on toiminnallinen ja sosiaalinen oppiaine, jonka avulla vahvistetaan oppilaan itsetuntemusta ja käsitystä yhteisöllisyydestä, vastuusta, turvallisuudesta ja suvaitsevaisuudesta. Opetuksessa tulee huomioida oppilaiden yksilölliset valmiudet ja kehitysmahdollisuudet ja opiskelussa edetään motorisista perustaidoista kohti lajitaitoja ja omaehtoisen harrastamisen valmiuksia. (emt., 248–249.)

Liikunnan arviointia ohjaavat perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) liikunnalle asettamat tavoitteet sekä kuvaukset oppilaan hyvästä osaamisesta neljännen luokan päättyessä ja päättöarvioinnin arvosanan 8 kriteerit yhdeksännellä luokalla. Vuosiluokilla 1-4 tavoitteina on leikinomaisuuden ja oivaltavan oppimisen kautta harjoitella motorisia perustaitoja ja tutustua eri liikuntamuotoihin, saada oppilas osallistumaan aktiivisesti ja kehittää oppilaan yhteistyötaitoja ja asianmukaista tuntityöskentelyä (ks. kuvio 3).

TAVOITTEET

Oppilas

- oppii monipuolisesti motorisia perustaitoja ja saa virikkeitä harrastaa liikuntaa
 - oppii hyvinvointia edistäviä ja turvallisia liikuntatapoja sekä perusuimataidon
 - harjaantuu sekä itsenäisen työskentelyn taidoissaan että yhteistyötaitoissaan ilman keskinäisen kilpailun korostumista
 - Oppii toimimaan sovittujen ohjeiden mukaan ja reilun pelin hengessä
-

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

KUVIO 3. Liikunnan tavoitteet peruskoulun vuosiluokilla 1–4.

Vuosiluokilla 5–9 liikunnalle on asetettu tavoitteita niin lajitaitojen ja motoristen perustaitojen kehittymiselle, oppilaan toiminnalle ja itsensä tuntemukselle kuin tietoisuudelle liikunnan merkityksestä terveydelle (katso kuvio 4).

TAVOITTEET

Oppilas

- kehittää edelleen motorisia perustaitoja ja oppii liikunnan lajitaitoja
 - oppii ymmärtämään liikunnan merkityksen hyvinvoinnin ja terveyden ylläpitämisessä
 - oppii kehittämään ja tarkkailemaan toimintakykyään
 - kehittää uimataitoaan ja opettelee vedestä pelastamisen taitoja
 - oppii toimimaan turvallisesti ja asianmukaisesti liikuntatilanteissa
 - oppii toimimaan itsenäisesti ja ryhmässä
 - opettelee hyväksymään itsensä ja suvaitsemaan erilaisuutta
 - tutustuu liikunnan harrastusympäristöihin ja osaa etsiä tietoa liikunnan harrastamismahdollisuuksista
-

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

KUVIO 4. Liikunnan tavoitteet peruskoulun vuosiluokilla 5–9.

Vuoden 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin on koottu opettajan arvioinnin tueksi eri oppiaineissa hyvän osaamisen kuvaus neljännen luokan päättyessä sekä päättöarvioinnin kriteeristö sille, mitä oppilaan tulee osata saadakseen arvosanan 8. Hyvän osaamisen kuvaus neljännellä luokalla pitää sisällään paljon liikuntataitoihin liittyviä lausumia ja määrittää samalla pitkälti niitä lajeja, joita koulun liikuntatunneilla tulisi harjoitella. Jonkin verran huomiota ovat saaneet myös toimintaan ja asenteeseen liittyvät taidot (ks. kuvio 5).

Oppilas

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

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

KUVIO 5. Kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta neljännen luokan päättyessä

Päättöarvioinnin kriteereissä painottuvat myös erilaiset lajitaidot ja niiden osa-alueet. Lisäksi huomioon on otettu asenne ja yrittäminen sekä tiedollisella puolella oleva terveyden ja toimintakyvyn edistäminen. Myös sosiaaliset taidot tulevat jollakin tapaa kriteeristöön mukaan (ks. kuvio 6).

Oppilas

- osaa ydintaidot juoksuissa, hyppyissä ja heitoissa
- osaa voimistelun, välinevoimistelun ja telinevoimistelun liikkeitä
- osoittaa toiminnassaan ymmärtävänsä rytmin merkityksen liikunnassa ja tanssissa
- osaa yleisimpien pallopelien perusteet ja pelaa niitä sovittujen sääntöjen mukaan
- osaa suunnistaa karttaa ja kompassia apuna käyttäen sekä tietää jokamiehen oikeuksista ja velvollisuuksista
- osaa luistella sujuvasti
- hallitsee hiihdon harrastamiseen tarvittavat perustekniikat
- hallitsee uimataidon sekä osaa vesipelastamisen taitoja
- tuntee liikunnan ja terveyden välisiä yhteyksiä
- osaa ylläpitää, arvioida ja kehittää toimintakykyään
- osoittaa oppimis- ja yrittämishalua koululiikunnassa, varustautuu liikuntatunnille asiallisesti ja huolehtii puhtaudestaan
- toimii vastuullisesti ja ottaa toiset huomioon sekä noudattaa sopimuksia, sääntöjä ja reilun pelin periaatetta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

KUVIO 6. Päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8

Vuoden 2004 opetussuunnitelma tarjoaa varsin tulkinnanvaraisia kriteereitä arvioinnin tueksi ja antaa opettajalle melko vapaat mahdollisuudet, mutta myös vastuun, oman arvioinnin toteuttamiselle. Siitä, miten opettajat ovat opetussuunnitelman perusteet ja niiden tuen arvioinnille kokeneet, ei ole tehty kattavaa selvitystä Suomessa (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 19). Aihetta sivunneita opinnäytetöitä tarkastelleet Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011, 19–20) toteavat, että liikunnanopettajat pitävät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita yleisesti tärkeänä lähtökohtana opetukselle ja sen määrittelemiin liikunnan sisältöihin suhtaudutaan varsin myönteisesti. Liikunnan sisältöihin vaikuttaa kuitenkin opettajien mukaan myös monet muutkin tekijät, kuten tilat, resurssit, sääolosuhteet ja opettajan toimintatavat (emt., 19), joten valtakunnallisesti tavoitteiden ja arviointikriteerien toteutuminen käytännössä voi olla vaihtelevaa. Valtakunnallisia liikunnan päättöarvioinnin kriteerejä pidetään kuitenkin hyvänä ajatuksena arvioinnin tasavertaisuuden kannalta, mutta kriteereiden käyttö oppilasarvioinnissa aiheuttaa kysymyksiä. Osa opettajista pitääkin kriteereitä liian taitopainotteisina ja monien mielestä ne ovat liian vaativat. (emt., 19–20.) Näihin kriteereihin kuitenkin pohjataan peruskoulun päättöarviointi ja täten pyritään takaamaan valtakunnallisesti vertailukelpoinen ja tasavertainen liikunnan arvosana (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 266).

Opettajan taito asettaa tavoitteita edellyttää yllä kuvattujen tavoiteluokitusten tuntemusta, mutta myös omakohtaista harkintaa (Nupponen & Penttinen 2009, 81–82). Liikunnanopetukselle voidaan asettaa tavoitteita niin valtakunnan, kunnan, koulun, opettajan, opetusryhmän kuin yksilönkin tasolla. Kaikilla näillä tasoilla voidaan Nupposen ja Penttisen (2009, 82) luokittelun mukaan erotella 1) Fyysiset ja terveystavoitteet, jotka ovat muun muassa kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, kuntoon ja liikuntaharrastukseen ja hygieniaan liittyviä 2) Motoriset tavoitteet, joihin kuuluu liikehallinnan parantaminen, motoriset perustaidot ja lajitaidot 3) Tahto- ja tunnetavoitteet, jotka liittyvät liikunnasta saataviin kokemuksiin ja elämyksiin, motiiveihin ja suuntautumiseen 4) Tietotavoitteet, kuten liikunnan vaikutusten ymmärtäminen, lajitietous ja liikuntamahdollisuuksien tiedostaminen 5) Sosiaaliset ja eettiset tavoitteet, joihin voidaan lukea kuuluvaksi toisten huomioonottaminen, vastuunkanto, reilu toiminta ja virheiden tunnistaminen sekä 6) Esteettiset tavoitteet, kuten liikunnan sulavuus, liikkeiden yhdistely ja kauneus. Nämä tavoitteet on välttämätöntä jakaa osiin ja yksilöidä, kun siirrytään valtakunnan tasolta kohti yksilön oppimista. Tavoitteita tarvitaan ohjaamaan opetuksen suunnittelua ja toteutusta, sillä tavoitteet ovat ehdottomasti keskeisin sisältöjen ja opetusjärjestelyjen valinnan peruste. Opetuksen linjakkuuden (vrt. Biggs & Tang 2007) huomioonottaessa tavoitteet ohjaavat tietenkin myös toteutuksen ohella oppimisen ja opetuksen arviointia. Opettajalle monipuolisesti kerätty arviointitieto antaa perusteita tarkentaa opetukselle asetettuja tavoitteita ja suunnitella opetuksen

yksilöintiä (Nupponen & Penttinen 2009, 82–83, 87, 90.) Arvioidessaan oppilaita opettaja tulee samalla arvioineeksi omaa työtänsä ja toimintansa onnistumista.

Vaikka opetussuunnitelma tarjoaakin tavoitteille ja arvioinnille raamit, joiden sisällä tulisi liikkua, on opetussuunnitelman toteutuksessa aina kyse opettajan omasta näkökulmasta liikunnan opettamiseen. Jokainen opettaja tulkitsee opetussuunnitelmaa omien kokemustensa, henkilökohtaisten ja ammatillisten uskomustensa ja annettujen ohjeistusten pohjalta ja tuo toteutuksessaan esiin oman näkemyksensä liikunnasta oppiaineena sekä liikuntaan liittämänsä arvot ja arvostukset. Sillä, miten opettaja toteuttaa opetussuunnitelmaa, on suora vaikutus oppilaiden oppimiskokemuksiin. Kyse on aina jonkin sortin arvovalinnoista, joilla myös osittain saatetaan rajoittaa oppilaiden oppimiskokemuksia. (Zhu, Ennis & Chen 2010, 84,86.) Tästä syystä olisi varmasti hyödyllistä, että opettaja aika ajoin refleктоisi omaa opetustaan ja sille asettamiaan tavoitteita, jotta hän pystyisi kehittymään opettajana ja tarjoamaan entistä paremmat mahdollisuudet oppimiselle.

3.4 Arvioinnin yhteys oppilaan liikunnalliseen minäkäsitykseen ja liikuntamotivaatioon

Arviointi missä tahansa oppiaineessa on tärkeä motivointikeino opiskelussa, mutta se voi myös olla motivaation sammuttaja. Arviointi suuntaa motivaatiota ja oppimista ja sen tehtävänä on myös kehittää itsearviointin taitoja ja minäkuvaa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Liikuntamotivaatio syntyy monen eri tekijän yhteisvaikutuksesta ja koulun liikuntatuntien tulisi tarjota oppilaille motivaation kehittymisen kannalta suotuisa ilmasto. Esimerkiksi koululiikunnasta saadun numeron ja koululiikunnan kokemisen on havaittu olevan selkeästi yhteydessä keskenään (Huisman 2004; Penttinen 2003; Jaakkola ym. 2006; Soini 2006). Motivaatiotutkimus on keskeinen osa koululiikunnan tutkimusta silloin, kun sitä tarkastellaan liikuntapsykologisesta näkökulmasta, eli tutkitaan oppilaiden omia kokemuksia liikunnasta (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 157). Tämän päivän koululiikunnan motivaatiotutkimuksissa viitekehyksinä hyödynnetyimpiä teorioita ovat sosiaalis-kognitiiviset tavoiteorientaation ja koetun fyysisen pätevyyden teorit (Jaakkola 2002, 101), joita esittelen tässä luvussa arvioinnin näkökulmasta tutkimukseni viitekehystä laajentaen.

3.4.1 Koettu fyysinen pätevyys osana minäkäsitystä

Lintunen (1999, 2000) on tutkinut oppilaiden minäkäsitystä ja erityisesti sitä rakentavia pätevyyskokemuksia liikunnassa. Tutkimustensa tuloksena hän on todennut minäkäsityksen olevan hierarkkinen ja moniulotteinen kokonaisuus, joka jakautuu useisiin osa-alueisiin, kuten koettuun sosiaaliseen, kognitiiviseen ja fyysiseen pätevyteen. (Lintunen 2007, 152.) Lintusen mukaan pätevyyskokemukset ovat erityisen tärkeitä kouluiässä ja voimakkaasti yhteydessä liikuntaharrastukseen lapsilla ja nuorilla. Lapsi, joka kokee oppivansa ja osaavansa liikunnallisia taitoja, todennäköisesti jatkossakin harrastaa oppimaansa asiaa mielellään (Lintunen 2007, 152, 154).

Myös Sarlin (1995) on tutkinut minäkäsityksen, erityisesti koetun fyysisen pätevyuden, merkitystä liikuntamotivaatitekijänä. Sarlin (1995, 23) tarkoittaa koetulla fyysisellä pätevyydellä sitä, millaiseksi lapsi arvioi omaa kuntoaan, taitoaan ja fyysisiä ominaisuuksiaan ja suoriutumistaan liikunnassa. Koetun fyysisen pätevyuden on tutkittu olevan selvästi yhteydessä sisäiseen motivaatioon koululiikunnassa, eli ne lapset, jotka kokevat itsensä hyviksi liikunnassa, harjoittelevat liikuntaa mieluummin kiinnostuksen ja oppimisen kuin esimerkiksi paremman arvosanan vuoksi (Sarlin 1995, 101, 104).

Mielenkiintoisena seikkana Sarlinin tutkimuksesta nousee esiin se, kuinka merkityksellinen asia liikunnallisuus onkaan hänen tutkimiansa kuudesluokkalaisten elämässä. Sarlin (1995, 99) nimittäin toteaa tutkimustuloksiinsa viitaten oppilaiden pitävän liikuntaa tärkeimpänä minäkäsityksen osa-alueena kuudennella luokalla sukupuolesta riippumatta. Lisäksi koettu fyysinen pätevyys näyttää vakiintuvan oppilailta, erityisesti tytöillä, jo alakoulun aikana niin, että ne, jotka pitävät itseään hyvänä liikunnassa kuudennella luokalla, ajattelevat samoin myös yhdeksännellä luokalla (Sarlin 1995, 91).

Myös Huisman (2004) on sisällyttänyt oppilaan liikunnallisen minäkäsityksen osaksi yhdeksäsluokkalaisilla tekemäänsä tutkimusta. Hänen tutkimuksessaan poikien liikunnallinen minäkäsitys oli myönteisempi kuin tyttöjen eli he arvioivat itseään fyysisiltä ominaisuuksiltaan (taitavuus, ketteryys, kestävyys, nopeus, voimakkuus) paremmiksi kuin tytöt. Tutkimuksen tulokset osoittivat myös sen, että mitä fyysisesti aktiivisempi oppilas on, sitä myönteisempi liikunnallinen minäkäsitys hänellä on. Myös oppilaan liikuntanumeron merkitys liikunnallisen minäkäsityksen kannalta on selvä: mitä parempi liikuntanumero, sitä myönteisempi liikunnallinen minäkäsitys. (Huisman 2004, 9, 86–87.) Samankaltaisia tuloksia on saanut myös Penttinen (2003) tutkittuaan luokanopettajaopiskelijoiden omia kouluaikaisia kokemuksia liikunnan opiskelusta. Mitä alhaisempi liikuntanumero opiskelijalla oli, sitä yleisemmin koettiin tuntitilanteessa huonommuutta

ja kielteisimmät suhtautumiset koululiikuntaan oli niillä, joiden todistusarvosana liikunnassa oli kahdeksan tai vähemmän (Penttinen 2003, 72–73, 76).

Jaakkola, Soini ja Liukkonen (2006) ovat tutkineet liikuntanumeron yhteyttä yläasteikäisten oppilaiden liikuntamotivaatioon ja tulokset myötäilevät Huismanin (2004) yhdeksäsluokkalaisilla ja Penttisen (2003) luokanopettajaopiskelijoilla tekemien tutkimuksen tuloksia. Liikuntanumero korreloi voimakkaasti koetun fyysisen pätevyyden kanssa niin tytöillä kuin pojillakin, eli liikunnallisesti itsensä hyväksi kokevat saavat hyviä arvosanoja ja alhaisen koetun pätevyyden oppilaat taas heikompia arvosanoja (Jaakkola ym. 2006, 23). Liikunnan arvosanalla on siis juuri fyysisen pätevyyden kokemuksen kautta vaikutusta niin oppilaan liikuntamotivaatioon kuin minäkäsitykseenkin, mikä asettaa arvioinnin osaksi oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä ja liikunnallisen elämäntavan omaksumista.

3.4.2 Tavoiteorientaatioteoria ja liikuntatuntien motivaatioilmasto

Tavoiteorientaatioteorian mukaan oppilaiden liikuntamotivaation kannalta oleelliseksi nousee se, syntyykö kokemus fyysisestä pätevyydestä itsevertailun vai normatiivisen vertailun kautta. Jos oppilas kokee pätevyyttä silloin, kun hän oppii uutta, kehittyy omissa taidoissaan, yrittää kovasti ja tekee yhteistyötä toisten oppilaiden kanssa, on kyseessä tehtäväorientoitunut eli -suuntautunut oppilas. Jos taas fyysisen pätevyyden tunne syntyy toisten voittamisesta, hyvän tuloksen saavuttamisesta normitaulukoiden mukaan tai tehtävästä suoriutumisesta vähemmällä vaivalla kuin toiset, on kyseessä minäorientoitunut eli -suuntautunut oppilas. (Nicholls 1989; Duda 2001; Roberts 2001, Liukkosen, Jaakkolan ja Soinin 2007, 161–162 mukaan.)

Tehtäväsuuntautuneisuus on hyvin tärkeä tekijä oppilaan liikuntamotivaation kannalta (Jaakkola 2002, 103). Tutkimuksen mukaan peruskoulun oppilaat ovat enemmän tehtävä- kuin minäsuuntautuneita (Huisman 2004, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011). Pojilla näiden kahden orientaation välinen ero oli kuitenkin pienempi kuin tytöillä. Poikien onnistumisen kokemuksiin liikuntatunneilla vaikuttaa siis tyttöjä enemmän se, miten he suoriutuvat tunneilla suhteessa toisiin poikiin. Tytöille näyttäisi olevan tärkeämpää se, onnistuvatko he toteuttamaan tehtävän ja oppimaan uutta. (Huisman 2004, 79, 89.) Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Jaakkola (2002) omissa tutkimuksissaan. Tytöt ovat tehtäväsuuntautuneempia kuin pojat ja pojat minäsuuntautuneempia kuin tytöt (Jaakkola 2002, 103).

Vaikka oppilasarviointi sinällään edustaakin normatiivista vertailua, esiintyvät tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus myös peruskoulun opetussuunnitelman arviointikriteereissä (Jaakkola ym.

2006, 20). Vuoden 2004 peruskoulun opetussuunnitelmassa liikunnan päättöarvioinnin kriteereissä (ks. kuvio 6 s. 33) on mainittu minäsuuntautuneisuutta ilmentäviä, suoritukseen ja sen tasoon opettajan määrittämän normiasteikon perusteella liittyviä, kohtia kuten ”osaa luistella sujuvasti”, ”osaa ydintaidot juoksussa, hyppinessä ja heitoissa” ja ”osaa voimistelun, välinevoimistelun ja telinevoimistelun liikkeitä”. Lisäksi kriteereihin kuuluu tehtäväsuuntautuneisuutta tukevia kohtia kuten ”osaa ylläpitää, arvioida ja kehittää toimintakykyään”, ”osoittaa oppimis- ja yrittämishalua – –” ja ”toimii vastuullisesti ja ottaa toiset huomioon sekä noudattaa sopimuksia, sääntöjä ja reilun pelin periaatetta”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 250.) Soinin (2006, 66) mukaan on ristiriitaista, että perusteissa määritellään liikuntaa arvioitavan oppilaan omasta oppimis- ja kehittymisprosessista katsoen, mutta kuitenkin arviointikriteerit ovat varsin normatiivisia arvosanalle kahdeksan. Haasteena liikunnan arvioinnille on myös se, miten sillä pystyttäisiin tukemaan oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuutta, joka kuitenkin on todettu olevan (Liukkonen ym. 2007, 162) pätevyyden kokemuksen kannalta tärkeä tekijä huolimatta oppilaan liikuntataidoista.

Opettajan on tutkitusti mahdollista vaikuttaa oppilaiden motivaatiotekijöihin korostamalla tehtäväsuuntautuneita opetusmenetelmiä liikuntatunneilla (Jaakkola 2002, 103). Opettaja voi tarjota oppilaille vaikutusmahdollisuuksia oppitunnin sisältöihin, eriyttää toimintaa, korostaa yhteistyötä, omaa kehittymistä ja yrittämistä virheiden ja kilpailun sijaan, ottaa oppilaat mukaan arviointiprosessiin ja antaa oikeanlaista palautetta sekä joustaa ajankäytön suhteen. Näin oppitunneille luodaan sisäiselle liikuntamotivaatiolle otollinen tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, joka koskettaa taitotasoltaan kaikenlaisia oppilaita. Vastakohtana tehtäväsuuntautuneelle ilmastolle on minäsuuntautunut motivaatioilmasto, jossa opettaja on ehdoton auktoriteetti, sosiaalista vertailua ja kilpailua arvostetaan, tavoitteet ovat opettajalähtöisiä ja normatiivisia, ryhmät jaetaan taitotason mukaan ja virheet tuodaan julki. (Liukkonen ym. 2007, 168.) Motivaatioilmasto on tärkeä tekijä liikuntamotivaation kannalta, mutta myös oppitunneilla viihtymisen näkökulmasta (Soini 2006, 65).

Soini (2006) on väitöskirjassaan tutkinut muun muassa oppilaiden liikuntanumeron ja motivaatioilmaston yhteyttä oppilaiden liikuntatunneilla viihtymiseen ja fyysiseen aktiivisuuteen. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että alhaisenkin liikuntanumeron saaneet oppilaat viihtyivät ja olivat aktiivisia liikuntatunneilla keskitasoa paremmin, kun motivaatioilmastoa leimasi voimakas tehtäväsuuntautuneisuus. Vastaavasti taas jopa kiitettävän tai erinomaisen arvosanan saaneiden oppilaiden viihtyminen ja fyysinen aktiivisuus olivat alle keskitason, mikäli tunneilla vallitsi minäsuuntautunut ilmasto. Liikuntanumero on kuitenkin selkeästi yhteydessä oppilaiden viihtymiseen oppitunneilla. Liikunnassa taitaviksi arvioidut viihtyivät selvästi paremmin kuin heikon arvosanan saaneet oppilaat. (Soini 2006, 65–66.) Soinin (2006) mukaan haasteena opetukselle onkin liikuntataidoiltaan muita heikompien oppilaiden myönteisten liikuntakokemusten

lisääminen. Motivaatioilmastoon vaikuttamalla voitaisiin kuitenkin Soinin tuloksista päätellen saada aikaan oppilaille positiivisia liikuntakokemuksia ja täten edistää heidän yrittämistään ja halua itsensä kehittämiseen, mikä näkyy myös heidän liikunnan arvosanassaan.

3.5 Liikunnan oppilasarvioinnin tutkimus Suomessa

Liikunnan arviointi on yleinen kouluun liitetty puheenaihe julkisessa keskustelussa, mutta varsinaista tutkimusta siitä on tehty varsin vähän Suomessa (Jaakkola ym. 2006, 18). Erityisesti oppilasarviointiin ja sen käytänteisiin keskittyvää tutkimusta esiintyy lähinnä opinnäytetöissä, mutta liikunnan arvosanoja, motivaatiota ja valtakunnallisia liikunnan oppimistuloksia ovat tutkineet muun muassa Huisman (2004) ja Palomäki & Heikinaro-Johansson (2011), Penttinen (2003) sekä paljon liikuntaa oppiaineena tutkineet Jaakkola, Soini ja Liukkonen (mm. 2006).

Vaikka liikunnan tavoitteissa ja osaamisen kriteereissä on pyritty perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostamaan liikuntaan kasvattamisen ohella huomioimaan myös oppilaan psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248), kertovat tutkimukset kuitenkin normatiivisen vertailun ja fyysisten taitojen korostumisesta oppilaiden näkemyksissä liikunnan arvioinnista. Jaakkola, Soini ja Liukkonen (2006) ovat muun muassa tutkineet liikuntanumeron yhteyttä yläkoululaisten liikuntamotivaatioon ja tulokset osoittivat oppilaiden koetun fyysisen pätevyyden (ks. s.36) ja liikuntanumeron korreloivan voimakkaasti keskenään. Tämä heijastaa sitä, että fyysiset taidot ja kunto-ominaisuudet ovat merkittäviä kriteerejä liikuntanumeron antamiselle (Jaakkola ym. 2006, 23). Soinin (2006, 66) mukaan opetussuunnitelman perusteiden arviointikriteerit tulisivat olla yhteistyötä, yrittämistä, omaa kehittymistä ja uuden oppimista enemmän painottavat, jotta kriteerit mahdollistaisivat myös liikuntataidoiltaan heikompien oppilaiden pätevyyden kokemukset.

Huisman (2004) on muun muassa tutkinut vuoden 1999 arviointikriteerien sisältöalueiden yhteyttä oppilaiden arvosanoihin ja tutkimustulostensa nojalla pohtinut sitä, ovatko tyttöjen ja poikien arvosanojen muodostukset erilaisia (2004, 110). Hänen yhdeksäsluokkalaisilla teettämässään tutkimuksessa tulos oli se, että poikien arvosanoissa korostuvat testien mukaiset liikunnalliset taidot ja kunto enemmän kuin tytöillä, kun taas tyttöjen arvosanat kuvastavat enemmän tahto- ja tunnealueen osaamista kuin poikien. Lisäksi tyttöjen arvosanoissa näkyy poikia enemmän sitoutuneisuus opetukseen, toisten auttaminen opetustilanteissa ja myönteinen suhtautuminen koululiikuntaan. Sekä heikoilla että erinomaisilla arvosanoilla poikien tiedot liikunnasta olivat kuitenkin tyttöjä paremmat. (Huisman 2004, 10, 105–110.) Vastaavanlaisen

seurantaraportin yhdeksäsluokkalaisten liikunnan oppimistuloksista toteuttivat vuonna 2010 myös Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011, 94–97), joiden arvosanoja koskevat tulokset myötäilivät Huismanin tuloksia, vaikkakaan suuria eroja sukupuolten välillä ei arvosanan muodostuksessa havaittu. Yhteys oppilaiden liikunnan arvosanan ja kuntotestimenestyksen välillä havaittiin kuitenkin varsin suoraviivaiseksi niin poikien kuin tyttöjenkin kohdalla. Myös koulun ulkopuolinen, organisoitu, liikuntaharrastus korreloi arvosanan kanssa melko voimakkaasti, toisin kuin omatoimisen liikunta-aktiivisuuden yhteys arvosanaan. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 94–95). Nämäkin tutkimustulokset viittaisivat siihen, että oppilasarviointi liikunnassa painottuu liikuntataitoihin asennetta enemmän.

Penttinen (2003, 2006) on tutkinut koululiikunnan kokemisen ja liikuntanumeron yhteyttä sekä liikuntanumeron pysyvyyttä perättäisten kouluasteiden välillä. Hänen luokanopettajaopiskelijoilla tehdyissä tutkimuksissaan on muun muassa vertailtu liikunnalle annettuja merkityksiä (vaikea, tärkeä, mieluisa) eri arvosanan saaneiden opiskelijoiden välillä. Tulokset osoittavat selvästi, että mitä korkeampi arvosana liikunnasta sitä tärkeämmäksi ja mieluisammaksi oppiaine koetaan. Vastaavasti alhaisemman arvosanan saaneet kokevat oppiaineen vaikeammaksi kuin kiitettävän arvosanan saaneet, joskin heistäkin vain kymmenesosa mainitsee liikunnan kolmen vaikeimman oppiaineen joukkoon. (Penttinen 2003, 74–75; 2006, 4.)

Liikunnan arviointia on tutkittu jonkin verran myös opinnäytetöissä. Aihetta on tarkasteltu joko oppilaan tai opettajan näkökulmasta. Esimerkiksi Weckman (2008) on tutkinut yläkoulun liikunnanopettajien käsityksiä liikuntanumeron muodostumisesta ja arviointikriteereistä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajat pitivät sekä lajinhallintakriteereitä että toimintakykyyn, vastuullisuuteen ja motivaatioon liittyviä kriteereitä selvästi perusteltuina arviointikriteereinä. Opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että oppilaan liikunnallisten taitojen arviointi tulisi tapahtua entistä voimakkaammin suhteessa oppilaan aikaisempaan osaamiseen ja omiin edellytyksiin. Liikuntanumeron muotoutumiseen vaikutti opettajien mielestä eniten oppilaan liikunnallinen osaaminen ja tuntitoiminta ja lähes yhtä paljon yrittämiseen ja asenteeseen liittyvät asiat. Tiedoilla ja harrastuneisuudella ei nähty olevan niin suurta merkitystä numeron muodostumisessa. Opettajista lähes 70 prosenttia koki numeroarvioinnin tarpeellisena liikunnanopetuksessa. (Weckman 2008, 55–57, 61, 71.) Myös Lautala (1999) on tutkinut opettajien käsityksiä liikunnan arvioinnista. Hänen alakoulun opettajia koskevassa tutkimuksessaan tulokset osoittavat, että vaikka opettajat kokevat sanallisen arvioinnin olevan numeroarviointia tehokkaampi tapa arvioinnin tehtävien toteuttamisessa, pelkkä numeroarviointi lukukausitodistuksessa on yleisin arviointitiedon välittäjä oppilaille (1999, 65, 94). Lautalan tutkimuksessa yli puolet opettajista antoi lukukausiarviointinsa pelkän todistusnumeron muodossa.

Arvioinnin tehtävistä opettajat pitivät tärkeimpänä sen motivoivaa vaikutusta ja sen jälkeen tulivat minäkäsityksen kehitystehtävä sekä toteava ja ohjaava tehtävä. (Lautala 1999, 65, 95.)

Omalla tutkimuksellani tuon liikunnan oppilasarvioinnin tutkimuksen kenttään lisää laadullista tietoa, ymmärrystä ja pintaa syvemmälle meneviä kokemuksia ja näkemyksiä siitä, mitä arviointityö käytännössä on opettajien näkökulmasta. Näkökulma on numeerista arviointia ja sen seurauksien tarkastelua laajempi, sillä tutkimukseni keskittyy arvioinnin koko prosessiin.

4 TUTKIMUKSEN KULKU

4.1 Tutkimustehtävät

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata liikuntaa opettavien opettajien käsityksiä ja kokemuksia liikunnan oppilasarvioinnista. Tavoitteena on kasvattaa ymmärrystä liikunnan arvioinnista monitahoisena ilmiönä ja päästä sisälle sen opetukselle ja oppimiselle tarjoamiin mahdollisuuksiin ja haasteisiin opettajien näkökulmasta. Lisäksi tarkoitus on kuvata oppilasarvioinnin roolia osana laajempaa lapsiliikunnan viitekehystä.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia tavoitteita opettajat pitävät tärkeinä koululiikunnassa ja miten ne näyttäytyvät arvioinnin näkökulmasta?
2. Millaisia mahdollisuuksia ja haasteita opettajat kokevat liittyvän koululiikunnan oppilasarviointiin?
3. Millaisia merkityksiä arvioinnille muodostuu tämän päivän koululiikunnassa?

4.2 Tutkimuksen luonne

Tutkimukseni luonne on kvalitatiivinen eli laadullinen ja tarkemmin määritellen kyseessä on laadullinen tapaustutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotain ilmiötä, ymmärtämään tietynlaista toimintaa ja antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta ilmiölle sen sijaan, että pyrittäisiin tilastollisiin yleistyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Laadullisessa tutkimuksessa on lähtökohtana ymmärtävä ote (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 212), jossa pyritään tekemään tapauskohtaista tulkintaa (Alasuutari 1994, 209). Laadullinen tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jossa ilmiötä tai käytännön ongelmaa tarkastellaan kokonaisvaltaisesti. Tapaustutkimus kohdistuu enemmän prosessiin kuin lopputulokseen ja pyrkimyksenä on jo tiedetyn todentamisen sijaan uuden oivaltaminen. Lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat. (Syrjälä 1994, 11–13.) Tutkimuksessani on tarkoitus kuvata

liikunnan oppilasarviointia ilmiönä opettajien näkökulmasta ja päästä käsiksi niihin näkemyksiin ja käsityksiin, joita tähän monitahoiseen ilmiöön tänä päivänä liittyy. Pyrkimyksenä on tuoda esille ja ymmärtää koululiikunnan kontekstissa oppilasarvioinnin mukanaan tuomia haasteita ja mahdollisuuksia opettajantyölle ja oppilaan oppimiselle. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään metodia, jossa tutkittavien näkökulmat ja oma ääni pääsevät esille (Hirsjärvi ym. 2005, 155), mikä on tärkeä lähtökohta työlleni. Inhimillinen kieli muodostuu laadullisissa aineistoissa merkitysten rakentajaksi ja täten ymmärryksen perustaksi (Eskola & Suoranta 1998, 142–143). Tapaustutkimusta tehtäessä tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja tutkittavat nähdään aktiivisina subjekteina (Syrjälä 1994, 13). Tutkimukseni aineisto onkin kerätty laadulliselle tutkimukselle perinteisellä tavalla, haastatteleamalla. Tutkimuksessa ei ole tarkoitus saada kaikkien opettajien kesken yleistettäviä tuloksia, vaan keskittyä pienen tiedoksiantajajoukon käsityksien ja osittain myös kokemusten kuvaamiseen ja ymmärtämiseen, ja tuoda tätä kautta uutta näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön.

Lähtökohtana laadulliselle tutkimukselle on todellisen elämän kuvaaminen, jossa otetaan huomioon se, että tämä todellisuus on moninainen (Hirsjärvi ym. 2005, 152). Laadullisessa tutkimuksessa kohteena olevaa ilmiötä pyritään selittämään ja tekemään ymmärrettäväksi sen sijaan, että pyrittäisiin paljastamaan tai todistamaan sen olemassaoloa (Alasuutari 1994, 209). Täten siis voisi määritellä tämänkin tutkimuksen tavoitteeksi sen, että tehdään tunnetusta tiedettyä. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään siis nostamaan tietoiseksi ja näkyväksi se, mikä on kenties jäänyt tottumuksen myötä huomaamattomaksi tai itsestään selväksi. (Laine 2007, 33.) Tutkijalla ei siis ole lukkoon lyötyjä ennakko-olettamuksia ja hypoteeseja, joita hän pyrkii todistamaan, vaan tarkoituksena on aineiston analyysissä keksiä hypoteeseja. Tutkimus tarjoaa siis tutkijallekin mahdollisuuden oppia uutta, vaikka tutkijan ennakko-oletukset toimivat tutkimuksen esioletuksina ja lähtökohtina. (Eskola & Suoranta 1998, 19–20.) Laadullisessa tapaustutkimuksessa tehdään kokonaisvaltaista kuvausta ilmiöstä ja sen tulisi olla konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa (Syrjälä 1994, 13).

Tutkimukseni on saanut vaikutteita fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimusperinteestä ja sen sisältämästä ihmiskäsityksestä. Tutkimuksen teossa esiin nousevat fenomenologiassa keskeiset käsitteet merkitys, kokemus ja yhteisöllisyys. Kun ihminen tekee jotakin, voimme ymmärtää hänen toimintansa tarkoituksen selvittämällä niitä merkityksiä, joiden pohjalta hän toimii. Oletuksena tässä tietenkin on, että ihmisen toiminta on suurelta osin intentionaalista. (Laine 2007, 28–29.) Fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita nimenomaan ilmiöiden rakenteiden tutkimisesta ja paljastamisesta (Niikko 2003, 13). Hermeneuttinen ulottuvuus tutkimukseen tulee ymmärtämisen ja tulkinnan tarpeen kautta. Ilman ymmärtävää ja tulkitsevaa otetta ilmiöön liittyvät merkitykset

jäisivätkin oivaltamatta. (Laine 2007, 31; Tuomi & Sarajärvi 2009, 35). Tässä tutkimuksessa pyritään tavoittamaan haastateltavien kokemukset ja niiden taustalla olevat merkitykset palauttamalla tutkittava ilmiö mahdollisimman konkreettiselle tasolle, arvioinnin käytäntöihin ja haastateltavan käsityksiin arvioinnista.

Fenomenologiseksi tutkimuspiirteeksi voisi tutkimuksessani sanoa myös sen, ettei siinä käytetä teoreettista viitekehystä siinä merkityksessä, että tutkimusta asetettaisiin ohjaamaan tietoisesti jokin kohdetta ennalta määrittävä teoreettinen malli (Laine 2007, 35). Teoreettinen viitekehys tässä tutkimuksessa on lähinnä tutkimuksen kontekstia kuvaavaa ja analyysiin tukea tarjoavaa. Puhtaassa fenomenologisessa päättelyssä itse päättely ei tapahdu lainkaan teoriasidonnaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97), mutta omassa tutkimuksessani teoriasta on poimittu johtoajatuksia, joiden avulla analyysissa on edetty. Fenomenologinen merkitysteoria sisältää myös ajatuksen siitä, että ihmisyksilö on perusteiltaan yhteisöllinen ja näin ollen merkitysten lähde on yhteisö, johon jokainen kasvaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Tämän tutkimuksen lähtökohtana on se ajatus, että tietyn yhteisön jäsenet voivat jakaa kokemuksiaan ja ajatuksiaan ilmiöön liittyen ja näistä kokemuksista voi olla hyötyä muille yhteisön jäsenille, tässä tapauksessa muille liikuntaa opettaville opettajille ja myös minulle, pian työelämään astuvalle noviisille.

Kokemusten tutkiminen on sinänsä haasteellista, koska kokemukset ovat usein hetkellisiä ja kielen avulla ilmaistemattomissa. Käsitykset sen sijaan ovat tutkimuskohteena pysyvämpiä ja kielellisiä, tosin osittain myös tiedostamattomia. (Moilanen & Räihä 2007, 54.) Haastattelututkimuksella voidaankin tavoittaa erityisesti ilmiöön liittyviä käsityksiä, mikä tuo tutkimukseeni mukaan myös fenomenografisia piirteitä. Fenomenografia tutkii ihmisten käsityksiä tietyistä asiasta ja nämä käsitykset voivat olla muun muassa iän, sukupuolen, kokemusten ja koulutustaustan vaikutuksesta hyvin erilaisia. Käsitys on myös dynaaminen ilmiö, sillä samankin ihmisen käsitys jostakin asiasta saattaa ajan kuluessa muuttua. (Metsämuuronen 2008, 34–35.) Käsityksellä tarkoitetaan fenomenografiassa perustavaa laatua olevaa ymmärtämistä tai näkemystä jostakin, merkityksen antamista jollekin (Niikko 2003, 25). Fenomenografiassa lähdetään siitä, että on olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, joka koetaan ja ymmärretään eri tavoin, joten todellisuutta onkin parasta tutkia sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen ymmärtää ja käsittää. Fenomenografiassa ollaan erityisesti kiinnostuneita siitä variaatiosta, jota tutkittavien kokemusten kautta syntyneissä käsityksissä ilmenee. (Niikko 2003, 14–15, 20). Koska tutkimastani ilmiöstä, koululiikunnan oppilasarvioinnista, näyttää ilmenevän monenlaisia keskenään erilaisia käsityksiä, on niitä ja niiden muodostamia merkityksiä mielekästä ja aiheellistakin tutkia, jotta saataisiin lisää kuvausta ja ymmärrystä asiasta.

Tutkimuksestani laadullisen tekee myös sen aineisto, koska se on sanallisessa muodossa ja se on kerätty tarkkaan valitulta vastaajajoukolta. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Tällöin aineiston tieteellisyyden kriteerinä on siis määrän sijasta laatu. Aineistonkeruussa otanta, josta voisi laadullisen tutkimuksen kohdalla myös puhua sanalla näyte, on harkinnanvarainen, ja sen valintaa ohjaa tutkimuksen teoreettiset perusteet. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Tutkimukseni tiedonantajien valinnasta kerron lisää seuraavassa luvussa.

4.3 Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineistonkeruussa käytettiin harkinnanvaraista otantaa. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on käytännön kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86). Siksi harkinnanvarainen otanta on perusteltua tämänkin tutkimuksen tarkoituksen kannalta. Tutkimuksen tiedonantajiksi valitsin neljä liikuntaa opettavaa opettajaa ja arvioinnin asiantuntijaa, joiden sukupuoli, koulutustausta, opettavien luokka-aste ja opetuskokemus vuosissa vaihtelivat. Pidän tiedonantajien arviointikokemusta tärkeänä valinnankriteerinä, mutta myös lähes vastavalmistuneen näkökulma kiinnosti minua tutkijana, sillä halusin saada mahdollisimman monipuolista aineistoa kerättyä. Opettajien haastattelu tuntui mielekkäältä ja informatiiviselta tavalta hankkia tietoa myös siksi, että suomalaiset opettajat ovat korkeasti koulutettuja ja heillä on työnkuvankin huomioiden hyvät puhe- ja vuorovaikutustaidot. Tästä johtuen oletin heidän pystyvän kertomaan näkemyksistään selkeästi ja monipuolisesti. Opettajan arjessa myös lasten näkökulma tutkittavaan ilmiöön tulee kuulluksi ja nähdyksi, mitä pidän myös ensisijaisen tärkeänä tietovarantona tutkimuksen kontekstin huomioon ottaen.

Aineistonkeruumenetelmäksi määrittyi jo varsin varhaisessa vaiheessa haastattelu, koska se sopi tutkimusasetelmaani parhaiten. Halusin tietää mitä opettajat ajattelevat tutkimastani ilmiöstä, eli liikunnan oppilasarvioinnista, ja järkevin tapa tiedon saamiseksi on tietenkin kysyä heiltä itseltään. Haastattelun eduksi voidaan lukea se, että siinä pystytään korostamaan ihmisen subjektina näkemistä. Haastateltavalle annetaan mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti ja hänestä tulee näin aktiivinen ja merkityksiä luova osapuoli. Haastattelun ja sen analyysin avulla saadaan haastateltavan puhe siirrettyä osaksi laajempaa kontekstia. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 35.) Vaikka haastattelut hyödyttivät ennen kaikkea minua tutkijana, toivon, että myös haastateltavat kokivat ne jollakin tapaa hyödyllisiksi itsereflektion

tilaisuuksiksi. Haastattelun avulla haastateltaville tarjoutui myös mahdollisuus tuoda esiin mielipiteensä ja omat kokemuksensa, mikä toivottavasti motivoi haastateltavia (Eskola & Vastamäki 2007, 26–27).

Haastattelumuodoksi määräytyi puolistrukturoitu, tietyt, etukäteen päätetyt, aihepiirit läpikäyvä teemahaastattelu (Eskola & Vastamäki 2007, 27; Hirsjärvi & Hurme 2010, 47). Valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli siihen, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Valitsin teemahaastattelun aineistonkeruumenetelmäksi siitä syystä, että se tarjoaa haastateltaville paljon tilaa kertoa omista ajatuksistaan, mutta ennalta määrättyjen teemojen avulla pystyin kuitenkin liittämään keskustelua varmemmin tutkimukseni kontekstiin ja se toi myös varmuutta ja tukea minunlaiselleni noviisihaastattelijalle. Pohjan omalle haastattelurungolleni antoivat alun perin Atjosen (2007, 21–22) määrittelemät arvioinnin tärkeät kysymykset eli se mitä arvioidaan, miksi arvioidaan, miten arvioidaan, kuka arvioi ja milloin arvioidaan. Näiden yläkäsitteiden alle aloin sijoittaa tutkimuksen viitekehyksestä ja osittain myös ainoastaan omasta mielenkiinnostani tutkijana nousseita teema-alueita, joihin halusin haastateltavien kanssa syventyä. Teema-alueet haastattelurungossani (katso liite 1) ovat melko laajoja, joten laadin niiden tueksi vielä tarkentavia kysymyksiä, joiden avulla keskustelu haastatteluissa eteni. Haastattelurungon toimivuutta testatakseni tein yhden esihaastattelun (ks. Eskola & Vastamäki 2007, 39–40) , joka ei kuitenkaan päätenyt varsinaiseen analyysiini koemaisuutensa takia. Varsinaiset, tutkimukseen mukaan tulleet, haastattelut on tehty kahden viikon aikana tammikuun lopussa ja helmikuun alussa 2012. Jokainen haastattelu muodostui varsin omanalaisekseen kokonaisuudeksi, jossa eri teema-alueet painottuivat hieman eri tavalla. Haastattelujen kesto vaihteli tapauskohtaisesti, lyhin haastattelu kesti noin 45 minuuttia ja pisin 70 minuuttia. Haastattelupaikkoina toimi kolmessa tapauksessa haastateltavan työpaikka eli koulu ja yhtä haastattelin hänen kotonaan. Jokainen haastattelu tallennettiin äänitiedostoksi jatkokäsittelyä varten.

Haastattelut olivat sisällöltään varsin rikkaita, sillä haastateltavat kertoivat aidon kuvailevasti ja selittävästi kokemuksistaan ja osasivat kertoa paljon käytännön esimerkkejä. Opettajan työtä, kuten myös oppilasarviointia, tehdään omalla persoonalla, mikä näkyi haastateltavien kertomuksissa. Haastatteluissa oli erilaisia painotuksia riippuen siitä, mitkä teemat haastateltava koki oppilasarvioinnissa erityisen tärkeäksi ja millä luokka-asteilla haastateltava työkseen opettaa. Pääosin alakoululaisten parissa työskentelevien kertomassa korostui oppilaiden raakilemaisuus ja arvioinnin hienovaraisuuden ja kannustavuuden vaatimus, kun taas yläkoululaisia opettavat puhuivat enemmän oppilaan omista vaikutusmahdollisuuksista arviointiinsa ja autonomian kokemusten tuottamisesta liikunnanopetuksessa. Jokaisessa haastattelussa tuli kuitenkin esiin

arvioinnin monitahoisuus ilmiönä ja arviointitehtävän tärkeys ja haasteellisuus. Haastattelijoiden kokemusmaailma oli selkeästi yhtenevä, mikä tuli ilmi heidän kertomissaan käytännön esimerkeissä liikunnanopetuksen tavoitteista ja arvioitavasta oppilasaineksesta. Aineistosta käy hyvin ilmi arviointitoiminnan inhimillisyys ja subjektiivisuus ja näkemys siitä, että kaiken keskiössä on kehittyvä oppilas.

4.3.1 Haastateltavien lyhyt esittely

Haastateltavanani oli neljä liikuntaa opettavaa opettajaa Etelä-Suomen alueelta. Taustatiedoiksi he ovat antaneet liikunnanopetuskokemuksensa vuosissa ja opettamansa luokka-asteet. *Opettaja A* on nainen, joka opettaa tällä hetkellä pääasiassa liikuntaa alakoulun puolella ja hän on toiminut enemmän liikuntaa opettavana luokanopettajana kaksi ja puoli vuotta. Lisäksi hänellä on kokemusta yläkoulun ja lukion liikunnanopetuksesta puolen vuoden ajalta. *Opettaja B* on toiminut liikunnanopettajana erilaisissa oppilaitoksissa jo yli 20 vuotta. Viimeiset viisitoista vuotta hän on opettanut yläkoulun ja lukion tyttöjen liikuntaa ja tällä hetkellä hän on ainoastaan lukion naisliikunnanopettaja. *Opettaja C* on myös nainen, joka on luokanopettaja ja liikunnan aineenopettaja. Opetuskokemusta hänelle on kertynyt kymmenen vuoden ajalta. Hän on toiminut liikunnanopettajana opettajankoulutuslaitoksella ja alakoululla jonkin aikaa, mutta pääasiassa luokanopettaja-liikunnanopettaja -yhdistelmällä peruskoulussa. Tällä hetkellä hän on tyttöjen liikunnanopettaja kuudennella luokalla ja yläkoululla. Miespuolinen *Opettaja D* on liikuntaa paljon opettava luokanopettaja. Hänellä on kokemusta jo yli 20 vuoden ajalta pääasiassa alakoulun poikien liikunnan opetuksesta.

4.4 Aineiston analysointi

Aineistoni analyysi noudattelee sisällönanalyysin mallia (mm. Tuomi & Sarajärvi 2009; Hirsjärvi & Hurme 2010) ja tarkemmin määritellen analyysini on teoriasidonnaista (Eskola 2001) tai toisin sanoen teoriaohjaavaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97) sisällönanalyysia. Teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset kytkennät toimivat apuna aineiston analyysissä, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan johonkin teoriaan, jota pyrittäisiin aineistossa testaamaan. Analyysiyksiköt siis valitaan aineistosta, mutta tutkimuksen viitekehyksessä esiin tuleva aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysia. Teoriaohjaavassa analyysissä tutkijan ajatteluprosessissa tulisi vaihdella valmiit mallit ja aineistolähtöisyys ja aineistoon tutustutaan käyttäen teoriaa

hyödyksi. Aineistoa ei kuitenkaan saa ylitulkita teorian valossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97, Eskola 2001, 162,166.) Teoriaohjaava analyysi sopii tutkimukseeni, koska sen teoreettinen viitekehys ei tarjoa mitään yhtä suurta teoriaa analyysin pohjaksi ja pyrkimyksenäni on aineiston avulla löytää uusia näkökulmia tutkimaani ilmiöön. Tutkimukseni viitekehys tarjoaa kuitenkin arvokkaita johtoajatuksia, joiden avulla analyysia voi viedä eteenpäin. Seuraavaksi esittelen tarkemmin aineistonanalyysini vaiheet.

Analyysia varten kuuntelin tallennetut haastattelut läpi ja kirjoitin ne auki välittömästi haastattelujen jälkeen samana päivänä tai seuraavana päivänä. Litteroinnissa keskityin kirjoittamaan tarkasti ylös sen, mitä haastateltavat sanovat sekä omat haastattelukysymykseni ja kommenttini lyhyesti. Sisällönanalyysissa etsitään tekstin merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104), joten pääpaino litteroinnissa oli siinä, mitä sanotaan eikä niinkään siinä, miten sanotaan. Luin haastattelut läpi useaan kertaan ennen seuraavaa työvaihetta, aineiston pelkistämistä. Pelkistäessäni aineistoa keskityin siis poimimaan haastatteluista minua tutkijana kiinnostavia kohtia koodaamalla ne ja karsimaan tutkimuksen kannalta epäolennaisen pois (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 92, 109). Seuraavaksi listasin nämä koodatut ilmaukset ja tarkastelin niitä siitä näkökulmasta, mitä samanlaisuuksia ja erilaisuuksia ilmauksista löytyy ja onko mukana joitain harvinaisuuksia (vrt. Niikko 2003, 34). Seuraavana työvaiheenani olikin aineiston ryhmittely eli teemoittelu (Eskola 2001, 173; Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Ryhmittelin siis eri haastatteluissa toistuvia yhteisiä, mutta myös yksittäisten haastateltavien kertomassa esiin tulleita yksittäisiä, tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia, ilmauksia tiettyjen teemojen alle. Osittain teemoittelu perustui haastattelurungossa olleiden teemojen mukaan, mutta aineistosta löytyi myös sellaisia mielenkiintoisia toistuvia teemoja, joita en ollut haastattelurunkoon sisällyttänyt. Tässä vaiheessa myös tutkijan tulkinta tulee osaksi analyysia, sillä esiin nostetut teemat pohjautuvat nimenomaan tutkijan tulkintoihin haastateltavien sanomisista (Hirsjärvi & Hurme 2010, 173). Nämä teemat muodostivat alakäsitteet tai -luokat analyysissani.

Jatkoin analyysiani luokittelemalla esiin nostamani alakäsitteet eli teemat isompien, tutkimuskysymyksiäni vastaavien, kokonaisuuksien alle. Tästä luokittelusta muodostuivat yläkäsitteet, joita pohtiessa myös teoreettisen viitekehysten antamat vihjeet olivat apuna ja tukena. Tässä vaiheessa teorian liittäminen osaksi analyysia tuli siis selkeästi mukaan. Teemoittelun ja luokittelun avulla empiirisestä aineistosta edetään siis tulkinnan ja päättelyn kautta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Teemojen kokoaminen yläkäsitteiksi edesauttaa kokonaiskuvan hahmottamista tutkittavasta ilmiöstä ja selkeyttää merkitysten välisiä yhteyksiä (emt., 93). Tutkimukseni tulososion olen jäsennellyt

näiden yläkäsitteiden ja sen alle sijoittuvien teemojen avulla, jotta tutkimuskysymyksiini olisi helppo löytää vastaukset tulososiosta.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

5.1 Arvioinnin lähtökohdat

Tutkimuksessani oli tarkoitus selvittää opettajien koululiikunnassa tärkeinä pitämiä tavoitteita ja sitä, kuinka nämä tavoitteet näkyvät heidän toteutusta ja arviointia koskevissa puheissaan. Mielenkiintoni kohdistui erityisesti siihen, miten opettajien käsitykset suhteutuvat Itkosen (2010) muotoilemiin lapsiliikunnan puhuntoihin (ks. luku 3.2) eli millaista puhuntaa liikunnanopettajat edustavat. Tässä luvussa käsittelen myös opettajien mainitsemia arvioinnin osa-alueita ja arvosanan muodostumisen periaatteita, sillä ne kertovat myös heidän tavoitteenasettelustaan ja käsityksistään koululiikunnasta. Toistuvana arviointiesimerkkinä aineistossa oli kympin oppilas, josta annetut kuvaukset ovat myös käsityksiä avaavia. Oppilasarviointi on loppujen lopuksi varsin subjektiivinen ilmiö (Linnakylä & Atjonen 2008) ja lähtökohdat arvioinnille voivat vaihdella omien tavoitteiden, arvostusten ja kokemusten mukaan, mikä tuli ilmi myös haastateltavien kertomassa. Tässä luvussa on myös tarkoitus kuvata haastateltavien arvioinnin subjektiivisuuteen liittyviä kokemuksia.

5.1.1 Monipuolisuuden kautta kohti onnistumisia ja liikunnallista elämäntapaa – koululiikunnan tärkeimmät tavoitteet

Koululiikunnan keskeisimmäksi tavoitteeksi on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 248) mainittu se, että oppilas saa liikuntatunneilla sellaista osaamista ja kokemusta, joiden pohjalta hän pystyisi omaksumaan liikunnallisen elämäntavan. Tämä ajatus tuli hyvin vahvasti esiin myös haastateltavien puheissa. Opettajien mukaan olisi erittäin tärkeää, että löydettäisiin jokaiselle oppilaalle oma, mieluinen, tapa liikkua niillä edellytyksillä, mitä hänellä on. Tämä tarkoittaa käytännössä monipuolista lajeihin tutustuttamista, eriyttämistratkaisuja ja liikuntatuntien ilmapiirin eteen työskentelyä. Opettaja C:n sanoin *ajatuksena olisi, että liikunnassa se tavoitteellisuus tulisi elämänikäisen liikkumisen tukemisesta*. Liikunnan kohdalla voidaankin puhua opettaja B:n mukaan myös elinikäisestä oppimisesta. Liikunnan perusopetuksen vähäisillä tuntimäärillä ei opettajien mukaan pystytä oppilaiden taitotasoa viemään kovinkaan pitkälle, mutta

monipuolisen lajikirjon avulla voi jokaiselle löytyä se oma juttu. Liikuntatunnit eivät kuitenkaan muuta sitä tilannetta, että pitäisi liikkua joka päivä, minkä eteen opettajat eivät koe voivansa tehdä tarpeeksi. Toki vastuu päivittäisestä liikkumisesta on haastateltavien mukaan perheillä. Liikunnallisen elämäntavan omaksumisen korostaminen on osa liikunnan terveydellistä tavoitetta, mutta myös tahto- ja tunnetavoitteiden toteuttamista (ks. mm. Nupponen & Penttinen 2009, 82).

Tahto- ja tunnetavoitteet näyttävät opettajien puheissa korostuvan liikunnassa myös elämyksellisyyden ja onnistumisten kautta. Tunnepuolen asiat mainitaan liikunnassa erittäin tärkeiksi tavoitteiksi:

”Tärkeitä on ne onnistumiset siellä liikuntatunneilla ja että jokainen saisi ainakin jollakin tunnilla tehdä jotakin sellaista mikä on kivaa ja missä onnistuu.”
(Opettaja B)

”Liikuntatuntienhan pitäisi olla miellyttävä kokemus mielellään jokaiselle oppilaalle --- että sen (taidoiltaan) huonoimmankin pitäisi olla hyvällä mielellä sen tunnin jälkeen.” (Opettaja D)

Monipuolisuuden ja liikunnan ilon puheenvuorot ovat selkeästi tulkittavissa juuri liikuntakasvattajien ylläpitämäksi monipuolisuuspuhunnaksi (Itkonen 2010). Tämän puhunnan korostama liikunnan itseisarvo (vrt. Korhonen & Kaivosari 2011) tulee esille haastateltavien liikunnasta nauttimisen ja jokaisen yksilölliset lähtökohdat huomioivissa kertomuksissa. Liikuntatuntien kannustava, tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto (vrt. Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007) koetaan erittäin tärkeäksi, jotta monipuolisuuspuhunnan välittämät arvot toteutuisivat käytännössä.

Monipuolisuuspuhunnan lisäksi opettajien tavoitteen asettelussa ja merkitysten annossa on havaittavissa vaikutteita myös eniten yleisessä keskustelussa kuuluvasta terveystietoisuudesta (vrt. Itkonen 2010, Korhonen & Kaivosari 2010), jossa lasten liikuntaa lähestytään ennen kaikkea kansanterveydellisestä näkökulmasta. Opettaja B kertoo olevansa erittäin huolissaan tämän päivän koululaisten fyysisestä kunnosta ja kokee koulun liikunnalla olevan merkittävä tehtävä kunnan arvostuksen lisäämisessä:

”Fyysistä kuntoa täytyy tänä päivänä arvostaa. --- Jos me halutaan, että meidän nuoriso voi joskus paremmin niin meidän on pakko pitää sitä kuntoa jonakin kriteerinä (arvioinnissa) ja se on viesti siitä, että tää on terveyden kannalta tärkeä asia. --- Me menetetään ihan hirveesti jos me ei saada nuoria siihen, että se liikkuminen olisi osa arkipäivää.” (Opettaja B)

Kunnan nostaminen oppituntien puitteissa ei opettajienkaan mukaan ole realistinen ajatus, vaikkakin tietynlaista jatkuvuuden ideaa koululiikunnalla voidaan välittää. Vaikka

terveystavoitteet saataisiinkin toteutumaan lähinnä asenteeseen vaikuttamalla, liikuntatunneille tulee asettaa kuitenkin haastateltavien mukaan liikunnallisia, motorisia tavoitteita niiden ollessa liikunnan ydinainesta ja perussisältöä. Liikunnanopetukselle kun helposti asetetaan myös mitä moninaisimpia tavoitteita oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen nimissä tavoiteltaessa liikunnan avulla kasvattamisen ideologiaa. Opettaja C tiivistää kuitenkin asian seuraavasti:

”Että se tavoite (koululiikunnassa) ois ennen kaikkea liikunnallinen eikä oppia pelkästään liikunnan kautta jotain muuta.” (Opettaja C)

Mihinkään suorituspuhunnan (vrt. Itkonen 2010; Ilmanen 2009) kaltaiseen yksilöllisten taitojen jalostamiseen ja oppilaiden kilpailuttamiseen ei kuitenkaan opettajien mukaan ole syytä lähteä. Perinteisesti koululiikuntaan ja sen arviointiin liitetyt näkemykset, kuten oppilaiden keskinäinen vertailu, pelkkiin mittaustuloksiin nojautuminen ja yksi suorittaa, muut seisoo -metodi, eivät haastateltavien mukaan kuulu enää tähän päivään. Sen sijaan opettajat A ja B mainitsevat joutuvansa opettamaan oppilaita pois liiasta kilpailullisuudesta, jotta liikuntatuntien tavoitteet pääsisivät paremmin toteutumaan. Suorituspuhunnasta osittain kumpuava tasoryhmäajattelu (Itkonen 2010) on kuitenkin osa liikunnanopetuksen toteutusta siinä mielessä, että opettajat kertovat käyttävänsä paljon eriyttämisratkaisuja, jotka saattavat pohjautua myös tasoryhmiin. On kuitenkin pidettävä huoli siitä, että lapsi kokee itse olevansa oikeassa ryhmässä ja pääsee harjoittelemaan omalla tasollaan mielekkäästi. Lisää eriyttämisen merkityksistä koululiikunnassa ja sen arvioinnissa kerron luvussa 5.3.1.

Opettajien liikunnassa tärkeänä pitämässä tavoitteissa ja lapsiliikunnalle antamissa merkityksissä tuli aineistossa esille viittauksia myös koko liikuntaryhmään ja sen toimintaan. Etenkin arvioinnin perusteistaan kertoessaan opettajat ottivat poikkeuksetta esille liikunnan sosiaaliset tavoitteet (vrt. Nupponen & Penttinen 2009, 82). Palaan tähän sosiaalisiksi puhunnaksi nimittämäni teemaan seuraavassa luvussa tarkemmin.

5.1.2 Arvosanan muodostamisen lähtökohtia ja periaatteita

Arviointeja tehdessään opettaja joutuu pohtimaan sitä, millaisista osa-alueista hänen antamansa arvosana oikein muodostuu. Arvioinnin pohjana voidaan valtakunnallisesti pitää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) hyvän osaamisen kuvausta sekä päättöarvioinnin kriteereitä, jotka määrittelevät tieto- ja taitotason arvosanalle hyvä eli 8. Kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat sekä opettajan autonomisuus arvioijana tuovat arviointiin omat painotuksensa. Haastateltavieni näkemyksissä ensisijaisiksi osa-alueiksi nousivat liikuntakykyisyys ja -taidot sekä

asenne ja yritteliäisyys. Myös tuntitoiminta, kuten käytös ja välineistä huolehtiminen sekä sosiaalinen toiminta ovat haastateltavien mukaan liikunnassa arvosanaan vaikuttavia tekijöitä. Harrastuneisuus ja sen sisällyttäminen liikunnan arviointiin näyttäytyy sen sijaan ristiriitaisena alueena.

Opettajat kokevat opetussuunnitelman perusteiden toimivan arvioinnilleen yleisiä linjoja antavana ja virallisena asiakirjana arviointiperusteille. Niin Opettaja A kuin Opettaja B:kin mainitsevat kuitenkin soveltamisen ja tarkentamisen ehdottomaksi toimenpiteeksi, sillä perusteissa on mainittu vain kaksi kriteeristöä neljännen ja yhdeksännen luokan päättyessä ja arvosanoja annetaan kuitenkin joka vuosi:

”Se tulkinta täytyy olla sellainen että sulla on kokemus ja näkemys siitä mikä on se hyvä taso ja mikä riittävä taso ja sit siitä lähetään liikkeelle.” (Opettaja B)

Opettaja C:n mukaan arviointeja annettaessa ensin katsotaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja sen jälkeen palataan kunnan ja koulun tasolle, jotta arvioinnin osa-alueet tulevat selkiytettyä. Hyvin tehty koulukohtainen opetussuunnitelma voikin olla erittäin toimiva työkalu arvioinnin avuksi.

Opettajan autonomisuus arvioijana tulee esiin arviointinormien ja -ohjeiden tulkitsemisessa (mm. Frisk & Räisänen 1996, 33), mutta myös kokemuksena arvioinnin subjektiivisuudesta. Linnakylä ja Atjonen (2008, 59) toteavat, että koska oppilasarviointi on ihmisten välistä toimintaa ja siinä ollaan tekemisissä osapuolten henkilökohtaisten ominaisuuksien kanssa, täyttää objektiivisuutta ei voida saavuttaa. Opettaja käyttää persoonallisuuttaan ja arvostuksiaan opetuksen lisäksi myös arvioinnin työvälineenä, jolloin arviointiin liittyy aina henkilökohtainen lisä. Haastatteluissa tulikin esille myös joitain tähän subjektiivisuuteen viittaavia näkökulmia. Esimerkiksi Opettaja C puhuu sisään rakentuneesta arviointijärjestelmästä ja oman pään sisällä tapahtuvasta prosessoinnista ja numeronmuodostuksesta, jotka voivat kollegoiden kesken poiketa hyvinkin paljon. Oma tulkinta ja arvostukset kuitenkin viime kädessä määrittävät sitä, millä tavoin opetussuunnitelmaa arvioinnissa käytetään. Oppilaan suoriutumiseen liikuntatunnilla ja sitä kautta arviointiin vaikuttaa myös väistämättä se, miten opettajan opetustaidot ja oppilaan oppiminen kohtaavat:

”Käyhän liikunnassakin yhtäläillä niin kuin matematiikassakin että se on opettajakohdaista, millä tavalla toi opettaja opettaa. Ja että puhutaanko juuri sen oppilaan ajattelumallin kanssa samaa kieltä. Että jos sä saat sille ujutettua sen asian silleen että sillä aukesikin joku kanava tosta noin, niin totta kai tällaiset kahden numeron hypytkin (arvosanassa) on silloin mahdollisia.” (Opettaja C)

Myös henkilökemioiden kohtaaminen tulee osaksi persoonien värittämiä liikuntatunteja ja liikunnan arviointia:

”Jotku asiat voi tosissaankin olla vaikka henkilökemioista kiinni, et jos joku oppilas inhoo mua, nii sen on varmaa vähän vaikee innostua liikunnasta. Ne on niin henkilökohtaisia juttuja. Kyllähän se nyt muissakin aineissa näkyy, mutta ehkä enemmän vielä liikunnassa.” (Opettaja A)

Opettajat tiedostavat sen, ettei omaa persoonaa, tulkintaa ja mieltymyksiä voi tai tulekaan täysin häivyttää pois, mikäli arviointi halutaan säilyttää inhimillisenä toimintana. Objektivisuuden saavuttamattomuus tuo kuitenkin omat haasteensa oppilasarvioinnille oikeudenmukaisuuden näkökulmasta ja tähän asiaan palaankin luvussa 5.2.1.

Konkreettisesta arvosanan muodostuksesta puhuttaessa opettajat mainitsevat liikunnalliset taidot ja liikuntakykyisyyden sekä asenteen ja yrittämisen vahvoiksi arvioinnin osa-alueiksi. Ne ovat opettajien mukaan tasavahvoja osa-alueita, vaikkakin taito-osuus on kiitettävien arvosanojen kannalta erottelevampi. Opettaja B mainitsee myös kunto- ja lihasosuuden arvosanan osa-alueeksi. Tuntitoiminta eli käytös, välineistä huolehtiminen ja varustautuminen liikuntatunneille näkyvät myös haastateltavien mukaan numerossa. Mukana arvioinnissa on myös ryhmässä toimiminen, josta ilmiönä käytän Ikosta (2010) mukaillakseni käsitettä lapsiliikunnan sosiaalinen puhunta (ks. luku 3.2, s. 25). Opettajat mainitsivat erityisesti arvosanojen muodostuksesta kertoessaan sen, miten oppilas edistää omalta osaltaan ryhmän toimintaa. Esimerkiksi opettaja C:n mukaan sosiaalisen puolen eli käytöksen ja toisten huomioon ottamisen osa-alue on taitojen ja asenteen ohessa kolmas arvioinnin pääosa-alueista. Myös Opettaja D:n mukaan erityisesti joukkuepeleissä ja -lajeissa korostuu liikunnan sosiaalinen puoli ja oppilaan osoittamaa reiluutta ja kannustavuutta tulisi arvostaa. Käytännössä esimerkiksi arviointipäiväkirjoihin merkitään oppilaille sosiaalisia plussia. Sosiaalinen puhunta ilmenee siis erityisesti koululiikunnassa, jossa sosiaalisen puolen taidot asetetaan helposti tavoitteiksi ja arvioinnin kohteiksi, koska niihin joudutaan myös paljon puuttumaan liikuntatunneilla ja näitä taitoja joudutaan konkreettisesti opettamaan lapsille. Samat arvioinnin osa-alueet tulivat ilmi myös muun muassa Weckmanin (2008) tutkimuksessa liikuntanumeron muodostumisesta (ks. s. 40), vaikkakin painotukset olivat hieman erilaiset.

Liikunnan arvosanoista näkemyksiä ja kokemuksia jaettaessa jokaisessa haastattelussa tuli myös esiin kuvailua ”mystisestä liikunnan kympin oppilaasta”. Mikä siis erottaa erinomaisen muista? Opettajien mukaan kympin saadakseen on erotuttava todella joukosta liikunnallisilla taidoillaan monipuolisesti. Esimerkiksi kiitettävän ja erinomaisen eroa Opettaja C kuvaa puhtaasti liikehallinnalliseksi, sillä asenne ja käytös ja sosiaaliset taidot ovat molemmissa arvosanoissa oltava kohdillaan. Vaikka erinomaiseen arvosanaan vaaditaan paljon, ei sen saavuttaminen tulisi

kuitenkaan koululiikunnassa olla mahdotonta. Opettaja D kuvailee muutosta erinomaisen arvosanan käytössään seuraavasti:

”Oon huomannu sen, että alkuvuosina vaadin kyllä siihen kymppiin enemmän kuin nyt. Sitä en osaa sanoa, että johtuko se siitä, että nuorena opettajana pelaa vähän varman päälle ja on sillee arka. Ajattelee, että kymppi on sitten joku ihme ihminen. Mutta kyllä kymppiin pitää voida päästä, sillä kyllähän niitä kavereita löytyy kellä on taidot todella hyvät.” (Opettaja D)

Opettajien näkemykset erinomaisuudesta liikunnassa ovat varsin taito- ja liikuntakykyisyyspainotteisia. Soinin (2006, 66) ajatus siitä, että liikunnan arvioinnissa tulisi painottaa henkilökohtaista kehitystä ja yrittämistä ja näin erinomaisen voisi saada heikoimmillakin liikuntataidoilla, ei vaikuta kovin realistiselta haastatteluaineistoni valossa. Vaikka asenne onkin tärkeä, on liikunta kuitenkin taitoaine, jossa voidaan nähdä olevan eri taitotasoja arvioinnin perusteina.

Laine ja Malinen (2008, 19) puhuvat siitä, kuinka yksilön ja ympäröivän maailmaan arvotavoitteet muuttuvat ajan kuluessa ja arviointi ilmiönä on täten luonteeltaan ja perusteiltaan dynaamista. Opettajien kertoessa siitä, kokevatko he arviointinsa jollakin tapaa muuttuneen opetusvuosiensa aikana, tuli esille ajatuksia siitä, kuinka kokemuksen lisääntyminen tuottaa myös pätevyyden lisääntymisen tunteita arvioinnissa ja tätä kautta arvioinnin merkitys avartuu:

”Oma kokemuspohja kun on lisääntynyt ja pätevyys ehdottomasti lisääntynyt, niin onhan sen siinä mielessä muuttunut, että on tullut tietoisemmaksi siitä kuinka iso merkitys sillä (arvioinnilla) on näille lapsille. Että sitä ei voi kyllä yhtään vähätellä. --- Nyt on vasta alkanut tajuamaan, että kuinka se on tärkeää. että sille arvioinnille on perustelut.” (Opettaja C)

Arviointikriteereihin muutosta arvellaan tuovan myös oppilasaineksessa tapahtuvat muutokset suhteessa liikuntaan ja liikkumiseen. Vaihtelut taitotason suhteen ovat saattaneet aiheuttaa vaihtelua myös arviointikriteereissä aikojen kuluessa. Opettaja D esimerkiksi arvelee antavansa kympin tänä päivänä hieman alhaisemmilla taitokriteereillä kuin uransa alkuaikoina, sillä yleisen tason laskiessa myös kympin oppilaan tason voi olettaa laskeneen. Sen sijaan tahto- ja tunnetavoitteisiin tai sosiaalisiin tavoitteisiin (vrt. Nupponen & Penttinen 2009) viittaavissa kriteereissä muutosta ei juuri koeta tapahtuneen.

Yleisessä keskustelussa liikunnan oppilasarvioinnista mainitaan usein myös harrastuneisuuden osuus ja arvostaminen. Käsitys siitä, että vain jotakin lajia menestyksekkäästi harrastamalla voi saada koululiikunnasta kympin, ei ole lainkaan harvinainen (vrt. esim. Rahkamo

2003, 23). Haastateltavien käsityksissä harrastuneisuus usein tukee liikuntakykyisyyttä ja monipuolisuutta lajitaidoissa ja vaikuttaa täten positiivisesti myös koululiikuntaan, mutta arvosana annetaan koulun liikuntatunneilla annettujen näyttöjen perusteella. Harrastaminen vapaa-ajalla ei voi toimia arvioinnin kriteerinä, sillä kaikissa tapauksissa harrastuneisuus ei tule esiin koululiikunnassa joko asennepuolen ongelmien tai harrastuslajin vähäisen siirtovaikutuksen muihin lajeihin takia. Toki oppilaita kannustetaan harrastuneisuuteen mahdollisimman paljon.

5.2 Liikunnan arvioinnin haasteet opettajien kokemana

Liikunnan arviointi, kuten arviointi ylipäättänsäkään, ei ole helppo tehtävä. Opettajien haastatteluissa tuli ilmi erinäisiä liikuntaan oppiaineena, opettajaan arvioijana ja lapsiin liikkujina liittyviä seikkoja, joiden kanssa he joutuvat painiskelemaan ja jotka he kokivat arvioinnin kannalta haasteellisiksi.

5.2.1 Olenko oikeudenmukainen arvioija?

Oppilasarvioinnin yksi keskeisimmistä eettisistä arvoista on oikeudenmukaisuus, mutta arvioinnin ollessa inhimillistä toimintaa ei sitä koskaan voida ajatella eettisesti ongelmattomana asiana (vrt. Frisk & Räisänen 1996, 43). Epäoikeudenmukaisuuden kokemukset arvioinnissa eivät ole epätavallisia oppilaiden kohdalla, mikä on myös opettajien tiedossa. Kaikki haastateltavat pohtivatkin tahollaan juuri tätä oikeudenmukaisuuden teemaa ja sitä, kuinka tasavertaista arviointi on. Oikeudenmukaisuuden teemaa lähestyttiin haastatteluissa hieman erilaisista näkökulmista. Päällimmäisenä useamman haastateltavan mielessä on se, kuinka opettajana onnistuu oikeudenmukaisesti soveltamaan arviointikriteerejä taidoiltaan, kyvyiltään ja asenteeltaan hyvin vaihteleviin oppilaisiin. Liikunnassa arviointiin tulee muita oppiaineita vahvemmin mukaan asenne, motivaatio ja sosiaaliset taidot, jotka eivät ole kovin yksiselitteisiä arviointikriteerejä. Opettaja A toteaaakin, että oikeudenmukaisuuden lisäämiseksi taito- ja liikuntakykyisyyskriteerit ovat perusteltuja arvioinnissa. Toisaalta jos haluaisi täydellistä objektiivisuutta ja tasavertaisuutta tavoitella tulisi hänen mukaansa arvioinnin perustua paljon enemmän tuloksiin ja mittalukuihin, mikä ei kuitenkaan ole tavoitteiden kannalta asianmukaista.

Myös opettaja D mainitsee oikeudenmukaisuuden arvioinnin selkeäksi haasteeksi juuri siitä näkökulmasta, kuinka yrittämistä tulisi painottaa verrattuna taitotasoon. Perinteinen asenne vastaan taidot -diskurssi näyttäytyy siis opettajan näkökulmasta erityisesti oikeudenmukaisuuden

kysymyksenä. Voiko hyvällä asenteella liikkuvalla ja yritteliäälle, mutta taidoiltaan tyydyttävälle oppilaalle antaa saman arvosanan kuin erinomaiselle liikkujalle, jolla on huono asenne tai taitotasoltaan hyvälle liikkujalle, joka ei kuitenkaan ole kehittynyt lainkaan vuoden aikana? Ongelmaksi tässä kohtaa tuntuu muodostuvan liikunnan arviointiskaalan kapeus ja numeroarvioinnin kannustavuuden vaikeus. Tähän näkemykseen liittyy myös tutkimuksessani esiin tulleet arvioinnin haastavimmat tapaukset. Opettajien mielestä haastavimpia arvioida ovat sellaiset urheilijataustaiset, erittäin liikunnalliset oppilaat, joiden asennoituminen koululiikuntaan on joko välinpitämätön tai jopa väheksyvä. Toinen tyypillinen tapaus, jonka arvosanan kanssa joutuu painiskelemaan, on täydellisyyttä tavoitteleva koulumenestyjä, joka tekee kaikkensa täyttääkseen ne tavoitteet, joita liikunnalle asetetaan. Jos yritteliäisyydestä, sosiaalisista taidoista ja asenteesta huolimatta tässä tapauksessa liikunnalliset taidot eivät yllä edes hyvän tasolle, joutuvat omat arviointikriteerit ja oikeudenmukaisuuden taju koetukselle.

Opettaja toimii arvioidessaan aina ulkopuolisena havainnoitsijana ja joutuu tästä roolista käsin tekemään päätelmiä oppilaan osaamisen tasosta ja oppimisesta (Atjonen 2007, 73). Myös tämä seikka voi aiheuttaa epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia oppilaissa. Opettaja A ottaakin ajatuksen esille mainitessaan seuraavaa:

”Totta kai mä yritän olla (tasavertainen), mutta musta tuntuu että opettajalta jää huomaamatta tosi paljon siellä tunneilla.” (Opettaja A)

Liikuntatunnit ovat usein melko hektisiä tilanteita ja suuret ryhmäkoot tuovat oman haasteensa myös oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta ajateltaessa. Keinoina mahdollisimman oikeudenmukaisen arvioinnin ylläpitämiselle opettajat näkevät kuitenkin erilaisen arviointitiedon konkreettisen ylöskirjaamisen oppilaista ja sen, että tuo omat arviointikriteerinsä oppilaiden tietoisuuteen selkeästi. On pystyttävä perustelevaan hyvin se, minkä arvosanan oppilaalle antaa. Arvioinnin vastuullinen tehtävä korostuu opettajien puheissa paljon. Arviointeja tehdessään opettaja joutuu kerta toisensa jälkeen pohtimaan ovatko hänen ratkaisunsa oikeita:

”Joka kerta tulee kuitenkin mietittyä niitä numeroita antaessa että onko ne oikein ja onko mulla riittävästi näyttöä. Välillä harmittaa, että joku jää laittamatta ylös. Se että sä olet oikeudenmukainen, niin sitä joutuu jatkuvasti miettimään ja sitä että mä en niinku lyttää.” (Opettaja B)

Oikeudenmukaisuuden teemaa voi myös lähestyä siitä näkökulmasta, kuinka se toteutuu eri opettajien arviointien välillä. Vaikka omat kriteerit olisivatkin selkeitä ja arviointi linjassa, voi oppilas kokea eriarvoisuutta ollessaan eri opettajien arvioitavana:

”Omat oppilaani tuntuu että ne on hanskassa, kun käyttää sitä samaa osin itselle sisään rakentunutta arviointijärjestelmää. Mutta mun mielestä dilemma on se, että meidän koulussa esimerkiksi opettajia on tyttöjen kohdalla viisi. Niin kohteeliko muut sitä arvosana-asteikkoa samalla tavalla kuin minä mun oppilaisiin ja kokeeko ne sitten tasa-arvoa verrattuna toisen luokan oppilaisiin.” (Opettaja C)

Erityisesti yläkoulussa liikuntaa opettavat opettajat tietävät oman vastuunsa myös päättöarvioinnin ja oppilaan jatko-opiskelumahdollisuuksien kannalta, mikä heijastuu myös oikeudenmukaisuuspohdinnoissa, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

”Eihän se opettajana ole minulta pois jos mä annan hyviä numeroita. Se voi olla että se vie eteenpäin. Mutta ei mun myöskään kannata antaa epärealistista kuvaa ja olla sillä tavalla epäoikeudenmukainen, koska kaikki täytyy arvioida. Ne on ne ristipaineet missä pitää olla.” (Opettaja B)

Frisk ja Räisänen (1996, ks. kuvio 2 s. 21) mainitsevat yhdeksi oikeudenmukaisen arvioinnin peruseriaatteeksi sen, että arviointiohjeet ovat kaikkien arvioijien tiedossa ja niitä noudatetaan arvioijien kesken yhdenmukaisella tavalla. Tässä kohtaa ollaan kuitenkin hieman ristiriitaisessa tilanteessa, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointia tukevan ohjeistuksen tulkinta on sen ylimalkaisuuden takia varsin opettajakohtaista ja toisaalta Atjosen (2007, 172) mukaan tulisikin pystyä luottamaan ammattitaitoisen opettajan arviointiasiantuntijuuteen. Jokaisen opettajan asiantunteva ja arvostava asenne arviointiin muodostuukin tärkeäksi tekijäksi, jotta voitaisiin puhua valtakunnallisesta, tasa-arvoisesta, oppilasarvioinnista myös liikunnan kohdalla.

5.2.2 Ongelmallinen taitokriteeri

Taidon oppiminen monipuolisesti ajateltuna on tiivistetysti yksi liikunnanopetuksen keskeisiä tavoitteita, liittyi se sitten johonkin lajiin tai esimerkiksi sosiaalisen vuorovaikutukseen (Nupponen & Penttinen 2009, 83). Tutkimuksessani puhuessaan taitokriteereistä opettajat tarkoittivat nimenomaan jotakin liikunnallista taitoa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) tavoitteet ja hyvän osaamisen kuvaukset (ks. kuviot 3-6, s. 31–33) sisältävätkin paljon juuri liikunnalliselle taitopuolelle painottuvia kriteereitä, mikä antaa suuntaa taitojen oppimisen korostumiselle liikuntatunneilla. Taidon opettaminen ja oppiminen perusopetuksen liikunnanopetuksen kehyksessä ja tämän suhteuttaminen arviointiin koetaan kuitenkin haasteellisena tehtävänä. Lisänsä tähän tuo vielä oppilasaineuksen liikkumisen polarisoituminen (ks. mm. Laakso, Nupponen, Rimpelä & Telama 2006), joka voi tarkoittaa suuriakin taitotasoeroja oppilaiden välillä jo lähtökohtaisesti. Miten taidon arvioimiseen tulisi oikein suhtautua?

Liikunnallisten taitojen oppimisen ja kehittymisen arviointi koetaan ensisijaisesti hankalaksi siksi, että aikaa tietyn taidon harjoittelulle jää koululiikunnassa varsin vähän:

”Lajien jaksot on sillai aika lyhyitä, että jos sitä on joku kolme tai neljä kertaa yhtä lajia, niin ei siinä välttämättä ehdi sisäistyä ne liikemallit” (Opettaja A)

”Taidon mittaaminen on hankalampaa, kun sitten pitäisi olla tietty määrä toistoja tai tehdä tietyt temput tietyllä tavalla, jotta niitä vois verrata (kriteereihin).” (Opettaja B)

Opettaja D kertoo myös suurten ryhmäkokojen tulevan tässäkin asiassa ongelmaksi, kun harjoittelumahdollisuudet oppilasta kohden vähenevät. Liikunnallisia taitoja tulee kuitenkin opettajien mukaan ilman muuta arvostaa ja kaikki mainitsevat ne osaksi arvosanan muodostustaan. Tässä kohtaa voitaisiinkin puhua myös liikunnallisesta lahjakkuudesta, mikä saa ja pitää tulla nähdyksi ja palkituksi yhtä lailla kuin esimerkiksi kuvataiteessa piirustustaito. Tarkoitus on myös haastateltavien mukaan kasvattaa oppilaita siihen, että *opitaan hyväksymään se, että jokainen meistä voi olla ihan hyvä liikkuja vaikkei osakaan jotakin temppua, jonka kaveri osaa tai niillä ketkä on puhtaasti liikunnassa lahjakkaita on vaan edellytykset saada kiitettäviä arvosanoja totta kai paremmat, jokaisella meistä on omat vahvuutemme.* Toisaalta opettaja D tulee myös kyseenalaistaneeksi taitojen korostumista etenkin alakoulun liikunnan arvioinnissa:

”Sama se on tietysti joku musiikki tai liikunta, että sillehän ei voi mitään jos ei laulu tai liikkuminen luonnistu. Niin pitääkö siitä niinku rankaista, jos kuitenkin yrittää parhaansa?” (Opettaja D)

Oppilaan omat mahdollisuudet taitojensa kehittämiseen ovat myös osittain liikuntakykyisyyden ja -ominaisuuksien rajoittamia, mikä tuo myös oman hankaluutensa taitojen arvioinnille.

Taidon arvioinnin ristiriitaisuus nouseekin pitkälti tutusta ajatuksesta siitä, että opettajan tulisi arvioida juuri sitä, mitä on opettanut (mm. Linnakylä & Atjonen 2008, 51). Vaikka osittain taidot ovatkin ominaisuuskysymyksiä, tulisi koululiikunnassa arvioitavien taitojen haastateltavien mukaan olla pääasiassa kuitenkin sellaisia, joita siellä on opetettu ja harjoiteltu:

”Mun mielestä tärkeää on se, että mä yleensä arvioin metrisesti semmosia asioita varsinkin taitotasolla mitkä mä oon oikeasti opettanu. --- Jos puhutaan vaikka käsilläseisonnasta, niin ethän sä voi lähteä arvioimaan sitä, jos et sä oo sitä vaihe vaiheelta opettanu. --- Arviointivaiheessa sitten katotaan onks se (oppilas) siinä taidossa juuri omaksunut niitä tiettyjä asioita mitä on opetettu.” (Opettaja C)

Taidon oppiminen on erittäin yksilöllistä, mikä tulee ilmi missä tahansa kouluaineessa. Koululiikunnassa ei voida pyrkiä siihen, että jokainen oppilas oppisi taidon kuin taidon täydellisesti. Erilaisuus on rikkaus ja jokaiselle pitäisikin opettajien mukaan monipuolisen tarjonnan kautta löytää se oma liikunnallinen juttu, jossa he kokevat olevansa hyviä. Liikunnanopettajat osoittautuvat siis myös taitokeskustelussa selkeästi monipuolisuuspuhunnan (Itkonen 2010, ks. luku 3.3.3) edustajiksi ja suorituspuhunnan mukanaan tuomaa huipulle tähtäämistä vastustaviksi koululiikunnan tasolla.

5.2.3 ”Mulla on aina ollu seiska ja mä vaan oon tämmönen.” – arvioinnin leimaavuus

Liikunnallinen taitavuus tai taitamattomuus on tutkitusti merkityksellinen tekijä lapsen elämässä, koska liikunnallisuutta pidetään kulttuurissamme sosiaalisesti suotavana (Hakala 1999, 101). Liikunta on erittäin tärkeä minäkäsityksen osa-alue peruskouluikäisillä (Sarlin 1995, 99) ja siksi liikunnasta saatu arviointikin on varsin itseen menevää. Opettajien tulisikin tiedostaa tämä liikunnan arvioinnin merkitys ja pyrkiä toteuttamaan arviointiaan vastuullisesti. Arvioinnin yhdeksi haasteeksi nousee juuri sen kannustavan ja ohjaavan tehtävän tavoittaminen, kun toteavuus on niin syvälle juurtunut perinteisestä arvioinnista lähteviin käsityksiimme (vrt. Atjonen 2007; Virta 1999).

Tutkimuksessani erityisesti alakoulussa liikuntaa opettavat opettajat kokivat arvioinnin osittain myös epämieluisaksi tehtäväksi juuri sen takia, että oppilaat saattavat kokea leimautuvansa arvosanansa perusteella:

”Mä en tiedä mitä mä muuttaisin liikunnan arvioinnista mutta jotakin muuttaisin. Jos tavoitteena on se, että ne sais positiivisia kokemuksia koululiikunnasta ja ne jatkais jollain tavalla sen harrastamista vapaa-ajalla, niin siinä on se vaara, että vaikka kuinka pitäisit hyviä tunteja niin se arvosana on se, joka sinne paperiin jää. Ja se voi olla jollekin kova paikka, että hänellä on aina siellä huonommassa reunassa ne rastit.” (Opettaja D)

”Ja sit mä en niinku tavallaan haluais myöskään sitä, että joku ajattelee, että mä oon niinku kasin tai seiskan oppilas ja sit ne tulee sinne liikuntatunnille niin, että niillä on itellään se kuva mielessä. Ku mä oon itse melkeinpä jo unohtanu mitä mä sit lopulta päätin joidenkin kohdalla.--- En mä haluais ajatella sillä lailla numeroina niitä lapsia. ” (Opettaja A)

Arviointi voi haastateltavien mukaan muodostua oppilaalle ikään kuin taakaksi, joka määrittää oppilasta liikaa ja jota ei saa koskaan muutettua. Alakoulun puolella pelko lokeroitumisesta on varmasti aiheellinen siitä syystä, ettei oppilailla ei välttämättä ole niin selkeää kuvaa omista

taidoistaan ja tekemisistään ja siksi arviointi vaikuttaa käsitykseen omasta liikunnallisuudesta vahvasti. Yläkouluja opettavat haastateltavat uskoivat enemmän siihen, että oppilailla on avaimet vaikuttaa omaan arvosanaansa ja selkeämpi käsitys siitä, miksi he ovat saaneet kulloisenkin arvosanan. Tällöin myös arvioinnin ohjaava tehtävä (ks. Atjonen 2007, 68) tulee selkeämmin esille. Kannustavuuden näkivät kaikki haastateltavat jollakin tapaa ongelmalliseksi asiaksi, koska arvosanaskaala tarjoaa niin vähän joustovaraa ja pelkkinä kannustusnumeroina kiitettävät arvosanat kärsisivät inflaatiota.

Liikunnan arviointi ei välttämättä ole leimaavaa ainoastaan liikunnallisessa mielessä. Liikuntatunneilla opettajan lisäksi myös oppilaat arvioivat toisiaan ruumiillisten suoritusten perusteella ja oppilashierarkioissa on nähtävissä liikunnallisen osaamisen positiivinen vaikutus sosiaalisiin suhteisiin ja suosioon (Berg 2010, 122, 128). Liikuntatunneilla oppilaiden välinen luokittelu ja suosituimmuusjärjestys näyttävät korostuvan (Berg 2006, 180, 185), minkä on huomannut myös Opettaja D kokemuksissaan poikien liikuntanumeroiden vertaamisesta:

”Pojat ainakin vertailee liikuntanumeroita ja se on tärkeää, että nehän asettaa itseensä siellä ryhmässä vähän sen liikuntanumeron mukaan.” (Opettaja D)

Myös haastateltavista opettaja A toteaa arvioinnin haittapuoleksi oppilaiden keskinäisen vertailun, mitä opettajana ei toivoisi tehtävän niin paljoa. Opettaja C näkee kuitenkin leimautumisasian olevan kiinni muustakin kuin liikunnan arvosanasta:

”Se että tehäks sillä (arvioinnilla) haittaa on tietenki kiinni siitä miten se lapsi on kasvatettu kotona ja sit koulussa että millainen arviointiarvo sille annetaan.--- Mä oon kyllä sitä mieltä, että pettymykset kuuluu omalla tavallaan asiaansa ja että jos joku lokeroituu liikunnassa siitä arvioinnista niin ettei liiku enää koskaan koska se on saanu kutosia ja seiskoja koulussa, niin ei se se arvosana ole, että kyllä se on jossain muualla se häikkä.” (Opettaja C)

Arviointia ei tulisi nostaa siis arvoon arvaamattomaan myöskään opettajan taholta, vaan sen tulisi olla luonnollinen osa opetus- ja oppimisprosessia, kuten Tynjälä (2004, 169) toteaa pohtiessaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja arvioinnin yhteyttä. On kuitenkin muistettava, että opettajalla on muitakin arviointikeinoja käytössään kuin vain todistukseen tuleva arvosana, ja haastattelemini opettajien mielestä tunneilla annettu arviointipalaute ja oppilailla teetettävä itsearviointi ovat hyviä keinoja rakentaa oppilaiden liikunnallista minäkuvaa.

5.3 Arvioinnin liikunnalle tarjoamat mahdollisuudet opettajien kokemana

5.3.1 Ammattitaitoisen toteutuksen kautta laadukkaaseen arviointiin

Oppilasarviointi tulisi nähdä osaksi opetuksen jatkumoa, jossa tavoitteet ja toteutus ohjaavat arviointia ja päinvastoin (vrt. Biggs & Tang 2007). Haastateltavien kokemuksissa tuli selkeästi esille ajatus siitä, että jotta voi tehdä laadukasta arviointia, on toteutuksenkin oltava mahdollisimman toimivaa. Oppilasarviointi tarvitsee tuekseen laadukasta opetusta ja tässä luvussa esittelen opettajien käsityksiä siitä, millaisia asioita he pitävät arvioinnin kannalta toteutuksessa tärkeänä.

Niin oppimisen kuin sen arvioinninkin kannalta oleellista on tietenkin se, että tunneilla on mahdollisimman paljon ajatuksella organisoitua toimintaa ja tätä kautta monipuolisen harjoittelun ja toistojen määrä saadaan mahdollisimman suureksi. Arvioinnissa keskitytään arvioimaan sitä, mitä on opetettu, mikä taas edellyttää opetuksen laadukkuutta, kuten seuraavassa esimerkissä Opettaja C mainitsee:

”Se mikä tossa arvioinnissa ja muussakin on tietysti olennaista, et sen minkä asian opettais nii opettais kunnolla. Et antais sitä harjotteluaiakaakin. Ettei ois vaan pelkkä opetustuokio ja sen jälkeen arvioidaan.” (Opettaja C)

Ongelmalliseksi tästä näkökulmasta opettajat tosin kokevat liikunnan opetustuntien vähyyden, vähäiset resurssit ja suuret ryhmäkoot, jotka tekevät yksilöllisen huomioimisen ja palautteen annon sekä liikkumiseen motivoimisen haastavammaksi. Olennaiseksi osaksi tunteja nousee myös tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston (ks. Jaakkola ym. 2006) tukeminen, sillä opettajat ovat tietoisia tehtäväsuuntautuneisuuden positiivisista vaikutuksista liikuntamotivaatioon. Liikuntatunneille pitäisi saada aikaiseksi turvallinen ja luottava ilmapiiri, jossa harjoittelu olisi mielekästä jokaiselle. Opettaja D:tä mukailen *se on opettajasta kiinni että pystyykö sen tekemään ja haluaako sen tehdä*. Opettaja C:n mukaan oppilaille tarjotut autonomian kokemukset tuntien sisältöjen suunnittelussa ja toteutuksessa tukevat oppilaiden motivaatiota ja kasvattavat vastuullisuuteen sekä tuovat merkityksellisyyttä heidän rooleihinsa liikkujina. Opettajat siis näkevät myös oppimisympäristön merkityksen oppilasarvioinnille, mikä Räsänen ja Friskin (1996, 18) mukaan on olennainen asia oppimisprosessia tukevassa arvioinnissa.

Arviointikulttuurin muutos lopputuloksen arvioinnista prosessin arviointiin (ks. luku 2.4 s.14) heijastuu kaiken kaikkiaan opettajien arviointikäsitteissä heidän puhuessa jatkumoista, mittaamisen vähentyneestä käytöstä ja merkityksestä ja yksilöllisistä tavoitteista. Opettajat pitävät liikunnan oppimista ja täten myös arviointia jatkuvana prosessina, jonka kulkuun oppilaalla tulisi

olla täydet mahdollisuudet vaikuttaa. Seuraavassa esimerkissä yläkoulussa liikuntaa opettava Opettaja B havainnollistaa ajatteluaan:

”Mä ajattelen aina sitä jatkumoa nii sehän kestää kolme vuotta. Nii kyllä siinä niitä toistoja tulee niin paljon, että sä näet sen (prosessin), koska päättöarviointi on vasta se mikä ratkaisee. Mä oon ainakin tulkinnut niin, että taito- ja taideaineissa se on jatkumoa ja se viimeinen numero on sitten se mihin on päästy. Tilanne karttuu koko ajan.” (Opettaja B)

Yllä oleva lainaus toimii esimerkkinä myös opintojen aikaisen arvioinnin ja päättöarvioinnin erilaisista tehtävistä. Opintojen aikaisen arvioinnin keskeinen tehtävä on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan toimia ohjaavana ja kehittävänä, kun taas päättöarviointi määrittelee, kuinka hyvin peruskoulun tavoitteet on saavutettu. Prosessiksi voi ajatella myös pienemmän liikunnan osasuorituksen harjoittelun, jolloin arvioinninkin pitää olla prosessia tukevaa:

”Ei se oo niinku yks hetki jolloin kamera ottaa kuvan ja katotaan osaatko vai etkö. Vaan kokonaisuutta mietitään taas jälleen kerran.” (Opettaja C)

Liikunnan oppimiseen sisältyy siis paljon erilaisia, päällekkäisiäkin prosesseja, joita opettajan tulee havainnoida arviointia toteuttaessaan.

Jotta jokainen pystyisi etenemään ja edistymään omassa prosessissaan, tarvitaan toimivia käytännön ratkaisuja. Jokainen haastateltava puhui tunneilla tekemistään eriyttämiskäytännöistä, joiden avulla tarjotaan oppilaille oman tasoisia liikkumismahdollisuuksia ja täten pyritään tekemään oppimisympäristöstä jokaisen omaa prosessia tukeva. Tämä tukee Korpisen (1996, 73) ajatusta siitä, että oppilaan itseluottamuksen vahvistamiseksi oppilaille tulee tarjota onnistumisen kokemuksia edellytyksiään vastaavissa tehtävissä. Näin myös omalla tasolla tehdyistä suorituksista saatu arviointipalaute lisää oppilaan itsetuntemuksen kehitystä. Yhtenä eriyttämiskäytännönä käytetään myös tasoryhmiä. Vaikka tasoryhmien käyttö koululiikunnassa voisi äkkiseltään tuntua oppilaiden keskinäistä vertailua korostavalta opetusmetodilta, näkevät opettajat sen tiettyjen tavoitteiden kannalta jopa välttämättömäksi toimintatavaksi. Ryhmien muodostaminen pyritään saamaan mahdollisimman pitkälti oppilaslähtöiseksi, jolloin jokainen oppilas valitsee sen tasoisen ryhmän, jossa hänellä on hyvä liikkua ja jossa hän pystyy parhaiten harjoittelemaan omalla tasollaan. Opettajat käyttävät myös paljon muunlaisia ryhmänmuodostusperiaatteita aina tunnin tavoitteista riippuen. Opettaja B:n mukaan erilaisten liikkujien hyväksyminen ja siihen opettelu edistää myös yleistä turvallisuutta ryhmässä.

Arvioinnin koetaan toimivan myös oman opetuksen tukena, etenkin, jos sitä käytetään diagnostisessa merkityksessä. Kun arvioi jotakin tiettyä asiaa esimerkiksi yksittäisellä tunnilla, tulee samalla havainnoineeksi, onko asia opittu ja osattu opettaa. Jos ryhmässä ilmenee suuria puutteita vaikkapa tietyn taidon kohdalla, on opettajan syytä palata omaan opetukseensa. Tunnin aikana annettava palaute oppilaille nähdään ylipäättänsä osana jatkuvaa arviointia ja arvioinnilla ohjaamista. Yksilöllisen palautteen määrä saattaa kuitenkin jäädä varsin vähäiseksi tai ainakaan palautetta ei ehdi tuntien lomassa antaa yksilöllisesti jokaiselta arvioitavalta osa-alueelta riittävästi. Opettaja A:n mielestä ideaalitalanne olisikin, jos oppilaiden kanssa voisi käydä liikunnasta arviointikeskustelut:

”Mun mielestä ois kaikkein kivoin, että mä voisin pitää liikunnastakin arviointikeskustelut jokaisen kanssa. Mutta aika ei oikein riitä siihen ja tuntuu vaikealta että mä pääsisin jokaisen niihin mukaan kun oppilaita on niin paljon --- kun monesti tuntuu, että jää itelläki joidenkin kohdalla sellai olo että ois halunnu sanoa sille enemmän kun vaan sen numeron.” (Opettaja A)

Arviointikeskustelut ovat tietenkin luokanopettajana toimivan liikunnanopettajan mahdollisuus, mutta tällöinkään ei tavoiteta todennäköisesti kaikkia liikuntaryhmäläisiä. Oppilaat ovat kuitenkin opettajien mukaan onneksi itse aktiivisia tänä päivänä ja tulevat usein reilusti kysymään esimerkiksi tunnin jälkeen arvioinnistaan ja siitä, mitä hän voisi tehdä parantaakseen. Asiansa osaava opettaja kykeneekin välittämään oppilaille kuvan siitä, että liikunnan arvosana on heistä itsestään kiinni. Myös uusia mahdollisuuksia on annettava ja palautteessa on oltava rehellinen.

Opettajan ammattitaito on avain menestyksekkääseen liikunnanopetukseen ja oppilasarviointiin. Jotta kykenee pitämään laadukkaita opetustuokioita, on tärkeää tuntea ryhmänsä ja oppilaansa mahdollisimman hyvin. Yhdeksi arvioinnin lähtökohdaksi haastatteluissa nousi esiin myös hyvä oppilaantuntemus. Arvioinnin käytännöissäkään ei tarvitse turvautua jatkuviin muistiinpanoihin tai mittatulosten ylöskirjaukseen, kun oppii tuntemaan oppilaansa. Oppilaantuntemus on perusta yksilöllisten lähtökohtien huomioimiseen arvioinnissa, mutta myös tuntien suunnittelussa. On osattava ottaa huomioon erilaiset temperamenttityypit ja ryhmän sosiaaliset kuviot ja pidettävä monipuolisia opetustuokioita, jotta kaikille mahdollistuu tilaisuuksia näyttää parastaan. Oppilaiden kannalta myös opetuksellinen jatkumo on Opettaja B:n mukaan tärkeää:

”Se mikä tois turvallisuutta oppilaan kannalta, että kun sen kolme vuotta mitä se viipyy yläkoulussa niin se sama opettaja pystyy sitä arvioimaan siellä. Että siihen tulee luottamusta, että opettaja tuntee sen, että ai se onkin vain ujo tai että tässä on joku muu sellainen juttu.--- Ne on sellaisia juttuja että varmasti huomioi ne

kaikki eikä vaan niitä näkyvimpiä ja ulospäin suuntautuneita. --- Se turvallisuus siitä, että tuntee omat oppilaansa on ensisijaista. (Opettaja B)

Opettajan ammattitaitoa liikunnan arvioinnissa lisää tietenkin myös se, että pystyy itsekin tekemään arvioimiaan asioita. Opettaja C mainitseekin huolenaiheekseen sen, kykeneekö opettajankoulutus nykyisillä kontaktiopetuksen tuntimäärillä tarjoamaan valmistuville opettajille avaimia tehdä laadukasta arviointia. Arvioinnin merkitystä oppilaiden kannalta kun ei voida kiistää.

5.3.2 Itsearviointi oppimisen välineenä liikunnassa

Uudistuvaan arviointikulttuuriin kuuluu arvioinnin sisällyttäminen osaksi oppilaan omaa oppimisprosessia ja oppilaan näkeminen aktiivisena arvioinnin osapuolena (ks. Syrjäläinen 1995; Atjonen 2007). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 262) yhdeksi oppilasarvioinnin tavoitteeksi on asetettu itsearviointitaidon kehittyminen, mikä tietysti vaatii pohjaksi säännöllistä palautetta ja itsearvioinnin harjoittelua. Liikunnan kaltaisessa, tavoitteiltaan ja arviointikriteereiltään varsin moninaisessa, oppiaineessa itsearviointia käytetään jo varsin paljon oppimisen tukena. Haastateltavista jokainen käytti itsearviointia ja koki sen myös tarpeelliseksi niin oppilaan itsensä kuin opettajankin työn kannalta. Itsearviointeja teetetään keskustelun apuvälineeksi, oppilaiden aktivoimiseksi ja arvioinnin tueksi. Yleisin tapa on teettää itsearviointeja lukuvuoden alussa ja ennen varsinaisia arviointeja tai tietyn jakson loputtua. Seuraavassa kuvailen tarkemmin opettajien kokemuksia itsearvioinnista.

Itsearvioinnin yhtenä tehtävänä on opettajien mukaan tehdä oppilaat tietoisiksi arvioinnin kriteereistä ja saada heitä pohtimaan eri osa-alueista suoriutumistaan. Kun arviointia tekee itse, tulee oppilas katsoneeksi omaa toimintaansa laajemmin ja ymmärrys arvioinnin kriteereistä ja liikuntatuntien tavoitteista kasvaa. Itsearvioinnin avulla opetetaan myös hyväksymään itseä ja omia vahvuuksia ja kehittämisen kohteita. Opettaja B kuvailee itsearvioinnin tehtävää seuraavasti:

”Se on myös väline siihen, että ne itse huomioisi sitä, että ohhoh, tässähän meni puoli vuotta ja mä oon ollu kolme kertaa tunnilla. Se on hyvä, kun nehän elää muuten tässä hetkessä ja nyt --- Nii se (itsearviointi) on semmoinen missä kokonaisuus hahmottuu paremmin. --- Se on sitä oman itsensä hyväksymistä ja semmosta realistista arviointia siitä, mitä olen tehnyt.” (Opettaja B)

Opettaja A:n mukaan itsearviointeja teettämällä saadaan oppilaita ymmärtämään paremmin myös opettajan tekemiä arviointeja ja etenkin erilaisten oppimistavoitteiden näkymistä arvosanassa:

”Siinä on ehkä se, että ne tulee miettineeksi itse myös omaa osallistumistaan ja sitä kuinka usein on mukana kaikki välineet ja millä asenteella osallistuu. Et jos ne ei mieti sitä ollenkaan, nii sit ne ei ehkä ymmärrä sitä opettajankaan näkökulmaa siihen.” (Opettaja A)

Itsearviointilla oppilaita kasvatetaan siis reflektiivisyyteen eli kehitetään oppilaiden valmiuksia ymmärtää ja pohdiskella omaa toimintaansa sekä kykyjä ohjata ja muuttaa sitä. Lisäksi pyritään itsetiedostuksen lisäämiseen ja arvioinnin merkityksen sisäistämiseen. (Atjonen 2007, 81–82.) Opettaja A uskoo, että pohtiessaan omaa suoriutumistaan liikunnassa, oppilas oppii realistisemmaksi omien taitojensa suhteen ja ymmärtää paremmin myös opettajalta saamaansa arviointia.

Itsearviointeja teetettäessä oppilaalle tarjotaan kokemus siitä, että hän on aktiivinen arvioinnin osapuoli ja hän kykenee itse vaikuttamaan arviointiinsa. Itsearviointin avulla oppilaita kannustetaan siis aktiivisesti säätelemään omaa oppimistaan. Säätelyn tueksi oppilaat tarvitsevat kuitenkin kriteerit, joihin he voivat omaa toimintaansa verrata. Opettajien mukaan mitä nuoremasta oppilaasta on kyse sitä konkreettisempia ja yksityiskohtaisempia asioita heitä on pyydetävä omassa toiminnassaan tarkkailemaan. Opettaja ei siis suinkaan jättäydy taka-alalle, vaan tukee aktiivisesti itsearviointitaitojen kehittymistä palautteen avulla oppilaan kehitystason huomioon ottaen (vrt. Atjonen 2007, 99). Oppilaille itsearviointi voi tarjota mahdollisuuden valtaantumiseen omassa oppimisessaan, mutta myös kokemuksen arvioinnin vuorovaikutuksellisuudesta, kuten Opettaja C:n kertomasta voi tulkita:

”Samoin kun ne saa miettiä sitä arvosanaa itse ja olla näin osa sitä arviointiprosessia. Ja mä laitan sit siihen oman palautteeni ja jos ne haluaa vielä jutella siitä nii siihen on mahdollisuus ennen kun arviointi tulee sinne todistukseen. Että ei niistä (arvioinneista) tarvii enää sen jälkeen keskustella, kun niitä on sulateltu yhdessä ja tehty yhteistyötä niiden eteen.” (Opettaja C)

Arviointi voidaan siis nähdä opettajan ja oppilaan välisenä vastavuoroisena dialogina, jossa subjektiivisuudelle täytyykin antaa sijaa, sillä objektiiviseen, ulkoiseen mittaukseen ei voida enää tänä päivänä tukeutua (Atjonen 2007, 99–100). Itsearviointin kautta opettaja ja oppilas voivat käydä tätä dialogia ja tasavertaistaa voimasuhteitaan oppimisen osalta. Haastatteluissa korostui myös ajatus siitä, että oppilaille on aina reilusti tarjottava mahdollisuus tehdä parhaansa opettajan arviointikriteereihin pohjaten. Arviointi ei siis ole minkäänlaista salatiedettä, vaan oppilaan itsetuntemusta ja itsearviointin taitoja kehitetään parhaiten, kun tavoitteet suoritukselle tai toiminnalle tuodaan reilusti oppilaan tietoon ja he saavat välittömän palautteen suoriutumisestaan

näiden tavoitteiden pohjalta. Isommilta oppilailta voidaan opettajien mukaan vaatia myös omien tavoitteiden asettamista ja niiden toteutumisen arviointia.

Opettaja voi hyödyntää itsearviointeja myös omassa opetuksessaan, etenkin diagnostisessa mielessä. Haastateltavat mainitsivat esimerkiksi, että itsearviointien avulla voidaan kartoittaa oppilaiden lähtötasoa ja subjektiivisia kokemuksia eri lajijaksoja silmällä pitäen ja suunnitella niiden pohjalta toimivaa toteutusta. Lisäksi niiden avulla voidaan havainnoida sitä, mitä oikeasti jaksoilla on opittu ja missä oppilaat kaipaisivat omasta mielestään lisäharjoitusta. Kaikki tämä on arvokasta tietoa laadukkaaseen opetukseen tähdätessä. Kuten siis Atjonen (2007, 99) toteaa, opettaja saa itsearvioinneista tärkeää tietoa opetussuunnitelman mukauttamiseen, opetuksen suuntaamiseen ja ammattitaitonsa kehittämiseen.

Vaikka oppilaan arvosanaa ei voikaan suoraan pohjata hänen omaan arvioonsa itsestään, on arvioinneista apua myös opettajan miettiessä arvosanoja. Jos opettajan ja oppilaan arviot poikkeavat merkittävästi toisistaan, on oppilaan kanssa syytä keskustella asiasta ja opettajakin voi saada uutta näkökulmaa arviointiinsa. Opettajat kuitenkin mainitsevat oppilaiden, etenkin tyttöjen, olevan arvioinneissaan toisinaan turhankin ankaria itselleen, mikä tulee ottaa huomioon itsearviointien tulkinnassa. Pääosin oppilaiden koetaan olevan itsearvioinneissaan realistisia, vaikka niitä pitääkin muistaa tarkastella tietyllä suodatuksella. Ääripäiden tapauksia löytyy nimittäin myös, jolloin oppilaan vääristynyt minäkuva saattaa aiheuttaa epärealistisuutta myös koululiikuntaan liittyvien taitojen arviointiin.

5.4 Arvioinnin merkitys liikunnanopetuksessa

Tähän lukuun on koottu opettajien kokemuksia siitä, miksi liikunnan arviointi on tärkeää ja millaisia merkityksiä arvioinnille muodostuu sen osapuolten keskuudessa opettajien mukaan. Arvioinnilla pyritään opettajien mukaan kannustamaan ja tuomaan tavoitteellisuutta ja motivaatiota liikunnan opetukseen. Arvioinnilla nähdään kuitenkin vain välineellistä arvoa, eikä se saisi koskaan nousta itse tarkoitukseksi liikunnan opetuksessa. Arvioinnin merkitys korostuu myös oppilaiden itsetuntemuksen kehittymisessä, vaikka opettajat eivät toivoisikaan liikunnallisen minäkuvan rakentuvan pelkästään koululiikunnan arvioinnin varaan.

Opettaja D:n mukaan parhaiten arvioinnissa on onnistuttu, kun se toimii kannustimena ja ohjaa kehitystä. Kun oppilas saa palautetta ja muokkaa toimintaansa sen mukaisesti, tulisi muutos näkyä myös arvioinnissa. Joidenkin oppilaiden kohdalla arvioinnin kannustavuudessa kokeekin onnistuvansa paremmin kuin toisten. Jo arvioinnin olemassaolo voi Opettaja A:n mukaan kannustaa yrittämään enemmän kuin jos liikuntaa ei arvioitaisi lainkaan. Varsinkin

numeroarviointia voidaan opettajien mukaan pitää vahvasti ulkoisena motivaatiokeinona liikunnan opiskelussa etenkin sellaisille oppilaille, jotka eivät niin mielellään liikkuisi:

”Jos siellä on se numero, eikä vaan suoritusmerkintä, millä mä pystyn ees pikkasen kiristämään, että he edes jotakin tekisi sen takia paremmin ja jotakin liikunnanopetuksesta hyötyisi.” (Opettaja B)

Numeroarvioinnin merkitys opettajien käsityksissä korostui myös Weckmanin (2008) tutkimuksessa, jossa lähes 70 % opettajista koki sen tarpeelliseksi liikunnassa. Arvioinnin motivoivaa vaikutusta opettajat pitivät kuitenkin yhtenä arvioinnin tärkeimmistä tehtävistä (ks. myös Lautala 1999, 65, 95). Ulkoinen motivointi ei kuitenkaan palvele pitkällä tähtäimellä elinikäisen liikkumisen tavoitetta. Liikunnan arvioinnin tulisi olla paljon muutakin kuin numero todistuksessa, jotta arvioinnilla tuettaisiin myös sisäistä liikuntamotivaatiota. Arvioinnilla tuodaan Opettaja A:n mukaan oppiaineelle merkityksellisyttä juuri tavoitteellisuuden kautta:

”Liikunta on oppiaine siinä missä muutkin aineet ja siinä on myös tavoitteita että ei pelkästään vaan palloilla ja pelata ja pyöritä ympäriinsä, vaan oikeasti oppitunnit ja jaksot ovat jollakin tapaa tavoitteellisia. Nii sit se on oppilaillekin hyvä, että ne tietää sen ja ottaa sen sillä lailla vakavasti ettei ainakaan itse pilaa omaa oppimistaan sen takia, että sitä ei arvioitais tai että sillä ei olis mitään merkitystä.” (Opettaja A)

Tavoitteiden ottaminen lähtökohdaksi opetukselle ja arvioinnille on liikunnanopetuksessa ensisijaisen tärkeää. Taito asettaa niin yleisiä kuin yksityiskohtaisempia tavoitteita kuuluu liikunnanopettajan perustehtäviin ja kerätyn arviointitiedon avulla näitä tavoitteita tarkennetaan ja yksilöllistetään tarpeen mukaan (ks. Nupponen & Penttinen 2009, 82–83). Arvioinnilla on siis erityinen merkitys suhteessa opetuksen tavoitteisiin.

Arvioinnin merkityksellisyttä voidaan lähestyä myös oppilaan itsetuntemuksen näkökulmasta. Opettajien mukaan arvioinnin avulla liikunnallisesti lahjakkaille pystytään antamaan palaute heidän erityistaidoistaan ja kannustamaan esimerkiksi jatko-opintoihin ja liikunnalliseen ammattiin. Olisi epäreilua jättää liikunta arvioimatta juuri sellaisten oppilaiden näkökulmasta, joille liikunta on tärkein oppiaine koulussa. Kuten on tutkittu, koululiikunnasta pidetään enemmän kuin koulunkäynnistä yleensä (Heikinaro-Johansson, Varstala & Lyyra 2008, 31; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011), joten liikuntaa arvostamalla voidaan tietyn oppilasryhmän yleistäkin koulunkäyntimotivaatiota kenties nostaa. Koulumenestys on tutkitusti kasautuvaa (ks. mm. Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011; Huisman 2004), mikä on hieman ristiriitainen tutkimustulos siihen nähden, kuinka paljon opettajat korostivat puheissaan juuri sitä opiskelijaryhmää, joille liikunta on ainut menestyksen mahdollistava oppiaine. Opettaja C:n

mukaan myös heikommalla arvosanalla on tärkeä tehtävä itsetuntemuksen lisäämisessä, mikäli arviointi kaikinensa tehdään ammattitaitoisesti:

”Ja kyllähän sillä (arvioinnilla) nyt sillai on merkitystä, että eihän sillä kiusaa kenellekään tehdä vaikka annetaan huono arvosana, mutta kyllä pitää pystyä ottamaan vastaan se viesti että sä et vaan oo niitä tyypejä, jotka on liikunnan saralla niin vahvoja. Että sun vahvat alueet on jossakin muualla.” (Opettaja C)

Tutkitusti on todettu, että mitä parempi liikuntanumero sitä myönteisempi liikunnallinen minäkäsitys (mm. Huisman 2004; Penttinen 2003). Opettajien B ja C mielestä tulisi kuitenkin pyrkiä kasvattamaan oppilaita siihen ajatukseen, että jokainen voi liikkua yhtä hyvin niillä eväillä, mitä hänellä on huolimatta todistuksen liikunnan arvosanasta. Oppilaiden kanssa voidaan kasvattavasti keskustella siitä, mitä *väliä sillä on, jos on todistuksessa seiska, kun se ei muuta sua ihmisenä yhtään sen huonommaksi.*

Arvioinnille ylipäätään ei opettajien kokemusten mukaan tulisi antaa liian suurta roolia koululiikunnassa. Toki arviointi kulkee ohjaavassa ja kannustavassa tehtävässään jatkuvasti mukana oppitunneilla, mutta sen sijaan lopputuotoksen arvottamista ei pidä nähdä koululiikunnan itseisarvoisena tehtävänä. Opettaja D suhtautuu alakoululaisten liikunnan arviointiin melko kriittisesti ja haluaisi itse opettajana keskittyä enemmän *pelkkään asiaan ja tekemiseen*. Opettaja B:nkin mukaan kaksi kertaa vuodessa tapahtuva arviointi on riittävää, sillä arviointiin ei ole mielekästä palata jatkuvasti oppilaiden kanssa. Turha summatiivisen arvioinnin korostaminen johtaa vain entistä enemmän numeroiden takia pingottamiseen ja estää näin tekemisen ilon kautta tapahtuvaa sisäisen liikkumisen motiivin löytämistä.

5.5 Yhteenveto tutkimuksen tuloksista

Tutkimuksen tulokset osoittivat liikunnan oppilasarvioinnin olevan ilmiönä moninainen ja linkittyvän vahvasti koulu- ja lapsiliikunnan muihin osa-alueisiin tavoitteista ja opetusmenetelmistä itsetuntemukseen ja pätevyyskokemuksiin. Arviointi voidaan nähdä siis laajasti ajatellen jatkuvana, niin oppilaan kuin opettajankin työskentelyä ohjaavana ja kehittävänä, tukipilarina, mutta helposti siitä puhuttaessa korostuu myös vain numeerinen arviointi ja liikunnan arvosanoihin liittyvät käsitykset. Tässä tutkimuksessa molemmat näkökulmat tulivat esille opettajien kuvatessa käsityksiään ja kokemuksiaan.

Liikunnan arviointi ja opetuksen toteutus kaipaa lähtökohdakseen etukäteen asetettuja tavoitteita. Koululiikunnassa tavoitteista tärkein on opettajien mukaan elinikäiseen liikkumiseen kannustaminen ja sen tukeminen. Jotta tätä tavoitetta voitaisiin vaalia, tulee pyrkiä monipuoliseen taitojen opetteluun ja lajeihin tutustumiseen, jotta jokaiselle löytyisi mieluisa tapa liikkua. Myös tunnetavoitteet koetaan liikunnassa erityisen tärkeiksi, sillä onnistumisten ja yhdessä koetun ilon kautta kasvatetaan sisäistä motivaatiota liikkumista kohtaan. Kuntoa ei voida koululiikunnan tuntimäärillä merkittävästi kasvattaa, mutta sen arvostusta voidaan tavoitteellisesti tukea.

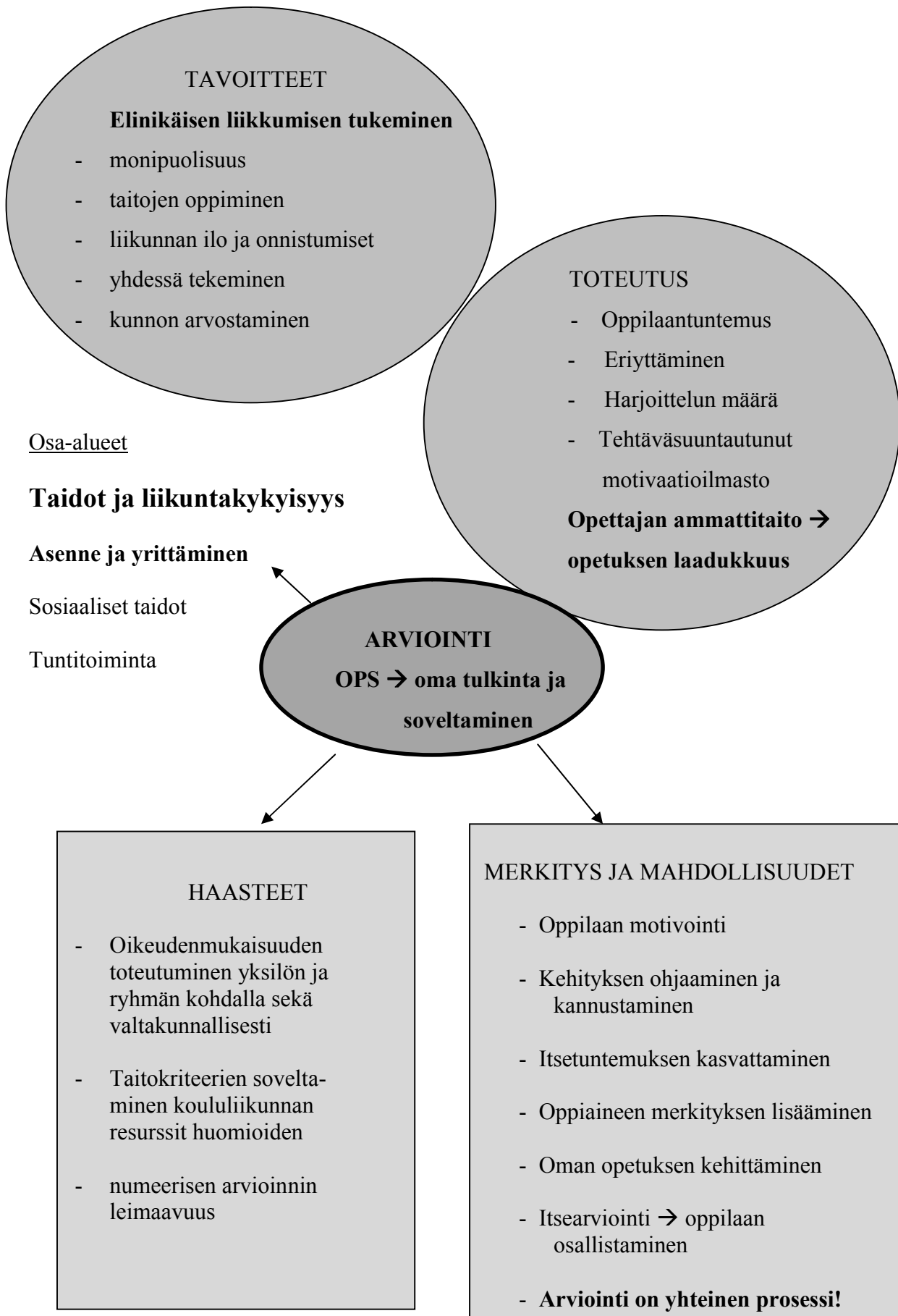
Arvioinnin lähtökohtana on opetussuunnitelma, joka antaa kehykset opetuksen tavoitteille ja sisällöille kuin arvosanojen muodostamiselle. Opettajat näkevät opetussuunnitelman suuntaa antavana työkaluna, joka vaatii toimiakseen vielä omaa tulkintaa ja soveltamista. Arvioinnin osa-alueita ovat opettajien mukaan liikunnalliset taidot ja liikuntakykyisyys, asenne ja yrittäminen, tuntitoiminta ja sosiaaliset taidot. Taidot ja asenne koetaan varsin tasavahvoiksi osa-alueiksi, joskin taidot ovat erinomaisuuden kannalta erottelevampia. Arvioinnin haasteeksi opettajat mainitsivat juuri taidon ja asenteen välissä tasapainoilun arvioinnin oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Lisäksi haasteena koetaan taitokriteerien soveltaminen ottaen huomioon liikuntatuntien rajalliset harjoittelumahdollisuudet ryhmäkokojen ja tuntimäärien puitteissa. Oman haasteensa koululiikunnassa tuo myös se, että oppilaat kokevat liikunnan arvosanan kovin henkilökohtaisena ja saattavat sen takia muodostaa itsestään turhan negatiivisen käsityksen liikkujana.

Laadukas arviointi vaatii kumppanikseen laadukasta toteutusta, jotta oppilaiden yksilölliset lähtökohdat ja kehittyminen tulevat huomioituiksi. Eriyttämiskäsitteet, pyrkimys opettamaan arvioitavat asiat mahdollisimman hyvin ja riittävän harjoitteluajan tarjoaminen oppilaille ovat ammattitaitoisen liikunnanopettajan tehtäviä. Kaiken taustalla on haastateltavien mukaan vankka oppilaantuntemus, jotta kykenee suunnittelemaan toteutuksen ja arvioimaan niin, että jokaiselle tarjoutuu tasavertaiset mahdollisuudet harjoitella ja näyttää osaamistaan. Myös tuntien ilmapiirin tietoinen rakentaminen tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tukeväksi nähdään myös arvioinnin kannalta oleelliseksi tehtäväksi. Tällöin pystytään vastaamaan paremmin myös koululiikunnan tärkeimpään tavoitteeseen eli elinikäiseen liikkumiseen kannustamiseen.

Opettajat pitävät arviointia merkityksellisenä toimintana, jolla tuetaan oppilaan kehitystä ja itsetuntemusta ja pyritään motivoimaan liikkumiseen. Arvioinnilla on diagnostinen tehtävä, jonka avulla opettajat kokevat pystyvänsä kehittämään myös omaa toimintaansa ja opetustaan. Liikunnan arvioinnissa käytetään paljon työvälineenä itsearviointia, joka mahdollistaa oppilaan osallistamisen arviointiprosessiin ja täten antaa oppilaalle enemmän avaimia oman oppimisensa kehittämiseen. Arviointia voidaankin pitää myös opettajan ja oppilaan yhteisenä prosessina, kun arviointikriteerit

ovat molempien osapuolten tiedossa ja oppilaalla on käsitys siitä, että hänellä on täydet vaikutusmahdollisuudet omaan oppimiseensa.

Seuraavan sivun kuviolla 7 on havainnollistettu tiivistetysti tutkimukseni tuloksia.



KUVIO 7. Opettajien käsityksiä liikunnan oppilasarvioinnista

6 POHDINTA

Oppilasarviointi on ammattitaitoa vaativaa ja äärimmäisen arvokasta työtä. Liikunta taas on arvioitavana oppiaineena varsin monisyinen kokonaisuus, johon yhdistyvät monenlaiset arvot ja arvostukset, tavoitteet ja niiden tulkinta sekä persoonallinen toteutus. Kaiken tämän keskellä on oppilas, joka antaa liikunnan oppimiselle ja sen arvioinnille omat merkityksensä. Tutkimukseni tarkoitus oli avartaa käsitystä siitä, mitä liikunnan oppilasarviointi käytännössä on opettajien kokemana ja näkemänä. Tutkimukseni tuloksissa käy ilmi se, millaisista lähtökohdista haastattelemani opettajat arviointia tekevät ja millaisia haasteita he ovat arvioinnissa kohdanneet. Toisaalta tulokset kertovat myös sen, mitä annettavaa arvioinnilla on sen osapuolille ja millaisia merkityksiä arviointi opettajien näkemyksissä saa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta tapahtuva arviointikulttuurin muutos, kuten myös lasten liikunnalle annetut yhteiskunnalliset merkitykset, näyttäytyvät myös opettajien käsityksissä liikunnan oppilasarvioinnista. Tulokset osoittavat, että liikunnan arviointi on prosessiluontoinen tehtävä, johon oppilas halutaan saada osalliseksi. Opettajat haluavat myös tavoitteenasettelullaan ja opetuksellaan välittää oppilaille kuvaa liikunnan itseisarvosta sen sijaan, että keskityttäisiin suorittamiseen ja vain siihen, mitä liikunnan avulla voidaan saavuttaa. Se, miten tätä kuvaa välitettäisiin myös arvioinnin avulla, näyttäytyy kuitenkin haasteellisena.

Yhteiskunnan eri intressitahot pyrkivät osaltaan vilkkaassa koululiikuntaa koskevassa julkisessa keskustelussa vastaamaan siihen, millaisia tavoitteita koululiikunnalle tulisi tänä päivänä asettaa ja mitä liikunnassa oikein tulisi arvioida. Tämän saman kysymyksen halusin esittää koululiikunnan asiantuntijoille, liikunnanopettajille. Opettajien tavoitteenasettelun lähtökohtana ovat selkeästi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, sillä heidän ajatuksensa esimerkiksi liikunnan tärkeimmistä tavoitteista ja arvioinnin osa-alueista myötäilivät hyvin pitkälti opetussuunnitelmassakin esiin tulevia sisältöjä. Toki opettajien kertomassa oli havaittavissa oman tulkinnan kautta muodostuvia persoonallisia painotuksia. Koen tutkijana hieman ristiriitaiseksi asiaksi sen, kuinka paljon liikunnan opetussuunnitelman sisällöissä ja hyvän osaamisen kriteereissä sekä haastateltavieni puheessa arviointia lähestytään liikunnallisten taitojen kautta, vaikka toisaalta todetaan liikunnan viikoittaisen tuntimäärän ja lajijaksojen pituuksien olevan riittämättömiä lajitaitojen kunnolliseen harjoitteluun tai niissä kehittymiseen. Lajitaitojen arvioinnissa näyttäisi

siis olevan pitkälti kyse myös oppilaan liikunnallisesta lahjakkuudesta. Soini (2006) on pohtinut väitöskirjassaan sitä, tulisiko liikuntanumeron ja päättöarvioinnin antamisen kriteerejä harkita uudelleen siten, että ne muutettaisiin nykyistä enemmän yhteistyötä, yrittämistä, omaa kehittymistä ja uuden oppimista painottaviksi. Tällaiset kriteerit mahdollistaisivat myös liikuntataidoiltaan heikommille pätevyyden kokemisen ja mahdollisuuden kiitettävään arvosanaan. Näin toimittaessa liikuntanumero olisi enemmän oppilaan kontrollissa ja täten sisäinen motivaatio paranisi etenkin sellaisten oppilaiden kohdalla, jotka eivät viihdy koululiikunnassa tai koe liikunnallista pätevyyttä. (Soini 2006, 66.) Tavoitteiden ja arviointikriteerien kohtaavuutta tulisi varmasti jokaisen opettajan pohtia liikunnanopetusta toteuttaessaan. Pitäisikö liikunnan olla edelleen vahvasti taito- ja taideaine, vai kenties enemmän tahto- ja tunneaine? Tulisiko nykyisten resurssien ja tavoitteiden valossa puhua pikemminkin koulun liikunnallisuuden opetuksesta kuin liikunnan opetuksesta?

Liikunnan arviointia koskevissa tutkimuksissa, kuten myös julkisessa keskustelussa, fokus on hyvin pitkälti liikunnasta saadussa arvosanassa. Tutkimukseni kuitenkin osoitti sen, että liikunnan arviointi on numeroskaalaa laajempi kokonaisuus. Toki liikunnan arviointi helposti haastateltavienikin puheessa konkretisoitui arvosanojen kautta, mutta arvioinnin eri tehtävät tulivat esille, kun tarkastelun kohteeksi tulivat myös diagnosoiva arviointi, tunneilla annettava palaute, itsearviointi ja eriyttämiskäytännöt. Oppilaan etua ajateltaessa arvioinnin tulisi olla ennen kaikkea motivoivaa, ohjaavaa ja kehittävää (vrt. Linnakylä & Atjonen, 2008). Jotta nämä tehtävät saavutettaisiin, on arvioinnissa käytettävä monipuolisia keinoja sen sijaan, että keskityttäisiin vain osoittamisen ja arvostelun tehtäviin eli numeeriseen arviointiin. Liikunnan kaltaisen oppiaineen arvioinnissa ylipäättänsä tulisi päästä eroon liiasta arvosanakeskeisyydestä, sillä ketä pelkät arvosanat loppujen lopuksi oikein palvelevat? Toki numeerisella arvioinnilla on merkitystä, kuten tutkimusaineistossa tuli ilmi, niin oppiaineen arvostuksessa kuin oppilaiden kannustamisessa ja jatko-opiskeluissakin. Oppilaan itsetuntemuksen kasvattamiseen ja liikuntakiinnostuksen syöttämiseen tarvitaan kuitenkin ennen kaikkea onnistumisen kokemuksia ja välitöntä palautetta toiminnasta.

Vaikka opettajien käsityksissä arviointiin liittyikin vahvasti prosessimuotoisuus etenkin jatkuvuuden ja seurannan näkökulmasta, jäi tutkimusaineistosta kuitenkin osittain kuva arvioinnin irrallisuudesta suhteessa oppilaan oppimisprosessiin. Arviointi ikään kuin kulkee oppimisprosessin rinnalla, mutta kuinka se saataisiin vahvemmin osaksi itse oppimista? Itsearviointi on tuttu ja toimivakin keino, jota opettajat kertoivat käyttävänsä jonkin verran. Voisiko liikunnanopetuksessa ajatella käytettävän entistä enemmän myös muita autenttisen arvioinnin menetelmiä ja arviointikohteita, kuten jonkinlaisen portfolion kasaamista, projektinomaista työskentelyä, ongelmanratkaisua ja yhteistoimintaa painottavia tehtäviä (vrt. Virta 1999; Linnakylä & Kupari 1996)? Autenttisessa arvioinnissa painottuu nimenomaan soveltaminen ja merkityksellisyys

oppilaan elämän kannalta sekä oppilaan oma aktiivisuus ja täten myös valta ja vastuu (Linnakylä & Kupari 1996, 101–104). Toki tällainen arviointi on opettajan kannalta varsin työllistävää ja arvioinnin subjektiivisuutta entisestään lisäävää, mutta opettajan tulisi luottaa omaan ammattitaitoonsa ja ajatella toteutustaan suunnitellussa sitä, mikä on tavoitteiden ja oppilaiden kannalta relevanttia. Jos keskeisin tavoite on elinikäiseen liikkumiseen motivoiminen, tulisi arvioinnin tukea tätä tavoitetta ja kohdistua siten nimenomaan liikunnan merkityksellisyyden esiintuomiseen ja liikkumaan motivoimiseen.

Jatkotutkimusta voisikin aiheen tiimoilta tehdä esimerkiksi toimintatutkimuksen muodossa. Olisi mielenkiintoista testata jotakin käytännön sovellusta prosessimuotoisesta työskentelystä ja autenttisesta arvioinnista tietyllä oppimisjaksolla ja tarkkailla sen vaikutuksia tavoitteiden toteutumiseen ja motivaatioon liikuntaryhmässä. Myös oppilaiden henkilökohtaiset kokemukset tällaisesta jaksosta voisivat antaa arvokasta näkökulmaa arviointikulttuurin kehittämiseen liikunnanopetuksessa. Liikunnan arvioinnista voitaisiin ylipäättänsä tehdä enemmän laadullista tutkimusta, jolloin ymmärrys arvioinnin prosessinomaisuudesta ja siihen liittyvistä subjektiivisista kokemuksista kasvaisi. Tämä avaisi reittejä myös arviointitoiminnan ja -käytänteiden kehittämislle.

Lähtökohdani tämän tutkimuksen tekemiseen oli kartuttaa omaa tietämystäni oppilasarvioinnista. Ennakkokäsityksenäni oli se, ettei arvioinnin toteuttaminen ole niitä helpoimpia tehtäviä opettajan ammatissa, mutta kuitenkin se on oppilaan näkökulmasta hyvinkin merkityksellinen ja keskeinen asia koulunkäynnissä. Luodon (2011) pro gradu -tutkielmassa luokanopettajakoulutuksen ja työelämän kohtaavuudesta käy esimerkiksi ilmi se, kuinka vähän opettajankoulutus tarjoaa opiskelijoilleen valmiuksia oppilasarviointiin siihen nähden, kuinka tärkeäksi osaksi opettajan työtä opiskelijat sen kokivat. Etenkin taito- ja taideaineiden kohdalla arviointi koetaan hyvin haasteelliseksi ja arvioinnista toivottaisiin keskusteltavan koulutuksessa enemmän (Luoto 2011). Tutkimukseni myötä koen saaneeni itselleni arvokasta tietoa niin arvioinnin teoriasta kuin käytännöstäkin ja tämän tietämyksen vien mukaanani työelämään ja sen autenttisiin arviointitilanteisiin. Tutkimuksen tarkoituksena oli laadullisen perinteen mukaisesti tehdä tunnetusta tiedettyä ja tässä koen onnistuneeni. Ilmiön asettamisesta suurennuslasin alle ja sen tarkastelusta asiantuntevien opettajien kertoman kautta toivon olevan hyötyä myös muille liikuntaa nyt tai tulevaisuudessa opettaville ja oppiville. Tutkimuksen tulokset paljastavat vain tiettyjen opettajien näkökulman liikunnan arviointiin tutkijan tulkintojen kautta, joten mistään yleispätevästä arviointia koskevasta tiedosta ei ole kyse. Tutkimukseni pitäisikin ennen kaikkea herättää lukijassa kysymyksiä ja tarvetta reflektoida omia arviointikäytäntönsä ja -toimintaansa, jotta voisi kokea olevansa taas entistä ammatillisempi ja eettisempi arvioija.

6.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimukseni oli luonteeltaan laadullinen, jolloin luotettavuutta arvioitaessa tulee tarkastella koko tutkimusprosessia. Pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja hänen toimintansa sillä tutkija on avoimesti subjektiivinen osa tutkimusta. (Eskola & Suoranta 1998, 210.) Omat ennakkoletukseni olen tuonut esille tutkimuksen johdannossa ja tutkimuksen viitekehyksessä, mikä tuo varmuutta niiden tiedostamisesta tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuksen sisäistä validiteettia tarkasteltaessa on otettava huomioon teoreettis-filosofisten lähtökohtien, tutkimuskäsitteiden kuin menetelmällisten ratkaisujen looginen suhde (emt., 213). Tutkimukseni onnistuu säilyttämään tässä suhteessa selkeän ja yhtenevän linjan loppuun saakka. Kun lähtökohtana on käsitys arvioinnista laadullisena ilmiönä ja ihmisistä merkitysten rakentajina, sopii laadullinen tapaustutkimus tutkimusotteeksi hyvin. Aineisto on kerätty luonnollisella tavalla tutkittavien kanssa keskustelemalla ja analyysissä on pyritty kuvaamaan tutkittavien ajatusmaailmaa mahdollisimman alkuperäisesti. Tutkimusprosessin vaiheet on tutkimuksessani toteutettu huolellisesti ja kuvattu tarkasti. Tutkimuksen luotettavuutta lisää laadullisessa tutkimuksessa juuri se, että tutkimusmenetelmät sopivat tutkimusaiheeseen ja koko tutkimusprosessi tuodaan lukijan tarkasteltavasti avoimesti (Cohen, Manion & Morrison 2007, 148).

Teemahaastattelu osoittautui antoisaksi, joskin myös ensikertalaiselta varsin vaativaksi aineistonkeruumenetelmäksi. Luotettavuuden kannalta on olennaista, että tutkimusaineisto on kerätty huolellisesti ja asianmukaisesti ja tutkimuksen laadukkuuden tavoittelu näkyy myös haastattelurungon laatuun panostamisena (Hirsjärvi & Hurme 2010, 184–185). Tässä tutkimuksessa koko tutkimusaineisto on kerätty kahden viikon sisään, joten ajalliset erot eivät vaikuta tutkimuksen luotettavuuteen. Haastattelijan rooli ei ollut minulle entuudestaan kovin tuttu, joten halusin rungon tarjoavan minulle selkeän tuen haastattelutilanteissa. Haastatteluissa pääosassa olivat tutkittavat ja heidän kertomansa, joten pyrin antamaan mahdollisimman paljon tilaa heidän puheelleen. Haastattelijana huomasin kokemuksen myötä paranevani aineistonkeruun edetessä, sillä onnistuin paremmin reagoimaan haastateltavien vastauksiin osatessani jo hieman arvioida keskustelun suuntaa aiempien haastatteluiden perusteella. Näin haastatteluista tuli myös enemmän keskustelunomaisia (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2010, 35). Runkoa testaava esihaastattelu oli siis myös erittäin tarpeellinen, vaikkei analyysiin päätyntykään. Haastatteluolosuhteet tutkittavien välillä vaihtelivat opettajanhuoneesta kotioloihin ja joissain haastatteluissa kiire sekä ympäristön häiriötekijät tulivat jonkin verran esille. Kaikki haastattelut kuitenkin päästiin tekemään rauhassa loppuun saakka, joten uskon ympäristön häiriötekijöiden vaikuttaneen hyvin

vähän tutkimusaineistoon. Haastatteluaineisto tulisi litteroida mahdollisimman pian taltioinnin jälkeen (emt., 185), joten purin ääninauhat samana tai seuraavana päivänä haastatteluista. Litteroin joka haastattelun samalla tavalla, jottei haastatteluaineistoon tulisi tästä johtuvia epätarkkuuksia.

Tiedoksiantajina tutkimani opettajat olivat luotettavia. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, omaavat tutkittavasta ilmiöstä tietoa ja kokemusta mahdollisimman paljon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86). Haastatteleman opettajat olivat erittäin asiantuntevia ja kertoivat rehellisesti omista ajatuksistaan. En kokenut heille muodostuneen tarvetta miellyttää minua haastattelijana, joten haastatteluaineistossani tuskin ilmenee niin kutsuttuja sosiaalisesti suotavia vastauksia (ks. Hirsjärvi & Hurme 2010, 35). Haastateltavien suhteellisen samanlainen tämän hetkinen kokemusmaailma tukee myös tutkimustulosten yleistettävyyttä (Eskola & Suoranta 1998, 66), vaikka siihen ei tapaustutkimukselle tietoisesti pyritäkään.

Tutkimuksen tulokset ovat laadullisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiivisia tulkintoja tutkittavien vastauksista. Pyrkimyksenä on kuitenkin tuoda esiin tutkittavien käsityksiä ja ajatusmaailmansa niin hyvin kuin mahdollista. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 189.) Eskolan ja Suorannan (1998, 211) mukaan tutkimuksen uskottavuus, ja täten myös yksi luotettavuuden kriteeri, perustuu siihen, että tutkijan käsitteellistys ja tulkinnat vastaavat tutkittavien käsityksiä. Tutkimusaineistoni on kokonaisuudessaan analysoitu samalla tavalla ja analyysissa on pyritty huolellisuuteen ja tutkittavia ja heidän kertomaansa arvostavaan lähestymistapaan, joten voidaan olettaa tulkintojen vastaavan tutkittavien käsityksiä. Toin tutkimustulokset -osioon mukaan jonkin verran lainauksia aineistosta, jotta tutkittavien ääni pääsisi entistä paremmin ja monipuolisemmin kuuluviin myös lukijalle. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole ollut perustaa analyysia satunnaisiin poimintoihin aineistosta, vaan käsitellä aineistoa monipuolisesti kokonaisuuksia hahmottaen. Sisällönanalyysissa ja teemoittelussa saattaa helposti korostua liiaksi tutkijan pyrkimykset ja tarkoitusperät ja tutkija ikään kuin ylitulkitsee aineistoaan (Cohen ym. 2007, 490). Tutkimuksessani olen tietoisesti pyrkinyt välttämään tällaista tukeutumalla analyysissa pitkälti haastattelurungon teemoihin ja pitämällä aineistoa jatkuvasti mukana analyysin aukikirjoittamisvaiheessakin. Aineistossa esiintyi toki myös sellaisia toistuvia, jokaisessa haastattelussa esiin tulleita, teemoja, joita en ollut etukäteen osannut edes ajatella ja jotka olivat erittäin merkityksellisiä tutkimukseni kannalta.

Puhuttaessa tutkimuksen ulkoisesta pätevyydestä viitataan usein tutkimuksen tulosten yleistämiseen ja edustavuuteen laajemmassa joukossa. Subjektiiviset tulkinnat hyväksyvässä laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyttä ei voida kuitenkaan ajatella samalla tavalla kuin tutkittaessa laajoja otoksia tilastollisesti. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää tarjota selkeä ja

yksityiskohtainen kuvaus ilmiöstä, jotta lukija itse voi päättää, missä määrin ja mitkä tutkimustulosten osat ovat siirrettävissä toiseen tilanteeseen. Kyse on siis myös tutkimustulosten verrattavuudesta lukijan kokemaan todellisuuteen. (Cohen ym. 2007, 137.) Tämän tutkimuksen lähtökohtaisena tarkoituksenaan ei ollut kuvata täydellisen kattavasti liikunnan oppilasarviointia opettajan kokemana niin, että tutkimustulokset voitaisiin yleistää kaikkia liikunnanopettajia koskeviksi. Sen sijaan pyrkimyksenä oli tuoda esille lukijan omaan todellisuuteen ja käsityksiin vertailtavia näkökulmia, jotka totuuksien tarjoamisen sijaan herättävät kysymyksiä. Aineiston ja siitä tehtyjen tutkimustulosten merkityksellisyys korostuu tällä tavalla.

Tutkimusetiikka liittyy laadullisen tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen (Cohen ym. 2007, 51). Tutkittavien kannalta eettisyys on otettu tässä tutkimuksessa huomioon sillä, että osallistuminen tutkimukseen on ollut vapaaehtoista ja tutkittavien yksityisyydestä ja anonymiteetistä on huolehdittu läpi aineiston kuvailun ja analyysin. Tutkittava ilmiö, oppilasarviointi, saatetaan kokea myös melko henkilökohtaisena asiana, mutta tutkittavat osallistuiivat haastatteluihin avoimin mielin ja uskaltautuivat rehellisesti jakamaan ajatuksiaan. Tutkittaviin ja kerättyyn aineistoon on suhtauduttu kunnioittavasti ja tutkimuksen kaikissa vaiheissa on pyritty tekemään eettisesti korkeatasoista työtä.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki. Tammi.

Berg, P. 2006. Liikuntatuntien kapteeninvalintatilanne oppilaiden hierarkioiden rakentajana. Kasvatus 37, 2, 174–186.

Berg, P. 2010. Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. Väitöskirja.

Biggs, J. & Tang, C. 2007. Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does. (3. painos). Suffolk, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. 6th edition. Abingdon: Routledge.

Dwyer, C.A. 1990. Trend in the assessment of teaching and learning: educational and methodological perspectives. Teoksessa P. Broadfoot, R. Murphy and H. Torrance (toim.). Changing educational assessment: International perspectives and trends. London: Routledge.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 159–183.

Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 25–43.

Frisk, T. & Räisänen, A. 1996. Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin valtakunnallisen ohjauksen arviointia. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus. 27–42.

Frisk, T. & Räisänen, A. 1996. Oppilaan ja opiskelijan oikeusturva arvioinnin ongelmana. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus. 43–60.

Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille. 2008. Helsinki: Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, Opetusministeriö, Nuori Suomi ry.

Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

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

Ilmanen, K. 2009. Urheilua aikuisten oikeesti – mitä järkeä? Liikuntatieteellisen seuran liikuntatieteen päivien esitys.

<http://www.lts.fi/filearc/868_ilmanen_urheilua_aikuisten_oikeesti_mit%E4_jarkea_lltp09.pdf>

Viitattu 14.12.2011.

Itkonen, H. 2010. Lapsiurheilun kolme puhunutta. TUL-lehti 1/2010.

Jaakkola, T. 2002. Changes in students' exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices. Jyväskylä: LIKES. Research Center for Sport and Health Sciences no. 131. Väitöskirja.

Jaakkola, T., Soini, M. & Liukkonen, J. 2006. Liikuntanumeron yhteys yläasteikäisten oppilaiden liikuntamotivaatioon. Liikunta & Tiede 43, 6, 18–25.

Johansson, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2011. Kohtaavatko peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteet ja oppilaiden kiinnostus liikunnanopetuksessa. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taide- ja taitoaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Helsinki: Opetushallitus. 237–248.

Karvinen, J. 2008. Suositusten toteutus. Teoksessa Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7-18-vuotiaille. 2008. Helsinki: Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, Opetusministeriö, Nuori Suomi ry. 32–41.

Karvonen, T., Rahkola, A. & Nupponen, H. 2008. “En ole liikunnallinen tyyppi” – sanoo aiempaa useampi kouluikäinen. Liikunta & Tiede 45, 6, 8–12.

Kauko, K. & Klemola, U. 2006. Oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen – liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia. Liikunta & Tiede 43, 6, 40–46.

Koppinen, M-L, Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.

Korhonen, T. & Kaivosaari, A. 2010. Koululiikunta pyörteisen keskustelun keskiössä. Liikunnan ja urheilun maailma 5/2010.

<http://www.slu.fi/lum/numero_5_2010/tutkittua/koululiikuntafoorumi_koululiikun/> Viitattu 12.12.2011.

Korpinen, E. 1996. Miten laajentaa opiskelija-arviointia koulutuksen evaluaatioon? Eräs ehdotus evaluaatiomalliksi. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus.61–68.

Korpinen, E. 1996. Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus. 69–82.

Koski, P. & Tähtinen, J. 2005. Liikunnan merkitykset nuoruudessa. Nuorisotutkimuksen seuran julkaisu no.1. 3–21.

Koululiikunnan kehittämisen toimenpidesuunnitelma. 2007. Helsinki: Opetushallituksen moniste 18/2007.

<http://www.oph.fi/download/46816_koululiikunnan_kehittaminen.pdf> Viitattu 27.01.2012.

Kujala, T. & Hakala, L. 2010. Koululiikunta on kaikille. Liikunnan ja urheilun maailma 1/2010.

<http://www.slu.fi/lum/numero_1_2010/tutkittua/koululiikuntafoorumi_koululiikun/> Viitattu 22.01.2012.

Kuusela, J. 2006. Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon. Helsinki: Opetushallituksen julkaisuja.

<http://www.oph.fi/download/47156_Temaattinen_tasa_arvo.pdf> Viitattu 16.03.2012.

Laakso, L., Nupponen, H., Rimpelä, A. & Telama, R. 2006. Suomalaisen nuorten liikunta-aktiivisuus – Katsaus nykytilaan, trendeihin ja ennusteisiin. Liikunta & Tiede 43,1, 4–13.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 28–45.

Laine, T. & Malinen, A. 2008. Arvotietoisuus arvioinnin perustana. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Jyväskylä: koulutuksen arviointineuvosto. 11–23.

Lankinen, T. 2011. Peruskoululaisten toimintakyky ja hyvinvointi. FTS-tiedotustilaisuuden esitys. <http://edu.fi/download/131817_peruskoululaisten_toimintakyky_ja_hyvinvointi_lankinen.pdf> Viitattu 15.12.2011.

Lautala, A. 1999. Ala-asteen opettajien käsityksiä liikunnan oppilasarvioinnista. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Liimatainen, E. 2000. Prososiaalinen käyttäytyminen, minäkäsitys ja liikuntaharrastus 11- ja 17-vuotiailla nuorilla. Jyväskylä: LIKES Reserch Reports on Sport and Health.

Linnakylä, P & Atjonen, P. 2008. Arvioinnin eettisyys. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Jyväskylä: koulutuksen arviointineuvosto. 47–63.

Linnakylä, P. & Kupari, P. 1996. Autenttinen arviointi peruskoulun opiskelua ja arviointimenetelmiä uudistamassa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus. 95–122.

Lintunen, T. 2007. Pätevyyden kokemukset liikunnassa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 152–156.

Liukkonen, J., Jaakkola, T., Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnan opetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 157–170.

Luoto, I. 2011. Kohti opettajuutta. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuksen ja työelämän kohtaavuudesta. Turun yliopisto: Rauman opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

- Lyytinen, H. & Nikkanen, P. 2008.** Arvottaminen on arvioinnin ydintä. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Jyväskylä: koulutuksen arviointineuvosto. 25–46.
- Manninen, J. & Kauppi, A. 2008.** Kehittävä arviointi. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Jyväskylä: koulutuksen arviointineuvosto. 117–125.
- Meriläinen, R. 2007.** Liikkumattomuuden inhimilliset tekijät. *Liikunta & Tiede* 44, 3-4, 12–15.
- Metsämuuronen, J. 2008.** Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp Ky.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2007.** Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 46–69.
- Niikko, A. 2003.** Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85.
- Nupponen, H. & Huotari, P. 2002.** Kaikki kunnossa? Nuorten kuntoerojen kasvu huolestuttaa. *Liikunta & Tiede* 39, 3, 4–9.
- Nupponen, H. & Penttinen, S. 2009.** Taitavaksi liikunnanopettajaksi alakouluun. Teoksessa M-L. Rönkkö, J. Lepistö & S. Kullas (toim.) Monialainen opettajuus. Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin. Turun yliopisto: Rauman opettajakoulutuslaitoksen julkaisu. 77–93.
- Paakkari, O. & Palomäki, S. 2010.** Kenen ehdoilla koululiikuntaa kehitetään? *Liikunta & Tiede* 46, 6, 12-14.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011.** Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Opetushallitus.

Penttinen, S. 2008. Hyvä, paha, tärkeä koululiikunta. *Liikunta & Tiede* 45,4, 40–43.

Penttinen, S. 2006. Liikuntanumero liikuntakasvatuksen solmu- ja jatkuvuustekijänä? Verkkojulkaisu.

<http://www.edu.utu.fi/tiedostot/rokl/liiter/_symposium/Workshopit/Seppo_Penttisen_alustus_workshop3.pdf> Viitattu 22.01.2012.

Penttinen, S. 2003. Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 219.

Perusopetuslaki (628/1998). 22. §, Oppilaan arviointi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. 1999. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa. Helsinki: Opetushallitus.

Puska, P. 2011. Liikkuva koululainen – investointi kansalliseen hyvinvointiin. FTS-tiedotustilaisuuden esitys.

<http://edu.fi/download/131858_liikkuva_koululainen_puska.pdf> Viitattu 15.12.2011.

Rahkamo, S. 2003. Kuka on kymppin liikkuja? *Liikunta & Tiede* 40, 2, 23.

Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Räisänen, A. & Frisk, T. 1996. Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin taustaa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus. 9–26.

Salasuo, M. & Koski, P. 2010. Miten kilpaurheilu istuu nykynuorten sielunmaisemaan. – näkökulmia liikuntasuhdetta vahvistaviin ja heikentäviin tekijöihin. *Liikunta & Tiede* 47, 2–3, 4–9.

Sarlin, E.-L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical education and Health 40. Väitöskirja.

Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylä: Studies in Sport, Physical Education and Health 120. Väitöskirja.

Syrjälä, E. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 9–66.

Syrjäläinen, E. 1995. Itsearviointi koulun kehittämisen välineenä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.

Sääksjärvi, A. 2011. Fyysisen toimintakyvyn seurantarjestelmä peruskoululaisille. FTS-tiedotustilaisuuden esitys.

<http://edu.fi/download/131816_fyysisen_toimintakyvyn_seurantarjestelmaperuskoululaisille_saa_kslahti.pdf> Viitattu 15.12.2011.

Telama, R. 1999. Koululiikunta on tärkein liikuntakasvattaja. Liikunnan ja urheilun maailma 22/99, Tiinu Wuolio.

<http://www.slu.fi/lum/22_99/slu-yhteiso/risto_telama_koululiikunta_on_ta/> Viitattu 22.01.2012.

Telama, R., Yang, X., Hirvensalo, M. & Raitakari, O. 2006. Participation in organised sport as a predictor of adult physical activity: A 21-year longitudinal study. Pediatric Exercise Science 18, 1, 76–88.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteista. Helsinki: Tammi.

Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:65.

Vuorenmaa, M. 2001. Ikkunoita arvioinnin tuolle puolen. Uusia avauksia suomalaiseen koulutusta koskevaan evaluaatiokeskusteluun. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 176. Väitöskirja.

Välijärvi, J. 1996. Oppilasarviointi opiskelun uudistumisen tukena ja tukahduttajana lukiossa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus. 123–142.

Weckman, S. 2008. Liikunnanopetuksen oppilasarviointi - kyselytutkimus yläluokkien opettajille. Jyväskylän yliopisto: Liikuntatieteen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.

Zacheus, T. 2009. Liikunnan merkitykset vuosina 1923–1988 syntyneiden suomalaisten nuoruudessa. *Liikunta & Tiede* 46, 6, 34–40.

Zhu, X., Ennis, C.D. & Chen, A. 2010. Implementation challenges for a constructivist physical education curriculum. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16, 1, 83–99.

Teemahaastattelurunko

Taustakysymykset

- Liikunnanopetuskokemus vuosissa
- Opetettavat luokka-asteet

MITÄ arvioidaan?

Koulun liikuntakasvatuksen tärkeimmät tavoitteet

- Tärkeimmät tavoitteet omasta mielestä, onnistuneen liikuntatunnin kuvaus, koulun rooli lapsiliikunnassa tänä päivänä

Arvioinnin lähtökohdat

- arvosanan muodostumisen osa-alueet, asenne vs taidot, POPS lähtökohtana, oppilaiden tietoisuus kriteereistä, omien arviointikriteerien muutos opetusvuosien varrella, arvioinnin tulevaisuus

Arvioinnin tasavertaisuus ja yksilöllisyys

- tasavertaisuuden toteutuminen, yksilöllisten lähtökohtien huomioiminen, prosessin arviointi

MIKSI arvioidaan?

Liikunnan arvioinnin tehtävät

- Arvioinnin hyödyt ja haitat, kannustavuus, arvioinnin hyödyntäminen opetuksessa

MITEN arvioidaan?

Erlaiset arviointimenetelmät ja arviointitiedon jakaminen oppilaalle

- arviointitieto (miten ja millaista), mittaaminen osana arviointia, arviointitiedon antaminen oppilaalle, liikuntanumeron tarpeellisuus

KUKA arvioi?

Opettaja arvioijana

- Arvioinnin haasteellisuus, arviointi osana liikunnanopettajan työnkuvaa

Oppilaan itsearviointi

- Itsearvioinnin käyttö ja merkitys, itsearviointi osana arvosanaa

MILLOIN arvioidaan?

- arvioinnin ajankohdat ja jatkuvuus