



Turun yliopisto
University of Turku

**LIIKUNTAA ALAKOULUSSA OPETTAVIEN
OPETTAJIEN ARVIOINTIKÄYTÄNTEET JA
NIIDEN MUUTOKSET VUODEN 2014 PERUS-
OPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN VOI-
MAANTULON MYÖTÄ**

Saska Karpansalo & Olli-Pekka Karppi-
nen

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Lokakuu 2020

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos

KARPANSALO, SASKA & KARPPINEN, OLLI-PEKKA:

Liikuntaa alakoulussa opettavien opettajien arviointikäytänteet ja niiden muutokset perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 voimaantumisen myötä

Tutkielma, 49 s., 2 liites.

Kasvatustiede

Lokakuu 2020

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman yhteyksiä liikuntaa opettavan opettajan suorittamaan arviointiin liikunnan oppiaineessa. Tutkimuksessa haluttiin ensisijaisesti selvittää, miten liikuntaa opettavat opettajat toteuttavat arviointia. Tutkimuksessa kartoitettiin liikuntaa opettavien opettajien kokemia haasteita liikunnan arvioinnissa. Kolmanneksi haluttiin tietoa, miten arviointimenetelmät liikunnan oppiaineessa ovat muuttuneet. Lisäksi pyrittiin selvittämään, millaiseksi opettajat kokevat ammatillisen pätevyytensä liikunnan arvioinnissa.

Aineisto on hankittu vuoden 2020 alkupuoliskolla yhdestä varsinaissuomalaisesta yhtenäiskoulusta. Tutkimukseen osallistui seitsemän opettajaa. Aineiston keruu suoritettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Aineisto on käsitelty laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen mukaan liikuntaa opettavat opettajat toteuttavat oppilasarviointia liikunnan oppiaineessa pitkälti vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Opettajien käytössä olevien arviointimenetelmien määrä on vähentynyt. Vuoden 2014 opetussuunnitelma jakaa opettajien mielipiteet. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opetussuunnitelma liikunnan arvioinnin osalta on liian suurpiirteinen. Sen seurauksena opettajat kohtaavat yksilöllisesti eri tavoin ilmeneviä haasteita. Opetussuunnitelmaan kaivataan tarkennuksia ja liikuntaa opettavat opettajat tarvitsevat koulutusta liikunnan arviointiin.

Asiasanat

opetussuunnitelma, liikuntaa opettava opettaja, liikunta, arviointi, ammatillinen pätevyys

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	ARVIOINTI SUOMALAISESSA ALAKOULUSSA	4
2.1	Oppilasarviointi ja sen tehtävä	4
2.2	Arviointikulttuurin muutokset Suomessa.....	7
2.3	Liikunnanopetuksessa käytetyt arviointimenetelmät	9
3	LIIKUNNAN OPPIAINEEN TAVOITTEIDEN JA ARVIOINNIN MUUTOKSET PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMISSA 2004 JA 2014	11
3.1	Liikunnan oppiaine vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa tavoitteiden ja arvioinnin osalta	11
3.2	Liikunnan oppiaine vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa tavoitteiden ja arvioinnin osalta	12
4	LIIKUNTAAN OPETTAVAN OPETTAJAN KOKEMA AMMATILLINEN PÄTEVYYS	15
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET	17
6	TUTKIMUSAINOISTO JA -MENETELMÄT	18
6.1	Tutkimuksen kohdejoukko	18
6.2	Tiedonkeruumenetelmä	19
6.3	Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi	20
6.4	Tutkimusmenetelmän luotettavuus	21
7	TULOKSET.....	23
7.1	Liikuntaan opettavien opettajien käyttämät arviointimenetelmät	23
7.1.1	Arvioinnin kohdentaminen	26
7.1.2	Summatiivisen arvion antaminen.....	28
7.2	Liikunnan arvioinnin haasteet	30
7.3	Arviointimenetelmien muutokset liikunnan oppiaineessa perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 myötä.....	32
7.4	Liikuntaan opettavien opettajien kokema ammatillinen pätevyys ja sen kehittäminen suhteessa nykyisen opetussuunnitelman mukaiseen liikunnan arviointiin	35

8	POHDINTA.....	39
8.1	Vertailua aiempiin tutkimuksiin.....	39
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	42
8.3	Jatkotutkimusehdotukset	44
	LÄHTEET.....	45
	LIITTEET	50

Taulukot / List of tables

Taulukko 1.	Haastateltavien työvuodet ja viikottaiset liikunnan opetustunnit	19
Taulukko 2.	Haastateltavien käyttämät arviointimenetelmät.....	26
Taulukko 3.	Arviointia ohjaavat keskeiset arvot tai periaatteet.....	28

1 JOHDANTO

Peruskoulussa opetettavien oppiaineiden sisällöt ja oppiaineita koskevat ohjeistukset muuttuvat noin kymmenen vuoden välein, kun Opetushallitus julkaisee uuden perusopetuksen opetussuunnitelman. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma astui virallisesti voimaan vuoden 2016 syksyllä (Opetushallitus 2014). Voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman myötä liikunnan oppiainetta koskevat ohjeistukset muuttuivat ja ero vuoden 2004 opetussuunnitelmaan oli suuri. Nykyisen opetussuunnitelman mukaan keskeisiä teemoja liikunnan oppiaineessa ovat sisäisen motivaation synnyttäminen, aktiivinen elämäntapa ja positiivinen kehonkuva. Lajitaidot ovat uintia lukuun ottamatta jääneet historiaan. Opetus perustuu edellä mainittujen teemojen ympärille. (Hirvensalo, Huhtiniemi, Huovinen, Sääkslahti & Palomäki 2016, 24.) Nykyisessä opetussuunnitelmassa puhutaan motoristen perustaitojen opettamisesta yksittäisten urheilulajien sijaan (Lahti 2017, 36). Tässä tutkimuksessa liikunnan oppiaineen muutoksia tarkastellaan erityisesti arvioinnin näkökulmasta.

Perusopetuslain (628/1998) perusteella oppilaan arvioinnille voidaan nimetä kaksi keskeistä tehtävää. Arvioinnin tehtävänä on ohjata oppilaan opiskelua kannustaen ja kehittää hänen itsearviointitaitojaan. Voimassa olevan opetussuunnitelman mukaisessa arvioinnissa keskiöön nousee opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus (Opetushallitus 2014). Opettajan tulee pystyä antamaan oppilaalle palautetta tavalla, joka tukee oppilaan myönteisen itsetunnon ja oppimismotivaation kehittymistä (Kauppinen & Vitikka 2017, 13). Nykyisessä opetussuunnitelmassa käytetään käsitettä oppimisen arviointi oppilaan arvioinnin sijaan. Tämän tarkoituksena on korostaa arvioinnin monipuolisuutta ja sitä, että arvioinnin tulee aina pohjautua asetettuihin tavoitteisiin (Kauppinen & Vitikka 2017, 10). Liikunnan kohdalla korostuu, että oppilaita ei tule verrata toisiinsa (Huovinen, Palomäki, Pietilä & Sääkslahti 2017, 73). Liikunnanopettajien käyttämiä nykyisen opetussuunnitelman mukaisia arviointimenetelmiä ovat muun muassa havainnointi ja havaintojen dokumentointi, arviointikeskustelu, oppilaiden itsearviointi ja välitön palaute (Luostarinen & Peltomaa 2016; Vuollet 2019). Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa nostetaan esiin samanaikaisopettajuus (Opetushallitus 2014, 36). Samanaikaisopettajuus määritellään Cookin ja Friendin (1995) mukaan siten, että se on samassa tilassa tapahtuvaa, useamman pedagogisen ammattilaisen antamaa opetusta. Samanaikaisopettajuuden yhteydessä mainitaan usein yhteisopettajuus, jossa korostuu opetuksen yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 17).

Yhteistyössä toteutetun arvioinnin on todettu olevan objektiivisempaa ja monipuolisempaa (Dahlgren & Partanen 2012, 237–238).

Liikunnassa on vahva arvioinnin perinne. Perinteet viittaavat fyysisen suorituskyvyn, taitojen, asenteen ja harrastuneisuuden arviointiin. Kouluissa on aiempien opetussuunnitelmien aikana käytetty oppilasarvioinnin pohjana Liikunnan ja Terveystiedon Opettajien eli LIITO ry:n suosituksia, jotka jakaantuvat tasaisesti kolmeen osa-alueeseen: fyysinen toimintakyky, taidot sekä aktiivisuus ja yrittäminen. (Hirvensalo ym. 2016, 24.) Vuoden 2004 opetussuunnitelmaan sisältyi yhtenä liikunnan osa-alueena lajitaitojen arviointi.

Vuonna 2016 käyttöön otettu perusopetuksen opetussuunnitelma muutti arvioinnin käytänteitä. Nykyisen opetussuunnitelman oppilasarviointi perustuu fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn tavoitteisiin (Opetushallitus 2014, 275). Nykyisen opetussuunnitelman ohjeistuksen mukaan liikunnan arvosanasta puolet muodostuu liikunnan taitojen ja tietojen oppimisesta. Toinen puolisko muodostuu tuntityöskentelystä. Minikäänlaisia fyysistä suorituskykyä mittaavia testejä arvioinnin tueksi ei saa enää teettää oppilailla. (Hirvensalo ym. 2016, 25.)

Opetussuunnitelman noudattamisesta ja liikuntatuntien suunnittelusta vastaa henkilökohtaisesti liikuntaa opettava opettaja. Opetussuunnitelma velvoittaa opettajan pitämään opetuksensa tiettyjen normien sisällä. Opettajien on todettu suhtautuvan opetussuunnitelmiin vaihtelevasti: osa kokee ne tukevin, toiset taas etäisinä (Koponen 2017, 356–357; Sintonen & Veteläsuo 2019, 38).

Sintosen ja Veteläsuo pro gradu -tutkielmassa tutkittiin opettajien kokemuksia liikunnan oppilasarvioinnin muutoksista. Tulosten mukaan opettajat olivat tehneet nykyisestä opetussuunnitelmasta hieman toisistaan poikkeavia tulkintoja. Uudet arviointikriteerit näyttäytyivätkin opettajakohtaisesti joko tarkkoina tai väljinä. (Sintonen & Veteläsuo 2019, 38.) Nykyisen opetussuunnitelman arviointilinjausten tavoitteena on ollut parantaa arviointikäytänteitä aikaisempaa yhdenmukaisemmaksi (Huovinen ym. 2017).

Liikunta oppiaineena poikkeaa muista koulussa opetettavista oppiaineista paljon. Oppiaine koostuu pääosin fyysisestä suorittamisesta, joten sitä on vaikea rinnastaa muihin koulussa opetettaviin aineisiin. (Opetushallitus 2014)

Ovatko liikuntaa opettavaan opettajaan kohdistuneet vaatimukset muuttuneet uudistuneiden ohjesääntöjen myötä? Viime vuosina opettajat ovat kohdanneet muutospainetta esimerkiksi uusien opetus- ja arviointikäytänteiden myötä. Ammatillisen pätevyyden kehittäminen vaatii opettajalta jatkuvaa työtä. Pitkä työkokemus ei välttämättä tee opetta-

jasta alansa huippua. (Aarto-Pesonen & Pesonen 2017, 630.) Nykyisen opetussuunnitelman mukaisen liikunnan oppilasarvioinnin yhteydestä opettajan ammatilliseen pätevyyteen ei juurikaan löydy kansallista tutkimusta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää alakoulussa liikuntaa opettavien opettajien liikunnan oppiaineessa käyttämiä arviointimenetelmiä ja -käytänteitä. Tässä tutkimuksessa liikuntaa opettavalla opettajalla tarkoitetaan alakoulussa toimivaa opettajaa, jonka viikoittaisiin opetettaviin oppiaineisiin kuuluu liikunta. Alakoulussa liikuntaa opettavana opettajana voi toimia luokanopettaja ilman erikoistumista liikuntaan, jolloin liikunnan opettamisen pätevyyden taustalla on opettajankoulutuksessa käydyt liikunnan monialaiset opinnot. Alakoulussa liikuntaa opettavalla opettajalla voi olla luokanopettajatutkinnon lisäksi suoritettuna liikunnan perus- tai aineopinnot, liikunnan maisteritutkinto tai liikunnanohjaajan tutkinto. Tutkimuksessa selvitetään, millaisia arviointimenetelmiä liikuntaa opettavat opettajat käyttävät ja miten opettajat ovat muuttaneet arviointiaan vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman voimaantulon jälkeen. Kun tässä tutkimuksessa käytetään termiä opetussuunnitelma, tarkoitetaan aina perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Termin yhteydessä oleva vuosiluku viittaa perusopetuksen opetussuunnitelman julkaisuvuoteen.

Lisäksi selvitetään, kokevatko liikuntaa opettavat opettajat itsensä riittävän päteviksi nykyisen opetussuunnitelman vaatimuksien täyttämiseksi liikunnan arvioinnissa. Koulu liikunnan on todettu olevan yksi suosituimpia oppiaineita (Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011, 68–72) ja toivomme, että liikunta säilyttää vahvan asemansa oppilaiden keskuudessa. Kannustava ja oppimista ohjaava arviointi on merkittävää liikuntatuntien mielekkyyden kannalta (Huovinen ym. 2017). Empiirisen osuuden teoreettisessa taustoituksessa käsitellään ensin arviointia suomalaisessa alakoulussa. Syvennytään arvioinnin tehtäviin, arviointikulttuuriin ja sen muutoksiin ja liikunnan opetuksessa käytettyihin arviointimenetelmiin. Tämän jälkeen esitellään vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelmia liikunnan arvioinnin osalta ja nykyisen opetussuunnitelman myötä tulleita muutoksia. Ennen empiiristä osuutta käsitellään vielä liikuntaa opettavan opettajan kokemaa ammatillista pätevyyttä.

2 ARVIOINTI SUOMALAISESSA ALAKOULUSSA

Arvioinnin käsite tarkoittaa vaatimusten, prosessien ja tulosten arvon määrittämistä. Määrittäminen toteutetaan yleensä vertaamalla asetettuja tavoitteita tai vaatimuksia saavutettuihin tuloksiin tai prosessiin. Koulumaailmassa arvioinnin tehtävänä on antaa tarkasteltavalle asialle arvo, esimerkiksi koearvosanojen numeroasteikolla 4–10. (Atjonen 2007, 19–20.) Arvioinnin tulee olla reilua ja oikeudenmukaista. Lisäksi kaikilla oppilailla tulisi olla samat mahdollisuudet menestyä. Arviointimenetelmien tulee olla monipuolisia, jotta erilaiset oppijat tulevat huomioiduiksi. (Atjonen 2007, 34.)

2.1 Oppilasarviointi ja sen tehtävä

Arvioinnilla mitataan oppilaan suoriutumista suhteessa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin lukuvuoden aikana ja päätteeksi (Opetushallitus 2014, 47–48). Opettajan tulee tehdä opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet selkeiksi oppilaille ja kertoa miten eri osaamisen tasoja vastaavat arviot saavutetaan (Hotulainen & Vainikainen 2017, 36). Opetussuunnitelmassa asetetaan perusopetukselle yleisiä valtakunnallisia tavoitteita, laaja-alaisen osaamisen tavoitteita sekä oppiainekohtaisia tavoitteita, joilla pyritään täyttämään myös edellä mainittuja valtakunnallisia ja laaja-alaisia tavoitteita. Oppiainekohtaiset tavoitteet on luokiteltu vuosiluokille 1–2, 3–6 ja 7–9. (Opetushallitus 2014.) Arviointi kohdistetaan oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen suhteessa asetettuihin tavoitteisiin (Opetushallitus 2014, 49). Liikunta erottuu muista oppiaineista siinä, että arvioinnin kohteena on edellä mainittujen lisäksi yritteliäisyys (Opetushallitus 2014, 276).

Tutkimuskirjallisuudesta voidaan löytää arvioinnille ainakin kolme erilaista tehtävää. Validointi tarkoittaa prosessia, jonka lopuksi oppilalle annetaan arvosana, joka kuvaa hänen tietojaan ja taitojaan. Sertifioinnilla todistetaan oppilaan osaavan arvion mukaiset tiedot ja taidot. Validoinnin ja sertifiointin tehtäväksi voidaan nähdä testattavien järjestäminen suoriutumisen mukaiseen järjestykseen. Validointi ja sertifiointi palvelevatkin enimmäkseen koulutuksellisia instituutioita. Kontrolloinnin tehtävänä on säädellä, mitä ja miten oppijoiden tulisi oppia. Esimerkiksi koealueen rajaamisella opettaja säätelee opeteltavaa kohdetta. Kolmas arvioinnin tehtävä on oppimisen tukeminen. Tämä tehtävä on

yleistynyt tutkimuskirjallisuudessa viime vuosikymmeninä. Tätä tehtävää edistetään muun muassa formatiivisen arvioinnin keinoin. (Nieminen 2019, 114–115.)

Arviointia tehdään lukuvuoden aikana ja sen päätteeksi. Lukuvuoden aikana tapahtuvaa arviointia kutsutaan formatiiviseksi arvioinniksi. Formatiivisen arvioinnin tehtävänä on edistää ja ohjata oppilaan oppimista. (Kauppinen & Vitikka 2017, 11.) Formatiiivinen arviointi tapahtuu osana jokapäiväistä opetusta. Opettajan tulee kerätä arviointitietoa ja käsitellä keräämäänsä tietoa oppilaan kanssa, jotta voidaan edistää oppilaan oppimista. (Opetushallitus 2014, 50.) Kerätyn arviointitiedon avulla opettaja pystyy suunnittelemaan oppilaidensa oppimista, seuraamaan oppilaiden edistymistä ja vaikuttamaan heidän tuleviin saavutuksiinsa (Dodge, Heroman, Charles & Maiorca 2004, 10). Parhaimmillaan arviointi motivoi oppimaan. Oppilaan tulisi jatkuvasti saada tietoa etenemisestään esimerkiksi jakson aikana, ja palautetta siitä, miten hän voisi parantaa suoritustaan. Oppilaita tulee kannustaa itsearviointiin, jonka avulla oppilaat oppivat päättämään, mitä ja miten opiskella. (Atjonen 2007, 35.)

Lukuvuoden päätteeksi oppilaille annetaan summatiivinen arvio hänen osaamisestaan (Kauppinen & Vitikka 2017, 11). Oppilas saa tiedon todistuksen tai arviointitiedotteen muodossa. Arvio voi olla numeroarvio, mutta sanallisella arviolla saadaan kuvattua monipuolisemmin oppilaan osaamista, edistymistä ja kehittämiskohteita, jolloin arviosta on enemmän hyötyä oppilaille. (Opetushallitus 2014, 51). Perusopetuksen päättötodistukseen annetaan numeroarvosana tai sanallinen arvio oppilaan osaamisesta opintojen päätymisvaiheessa (Kauppinen & Vitikka 2017, 11).

Nykyisessä opetussuunnitelmassa on arvioinnin osalta haluttu korostaa, että arvioinnin tulisi keskittyä oppilaan oppimiseen, eikä esimerkiksi henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (Kauppinen & Vitikka 2017, 5). Oppilaan oppimisen arviointi korostuu liikunnassa, jossa oppilaan keho on oppimisen väline (Opetushallitus 2014).

Nykyisessä opetussuunnitelmassa korostetaan arvioinnissa ja palautteenannossa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Saatu palaute ohjaa oppimista merkittävästi (Hotulainen & Vainikainen 2017, 26). Palaute voi joko edistää tai haitata oppimista, riippuen palautteenantotavasta ja siitä mihin palaute kohdistuu. Taitavaan palautteenantoon liittyy kolme keskeistä kysymystä: Mikä on tavoitteeni? Miten eteneminen sujuu? Mikä on seuraava askeleeni? (Hattie & Timberley 2007.)

Saaduilla arvioilla ja palautteella on todettu olevan merkittävä yhteys oppilaan minäkäsitykseen. Lapsi viettää aikaa koulussa lähes päivittäin, joten koulussa pärjääminen on

yksi keskeisimpiä lapsen elämää ohjaavia tekijöitä. Negatiiviset oppimiskokemukset voivat johtaa oppimistehtävien välttelyyn positiivisen minäkäsityksen turvaamiseksi. Oppilaita tulisikin ohjata lopputuloksen sijaan tarkastelemaan jo prosessin aikaista toimintaansa. (Hotulainen & Vainikainen 2017.)

Suomalaisessa koulujärjestelmässä oppilaan arvioinnin toteuttaa aina opettaja. Arviointi näkyy opettajan jokapäiväisessä toiminnassa muun muassa opetusmenetelmien ja työtapojen valinnassa. Arvioinnin tulisi aina perustua opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. (Kauppinen & Vitikka 2017, 10.) Arvioinnin tulisi olla luonteva osa muuta pedagogista toimintaa ja oppimisprosessia (Atjonen 2007, 20). Opettajan tulee myös arvioida itseään ja omaa työskentelyään. Oppilaille annetuista arvioista opettaja saa tietoa omasta suoriutumisestaan suhteessa oppilaiden oppimisen tavoitteisiin. Oppilaan heikko arvosana voi johtua myös opettajasta. (Kauppinen & Vitikka 2017, 10.)

Atjonen (2015) on eritellyt kehittävään arviointiin liittyen kahdeksan keskeistä periaatetta, joita voidaan soveltaa oppilasarviointiin. Ensimmäisenä on osallistamisen periaate, jonka ydinajatuksena on, että arviointiprosessissa myös arvioitavat ovat aktiivisia toimijoita, joita tulee osallistaa muun muassa itsearviointin keinoin. Toinen periaate on sidosryhmien mukaan ottaminen osaksi arviointia. Tämä voisi peruskoulussa tarkoittaa esimerkiksi oppilaan huoltajien mukaan ottamista osaksi arviointikeskustelua. Huoltajien osallistamisella voidaan tehdä arvioinnista monipuolisempaa ja kaikki osapuolia hyödyttävää. (Atjonen 2015, 105–128.) Kolmantena esitellään monimenetelmällisyyden periaate, jonka mukaan arviointitietoa tulisi kerätä monin eri tavoin. Oppilasta monipuolisin menetelmin arvioimalla saadaan luotettavaa tietoa oppilaan osaamisesta. Neljäntenä on vuorovaikutuksellisuuden periaate, jossa korostuvat kehittävässä arvioinnissa vaadittavat sosiaaliset taidot. Keskiössä on laadukas vuorovaikutus arvioitavan ja arvioijan, eli koulussa oppilaan ja opettajan, välillä. (Atjonen 2015, 129–154.) Viides periaate on kontekstisensitiivisyyden periaate, joka tarkoittaa erilaisten olosuhteiden huomioon ottamista. Periaatteella viitataan fyysisten olosuhteiden lisäksi normeihin, arvoihin ja vuorovaikutussuhteisiin. Periaate voisi linkittyä liikunnan arviointiin esimerkiksi ongelmatilanteena, jossa uintijaksolla opetettavaan ryhmään kuuluu muslimityttö, joka ei omista burkinia eli musliminaisten uima-asua, eikä täten voi osallistua uimaopetukseen. Tytön uimataitoa on tällöin mahdoton arvioida, eikä hylätty arvio ole välttämättä oikeudenmukainen, jos tytön olosuhteet huomioidaan. Perusopetuslaki (1998/628, 31§) takaa Suomessa maksuttoman perusopetuksen, joten välineitä ei voida velvoittaa hankkimaan itse. Kuudentena on pro-

sessin huomioimisen periaate, jolla tarkoitetaan myös muiden kuin päättötulosten havainnointia. Tunnistetaan, että prosessin aikainen henkilökohtainen palaute tuottaa hyötyä arvioinnin kohteelle. (Atjonen 2015, 155–173.) Seitsemäs periaate on tulevaisuuteen suuntautumisen periaate. Periaatteen ideana on, että arvioinnin lopputulos, esimerkiksi peruskoulun päättötodistus, ei jäisi toteavaksi ja menneisyyteen suuntaavaksi toiminnaksi, vaan lopputulokseen saataisiin tulevaan suuntaava, kehittävä kokonaisuus. Jos oppilas saa heikon päättötodistuksen, hänen tuleva opintopolkunsu vaikeutuu, jos hän haluaa hakea lukioon. Opettajan olisikin tärkeää hyödyntää joulutodistuksen arviota oppilaan motiivoinnissa. Viimeisenä on paljastamisen periaate. Arvioinnin yksi tarkoitus on kertoa jostain sellaista, mitä ei ennestään tiedetä. Paljastaminen voi kertoa jotain sellaista mitä on saavutettu tai ei ole saavutettu. Paljastamalla voidaan esimerkiksi löytää oppilaasta vahvuuksia tai heikkouksia, joita oppilas ei ole aiemmin tiennyt ja pyrkiä tätä kautta kehittämään oppilasta. (Atjonen 2015, 180–207.)

2.2 Arviointikulttuurin muutokset Suomessa

Arviointikulttuuri koostuu sekä tietoisesti valituista menetelmistä että opettajan tiedostamattomista asenteista, tunteista ja motiiveista. Opettajan käyttämiin arviointimenetelmiin on voinut tiedostamatta siirtyä elementtejä hänen oman peruskouluaikinsa opettajan käyttämistä arviointimenetelmistä. Länsimaalaisen arvioinnin historiasta voidaan tunnistaa jopa 1400-luvulta lähtöisin olevia menetelmiä, jotka ovat käytössä tämän päivän arvioinnissa. Arviointikulttuuri muuttuu hitaasti, mutta muutos on tarpeellista ympäröivän maailman muuttuessa ja kehittyessä. (Nieminen 2019, 110.) Suomessa muutosta osaltaan voi hidastaa opettajien suuri autonomia. Vaikka opetussuunnitelmassa tai muussa ohjeituksessa annettaisiin uusia arviointikäytänteitä, se ei tarkoita, että yksittäinen opettaja välttämättä noudattaisi niitä. (Nieminen 2019, 124.) Arviointiin on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota viimeisen viidenkymmenen vuoden aikana. Arvioinnin tehtäviä, menetelmiä, heikkouksia ja vahvuuksia on kuvattu monin eri tavoin. (Atjonen 2017, 212.) Arviointi on aiemmin ollut ulkoista ja määrällistä mittaamista, josta se on vuosikymmenten kuluessa muuttunut kohti laadullista ja monimenetelmällistä prosessia (Atjonen 2007, 32).

Luostarinen ja Peltomaa (2016) tarkastelevat teoksessaan arviointikulttuurin muutoksia vuoden 1972 peruskoulu-uudistuksesta aina nykyisen opetussuunnitelman voimaantuloon saakka. Vielä vuonna 1972 käytössä oli suhteellinen arviointi eli oppilaiden arviot annettiin vertaamalla heitä toisiinsa. Vuonna 1985 pyrittiin luopumaan suhteellisesta arvioinnista ja arvioinnin keskiöön nousi valtakunnallisesti ja kunnittain asetetut tavoitteet, joihin oppilaan osaamistasoa verrattiin. Vuonna 1994 opetussuunnitelman uudistuessa arviointi pysyi lähes ennallaan. Annetut raamit olivat aiempaa väljemmät, joten arvioinnin alueelliset erot korostuivat aiemmasta. Vuonna 1999 arviointiin tehtiin suuria muutoksia, kun sille määriteltiin perusopetuslaissa selkeät linjaukset. Arvioinnin tehtäväksi määriteltiin oppilaan opiskelun ohjaaminen ja kannustaminen sekä oppilaan itsearviointitaitojen kehittäminen. Perusopetuslain lisäksi annettiin asetus, jossa määriteltiin, että arviointia tulee tehdä sekä lukuvuoden aikana että päätteeksi. Asetuksessa määriteltiin myös, että oppilaan tulee saada todistus lukuvuoden päätteeksi. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 114.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa pyrittiin edelleen poistamaan suhteellisen arvioinnin jäänteitä selkeyttämällä sitä, että arviointi tulee tehdä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Tavoitteista laadittiin aiempaa selkeämmät kuvaukset ja opetussuunnitelmaan lisättiin hyvää osaamista kuvaavat kriteerit. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa todettiin, että arviointi jakautuu opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin. Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävänä on ohjata, kannustaa ja kuvata asetettujen tavoitteiden saavuttamista (Luostarinen & Peltomaa 2016, 114). Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa todetaan seuraavasti: *“Arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimiseen ja edistymiseen eri oppimisen osa-alueilla”* sekä *“Arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua”* (Opetushallitus 2004, 262). Vuoden 2004 opetussuunnitelmaan laadittiin ensimmäistä kertaa valtakunnalliset kriteerit päättöarvioinnin antamiseksi (Luostarinen & Peltomaa 2016, 114).

Nykyisin voimassa olevaan vuoden 2014 opetussuunnitelmaan laadittiin suomalaisen arviointikulttuurin ihannetila. Opetussuunnitelmassa korostuu oppimisen ohjaaminen kannustavasti, tavoitteiden merkitys arvioinnin perustana sekä itse- ja vertaisarviointitaitojen kehittäminen. Opetussuunnitelmassa haluttiin korostaa, että arvioinnista ei saa muodostua paha asia, eikä missään nimessä uhkailun tai rankaisemisen väline. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 114.)

Vuoden 2019 ja 2020 Opetushallitus on valmistellut perusopetuksen arvioinnin uudistuksia, joiden tarkoituksena on laatia aiempaa tarkemmat kriteerit arviointiin. Arviointilinjauksista on pyritty tekemään mahdollisimman yksiselitteisiä ja ymmärrettäviä. Uudet arviointiperiaatteet ovat tulleet voimaan elokuussa 2020. Uudistuksissa muun muassa on aikaistettu numeroarviointi alkamaan neljänneltä vuosiluokalta ja on selkeytetty itsearviointin ja vertaispalautteen periaatteita niin, että ne eivät sekoitu opettajan tekemään summatiivisen arviointiin. Lisäksi on täsmennetty päättöarvioinnin arvosanojen kriteerit kuvaamaan arvosanan 8 lisäksi myös arvosanoja 5,7 ja 9. (Opetushallitus 2020, 1.)

2.3 Liikunnanopetuksessa käytetyt arviointimenetelmät

Liikunnan oppiaineen arviointi perustuu pitkälti opettajan vuoden mittaan keräämään tietoon, sillä liikunnassa ei juurikaan järjestetä minkäänlaisia osaamista mittaavia testejä. Nykyisessä opetussuunnitelmassa kielletään fyysistä kuntoa mittaavien testien käyttäminen osana arviointia. Espanjassa toteutetussa tutkimuksessa kävi ilmi, että liikunnanopettajat ovat luopuneet kuntotesteistä ja sen sijaan keskittyvät arvioinnissaan asenteeseen ja tavoitteiden saavuttamiseen (Rodríguez-Negro & Zulaika 2016, 12). Aikaisemmista tutkimuksista ilmenee, että liikuntaa opettavat opettajat toteuttavat arviointia muun muassa havainnoimalla, dokumentoimalla havaintoja, arviointikeskusteluilla, oppilaiden itsearvioinneilla ja välittömällä palautteella (Luostarinen & Peltomaa 2016; Vuollet 2019).

Havainnointi ja havaintojen dokumentointi ovat arviointimenetelmiä, jossa opettaja tarkkailee oppilaiden toimintaa tunnilla ja kirjaa havaintoja ylös itselleen. Havaintoja voidaan dokumentoida kirjoittamisen lisäksi myös esimerkiksi videoimalla oppilaan suoritusta. (Dodge, Heroman, Charles & Maiorca 2004.) Liikunnanopettajien tunneilla tekemien havaintojen luotettavuutta on tutkittu Yhdysvalloissa. Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että liikunnanopettajat, joilla on riittävä koulutus ja tuki, pystyivät luotettavasti arvioimaan oppilaiden suoriutumista oppimistilanteen aikana. (van der Mars, McNamee & Timken 2018, 25)

Arviointikeskustelu käydään oppilaan ja opettajan välillä. Myös oppilaan huoltajat voivat olla paikalla. Huoltajien mukaan ottamisella voidaan monipuolistaa arviointitilannetta (Atjonen 2015). Arviointikeskustelussa opettajan tulee keskittyä siihen, että keskustelu ei jää opettajan yksinpuheluksi, vaan oppilas saa mahdollisuuden kertoa omista ajatuksistaan ja tuntemuksistaan. Joskus oppilaalta voi olla vaikea saada vastauksia opettajan

kysymyksiin. Keskustelun käynnistämiseksi voidaan tukena käyttää esimerkiksi itsearviointilomaketta. Arviointikeskustelussa olisi hyvä käsitellä oppilaan vahvuuksia ja kehityskohtia. Keskustelu on hyvä paikka käsitellä oppilaan tavoitteita oman oppimisensa suhteen. Arviointikeskustelun tavoitteena tulisi olla oppilaan oppimisen kannustaminen. Ihannetilanteessa arviointikeskusteluja pystyttäisiin käymään lukuvuoden alussa, aikana ja päätteeksi. (Luostarinen 2019, 214–217.)

Itsearviointi on nykyisen opetussuunnitelman mukaisten arviointimenetelmien joukossa korostetuin menetelmä. Sekä opetussuunnitelmassa (2014) että perusopetuslaissa (1999) mainitaan erikseen, että arvioinnin tehtävänä on kehittää oppilaan valmiuksia itsearviointiin. Itsearviointin tarkoituksena on saada oppilas pohtimaan omaa suoriutumistaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Itsearviointi voidaan toteuttaa kirjallisesti tai suullisesti. (Nieminen 2019, 138.)

Välitöntä formatiivista palautetta annetaan opetustilanteen aikana suullisesti heti suorituksen jälkeen. Liikuntatunneilla opettaja voi antaa oppilaalle palautetta esimerkiksi asioista, joihin oppilaan tulisi kiinnittää huomiota suoritusta tehdessään. Oppilas pystyy kehittämään suoritustaan heti saadun palautteen perusteella. (Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, 28–29)

3 LIIKUNNAN OPPIAINEEN TAVOITTEIDEN JA ARVIOINNIN MUUTOKSET PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMISSA 2004 JA 2014

Ensimmäiset valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet julkaistiin vuonna 1985, jonka jälkeen uusi opetussuunnitelma on julkaistu noin kymmenen vuoden välein. Perusopetuksessa liikunnan arvioinnin ensisijainen tehtävä on edistää oppimista. On todettu, että opettajien suorittama arviointi arkityössä vaihtelee hyvin paljon. Opetussuunnitelmien avulla pyritään tasa-arvoistamaan oppilaiden asemaa arvioinnin näkökulmasta valtakunnallisesti. (Hirvensalo ym. 2016, 25.)

Ennen nykyisen opetussuunnitelman voimaantuloa on tutkittu, että jopa puolet opettajista on antanut arvosanan oppilaille ensisijaisesti kuntotestien perusteella. Toisen puoleltaan arviointiin kuntotestit ovat vaikuttaneet vain joissain tapauksissa arvosanaa nostavasti. Myös muiden tutkimusten mukaan oppilaiden arvosanat ovat vaihdelleet riippuen opettajan arviointimenetelmistä. (Hirvensalo ym. 2016, 25–26.; Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011)

Liikunnan arvioinnin tulee perustua opetussuunnitelmassa esitettyihin tavoitteisiin ja niiden toteutumiseen. Toisaalta on todettu, että arvioijalle kehittyä vuosien varrella omat tottumukset ja mieltymykset arviointimenetelmiin. Arvioija saattaa valita itselleen nopeimman ja helpoimman tavan suorittaa arviointia. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 46.)

3.1 Liikunnan oppiaine vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa tavoitteiden ja arvioinnin osalta

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2004 määriteltiin tavoitteet oppilaskohtaisesti liikunnan oppiaineelle. Yleisellä tasolla liikunnanopetuksen päämääränä oli *“vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys”*. Ensimmäisenä tavoitteena oli mainittu lajitaitojen opettaminen. Liikunnanopetus pyrki myös ohjaamaan oppilasta kohti liikunnallista elämäntapaa. Opetussuunnitelmassa mainittiin ohjaaminen omaehtoiseen harrastuneisuuteen, jonka vuoksi yksilölliset kehittymismahdollisuudet tuli huomioida. Liikennekäyttäytyminen, itsetuntemus ja suvaitsevuus oli myös

mainittu osana tavoitteita. Opetussuunnitelmassa oli mainittu kansallinen liikuntaperinne, johon opetuksen tulisi perustua. (Opetushallitus 2004, 248.)

Liikunnan tavoitteet oli määritelty erikseen 1–4 ja 5–9 vuosiluokille. Vuosiluokilla 1–4 tavoitteet koskivat motorisia perustaitoja, hyvinvointia ja turvallisuutta, itsenäistä työskentelyä, yhteistyötaitoja ja ohjeiden noudattamista reilun pelin hengessä. Vuosiluokilla 5–9 tavoitteita oli enemmän. (Opetushallitus 2004, 248–249.) Arvioinnissa pyrittiin huomioimaan tasavertaisesti fyysisen toimintakyvyn, taitojen sekä yrittämisen osa-alueita. Myös yleinen liikuntatietämys saattoi vaikuttaa arvosanaan. (Hirvensalo ym. 2016, 25.)

Liikunnan oppiaineosiossa kuvataan hyvän osaamisen arviointikriteerit neljännen luokan päätteeksi. Niitä ovat:

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

(Opetushallitus 2004, 249.)

3.2 Liikunnan oppiaine vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa tavoitteiden ja arvioinnin osalta

Nykyisin käytössä olevassa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa liikunnan oppiaine jakautuu tavoitteiden osalta kolmeen eri ryhmään: 1–2 luokat, 3–6 luokat ja 7–9 luokat. Yleisellä tasolla liikunnanopetuksen päämääränä on: *”Liikunnan opetuksen*

tehtävänä on vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon”. (Opetushallitus 2014, 149, 273, 433.)

Tavoitteet on jaettu vuoden 2014 opetussuunnitelmassa kolmeen osa-alueeseen, joita ovat fyysinen toimintakyky, sosiaalinen toimintakyky ja psyykinen toimintakyky. Positiiviset kokemukset liikuntatunneilta ja liikunnalliseen elämäntapaan ohjaaminen ovat keskeisiä tavoitteita. Yhdenvertaisuus, yhteisöllisyys, tasa-arvo ja kulttuurinen moninaisuus mainitaan myös tavoitteissa. Liikunnan opetuksen tulee olla turvallista ja oppilaiden tulisi oppia kasvamaan liikunnan avulla. Terveiden edistämisen valmiudet kuuluvat myös tavoitteisiin. (Opetushallitus 2014, 273.)

Perinteiset lajitaidot ovat poistuneet opetussuunnitelmasta ja sen sisällöistä kokonaan. Voidaan kuvitella, että ne on sisällytetty erilaisiin arviointikriteereihin, kuten: *“oppilas osaa käsitellä erilaisia liikuntavälineitä erilaisissa ympäristöissä”*. (Opetushallitus 2014, 276.) Kaikki opetussuunnitelmassa esiintyvät tavoitteet eivät ole enää suoraan yhteydessä arviointikriteereihin. Fyysistä kuntoa ei saa käyttää enää arvioinnin mittarina, eikä valtakunnallisia mittauspatteristoja saa hyödyntää arviointia tehdessä.

Arviointia tulee suorittaa formatiivisesti lukuvuoden aikana sekä summatiivisesti lukuvuoden päätteeksi, kuten myös edeltävässä opetussuunnitelmassa. Oppimista edistävä arviointi on kuitenkin ensisijaista (Opetushallitus 2014, 49). Seuraavaksi esitetään hyvän osaamisen määritelmä liikunnan oppiaineessa kuudennen vuosiluokan päätteeksi:

”Fyysinen toimintakyky

Oppilas:

- *osallistuu liikuntatuntien toimintaan yleensä aktiivisesti kokeillen ja harjoittelun erilaisia liikuntatehtäviä.*
- *tekee eri liikuntatilanteissa, kuten leikeissä ja peleissä, useimmiten tarkoituksenmukaisia ratkaisuja.*
- *osaa tasapainoilla ja liikkua erilaisissa oppimisympäristöissä.*
- *osaa käsitellä erilaisia liikuntavälineitä erilaisissa oppimisympäristöissä.*
- *osaa arvioida fyysisiä ominaisuuksiaan ja harjoittaa nopeutta, liikkuvuutta, kestävyyttä ja voimaa*
- *on perusuimataitoinen (Osaa uida 50 metriä kahta uintitapaa käyttäen ja sukeltaa 5 metriä pinnan alla).*

- *osaa ottaa huomioon mahdolliset vaaratilanteet liikuntatunneilla sekä pyrkii toimimaan turvallisesti ja asiallisesti.*

Sosiaalinen toimintakyky

Oppilas:

- *osaa toimia eri liikuntatilanteissa yhteisesti sovitulla tavalla.*
- *noudattaa reilun pelin periaatteita ja osoittaa pyrkivänsä vastuullisuuteen yhteisissä oppimistilanteissa.*

Psyykinen toimintakyky

Oppilas:

- *osaa yleensä työskennellä vastuullisesti ja itsenäisesti.” (Opetushallitus 2014, 276.)*

4 LIIKUNTAAN OPETTAVAN OPETTAJAN KOKEMAMMA- TILLINEN PÄTEVYYS

Koettu pätevyys on itsemääräämisteorian keskiössä yhdessä koetun autonomian ja koetun sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kanssa. Niiden voidaan ajatella olevan psykologisia perustarpeita. Koetulla pätevyydellä ilmaistaan ihmisen kokemusta omista taidoistaan ja sitä, kokeeko hän taitonsa riittäväksi suorittaessaan eri tehtäviä ja haasteita. (Deci & Ryan 2017) Koettu pätevyys voidaan jakaa useisiin alakategorioihin, joita ovat esimerkiksi sosiaalinen pätevyys, fyysinen pätevyys ja älyllinen pätevyys. Yksi opettaja voi kokea saman asian hyvin merkityksellisenä, kun taas toinen opettaja ei anna sille juurikaan painoarvoa. (Liukkonen & Jaakkola 2017, 130–140.)

Työskentely liikunnanopettajana on samankaltaista kuin työskentely minä tahansa opettajana. Ammatin sisältöjen hallinta, yhteiskunnallinen kasvatustehtävä sekä eettinen perusta korostuvat opettajan työssä. Käytännön opetustyössä asiat näyttävät samanlaisina liikunnanopettajalle kuin luokan- ja aineenopettajille. Liikunnanopettajan yleisimpiin työtehtäviin kuuluvat suunnittelu, arviointi ja opettaminen. (Hirvensalo, Huhtiniemi & Salin 2017, 540–543.) Pesosen ja Aarto-Pesosen mukaan opettajan aiemmat uskomukset ja käsitykset opetustyöstä korostuvat helposti. Käsityksien muuttaminen saattaa olla haastavaa. (Pesonen & Aarto-Pesonen 2017, 603.)

Koulujen toimintaympäristö on muuttunut 2010-luvulla. Koululiikunta ei ole enää vain oppitunneilla suoritettavaa liikunnanopetusta. Koululiikunnalla ja sen oheistoiminnoilla voidaan vaikuttaa koko koulun työyhteisöön myönteisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 korostaa tätä mahdollisuutta liikunnan oppiaineessa, antamalla liikunnanopettajalle kokonaisvastuun koulua koskevista liikunnan toimista. (Pulkinen 2017, 572–573.) Liikunnanopettaja määritellään elinikäiseksi oppijaksi, jonka tulee kyetä hyödyntämään uutta tietoa, arvioida, tulkita sekä soveltaa sitä. Elinikäinen oppiminen vaatii itsensä kehittämistä ja osaamista, joka ovat lähtöisin hyvistä oppimaan oppimisen kyvyistä. Opettajan on todettu määrittelevän itsensä suhteessa kollegoihin, joten toimintakulttuurin ja työyhteisön on todettu olevan yhteydessä asiantuntijuuden kehittymiseen. (Pesonen & Aarto-Pesonen 2017, 600–604.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 esiintyy uusi yhteistyötä tekevän opettajan ammattikuva (Hirvensalo ym. 2017, 540). Viime vuosina onkin todettu opettajien kohdanneen muutospainetta esimerkiksi uusien opetus- ja arviointikäytänteiden myötä. Opettajan toiminta määräytyy vahvasti omien uskomusten ja tietämyksen kautta, joten

aikaisempien uskomusten vahvistaminen on helpompaa kuin niiden muuttaminen. (Aarto-Pesonen & Pesonen 2017, 630.) Varsinaisten oppituntien lisäksi liikunnanopettajalla on lukuisia muita työtehtäviä. Liikunnanopettajat suunnittelevat oppitunnit, varaavat tilat, valvovat oppilaita ja siirtyvät liikuntapaikoille. Myös erilaiset hankkeet ja projekti- luonteiset työt kuuluvat liikunnanopettajan työkuvaan. Erilaisten teemapäivien pitäminen on myös usein liikunnanopettajien vastuulla. (Hirvensalo ym. 2017, 543.)

Huhtiniemen mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman 2004 aikana valmistuneet liikunnanopettajat kokivat saaneensa hyvät valmiudet tulevaan ammattiinsa. Valmiudet olivat hyvät etenkin opettamisessa ja suunnittelussa, kun taas opetuksen ulkopuolisille asioille valmiudet koettiin heikoksi. (Huhtiniemi 2011.) Liikunnanopettajat ovat arvioineet oman ammattitaitonsa vahvaksi vuoden 2004 opetussuunnitelman aikana. (Hirvensalo ym. 2017, 549.) Opettajien koetulla pätevyydellä on todettu yhteys asenteeseen ja motivaatioon opetettavaa asiaa kohtaan (Carson 2003; Fox 1997; Katene ym. 2000). Saa-dun koulutuksen on todettu vaikuttavan myönteiseen suhtautumiseen tehtävää työtä kohtaan (Räty 1987, 8).

Ammatillinen kehittyminen on jatkuvaa tiedollisen ja taidollisen osaamisen laajentamista. Ammatillinen kehitys tapahtuu työtä tehdessä ja oppimalla työkavereilta. Kehittyminen sisältää myös itsenäistä tiedon hankkimista ja koulutuksiin osallistumista. (Niemi-nen 2019, 133.) Jos työ muuttuu niin merkittävästi, että se on ristiriidassa oman ammatil-lisen identiteetin kanssa, on mahdollisesti muokattava omia tapojaan tehdä työtä. Esimer-kiksi opetussuunnitelman muuttuessa opettaja voi joutua muokkaamaan omaa ammatil-lista identiteettiään, vaikka hänen henkilökohtaiset arvonsa tai uskomuksensa eivät olisi linjassa opetussuunnitelman kanssa. (Nieminen 2019, 134.)

Liikunnanopetuksen haasteina pidetään yleisesti suuria opetusryhmiä ja häiriökäyttäy-tymistä. Näihin muuttujiin opettaja ei pysty kuitenkaan kovin suuresti vaikuttamaan. (Hir-vensalo ym. 2017, 550)

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitettiin, miten nykyisin voimassa oleva opetussuunnitelma on muuttanut liikuntaa opettavien opettajien tekemää liikunnan oppiaineen arviointia. Nykyisessä opetussuunnitelmassa arviointiperusteet uudistuivat. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisia arviointimenetelmiä liikuntaa opettavat opettajat käyttävät ja ovatko he muuttaneet arviointimenetelmiään nykyisen opetussuunnitelman voimaantulon myötä. Lisäksi selvitettiin, kokevatko liikuntaa opettavat opettajat itsensä riittävän päteviksi nykyisen opetussuunnitelman mukaiseen arviointiin.

1. Miten liikuntaa opettavat opettajat toteuttavat opetuksessaan arviointia?
2. Millaisia haasteita liikuntaa opettavat opettajat kokevat arvioinnin toteutuksessa?
3. Miten liikuntaa opettavat opettajat ovat muuttaneet arviointiaan liikunnan oppiaineessa nykyisen opetussuunnitelman voimaantulon myötä?
4. Millaiseksi liikuntaa opettavat opettajat kokevat pätevyytensä suhteessa nykyisen opetussuunnitelman mukaiseen arviointiin?

6 TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisen sisällönanalyysin menetelmin. Tutkimus selvittää opettajien kokemuksia ja käsityksiä. Aineistonkeruu suoritettiin teemahaastattelulla.

6.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen osallistujat ovat saman varsinaissuomalaisen koulun opettajia, joiden viikoittaisiin opettaviin aineisiin sisältyy liikunta. Tiedettiin entuudestaan, että koulu suhtautui myönteisesti tutkimuksen tekoon. Koulun rehtoria lähestyttiin puhelimitse ja hänen avustuksellaan saatiin valikoitua tutkimusjoukko koulun opettajakunnasta.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että tutkittava joukko on tarkoituksenmukaisesti valittu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 164). Koska tutkimus käsittelee kokemuksia kahdesta eri opetussuunnitelmasta, kohderyhmään valittiin vain opettajia, jotka ovat opettaneet liikuntaa alakoulussa jo edeltävän opetussuunnitelman aikana. Koulu, jossa tutkittavat työskentelevät, on yhtenäiskoulu, joten osa tutkittavista opettaa liikuntaa myös yläkoulun ryhmille. Tutkimukseen osallistui seitsemän opettajaa, joista viisi oli miehiä ja kaksi naisia. Sukupuolella ei ole kuitenkaan tässä tutkimuksessa merkitystä, sillä tutkimuksessa ei tarkastella sukupuolen merkitystä tai tuoda sukupuolta esiin anonymiteetin säilymiseksi. Osallistujien työvuosia ja liikunnan opetustunteja kuvataan taulukossa 1.

Haastateltavista käytetään jatkossa lyhenteitä H1, H2 ja niin edelleen. Numerot ovat annettu haastateltaville täysin sattumanvaraisesti. Kaikki haastateltavat olivat suorittaneet liikunnan opintoja eri nimikkeillä, riippuen opiskeluajan termistöstä. Jokainen osallistuja oli suorittanut erilaisia liikunnan erikoistumisopintoja. Kaikki osallistujat olivat myös luoneet jo pitkän työuran opettajana ja työskennelleet pitkään kyseisessä koulussa.

Taulukko 1. Haastateltavien työvuodet opettajana ja viikoittaiset liikunnan opetus-tunnit lukuvuonna 2019–2020.

Haastateltava	Työvuodet	Liikuntatunnit viikossa
H1	8 vuotta	4–6t
H2	7 vuotta	10t
H3	noin 10 vuotta	18t
H4	29 vuotta	2t (aiemmin enemmän)
H5	25 vuotta	1t (aiemmin enemmän)
H6	18 vuotta	7t
H7	18 vuotta	5t

6.2 Tiedonkeruumenetelmä

Tässä pro gradu -tutkielmassa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin tutkimushaastattelua, koska tutkittiin opettajien kokemuksia. Teemahaastattelussa edetään etukäteen valittujen teemojen ja kysymysten varassa. Haastattelutilanne on vapaa, jolloin haastateltava voi tuoda avoimesti esiin omia kokemuksiaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 204–206.) Kokemukset ovat keskeisiä, sillä tutkimuksessa keskitytään niihin.

Kokemusten käsitettä on vaikea määritellä yksiselitteisesti. Se on kuitenkin määriteltävä, jotta välttytään väärinkäsityksiltä. (Toikkanen & Virtanen 2018, 7–9.) Kokemus ja kokemuksellisuus eroavat toisistaan. Kokemus viittaa kokemuksen sisältöön, kun taas kokemuksellisuudella kuvataan kykyä kokea jotain. (Kukkola 2018, 44.) Tässä tutkimuksessa käsitellään kokemusta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pyrkivät kuvaamaan kokemuksiaan haastattelutilanteessa tutkijoille.

Haastattelutyypille on olennaista se, ettei haastateltavan vastauksia voi arvioida ennalta, sillä ne perustuvat haastateltavan omaan kokemukseen. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 35.) Teemahaastattelua käytetään usein arkoja aiheita käsitellessä, tai kun asiaa ei tunneta hyvin (Metsämuuronen 2005, 226). Etenkin ammatillinen pätevyys voi olla hieman arka aihe, jota oli helppo lähestyä teemahaastattelun avulla. Tutkimuksen haastateltaville oli jaettu haastattelukysymykset luettavaksi noin kaksi viikkoa ennen haastattelupäivää. Tämän pro gradu -tutkielman menetelmän avulla ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan

pääpaino on tutkimuskysymyksiä koskevien teemojen käsittelyssä. (ks. Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori, 2017, 67.)

Tutkimusaineiston hankinta tapahtui tammikuun 2020 aikana haastateltavien työpaikalla neuvotteluhuoneessa. Haastatteluissa oli paikalla kaksi haastattelijaa sekä haastateltava. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina ja kaikille haastateltaville esitettiin kysymykset samassa järjestyksessä haastattelurungon mukaisesti. (Liite 1) Haastattelut kestivät ajallisesti noin kahdestakymmenestä minuutista puoleen tuntiin. Haastattelujen teemat liittyivät opetussuunnitelmaan, liikunnan arviointiin, sekä opettajan ammatilliseen pätevyyteen suhteessa liikunnan oppiaineeseen. Kysymykset saattoivat poiketa hieman toisistaan riippuen siitä, miten tutkija tulkitse haastateltavan vastauksia. Sisältö kysymyksissä oli kuitenkin sama ja mikäli haastateltava vastasi kysymyksessä ohi aiheen, tutkija toisti kysymyksen. Yksilöhaastattelussa etuna on se, että tutkija kykenee oikaisemaan väärinkäsitykset ja toistamaan epäselvyydet esimerkiksi kysymällä kysymyksen uudelleen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Haastattelut litteroitiin tutkijoiden toimesta. Litterointi suoritettiin Microsoft Word -ohjelmalla niin, että jokainen haastattelu litteroitiin omaksi tekstitiedostoksi. Litteroinnista aineistoa syntyi noin kolmenkymmenenviiden A4-sivun verran kirjaisinkoolla 11 ja rivivälillä 1,15.

6.3 Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi

Tutkimuksen aineisto analysoitiin sisällönanalyysin menetelmin. Sisällönanalyysi soveltuu systemaattiseen ja objektiiviseen analysointiin haastatteluiden ja muiden dokumenttien osalta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Sillä pyritään luomaan selkeä sanallinen kuvaus tutkittavasta aineistosta ja siinä esiintyvistä ilmiöistä. Aineisto järjestetään tiiviisti, jotta siinä oleva informaatio ei häviäisi. Analyysillä pyritään selkeyttämään aineistoa, jotta tutkittavasta ilmiöstä kyettäisiin tekemään luettavia johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 112)

Tutkimuksen analyysissä edettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheiden mukaisesti. Litteroitu aineisto luettiin useaan otteeseen. Aineistoa rajattiin perustellusti suhteessa tutkimusongelmaan. Aineistoa rajatessa pyrittiin johdonmukaisuuteen (ks. Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori, 2010, 9). Aineisto rajattiin jokaisen haastateltavan osalta

siten, että jäljelle jäänyt aineisto yhdistyi vähintään yhteen edellä esitettyyn tutkimusongelmaan.

Jokaisesta haastateltavasta kirjoitettiin lyhyt kuvaus tekstitiedostoon. Tutkittavien vastaukset kerättiin haastattelurungon mukaisesti jokaisen kysymyksen alle. Tämän avulla pyrittiin saamaan yleiskuva aineistosta. Tämän jälkeen palattiin yksittäisiin haastatteluihin ja etsittiin keskeisiä haastatteluissa esiintyviä teemoja. Keskeisten teemojen hahmotuttua tutkijat sijoittivat ne eri tutkimuskysymysten alle. Esimerkiksi pätevyyttä koskevan tutkimuskysymyksemme alle muodostui kaksi selkeää pääteemaa, joita olivat opettajan kokema pätevyys ja ammatillisen pätevyyden kehittäminen. Jokaisesta teemasta tehtiin erilliset tekstitiedostot, joihin kerättiin kaikki teemaan liittyvät osiot haastatteluista.

Hyvärisen, Nikanderin ja Ruusuvuoren (2010, 14) mukaan aineisto tulee luokitella vastauksista löytyvien yhtäläisyyksien mukaan. Haastateltavien vastaukset käytiin järjestelmällisesti läpi ja teemojen alle tehtiin alaluokkia, riippuen haastateltavien yhtäläisyyksistä teeman osalta. Esimerkiksi pääteemasta opettajan ammatillinen pätevyys luotiin kaksi alaluokkaa sen mukaan, kokivatko tutkittavat olevansa ammatillisesti päteviä ja edelleen alaluokkia vastamaan kysymykseen miksi. Luokittelua tehdessä tuli tiedostaa, että aineistoon perehtyminen ei tarkoita sitä, että lainaa hyvän aiheita koskevan tekstin ja kirjoittaa saman omin sanoin sen perään, vaan aineistoon perehtyminen ja sen vankka tuntemus on osoitettava laaja-alaisesti (ks. Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori, 2010, 14–18). Luokittelussa kohdistettiin huomiota tarkasti tutkittavien käyttämiin sanavalintoihin.

6.4 Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Tutkimusmenetelmän luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan koko tutkimuksen teon ajan. Teemahaastattelua suorittaessaan tutkijat pyrkivät olemaan mahdollisimman neutraaleja. Ennen varsinaisen haastattelun alkamista haastateltavien kanssa jutusteltiin ja näin pyrittiin luomaan rento ilmapiiri. Haastatteluissa toinen tutkijoista puhui ja toinen oli kuuntelevan sekä havainnoijan roolissa. Tutkijat eivät reagoineet juurikaan haastateltavien vastauksiin, vaan keskittyivät lähinnä esittämään kysymyksiä ja kuuntelemaan vastauksia. Tarvittaessa kysymyksen tueksi esitettiin haastattelurungosta poikkeavia täydentäviä kysymyksiä. Validiteettia vahvistettiin avaamalla analyttisiä kriteereitä, keskustelemalla

tutkijaparina sekä visualisoimalla aineistoa (vrt. Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori, 2010, 20–24).

Tutkittavat pääsivät tutustumaan tutkimuskysymyksiin hyvissä ajoin ennen haastattelutilannetta, joten heillä oli mahdollisuus pohtia aihetta jo etukäteen. Tämän ansioista saatiin haastattelutilanteessa luontevia ja harkittuja vastauksia. Tutkimuskysymykset olivat laadittu tarkkaan ja käyty läpi opinnäytteen ohjaajan kanssa. Johdattelevia kysymyksiä pyrittiin välttämään. Tutkimus on suoritettu ja raportoitu läpinäkyvästi, joka mahdollistaa toistettavuuden muiden tahojen toimesta. Laadullisen tutkimuksen osalta ei viitata toistettavuudella yleistettävyyteen, vaan mahdollisen logiikkaan. Voidaan olettaa, että tehdyt havainnot ja päätelmät pätevät myös laajemmin opettajakunnan keskuudessa. (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori, 2010, 23.)

Tutkijat toimivat haastattelutilanteissa puolueettomasti, eivätkä arvioineet tutkittavien mielipiteitä. Puolueettomuus on todettu henkilökemiaa vahvistavana haastattelutilanteissa (Kuula & Tiitinen, 2010, 376–380). Tutkijat loivat parhaansa mukaan luottamuksellisen suhteen haastateltavaan.

7 TULOKSET

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin neljää tutkimusongelmaa. Tulokset esitetään näiden tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Ensin tarkastellaan opettajien suorittamaa arviointia ja siinä esiintyviä haasteita. Tämän jälkeen esitetään haastateltavien raportoimia nykyisen opetussuunnitelman myötä tulleita arviointimenetelmien muutoksia. Viimeisenä käsitellään opettajien ammatillisen pätevyyden kehittämistä sekä opettajien kokemaa pätevyyttä liikunnan oppiaineen arvioinnissa.

7.1 Liikuntaa opettavien opettajien käyttämät arviointimenetelmät

Haastattelujen perusteella pystyttiin nimeämään liikuntaa opettavien opettajien käyttämiä arviointimenetelmiä havainnointi, havaintojen dokumentointi, itse- ja vertaisarviointi ja suullisen palautteen. Havainnointi oli arviointimenetelmistä käytetyin. Opettajat dokumentoivat tekemiään havaintoja monin eri tavoin. Havaintoja kirjattiin ylös oppilaan tunnin aikaisesta työskentelystä joko tunnin aikana tai tunnin päätteeksi.

'' – – aika paljon nii ihan tunnin päätteeks keskustellaan että kenellä oikeesti meni hyvin ja pistetään merkintöjä ylös '' (H1)

''Se on oikeestaan se tuntityöskentely, mitä hurjan paljon hyödynnän – – '' (H5)

''Mul on semmone yleensä et mä laitan vähä niinku joko tuntie aikana tai tunnin jälkee koittaa päiväkirjaa laittaa vähä et minkä arvost se tekemine oli. '' (H6)

Dokumentointia tehtiin kirjaamalla tuntikohtaisesti plussia ja miinuksia oppilaista ylös, antamalla jaksokohtaisia numero- tai sanallisia arviointeja tai tekemällä muita yleisiä muistiinpanoja oppilaiden työskentelystä oppitunneilla. Dokumentoinnit taltioitiin opettajan päiväkirjaan, erilliseen vihkoon, opiskelijahallinto-ohjelma Wilmaan tai Excel-taulukon. Haastateltava 2 nosti esiin, että hän toteuttaa jatkuvaa arviointia, eli arviointia tehdään opintojakson alussa, aikana ja lopussa.

‘‘ – – itelle tehtiä niinku muistiinpanoi et jos on vaiks suunnistusjakso.. et annettuu suuraa iha numero.. vaiks et oppilail laitettu et tää on menny tällee ni muistaa sit itekki ku sitä nu.. arvosanaa ollaa todistuksee antamassa.. mites tääl on mikäki jakso tavallaan sit sujunu.. et totanoi.. semmost tiettyy jatkuvaa arviointii tietyl taval.’’ (H2)

‘‘ – – mä pidän Excel-taulukkoa kustakin jaksosta, en joka oppitunnista, mutta jokaisesta jaksosta ja annan sille jaksolle jokaiselle oppilaalle jonkin arvion, joskus se on sanallinen arviointi, joskus se on ihan numeerinen arviointi.’’ (H5)

Itsearviointia käytettiin menetelmänä jonkin verran, samoin vertaisarviointia. Haastateltavien kuvauksista ei käynyt juurikaan ilmi, miten vertaisarviointia toteutettiin käytännössä. Itsearviointia tehtiin ainakin paperisilla ja sähköisillä lomakkeilla.

‘‘No itsearviointi on nyt sellanen mitä tulee nyt sit ainaki yläkoululaisten kaa käytettyy sit sellane niinku.. yleensä ennen jouluu.. se arviointilomake ja sellane.. ja sitä käydää vähä läpi sitte.’’ (H2)

Haastateltava 1 teetti oppilailla itsearviointia, mutta ei pitänyt sitä toimivana menetelmänä vanhempien oppilaiden kanssa. Hän koki, että itsearviointia pitäisi harjoitella pienestä pitäen, jotta oppilaat oppisivat aidosti refleктоimaan omaa osaamistaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin.

‘‘ – – ollaan sitä vertaisarviointii yritetty ja itsearviointii, nii ne on haasteellisia tuolla yläkoulun puolella mutta tota kyllä niitä yritetään ja varmaan sitten tulevaisuudessa just niitä lähetään pienestä pitäen tekemään nii se alkaa toimimaan, mut nää ei oo sen ikäisiä vielä ketkä osaisi tehdä sitä. Et niist sais niinku realistisia, miettis ihan tosisaan että miten itsellään menee ja lyödään kriteerit.’’ (H1)

Haastateltava 3 kertoi käyttävänsä itsearviointia, mutta toisaalta ajatteli, että menetelmää tulisi käyttää vielä paljon enemmän. Haastateltava kertoi ongelmalliseksi sen, että hän ei ehdi ison opetusryhmän kanssa käymään arviointikeskusteluja ja itsearviointien tekeminen voisi toimia ratkaisuna tähän ongelmaan.

'' – – et sit pitäis käydä koko aika sit keskusteluu sen oppilaan kans ja sit jos sul on 40 oppilast siin nii ei se oo niinku mahdollista mitenkää, et ehkä se itsearviointi niinku nousee keskeiseen osaan et sen oppilaan kans pitäis tehdä useita itsearviointei sen puolen vuoden sisään. '' (H3)

Suullinen palaute sai joitakin mainintoja haastatteluissa. Suullista palautetta annettiin tunnin aikana, lopuksi tai tunnin ulkopuolella käytyinä arviointikeskusteluina. Haastateltava 1 kertoi, että hän pyrkii suullisella palautteella kannustamaan oppilaita, joilla on liikunnassa haasteita.

''Kyllä, kyllä, tota esimerkiks niillä kenellä on liikunnassa hankaluuksia, niilläkin se on just, sanotaan et ei oo niinku liikuntaorientoituneita, nii niillä on oikeesti välillä haastavaa osallistua sinne, ne vähän niinku jännittää sitä, niitä tilanteita jos tehdään isoissa ryhmissä. Jos se menee hyvin nii sit aina tunnin päätteeks annetaan se palaute, että yritetään kannustaa et nyt meni hyvin, niinku viime tunnillakin just piti antaa. Yritetään sitä kautta sitä hyvää fiilistä, että ne lähtis mukaan niihin eikä ne heti vetäydy sivuun ku aletaan tekemään jotain. '' (H1)

Taulukossa 2 esitetään haastateltavien käyttämiä arviointimenetelmiä haastatteluista poimittuina mainintoina. Havainnointi ja havaintojen dokumentointi saivat eniten mainintoja. Itsearviointi mainittiin useissa haastatteluissa. Vähiten mainintoja saivat vertaisarviointi, mittaaminen ja suullinen palaute.

Taulukko 2. Haastateltavien käyttämät arviointimenetelmät

Arviointimenetelmä	Esiintyvyys haastatteluissa
Havainnointi	7
Havaintojen dokumentointi	5
Itsearviointi	4
Vertaisarviointi	2
Suullinen palaute	1
Mittaaminen	2

7.1.1 Arvioinnin kohdentaminen

Haastateltavat kohdistivat arviointiansa moniin eri kohteisiin. Vastauksista korostui usein yritteliäisyyden ja asenteen arviointi. Haastateltava 7 kertoi, että arvosanaan kahdeksan riittää, kun yrittää parhaansa ja toimii tunneilla hyvällä asenteella. Haastateltava 4 korosti asenteen ja yritteliäisyyden merkitystä kaikissa taitoaineissa.

“ – – sen kasin kyllä saa kun niinkun yrittää ja asenne on kunnossa. ” (H7)

“ – – siis tämmönen.. tä asennepuoli.. se ratkasee aika mones just näis taitoaineis paljo.. tai se ohjaa sitä sen lapsen toimintaa et jos se suhtautuu yritteliäästi ja positiivisesti ni tottakai se näkyy siin sillo ja sitä samaa mä painotan esimerkiks käsitöis, joita mul on nyt paljon.. neljä ryhmää.. niin.. niin.. vaikkei ne taidot ois niin hirveen hyvät.. sit sil pärjää pitkäl ku yrittää. ” (H4)

Toisaalta haastateltava 7 mainitsi, että hänen arviointiinsa vaikuttaa myös oppilaan liikunnallisuus. Haastateltava ei tarkkaan määritellyt, tarkoittaako hän liikunnallisuudella oppilaan fyysisiä kunto-ominaisuuksia, joita ei saisi käyttää osana nykyisen opetussuunnitelman mukaisen arvion antamista, vai viittaako hän nykyisen opetussuunnitelman fy-

sistä toimintakykyä kuvaaviin tavoitteisiin. Haastateltava käyttää liikunnallisuuden mainitsemisen yhteydessä sanaa ”vanhanaikainen”, josta voisi päätellä haastateltavan viitteen liikunnallisuudella nimenomaan fyysisiin kunto-ominaisuuksiin.

”– – yks ehkä kuitenkin ois vanhanaikainen ja niinku liikunnallisuus itsessään.. et mun mielest siit pitää antaa pieni arvo.. ja noin kolmannes vois olla sit numerosta.. jos aatellaan et onks se sit kaheksan/yheksän vai jopa kymmenen tai sitten kasista alaspäin ni.. seki on aika paljon kai nykyään sanottuna et kolmannes olis sitä liikunnallisuutta – –” (H7)

Yritteliäisyyden yhteydessä mainittiin usein sosiaalisia tavoitteita, kuten toisten oppilaiden huomioiminen oppitunnilla. Haastateltava 2 perustaa arviointinsa opetussuunnitelmaan, mutta nostaa esille itselleen tärkeinä yritteliäisyyden ja toisten oppilaiden huomioimisen tärkeinä arvioinnin kohteina. Haastateltava 3 niin ikään korostaa sosiaalisia tavoitteita arvioinnissa.

”– – varmaa niinku yritteliäisyys ja sit sellanen niinko.. mites mä nyt sanoisi.. kai niit sielt opsist sit niinku aikalail siltaval tulee, tulee semmoset isot teemat, mut toisten huomioonottaminen myöskin sit siin sosiaalis tavotteis et se on kans semmonen aika keskeinen.” (H2)

”– – aika paljon nyt alkanu korostuu se et ne oppilaat myöski niinku toimii yhes tukien sitä et siel ei olis sitä niinku turvattomuutta aiheuttavaa käyttäytymistä, ehkä sekin on noussu sellaseks aika isoks osaks sitä arviointiakin.” (H3)

Haastateltava 5 kertoi kohdistavansa arviointinsa suoraan opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin ja niiden täyttymiseen. Lisäksi hän korosti oppilaan asenteen merkitystä, kuten moni muukin haastateltavista.

”Kyl mä aina oikeestaan aineessa ku aineessa luen ensin opetussuunnitelman ja arviointi menee oikeestaan sen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti kullakin vuosiluokalla eli luen mitä vaaditaan ja sen mukaan menee arviointi, mut hurjan paljon liikunnan arviointia minulla on ja oikeestaan se asenne, oppilaan asenne liikuntaan tai sitä liikunnan tuntia kohtaan ei pelkästään liikuntaa kohtaan.” (H5)

Taulukossa 3. esitellään haastateltavien arviointia ohjaavia keskeisiä arvoja tai periaatteita. Yritteliäisyys, asenne ja sosiaalinen toiminta nousivat useissa haastatteluissa esille. Opetussuunnitelma ja liikunnallisuus saivat mainintoja vain joissain haastatteluissa.

Taulukko 3. Liikunnan arviointia ohjaavat keskeiset arvot tai periaatteet

Arvioinnin kohde	Esiintyvyys haastatteluissa
Yritteliäisyys	4
Oppilaan asenne	2
Sosiaalinen toiminta	3
Liikunnallisuus	1
Opetussuunnitelma	1

7.1.2 Summatiivisen arvion antaminen

Haastateltavilta kysyttiin, millä tiedoilla he tekevät summatiivisen arvion, eli miten he keräävät dataa lukukauden päätteeksi annettavaa arviota varten. Useissa vastauksissa mainittiin, että arvio muodostetaan vuoden aikana kerättyjen havaintojen perusteella tai jaksokohtaisten arvosanojen keskiarvona. Useat haastateltavista työskentelivät yhdessä työparin kanssa, jolloin arviot tehtiin yhdessä keskustelemalla ja merkintöjä vertailemalla. Työparin kanssa arvioinnin tekeminen koettiin toimivaksi. Keskustelu työparin kanssa siitä, minkä arvosanan kukin oppilas ansaitsee, sai aikaan syvää pohdintaa.

‘‘Istutaan sitten yhdessä sen..opettajaparin kanssa ja sitten vähän käydään läpi, että miten meidän omat merkinnät ja mitä me ollaan tehty ja yhteisiä merkintöjä ja sitten katsotaan vähän, et meidän omia kriteerejä mitä on annet tai molemmat katsoo niiku omat arvosanat ja sit katsotaan kohtaako ne, ja jos ne ei kohtaa nii sit vähän mietitään yhdessä sitten että, kumpi me annetaan sitte. Aika hyvin meillä on kuitenkin sitte yhteiset näkemykset näissä’’ (H1)

‘‘No se on se meiän kirjallinen, siihen kalenteriin me tehään sitä merkintää et, vähän pyritään sielt tunneilta jotain merkintöi tekee ja sit se työparin kans käyty keskustelu, se on itseasias aika hyvä, koska siin sit on kahden ihmisen mielipiteet ainaki vähä yhdistyy ja on siit tullu selkeesti sellanen et toisen mielestä ois tämmönen numero, mut toisen mielestä ehdottomasti tämmönen ja sit ollaan jouduttu niinku miettii et no miks se on nyt näin ni se on iha sillai parempi ku et sä vaa yksin päätät sen.’’ (H3)

Merkintöjen tarkastelun ja kollegoiden kanssa keskustelun lisäksi itsearviointeja käytettiin arvion muodostamisessa. Itsearvioinnin paino arvioinnissa vaihteli haastateltavien kesken. Osalle haastateltavista itsearviointi saattoi olla vain tukena, kun osa taas painotti itsearviointia selkeästi tärkeänä osana arviointia. Osa haastateltavista oli maininnut teettävänsä itsearviointeja oppilailla lukuvuoden aikana, mutta kysyttäessä summatiivisen arvion muodostamisesta, itsearviointeja ei mainittu lainkaan.

‘‘No kyl se sit menee iha niil omil muistiinpanoil ja tietenki sit se itsearviointi voi siin auttaa, olla tukena.. Mut sit usein meil työpari siltaval et.. esimerkiks tyttöjen ja poikien ryhmät niinku tekee paljon yhes.. Aika paljon koko ajan enemmän oikeestaan tehään yhes juttui sit voi vähä niinku hakee tukee sit silt toiselt et miten sä näät tän oppilaan.. osallistumisen.’’ (H2)

‘‘Mä pidän aikalaila semmosta, mulla on Wilmassa niinku tämmöset öö..öö oppilaan itsearviointilomakkeet, mistä hän, mitä hän täyttää, sitä hyödynnän.’’ (H5)

Haastateltava 7 kertoi käyttävänsä edelleen fyysistä kuntoa osoittavia mittaustuloksia hyödyksi, koska hän koki, ettei hänellä ole riittävästi voimia nykyisen opetussuunnitelman mukaisen arvioinnin toteuttamiseen. Hän kertoi tietävänsä, miten arviointi kuuluu tehdä, mutta tunnusti, että ei kuitenkaan toimi sen mukaisesti.

‘‘Tutkija: No mites sitten et, millä tiedoilla teet liikunnassa summatiivisen arvioinnin aina lukuvuoden päätteeksi?’’

‘‘Niin, niinku nykyopsissa? Jossa on vähä sitä että ei oikein mittailtais... No toki on sit kuitenkin mitattu ja.. suunnistettu on ja.. sieltä on osa löytäny enemmän rasteja kuin toiset..jaa..toki.. tai mä tiedän miten tää pitäis tehdä, pitäis olla..olla voimia, nythän se on

mahollista ku on vähemmän liikunnan tunteja nii pitäis olla voimia laittaa, laittaa niinkun lähes joka tunnin jälkeen, kun se ryhmä tulee vaan kerran viikossa, niin laittaa, laittaa niinkun siitä jotain pieniä muistiinpanoja ja usein sit pitäis myös käyttää sitä positiivista palautettakin'' (H7)

7.2 Liikunnan arvioinnin haasteet

Haastateltavat esittivät monilta osin samansuuntaisia näkemyksiä liikunnan arvioinnin haasteista. Koetut haasteet kulminoituivat nykyisen opetussuunnitelman liian väljiin raameihin arvioinnissa. Arvioinnin haasteita ei välttämättä kuitenkaan liitetty ammatilliseen pätevyYTEEN. Arvioinnin haasteita yleisen väljyyden lisäksi koettiin itsearvioinnista, liikumisen arvioinnista, arviointidatan keräämisestä ja asenteen arvioinnista. Nykyisen opetussuunnitelman liikunnan oppiaineen arviointiosioihin kaivattiin tarkennuksia. Haastateltava 6 koki nykyisen opetussuunnitelman liian epäselväksi, mutta toisaalta myös pohti oman perehtyneisyytensä roolia opetussuunnitelman sisäistämisessä.

''Onks se ollu vähä epämääräne se opsi sit vaiks onks itte tutustunu vaa nii huonost et tarttis viel lukee vähä uudestaa et mitä sii oikee nyt sanotaa.. et jompi kumpi.. tai sit on molemmat syyt.. et on vähä.. huh.. itte puupäinen ja sit on tota.. tai sit on se uuden opsin.. ni ne on vähä semmosii.. tuntuu et on vähä semmosii epämääräsii et.. niinku jotenki kaipais semmost tarkempaa..'' (H6)

Haastatteluissa mainittiin haaste arviointidatan keräämisestä, kun fyysisen kunnon mittaustuloksia ei saa enää käyttää arvioinnin perusteena ja ei ole mitään muuta selkeää dataa, mihin nojata. Haastateltava 1 toteaa, että fyysisten mittausten tulokset antoivat selkeää dataa, mitä pystyi tarvittaessa käyttämään arvioinnin tukena. Nykyisen opetussuunnitelman mukaisen arvioinnin toteuttamiseen ei ole haastateltavan mukaan selkeää mittaria, vaan arviointi tehdään enemmän tuntuman mukaan. Nykyisen tutkimuksen valossa voidaan todeta, että kokemushistoria vaikuttaa opettajien oppimiseen (Pesonen & Aarto-Pesonen 2018, 603). Haastateltavien vastauksista on tulkittavissa, että he kaipaisivat vaihtoehtoisia menetelmiä arviointidatan keräämisen tilalle, sillä he ovat epävarmoja siitä, miten numeroita antavat. Näistä tulkinnoista voidaan tehdä johtopäätös koulutustarpeesta.

'' Nää, mittaustulokset ku ei niil saa enää vaikuttaa niiku ei niitä enää edes tehdäkään oikeestaan, ku aikasemmin oli et jos oli oppilas siin kasin ja ysin välissä nii sit sä pystyit kattomaan näist mittaustuloksista et onks se niinku yrittäny ja, et mihin suuntaan se on menny ja sä pystyit katsomaan niinku aikasempina vuosina et onko se kehitys ollu ylöspäin vai alaspäin et onko se nyt parantanu nii sitä kautta mut nyt ku nykyään ku niit ei saa periaattees tehdä ja ottaa ylös nii, eikä ne saa vaikuttaa. Se tekee haasteellisen. Ku ei oo enää mihin nojata niin suoraan, ku se menee sit niin tuntuman mukaan. '' (H1)

Haasteita koettiin oppilaan asenteen arvioinnissa. Haastateltava 5 nosti esiin ongelman erityisesti sellaisen oppilaan arvioinnissa, joka on liikunnallinen, mutta liikunnan tunneilla osoittaa usein huonoa asennetta oppiainetta kohtaan.

'' – – oppilaat, joilla selkeesti on tämmönen niinku liikunnallinen halu, mut jostakin syystä se ei tuu näkyviin liikunnan tunnilla, nää on haastavii tapauksii, et miten heidät arvioidaan – – '' (H5)

Liikunnallisen oppilaan huono asenne saattoi näkyä heikompana arvosanana ja haastateltava 2 mainitsikin ongelmaksi liikunnallisten oppilaiden vanhempien yhteydenotot arvosanaan liittyen.

'' – – On tullu esimerkiks joitain vanhemmilt yhteydenottoi et poika pelaa maajoukkuees lätkää ni miten sil voi olla kasi liikunta.. et.. ku se oookkaa oikee se juttu siin koulu-liikunta-asiat vaiks sä oisit kui hyvä pelaa.. jossaa lajis.. lajis ja harrastukses et jos et sä siel tunnil pysty toteuttamaa myös niit sosiaalisii tavoitei ni se on sillo sit siinä se. '' (H2)

Haastatteluista kävi ilmi, että itsearvioinnin teettäminen ja hyödyntäminen koettiin haastavaksi. Samoin haasteita tuotti oppilaan kehittymisen ja parhaansa yrittämisen arvioiminen.

7.3 Arviointimenetelmien muutokset liikunnan oppiaineessa perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 myötä

Haastateltavat tekivät hieman toisistaan poikkeavia tulkintoja arviointimenetelmien muutoksista. Kaikki haastateltavat kuitenkin tunnustivat tosiasian siitä, että fyysinen suorituskyky ei saa vaikuttaa arviointiin ja mittaamista ei saa suorittaa. Suurin osa haastateltavista kertoi korostetusti jättäneensä mittaamisen pois opetuksestaan, tai he eivät kerää dataa mittaustuloksista entiseen tapaan tai hyödynnä niitä arvioinnissa. Haastateltava 5 esitti asian varsin selkeästi.

“ – et jos aikasemmin mitattiin erilaisia asioita mitä oppilas teki liikunnan tunnilla, niin mittaustuloksia hyödynnettiin siinä liikunnan arvioinnissa ja tänä päivänä niitä mittaustuloksia ei juurikaan sillä lailla enää hyödynnetä. ” (H5)

Osa haastateltavista kertoi myös muuttaneensa opetusta konkreettisesti uuden opetussuunnitelman myötä. Haastateltava 3 kertoi pyrkivänsä muuttamaan opetustaan perinteisestä mittaustyylistä kohti arviointia, joka tukee sosiaalisia, psyykkisiä ja fyysisiä tavoitteita.

“ – pyrkinyt iteki sit eroon semmosest, et otetaa jotai lukuja ja sit niinku, et kyl mä ite siis nään sen positiivisena mut tottakai siin on niit sit näit just et et ei oo ihan niit konkreettisiä työkalui mut se muutos on mun mielest ihan hyvä oppilasta ajatellen ja just semmoinen suunta, joka vähä askel siihe et se nyt jotenkin tukis sit sitä sosiaalista ja psyykkistä ja fyysistäkin kehitystä ” (H3)

Arviointimenetelmiään osa haastateltavista oli muotoillut uuteen suuntaan. Osaamisen arviointia oli vähennetty ja arviointi kohdistui enemmän oppimisen arviointiin. Yritteliäisyys korostui lähes jokaisen vastaajan haastattelussa, joka on tullut nykyisen opetussuunnitelman aikana vahvasti mukaan arviointiin. Toisaalta oppimisen arvioinnissa on kuitenkin omat haasteensa, kuten haastateltava 6 totesi.

“ – enhä mä pysty millää sitä erottamaa et minkä se on oppinu vapaa-ajal ja minkä liikuntatuntien aikan ni.. ni tota emmä niinku.. ni semmä voin sanoo et emmä ehkä iha noudata sitä et.. ” (H6)

Muutama haastateltava korosti muistiinpanojen tärkeyttä nykyisen opetussuunnitelman aikana, kun perinteisiin mittaustuloksiin ei voi enää tukeutua. Tasapuolinen ja oikeudenmukainen arviointi korostui haastateltavien vastauksissa ja siihen päästäkseen, tulee olla riittävästi dataa. Haastateltavat 4 ja 5 kuvailevat muistiinpanojen teon tärkeyttä seuraavasti.

“nii lopputulos on sama, et se saa sen arvosanan.. mut se.. kyl on pakko tehdä itsel merkintöi.. ihan oman muistin tueks ja just sen.. et sais antaa ne.. annettuu ne reilul taval.. ne numerot.. oikeudenmukasesti..” (H4)

“Tänä päivänä niitten tuntimerkintöjen tekeminen siitä liikunnan tunnista, että mä oon tasapuolinen kaikkia vaikka isohkoa ryhmää kohtaan, se on haastavampaa.” (H5)

Mittaamisen poisjäämisestä huolimatta muutama haastateltava kertoi avoimesti yhä hyödyntävänsä mittaustuloksia arviointia suorittaessaan, vaikka tuntevatkin nykyisen opetussuunnitelman. Voidaan todeta, että mittausmenetelmän poistuessa opettajat säilyttivät opetuksessaan edeltävän opetussuunnitelman aikaiset pääasialliset arviointimenetelmät, joita ovat havainnointi ja dokumentointi, itsearviointi ja suullinen palaute.

Osa haastateltavista totesi kannattavansa liikunnan opetussuunnitelmaa vuodelta 2004. Arviointimenetelmien selkeys ja selkeät raamit korostuivat vastauksissa. Haastateltavat kokivat edeltävän opetussuunnitelman konkreettisena, joka antoi valmiit työkalut liikunnan arviointiin. Myös itsearvioinnin pienempi rooli mainittiin. Haastateltava 5 kuvasi, kuinka edeltävän opetussuunnitelman aikana oli helpompi todentaa oppilaan tekemisiä.

“Vanhan opetussuunnitelman mukaan arviointi oli helpompaa, öö, kun siinä pystyy mittaamaan ja todentamaan sitä oppilaan tekemistä jotenkin helpommin.” (H5)

Osa haastateltavista koki, että molemmissa opetussuunnitelmissa on hyviä asioita. Vastauksissa korostettiin, että molemmista opetussuunnitelmista voisi ottaa parhaat palat ja hyödyntää niitä. Vastaajat pohtivat myös sitä, että jokaiselle opettajalle nykyinen opetussuunnitelma voi näyttäytyä hieman eri valossa väljyyden vuoksi. Haastateltava 1 summasi haastateltavien ajatukset varsin hyvin.

’Emmä oikeestaan osaa sanoo et toimiiks kumpikaa niistä.. paremmin ku toinen.. molemmis on vähä.. aika semmonen niinku suurpiirteinen se.. ja se kuitenkin on sit aika paljo koulu- ja opettajakohtast et mite se arviointi oikeesti toteutuu.. se on nii väljä se raami tavallaa.’ (H1)

Lisäksi haastateltava 7 painotti puitteiden eli oppimisympäristöjen vaikutusta arviointimenetelmiin ja liikunnan opetukseen. Hän kokee, että opettajat keksivät itse uusia asioita ja jakavat niitä toisilleen. Hänen ajatuksistaan voi tulkita, että vallitsevalla opetussuunnitelmalla ei ole mitään merkitystä liikunnan oppiaineen kokonaisvaltaiseen toteuttamiseen.

“kyl jokane yrittää aina vähä omal tasollaa keksii jotain uutta välillä ja sit kertoo niist myös muille.. et sil tavalla niinku homma ehkä kehittyy tai muuttuu.. mutkun puutteet ei muutu niin.. ei siin auta yhtää mitä opsiin kirjojetaan..” (H7)

Nykyinen opetussuunnitelma ei saanut yhdeltäkään vastaajalta yksipuolista kannatusta. Voidaan tulkita, että haastateltavat ovat jossain määrin tyytymättömiä nykyiseen opetussuunnitelmaan. Tätä tulkintaa tukee se, että jokainen haastateltava mainitsi kaipaavansa lisää selkeyttä nykyiseen opetussuunnitelmaan juuri liikunnan arvioinnissa. Haastateltava 6 kuvaa asiaa siten, että selkeämpi opetussuunnitelma helpottaisi arviointimenetelmien käyttöä ja valikointia.

“no.. itte on jotenki semmone et.. kaipais ehkä et siin ois jotaa niinku.. tai opettajaa varmaa helpottais et se ois selkee semmone.. et ois jotku.. et mikä vaikuttais kuinki paljo..” (H6)

7.4 Liikuntaa opettavien opettajien kokema ammatillinen pätevyys ja sen kehittäminen suhteessa nykyisen opetussuunnitelman mukaiseen liikunnan arviointiin

Opettajien kokema pätevyys nykyisen opetussuunnitelman liikunnan oppiaineen arvioinnissa vaihteli. Osa vastaajista koki itsensä riittävän päteviksi ja osa ei kokenut olevansa täysin päteviä. Osa itsensä riittävän päteviksi kokeneista oli saanut lisäkoulutusta liikunnan arviointiin. Ne opettajat, jotka eivät kokeneet olevansa täysin päteviä, eivät olleet hankkineet lisäkoulutusta. Koulutusta voidaan pitää koetun pätevyyden kannalta merkittävänä tekijänä. Schemppin, Manrossin, Tanin ja Fincherin (1998) tutkimuksessa kävi ilmi, että pätevät opettajat ovat innostuneempia työstään ja kykenevät opettamaan paremmin.

Vastausten mukaan opettajien peruskoulutuksista oli aikaa, joten ne eivät täysin tuke- neet nykyisen opetussuunnitelman mukaista arviointia. Toisaalta koulutuksen koettiin antavan pohjatietoja, joita pystyttiin soveltamaan nykyiseenkin opetussuunnitelmaan. Haastateltavan 5 vastauksesta ilmeni, että vaikka koulutuksesta oli aikaa paljonkin, niin kou- lutus oli tarjonnut tarvittavan pohjan, jonka päälle voi rakentaa uutta tietoa opetussuun- nitelmaan huolellisesti perehtymällä. Tämä konstruktivistisen oppimisen ajattelutapa, joka osalla haastateltavista oli, tukee Pesosen ja Aarto-Pesosen (2018, 600) ajatuksia siitä, että liikunnanopettaja on elinikäinen oppija, joka tarvitsee valmiutta luoda tulevaisuutta sekä hänen tulee tiedostaa ammatillisen uudistumisen ja oman kehityksen yhteys. Tämä voi selittää sitä, että osa haastateltavista koki itsensä ammatillisesti päteväksi.

'' – – koulutuksestani on kyl kieltämättä aikaa aika runsaasti, mutta, mutta tuota kyllä sieltä niit niit pohja-asioit tuli et mihin se arviointi pitää perustua, että, et meil aikoinaan on korostettu sitä, että meitä ohjaa opetussuunnitelma, et sieltä tulee ne asiat, joita täytyy huomioida arvioinnissa, et kun sen opsin, opsiin perehtyy nii kyl sieltä yleensä saa niinku lisätietoa.'' (H5)

Vastaajat, jotka eivät kokeneet itseään riittävän päteviksi, perustelivat vastaustaan sillä, että he eivät ole saaneet opetussuunnitelman muutoksiin lisäkoulutusta ja nykyinen opetussuunnitelma on liian väljä tai ei tarpeeksi selkeä. Haastateltava 1 kuvaa vastauksessaan opetussuunnitelman liikunnan osaa liian epäselväksi. Hänen mielestään tarvittai- siin lisäkoulutusta, jotta opetussuunnitelma ei jäisi liian tulkinnanvaraiseksi. Osan haas-

tateltavien vastauksista voidaankin tulkita, ettei heillä ole työkaluja, jotka mahdollistaisivat Pesosen ja Aarto-Pesosen (2018, 600) mukaisen tulkinnan liikunnanopettajasta elinikäisenä oppijana ja täten he kyseenalaistavat omaa pätevyyttään.

“ – – mä olen lukuun esimerkiks – – kunnan perusopetuksen liikunnan osan nii kyllähän siellä se on aika semmost, mistä pitäis saada joku semmonen koulutus, jossa käydään läpi että mitä ne oikeesti tarkoittaa et ku ne on vähän sellasii ylimalkasii ne ohjeet et mikä on arvosana kaheksan, et osallistuu useimmiten tunnin kulkuun ja yrittää silloin tällön nii nehän on ihan mitä sattuu.” (H1)

Ammatillisen pätevyyden kehittämisen osalta vastaukset jakautuivat selkeästi kahteen kategoriaan. Osa vastaajista oli kehittänyt pätevyyttään yhdellä keinolla, joko keskustelemalla kollegan kanssa tai itse lukemalla opetussuunnitelmaa tai artikkeleita. Haastateltava 6 kertoo, että ei ole käynyt minkäänlaisessa lisäkoulutuksessa. Hän on tukeutunut kollegoiden kanssa keskusteluun ja on kokenut sen riittäväksi oman pätevyytensä kehittämiseksi. Opettajien on todettu haluavan luopua mahdollisesta yksipuolisesta ja ennakkoluuloisesta asenteestaan keskustelujen avulla. Hyvä oppija osaa myös asettaa tavoitteita ja olla itseohjautuva. (Pesonen & Aarto-Pesonen 2018, 601) Kuten haastateltavan 6 vastauksesta voi tulkita, dialogi on ollut suuressa roolissa hänen pätevyytensä kehittämisessä.

“ – – ..kurseil mä en oo ollu.. en oo missää, ei oo mitään semmosii käyty.. mut kyl me tietty täs niinku näitte opettajien kans jutellaa aina välil.. et mite pitäis, mite se nyt pitäis mennä ja.. sillee.. ja justku tosa annettii nytenki enne jouluu noit numeroi ni – – ja – – kaa ni siin sit mietittii ja mite se nyt oikee tän uuden mukaa ja mite se nyt niinku ja mikä nyt sai vaikuttaa ja mikä ei ja mite se menee ja.. ja totanoini ja.. et ehkä semmost keskusteluu on käyty, mut emmä oo niinku.. oo missää niinku liikunna semmosii kursei mitkä painottuis niinku tähä uutee arviointii ni.. en oo semmosii käyny.. “ (H6)

Toisaalta osa vastaajista oli kehittänyt pätevyyttään monipuolisesti lukemisen, koulutuksen ja keskustelujen avulla. Haastateltava 4:n vastauksesta ilmeni, että hän koki keskustelut kollegoiden kanssa parhaaksi tavaksi kehittää osaamistaan. Haastateltava mainitsi myös artikkelien lukemisen keinoksi kehittää pätevyyttä.

“ – – keskustelut kollegoiden kanssa ja just kun on käyny nois liikunnanopettajien tämmösis koulutuksis.. siel tietty tulee vaihdettuu ajatuksii.. niin.. no ehkä mun mielest semmost.. parasta.. tietenki nyt sit.. lukemalla.. artikkeleita.. ” (H4)

Kysyttäessä mahdollisuuksista ammatillisen pätevyuden kehittämiseen vastaajat antoivat hyvin samansuuntaisia vastauksia. Suurimmalle osalle vastaajista ei ollut tarjottu mahdollisuutta koulutuksen muodossa pätevyuden kehittämiseksi. Vain yksi vastaaja kertoi tarjotusta koulutuksesta. Haastateltavien vastauksista ilmeni kuitenkin, että he eivät välttämättä itse olleet aktiivisesti hakeutuneet tai pyrkineet mahdollisiin ammatillista pätevyyttä kehittäviin koulutuksiin. Haastateltava 6 pohti, että hänen olisi pitänyt olla itse aktiivinen, jos olisi halunnut koulutusta. Haastateltava 4 kertoi olevansa liikuntavastaava ja pohti, olisiko hänen itsensä pitänyt järjestää koulutus liikunnan arviointiin.

“ – – no eee-iiio niit niinku sillai oo tarjottu et tietty varmaa jos itte ois ollu aktiivine ni varmaa.. ” (H6)

“ – – et se ois voinu olla ihan hyvä.. mutta siinä kohtaa tietty vois in nostaa ihan oman käden pystyyn.. liikuntavastaavana oisko pitäny itse hankkia.. tehdä tämmönen. ” (H4)

Vastaajat olivat hyvin yksimielisiä, kun heiltä kysyttiin lisäkoulutuksen tarpeesta opetussuunnitelman muuttuessa. Haastateltava 3 kertoi kehittäneensä pätevyyttään keskustelemalla työparinsa kanssa, mutta toisaalta mainitsi lisäkoulutuksen tarpeen. Haastateltava 2 niin ikään mainitsi koulutustarpeen nimenomaan liikunnan arviointiin liittyen. Haastateltavien vastauksista voidaankin tulkita, että lähes kaikki ovat tunnustaneet koulutustarpeen, mutta he eivät ole missään vaiheessa kuitenkaan ryhtyneet konkreettisiin toimiin sen saavuttamiseksi. Pesosen ja Aarto-Pesosen mukaan opettajien tulisi tunnustaa koulutustarve ja rikkoa kasvua ehkäisevät haitalliset rutiinit ja käytänteet, jotka työyhteisöön ovat juurtuneet. (Pesonen & Aarto-Pesonen 2018, 604) Haastateltavan 4 vastauksesta on tulkittavissa, että vanhoista toimivista rutiineista on vaikea päästää irti.

“ – – ihan vaan nää meiän niinku työparin käy..työparin kanssa käydyt keskustelut nii me ollaan sit pyritty sitä et molempien ajatust niinku saamaan enemmän niinku tän tyyppiseen tai tähän uuteen opsiin. Et näin. – – Et koulutustarvetta tavallaan on. ” (H3)

“ – – kyl mä tohon liikunnan arviointii niinku nimenomaan kaipaisin jonkinäköst forumii ja koulutus..” (H2)

“ – – tahtotila on tietty just sit tää et.. pystyy muuttamaan.. vanhan hyvän käytännön.. ni se vaatii oman pään sisäl tietty sitä..” (H4)

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää liikuntaa alakoulussa opettavien opettajien käyttämiä arviointimenetelmiä ja sitä, millaisia haasteita liikuntaa opettavat opettajat kokevat liikunnan arvioinnissa. Haluttiin tietää, miten liikuntaa opettavat opettajat ovat muuttaneet arviointikäytänteitensä liikunnan opetuksessa nykyisen opetussuunnitelman voimaantulon myötä. Lisäksi selvitettiin, kokevatko opettajat itsensä riittävän päteviksi nykyisen opetussuunnitelman mukaisen arvioinnin toteuttamiseen liikunnan oppiaineessa.

8.1 Vertailua aiempiin tutkimuksiin

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan liikuntaa opettavien opettajien käyttämiä arviointimenetelmiä ovat havainnointi ja havaintojen dokumentointi, itse- ja vertaisarviointi, suullinen palaute ja fyysiset mittaustulokset. Mittaustuloksia lukuun ottamatta kaikki edellä mainitut menetelmät ovat nykyisen opetussuunnitelman mukaisia. Fyysistä suorituskkyä mittaavia tuloksia ei saisi nykyisen opetussuunnitelman (2014) mukaan käyttää arvioinnin tukena. Tulos puoltaa Niemisen (2019) toteamusta siitä, että arviointikulttuurin muutosta voi hidastaa opettajien suuri autonomia. Opetussuunnitelman ohjeistus ei suoraan tarkoita sitä, että opettaja toimisi sen mukaisesti (Nieminen 2019, 124).

Opettajat kohdistivat arviointiansa muun muassa asenteen ja yritteliäisyyden arviointiin. Mainintoja saivat myös sosiaaliset tavoitteet, joista korostui yhdessä toimiminen turvallisesti ja muut huomioon ottaen. Nämä arviointikohteet korostuvat nykyisen opetussuunnitelman tavoitteissa (Opetushallitus 2014, 274). Yksi haastateltavista mainitsi käyttävänsä yhtenä arvioinnin osa-alueena oppilaiden liikunnallisuutta, jonka pääteltiin viittaavan oppilaan fyysisten kunto-ominaisuuksien tasoon. Tämä on vastoin nykyisen opetussuunnitelman ohjeistusta. Tutkimuksen yksi merkittävä löydös onkin se, että osa liikuntaa opettavista opettajista saattaa edelleen käyttää fyysisiä kunto-ominaisuuksia ja näitä mittaavia testejä osana liikunnan arviointia, vaikka nykyisen opetussuunnitelman voimaantulosta on tätä tutkimusta tehtäessä kulunut jo yli neljä vuotta. Löydöksen voi yhdistää Pesosen ja Aarto-Pesosen (2017, 603) ajatuksiin kokemushistorian vaikutuksesta oppimiseen. Voidaankin pohtia, ovatko opettajat luoneet edellisten opetussuunni-

telmien aikana vahvan ammatillisen identiteetin ja luoneet ”hyvän opettajan” kuvan mielessään, josta on vaikea päästää irti tai mikä opetussuunnitelman merkitys on ylipäättään käytännön työn kannalta.

Vaikka opettajat käyttivät monipuolisesti erilaisia arviointimenetelmiä, kaikkia menetelmiä ei välttämättä hyödynnetty summatiivisen arvion muodostamisessa. Useat opettajat mainitsivat työparin kanssa keskustelun toimivaksi tavaksi summatiivisen arvion muodostamiseen. Jos näkemykset oppilaan arvosanasta kohtaavat kollegoiden kesken, tuonee tämä opettajalle varmuutta oman arvionsa oikeellisuudesta. Toisaalta, jos arviot eivät ole keskenään linjassa, tämä voi synnyttää hyvää keskustelua, jonka pohjalta lopullinen arvio saadaan aikaiseksi. Tämä löydös myötäilee Dahlgrenia ja Partasta, joiden mukaan yhteistyöllä toteutettu arviointi on objektiivisempaa ja monipuolisempaa (Dahlgren & Partanen 2012, 237–238). Osa haastateltavista, jotka mainitsivat teettävänsä itsearviointia oppilailta, eivät maininneet hyödyntävänsä itsearviointeja summatiivisen arvion antamisessa. Opetussuunnitelmassa ei suoraan velvoiteta hyödyntämään itsearviointeja, mutta esimerkiksi liikunnan oppiaineen tavoite 5 sisältää oppilaan ohjaamisen arvioimaan omia fyysisiä ominaisuuksiaan (Opetushallitus 2014, 276).

Suuri osa haastateltavista koki ongelmia nykyisen opetussuunnitelman mukaisen arvioinnin toteuttamisessa. Suurin osa koetuista haasteista liittyi siihen, että opetussuunnitelman ohjeistukset arviointiin koettiin liian väljiksi tai epämääräisiksi. Tätä voidaan pitää yhtenä tämän tutkimuksen päälöydöksistä. Opetushallitus on uudistanut perusopetuksen arviointia elokuussa 2020 voimaantulleilla täsmennyksillä (Opetushallitus 2020). Näiden uudistusten myötä voidaan löytää ratkaisuja haastateltavien kokemuksiin ongelmiin arvioinnissa.

Useat haastateltavista mainitsivat ongelmalliseksi arviointidatan keräämisen, koska fyysisen kunnon mittaustuloksia ei saanut enää hyödyntää arvioinnissa, eikä ollut mitään muuta selkeää mittaria arviointidatan keräämiseksi. Haastateltavat mainitsivat käyttävänsä vuoden mittaan kirjattuja havaintoja hyödyksi arvion muodostamisessa, mutta ilmeisesti kaivattaisiin jonkinlaista selkeämpää työkalua, jotta opettajat tunsivat itsensä varmemmiksi arviointia tehdessään.

Opettajat kokivat haasteita oppilaan asenteen arvioinnissa. Haasteita tuottivat erityisesti liikunnallisesti taitavat oppilaat, jotka saattoivat osoittaa huonoa asennetta koulun liikuntatunteja kohtaan. Opettajat olivat päätyneet laskemaan arvosanaa tällaisissa tapauksissa, jolloin lisähaasteita saattoivat tuottaa oppilaan vanhempien yhteydenotot hei-

kommasta arvosanasta. Tällaisia tilanteita voitaisiin mahdollisesti ennaltaehkäistä luku-
vuoden aikana käytävillä arviointikeskusteluilla, jonne kutsuttaisiin oppilaan lisäksi tä-
män huoltajat. Tällä tavalla voitaisiin avoimella keskustelulla käsitellä oppilaan asennetta
ja kertoa, mille tasolle olisi asenteen suhteen pyrittävä, jotta tavoiteltu arvosana saavutet-
taisiin.

Haastateltavat kokivat haasteita oppilaiden itsearviointiin liittyen. Haasteet liittyivät
siihen, että haastateltavat eivät kokeneet itsearviointien toimivan tai he eivät kokeneet
oppilaiden pohtivan kunnolla omaa osaamistaan. Yksi haastateltava totesi, että itsearvi-
oinnit alkavat onnistua silloin, kun niitä on harjoiteltu oppilaiden kanssa pienestä pitäen.
Tällöin oppilaat oppisivat harjoittelun kautta aidosti refleктоimaan osaamistaan ja oppi-
mistarpeitaan. Haastateltavan pohdinta onkin asian ytimessä sen suhteen, mitä opetus-
suunnitelman mukaisella itsearvioinnilla halutaan korostaa. Itsearvioinnin tehtävänä on
ohjata oppilaita havainnoimaan omaa toimintaa oppimisen ja sen edistymisen näkökul-
masta. Myös niihin vaikuttavien tekijöiden tulkinta kuuluu osaksi itsearviointia. Päämää-
ränä on se, että oppilaat ymmärtävät tavoitteet ja kykenisivät etsimään oikeat toiminta-
mallit tavoitteiden saavuttamiseksi. (Opetushallitus 2014, 49.) Oppimisympäristöjen
puutteellisuus mainittiin ongelmalliseksi opetussuunnitelman mukaisen arvioinnin toteut-
tamisessa. Useissa haastatteluissa mainittiin, että tavoitteiden täyttämistä hankaloittaa se,
että koulun liikuntatilat ovat hyvin rajalliset. Esiin nousi myös talviurheilulajien opetta-
minen, kun ulkona ei ole talven aikana jätää eikä lunta.

Haastateltavien käyttämät arviointimenetelmät olivat muuttuneet nykyisen opetus-
suunnitelman voimaantulon myötä. Selkein muutos oli fyysisen suorituskyvyn mittausten
pois jättäminen arvioinnista. Sen sijaan arvioinnissa korostui aiempaa enemmän havain-
tojen kirjaamisen tärkeys.

Osa haastateltavista kertoi vuoden 2004 opetussuunnitelman olleen kätevämpi arvi-
oinnin toteuttamisen näkökulmasta. Perusteiksi mainittiin arviointimenetelmien ja -kri-
terien selkeys. Fyysisten mittausten oli koettu tuovan luotettavaa dataa arvioinnin tueksi.
Haastateltavat eivät välttämättä ottaneet kantaa siihen, kumpi opetussuunnitelmista on
heidän mielestään parempi. Nykyisen opetussuunnitelman koettiin tuoneen uusia haas-
teita. Haasteisiin suhtauduttiin kuitenkin pääosin myönteisesti, vaikka monet haastatelta-
vista mainitsivat kaipaavansa tarkennuksia liikunnan ja sen arvioinnin osioon.

Tutkimukseen osallistuneiden ajatukset ammatillisesta pätevyydestään suhteessa lii-
kunnan arviointiin jakautui tasaisesti päteväksi itsensä kokevien ja ei päteväksi itsensä
kokevien kesken. Tutkimustulos antaa hieman erilaista näkökulmaa, kuin Hirvensalon

vuoden 2004 opetussuunnitelman aikana tehty tutkimus, jolloin liikunnanopettajat arvioivat ammattitaitonsa vahvaksi (Hirvensalo ym. 2017, 549). Tulee kuitenkin huomioida, että Hirvensalon tutkimuksen kohderyhmä poikkeaa tämän tutkimuksen kohderyhmästä, sillä se koskee liikunnan aineopettajia. Lisäksi tutkimus käsittelee liikunnanopettajuutta kokonaisuutena, kun taas tässä tutkimuksessa pureuduttiin vain yhteen osa-alueeseen, joten tuloksia ei voi suoraan rinnastaa keskenään.

Tutkimuksessa löydettiin, että opettajat kokevat peruskoulutuksensa hyödylliseksi, vaikka opetussuunnitelma muuttuu, mutta epävarmuuksia on. Haastateltavat kokivat nykyisen opetussuunnitelman liian väljäksi, mikä osaltaan aiheutti epävarmuuden tunnetta. Lisäkoulutuksissa käyneet opettajat kokivat myös ongelmia liikunnan arvioinnissa. Heidän haastatteluistaan nousi esiin muun muassa, miten oppilaan asennetta arvioidaan. Asenteen erottaminen käyttäytymisestä voi olla opettajalle hyvin haastavaa eikä opetussuunnitelma anna tähän välineitä.

Suurin osa haastateltavista olisi kaivannut lisäkoulutusta opetussuunnitelman uudistuksessa. Opettajat kokivat, että omatoiminen opetussuunnitelmaan perehtyminen ja kollegoiden kanssa ajatusten vaihtaminen olivat hyvä tapa lisätä omaa osaamista, mutta silti kaivattiin järjestettyä koulutusta pätevyyden lisäämiseksi. Ne haastateltavista, jotka olivat saaneet lisäkoulutusta, olivat vastuutehtävissä koulussa. Voidaan pohtia, kuuluuko hyvän työyhteisön toimintamalliin se, että vain vastuutehtävissä olevat opettajat saavat lisäkoulutusta, eikä heillä ole kuitenkaan vastuuta siirtää tätä lisäosaamista eteenpäin muille koulun opettajille.

Opettajat, jotka olivat saaneet lisäkoulutusta, kokivat itsensä pätevämmiksi kuin opettajat, jotka eivät olleet saaneet lisäkoulutusta. Tästä voidaan todeta, että kouluttautuneisuus lisää pätevyyden tunnetta. Jos halutaan pitää opettajilla mahdollisimman varma tunne tekemästään työstä, kannattaa työnantajan tarjota säännöllisesti mahdollisuuksia lisäkoulutuksiin.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa kaksi termiä ovat tärkeitä: validiteetti ja reliabiliteetti, joita tulkitaan kuitenkin eri tavoin kuin tilastollisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä reliabiliteetin kannalta on analyysin systemaattisuus ja

tulkinnan luotettavuuden kriteerit. Validiteetin kannalta olennaista on kerätty aineisto ja siitä tehdyt tulkinnot. (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvaori, 2010, 21.)

Haastateltavat olivat saman varsinaissuomalaisen koulun opettajia. Oletuksena on, että tutkimuksesta saadut tulokset voivat päteä myös muissa samaa ammattiryhmää edustavissa otoksissa (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvaori 2010, 23). Varmuus tämän toteutumiselle saataisiin toistamalla tutkimus eri kouluissa.

Tutkimuksen jokainen vaihe on suoritettu eettisesti ja tutkimusta tehdessä on noudatettu Turun Yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan ohjeistusta aineistonkäsitelyssä. Käytettävästä tutkimusmenetelmästä ilmoitettiin haastateltaville etukäteen ja saatiin lupa sen käyttämiseen. Haastateltaville kerrottiin haastattelun alussa, että aineisto tullaan säilyttämään vain tutkijoiden saatavilla ja aineistoa tullaan raportoimaan niin, että haastateltavien anonymiteetti säilyy. Tutkijat kunnioittavat tutkittavien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta. Tutkijat toimivat vilpittömästi, huolellisesti ja tarkasti tutkimusta tehdessään, tuloksia tallentaessaan ja niitä esittäessään sekä tulosten arvioinnissa. Tutkimuksessa käytettiin eettisesti kestäviä tutkimusmenetelmiä. Muiden tutkijoiden töihin viitattiin asianmukaisella tavalla. Tutkimuksesta luotiin tutkimussuunnitelma, joka on hyväksytty tutkimuksen ohjaajalla ja jota noudatettiin tarkasti. Tutkimusta suunniteltaessa pyrittiin ottamaan huomioon avoimuus, joka on tiedettä määrittelevä piirre (Kuula & Tiitinen, 2010, 376).

Tutkimuksen jokainen vaihe raportoitiin mahdollisimman tarkasti, kuitenkin niin, että tutkimukseen osaa ottaneiden haastateltavien anonymiteetti säilytettiin. Haastatteluiden tallenteet ja litteroidut tekstit säilytettiin asiaan kuuluvalla tavalla niin, ettei kukaan tutkimuksen ulkopuolinen pääsyt niihin käsiksi. Anonymisoinnissa huolehdittiin tunnistetietojen poistamisesta asiaankuuluvasti. Haastatteluiden litteroiduista teksteistä sensuroitiin tutkimusraportissa käytettävät osiot niin, ettei niistä pysty tunnistamaan haastateltavaa tai hänen edustamaansa koulua ja kuntaa. Tutkimusraporttia lukemalla haastateltavasta tiedetään maakunta, jossa hän työskentelee liikuntaa opettavana opettajana ja että tutkittavat työskentelevät samassa yhtenäiskoulussa. Lisäksi tiedetään tutkittavien työvuosien määrä ja viikoittaisten opettavien liikuntatuntien määrä. Tutkimus on toteutettu niin, että siitä ei aiheudu tutkittavana oleville henkilöille merkittäviä haittoja.

Tutkijat perehtyivät hyvin tarkasti aineistoon ja pyrkivät tekemään mahdollisimman realistiset päätelmät. Tutkijat pyrkivät omalla toiminnallaan saavuttamaan tutkimuksen validiteetin mahdollisimman hyväksi. Toisaalta työ oli tutkijoiden ensimmäinen laadullis-

nen tutkimus, joka osaltaan saattoi vaikuttaa tutkimuksen validiteettiin. Tutkijat lähestyivät tutkimuskysymystä läpi projektin hyvin neutraalisti, eivätkä pyrkineet vaikuttamaan tuloksiin millään tavalla.

Tässä Pro gradu -tutkielmassa on mahdollista, että vastaajat vääristelivät vastauksiaan. Tutkimusetiikasta ja luottamuksesta huolimatta, on otettava huomioon se mahdollisuus, etteivät haastateltavat vastanneet totuudenmukaisesti kysymyksiin. Haastateltavat saattoivat vastata kysymyksiin sosiaalisesti ja ammatillisesti hyväksyttävällä tavalla. On huomioitava, että kokemukset ovat subjektiivisia, jolloin ne näyttäytyvät eri henkilöille eri tavoin (Liukkonen & Jaakkola 2017, 130–140). Tämä tuo oman haasteensa tutkimuksen luotettavuudelle (ks. Toikkanen ym. 2018, 9).

8.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko koostui vain yhden koulun opettajista. Tutkimusta tulisi hieman laajentaa tutkimuskysymysten näkökulmasta ja selvittää liikunnan arvioinnin tila Suomessa. Opetushallitukselle voitaisiin raportoida suoraan laajamittaisen tutkimuksen tulokset, jonka avulla voitaisiin päivittää liikunnan opetussuunnitelmaa. Samalla selvitetäisiin liikunnanopettajien koulutustarve. Tähän koulutustarpeeseen voitaisiin vastata valtakunnallisesti koulutusta tarjoamalla.

Jatkotutkimuksessa tulisi keskittyä etsimään uusia vaihtoehtoisia arviointimenetelmiä, joita liikunnan oppiaineessa voisi ottaa valtakunnallisesti käyttöön. Myös koulutuksen luonteeseen tulisi keskittyä: millaista koulutusta liikunnanopettajat konkreettisesti kaipaavat, jotta se vastaa nykyiseen koulutustarpeeseen.

Ihanteellisessa tilanteessa liikunnan arvioinnista tulisi oppilaille tasavertaisempaa ja opettajille helpompaa. Tutkimusta tulisi keskittää siten, että tulevaisuudessa kyettäisiin ratkomaan opettajien kokemat ongelmat liikunnan arvioinnissa.

LÄHTEET

- Aarto-Pesonen, L. & Pesonen, J. 2017. Liikunnanopettaja elinikäisenä oppijana. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 630.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Saman-aikaisopetus on mahdollisuus. Opetusviraston julkaisuja. Helsingin kaupunki.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Tammi
- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Tampere: Suomen Yliopistopaino.
- Deci, E. & Ryan, R. Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. The guildford press.
- Carson, R. L. 2003. Physical education teacher motivation: An examination of self-determination theory. Kinesiology abstracts, 16 (2).
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on exceptional children. 28 (3).
- Dahlgren, O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa S., Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: Bookwell Oy, 237–238.
- Dodge, D. T., Heroman, C., Charles, J. & Maiorca, J. 2004. Beyond outcomes: How ongoing assessment supports children's learning and leads to meaningful curriculum. Spotlight on young children and assessment. https://www.providershelfer.com/uploads/3/0/7/3/30737125/6-beyond_outcomes-ongoing_assessment.pdf Luettu 1.7.2020.
- Fox, K. R. 1997. The physical self and processes in self-esteem development. In K. R. Fox (Ed.) the physical self: from motivation to well-being (pp. 111–139). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Tampere: Juvenes Print.

Hirvensalo, M., Huhtiniemi, M., Huovinen, T., Sääkslahti, A. & Palomäki, S. 2016. Liikunnan arviointi perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja (1), 24–27.

Hirvensalo, M., Huhtiniemi, M. & Salin, K. 2017. Liikunnanopettajan työ ja työtyytyväisyys. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 630.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus: Helsinki. 47

Huhtiniemi, M. 2011. Vaikuttavia valmiuksia liikunnalta: vuosina 2001–2005 valmistuneiden liikunnanopettajien työnkuva, koulutuksesta saadut valmiudet sekä koulutustyytyväisyys. Jyväskylän yliopisto.

Huhtiniemi, M. 2017. Pohdintoja arvioinnista perusopetuksessa ja lukiossa. LIITO, Liikunnan ja Terveystiedon Opettaja (3), 10–12.

Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Katene W., Faulkner, G. & Reeves, C. 2000. The relationships between primary student teachers' exercise behaviour and their attitude to teaching physical education. The british journal of teaching physical education, 31 (2), 44–46.

Kauppinen, E. & Vitikka, E. 2017. Arviointia toteuttamassa. Teoksessa Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.) Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Helsinki: Suomen Yliopistopaino Oy. 5–13

Koponen, J. 2017. Opetussuunnitelmat käytännön opetustyön näkökulmasta. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 556–557

Koppinen, M., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva. WSOY. 46.

Kukkola, J. 2018. Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim). Kokemuksen tutkimus VI. Rovaniemi: Lapland University Press, 41–60.

Kuula, A & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. 376–380.

Lahti, J. 2017. Liikunnanopettaja elinikäisenä oppijana. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2017. Jyväskylä: PS-kustannus, 36.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2017. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen. & A. Sääkslahti. 2017. Liikuntapedagogiikka. Juva: PS-Kustannus. 130–140.

Luostarinen, A. 2019. Oppimis- ja arviointikeskustelut. Teoksessa A. Luostarinen & J. Nieminen. Arvioinnin käsikirja. Ps-Kustannus. 214–217.

Luostarinen, A. & Ouakrim-Soivio, N. 2019. Arvioinnin erilaiset tehtävät. Teoksessa A. Luostarinen. & J. Nieminen. Arvioinnin käsikirja. Ps-Kustannus. 28–29.

Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. 2016. Reseptit OPSin käyttöön: opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 114.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus. 226.

Nieminen, J. 2019. Arviointikulttuuri. Teoksessa A. Luostarinen & J. Nieminen (toim.) Arvioinnin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 109–130

Nieminen, J. 2019. Itsearviointi. Teoksessa A. Luostarinen & J. Nieminen (toim.) Arvioinnin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 138.

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

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2020. Arviointi peruskoulussa yhdenmukaistuu – Arviointiluvun muutoksilla parannetaan oppilaiden yhdenvertaisuutta Suomessa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/median-taustatietopaketti-arvioinnista_0.pdf. Luettu 7.7.2020

Perusopetuslaki 1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L5P22>
Luettu 7.7.2020

Pulkkinen, S. 2017. Liikunnanopettaja osana työyhteisöä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti. 2017. Liikuntapedagogiikka. Juva: PS-Kustannus. 572–573.

Rodríguez-Negro, J. & Zulaika, L. 2016. Assessment in physical education. Comparative analysis between the official theory and everyday practice. Sportis scientific technical journal of school sport, physical education and psychomotricity. 3. 421–438.
https://www.researchgate.net/publication/307559951_Assessment_in_physical_education_Comparative_analysis_between_the_oficial_theory_and_everyday_practice Luettu 7.9.2020

Räty, H. 1987. Asenne minäkuvauksena. Psykologian tutkimuksia. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. No.6. 8.

Sintonen, S. & Veteläso, S. 2019. Opettajien kokemuksia liikunnan oppilasarvioinnin muutoksista. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. 38.

Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. 2018. Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim). Kokemuksen tutkimus VI. Rovaniemi: Lapland University Press, 7–24.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. 85–112.

van der Mars, H., McNamee J. & Timken G. 2018. Physical education meets teacher evaluation: Supporting physical educators in formal assessment of student learning outcomes. Physical educator, vol. 75, no. 4, 2018, pp. 582–616. ProQuest,
<https://search.proquest.com/docview/2114233732/fulltextPDF/B1028A0E083C4A2AP/Q/1?accountid=6724> Luettu 7.9.2020.

Vuollet, E. 2019. Opettajien käsityksiä liikunnan arviointimenetelmistä ja arvioinnin tarkoituksista. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

Tausta

1. Kuinka kauan olet opettanut liikuntaa koulussa?
2. Mitä liikunnan opintoja olet suorittanut a) En mitään b) Monialaiset c) Perusopinnot d) Aineopinnot e) Liikunnan maisteri f) Liikunnan ohjaaja
3. Kuinka paljon opetat liikuntaa nyt ja olet aikaisempina lukuvuosina opettanut?

OPS ja arviointi

4. Mikä ohjaa arviointiasi liikunnassa? (onko esim. jotain keskeisiä arvoja tai periaatteita joita pyrit huomioimaan arviointia toteuttaessa)
5. Miten vertaisit OPS2014:ä aiempaan OPS2004:n liikunnan arvioinnin osalta?
6. Käytätkö OPSia tukena liikunnan tunteja suunnitellessasi? Onko kohdallasi tapahtunut muutosta OPS2004 ja OPS2014 välillä?
7. Kumman opetussuunnitelman (2004 vai 2014) koet toimineen liikunnan arvioinnin osalta paremmin? Miksi?
8. Miten OPSia voisi mielestäsi kehittää liikunnan arvioinnissa?

Formatiivinen arviointi

9. Mitä arviointimenetelmiä käytät liikunnassa? mitä, milloin, miksi?
10. Onko arviointisi muuttunut työurasi aikana? Jos on niin miten?
11. Miten OPS2014 muutti liikunnan opetustasi ja arviointikäytänteitäsi?
12. Pidätkö huolta siitä, että oppilaasi tietävät tunnille tullessaan, mitkä ovat oppitunnin tavoitteet?
13. Annatko oppilaille palautetta heidän edistymisestään suhteessa asetettuihin tavoitteisiin? Miten?

Summatiivinen arviointi

14. Millä tiedoilla teet liikunnan summatiivisen arvioinnin aina lukuvuoden päätteeksi? (miten keräät tietoa/dataa?)
15. Millaiseksi koet päättöarvioinnin tekemisen? Onko se tasa-arvoinen oppilaiden näkökulmasta?

16. Miten päättöarvioinnin tekeminen on muuttunut OPS2014 myötä?

Ammatillinen pätevyys

17. Koetko itsesi riittävän päteväksi OPS2014:n muutoksiin liikunnan arvioinnin ja opetuksen osalta? Miksi?

18. Miten olet kehittänyt ammatillista osaamistasi liikunnan arviointiin?

19. Onko sinulle tarjottu mahdollisuuksia siihen?

20. Aiheuttaako nykyisen OPSin mukainen liikunnan arviointi haasteita tai pulmatilanteita, joihin et törmännyt edeltävän opetussuunnitelman aikana?

21. Koetko, että koulutuksestasi on hyötyä OPSin mukaisen arvioinnin toteuttamisessa?

22. Kaipaisitko/Olisitko kaivannut lisäkoulutusta opetussuunnitelman muuttuessa?