

TAMPEREEN YLIOPISTO

Liikunnan arvioinnin sietämätön keveys

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu-tutkielma
Tomi Koppo
Kesäkuu 2017

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää minkälaiset arvot ja ihmiskäsitykset ohjaavat liikuntaa opettajien opetusta ja arviointia, sekä onko näissä nähtävissä yhtäläisyyksiä tai ristiriitoja Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen, kasvatustieteen filosofisen taustan ja liikunnan sekä urheilun arvojen kanssa. Tämän oli tarkoitus tuoda uusia kysymyksiä problemaattiseen liikunnan arviointiin.

Keräsin aineiston haastattelemalla harkinnanvaraisella otannalla liikuntaa opettavia opettajia ja analysoin haastattelut sisällönanalyysia käyttäen. Teoreettinen viitekehys koostui holistisesta ihmiskäsityksestä, liikunnan ja urheilun historiasta Suomessa, liikunnan opetuksen arvioinnista sekä koulukasvatuksen filosofisista lähtökohdista. Tämän viitekehyksen pohjalta muodostin edelleen analyysirungon sisällönanalyysia varten.

Valitsin tutkimukseen neljä liikuntaa opettavaa opettajaa. Kaksi heistä oli luokan opettajia, yksi erityisopettaja ja yksi aineenopettaja. He jakaantuivat myös työriensä kestoilta niin, että kaksi oli uransa alkutaipaleella ja kaksi loppupuolella. Näin harkinnanvaraisella otannalla oli tarkoitus saada näkyviin vaihtelevia lähtökohtia arviointiin ja myös eri ongelmakohtia.

Haastateltujen arviointia ja opetusta ohjaavat arvot sekä ihmiskäsitykset näyttivät olevan hyvin linjassa holistisen ihmiskäsityksen kanssa. Sen perusteella, mitä haastateltavat pohtivat esimerkiksi arvioinnin vaikutuksista oppilaisiin, näytti siltä, että aineenopettajalla oli kapein kokonaisnäkemys asiasta. Tämä ei sinällään ollut yllättävää, vaan tähän on helppo vetää syyt aineenopettajan oppilaiden ja opetusryhmien moninkertaisesta määrästä verrattuna muihin opettajiin. Vastaavasti erityisopettaja kaikkein pienimmällä oppilasmäärällä tuntui näkevän arvioinnin vaikutukset kaikkein yksilöllisimmin.

Tutkimuksen tarkoitus ei ollut saada yleistäviä johtopäätöksiä erilaisten opettajien mahdollisuuksista kohdata oppilaansa, mutta käsiteltäessä holistisen ihmiskäsityksen ja arviointia ohjaavien ihmiskäsitysten yhtäläisyyksiä, on oppilaan näkeminen kokonaisuutena oleellista. Niinpä, vaikka haastateltavien ihanteet arviointia ja opetusta koskien tuntuivat olevan samansuuntaisia, niin opetusjärjestelyistä ja kokemuksellisista eroista johtuen heillä oli joitakin eroavaisuuksia, miten he näkivät arvioinnin merkityksen ja lähtökohdat.

Arvioinnin problemaattisuutta koskien esille nousi niitä ongelmia, joiden pohjalta siitä onkin paljon julkisuudessa keskusteltu. Ensisijaiset argumentit ovat olleet, että huonot numerot vahingoittavat liikunnallisesti heikompien liikuntasuhdetta ja toisaalta numeroton arvostelu ei motivoisi yrittämään liikuntatunneilla. Haastateltavat esittivät kuitenkin joitakin sovelluksiaan ja näkemyksiään arvioinnista, jotka olivat tuottaneet niin hyviä tuloksia, kuin kyseenalaistavaa pohdintaakin. Lopulta arvioinnin kohdalla tärkeää olisikin saada siitä yhä enemmän innostava osa oppimista myös liikunnassa.

Avainsanat: Liikunnanopetus, oppilasarviointi, holistinen ihmiskäsitys, kasvatustieteen filosofinen tausta, puolistrukturoitu haastattelu, sisällönanalyysi

Sisällys

1.	Johdanto	5
2.	Teoreettinen viitekehys	7
2.1	Holistinen ihmiskäsitys	7
2.1.1	Ihmiskäsitys ja ihmiskuva	7
2.1.2	Erlaisia näkemyksiä ihmisen olemassaolosta	8
2.1.3	Tajunnallisuus	9
2.1.4	Kehollisuus	11
2.1.5	Situationaalisuus	11
2.1.6	Ykseys erilaisuudessa ja situationaalinen säätöpiiri	13
2.2	Oppilasarviointi peruskoulussa	14
2.2.1	Opetussuunnitelmien laajuus ja lähtökohdat lähihistoriassa	16
2.2.2	Uusimmat opetussuunnitelmat - oppilasarvioinnista yleisesti	17
2.2.3	Uudet opetussuunnitelmat - Liikunnan oppilasarvioinnista	18
2.3	Suomalaisen urheilun, liikunnan ja koululiikunnan historia	22
2.4	Kasvatusfilosofinen tausta ja sen kytkökset urheiluun sekä liikuntaan	28
3.	Tutkimuksen toteuttaminen	33
3.1	Tutkimusongelma ja -kysymykset	33
3.2	Metodologiset ratkaisut	33
4.	Tutkimuksen tulokset	37
4.1	Ilari	38
4.1.1	Holistisen ihmiskäsityksen viitteet liikunnan opetuksessa ja arvioinnissa	38
4.1.2	Historialliset ja kasvatusfilosofiset arvot	39
4.1.3	Opetussuunnitelma ja liikunnan arvioinnin erityisyys	40
4.2	Eetu	42
4.2.1	Holistisen ihmiskäsityksen viitteet liikunnan opetuksessa ja arvioinnissa	42
4.2.2	Historialliset ja kasvatusfilosofiset arvot	43
4.2.3	Opetussuunnitelma ja liikunnan arvioinnin erityisyys	45
4.3	Ville	46
4.3.1	Holistisen ihmiskäsityksen viitteet liikunnan opetuksessa ja arvioinnissa	46
4.3.2	Historialliset ja kasvatusfilosofiset arvot	47

4.3.3 Opetussuunnitelma ja liikunnan arvioinnin erityisyys.....	48
4.4 Jyrki.....	49
4.4.1 Holistisen ihmiskäsityksen viitteet liikunnan opetuksessa ja arvioinnissa .	49
4.4.2 Historialliset ja kasvatustilosophiset arvot	50
4.4.3 Opetussuunnitelma ja liikunnan arvioinnin erityisyys.....	51
4.5 Vertailu	53
5. Pohdinta	60
5.1 Johtopäätökset.....	60
5.2 Tutkimuksen luotettavuudesta	66
6. Lähteet.....	69
WWW-lähteet	71
7. Liitteet	72

1. Johdanto

Liikuntaa opettavat opettajat katsoivat vuoden 2010 selvityksessä onnistuneensa parhaiten toteuttamaan opetussuunnitelman tavoitetta ”oppilas saa myönteisiä liikuntaelämyksiä ja kokee liikunnan iloa”. Myös suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että liikuntatunneilla on hauskaa, eivätkä liikuntatestien tulokset ole lähihistorian aikana yleisesti heikentyneet (Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011, 5, 76, 104.) Ongelma onkin siinä, että samalla kun kuntotestien tuloskehitys on polarisoitunut (Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011, 5), niin on myös huomattu, että heikomman numeron saaneet oppilaat viihtyivät huonommin liikuntatunneilla ja heikompi liikunnan numero korreloi myös voimakkaasti heikommaksi koetun fyysisen pätevyyden kanssa (Jaakkola, Liukkonen & Soini 2006, 18,23). Niinpä ei ole ihme, että muiden taide – ja taitoaineiden ohella liikunnan arviointitavasta on käyty kriittistä keskustelua vuosien ajan (Kaskinen 2014). Nieminen (2012, 74) saikin opettajia liikunnanopetuksen arvioinnista haastatellessaan kuvan, että he pitivät arviointia osin irrallisena oppilaan oppimisprosessista. Tältä kannalta katsottuna arviointi olisi tarpeen saada vahvemmin osaksi itse oppimista ja kauemmaksi fyysisen pätevyyden määrittäjästä. Loppujen lopuksi lapsi liikkuu eniten omaksi ilokseen hakeutuen pitämään hauskaa myös muiden kanssa (Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011, 237)

Tutkimukseni käsittelee liikunnan opetuksen arviointia filosofishistoriallista näkökulmaa hyödyntäen. Tutkimusintressini kumpusi omasta urheilutaustastani ja toisaalta siitä, että vaikka itselleni liikunnan opiskelu peruskoulussa tuntui mukavalta ja arvostelutapa motivoivalta, niin olen keskustellut monien ihmisten kanssa, joiden kokemus oli päinvastainen. Näin pitkään tämän motivaatiokysymyksenä, itse kun olen varsin kilpailuhenkinen ja useimmiten kohtaamaani toisella tavalla kokeneet henkilöt eivät olleet. Tarkemmin aihepiiriin perehdyttyäni tämä tulkinta alkoi kuitenkin näyttäytyä hieman yksiulotteiselta. Lopulta tutustuin Jyri Puhakaisen (1995) väitöskirjaan Kohti ihmisen valmentamista. Siinä hän kritisoi poikkeuksellisen kovin sanankääntein aikansa urheiluvalmennuskulttuuria ja näki sen pohjaavan mekanistiseen ihmiskuvaan, minkä pohjalta urheilijoita kehitettiin kuin koneita. Vastapainoksi hän sovelsi Lauri Rauhalan (1983) kehittämää holistista ihmiskäsitystä

esittääkseen mallin, jonka mukaan urheilija tulisi kohdata kokonaisena ihmisenä, sekä esitti tukun kehitysehdotuksia urheiluvalmennuksen sekä siihen liittyvän tutkimuksen kehittämiseksi. Tämä nostatti aikanaan paljon vastarintaa (Vetenniemi 1996), mutta toimi lopulta sysäyksenä sille liikkeelle, jonka ansioista nykyään voidaan sanoa niin sanotun pehmeän valmennuksen olevan muodissa. Tältä pohjalta päädyin tarkastelemaan ohjaako liikunnan opetuksen arviointia ja tätä kautta opetusta jotkin sellaiset lähtökohdat, jotka ovat mahdollisesti seuranneet urheilun maailmasta ja vastaavasti missä määrin holistinen ihmiskäsitys kuvaisi nykytilanteessa valitsemieni haastateltavien opettajien arviointia ohjaavaa ihmiskäsitystä.

2. Teoreettinen viitekehys

2.1 Holistinen ihmiskäsitys

Opettajan on oppilaita arvioidessaan oltava erityisen arvotietoinen, sillä arvioinnin takana piilevät erilaiset ihmis-, kasvatus- ja oppimiskäsitykset (Koppinen ym. 1994, 114.) Näitä käsityksiä on lukuisia, mutta opettajan on myös noudatettava opetussuunnitelman arvopohjaa. Tässä tutkielmassa esittelen hyvin perustellun Lauri Rauhalan (1983) kehittämän holistisen ihmiskäsityksen, jota sovellan myöhemmin empiirisessä osuudessa.

Samalla tämä ihmiskäsitys toimii tutkimuksen ontologisena ratkaisuna. Rauhalan (1983, 8) mukaan ilmiöillä, objekteilla ja asiantiloilla on olemassaolonsa ennen empiiristä tutkimusta ja siitä täysin riippumatta. Niinpä on tarpeen huomioida, minä kaikkena tutkimuskohde muodostuu olemassa olevaksi, jotta voidaan arvioida, minkälaiset hypoteesit ja tutkimusmenetelmät sopivat tämän tutkimiseksi. Jos ratkaisu on tiedostamaton, niin sen tekevät tutkijan puolesta hypoteesit ja menetelmät ja tällöin on suuri riski, että ne eivät kuvaa tutkimuskohdetta riittävän kokonaisvaltaisesti (Rauhala 1983, 8-11.)

2.1.1 Ihmiskäsitys ja ihmiskuva

Rauhala (1983, 13) on kuvannut ihmiskäsitystä empiirisen tutkimuksen kannalta sellaiseksi, jonka avulla tutkija rajaa kohteensa, asettaa hypoteesinsa ja valitsee menetelmänsä. Esimerkiksi lääkäri perustaa tutkimuksensa käsitykseen ihmisen kehollisuudesta ja psykologi ihmisen tajunnallisuudesta, eikä näitä aleta enää kyseenalaistaa toimeen ryhtyessä. Toisaalta Rauhala huomauttaa yleiskielessä termillä olevan väljempi merkitys. Tällöin saatetaan tarkoittaa yleistä perusasenoitumistamme ihmiseen, joka vaikuttaa ihmissuhteisiimme. Asenoitumiseen sisältyy monenlaisia asioita, kuten kulttuuriperinteen vaikutukset, teoreettinen tieto ihmisestä, kokemusten tiedostamattomat sisällöt, uskomuksien ja ideologioiden arvostukset jne. Käsitteiden käytön keskeisimpänä erona Rauhala pitää niistä tapahtuvia käytännön seurauksia. Tutkija tavoittelee yleistettävää empiiristä tietoa, joten tällaisen virheellisen tiedon soveltaminen ihmisryhmiin saattaa olla

kohtalokasta. Harvemmin taas yksittäisen ihmisen rajoittunut tai virheellinen ihmiskäsitys vaikuttaa kovin laajalti.

Ihmiskuvan Rauhala (1983, 14) taas erottaa osittaiskuvauksiksi ihmisestä. Esimerkiksi biologia antaa vain biologisia ja psykologia psykologisia tuloksia ihmisestä ja nämä on haluttu erottaa termillä ihmiskuva, jotta syntyy selkeä erotus ihmiskäsityksen kokonaisvaltaisemmasta luonteesta.

2.1.2 Erilaisia näkemyksiä ihmisen olemassaolosta

Kysymys siitä, miten ihminen on olemassa, on kiinnostanut filosofejä läpi historian. Rauhalan (1983, 18) mukaan ihmistieteissä on ajauduttu yhä uudestaan umpikujamaisiin tilanteisiin, joiden takia on ollut pakko palata miettimään perusteita: Mikä on psyyke tai psyykinen? Mikä on psyykkisen, henkisen ja tajunnallisuuden suhde? Miten psyykkisten häiriöiden problematiikkaa olisi ymmärrettävä?

Näiden ongelmien ratkaisemiseksi on kehitelty erilaisia ihmiskäsityksiä, jotka Rauhala (1983, 19-21) on tyypitellyt neljään eri kategoriaan:

- A. Monistiset (vain yksi olemassaolon perusmuoto)
- B. Dualistiset (kaksi olemassaolon perusmuotoa, aine-henki)
- C. Pluralistiset (useita suhteellisen itsenäisiä osasysteemejä)
- D. Monipluralistiset (eri olemuspuolia, jotka muodostavat toisensa edellyttäen kokonaisuuden; niiden keskinäinen yhteys jo olemassaoloon sisäänrakennettuna)

Monistisiin ihmiskäsityksiin sisältyy tavallisimmin ajatus, että olemassaolon käsitykseksi riittää materia, mutta joskus myös hengen on ajateltu olevan ainoa perusmuoto, jonka heijastumaa kaikki muu vain on.

Dualistinen käsitys taas sisältää ajatuksen, että ihmisen olemassaolo koostuu kahdesta eri puolesta, yleensä aineesta ja hengestä. Tavallisesti näillä katsotaan olevan vaikutussuhteita toisiinsa ja osaa näistä käsityksistä pidetään mielekkäinä empiirissä ihmistutkimuksissa.

Pluralistisessa ihmiskäsityksessä ajatellaan, että ihminen todellistuu monenlaisina, suhteellisen itsenäisinä, osajärjestelminä. Rauhala kokee, että tiettyyn rajaan saakka tämä on perusteltavissa, koska jokainen järjestelmä tarvitsee oman tutkimusalansa, mutta kritisoi kuitenkin ihmisen kokonaisuuden olevan vaikea käsiteltävä asia näiden ihmiskäsitysten pohjalta.

Viimeisimpänä monopluralistissa käsityksissä (joihin Rauhalan holistinen ihmiskäsitys sijoittuu) katsotaan, ettei ihmisen perusluontoista erilaisuutta voida palauttaa yhdestä olemismuodosta toiseen, vaan eri olemusmuodot on otettava täysimääräisesti huomioon, samalla kuitenkin edellyttäen, että ihminen on kokonaisuus.

Rauhala kuitenkin huomauttaa, että huolimatta tästä tyypittelystä, kolmeen ensimmäiseen ryhmään kuuluvissa käsityksissä on usein piirteitä muista ryhmistä ja kyse on enemmänkin filosofien intressien painotuksista.

Rauhala (1983, 24-25) on nimennyt kehittämänsä ihmiskäsityksen holistiseksi. Siinä ihminen todellistuu kolmessa olemisen perusmuodossa: kehollisuudessa, tajunnallisuudessa ja situationaalisuudessa. Nämä olemuspuolet esitellään tarkemmin tulevissa kappaleissa. Kaikki puolet toimivat oman perusrakenteensa mukaisesti, mutta edellyttävät toistensa olemassaoloa ja ovat näin ollen voimakkaasti kietoutuneita toisiinsa. Näin ollen muutos yhdessä olemuspuolella vaikuttaa muihinkin puoliin, resonoi, mutta aina olemusmuodon olemusta vastaavalla tavalla (Rauhala 1983, 48). Esimerkiksi liiallinen stressi voi ilmetä unettomuutena, ärtyisyytenä ja vaikuttaa negatiivisesti ihmissuhteisiin. Merkittävää tässä esimerkissä on myös huomata, että perimmäinen ongelma pysyy, vaikka muita hoidettaisiin, mutta todennäköisesti muut ongelmat hoituisivat omalla painollaan, mikäli stressiä kyetään tarpeeksi ajoissa vähentämään.

2.1.3 Tajunnallisuus

Tajunta tarkoittaa inhimillisen kokemisen kokonaisuutta ja sen fundamentaalinen struktuuri on mielellisyys. Tajunta koostuu eri mielistä, joista muodostuu

käsityksemme maailmasta. Mieli on sitä, jonka avulla tiedämme, tunnemme ja uskomme asiat. Mieli on siis merkityksen antaja, ja se ilmenee tai koetaan aina jossain tajunnan tilassa, eli elämyksessä. Vanhoja kokemustaustoja, jota vasten uudet kokemukset asettuvat aina suhteessa, kutsutaan horisontiksi. Tajunnasta ei voida ottaa mitään pois tai laittaa sinne mitään esinemäisessä mielessä, vaan kaiken on tapahduttava ymmärtämisen kautta (Rauhala 1983, 26-30.) Olennaista on myös erottaa psyykkis-henkisen olemassaolon muoto. Psyykkisellä tasolla toimiessa ei kyetä refleктоimaan asioita, vaan kyse on enemmän pyyteistä, haluista ja tunnevireistä ja henkisellä tasolla on ominaista ajattelu, itsetiedostus, eettisyys sekä muut tavat nousta pelkkien psyykkisten kokemusten yläpuolelle ja analysoida tekemisiään, maailmaa sekä oma suhdettaan siihen. (Rauhala 2010,32.) Psyykeen hyvinvointia ylläpitävät tärkeinä pidetyt elämän asiat, kuten perhe, riittävä taloudellinen turva ja harrastukset. Kuitenkin tasaisen elämän vastapainoksi tunnevireelle saatetaan hakea nostetta elämystapahtumista ja -matkoista. Henkisen puolen vaaliminen on monelle kaikkein tärkein osa elämää ja toisille sille ei tietoisesti ole paljoakaan merkitystä.

Tajunnassa tapahtuu jatkuvasti merkityssuhteiden uudelleen jäsentymistä, tiedostamista, tiedostamattomaan häipymistä ja unohtamista. Merkityssuhteet saattavat olla myös virheellisiä, epäselviä ja heikosti jäsenyntyitä. Tajunnallisilla tapahtumilla on suunta, joka näistä merkityssuhteiden suhteista riippuen voi olla positiivinen tai negatiivinen. Positiivisesta kehityssuunnasta puhuttaessa keskeiset merkityssuhteet ovat selkeitä ja niistä rakentuu sopusointuinen maailmankuva. Negatiivisessa kehityssuunnassa taas voi esiintyä karkeasti vääristyneitä, epäselviä, puutteellisesti jäsenyntyitä ja tuskaisuutta, ahdistuneisuutta, pelkoa ja vastaavanlaisia merkityssuhteita. Myös silloin, kun merkityssuhteet eivät muodosta harmonista maailmankuvaa vaan kilpailevat keskenään tai edustavat yksipuolisesti tunnetta tai tietoa, on kyse negatiivisesta kehityssuunnasta (Rauhala 1983, 28-29.)

Ihmisten kohdatessa on aina kyse myös horisonttien kohtaamisesta. Jos nämä ovat lähellä toisiaan, syntyy keskinäinen ymmärrys, yhteys ihmisten välille. Joskus taas ne ovat niin kaukana toisistaan, että kanssakäyminen voi olla jopa mahdotonta. (Rauhala 2005, 35-37.) Näistä syistä johtuen tajunnallisuus on jatkuvasti myllerryksessä olevan ihmisen olemuspuoli. Koska ihmisellä on taipumus alkaa yleistämään asioita

käytettävissä olevien merkityssuhteiden avulla, voi tajunta täyttyä virheellisistä käsityksistä, mikäli näitä ei kyseenalaisteta.

2.1.4 Kehollisuus

Kehollisen olemassaolon puoleen sisältyy kaikki orgaaniset toiminnot. Keskeistä on, ettei näissä tapahtumissa ole mitään symbolista, eivätkä toiminnot ole myöskään suhteessa toisiinsa symbolisesti. Kehollisuudessa on tärkeää orgaanisen elämän mielekkyys, johon sisältyvät sekä elintoiminnolliset tapahtumat, että kokonaisdynamiikka. Esimerkiksi hikirauhasen toiminta on mielekästä, koska sillä on kehon toiminnalle ja miellyttävälle elämälle merkitys. (Rauhala 1983, 30-32.) Kehollisuuden mahdollinen vajaavaisuus on varsin ilmeistä ja helppo ymmärtää vaikuttavan suoraan muihin olemuspuoliin. Jos on syystä tai toisesta invalidisoitunut, vaikuttaa se voimakkaasti työn saantiin, identiteettiin ja mahdollisuuksiin harrastaa ja osallistua tätä kautta yhteisöllisiin tapahtumiin. Toisaalta pelkkää hyvää fyysistä kuntoa pidetään myös yhtenä ajattelukykyyn positiivisesti vaikuttavana tekijänä.

Kehon kokonaisuus on myös tärkeällä tavalla mukana esittävässä taiteen muodoissa sekä muunlaisissa tavoitteellisessa toiminnassa, kuten urheilussa (Rauhala 2005, 38). Tätäkään osaa ei voi jättää huomioimatta ihmisenä olemisessa. Keholla ei siis ole pelkkää välinearvoa, vaan sen avulla voi ilmaista tai toteuttaa itseään ja sen avulla voi jopa työllistyä.

2.1.5 Situationaalisuus

Situationaalisuus on kaikkea, mihin ihminen on suhteessa. Ihmisen tajunta saa merkityksiensä aiheet yleensä situaatiosta (Rauhala 2005, 39). Useimmiten ihmisiä askarruttavat ilmiöt ja näitä kuvaamaan syntyvä taide ovat juuri situaatiosta riippuvaisia.

Situationaalisuuteen liittyvä keskeinen termi on ”esiymmärrys”. Esi-etuliitteen mukaisesti kyse on asioista, jotka ovat vaikuttamassa ihmiseen riippumatta tämän ymmärryksestä asioita koskien, siis ennen varsinaista ymmärrystä. Tämä esiymmärrys

pääsee vaikuttavaksi tekijäksi kehossa ja tajunnassa eri tavoin. Ravinteet, bakteerit ja saasteet tulevat ihmisen kokonaisuuteen pääasiallisesti kehon kautta, eikä niitä tarvitse ymmärtää, jotta ne vaikuttaisivat. Toisaalta arvoilla ja normeilla ei ole vaikutusta ihmiseen, mikäli niitä ei ymmärretä (Rauhala 1983, 34.) Esiymmärrys on siis välttämättömyyssuhde, joka ei ota kantaa tilanteen komponentin merkittävyyteen. Jotkin asiat, kuten edellä mainitut bakteerit, voivat olla hyvinkin vaikuttava tekijä ihmisen elämässä, vaikkei hän näiden olemassaoloa ymmärtäisikään. Joskus taas syvämmälläkin ymmärryksellä asiasta ei tee siitä millään tavalla merkittävää, mutta toisaalta on myös mahdollista pelätä asioita, joiden vaikutus olisi ilman tuota pelkoa hyvin mitätön.

Situaation komponentit rakentuvat:

- 1) Kohtalonomaisesti (vanhemmat, geenit, kansallisuus, luonnonilmiöt)
- 2) Valikoidusti (puoliso, ystävät, harrastukset)
- 3) Konkreettisten ja ideaalisten komponenttien kautta (ravinteet, saasteet, ilmastolliset olosuhteet, yhteiskunta vs. arvot, normit, uskonto, taide)

Situaatio on siis varsin määrittävä tekijä ja varmaa on, että jokaisella yksilöllä on täysin omanlaisensa tilanteet. Tilanteen kannalta haastavaa voi olla yhteisöllinen erillisyys, arvojen ristiriitaisuus tekemänsä työn kanssa tai perheen ongelmat. Koska eri komponentit ovat ihmistä määrittäviä tekijöitä, sanotaan että ihmisen persoona rakentuu voimakkaasti tilanteen komponenttien varaan, ja tätä kautta myös kehollisuus ja tajunnallisuus ovat vastavuoroisessa suhteessa tilanteeseen (Rauhala 1983, 33-34). Usein ihmistä kuvataan juuri hänen komponenttinsa perusteella, ja tietyt ammatit, vastuutehtävät ja vanhemmuus vaativat tietynlaista käyttäytymistä ja toimintamalleja. Niinpä näiden kautta ihminen saattaa muuttua enemmän tai vähemmän toiminnaltaan ja jopa ajatusmaailmaltaan. Toisaalta erityisesti valikoidut komponentit saattavat tulla osaksi ihmisen elämää epämieluisien tai pakonomaisen valintojen kautta ja niinpä erityisesti täältä pohjalta voidaan sanoa, että ihminen voi kuitenkin valita, kuinka paljon tilanteen komponentit tulevat osaksi identiteettiä.

Huomionarvoista on myös tilanteellinen tulkintavaihtelu. Tämä tarkoittaa, että tilanteellinen osa voi tulkintua uudelleen joutuessaan uuteen ympäristöön. Esimerkiksi pelko voi lieventyä toisten ihmisten seurassa tai yksinäisyys helpottaa

uuden harrastuksen myötä (Rauhala 2005, 46.) Niinpä tilanteen tietoinen muuttaminen saattaa olla monesti ratkaisu muiden olemuspuolien ongelmiin. Kuitenkaan ei voida sanoa, että uudesta ympäristöstä tai asiasta seuraisi kausaalisesti jotain, josta kerrotaan tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

2.1.6 Ykseys erilaisuudessa ja situationaalinen säätöpiiri

Vaikka eri olemuspuolia voidaan analyysitasolla tarkastella erillisinä, ja niiden problematiikkatyytit ovat hyvinkin erilaisia, ei niitä pysty erottamaan toisistaan käytännössä. Vertauskuvana voidaan käyttää säveltä, joka koostuu ainakin korkeudesta, kestosta ja soinnista, joista mitään ei voi tuottaa erillisenä osana. Näin myös ihmisen olemuspuolet ovat aina kietoutuneet toisiinsa ja voidaan sanoa, että ihminen on ykseys erilaisuudessa (Rauhala 1983, 43-44.) Tätä selventää myös hyvin tarkempi selvitys kompleksista ilmiöistä. Ne rakentuvat aina osista, jotka eivät itsessään ole ehkä kompleksisia. Kun osien muodostama kokonaisuus kasvaa riittävän suureksi, kokoelmasta kokonaisvaltaiseksi ylittää se kompleksisuuskynnyksen. Tällöin osien merkitystä tai asemaa ei ole mahdollista ymmärtää tarkastelemalla vain osia. (Varto 2005, 67.)

Niinpä holistisuuden idea edellyttää, että ihmistä tarkastellaan olemuspuoliensa kokonaisuutena. Tätä kokonaisuutta voidaan kutsua situationaaliseksi säätöpiiriksi. Nimen tarkoitus on painottaa olemuspuolten dynaamista suhdetta (Rauhala 1983, 46.) Olemuspuolet läpäisevät omalaatuisella tavalla toisensa ja näin ylittävät oman olemassaolonsa rajat. Niinpä situationaaliseen säätöpiiriin tuleva kvaliteetti, esimerkiksi aiemmin esitelty stressi, resonoi välittömästi kaikissa olemassaolon puolissa, mutta vain olemismuotonsa perusstruktuurin rajoissa. Resonointi on myös aina yksilöllistä, eikä se etene kausaalisesti. Kausaalisuhteessa syyn on oltava ennen seurausta, mutta ihmisen olemisessä asiat ovat olemassa samanaikaisesti, eikä olemuspuolia edustavissa ilmiöissä ole edes helppoa erottaa syytä ja vaikutusta (Rauhala 1983, 47-48) Esimerkkiä jatkaen ihmiset reagoivat omista lähtökohdistaan eri tavoin stressiin ja stressinsietoon vaikuttaa esimerkiksi tilanteet. Jos ihminen stressaa työnsä menettämistä ja hänen työnsä on hänelle välttämätön, on hänen tilanteensa hyvin erilainen verrattuna tilanteeseen, jossa työn menettäminen ei ole

niin iso asia. Tällöin tilanne vaikuttaa jo stressin luonteeseen, mikä taas ilmenee tajunnallisessa olemuspuolella ja resonoi taas osaltaan muihin olemuspuoliin. Niinpä kausaalisuudella operointi on hyvin vierasta tämän ihmiskäsityksen pohjalta (Rauhala 1983, 49).

Situationaalisen säätöpiirin yhtenä perustekijänä on tajunnallisuuden tärkeys. Sen avulla voidaan vaikuttaa tietoisesti säätöpiiriin ja niinpä ihmisen kehittämiseen ja kasvattamiseen tähtäävässä toiminnassa tavoitellaan riittävää itseohjauksellisuutta, jotta ihminen voisi ottaa vastuun itsestään (Rauhala 1983, 50.)

2.2 Oppilasarviointi peruskoulussa

Kasvatusalan arviointi voidaan määritellä yksinkertaistaen kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion määrittämiseksi. Yleensä arvo määritellään vertaamalla prosesseja tai tuloksia edellytyksiin ja asetettuihin tavoitteisiin (Atjonen 2007, 19.) Toisin sanoen arvioitaessa tarkasteltavaa määrettä se arvioidaan selkeästi ja arvottaminen perustuu useimmiten edellytyksiin ja tavoitteisiin.

Oppilasarvioinnista puhuttaessa taas ensisijainen velvoite on seurata perusopetuslakia. Perusopetuslain (628/1998) pykälässä 22 oppilaan arvioinnin tehtäväksi annetaan ohjaaminen ja kannustaminen opiskeluun ja oppilaan itsearvioinnin edellytysten kehittäminen. Lain mukaan oppilaan oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen tulee arvioida myös monipuolisesti.

Oppilasarviointi voidaan jakaa diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Diagnostisen arvioinnin tarkoituksena on selvittää opiskelun edellytyksiä ja tukea näin tarkoituksenmukaisen opetuksen suunnittelua. Tätä arviointia on tarve tehdä oppimisprosessin alussa tai vaikeuksien ilmetessä. Formattiivisen arvioinnin tarkoituksena on taas säädellä, motivoida ja ohjata oppimista ja tämä arviointi tapahtuu opiskelun aikana. Lopulta summatiivisen arvioinnin tehtävä on koota oppimistulokset ja antaa lopullinen arvio opiskelusta (Linnakylä & Välijärvi 2005, 26.) Tässä tutkimuksessa, jos ei muutoin mainita, puhuttaessa arvioinnista tarkoitetaan summatiivista arviointia. Tämä johtuu siitä, että yleisesti puhuttaessa arvioinnista

koulussa, tarkoitetaan yleensä summatiivista arviointia. Toiseksi yleisiksi oppilasarvioinnin tehtäviksi voidaan määrittää toteaminen, motivointi, ohjaaminen ja ennustaminen. Nämä kaikki muodostavat kokonaisuuden toisiinsa tukeutuen. Onhan niin, että ilman toteamista on vaikea ennustaa tai ohjata ja ilman motivointia arviointi ei ole välttämättä hyödyllistä. Niinpä toteamisen voidaan katsoa toteutuvan niin diagnostisessa arvioinnissa, mutta myös lopullisessa summatiivisessa arvioinnissa. Toteavan tehtävän toteuttaminen taas edesauttaa ennustavaa tehtävää niin opiskelujakson aikana kuin sen jälkeenkin. Ohjaava tehtävä taas toteutuu parhaiten formatiivisen arvioinnin aikana, mutta myös muissa arviointimuodoissa voidaan jossain määrin toteuttaa sitä. Lopulta arvioinnin tapahtuessa kaiken aikaa loogisesti kaikkia muitakin tehtäviä toteuttaen sen pitäisi olla myös motivoivaa. Kun arvioimalla palkitaan johdonmukaisesti välitavoitteiden saavuttamisesta, niin että lähtökohdat ja päämäärä ovat selkeät, pitäisi sen kannustaa ponnistelemaan kohti päämäärää (Atjonen 2007, 66-68.)

Koulun arviointijärjestelmässä on myös paljon tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaan minäkäsitykseen ja sen eri osa-alueiden kehittymiseen. Sopivalla arviointipalautteella voidaan ohjata oppilasta tunnistamaan omat vahvuudet ja heikkoudet sekä asettamaan itselle motivoivat tavoitteet (Koppinen ym. 1994, 117-119.) Opettajalla onkin suuri valta ja vastuu arvioidessaan oppilasta, sillä tällä on vaikutusta oppilaan tulevaisuuteen. Persoonan kasvun tukemisen ja arvioinnin muiden vaatimusten yhteensovittaminen vaatii opettajalta tästä syystä erityistä vastuuntuntoa (Koppinen ym. 1994, 25.) Tästä syystä on tärkeää, että opettaja on asemansa takia erityisen arvotietoinen arviointinsa suhteen. Arvioinnin takana piilevät erilaiset ihmis-, kasvat- ja oppimiskäsitykset (Koppinen ym. 1994, 114.) Jokaisella opettajalla nämä käsitykset ovat omanlaisensa ja ne voivat myös vaihdella työuran aikana. Käytännössä ne vaikuttavat niin, että esimerkiksi toiset opettajat arvioivat hyvin vaativasti, kun taas toiset uskovat kannustavaan ja pehmeään arviointiin (Atjonen 2007, 206-207.) Koska opettajan toimii autonomisena arvioijana, on hänen oltava tietoinen arviointinsa arvopohjan lisäksi oman elämänsä arvopohjasta. (Laine & Malinen 2008, 17) Tämä heijastuu vääjäämättä arviointiin ja siihen millaiseen suuntaan oppilaita halutaan arvioinnilla ihmisenä ohjata.

Tarkemmat määräykset ja tavoitteet oppilasarviointia koskien löytyvät opetussuunnitelmasta. On kuitenkin tarpeen tehdä myös lyhyt katsaus opetussuunnitelmien luonteesta, sillä ne ovat vaihdelleet ajan saatossa.

2.2.1 Opetussuunnitelmien laajuus ja lähtökohdat lähihistoriassa

Kun tarkastellaan linjaa peruskoulun perustamisajasta saakka, niin vuoden 1970 opetussuunnitelma oli erittäin laaja (opetussuunnitelman perusteet 264 sivua ja oppiaineiden opetussuunnitelmat 436 sivua) ja kritiikkiä esitettiin näiden kahden osan keskinäisestä ristiriidasta. Perusteiden modernien oppilaskeskeisten osien katsottiin hukkuvan kiireiseen opiskeluun. Vuoden 1985 opetussuunnitelmaa tiivistettiin (289 sivua) ja päätettiin antaa enemmän paikallista päätäntävaltaa. Ainekohtaiset tavoite- ja sisältöluettelot olivat edelleen pitkiä. 1994 opetussuunnitelmassa päätettiin jatkaa valittua linjaa ja laadintavaltaa ja –vastuuta hajautettiin entisestään. Koulut saivat tehdä nyt omat opetussuunnitelmat ja valtakunnallinen opetussuunnitelma olikin huomattavasti suppeampi (110 sivua), eikä oppiainekohtaisia asioita määritelty enää luokkakohtaisesti. 1990-luvun lama toi omat haasteensa, eikä koulukohtainen suunnittelu toteutunut muutenkaan parhaalla tavalla. Niinpä pohdittiin, onko opetussuunnitelma jätetty liian väljäksi ja vuoden 2004 opetussuunnitelmasta tulikin yli 300 sivuinen. Siinä oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien tavoitteita ja sisältöjä käytiin läpi 230 sivun verran (Uusikylä & Atjonen 2005, 58 – 61.) Uusin opetussuunnitelma vuodelta 2014 taas on vielä laajempi (473 sivua) ja oppiaineiden osuus tästä on yli 300 sivua (POPS 2014).

Voidaan siis sanoa, että opetussuunnitelmat ovat laajuudeltaan tehneet eräänlaisen haitariliikkeen viimeisen 50 vuoden aikana. Muutokset ovat olleet merkittäviä, joten opettajilla on työssään hyvin erilaista noudattaa OPS 2014: n määräyksiä verrattuna vaikkapa OPS 1994: aan. Se seikka, että opetussuunnitelmien antamia lähtökohtia arviointiin ja opetuksen sisältöön on aikojen saatossa kritisoitu niin liiallisesta sitovuudesta, kuin liiallisesta väljyydestäkin, kertoo myös epävarmuudesta tulevaisuuden suhteen.

Syksyllä 2016 astui voimaan uusi perusopetuksen opetussuunnitelma. Näistä lähtökohdista käsin on oleellista tarkastella sekä väistynyttä (POPS 2004) että voimaan tullutta (POPS 2014) opetussuunnitelmaa oppilasarvioinnin relevanteilta osilta.

2.2.2 Uusimmat opetussuunnitelmat - oppilasarvioinnista yleisesti

Vanhemmassa versiossa oppilasarviointi on jaettu arviointiin opintojen aikana, päättöarviointiin ja todistuksiin (POPS 2004, 260-266). Uusi jako on muuten sama, mutta päättöarviointi ja todistukset on sulautettu samaan kategoriaan (POPS 2014, 47-60).

OPS 2004:ssä arvioinnin tehtäväksi kerrotaan oppilaan opiskelun ohjaaminen ja kannustaminen. Samalla arvioinnin katsotaan kuvaavan kasvulle ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista sekä tukevan persoonallisuuden kasvua. Arvioinnin periaatteisiin kuuluvat arvioinnin perustuminen monipuoliseen näyttöön, kohdistuen oppimiseen eri osa-alueilla ja sen oleminen osana oppimisprosessia. Opettajan antama jatkuva palaute on myös keskeistä ja arvioinnin tulisi ohjata oppilasta tiedostamaan ja ymmärtämään oppimistaan ja toimintaansa. Tieto- ja taitotasoa taas määrittelevät hyvän osaamisen kriteerit vuosiluokille 1-4 ja 5-9. Arviointiin on annettu vaihtoehtoiksi sanallinen- ja numeroarvostelu tai näiden yhdistelmä. Numeroarviointi kuvaa osaamisen tasoa, kun taas sanalliseen arviointiin voidaan sisällyttää myös oppilaan edistyminen ja oppimisprosessi (POPS 2004, 260-266.)

OPS 2014:ssä arvioinnin tehtävät ovat pääasiassa samankaltaiset, mutta siinä painotetaan enemmän koulun vaikutusta siihen, millaisen kuvan oppilaat muodostavat itsestään oppijana ja ihmisenä. Keskeisenä onkin nähty arvioinnin kulttuurin kehittäminen rohkaisevaksi, osallistavuutta ja vuorovaikutteisuutta korostavaksi, jotta tämä edesauttaisi oppilaan muodostamaan realistisen ja positiivisen kuvan itsestään oppijana ja ihmisenä. Oppimisen arvioinnin tulee yhtä lailla perustua opetussuunnitelmassa asetettuihin kriteereihin. Jaottelu on tässä opetussuunnitelmassa kuitenkin luokille 1-2, 3-6 ja 7-9. Jako sanalliseen-, numeroarvosteluun tai näiden yhdistelmään on myös samankaltainen. Opintojen aikaisessa arvioinnissa korostetaan

lisäksi oppilaiden toimijuutta kehittävää vertaisarviointia ja itsearviointia, mihin opettajan pitäisi luoda mahdollisuudet (POPS 2014, 47-60.)

2.2.3 Uudet opetussuunnitelmat - Liikunnan oppilasarvioinnista

Liikunnan oppilasarvioinnissa muutokset ovat olleet suuremmat uuteen opetussuunnitelmaan siirryttäessä.

2004 opetussuunnitelmassa liikunnanopetuksen päämääräksi määritellään myönteinen vaikuttaminen oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin. Oppilas myös ohjataan ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys ja tämän toteuttamiseksi oppilaalle tarjotaan sopivia taitoja, tietoja ja kokemuksia. Keskeistä on myös toiminnallisuus leikin ja taitojen oppimisen avulla omaehtoista harrastuneisuutta kohti eteneminen, mikä onnistuu parhaiten yksilöllisten kehitysmahdollisuuksien huomioinnin kautta. Esille nostetaan lisäksi yhteisöllisyys, vastuullisuus, turvallisuus ja luonnon- sekä muiden olosuhteiden huomioonottaminen (POPS 2004, 248.)

2014 opetussuunnitelman liikunnanopetuksen päämäärissä esiintyvät samat asiat kuin edellä mainitussa kappaleessa. Lisäksi päämääriin on kirjattu myönteinen suhtautuminen omaan kehoon, oppitunneilla korostettava kehollisuus, tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä yhteiskunnallisessa keskustelussa pinnalla olleet tasa-arvo ja kulttuurinen moninaisuus (POPS 2014, 148.)

Tarkemmin arviointia ohjaavat tiedot vuoden 2004 opetussuunnitelmassa on tuotu esille hyvin lyhyesti. Ne on jaoteltu vuosiluokkien 1-4 sekä 5-9 osalta tavoitteisiin, keskeisiin sisältöihin ja kuvaukseen oppilaan hyvästä osaamisesta vuosiluokkien 4 ja 9 päättyessä (POPS 2004, 248-250.)

Vastaavat tiedot 2014 opetussuunnitelmassa ovat paljon tarkemmin jaotellut ja ero ohjaa kiinnittämään huomiota merkittävästi eri asioihin. Liikunnan opetuksen tavoitteet on jaoteltu vuosiluokittain 1-2, 3-6 ja 7-9 ja fyysiseen, psyykkiseen sekä sosiaaliseen toimintakykyyn. Lisäksi on annettu tarkemmat ohjeet myös

oppimisympäristöstä, työtavoista, ohjauksesta, eriyttämisestä, tukemisesta sekä oppilaan oppimisen arvioinnista (POPS 2014, 148-150, 273-277, 433-437.)

Taulukko 1.

KUVAUS OPPILAAN HYVÄSTÄ OSAAMISESTA 4. LUOKAN PÄÄTTYESSÄ (POPS 2004, 249)

Oppilas

- hallitsee motorisia perustaitoja ja osaa soveltaa niitä eri liikuntamuodoissa
- osaa juosta, hypätä ja heittää
- osaa voimisteluliikkeitä ilman välineitä, välineillä ja telineillä
- osaa ilmaista itseään liikunnan avulla ja liikkua rytmin 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 puhtaudestaan
- toimii itsenäisesti ja ryhmässä sovittujen ohjeiden mukaan sekä osallistuu vastuullisesti ja yritteliäästi liikunnan opetukseen.

Taulukko 2.

Liikunnan opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 3–6
(POPS 2014, 276)

Fyysinen toimintakyky	Arvioinnin kohteet oppiaineessa	Hyvän / arvosanan kahdeksan osaaminen
T1 kannustaa oppilasta fyysiseen aktiivisuuteen, kokeilemaan erilaisia liikuntatehtäviä ja harjoittelemaan parhaansa yrittäen.	Työskentely ja yrittäminen	Oppilas osallistuu liikuntatuntien toimintaan yleensä aktiivisesti kokeillen ja harjoitellen erilaisia liikkumistehtäviä
T2 ohjata oppilasta harjaannuttamaan havaintomotorisia taitojaan eli havainnoimaan itseään ja ympäristöään aistien avulla sekä tekemään liikuntatilanteisiin sopivia ratkaisuja.	Ratkaisujen teko erilaisissa liikuntatilanteissa	Oppilas tekee eri liikuntatilanteissa, kuten leikeissä ja peleissä, useimmiten tarkoituksenmukaisia ratkaisuja
T3 ohjata oppilasta sekä vahvistamaan sekä tasapaino – ja liikkumistaitojaan että soveltamaan niitä monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä eri vuodenaikoina erilaisissa tilanteissa.	Motoristen perustaitojen (tasapaino – ja liikkumistaidot) käyttäminen eri liikuntamuodoissa	Oppilas osaa tasapainoilla ja liikkua erilaisissa oppimisympäristöissä
T4 ohjata oppilasta sekä vahvistamaan että soveltamaan välineenkäsittelytaitojaan monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä käyttämällä erilaisia välineitä eri vuodenaikoina erilaisissa tilanteissa	Motoristen perustaitojen (välineenkäsittelytaidot) käyttäminen eri liikuntamuodoissa	Oppilas osaa käsitellä erilaisia liikuntavälineitä erilaisissa oppimisympäristöissä
T5 kannustaa ja ohjata oppilasta arvioimaan ja ylläpitämään ja kehittämään fyysisiä ominaisuuksiaan: nopeutta, liikkuvuutta, kestävyyttä ja voimaa.	Fyysisten ominaisuuksien harjoittaminen	Oppilas osaa arvioida fyysisiä ominaisuuksiaan ja harjoittaa nopeutta, liikkuvuutta, kestävyyttä ja voimaa
T6 opettaa uimataito, jotta oppilas pystyy liikkumaan vedessä ja pelastautumaan vedestä	Uima- ja pelastautumistaidot	Oppilas on perusuimataitoinen (osaa uida 50 metriä kahta uintitapaa käyttäen ja sukeltaa 5 metriä pinnan alla)
T7 ohjata oppilasta turvalliseen ja asialliseen toimintaan liikuntatunneilla	Toiminta liikuntatunneilla	Oppilas osaa ottaa huomioon mahdolliset vaaratilanteet liikuntatunneilla sekä pyrkiä toimimaan turvallisesti ja asiallisesti

Sosiaalinen toimintakyky		
T8 ohjata oppilasta työskentelemään kaikkien kanssa sekä säätämään toimintaansa ja tunneilmaisuaan liikuntatilanteissa toiset huomioon ottaen	Vuorovaikutus- ja työskentelytaidot	Oppilas osaa toimia eri liikuntatilanteissa yhteisesti sovitulla tavalla
T9 ohjata oppilasta toimimaan reilun pelin periaatteella sekä kantamaan vastuuta yhteisistä oppimistilanteista	Toiminta yhteisissä oppimistilanteissa	Oppilas noudattaa reilun pelin periaatteita ja osoittaa pyrkivänsä vastuullisuuteen yhteisissä oppimistilanteissa
Psyykinen toimintakyky		
T10 kannustaa oppilasta ottamaan vastuuta omasta toiminnasta ja vahvistaa itsenäisen työskentelyn taitoja	Työskentelytaidot	Oppilas osaa yleensä työskennellä vastuullisesti ja itsenäisesti
T11 huolehtia siitä, että oppilaat saavat riittävästi myönteisiä kokemuksia omasta kehosta, pätevydestä ja yhteisöllisyydestä		Ei vaikuta arvosanan muodostamiseen. Oppilasta ohjataan pohtimaan kokemuksiaan osana itsearviointia.

Kaiken kaikkiaan vuoden 2014 opetussuunnitelmassa liikunnan oppilasarviointi lähenee holistisen ihmiskäsityksen huomioon ottamia olemuspuolia. Fyysisen toiminnan lisäksi opetuksen päämäärissä korostetaan kehollisuutta ja tavoitteet on jaoteltu fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn. Aiemman opetussuunnitelman tavoitteissa psyykkiseen toimintakykyyn rinnastettava kohta pitkäjänteisestä toiminnasta ja realistisesta suhtautumisesta itseensä sekä sosiaaliseen toimintakykyyn rinnastettava maininta toimimisesta ryhmässä sovittujen sääntöjen mukaan olivat lyhyesti ilmaistu ja painoarvoltaan näin pienempiä. Toisaalta molempien opetussuunnitelmien päämäärissä tulee selkeästi esille tavoite omaehtoisen harrastuneisuuden tukemiseen

2.3 Suomalaisen urheilun, liikunnan ja koululiikunnan historia

Urheilu ja liikunta ovat aina myös politiikkaa ja näin myös Suomen historiassa ne ovat olleet vahvasti politiikkaan kytköksissä. Viime vuosikymmeninä painotus on siirtynyt urheilusta liikuntaan, minkä johdosta urheiluseurat ja -toimijat perustelevat toimintaansa rahoituksen turvaamiseksi liikunnan tärkeydellä kaikille, erityisesti lapsille. Tältä pohjalta on selvää, että liikunnan asema myös koulussa on kytköksissä yleiseen arvostukseen urheilua kohtaan yhteiskunnassa. Myös monet nykyäänkin suomalaisina pidetyt liikuntalajit, -muodot, ja -asenteet juontavat juurensa kaukaa, jopa itsenäistymisen alkua ajoilta. Näin ollen on olennaista luoda katsaus Suomalaisen urheilun, liikunnan ja koululiikunnan historiaan.

1800-luvulla tunnustettiin yleisesti ruumiillisen kunnon merkitys työkyvyn kannalta ja Venäjän järjestettyä asevelvollisuuslain nojalla kutsunnat 1878 huomattiin suomalaisten surkea suoriutuminen kuntotesteissä. Taustalla oli näkemys työkyvyn ja sotilaallisen kunnon tärkeydestä, mutta asiaa alettiin myydä kansalaisvelvollisuutena; Jos et urheile tai harjoituta kehoasi et ole kunnon kansalainen ja rappeudut. Taustargumenteiksi teetettiin erilaisia tutkimuksia, joiden tulosten mukaan urheilu esimerkiksi paransi lähes kaikki sairaudet ja sukupolvien ahkera liikkuminen kitkisi myös perinnölliset sairaudet (Halmesvirta 1997, 175-180.) Tavallista kansaa asia ei juurikaan liikuttanut itsenäistymisenkään jälkeen, koska töissä oltiin kuutena päivänä viikossa, työ oli fyysisesti raskasta ja vapaa-aikaa oli vähän. Urheiluharrastus miellettiin henkilökohtaiseksi asiaksi ja siitä innostuneet pystyttivät suorituspaikkoja talkoovoimin, jos ne luonnon lisäksi katsottiin tarpeelliseksi (Zacheus 2008, 63.) Kyse oli todellakin siis urheilusta liikunnan sijaan. Fyysisesti raskaan työn, nykytermein ilmaistuna hyötyliikunnan, merkityksen sivuuttaminen kertoo kuinka suuri kuilu asiaa moralisoivan sivistyneistön ja tavallisen kansan todellisuuden välillä oli.

Luonnollisesti parhaat urheilumahdollisuudet olivat urheilujärjestöillä, jossa toimittiin sivistyneistön ehdoilla. 1906 perustettiin Suomen valtakunnan urheiluliitto (SVUL), jolla oli porvarillinen enemmistö. Kansalaissodan jälkeen tämä enemmistö päätti, että seurasta erotetaan ne jäsenet, jotka osallistuivat sotaan punaisten puolella. Tämän seurauksena perustettiin Työväen urheiluliitto (TUL) 1919 (Zacheus 2008, 65.) SVUL ja TUL olivat kansalaissodan myötä vastakkaisten puolten leirejä, joiden kahtiajako

oli 1920- ja 1930-luvuilla niin jyrkkää, ettei niillä ollut lainkaan yhteistoimintaa ja ne kantoivat kaunaa vielä vuosikymmeniä toisiaan kohtaan (Hentilä 1992, 235).

Yleiseurooppalainen ilmiö, puolustusurheilu, oli myös Suomen keskeinen liikunnan muoto ennen toista maailmansotaa Tahko Pihkalan johdolla (Hentilä 1997, 9, Vasara 1997, 266). Puolustusurheilun keskeisimpiä lajeja Suomessa olivat hiihto – ja yleisurheilulajit (Vasara 1997, 265). 1920-luvulta lähtien koululiikuntaa haluttiin kehittää asevelvollisuutta valmistavaan suuntaan, joten yläkoululaisille pidettiin sotilasharjoituksia, jotka sisälsivät lähinnä sulkeisharjoituksia ja ampumista (Meinander 1997, 283). Urheilun määrää haluttiin muutenkin lisätä opetussuunnitelmassa, sillä sen kannattajat näkivät sen tehokkaana sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan muotona. Pihkala voimakkaana yhteiskunnallisena vaikuttajana kirjoitti myös kannanottonsa joukkuepelien ja muiden kilpailullisten suoritusten puolesta ja perusteli näiden korostavan oppilaiden sosiaalista vastuuntuntoa (Meinander 2005, 611.) Liikunnanopetusta kouluissa muutoin pidettiin aina 50-luvulle asti vähäarvoisena harjoitusaineena ja opetusta ohjasivat lähiympäristön olosuhteet, sillä koulut olivat haluttomia investoimaan liikuntatiloihin (Meinander 1997, 289-292). Huomionarvoista oli myös sukupuolten nähty ero; kilpailua pidettiin pojille kasvattavana ja tytöille epäsopivana (Meinander 1997, 295-296).

Talvisodan jälkeisenä aikana tapahtui muutos, kun puolustusurheilun toteuttajat, suojeluskunnat lakkautettiin. Kovien arvojen väistyminen ja ajatus kuntourheilun harrastamisen tukemisesta alkoi nostaa päätään, mutta urheilun asema oli vielä niin tärkeä, että suuren muutoksen aika ei vielä tullut 50-luvulla. TUL kasvoi todelliseksi kilpailijaksi SVUL:lle ja poliittiset puolueetkin kiinnostuivat suuren suosion saavuttaneista urheilujärjestöistä (Zacheus 2008, 72-73.) Urheiluun alettiin panostaa kymmenkertainen rahoitus valtion toimesta, jotta urheilu saataisiin elvytettyä sota-ajan jälkeen. Ongelmallista oli se, että rahoittavat päättäjät istuivat myös järjestöissä päättävässä asemassa (Vasara 1997, 318-319). Valtion toimesta perustettiin myös veikkausyhtiö ja urheiluopistoja ympäri Suomen, jotka hyödyttivät suuresti urheilua, minkä lisäksi alettiin myös järjestää tempauksia koko kansan liikuttamiseksi (Zacheus 2008, 71-72). Liikuntarakentaminen ja –palvelut alettiin nähdä myös kuntien tehtävänä ja 1950-luvulla kuntiin rakennettiin yleensä urheilukenttä, uimaranta ja

koulujen urheilusalit. Tämä oli maaseutu-urheilun kulta-aikaa, jolloin ylivoimaisesti suurin liikkujaryhmä olivat lapset ja nuoret. 1960-luvulla kaupungistumisen myötä maaseudun kentät ja rannat jäivätkin sitten lähes tyhjilleen (Zacheus 2008, 74-75.)

Kilpailu järjestöjen välillä oli kovaa aina vuoteen 1966 saakka, jolloin SVUL ja TUL allekirjoittivat yhteistoimintasopimuksen, joka rauhoitti tilannetta siedettäväksi (Hentilä 1997, 353). Tästä eteenpäin urheilun luokkarajat alkoivat murtua (Hentilä 1997, 366) ja valtion rooli alkoi kasvaa. Kekkonen antoi jo 1965 lausunnon, jossa hän vetosi urheilijoihin ja urheilujohtajiin koko kansan liikuttamisen puolesta ja vaikka urheiluseurat olivat tässä haluttomia 1980-luvulle asti, niin jo 1960-luvulla alettiin perustaa kuntourheiluliittoja, joiden toiminta lähentyi pikkuhiljaa urheiluliittojen kanssa (Vasara 1997, 421-422). 1960-luku olikin kuntourheilun suuren nousun aikaa, jolloin tavallinenkin kansa alkoi löytää tiensä lenkkipoluille. Kaupungistuminen ja työn keventyminen tekivät tästä tarpeellista (Zacheus 2008, 79.)

Liikunnan vähäisyyden ja koulussa istumisen tuomat ongelmat tunnustettiin jo vuoden 1946 opetussuunnitelmassa, mutta puitteiden tai opetuksen parantamisen sijaan kannustettiin välitunti- ja ulkoliikunnan parantamiseen. Lukuvuodesta 1958-1959 saakka sai valtioneuvoston päätöksellä perustaa tuetusti erilaisia kerhoja.

Liikuntakerhot olivat näistä heti suosituimpia (Jääskeläinen 1993, 109.)

Koululiikunnan huonoon arvostukseen vaikutti osaltaan liikunnan opettajien koulutuksen vähäinen määrä ja koulutuksen tieteellisyyden alhainen taso. Tähän saatiin muutos 1963, kun koulutus siirtyi Jyväskylään ja aukeni ensimmäistä kertaa mahdollisuus korkeampiin akateemisiin tutkintoihin liikunnan sektorilla (Jääskeläinen 1993, 161-165.)

Peruskoulun tulo muutti pelin hengen, vaikkakin alkuvaiheessa Liikunnanopettajain liitto ja Liikuntatieteellisen piti ottaa erittäin jyrkästi kantaa, koska liikuntakasvatukseen ei kiinnitetty aiempaa enempää huomiota. Lopulta kuitenkin vanhasta muodolliseen kuriin ja järjestykseen perustuvasta suoristuskorosteisesta liikunnanopetuksesta luovuttiin ja tilalle tuli ajatus tavoitteellisuudesta, kasvatuksellisuudesta ja suunnitelmallisuudesta. Aluksi tämä tarkoitti fyysisen kunnan korostamista, kovia kuntopiirejä ja lenkkejä, mutta 1970-luvun lopulla siirryttiin lajien tarpeiden korostamisesta kohti taitojen monipuolisuutta ja oppilaiden

tarpeita sekä kokonaisvaltaista kehittämistä. Vuoden 1985 OPS:ssa siirryttiinkin ajatukseen, että opetuksen tulee tapahtua oppilaiden tasolla ja keskinäisestä vertailusta luovuttiin. Vaikka liikuntasaleja rakennettiin kouluihin jo huomattavasti aiempaa enemmän 50-luvulta lähtien (Polari 2016), niin ongelmana oli kuitenkin edelleen puuttuvat ja puutteelliset liikuntatilat. Kouluhallituksen selvityksen mukaan 1983 n. 1500 ala-asteelta puuttui erillinen sisäliikuntatila ja liikuntatuntien määrää vähennettiin koulukohtaisesti muunmuassa puutteellisten liikuntatilojen vuoksi (Jääskeläinen 1993, 134-140.)

Yleisesti 1960-luvulta lähtien liikuntatarjonta ja -rakentaminen kasvoivat räjähdysmäisesti. Kuntoliikunta ja kilpaurheilu alkoivat kilpailla ja tämä ajoi myös TUL:n ja SVUL:n tiiviimpään yhteistyöhön. 1970- ja 1980-luvuilla urheilu alkoi ammattimaistua ja seuratkin saivat osallistua päätöksentekoon kuntien liikuntapaikkarakentamisessa. 1980 voimaan tullut liikuntalaki nosti liikuntahallinnon merkityksen aivan uudelle tasolle. Tällöin raha alkoi liikkua toden teolla liikuntaseurojen ja urheiluopistojen tukemiseksi ja kustannuksiltaan kalliiden liikuntapaikkojen rakentaminen yleistyi. Tämän myötä mukaan hakeutui liikemiehiä ja kaupunki yritettiin usein tavalla tai toisella saada vastuuseen liikuntapaikkojen rakentamisesta ja huollosta. Lopulta 1990-luvun lama pakotti vähentämään tukien määrää ja purkamaan syntyneen suurellisen kuntien liikuntalautakuntaverkoston (Zacheus 2008, 80-85.)

Tavallinen kansa oli kuitenkin ehtinyt jo innostumaan liikunnan harrastamisesta ja urheilun seuraamisesta, joten kunnallisen rakentamisen tilalle tuli yksityinen rakentaminen (esimerkiksi Hartwall-areena ja Finnair-stadion) ja liikunnasta alkoi tulla totaalista liiketoimintaa. Urheilusta tuli myös tätä myöten ammatti ja urheilujärjestöt joutuivat mukautumaan urheilun uusiin vaatimuksiin, kuten medikalisaatioon, kaupallistumiseen ja juridisoitumiseen. Vanha urheilujärjestökenttä tuli tiensä päähän ja SVUL kaatui taloudellisiin ongelmiin. 1998 astui voimaan uusi liikuntalaki, jossa toiminnalle kirjattiin ennen kaikkea arvopohja, jonka mukaan liikunnan parissa tehtävä työ on asetettava osaksi humaaneja arvoja ja koko kansan hyvinvointia lisäävää toimintaa. Tätä on käyttänyt pohjana päätöksilleen myös opetusministeriö ja tältä pohjalta oli hyvä lähteä myös kehittämään erityisliikuntaa (Zacheus 2008, 86-90.)

2000-luvun alusta lähtien nousseita ongelmia ovat bisneksen mukanaan tuomat liikunnan maksullistuminen ja urheilun doping sekä muut lieveilmiöt. Tosiasia on myös, että monipuolisesta tarjonnasta huolimatta suuri osa ei liiku terveyden kannalta riittävästi (Zacheus 2008, 90-92.) Nuo ongelmat ovat ajankohtaisia tänäkin päivänä. Liikunnasta on tehty joissakin lajeissa ja paikoissa niin kallista, että sen populaarilajien harrastamisesta on tullut huonommin toimeentuleville vaikeaa tai mahdotonta. Tämän lisäksi mediassa on usein kannanottoja siitä, kuinka lapsia ja nuoria aletaan valmentaa suorittaviksi urheilijoiksi yhä nuoremmalla iällä.

Näihin ongelmiin yksi tunnetuista vastaajista on järjestö nimeltä Nuori Suomi. Nuori Suomi-ohjelman perusti 1987 SVUL ja sen tarkoitus oli nimenomaan tarjota vaihtoehto liian kilpailuhenkiselle lasten ja nuorten urheilulle. Jopa alle kymmenvuotiaille saatettiin järjestää SM-kilpailuja ja ajan hengen muuttuessa SVUL halusi parantaa urheilutoimintansa imagoa, joten ohjelman avulla oli tarkoitus selkeyttää jakoa kilpa- ja harrasteurheilun välillä ja kehittää seuratoimintaa tällä saralla. Näin saataisiin enemmän harrastajia ja myös parempaa ainesta huippu-urheiluun (Haarma 2010, 32-36.) SVUL:n kaatuessa talousvaikeuksiin Nuori Suomi muuttui Nuori Suomi ry:ksi ja liittyi osaksi uutta kattojärjestöä, Suomen liikunta ja urheilua(SUL), ja ryhtyi johtamaan lasten ja nuorten toimialaa. (Haarma 2010, 29) Toiminta siis muuttui vain seurapohjaisesta yleiseksi lasten ja nuorten hyvinvointia ja vireyttä edistäväksi toiminnaksi liikunnan, terveystieteiden, kansalaistoiminnan ja yrittäjyyden avulla. (Haarma 2010, 47) Lopulta Nuori Suomesta tuli myös merkittävä tekijä nuorten liikunnan päätöksenteossa, sillä se toimi opetusministeriön varojen edelleen jakajana ja oli toteuttamassa vuodesta 1998 eteenpäin erilaisia hankkeita, joilla pyrittiin lisäämään lasten ja nuorten liikkumista. Järjestö myös päätti tällöin keskittyä alle 13-vuotiaisiin lapsiin ja laajentaa toimintasektoriaan koulu- ja perheympäristöön (Haarma 2010, 58-59.) Lopulta vuonna 2012 Nuori Suomi sulautui osaksi uutta kattojärjestöä VALO:a ja lopetti järjestötoimintansa 2013 (VALO, 2017).

Nuori Suomi ideologia nähdään siis edelleen tänä päivänä tarpeelliseksi, vaikka sen alkuperäistä nimeä ei enää mukana olekaan Tämä johtuu kenties huippu-

urheilupiireistä kantautuneen kritiikin myötä syntyneestä huonosta kaiusta (Sihvonen, 2005).

Huippu-urheilun kohdalla ideologian istuttaminen ei ole yksioikoista. Loppujen lopuksi urheilijat innostavat lapsia ja nuoria ottamaan heistä mallia ja urheilumaailman arvomaailman raadollisuus on ajoittain hyvin päinvastaista liikuntalain humaaneille tavoitteille. Näin voidaan nähdä, että päätös keskittyä alle 13-vuotiaiden toimintaan oli paikallaan, jotta urheilulle on vartenotettava vaihtoehto. Ongelmat ovat edelleen olemassa tästä eteenpäin ja tähän on lähdetty vaikuttamaan muilla keinoin. 2015 voimaan tullut uusi liikuntalaki korostaakin tasa-arvoista liikuntapalvelujen tarjontaa jokaisen arkeen sekä urheilun rehellisyyttä ja eettisiä periaatteita (VALO 2015, 5).

Kun liikunnan yleinen arvostus sai kukoistuksensa 1980-luvulla, niin myös sen opetuksen taustatekijät kouluissa lähtivät nousuun. Liikuntasalien rakentamisessa todellinen buumi oli 1980-luvulla ja tämän jälkeen trendi on ollut laskeva. Koulujen yhteydessä 2016 on tilastojen mukaan ainakin 2600 liikuntasalia (Polari, 2016), joten mitä ilmeisimmin rakentamisen vähentyvyyden voidaan katsoa johtuvan niiden riittävydestä koululiikuntaan. Myös salien kunnan koulussaan arvioineista rehtoreista 63 % piti saleja melko hyvässä tai erittäin hyvässä kunnossa (Ruokonen, Norra & Polari 2013, 10).

Myös liikunnanopettajankoulutus on kehittynyt huomasti. Nykyisellään koulutuksesta on pyritty rakentamaan pedagogisesti ja didaktisesti vahva kokonaisuus, joka uudistuu koulutuksen mukana ja pyrkii tekemään kouluttamistaan liikunnanopettajista tietoisia työnsä muuttuvasta luonteesta. Heistä pyritään saamaan aktiivisia erilaisten oppimisympäristöjen luoja ja koko koulun toimintakulttuurin kehittäjiä oppilaslähtöisestä ajattelutavasta käsin. Tällaisen kokonaisvaltaisen opettajuuteen ohjaavien opintojen integrointi osaksi liikunnanopettajaopintoja on nähty toimivaksi malliksi (Heikinaro-Johansson 2005, 6-9.)

Itse peruskoulun liikunnanopetuksessa 1970-luvulta alkanut kehitys onkin jatkanut kulkuaan haluttuun suuntaan. Perinteisestä ”lähes sotilaallisesta kurinpitäjistä ja

urheilutaitojen oppimestarista” on tullut ihmissuhdeosaaja, jonka tehtävä on kasvattaa oppilaita yksilöllisesti ja auttaa löytämään oma tapa liikkua (Laakso 2007, 23).

2.4 Kasvatusfilosofinen tausta ja sen kytkökset urheiluun sekä liikuntaan

Launonen (2000) on tutkimuksessaan käynyt läpi suomalaisen yhteiskunnan sekä koulukasvatuksen etiikkaa ja sen filosofista taustaa. Koska tutkielmani keskiössä on tarkastella holistisen ihmiskäsityksen näkymistä liikunnanopetuksen arvioinnissa, niin on myös oleellista käydä läpi, miten liikunnan sekä kasvatuksen eettinen ja filosofinen tausta on muuttunut Suomen lähihistoriassa ja johtanut tämän hetkiseen tilanteeseen. Näin voidaan muodostaa riittävä yleiskuva siitä, millainen on ollut tilanne holistista ihmiskäsitystä kehitettäessä ja minkälaiset sen vaikutusmahdollisuudet ovat olleet liikuntaan ja koulumaailmaan. Niinpä tarkastelen tässä kappaleessa liikunnan ideologioita vertaillen niitä Launosen (2000, 315) esittelemiin koulun kasvatuseräajattelun merkityshorisonttien muutoksiin. Launonen (2000, 75-76) on Rauhalaa mukaillen nimennyt eettisen kasvatuseräajattelun intersubjektiiivisiä käsitystapoja ja niitä kuvaavia muutoksia merkityshorisonteiksi. Intersubjektiiivisellä tarkoitetaan sellaista, minkä kaikki uskovat olemassa olevan kaikille (esimerkiksi rahan arvo ja yhteisön arvot), jos ne ovat ihmisten yhteisesti sopimia. Ne ylittävät subjektiiviset mieltymykset, mutta eivät ole toisaalta objektiivisia. Niinpä kasvatuseräajattelun intersubjektiiiviset käsitystavat tarkoittavat tässä tapauksessa tietyssä ajassa Suomessa sovittuja kasvatusta ohjaavia arvoja ja niiden muotoutumiseen vaikuttanut filosofinen tausta muodostaa yhdessä näiden arvojen kanssa merkityshorisontin.

Kuten edeltävässä kappaleessa kävi ilmi, liikunnan taustalla olevat ideologiat liittyivät vuosisadan alussa talvisotaan asti sotilaalliseen kuntoisuuteen sekä ajatukseen sen kansakuntaa yhdistävästä luonteesta. Voimakkaana vaikuttajana tähän aikaan oli Tahko Pihkala, joka näki joukkue- ja kilpaurheilun opettavan sosiaalista vastuuntuntoa. Ristiriitaista ajatukselle kansakuntaa yhdistävästä urheilusta oli kuitenkin SVUL:n ja TUL:n vastakkainasettelu, jolloin ideologian vastaisesti urheilu yhdistämisen sijaan myös jakoi kansakuntaa.

Tuon ajan kasvatustajattelu merkityshorisontti kulkee käsi kädessä ajan urheiluarvojen kanssa, sillä siirtymäkauden (1920-1944) filosofiseksi ja koulukasvatuksen eettisen kasvatustajattelu keskeiseksi osaksi on kuvattu eettinen objektivismi, jolla tarkoitetaan uskoa yleispätevään moraaliseen totuuteen ja arvojen joukkoon. Moraalisiin ihanteisiin sisältyy taas kansallinen ihanteellisuus ja koulutuspolitiikan arvoiksi lukeutuvat valkoisen Suomen aatteet ja kirkollinen arvomaailma. (Launonen 2000, 47, 314-315). Tätä taustoittaa, että kansalaissodan erääksi syyksi nähtiin auktoriteettien kaatamisen ja rajattoman uskon kansanvallan ja ihmisten mahdollisuuksiin, joten valkoisten arvojen ja uskonnon nähtiin vahvistavan isänmaan moraalista selkärankaa koulutuksen kautta (Launonen 2000, 158). Koulutuksellisesti tämä ilmeni herbartilaisen pedagogiikan suosiona. Nähtiin tärkeäksi vaikuttaa oppilaiden mielteisiin ja hallita niitä. Moraalista tietoa jakamalla pyrittiin vaikuttamaan tunteisiin, jotka edelleen virittivät siveellisiä ihanteita ja harrastuksia (Launonen 2000, 311.) ”Koti, uskonto ja isänmaa” - aate oli siis vahvana kaikkialla yhteiskunnassa. Tuohon aikaan voitiin puhua arvojen kannalta yhtenäiskulttuurista ja vaikka urheilun piirissä oltiin vastakkaisilla puolilla, niin urheilun kasvatukselliset päämäärät olivat samankaltaiset. Urheilun nähtiin kasvattavan sosiaalista vastuuntuntoa ja tätä kautta myös yhteiskunnallisesti vastuutaan kantavaksi yksilöksi. Niinpä tämä heijastui myös koululiikuntaan.

Sotien jälkeen urheilun kovan arvomaailman rinnalle tuli pikkuhiljaa kuntourheilun pehmeämpien arvojen suuntaa. Se tuli ajankohtaiseksi, kun maalta muutettiin kaupunkeihin ja työnteko muuttui vähemmän fyysiseksi. Toisaalta urheilujärjestöjen kilpailu pönkitti näissä leireissä kilpailun ja menestyshakuisuuden arvomaailmaa. Hyvinvointivaltion rakentamisen alkaessa myös liikuntapalveluiden järjestäminen alettiin nähdä kuntien velvollisuutena. Ankeiden sotavuosien jälkeen myös yhteisöllinen järjestötoiminta innosti ja liikunnasta ylipäätään tuli yksi yhteisöjen muodostamisen muoto aikana, jolloin yhteisöllisyys ei ollut enää itsestään selvää.

Merkityshorisonttiin uuden kansakoulun aikaan (1944-1970) filosofisiin ja koulukasvatuksen eettisen kasvatustajattelu lähtökohtiin sijoittuikin eettinen konstruktivismi, josta tuli vallitseva lähtökohta 1990-luvulle asti. Sen mukaan arvot ovat ihmisten sovittavissa, ymmärrettävissä vain intersubjektiiivisesti ja päteviä suhteessa omaan yhteisöön (Launonen 2000, 49, 314-315). Muutos tällä saralla oli siis

radikaali eettiseen objektivismiin ja kirkon arvomaailmaan verrattuna. Toisaalta moraalisisissa ihanteissa ja kasvatuksen keinoissa alkoi painottua sosiaaliseen toimintaan liittyvät arvot (Launonen 2000, 314-315). Sosiaalisten perusmuotojen perheen, työelämän ja muiden yhteiskunnallisten elämän tekijöiden nähtiin muuttuneen niin paljon, että syntyi tarve kiinnittää huomiota näihin haasteisiin (Launonen 2000, 206). Tässä ajassa kehityksen kulku urheilussa ja kasvatuksessa alkoivat lähteä eriäviin suuntiin. Urheilujärjestöjen ollessa haluttomia koko kansan liikuttamiseen ja arvojen tätä kautta painottuessa edelleen kilpailuun ja ”Pihkalalaisiin” yksikäsitteisiin ihanteisiin muun yhteiskunnan arvot kehittyivät ristiriitaisiksi näiden kanssa. Liikunnanopetuksen kehityksen kannalta huomionarvoista oli, että liikunnanopettajakoulutuksesta tuli akateemista vasta 1963, joten koulutuksen kehitys tällä saralla oli vielä alkutekijöissään ja näin voidaan olettaa, että kasvatuksen ihanteiden pohdinta ja siirtyminen käytännössä kouluihin otti vielä aikansa. Toisaalta liikunnan arvostus ja resurssit koulussa olivat vielä ajan kuvaksen mukaan puutteelliset, jotka olivat omiaan edistämään ajatusta liikunnantunneista muusta koulunkäynnistä erillisenä maailmana.

1960- luvun lopulla ja 1970- luvulla kuntoliikunta nousi lentoon ja harrastamisen valinnanvapaus kasvoi, kun samalla urheilu kilpailun tiivistyessä alkoi ammattimaistua. 1960-luvun lopulta lähtien uudeksi liikunnan kohderyhmäksi nousivat erityisryhmät, kun liikunta alettiin nähdä yhteiskunnallisena tasa-arvokysymyksenä.

Tasa-arvoistuminen liikunnassa onkin linjassa kasvatusajattelun kanssa erityisesti peruskoulun alkamisen aikana. Uuden peruskoulun (1970-1994) vaiheessa koulutuksellinen tasa-arvo ja humanistinen ihmiskäsitys ottivat valta-aseman (Launonen 2000, 314). Kun yhteiskunnassa ja koulutuksessa alettiin korostaa arvopluralismia, ajatusta, jonka mukaan ihminen nähdään kasvavana yksilönä, joka itse muokkaa arvojaan ja maailmankuvansa (Launonen 2000, 239), niin tähän pohjautuen liikuntakulttuurin muutos moninaisempien lajien, liikuntamuotojen ja intressien suuntaan oli luonnollista. Urheilun ammattimaistuminen on taas kytköksissä yhteiskunnassa yleisesti yhteiskuntaliberalismin ja markkinatalouden nousuun (Launonen 2000, 314). Liberalisoituminen muutti myös koulutuspolitiikkaa niin, että tasa-arvon hakemisesta kansallisesti yhteisillä kasvatustavoitteilla siirryttiin 1980-

luvulta eteenpäin yhä enemmän kasvatustavoitteiden siirtämiseen kuntien, opettajien ja vanhempien vastuulle (Launonen 2000, 291). Toisaalta, kun koululiikunnassa siirryttiin pian peruskoulun alkamisen jälkeen lajikeskeisyydestä kohti taitojen monipuolisuutta ja oppilaiden yksilöllisiä tarpeita, voidaan ajatella, että tässä kohtaa myös koululiikunta alkoi loitontua urheilun arvoista.

Myös holistisen ihmiskäsityksen huomioon ottamisella on ollut hedelmällinen maaperä humanistisen ihmiskäsityksen noustessa arvostetuksi. Ajatus siitä, että ihminen muokkaa itse arvojaan ja maailmankuvaansa antaa loogisen pohjan tarkastella teoriaa ihmisen kompleksisuudesta. Tämä sopi myös hyvin yhteen liikunnan opetuksen kehityksen siirtyessä kohti yksilöllisempiä tarpeita. Toisaalta taas urheilun muuttuessa enemmän markkinaehtoiseksi ja ammattimaisemmaksi, ei tällä saralla voinut nähdä paljoa jalansijaa holistiselle ihmiskäsitykselle.

Markkinaliberalismin tuomiin arvomuutoksiin urheilu- ja liikuntakulttuurin kehityksessä vastattiin 1998 voimaan astuneessa liikuntalaissa, jossa toiminnan arvopohjaksi kirjattiin humanit arvot ja koko kansan hyvinvointi. Kuitenkin urheilussa 2000-luvulla esille on noussut yhä enemmän lieveilmiöitä. Humaanien arvojen vaalimisen sijaan raha ja menestyksen tavoittelu ovat olleet siinä asemassa, että päämäärän on monesti annettu pyhittää keinot.

Uuden peruskoulun aikana yhteiskunnallisiin arvoihin tullut liberalismi vankisti asemaansa sosialismin romahdettua (Launonen 2000, 269). Niinpä myöhäisperuskoulun ajassa (1994-1999) mainitaan yhteiskunnallisina arvoina taloudellinen ja aatteellinen liberalismi, kansainvälistyminen ja arvojen pirstaloituminen. Eettisen kasvatusajattelun filosofisessa perustassa nostetaan eettisen konstruktivismin rinnalla eettinen subjektivismi, jossa annetaan enemmän sijaa moraalikäsitteiden vaihtelevuudelle ihmisten ja kulttuurien välillä (Launonen 2000, 48, 315).

Liikunnan ja urheilun rooli on siis muuttunut ja näin myös sen suhde kasvatukseen voidaan nähdä muuttuneen. Objektivistien arvojen aikaan liikunnan nähtiin tavoitteellisen kasvatuksen tavoin antavan niitä arvoja, joita hyvä kansalainen tarvitsee ja kehittävän kasvatettavan kykyä ottaa vastuuta sosiaalisissa tilanteissa.

Sodan jälkeen taas tilanne oli muuttunut ja samalla lailla yhteisiä arvoja ei ollut. Liikunnan ja urheilun arvot alkoivat eriytyä muusta kasvatuksesta, mutta toisaalta ne nähtiin myös tärkeiksi mahdollisuuksiksi ylläpitää heikkenevää yhteisöllisyyttä. Lopulta liikunnasta alkoi tulla tasa-arvo kysymys velvollisuuden sijaan ja yksilöllisyys nousi etusijalle niin hyvässä kuin huonossakin. Liikunnan, urheilun ja kasvatuksen eriytyessä ideologisesti kauemmas toisistaan tuntuu epäselvältä, mikä on nykyinen liikunnan ja urheilun tehtävä. Yksilöllisyyden ja markkinaliberalismin korostuttua on myös urheilussa ja liikunnassa ymmärrettävää, että myös urheilumenestyksen saavuttamista ja jatkuvuutta on haluttu tukea yhteiskunnallisesti. Sen tuodessa kansainvälistä näkyvyyttä Suomelle ja tuottaessaan työpaikkoja sekä kansallista yhteenkuuluvuuden tunnetta on tälle pätevät perustelunsa. Kuitenkin yhteiskunnan arvojen pirstaloituessa olemassa ollut jännite on kasvanut markkinaliberalismin läpäisemän urheilun ja humanismiin pyrkivän liikunnan välillä. Koululiikunnassa toimitaan toisaalta kasvatuserittelyn ehdoilla, minkä ihanteet ovat nykyään joiltain osin kaukana urheilun arvoista, mutta urheilu toimii myös monelle lapselle innostuksen lähteenä liikkumiseen. Tällöin kilpailukulttuuria ei voida kaikkine sudenkuoppineenkaan täysin sivuuttaa koululiikunnassakaan, vaan opettajille jää valta valita miten sen tuomia mahdollisuuksia hyödynnetään.

Holistisella ihmiskäsityksellä voidaan tältä pohjalta nähdä olevan paljon yhteistä sen kanssa, mitä yleisesti nykyinen kasvatuserittely pitää sisällään. Liikunnan osalta ainoastaan urheilun arvot olleet lähihistoriassa tältä osin ristiriitaisia. Näin voidaan sanoa, että mikäli urheilun arvomaailma jollain tapaa ohjaa liikunnan opetuksen arvoja, on mahdollista, että tällöin ollaan ristiriidassa muun kasvatuserittelyn ja holistisen ihmiskäsityksen kanssa.

3. Tutkimuksen toteuttaminen

3.1 Tutkimusongelma ja –kysymykset

Liikunnanopetuksen arvioinnin kiistakysymyksenä on ollut pitkän aikaa, että pitäisikö arvioinnissa käyttää numeroa ollenkaan. Vastakkaisilla näkemyksillä on molemmilla pätevät argumenttinsa ja keskustelu on nähdäkseni jämähtänyt paikallensa, joten ongelmien ratkaisu ei edisty. Tutkimuksessani lähestyn liikuntaa opettavien opettajien näkemyksiä heidän opetuksensa ja arviointiensä tavoitteista ja näiden taustoista. Haastateltavien vastauksia tarkastelen sitten erilaisista näkökulmista teoreettiseen viitekehykseeni tukeutuen.

Tutkimuskysymyksiä ovat:

- Miten holistinen ihmiskäsitys näkyy liikuntaa opettavien opettajien liikunnanarvioinnissa
- Miten muut suomalaisessa liikunnassa ja opetuksessa voimakkaasti vaikuttaneet arvot ja filosofinen perusta näkyvät arvioinnissa?
- Millaisia ristiriitoja edellä mainittujen lähtökohtien välillä on?

Tarkastellessani vastauksia näiden kysymysten valossa, haluan selvittää minkälaiset arvot ja ihmiskäsitykset ohjaavat opettajien toimintaa ja ajattelua. Pyrin saamaan selville, onko heillä jotain perustavanlaatuisempia näkemyseroja kuin mitä päällepäin on nähtävissä. Tämän onnistuessa voisi olla mahdollisuus esittää uudenlaisia kysymyksiä liikunnan opetuksen arvioinnin ja tavoitteiden suhteen.

3.2 Metodologiset ratkaisut

Tutkimusaineisto on koottu puolistrukturoiduilla yksilöhaastatteluilla, jotka on tehty harkinnanvaraisella otannalla. Haastateltavina oli neljä liikuntaa opettavaa opettajaa. Eskola & Suoranta (1998, 18) ovat määritelleet harkinnanvaraisessa otannassa olevan kyse tutkijan kyvystä rakentaa vahva teoreettinen pohja, jonka pohjalta otanta voidaan perustella. Tutkimukseni pohjautuukin vahvasti teoreettiseen puoleen ja

harkinnanvaraisuus oli tarpeen, jotta saisin riittävää vaihtelua haastateltavien näkökulmiin, samalla haastateltavien määrän ollessa riittävän alhainen syvällistä analyysia ajatellen. Kahdella haastatelluista on pitkä työura takanaan ja kahdella taas alkutaipaleella. Toisaalta heidän työnkuvassaan oli vaihtelua, mikä toi myös eri näkökulmia.

Haastattelutyyppejä on taas valittava Eskolan & Suorannan (1998, 87–89) mukaan tutkimusongelman perusteella; strukturoitu haastattelu auttaa pysymään täsmälleen aiheessa, avoin haastattelu mahdollistaa taas hyvin laajojen yksilöllisten tulkintojen esittämisen ja puolistrukturoidussa haastattelussa pysytellään halutussa aihepiirissä kuitenkin vapaamuotoisin vastauksin. Tutkimusongelmani pohjalta strukturoidut haastattelut eivät olisi olleet riittävän syvällisiä. Puolistrukturoitu haastattelu oli näistä se vaihtoehto, joka antoi mahdollisuuden yksilöllisiin vastauksiin kysymyksiini, mutta auttaisi kuitenkin pysymään aihepiirissä. Haastatelluille kerroin tutkivani liikunnan arviointia, mutta jätin mainitsematta ihmiskäsitykset, sillä pelkäsin tämän johdattelevan ja vaikuttavan negatiivisesti vastausten luonnollisuuteen. Tältä pohjalta oli tarpeen esittää samat kysymykset samassa järjestyksessä, jotta eri haastateltavien vastaukset olisivat myös riittävässä määrin vertailtavissa keskenään.

Haastattelutilanteet järjestin niin, että kävin haastateltavien työpaikoilla tai kotona, jolloin he olivat vastaanottavaisia tehdessäni tilanteen heille mahdollisimman vaivattomaksi. Kuitenkin yhden haastateltavan kohdalla kävi yllättäen niin, että työtilanne oli kiireinen ja hän halusi haastattelun pikaisesti pois alta. Tämä luonnollisesti vaikutti siten, että vastaukset olivat pinnallisempia, kuin muilla haastatelluilla.

Haastatteluaineiston analyysia tehdessä keskeistä on, että aineistosta ei koskaan itsestään nouse mitään, vaan tutkimuskysymys, tutkijan lukemisen tapa, tulkinta ja valinnat ohjaavat tätä prosessia. Niinpä tärkeä ovatkin työskentelyn systemaattisuus ja analyysivaiheiden selkeä auki kirjoittaminen tekevät tutkimuksen arvioinnista kattavampaa ja luotettavampaa. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 15). Tästä syystä avaan tekemäni analyysiprosessin valintoja ja syitä edempänä samalla tiedostaen, että tämä tapa pohjautuu paljon tekemiini tulkintoihin aineistosta. Läpi tutkimuksen teon olen pyrkinyt kyseenalaistamaan tulkintojani, etten pakottaisi

haastateltavieni vastauksia ennalta toivomiini yhteneväisyyksiin tai eroavaisuuksiin teoriapohjan kanssa.

Haastattelut analysoin sisällönanalyysia käyttäen. Sisällönanalyysissa tarkastellaan tekstejä samankaltaisuuksia ja eroja etsien sekä lopuksi nämä tiivistäen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105). Sen tarkoituksen tarkemmaksi määrittämiseksi on tarpeen tehdä ero sisällön erittelyn ja -analyysin välille.

Sisällön erittelyllä tarkoitetaan dokumenttien analyysia esimerkiksi aineistoa kvantifioimalla, kun taas sisällön analyysissa pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 106). Tässä tutkimuksessa dokumentteina toimivat siis liikuntaa opettavien opettajien haastattelut ja pyrin kuvaamaan niiden sisältöä sanallisesti, eli sisällön analyysin keinoin. Keskeisenä erottavana tekijänä on myös huomattava, että sisällönanalyysissa pyritään löytämään tekstin merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104). Näin myös tässä tapauksessa tavoite ei ole vain saada lopputuloksesta sisällön erittelyn kvantifiointia vähemmän tilastollisen näköistä, vaan käyttää hyödyksi sanallisen kuvauksen tarjoamaa syvyyttä merkitysten tulkinnassa.

Sisällönanalyysi voidaan jakaa edelleen teorialähtöiseen, aineistolähtöiseen ja teoriaohjaavaan analyysitapaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 107 - 118).

Tutkimuskysymyksissäni tuli jo esille, että aion tarkastella teoriaosuudessa esittelemäni teoreettisten ja historiallisten piirteiden näkymistä haastateltavien vastauksissa. Tältä pohjalta lähestymistapani on siis teorialähtöinen.

Teorialähtöisen sisällönanalyysin luokittelu pohjautuu aiempaan teoriaan tai käsitejärjestelmään. Ensimmäinen vaihe tässä analyysissa on analyysirungon muodostaminen. Analyysirunko voi olla väljä, jolloin se jättää mahdollisuuden muodostaa uusia luokkia alkuperäisten rinnalle, tai strukturoitu, jolloin kerätään vain sopivia asioita, joilla voidaan testata käsitejärjestelmää uudessa kontekstissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113.) Tutkimuksessani analyysirungon muodostavat teoreettisessa osuudessa esittelemäni holistinen ihmiskäsitys, kasvatuserittelyn filosofinen tausta yhdistettynä urheilun historiaan sekä suhtautuminen opetussuunnitelmaan ja näkemys liikunnan arvioinnin erityisyydestä. Kuten jo aiemmin olen ottanut esille, niin

tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, miten nuo analyysirunkoon sisällytetyt asiat ovat näkyvillä haastateltavien puheessa liikunnan arviointia koskien. Niinpä analyysirunko on strukturoitu. Tämän analyysirungon pohjalta sitten sisällönanalyysin yleisten periaatteiden mukaisesti luokittelen aineistoa ja teen niistä yhteenvedon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92).

Sisällönanalyysillä tehtyjä tutkimuksia on kritisoitu siitä, että tutkijat eivät ole aina kyenneet tekemään mielekkäitä johtopäätöksiä, vaan ovat esittäneet järjestetyn aineiston ikään kuin tuloksina (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Metodista on myös kritisoitu siitä, ettei se huomioi tekstin kontekstia (Hovila 2004, 93). Omassa lähestymistavassani näiden ongelmien huomioiminen on keskeisessä osassa. Riski on pikemminkin siinä, että kadotan sisällönanalyysin keskeisen kokoavan luonteen hyödyn. Tärkeätä on myös muistaa, että tulkinnat ja johtopäätökset perustuvat haastateltavien maailmansuhteiden tarkasteluun. Tuomen ja Sarajärven (2009, 104) mukaan keskeistä on, että todellisuuden ymmärtämistä pidetään inhimillisenä ajattelutapana, eikä kysymyksenä totuudesta. Menetelmällä ei siis pyritä näkemään koko totuutta eri näkökantojen kautta, vaan haastateltavien tapaa ymmärtää todellisuutta tutkimusaiheen suhteen. Tähän pohjautuen on mahdollista päästä käsiksi uusiin kysymyksiin.

4. Tutkimuksen tulokset

Haastattelujen ollessa puolistrukturoituja vastauksissa oli odotetusti vaihtelua ja esille tuli myös asioita, jotka eivät olleet etukäteen ajateltuna odotettavissa. Vastauksista on poimittu edellä esitellyn analyysirungon mukaisten teemojen kannalta relevantit asiat ja ne tuodaan tässä kappaleessa esille. Tulokset on käsitelty aluksi haastateltava kerrallaan, jotta on helpompi nähdä asioiden konteksti. Lopuksi tulokset on koottu keskinäiseen vertailuun.

Kaikilla haastatelluilla oli aktiivinen harrastus- tai urheilutausta liikunnan osalta ja kaikki olivat myös edelleen aktiivisia liikkujia. Tiedot jokaisesta haastatellusta on listattu alla olevaan taulukkoon, joissa haastateltujen nimet on muutettu:

Taulukko 3. Haastateltavien tiedot

Nimi:	Ammatti:	Työkokemus:	Liikuntatausta:
Ilari	Luokanopettaja	30 vuotta	Valmentajana 35 vuotta, entinen tuomari, entinen liiton kouluttaja
Eetu	Luokanopettaja	1 vuosi	Monilajinen harrastaja, liikunta iso osa elämää
Ville	Liikunnanopettaja (yläkoulu)	4 vuotta	Harrastanut aina monia lajeja, liikunta täyttää vapaa-ajan
Jyrki	Erytisopettaja (yläkoulu)	28 vuotta	Pelannut koripalloa, koko elämän ajan innokas liikkuja

4.1 Ilari

4.1.1 Holistisen ihmiskäsityksen viitteet liikunnan opetuksessa ja arvioinnissa

Selvittäessäni Ilarin liikunnanopetuksen tavoitteita esille nousee erityisesti tajunnallisuuden tärkeyden korostaminen:

I: Kun liikunnan osuus lapsilla, jotka eivät harrasta liikuntaa on selvästi vähentynyt. Niin on liikunnan ajatusmaailman luominen. Se on ehkä se kaikkein olennaisin asia. Ei mun mielestä koululiikunnassa toi kilpaurheilu niin ei ollenkaan tärkeässä roolissa, vaan se massojen liikuttaminen pitäisi olla ja se, että liikunta on kivaa. Se olis tärkein asia, olennaisin asia. Ja perustaitojen niin kuin opettaminen, se on mulla ainakin ykköskriteeri.

Vaikka vastauksessa nouseekin esille myös kehollinen olemuspuoli perustaitojen myötä, niin tämä ei ole ylikorostunut. Myös ajatus siitä, että liikunnan pitää olla kivaa kilpailun korostamisen sijaan voidaan nähdä sen tavoitteluksi, että opetus suunnitellaan oppilaiden lähtökohdat huomioiden, eikä niin, että pyritään muokkaamaan heidän tajuntaansa tiettyjen ihanteiden suuntaan herbartilaista kasvatuserinnettä mukailen. Tämä oli myös nähtävissä Ilarin vastauksessa, kun kysyin, onko liikunnan numerolla vaikutusta oppilaaseen:

I: On! Erityisesti sillä on vaikutusta sellaiselle, joka on huono liikkumaan. Jos se saadaan motivoitua sillä, niin sillä voi olla jopa ihan sen tulevaisuudelle ja sen tulevalle elämälle ja, ja tuleeko siitä kreikkalainen terve sielu terveessä ruumiissa. ... Ja liikunta, liikunnan opetukseen ja liikunta ei saisi koskaan lannistaa. Se on mun mielestä kaikkein olennaisin asia. Miten sä suhteutat lapseen sen numeroarviointia? Jos se tietää olevansa ylipainoinen ja kömpelö ja lihava, niin sitten kun se lannistetaan sielä vielä, niin mikä on se suhde siihen liikkumiseen jatkossa?

Ilari näkee siis arvosanan erityisen tärkeänä motivoijana oppilaalle. Vastauksessa nousee esiin hyvin tajunnallisuuden ja kehollisuuden suhde, eli Rauhalaa mukailen kyse on tajunnallisten tapahtumien suunnasta suhteessa kehollisuuteen.

Lopulta kysyessäni arvosanan tärkeimpiä kriteerejä Ilarin vastaus pysyy samalla linjalla, kuitenkin niin että esiin nousee lisäksi situationaalinen olemuspuoli muihin suhtautumisen muodossa:

I: No, liikunnan numerohan ei oo pelkästään sitä kuinka joku suorittaa mekaanisesti siitä vaan kyllä mun mielestä yksi tärkeimmistä kriteereistä on asenne; miten tekee siellä. Toinen asia on se, miten suhtautuu muihin. ... Elikkä, se, kolmantena on se mitä se osaa, eli totta kai silläkin on suuri merkitys.

Näihin vastauksiin pohjaten voidaan sanoa, että Ilarin opetuksen ja arvostelun periaatteet ovat linjassa holistisen ihmiskäsityksen kanssa.

4.1.2 Historialliset ja kasvatustieteelliset arvot

Ilari mainitsi opetuksensa tavoitteita muotoillessaan, että hän ei pidä kilpailua kovin tärkeänä osana koululiikuntaa. Hänellä on selkeä näkemys kilpailun haittapuolista niin opetusmetodinä kuin arvioinnin välineenäkin:

I: Meillä on näitä ylipainoisia ja muita tuolla ja ne lannistetaan sillä huonolla numerolla siellä. Jos lähetään siihen, että aletaan mittaamaan niitä tuloksia ja ne saavat sieltä liikunnasta vaikka numeron kuusi, niin mikä on niiden suhtautuminen jatkossakin, koska ne on siellä aika usein viimeisiä joka asiassa. Ne on viimeisiä juoksukilpailussa, ne on viimeisiä uintikilpailussa. Aina kun mitataan sitä tehtyä.

Ilarin näkemys yhdessä toimisen ja kilpailun tärkeysjärjestyksestä kertoo myös omaa kieltään siitä, että huolimatta hänen vahvasta kilpaurheilutaustastaan hän ei näe ylipäänsä kilpailuja kovin hedelmällisenä koulun toiminnassa:

I: Yhdessä toimiminen alakoulussa ehdottomasti. Että niin, mä en, mä en arvosta yhtään sellaisia koulujen välisiä urheilukilpailuja. Siellä on aina samat naamat ja tota ja sitten ne nostetaan usein liian suuriksi tähdiksi. Joku on pelannut jotain jääkiekkoa tai jalkapalloa ja loistaa siellä. Okei, se voi olla sille yksittäiselle oppilaalle joskus, jos se on muussa heikko ... mulle olis ihan sama vaikka ei osallistuttais ainuttakaan koulujenvälisiin välisiin urheilukilpailuun, vaan sekin aika käytettäis jonkinlaiseen toiminnalliseen liikuntaan ja tämmöseen.

Kilpailuvastaisuuden yhdistettynä oppilaslähtöisyyteen voi nähdä olevan yhtenevä vallalle tulleen arvopluralismin kanssa, sillä näin oppilaita ei pakoteta toimimaan ahtaan toimintamallin mukaisesti. Näin ihanteellisesti oppilailla olisi tilaa kehittää omaa liikuntasuhdettaan, josta Ilari mainitsi. Toisaalta arvopluralismilla voidaan

nähdä olevan kolikon kääntöpuoli, kuten Ilarin näkemyksessä hänen työuran aikaisesta asenneilmapiirin muutoksesta ilmenee:

I: Asenne liikuntaa kohtaan on selvästi huonontunut. Ja sen huomaa erityisesti talviliikunnassa. Nää, hiihto, hiihto on yhä vastenmielisempää monelle. Se lähtee mun mielestä kodeista, koska kodeissa ei hiihdetä, niin se asenne, sana asennevammaisuus tulee myös sitten niin kuin lapsille. Ja se että pysyy ihan kunnolla pystyssä suksilla, niin sellaisetkin taidot on monelle täysin, tota noin, vaativia.

Syitä sille, miksi kodeissa ei hiihdetä, Ilari ei lähtenyt spekuloidaan. Kuten hänen aiemmista vastauksistaan voidaan päätellä, ei arvopluralismi ole hänelle kuitenkaan ongelma itsessään. Pikemminkin sen kanssa joutuu miettimään, missä kulkee raja kannustavuuden ja realistisen palautteen välillä:

I: Otan esim. vaikka kaveri, joka on erittäin... Hän tykkää liikunnasta, hän on ylipainoinen ja hän ei oikein pysty tekee mitään, mutta hän on aina positiivisella mielellä siellä ja hän yrittää parhaansa ja hän ylittää itsensä joka kerta. Niin minkä numeron sä annat sille? Se olis seiska. Okei. Antaako sille seiskan vai antaako siitä äärimmäisestä yritteliäisyydestä sen kasin, että. Että, tota. Se on vaikea.

Vastauksessaan Ilari ei suoraan viittaa opetussuunnitelman yleisiin kasvatusihanteisiin, mutta vastauksesta implikoituvat oppilaan hyvät ominaisuudet sisältyvät niihin. Kun tarkastellaan opetussuunnitelman yleistä arvoperustaa ja liikunnan arvioinnin tehtäviä, niin sieltä löytyy maininnat oppilaan yksilöllisestä tukemisesta ja kannustamisesta sekä kokemuksen antamisesta, että hänen oppimisestaan sekä hyvinvoinnistaan välitetään. Arvioinnissa on myös yleisesti otettava huomioon oppilaan onnistumiset ja edistyminen suhteessa aiempaan osaamiseen. Toisaalta arvioinnin olisi kehitettävä oppilaan itsearviointitaitoja ja perustuttava asetettuihin kriteereihin (POPS 2014, 15, 47,48, 275.)

4.1.3 Opetussuunnitelma ja liikunnan arvioinnin erityisyys

Opetussuunnitelmia Ilarilla on ollut työurallaan useita ja hän näkee, että ne ovat antaneet hyvät mahdollisuudet suunnitella liikunnan opetusta ja kehityksen suuntaan uudessa OPS:ssa hän on myös tyytyväinen:

I: Eliikkä kyllähän se antaa paljon mahdollisuuksia toi OPS, mutta ei se myöskään rajaa sieltä pois sitä, että jos liikunnanopettajalla itsellään on vain hyvä motivaatio, niin kyllä se pystyy niistä tunteista tekemään mielenkiintoisia ja.. Nyt uusi OPS painottaa käsittääkseni sitä enemmän, niin kuin, sitä tekemisen riemua ja nää tulosten mittaamiset jää vähän vähemmälle, niin mun mielestä se on ihan oikea suunta. Ei mikään oo niin kamalaa liikuntatunti, kuin pituushypyn mittaaminen, että 15 seisoo rivissä ja sitten sieltä ”Ja seuraava!”. Se tunti, se ei todellakaan palvele ketään. Se on piinaa! Kaikille osapuolille.

Esille otettu tulosten ja mittaamisen vähentäminen ja vähäisyys on kenties myös syy sille, miksi opettajan näkökulmasta Ilari pitää liikunnan arviointia vaikeana:

I: Liikunnan arviointi on vaikea! Se on yksi vaikeimpia.. Melkein voisin sanoa, että se on musiikin kanssa tosi hankala. Kuvaamataito. Katsojan silmässä on aika paljon. ... Siinä on erotettava sillä tavalla se tunne, että niin, ettei anna tunteen perusteella sitä numeroa. Että on selkeästi joku fakta, jotkut kriteerit, miten sä haluat antaa ne. Kyllä siinä melkein eniten menee aikaa, kun niitä pohtii. Että mikä numero tolle tulee liikunnassa. Otan esim. vaikka kaveri, joka on erittäin.. Hän tykkää liikunnasta, hän on ylipainoinen ja hän ei oikein pysty tekeä mitään, mutta hän on aina positiivisella mielellä siellä ja hän yrittää parhaansa ja hän ylittää itsensä joka kerta. Niin minkä numeron sä annat sille? Se olisi seiska. Okei. Antaako sille seiskan vai antaako siitä äärimmäisestä yritteliäisyydestä sen kasin, että. Että, tota. Se on vaikea. Matikassa se on selkeä. Sulla on kuusi koetta ja ei siinä sitten muuta tarvitse tehdä, kuin annetaan se.. Et sä matikassa voi antaa jollekin, joka yrittää parhaansa ja muuta ysiä, jos se laskee kaikki väärin. Tästä on paljon taitettu peistä, miten se arviointi tapahtuu, mutta ei siinä varmasti mitään punaista lankaa oo, mutta ainakin mä noudatan niitä kolmea aikasempaa kriteeriä.

Vastauksesta voidaan siis nähdä, että Ilarin näkemyksen mukaan opetussuunnitelma ei ole antanut punaista lankaa arviointia varten, vaan kriteerit ovat tulkinnanvaraisia ja opettajan on tehtävä tulkinnat oman eettisen ja pedagogisen näkemyksensä pohjalta. Tämän näkemyksen pohjalta on vaarana, että arvioinnin objektiivisuus kärsii. Toisaalta tiedustellessani hänen näkemystään numeroarvioinnin tarpeellisuudesta liikunnassa, ei tämä ole suinkaan hänen ainoa näkemänsä ongelma nykyisessä arviointimallissa:

I: Yhä enemmän mä oon sitä mieltä, että liikunta ei tarvis numeroa ollenkaan. Ne jotka pyrkii johonkin liikuntapainotteisiin, niille voitaisiin antaa numero. ... Mun mielestä taideaineet ja harrasteaineet ei tartte tota muuta kuin siinä tapauksessa, kuin että jos pyritään johonkin, niin sen mukaan annettais se numero sitten. ... meillä on näitä ylipainoisia ja muita tuolla ja ne lannistetaan sillä huonolla numerolla

siellä. Jos lähetään siihen, että aletaan mittaamaan niitä tuloksia ja ne saavat sieltä liikunnasta vaikka numeron kuusi, niin mikä on niiden suhtautuminen jatkossakin, koska ne on siellä aika usein viimeisiä joka asiassa. Ne on viimeisiä juoksukilpailussa, ne on viimeisiä uintikilpailussa. Aina kun mitataan sitä tehtyä. Ne on usein, jos mennään siihen.. Jos joku vielä niin hölmösti tekee, että ne antaa oppilaiden itse tehdä jaot, niin se johtaa siihen, että ne on aina siellä viimeisinä. ... Tää on mun mielestä se suurin syy, minkä takia, tota niin, ei pitäis liikunnassa olla numeroarviointia. Aikasemmin mä olin sitä mieltä, että joo, mutta nykyään olen vahvasti sitä mieltä, että tota niin, poistaisin kaikista näistä taide- ja harrasteaineista numeroarvioinnin.

Ilarin näkemyksen mukaan siis opetussuunnitelma antaa kyllä hyvät lähtökohdat motivoivaan liikunnanopetukseen, mutta itse arviointisysteemi on toisaalta epämääräinen. Mikäli taas arvioinnista tehtäisiin mittaamisten avulla objektiivisempaa katoaisi matkan varrella hänen opetuksensa keskeisin tavoite oppilaille; liikunnan ilo.

4.2 Eetu

4.2.1 Holistisen ihmiskäsityksen viitteet liikunnan opetuksessa ja arvioinnissa

Eetun liikunnanopetuksen tärkeimmissä tavoitteissa korostuu tajunnallinen olemuspuoli:

E: Positiiviset kokemukset tavallaan, että sais sitä liikunnan iloa sitä kautta sitten lisättyä sitä mahdollisuutta, että se tulee isommaksi osaksi niiden elämää. Ne, jotka sitä tarvii. Ja sit tietenkin myös tavallaan, ihan yhtä paljon kyllä niillekin, jotka jo tällä hetkellä nauttii siitä enemmän mä haluan antaa niillekin tuottaa. En lähde sille linjalle pelkästään, että pitäis jotenkin pelkästään heikompia aktivoida. Uskon tähän näin, että se on luonnollinen osa kuitenkin suurinta osaa meistä jokaista. Sitä voi tehdä niin monella eri tavalla. Harva varmasti oikeesti vihaa liikuntaa, kyse on vaan siitä löytyykö se mitä sä ite toteutat.. Siihen liittyy sitten kaikki tää itsetunnon vahvistaminen ja tota hyvä fyysinen kunto auttaa sitten ylipäättään. Terve sielu terveessä ruumiissa niin sanotusti.

Näkemyks fyysisen kunnan itsetuntoa vahvistavasta ulottuvuudesta mukailee hyvin paljon holistisen ihmiskäsityksen käsitystä olemuspuolien resonoinnista. Tavoitteita voidaan muutoin kuvata hyvin oppilaslähtöisiksi.

Arvioinnin vaikuttavuudesta oppilaaseen puhuttaessa Eetu taas kyseenalaistaa alakoulun arviointisysteemin ja tarkastelee asiaa oppilaan tilanteen näkökulmasta:

E: Varmasti on jonkin verran, mutta alakoulussa on toi kömpelö systeemi sinänsä, että sulle annetaan numero just ennen kuin sä lähet joululomalle tai sitten vasta keväällä. Niin, eihän nyt hirveen tehokasta sinällään oo, että saat sen just ennen loma. ... Se, että ei vaikka niin liikunnasta innostunut tyyppi. Jos se saa sen seiskan siihen kevättodistukseen, niin se miettii varmaan sen kesäkuun. Miettiikö se sitä enää heinäkuussa, en tiiä. Ja elokuussa se lähtee jo varmaan suht puhtaalta pöydältä. ... Yritin vaikka ite paikkaa tota vaikka silleen tossa puoltoista kuukautta sitten tein sellaset väliarvioinnit. Se on niin kuin luonnot, että missä mennään, minkänäkönen todistus olis tulossa niin kun tota. Siin on ihan niin kuin numerot Ja yhen kappaleen kokonen suunnilleen kommentointi, että miltä näyttää ja minkänäkönen todistus olis tulossa. Niin, siitä tuli hyvää palautetta ainakin huoltajilta ja oppilailta silleen tota. Siin on vaikka seiska kautta kasi, niin osalla se aiheutti sen, että ne sai sen paremman numeron, kun sanottiin, että mitä niitten pitää tehdä, että miten se sais sen paremman.

Eetu on siis lähtenyt muokkaamaan motiivintekijöiden oppilaan tilanteen huomioiden ja tajunnallisuutta ennakkoiden. Myös arvostelukriteerejä avatessaan hän korostaa tajunnallisuuden ja situationaalisuuden suhdetta, unohtamatta kehollisen olemuspuolen roolia:

E: Kyllä se niin kuin tärkein on kuitenkin se, mikä kaikesta eniten vaikuttaa, että millä tavalla se oppilas haluaa ja kykenee olemaan osa sitä liikuntatuntia, osallistumaan harjoitteluun ja tekemään parhaansa. ... Jos tavallaan miettiä, että onko seiskaa vai kasia, niin mun mielestä katottiin tavallaan, että jos on silleen noilta osin kiikun kaakun, niin sitten me annettiin tavallaan taitojen osalta sysästä se, että jos se ei millään muotoa täytä vaikka OPS:sta löytyviä kriteerejä.

Eetun vastauksista on siis nähtävissä, että hänen tavoitteensa ja arvostelukriteerinsä liikunnanopetuksen suhteen vastaavat hyvin kokonaisvaltaisesti holistisen ihmiskäsityksen periaatteita.

4.2.2 Historialliset ja kasvatusfilosofiset arvot

Eetun näkemys kilpailun ja yhdessä toimisen tärkeysjärjestyksestä liikunnan opetuksessa oli kaksijakoinen:

E: No kyl mä nyt sanoisin tekemään yhdessä kuitenkin. Se on ehkä tavallaan se, että millä mä näkisin, että millä mun elämänfilosofian osalta on enemmän kytköksiä muihinkin elämän osa-alueisiin. ... Kilpailu, sillä on paikkansa ja mä arvostan huippu-urheilua. Ja siihen ei päästä ilman kilpailua. Se nyt on osa sitä. ... Mä uskon, että sillä on ehkä suurempi kytkös että sä opit toimimaan yhdessä niin muihin elämän osa-alueisiin. Sit tavallaan, jos sä opit kilpailemaan, no kyl sä tavallaan pärjät siinä, onhan kilpailua muutenkin elämässä.

Eetu ilmaisee arvostuksensa huippu-urheilua kohtaan ja vastauksesta implikoituu, että jollain tapaa kilpailu on hänenkin liikunnan avulla kasvatuksessaan mukana.

Kuitenkin yhdessä tekemisen oppiminen on huomattavasti tärkeämpää. Syvällisempää analyysia huippu-urheilun roolista liikunnan opetuksen vaikuttajana hän ei avannut, mutta tältä pohjalta voidaan nähdä pieniä yhteisiä suuntaviivoja pihkalaisten arvojen kanssa. Toisaalta myös jo edellä Eetun nimetessä opetuksensa tärkeimmän ja keskeisimmän tavoitteen, vastauksesta ilmenee nykyaikainen käsitys oppilaasta omien arvojensa valitsijana:

E: Positiiviset kokemukset tavallaan, että sais sitä liikunnan iloa sitä kautta sitten lisättyä sitä mahdollisuutta, että se tulee isommaksi osaksi niiden elämää.

Kun puhutaan positiivisten kokemusten tärkeydestä, niin tällöin voidaan perustellusti nähdä, ettei oppilaaseen yritetä asettaa tiettyjä arvoja väkisin. Positiivisten liikuntakokemusten sijoittaminen tärkeysjärjestyksessä ensimmäiseksi antaa vaikutelman siitä, että Eetulla on lähtökohtaisesti kunnioitus oppilaiden yksilöllisiä valintoja kohtaan toisin, kuin herbartilaisen perinteen taustalla oleva käsitys siitä, että oppilaat pitää kasvattaa oikeanlaisten mieltymysten äärelle. Tätä kokonaisuutta tukee edelleen hänen esittelemänsä väliarviointi, millä hän pyrki saamaan oppilaita motivoitumaan paremman arvosanan toivossa:

E: Siin on ihan niin kuin numerot Ja yhen kappaleen kokonen suunnilleen kommentointi, että miltä näyttää ja minkänäkönen todistus olis tulossa. Niin, siitä tuli hyvää palautetta ainakin huoltajilta ja oppilailta silleen tota. Siin on vaikka seiska kautta kasi, niin osalla se aiheutti sen, että ne sai sen paremman numeron, kun sanottiin, että mitä niitten pitää tehdä, että miten se sais sen paremman.

Tämän väliarviointimallin kohdalla voidaan todella puhua oppilaiden yksilöllisyyden tukemisesta. Mallin avulla oppilas saa tietää konkreettisesti ja omakohtaisesti, miten

hänen toimintansa ja valintansa vaikuttavat pian tulossa olevaan arvosanaan. Loppujen lopuksi valinta on kuitenkin oppilaalla itsellään.

4.2.3 Opetussuunnitelma ja liikunnan arvioinnin erityisyys

Opetussuunnitelman antamiin lähtökohtiin liikunnan arvioinnissa Eetu oli tyytyväinen:

E: Silleen mun mielestä näkisin, ihan riittävät. Ainakin sitten, jos miettii sitä valtakunnallista. Tässä koulussa, jossa oon nyt työskennellyt se koulukohtanen on aikalaila sen mukaan, joskin liikuntapainotus on tuonut siihen vähän enemmän eriytettävää, mutta ei kyllä sen pohjalta tarvinnut arpoa.

Toisaalta pohtiessaan liikunnan arvioinnin erilaisuutta verrattuna muihin aineisiin nosti Eetu herkiksi asioiksi kehollisuuden ja erityisen henkilökohtaisuuden:

E: Onhan noi nyt samat, että kykenee olemaan osana sitä oppitunnin tavoitetta ja tälleen. ... Jos musiikissa on vaikka laulamisen sektori, niin joku semmonen, mitä sä teet omalla kehollas ja tälleen näin. Nii kyl mä uskon siihen kans, että se on pikkasen silleen niinku herkempi tavallaan, silleen tota. Oppiaineena ja kenties oppilaillekin. ... Kyl mä luulen, että on sellasii tavallaan ihmisiä enemmän, joille se, että ne sais kutosen vaikka äikästä. Ja jos ne on ite sellasia, että ”mua ei nyt oikein kiinnosta kirjoittaminen”, niin se ei välttämättä tunnu missään. Sit, jos sulle lyödään liikunnasta kutonen, ni.. Musta on vaan rumaa sanaa, mutta tyyliin sanotaan, että sä oot kömpelö piip ja tän sä ansaitset ja se on astetta henkilökohtasempi silleen, kuin mitä ehkä tollasessa akateemisessa niin kuin aineessa.

Eetun näkemyksen mukaan kehollisuutta arvioitaessa on vaikeampi paeta kiinnostumattomuuden taakse ja tämän takia voidaan puhua sensitiivisemmästä arvioinnista akateemisiin aineisiin verrattuna. Tämän sensitiivisyyden huomioiden Eetu kuitenkin puolusti numeroarvioinnin tarpeellisuutta motivaatiolla ja painotti aiemmin selittämänsä väliarvioinnin antamaa hyötyä:

E: No kyllähän mä sen ymmärrän, jos joku haluaa näin sanoa, mut sit taas se että, musta tavallaan, kun puhuttiin siitä väliarvioinnin hyödystä, niin se on selkeä tapa osoittaa sillä tavalla ja auttaa sitä kehitysmotivaatiota. ... Sen mä ymmärrän ihan täysin, että sen pystyy ihan verbaalisilla kommentteilla paikkaamaan. Enkä nyt sinällään tiää, että miten se eroo, että sanot sä vaikka kuudesluokkalaiselle.. Lukeeks siellä kiitettävä, vai lukeeks siellä yheksikkö. ... Mut sit taas se, että voisko sen antaa muutaman virkeen muodossa sen palautteen. Niin joo. Mut sit taas, että sen pystyy kyllä antaa mun mielestä sen jakson aikanakin, että tavallaan niin ku.. Kyllä niin kuin verbaalisesti, ja miksei vaikka paperillakin vaikka tolleen väliarvioinnin muodossa. Ei sen tarvi just olla siellä todistuksessa. Ei se oo se pelkkä arviointi, mikä siitä tulisi jäädä tai olla. Jotain jatkuvampaa tai jotain selkeämpää. Johon kykenee reagoimaan oppilas, kuin oppilas. Niin halutessaan.

Eetu siis näkee nykyisessä arviointimallissa parannettavaa lähinnä arvioinnin ajankohdan kannalta, mutta muuten sisällöllisemmän motivoinnin tapahtuvan todistuksen ulkopuolella. Näin itse arvosana ei olisi liian suuressa roolissa, kun oppilas ymmärtää mihin se perustuu ja tällöin numeroarvostelun hyödyt ovat selvästi tärkeämmät kuin haitat.

4.3 Ville

4.3.1 Holistisen ihmiskäsityksen viitteet liikunnan opetuksessa ja arvioinnissa

Villen valottaessa opetuksensa tavoitteita oppilaita ajatellen esille tulee melko puhtaasti tajunnallisen olemuspuolen tärkeys:

V: Jokainen löytäis jonkun jutun, mitä omaehtosesti tekis vapaa-ajalla.

Vapaa-aika voidaan tulkita myös situationaalisuudeksi, mutta kuten myöhemmin tulee esille, sen huomiointi jää melko pintapuoliseksi.

Arvioinnin vaikutusta oppilaan kannalta pohtiessaan Villen vastauksessa painottuu yhtä lailla tajunnallisuus:

V: Yleensä niin kuin hyvä numero kannustaa kyllä selkeesti. Tai aktiivisuuden painottaminen arvioinnissa kannustaa kyllä nuorta liikkua ainakin siinä tunnin aikana. En osaa sitten muuten sanoa.

Kahdessa esitetystä vastauksesta on toisaalta looginen ajatus siitä, että opetuksen tavoite on saada oppilaat omaehtoisesti liikkumaan ja arviointi kannustaa tähän oppitunneilla. Kuitenkin viimeinen toteamus siitä, ettei Ville tiedä miten muuten arvosana vaikuttaa kertoo tietynlaisesta ristiriidasta. Hän ei kenties tiedä oppilaiden tilannetta koulun ulkopuolella tai sitten ei osaa arvioida onko juuri arvosanalla vaikutusta tapahtuviin muutoksiin. Joka tapauksessa tästä on nähtävissä, että asettamastaan ideaalisesta tavoitteesta huolimatta Ville ei ole aivan varma, kuinka paljon hänen toiminnallaan on vaikutusta halutun kehityksen kannalta.

Arviointikriteereistä esille tulevat vielä tajunnallisuus ja situationaalisuus:

V: No, aktiivisuus, yrittäminen ja muiden huomiointi.

Kehollisen olemuspuolen mainitsematta jättäminen puhuttaessa edellä olevista aihepiireistä on hieman yllättävää. Tästä voidaan vetää ajatus, ettei opetukseen sinällään kuulu holistisen ihmiskäsityksen kaltainen ajattelumalli, vaan kyse on puhtaasti siitä, että oppilaat halutaan liikkumaan ja muilla esille tulleilla asioilla on välinearvoa tälle. Toisaalta voidaan ajatella, että kehollisuus sisältyy oppiaineeseen jo niin vahvan oletusarvoisesti, että Ville kokee tärkeäksi korostaa tällä tavoin muiden asioiden ensisijaisuutta. Yhtä kaikki opetuksen lähtökohdat mukailevat nykyajan opetussuunnitelman tavoitteita keskeiseltä oppilaslähtöisyyden osalta.

4.3.2 Historialliset ja kasvatustilosophiset arvot

Näistä lähtökohdista katsoen ei ole siis ihme, että Villenkään kohdalla Pihkalainen kilpailua ihannoiva kulttuuri ei ole opetuksen keskiössä, vaan päinvastoin:

V: Se kilpailu on tässä meidän koulussa muissa aineissa ja jatko-opiskelupaikan kannalta. Muutenkin jo saa harjoitella sitä kilpailua siinä, että liikuntatunti on hyvä paikka harjoitella yhdessä toimimista.

Herbartilaisen ajattelun mukaisesti taas oppilaita yritetään kasvattaa tiettyjen mieltymysten suuntaan antamalla sopivia virikkeitä. Oleellinen ero nykyiseen ajatteluun, jossa oppilas saa yksilöllisesti valita omat arvonsa, on se että nykyään maailmassa ei nähdä olevan puhtaasti oikeita arvoja, vaan kyse on vain siitä, että

kasvatuksessa pyritään nimenomaan antamaan taito pohtia ja valita vastuullisesti sekä perustellusti. Villen tavoite hänen opetuksessaan oppilaita ajatellen viittaa pikemminkin jälkimmäiseen ajattelutapaan:

V: Jokainen löytäis jonkun jutun, mitä omaehtosesti tekis vapaa-ajalla.

Kuitenkin aiemmin esille nostettu ristiriita on siinä, ettei Ville välttämättä ole varma opetuksensa vaikutuksesta oppilaiden vapaa-ajalle, vaikka tavoitteena on vaikuttaa oman jutun löytymiseen. Tämä implikoi, ettei hän ole kovin tietoinen oppilaidensa liikuntatottumuksista, sillä tällöin voitaisiin olettaa, että hän saisi ennen pitkää vastauksen siihen, mikä vaikutus opetuksella on ainakin lyhyellä tähtämellä.

4.3.3 Opetussuunnitelma ja liikunnan arvioinnin erityisyys

Opetussuunnitelman osalta Ville tuntui olevan tyytyväinen tilanteeseen ja kehityskulun suuntaan:

V: Nykyinen OPS antaa tosi väljät mahdollisuudet soveltaa, että.. Siin on.. Mun mielestä se on ihan hyvä, uus OPS antaa vielä paremmin, siinä on selkeemmin, selkeemmin eritelty tavoitteet ja arviointikriteerit.

Puhtaana liikunnanopettajana Villellä ei ollut käytännön kosketuspintaa muiden aineiden arvioinnin vertailuun, mutta hän näki kuitenkin selkeän eron liikunnan arvioinnissa niihin verratuna:

V: No on varmasti. Muissa ehkä koetulosten perusteella. Itse en niitä juurikaan arvioinnissa käytä testejä tai kokeita. Ihan hieman kyllä, mutta en hirveesti. Siinä tuntityöskentelyä arvioidaan.

Kysymys numeroarvostelun tarpeellisuudesta liikunnan opetuksessa oli tunteita herättävä Villelle ja hänen arviointikriteeriensä pohjalta tämä onkin ihan loogista:

V: Niin kuin mä aikasemmin sanoin, niin se vaikuttaa siihen aktiivisuuteen esimerkiksi niin paljon, että mun mielestä se on ehdottoman paikallaan se numeroarviointi. Se millä kriteereillä se annetaan, se numero, niin totta kai siitä voi sitten keskustella. Siihen voi olla eri näkökulmia. Ainakin omalla kohalla, niin jos arvioidaan aktiivisuutta pääasiassa, niin se on erittäin paikallaan.

Ville on siis nykyiseen arviointimalliin erittäin tyytyväinen ja on kehittänyt kriteerinsä ja tavoitteensa niiden pohjalta loogiseksi kokonaisuudeksi.

4.4 Jyrki

4.4.1 Holistisen ihmiskäsityksen viitteet liikunnan opetuksessa ja arvioinnissa

Jyrkin liikunnanopetuksen tavoitteissa on nähtävissä kaikkea kolmea olemuspuolta kehollisuus taustalla situationaalisuuden ja tajunnallisuuden korotuksessa:

J: Liikuntatunneilla, sanotaan näin, että kaikilla olisi hyvä mieli liikuntatunnin jälkeen ja tehdään sellaisia asioita näiden erityisnuorten kanssa, mitä ne tykkää tehdä. Sellaisia liikuntalajeja. Se on eri vuonna vähän eri juttuja. Riippuen niin kuin oppilaista. Ehkä näitten kanssa se oleellinen juttu, että homma pyörii. Jossain vaiheessa kun on sellaisia oppilaita, jotka ei tykkää yhtään liikunnasta, niin sitten kävellään välillä ja tota, käydään uimassa ja muuta. Ja sitten on sellaisia oppilaita, jotka tykkää hirveesti pelata eri pelejä niin sitten pelaillaan enemmän pallopelejä ja muuta. ... Että kuitenkin niin kuin, semmoinen mielekäs liikunta ja niin kuin jos nuoret kokis, siitä saisi sellaisia positiivisia tunteja, niin siitä se vois niin kuin se liikunta jatkua pitempään elämässä. Että saisi sen niin kuin sellaisen liikunnallisen elämäntavan.

Jyrkin opetuksessa on siis vaikuttamassa erityisen vahvasti situaationa opetusryhmä. Puhuttaessa taas liikunnan numeron vaikutuksesta oppilaisiin esille tulivat olemuspuolet samassa suhteessa:

J: Tietysti aina se itsetunto kohoo, kun se on hyvä se liikuntanumero. Siellä on kuitenkin paljon ollut sellaisia oppilaita, jotka tulee tuolta.. Tulee tähän erityisopetukseen, niin.. Ei oo yleispuolen sitä, kun mennään kaikki lajit ja muuta, niin ne ei oo siellä päässyt mukaan siihen, vaikka ne on tosi lahjakkaita. Mulla on nykyin yks kaveri, joka on harrastanut nuorempana telinevoimistelua ja tota kaiken maailman judoa ja muuta ja.. Tota.. Liikuntatunneilla tuolla kun mentiin, monien lajien, eikä vaan yhtä, ja sitten kun se on opettajan kanssa väentöä, niin se oli äkkiä siellä, tais olla vitonen siellä. Ja nyt kun se tossa mulla ollut, niin se on ollut kasia ja mahdollisuuksia ysiin.. Niin, niin, kyllä siinä se näkee aina kun se todistuksen saa, niin onhan se: ”Hyvä, liikunta on näin hyvä! ... Totuus on kuitenkin, että liikunta, kun lähetään ammatillisille puolelle, niin se on yks numero, jota katotaan. Taitoaineiden numero.

Loogista on, että erityisoppilailla jokaisen hyvän arvosanan saattaessa olla ratkaiseva jatko-opintojen kannalta, niin myös hyvät arvosanat ovat erityisen tärkeitä näille nuorille. Niinpä voidaan katsoa, että tajunnallisuuden ohella situaatio on Jyrkin oppilailla niin omanlaisensa, että hänelle on selkeästi ensisijaista toimia lähtökohdasta, jossa jokainen oppilas pyritään motivoimaan omien kykyjensä ja mieltymystensä mukaisesti. Tämä näkyy myös arviointikriteereissä:

J: Kai se on yleensä se, että ottaa osaa liikuntaan. Että niin kuin, se on varmaan näin, että jos oot tunneilla, etkä tee yhtään mitään niin se on vitonen. Siitä sitten aina lähdetään niin kuin eteenpäin. Että niin kuin, että jos oot tunneilla ja otat osaa seiskan saa aina.

Näyttää siis siltä, että Jyrkin liikunnanopetuksessa oppilaat todella otetaan huomioon kokonaisuutena. Tavoitteena on positiivinen suhtautuminen liikuntaan ottaen vahvasti huomioon oppilaan ympärillä oleva ryhmä ja mieltymykset sekä elämäntilanne yleisesti. Niinpä voidaan ajatella, että Jyrkin liikunnanopetuksen toteutusta ja arviointia ohjaa holistisen ihmiskäsityksen kaltainen ajattelumalli.

4.4.2 Historialliset ja kasvatustieteelliset arvot

Kilpailun ja yhdessä tekemisen suhteen Jyrkin näkemys on selkeästi yhdessä tekemisen kannalla:

J: Kyllähän kilpailuakin pitää olla, enhän mä sitä sano. Mutta se ei voi olla se päätarkoitus. Että kuitenkin niin kuin, semmoinen mielekäs liikunta ja niin kuin jos nuoret kokis, siitä sais sellaisia positiivisia tunteja, niin siitä se vois niin kuin se liikunta jatkua pitempään elämässä. ... Muistan edellisessä paikassa, missä meillä oli kuntosali käytössä, niin käytiin hirveen paljon siellä kuntosalilla. Paljon enemmän kuin oli liikuntatunteja, kuin pitäis opetussuunnitelman mukaan olla. Niin nykyään näkee näitä kavereita. Monet käy edelleen kuntosalilla. Niin voidaan sanoa, että ne on saaneet sellaisen liikunnallisen elämäntavan. Mut ei sillä tietysti, niin kuin, onhan niitä kavereita, jotka tosissaan ottaa kilpailuhomman, niin pitäähän niillekin antaa tietyllä tavalla mahdollisuus koulussa. Niin kuin harrastaa ja mahdollisesti antaa lisää kerhoja ja muita. Ei siinä mitään, mutta.. Kuitenkin, jos me mietitään koko massaa, niin tota semmoinen yhteisöllinen toiminta on se ykkösjuttu koululiikunnassa.

Jyrki on erottautunut vanhoista, kilpailun tärkeyttä korostavista arvoista, mutta siitä huolimatta hän näkee, että mieltymysten mukaisesti oppilaille on tarjottava tapoja toteuttaa itseään. Tältä pohjalta ollaan kuitenkin hyvin kaukana pihkalaisista arvoista.

Kun taas tarkastellaan sitä, miten liikunnan opetus ja arviointi Jyrkin tapauksessa toteuttavat ideaalia oppilaasta itsenäisenä arvojen valitsijana, ei asia ole yksioikoinen. Edellä tulleista liikunnanopetuksen tavoitteista katsottuna tämä näyttäisi toteutuvan:

J: Liikuntatunneilla, sanotaan näin, että kaikilla olisi hyvä mieli liikuntatunnin jälkeen ja tehdään sellaisia asioita näiden erityisnuorten kanssa, mitä ne tykkää tehdä.

Tästä vinkkelistä katsottuna oppilaat saisivat itse hyvin määrittää, kuinka tärkeää liikunta heille on. Toisaalta sitten löytyy oppilaita, joiden kanssa tätä on vaikea toteuttaa. Tämä ilmeni kysyttäessä oppilaiden asenteesta liikuntaa kohtaan:

J: Se on vaikeeta välillä, että tota. Välillä on sellaisia, joita ei nappaa, niin sitten ne voi, eikä kiinnosta mikään siinä, niin sitten ne voi välillä istua, että ne istuu tossa näyttämön kaiteella, mutta sitten taas niitä vähän houkuttelee, niin välillä ne jotain tekee siinä. Mutta tota.. Jonkinlaista liikuntaa saa nää.

Niinpä voidaan ajatella, että toisaalta ollaan kaukana siitä ajatuksesta, että koululla ja opettajalla olisi tietyt lukkoon lyödyt arvot, joiden pohjalta tunnit etenevät ja arviointi tapahtuu oppilaiden taustasta riippumatta. Kuitenkin ideaali oppilaasta elämänsä arvojen rakentajana ja muokkaajana näyttäytyy sananmukaisesti idealistiselta. Niinpä ei ole ihme, että opetussuunnitelma on Jyrkin tapauksessa hankalampi lähtökohta, kuin muilla haastatelluilla.

4.4.3 Opetussuunnitelma ja liikunnan arvioinnin erityisyys

Aiemmin esille tulleiden eroavaisuuksien vuoksi Jyrkin kokemus opetuksensa suhteuttamisesta opetussuunnitelmaan on selkeästi erilainen, kuin muilla haastatelluilla opettajilla:

J: Numero kaheksikkoon ne kriteerit on siellä jotkut tämmöset, ja joskus mä oon niitä kattonut niin.. Ne ei pysty, näitten erityisnuorten kanssa niin, näitten ryhmien kanssa ei pystytä niitä kaikkia.. Esimerkiksi siellähän on vähän.. Kaikki lajit pitäis mennä läpi ja muuta tämmöstä, niin tota eihän se

suoraan sanoen oo meille antanut ... Ja ehkä liikunnassa liikaa niin kuin, on painotettu siihen niin kuin eri lajien osaamiseen. Että jotenkin niin kuin uusi opetussuunnitelma menee niin kuin ettei enää kiinnitetä niin huomiota siihen, että pitää kaikessa osata vaan että siitä tulee sitä tiettyä mielihyvää ja harrastuneisuutta ja nuori tykkää liikua.

Erityisoppilaiden tarpeet siis alleviivaavat Jyrkin mukaan sitä, että opetussuunnitelmaa on vaikea toteuttaa kaikkien kohdalla. Toisaalta hän on muiden opettajien kaltaisesta tyytyväinen opetussuunnitelman liikunnan iloa ja harrastuneisuuden tukemista korostavaa kehityssuuntaa. Kenties näiden asioiden korostaminen perimmäisiksi tavoitteiksi ovat sen taustalla, miksi Jyrki pitää liikunnan arviointia hieman erilaisena muihin aineisiin verrattuna:

J: Nyt ehkä jonkin verran on, sanotaan näin, että niin kuin mä sanoin, että meillä ei nyt ehkä ihan seiskaa saa jos et ruotsin kielessä osaa yhtään mitään ja sä kuitenkin siellä tunnilla teet. Että tietyllä tavalla liikunta vähän on semmonen, että, semmonen aine, että, että kun tehdään vaan, tota, erilaiset perintötekijät ja muuta. ... Että se, että lapsi liikkuu, niin se on mun mielestä se oleellisin.. Se, että se liikkuu siellä tunneilla, niin se ansaitsee mun mielestä ainakin seiskan. Että tietyllä tavalla niin, kyllähän sitä varmaan vähän eri tavalla arvioidaan, kuin sitten reaaliaineita.

Jyrkin kokemusmaailmasta voidaan nähdä selkeä dilemma liikunnanopetuksen arvioinnissa. Samalla, kun arvioinnin ja opetuksen pitäisi olla oppilaita liikkumaan kannustavaa ja jossain määrin erilaista muihin aineisiin verrattuna, niin samalla ne eivät saa erota liaksi muusta koulunkäynnistä, kuten voidaan nähdä hänen perusteluistaan liikunnan numeroarvioinnin puolesta:

J: Mun ajatusmaailman on se sitten, että liikunta niin kuin äkkiä sitten niin kuin jää toisarvoiseen asemaan. Katotaan ettei se oo niin tärkeä, kuin muut asiat. ... Tietyllä tavalla sitten, kyllä se kuitenkin joitakin nuoria laittaa se, että liikunnasta tulee numero. Ne tietää, että sillä numerolla tekee jotain. ... Mutta sitten niin kuin se juuri, että mistä se numero sisältö tulee? Sitä kannattaa miettiä mun mielestä. Että ehdottomasti numero!

Jyrkillä on siis erityisopetuksessa muihin opettajiin verrattuna erilaiset lähtökohdat ja enemmän sovellettavaa opetussuunnitelman lähtökohdista katsottuna. Kuitenkin tavoitteet ovat aivan samankaltaiset ja nykyisen liikuntalain henkiset: Liikuntaa kaikille omien kykyjen, mieltymysten ja mahdollisuuksien mukaan.

4.5 Vertailu

Kun tarkastellaan jokaisen haastateltavan liikunnan opetuksen ja arvostelun taustalla olevia ihmiskäsityksiä, niin isoin yhteinen asia on, että oppilaille pyritään saamaan liikunnallinen elämäntapa. Villeä lukuun ottamatta kaikki erittelivät lisäksi tarkasti, että paras keino tähän ovat positiiviset kokemukset liikuntatunneilla ja täten näitä voidaan pitää tärkeinä opetuksen tavoitteina. Toisaalta voidaan myös ajatella, että Villen muotoilema tavoite ” jokainen löytäis jonkun jutun, mitä omaehtosesti tekis vapaa-ajalla” pitää sisällään ajatuksen, että oma juttu löytyy nimenomaan positiivisten kokemusten kautta.

Myös arvosanojen taustalla olevat kriteerit olivat hyvin samankaltaisia: asennoituminen, muiden huomiointi ja taidot. Nämä löytyvät toki myös opetussuunnitelmasta, mutta huomionarvoista on, että jokainen opettaja painotti ensisijaisesti asennoitumista ja muiden huomiointia.

Niinpä voidaan nähdä, että jokaisen opettajan tavoitteena on liikunnan opetuksen ja arvioinnin kautta kasvattaa oppilaista kokonaisvaltaiseen liikuntasuhteeseen. Tämä implikoi ihmiskäsitysten olevan sellaisia, joissa ainakin nähdään positiivisten miellelyhtymien ja kyvyn tulla muiden kanssa toimeen korreloivan liikunnallisuuden kanssa.

Taulukko 4. Ihmiskäsitystä kuvaavat asiat

Ilari

- Liikunnallisen ajatusmaailman luominen tärkeintä opetuksessa
- Numero vaikuttaa lapsen liikuntasuhteeseen
- Arvosanaan vaikuttavat perustaidot, asenne ja suhtautuminen muihin
- Liiallinen tuloksien mittaaminen vahingoittaa joidenkin oppilaiden liikuntasuhdetta

Eetu

- Liikunnan ilon kautta voi saavuttaa liikunnallisen elämäntavan
- Liikunta on luonnollinen osa jokaista ihmistä, toteutustapa pitää vain löytää
- Liikunnan arvosana on kehollisuuden takia hyvin henkilökohtainen
- Jos lapselle avataan tarkemmin väliarvioinnilla, miten hän voi saavuttaa paremman arvosanan, on sillä suurempi vaikutus tekemiseen
- Arvosanaan tärkeimmät kriteerit ovat asenne, oleminen osana tuntia sekä paremmissa arvosanoissa taidot

Ville

- Opetuksen tärkein tavoite on löytää oma juttu vapaa-ajalle
- Hyvä numero kannustaa tuntiaktiivisuuteen, muuten ei ole varma vaikutuksista
- Arvosanan kriteerit ovat aktiivisuus, yrittäminen ja muiden huomiointi

Jyrki

- Tavoitteena on, että liikuntatunnin jälkeen on hyvä mieli ja tämä kantaisi liikunnan jatkumiseen myöhemmin elämässä
 - Hyvä liikuntanumero kohottaa itsetuntoa ja auttaa jatko-opintoihin hakiessa
 - Arvosanan kriteerit ovat osallistuminen ja yrittäminen, taidot määräävät paremmat arvosanat
-

Erottavana tekijänä ihmiskäsityksissä voidaan taas nähdä se, että muiden vastauksissa pohdittiin opetuksen ja arvioinnin vaikutuksia koulun ulkopuolisessa elämässä ja Villen vastauksessa taas ilmenee, ettei hän niistä tiedä. Vaikkakin aiemmin esille tuli, että Villen perimmäisenä tavoitteena oli löytää jokaiselle oppilaalle koulun ulkopuolelle jokin oma juttu, niin tietämättömyys voi kertoa siitä, ettei hän huomioi täysin oppilaiden nykyistä situaatiota opetuksen aineksena. Muilla taas erityisesti Jyrki kiinnitti huomiota erityisnuorten situaatioiden tuomiin tarpeisiin, ja Eetu puhui väliarvioinnin mallia esitellessään arvioinnin vaikutuksesta koulun ulkopuoliseen liikuntakäyttäytymiseen. Ilari otti esiin vähän liikkuvien helposti kokeman lannistumisen liikunnallisesti lahjakkaiden joukossa, mikäli opetus tai arviointi ohjaa vertailemaan. Tässä on nähtävissä olemuspuolien vastavuoroisen resonoinnin kuvailua, minkä takia vastauksesta ilmenee kaikkein eniten holistisen ihmiskäsityksen piirteitä. On siis nähtävissä, että muilla kuin Villellä koulun ja pelkän liikuntatilanteen ulkopuolinen tilanne nähdään myös merkittävänä vaikuttajana opetustilanteeseen.

Vastauksissa oli nähtävissä yhteisiä tekijöitä historiallisten ja kasvatustieteiden arvojen suhteen. Yksikään haastatelluista ei varsinaisesti kannattanut kilpailua kasvatustapaana, eli Pihkalaisia arvot eivät olleet merkittävässä roolissa heidän kasvatustieteellään. Eetulla mainitsi, että hän arvostaa huippu-urheilua ja siihen ei päästä ilman kilpailua, mutta toisaalta hänen muissa vastauksissaan nousivat esille oppilaslähtöiset ideat. Ilari taas ainoana näki kilpailun kohdalla punaista korostaen sen olevan monissa tapauksissa suorastaan vahingollista, kun muilla oli maltillisempi näkemys asiasta.

Jyrkin, Eetun ja Ilarin kohdalla positiivisten kokemusten tärkeyden korostaminen on yhdistettävissä oppilaslähtöiseen kasvatustapaan, koska positiivisia kokemuksia ei voi pakottaa oppilaille ja johdatella näin ajattelemaan tietyllä tavalla herbartilaiseen tapaan. Villen kohdalla on nähtävissä samaa, mikäli edellä esille tulleen tulkinnan ajatellaan pitävän paikkansa. Hänen kohdallaan on kuitenkin monta asiaa, jotka jäivät avaamatta, eikä tästä johtuen täyttä varmuutta voida saada. Jyrkin kohdalla taas oppilaslähtöisyys oli voimakkaimmin esillä. Kuitenkin ilmeni, että välttämättömyytensä lisäksi se on oppilaiden itseohjautuvuuden puutteiden takia välillä hankalaa toteuttaa.

Taulukko 5. Liikunnan historian ja kasvatuksen taustalla olevien ideologioiden tekijät

Ilari

- Kilpailu ei ole ollenkaan arvostettava asia koululiikunnassa
- Liikunnan opetus ei saa koskaan lannistaa
- Tavoitteena liikunnallisen ajatusmaailman luominen
- Antaako seiska vai kasi lahjattomalle, mutta innokkaalle ja aktiivisille oppilaalle?
- Asenne liikuntaa kohtaan on selvästi huonontunut ja se on lähtöisin kotien asenteista.

Eetu

- Kilpailullakin on paikkansa, mutta sitä oppii muutenkin elämässä. Yhdessä tekemisellä on suurempi kytkös muuhun elämään
- Opetuksen tärkein tavoite on positiiviset kokemukset liikunnasta, jotta se voisi jatkua myöhemminkin elämässä
- Väliarviointimalli motivoi monia parantamaan tekemistään liikuntatunneilla paremman numeron toivossa

Ville

- Kilpailua on koulussa tarpeeksi muutenkin
- Opetuksen tavoitteena on löytää jokaiselle oma juttu vapaa-ajalle

Jyrki

- Opetuksen tavoite on hyvä mieli liikunnasta oppilaiden mieltymysten mukaan
 - Oppilaiden motivointi on välillä vaikeaa, he saattavat istua sivussa ja heitä pitää houkutella osallistumaan
 - Kilpailua tulee tarjota siitä pitävälle, mutta mielekäs liikunta ja yhteisöllinen toiminta ovat ykkösjuttuja
-

Ilari näki eettisfilosofisen ongelman pohtiessaan arvosanan antamista innokkaalle, mutta lahjattomalle oppilaalle. Eetun ja Jyrkin kohdalla tällaista ei ainakaan tullut esille, vaan heillä oli selvät kriteerit, joissa taidot määräsivät paremmat arvosanat ja näin heidän kohdallaan voidaan siis nähdä tärkeämmäksi arvioinnin tasapuolisuus, kuin sen kannustava aspekti. Ville taas ei maininnut kriteereissään tällaista, joten tämäkin asia jäi hänen kohdallaan auki. Ilari oli taas ainoa, joka puhui kotien vaikutuksesta oppilaiden liikuntasuhteeseen. Hänen kritiikkinsä voi nähdä arvopluralismin kääntöpuolena, kun muiden vastauksista ei niinkään nostettu kotien asenneilmapiirejä merkittäviksi ongelmiksi tässä suhteessa.

Jyrkiä lukuun ottamatta haastatellut näkivät opetussuunnitelman antavan hyvät lähtökohdat arvioinnille. Eetun pois lukien kaikki mainitsivat myös uuden opetussuunnitelman muutoksien tapahtuvan oikeaan suuntaan.

Kaikki näkivät myös liikunnan arvioinnin eroavan selvästi akateemisten aineiden arvioinnista, mutta perustelut tälle vaihtelivat. Ilari ainoana tarttui perusteluissaan opettajan näkökulmaan ja toi esiin mielipiteensä siitä, että ongelmakohtiin ei ole opetussuunnitelmassa tai pedagogisissa keskusteluissa saatu punaista lankaa ja opettajan on näin itse ratkaistava ongelmat tavalla tai toisella.

Taulukko 6. Suhtautuminen opetussuunnitelmaan ja liikunnan arvioinnin erityisyys

Ilari

- Opetussuunnitelma antaa hyvät mahdollisuudet ja liikunnaniloa painottava kehityssuunta on oikea
- Liikunnan arviointi on vaikeaa. On erotettava tunne ja määriteltävä selkeät kriteerit.
- Liikunnan arviointiin ei tulisi käyttää numeroa, sillä huono numero voi lannistaa.

Eetu

- Opetussuunnitelma antaa riittävät lähtökohdat liikunnan arviointiin
- Liikunnan numero on henkilökohtaisempi monelle kehollisuuden takia
- Liikunnan arvioinnissa numeroarviointi on tarpeen motivaation vuoksi

Ville

- OPS antaa hieman aiempaa selkeämmät kriteerit arviointiin, kehitys on oikeaan suuntaan
- Muissa aineissa arvioidaan kokeiden perusteella, kun taas liikunnassa merkitsee tuntiaktiivisuus
- Liikunnan arvioinnissa numero on ehdottomasti paikallaan, koska se vaikuttaa niin paljon tuntiaktiivisuuteen

Jyrki

- OPS:n kriteerejä ei voi seurata erityisopetuksessa, vaan on mentävä oppilaiden mielenkiinnon mukaan
 - Akateemisissa aineissa ei vielä seiskaa saa pelkällä tekemisellä, mutta liikunnassa perintötekijät vaikuttavat niin paljon, että hyvällä asenteella semmoisen saa
 - Jos ei olisi numeroarvostelua, niin liikunta jäisi toisarvoiseen asemaan.
 - Erityisesti ammatilliselle puolelle jatkokoulutukseen hakiessa liikunnannumerollakin on merkitystä
-

Lopulta kiistakysymys numeroarvioinnin tarpeellisuudesta jakoi mielipiteet niin, että Jyrki, Ville ja Eetu näkivät sen olevan välttämätöntä motivaation takia ja Ilari taas koki sen lannistavan huonon numeron saajat. Lisäksi näkemys siitä, että numerojen sisällöistä on mahdollista keskustella, tuli esille Jyrkin ja Villen vastauksissa, kun taas Eetu tuntui olevan täysin tyytyväinen tämän hetkiseen tilanteeseen.

5. Pohdinta

5.1 Johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää miten teoreettisessa viitekehyksessä esittelemäni holistinen ihmiskäsitys, suomalaisen liikunnan historian arvot sekä opetuksen filosofinen perusta näkyvät haastateltavieni liikunnan arvioinnissa. Esioletuksenani oli, että nämä mainitut asiat näkyisivät ristiriitaisina opettajien arvioinnin arvopohjassa. Niinpä tavoitteena oli myös selvittää, millaisia nämä oletetut ristiriidat olisivat.

Taustalla oli opetuslalla pitkään jatkunut debatti taito – ja taideaineiden numeroarvioinnin tarpeellisuudesta, missä argumentit ovat pysytelleet samankaltaisina pitkään. Aiempia tutkimuksia liikunnan arvioinnista opettajia haastatteleamalla on kyllä tehty jonkin verran, mutta vastaavaa tutkimusta en perehtymisestä huolimatta löytänyt. Liikuntatestien pohjalta tehtyjen selvitysten perusteella on kuitenkin osoittautunut, että kuntotestien tulokset ovat alkaneet entisestään polarisoitumaan ja että liikunnan numero korreloi voimakkaasti koetun fyysisen pätevyyden kanssa. Vaikka syy-seuraus-suhde ei ole tämän osalta selvä, niin tämä on kuitenkin se ongelma, minkä opettajat näkevät päivittäisessä työssään ja muodostavat tältä pohjalta näkemyksensä arvioinnin ja opetuksen muutostarpeista.

Harkinnanvaraisesti valitsemieni haastateltavien vastauksissa oli hyvinkin eriäviä näkemyksiä johtuen heidän erilaisista lähtökohdistaan liikunnanopetuksessa. Luonnollisesti erityisopettajalla pienryhmää opettaessaan on erilaiset mahdollisuudet tutustua oppilaisiin ja nähdä heidät kokonaisvaltaisemmin yksilöinä verrattuna yläkoulun liikunnanopettajaan, jolla on useita isoja ryhmiä opetettavanaan. Kuitenkin arviointikriteerien on valtakunnallisesti oltava samat, kun tasapuolisuutta ajatellaan jatko-opiskelupaikkojen kannalta. Niinpä arviointisysteemin on oltava mielekäs kaikille oppilaille, ja näin ollen erilaisten tarpeiden huomaaminen on välttämätöntä kokonaisuutta arvioitaessa.

Juuri erilaiset lähtökohdat näkisin isoimmaksi tekijäksi sille, että haastattelusta nousi esille Villen epävarmuus liikunnan arvioinnin vaikuttavuudesta oppilaiden koulun

ulkopuoliseen elämään. Tällöin voidaan kysyä, ovatko yläkoulun opetusjärjestelyt se, mitkä vaikeuttavat ratkaisevasti oppilaiden kohtaamista ja näkemistä kokonaisina ihmisinä. Mikäli näin on, niin liikunnan arvosanan muoto on toissijainen ongelma. Toisaalta vaakakupissa painaa opettajien aineenhallintavaatimukset ja se, että nykyisessä systeemissä oppilaat saavat kasvaa suurempaan vastuunottoon yläkouluun siirtymisen myötä.

Kenties myös lähtökohtaeroista johtuen Jyrki oli ainoa, joka mainitsi nähneensä entisiä oppilaitaan ja kuulleensa minkälainen heidän liikuntasuhteensa on nykyään. Tämä ei ollut haastattelukysymyksenä, mutta tuntuu aivan johdonmukaiselta, että muihin verrattuna pienemmän ryhmän henkilökohtaisemman opettaja-oppilas suhteen myötä tämä olisi todennäköisempää. Erityiskoulun oppilaiden opintomenestys ei myöskään luonnollisesti ole yhtä hyvä, kuin yleisopetuksessa. Jyrki nostikin esille liikunnan arvosanan olevan yksi vaikuttava tekijä ammatilliseen jatkokoulutukseen hakiessa. Hänellä näytti siis olevan kaikkein monipuolisin kuva oppilaidensa situationaalisuudesta liikunnan arvostelun suhteen.

Kaikkien osalta opetuksen perimmäisenä tavoitteena oli, tavalla tai toisella ilmaistuna, edesauttaa liikunnallisen elämäntavan kehittymistä lapsille positiivisten kokemusten avulla. Toisaalta taas kysymykseen liikunnan numeroarvioinnin tarpeellisuudesta kolme neljästä olivat sitä mieltä, että numerottomuus aiheuttaisi sen, että liikuntaa alettaisiin pitää toissijaisena ja tämä näkyisi negatiivisesti tunneilla sekä motivaatiossa. Eetun kertomus väliarvioinnin motivoivuudesta kertoo, että hän näki ulkoisen motivaation olevan välttämätön ja tärkeä väline tavoitteisiin pääsyssä. Tämän voidaan nähdä kuvastavan kolmen muun haastatellun ihmiskäsitysten eroavaisuutta verrattuna Ilariin. Kun ulkoinen motivaatio, tässä tapauksessa numeroarviointi, nostetaan välttämättömäksi lapsen liikuntasuhteen positiivisen kehityksen kannalta, niin tällöin lapsi nähdään osin kykenemättömäksi pitkäjänteisyyteen. Positiivisiin kokemuksiin pitää tällä logiikalla hieman huijata. Jyrkin kohdalla kertomus siitä, että erityisoppilaiden motivointi liikkumaan tunneilla edes vähän on välillä hyvin vaikeaa antaa tälle näkemykselle tietyllä tavalla vankan, mutta problemaattisen pohjan. Ajatus oppilaasta omien arvojensa muokkaajana tulee käytännössä hyvin vaikeaksi, mutta toisaalta voidaan kysyä, antavatko arviointi- ja opetusjärjestelmä tähän hyvän lähtökohdan. Ilarin päinvastainen näkemys taas

perustui siihen, että hän ei haluaisi kellekään koulussa vertailutilanteessa viimeiseksi jäämisen tai huonon numeron aiheuttamaa lannistumisen tunnetta. Hänen näkemyksensä mukaan kilpailu ja vertailuasetelma ovat ne, mitkä muokkaavat liikunnallisesti heikompien oppilaiden käsitystä itsestään liikkujana huonompaan suuntaan. Toisen näkemyksen mukaan lapsi on siis vielä melko kykenemätön itse säätelemään omaa suhtautumistaan liikuntaan, siis muuttamaan tajunnallisen kehityksen suuntaa ja on tilanteensa vanki. Toinen näkemys taas antaa hieman enemmän luottamusta itsesäätelyyn, muttei myöskään kiellä aikuisen valtaa ja vastuuta tässä suhteessa. Kieltämättä rajan vetäminen vapauden asteelle lasten omalle toiminnan ohjaukselle on hankalaa. Tietyissä määrin kasvatusalalla on yleinen konsensus, että lapset tarvitsevat rajoja ja sääntöjä tunteakseen turvallisuutta ja näin kykenevän kokeilemaan todella omien mielenkiintojen löytymistä. Toisaalta taas vastuuseen voi kasvaa vain, kun sitä annetaan ja sen tasainen lisääntymisen koulujärjestelmässämme voidaan nähdä kasvattavan myös lopulta vastuuntuntoisemmaksi ja itsenäisemmäksi. Lopulta voidaan siis kysyä, että voisivatko lapset motivoitua sisäisesti nykyistä nuorempina liikunnan opetuksessa, mikäli kasvatuskeinot ja – järjestelmä tähän olisivat oikeanlaiset?

Esiioletuksenani oli, että usein liikuntataustaiset liikuntaa opettavat opettajat kantaisivat mukanaan joitain liikunnan ja urheilun arvoja. Suomalaisen urheilun arvomaailmassa on nähty olevan pitkään vaikutteita pihkalalaisista, kilpailua hyvänä kasvattajana ihannoivista arvoista. Esiioletus osoittautui tässä kohtaa kuitenkin vääräksi, sillä niistä ei ollut nähtävissä kovinkaan paljoa. Kilpailun tärkeys vaihteli haastateltavien mielipiteissä vahingollisesta tärkeäksi opittavaksi asiaksi, mutta silti sillä ei kovin suurta asemaa ollut verrattuna yhdessä tekemisen tärkeyteen liikunnan tunneilla. Ilarin kohdalla näkemys oli varsin ehdoton; Liikunnan opetus ei saa koskaan lannistaa ja hänen ajatuksensa mukaan huono numero ja kilpailutilanteissa toistuvasti viimeiseksi jääminen voivat olla tähän johtavia tekijöitä. Muiden kohdalla voidaan katsoa, että vaikka he kartoivat kilpailun ylikorostamista, eivät he välttämättä ajatelleet numeroarvioinnin sisältävän voimakkaasti kilpailun elementtejä. Näyttää myös siltä, ettei haastateltujen opettajien ajatuksena ollut missään nimessä suosia kilpailullisesti orientoituneita oppilaita. Heidän opetuksensa tavoitteet olivat oppilaslähtöisiä ja arvioinnin arvopohjana tasapuolisuus oppilaita kohtaan.

Liikunnan ja urheilun yleisten arvojen näkymistä kuvaavat varsin hyvin opettajien yhtenevät tavoitteet; jokaiselle oppilaalle halutaan antaa hyvät eväät liikunnalliseen elämäntapaan. Tällöin toimitaan liikuntalain tavoitteita noudattaen ja nuori suomi – perinne on tehnyt tehtävänsä koulun osalta, missä suurta massaa liikutetaankin. Tämän asian nostaminen tärkeimmäksi tavoitteeksi kertoo myös siitä, että väite liikunnanopettajien muuttumisesta urheilutaitojen mestarista ihmissuhdeosaajiksi olisi ainakin haastateltavien suhtautumisen osalta oikeassa suunnassa. Vastaavasti urheilumaailman problemaattisista arvoista ei ollut juurikaan merkkejä, joten niiden ja koulutuksen arvojen välistä ristiriitaa ei haastateltavilla ollut käsillä.

Kasvatusfilosofisten arvojen suhteen opettajia velvoittaa opetussuunnitelma, joten kovin suuresti siitä poikkeavaa filosofiaa he eivät voi työssään toteuttaa. Toisaalta, mikäli ei tunne arvioinnin taustalla olevaa arvopohjaa sekä omaa arvopohjaansa, on vaikea realistisesti arvioida omien työtapojensa yhtenevyyttä opetussuunnitelman arvopohjan kanssa. Haastatelluilla näytti olevan käsitys liikunnan arvioinnin taustalla olevan arvopohjan lisäksi sen taustalla jatkuneesta debatista ja selkeät mielipiteet tähän. Tältä pohjalta he olivat muodostaneet myös melko selvät ideaalit liikunnan arvioinnille.

Eettisen kasvatustieteen osalta on historian saatossa siirrytty eettisestä objektivismista ensin eettiseen konstruktivismiin ja lopulta arvopluralismiin. Vallalla oleva ajatus jokaisen oikeudesta rakentaa oma arvomaailmansa ei ole kuitenkaan ongelmaton, vaikka kaikilla opettajilla se oli selvästi sisäistettynä lähtökohtana. Ilari nosti esille, että suhtautuminen liikuntaa kohtaan on hänen uransa aikana huonontunut selvästi. Voidaan ajatella, että kun liikkumatilaa on annettu, niin monissa kodeissa on päätetty, ettei se liikunta ole niin tärkeää ja tämä näkyy sitten koulussa kuvatulla tavalla. Niinpä vielä Venäjän vallan aikaan tuodussa kansalaisvelvollisuudessa on tämän ongelman pohjalta hyvätkin puolensa, vaikkakin se omana aikanaan olikin todellista moralisointia: Jos et harjoituta kehoasi, et ole kunnan kansalainen ja rappeudut. Yhtä lailla samaa ongelmaa sivuaa liberalismien nousu ja yksilöllisyyden ihannoiti. Toisaalta se, että liikunnan opetuksen tavoitteena on löytää jokaiselle oppilaalle oma juttu vapaa-ajalle, tuottaa todennäköisesti positiivisemmän suhtautumisen liikuntaa kohtaan, kuin pakottaminen. Jotain on kuitenkin hukattu siitä, mitä aiemmin historiassa nähtiin urheilun kasvattavina vaikutuksina: Sosiaalista ja

yhteiskunnallista vastuuntuntoa ja – kantoa. Vaikka en näe, että voittamista korostavassa kulttuurissa tämä täysin pitäisi paikkansa, niin tietyllä tavalla on siirrytty toiseen ääripäähän. Vaikka merkittävänä opetustavoitteena ja arviointikriteerinä on muiden huomiointi, niin ohjaako omien mieltymysten ihannoiti yhteisön huomioimiseen?

Arvioinnin kohdalla Ilarille näyttäytyi ongelmallisena, että pitäisikö sen rajatapauksissa olla kannustavaa vai tasapuolista. Tämä on linjassa Ilarin muutenkin kannustavuutta korostavan näkemyksen kanssa, kun taas muiden kohdalla tällaista ongelmaa ei ainakaan nostettu esille. Humanistisen ihmiskäsityksen terveen itsetunnon ja itsearvostuksen merkitys oli kyllä nähtävissä kaikkien opettajien opetustavoitteissa, mutta arvioinnin kohdalla niiden tulkinnassa oli eroavaisuutta. Jyrkin kertoi, että hänen arvostelleessaan osallistumisella, hyvällä yrittämisellä ja asennoitumisella saa aina arvosanan seitsemän perintötekijöillä perustellen. Tämä pitää sisällään terveen itsetunnon ja itsearvostuksen rakentamista. Lisäksi hän mainitsi hyvän numeron kohottavan itsetuntoa. Eetu taas mainitsi, että arvosanan kahdeksan ratkaisi tiukassa tilanteessa taidot. Peruskoulun oppilasarvioinnin tulisikin toisaalta palkita johdonmukaisesti, jolloin se kannustaa ponnistelemaan kohti haluttua päämäärää ja toisaalta sen tulisi ohjata oppilasta tunnistamaan omat heikkoudet ja vahvuudet. Molemmat ovat tarpeellisia asioita ja haastateltavien näkemyksien pohjalta voidaan miettiä, että auttaako kannustava arviointi oppilasta rakentamaan itsestään realistista kuvaa liikkujana. Toisaalta menettäisivätkö hyvät arvosanat kannustavan tehonsa, mikäli näitä annettaisiin nykyistä kannustavammalla otteella?

Vaikka kaikki näkivät opetussuunnitelman kehityssuunnan hyväksi, niin Ilari mainitsi, ettei hänen mielestään liikunnan opetuksen arviointikriteereissä ole ollut selkeää punaista lankaa vuosien saatossa. Kuten nostin esille opetussuunnitelmahistoriaa esitellessäni, niin niiden laajuudet ja sisällöt ovat vaihdelleet valtavasti peruskoulun tulon jälkeen. Tällaisen epävarmuuden johdosta on varsin ymmärrettävää, että liikunnan opetuksessa opettajilla saattaa olla hieman vaihtelevat kriteerit arvioinnilleen. Näiden täytyy tietysti olla perusteltavissa opetussuunnitelmalla, mutta tältä pohjalta voidaan silti kyseenalaistaa nykymallin toimivuutta ainakin arvioinnin tasapuolisuuden kannalta valtakunnallisesti. Mikäli kuitenkin nähdään, että nykyinen opettajien harkintaan luottavassa systeemissä on enemmän vahvuuksia kuin

heikkouksia, niin oleellinen kysymys on, että avataanko opettajankoulutuksessa riittävästi arvioinnin eettistä vastuuta, sudenkuoppia ja oman arvopohjan tuntemisen tärkeyttä?

Kaikki opettajat näkivät myös liikunnan arvioinnin olevan merkittävästi erilaista verrattuna akateemisten aineiden arviointiin. Syiksi nousivat kehollisuus, perintötekijät ja kokeiden puuttuminen. Keskeisimmin näistä voidaan vetää yhteys Jyrkin muotoilemaan ”tehdään vaan” – fraasiin, jolla hän viittasi siihen, että parhaansa yrittämällä ansaitsee hänen arvioidessaan arvosanan seitsemän, mutta esimerkiksi ruotsin kieltä opiskeltaessa vastaava yrittäminen ei siihen riitä, jos tulosta ei tule. Voidaan siis ajatella, että tällöin liikunta lähtökohtaisesti arvotetaan vähemmän vakavaksi opiskelun kannalta, kuin akateemiset aineet. Toisaalta numeroarviointia puolustaessaan Jyrki nosti esille, että ilman sitä liikunnasta tulisi toissijaista. Tässä ilmenevän sisäisen ristiriidan ohella voidaan ajatella, että liikunnan opetus tältä kannalta ajateltuna olisi tasapainoilua riittävän tavoitteellisuuden ja ilmapiirin keveyden kanssa. Eetu taas otti esille kehollisuuden ja mainitsi näkevänsä liikunnan arvosanan henkilökohtaisempana, kuin akateemisten aineiden arvosanan. Tämän henkilökohtaisuuden summasi hyvin Ilarin pohdinta; ”Miten sä suhteutat lapseen sen numeroarviointia? Jos se tietää olevansa ylipainoinen ja kömpelö ja lihava, niin sitten kun se lannistetaan siellä vielä, niin mikä on se suhde siihen liikkumiseen jatkossa?”

Tästä pohdinnasta voidaan palata arvioinnin problemaattisuuteen haastateltavien näkökantoja vertaillen. Aiemmin olen jo nostanut esille, että liikkumatila arviointikriteerien soveltamisessa kyseenalaistaa arvioinnin tasapuolisuuden. Toisaalta taas juuri esiin nostettu arvioinnin erityislaatuisuus tekee sen, että opettajan harkintakyky on paikallaan, mikäli halutaan toteuttaa arviointia kannustavasti. Lopulta taas numeroarvioinnin poistaminen voisi antaa mahdollisuuden keskittyä luomaan vähemmän suorittavaa liikunnallista ilmapiiriä, mutta toisaalta se voisi tehdä liikunnasta toissijaista. Problematiikkaan ei ilmiselvästi ole yksinkertaista ratkaisua. Voidaan kuitenkin kysyä, että jokaisen haastateltavan pitäessä liikunnan arviointia erityislaatuksena (ainakin akateemisiin aineisiin nähden) ja joiltakin osin vaikeimpana pohdittavana, olisiko arviointia tarpeen saada selkeämmin avoimemmaksi myös oppilaille, jotta he voisivat saada vaikuttamisen kokemuksen? Mikäli tarkoituksena on kasvattaa oppilaita omien arvomaailmojensa rakentajaksi,

niin kannustavuuden, tasapuolisuuden, kehitysmotivaation ja realistisen kuvan rakentamisen lisäksi arvioinnin tekemisen avoimemmaksi voisi hyvinkin olla se tekijä, mikä auttaisi oppilaita itseään myös suhtautumaan liikuntaan ja liikunnan opiskeluun muutenkin, kuin koetun kehollisuuden kautta.

Jatkotutkimusta voisi aiheeseen liittyen tehdä pitkittäistutkimuksella tarkastellen tapahtuuko oppilaiden liikuntasuhteessa ja fyysisen pätevyyden kokemuksissa muutosta, kun oppilaiden osallisuutta arviointiprosessiin lisättäisiin. Erittäin hyvä esimerkki tästä oli Eetun esittelemä väliarviointimalli. Toisaalta muita oppilaiden kohtaamista lisääviä interventioita voisivat olla lähiympäristön liikuntamahdollisuuksien lisääntyvä käyttö ja oppilaiden luovuuden ruokkiminen tässä suhteessa. Tutkimuksessani osoittautui, että situationaalisen olemuspuolen kohtaaminen näytti olevan kaikkein hankalinta ja nämä voisivat olla mahdollisia työkaluja tämän asian parantamiseen.

5.2 Tutkimuksen luotettavuudesta

Eskola ja Suoranta (1998, 211) kuvaavat laadullisen tutkimuksen lukemistapaa sellaiseksi, jossa etsitään asioita joita voisi itse allekirjoittaa. Heidän mukaansa toisista raporteista jää elämänmakuinen tunne, kun taas toisista sellainen olo, ettei tutkija ole saanut välttämättä kaikkea irti tutkimusaineistosta tai jopa epäilyksen tutkijan väitöksiä kohtaan. Kyse on tällöin kokemusmaailmoiden yhtenevyydestä. Luonnollisesti tutkimuksissa, joissa tarkastellaan ja koetellaan ihmisten kokemuksia, tämä on hyvä mittari. Kuitenkaan tämä ei voi olla ainoa tapa arvioida laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 211.)

Tältä pohjalta on myös nähtävissä syy sille, miksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on kritisoitu käsitteitä validiteetti ja reliabiliteetti. Yleisesti niiden nähdään perustuvan oletukseen yhdestä konkreettisesta todellisuudesta, jota tutkimuksessa tavoitellaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Omassa tutkimuksessani olen ottanut jo aiemmin esille, etten tavoittele mitään yleistä totuutta ja tähän eivät valitsemani tutkimusmenetelmät missään nimessä sopisikaan. Olen pyrkinyt tuomaan omat intressini ja tutkimuksen kulun mahdollisimman avoimesti esille noudattaen ajatusta tutkijan avoimesta subjektiviteetista ja sen

myöntämisestä, että tutkija on myös keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1998, 211). Lopuksi arvioin vielä kokoavasti koko prosessia Eskolan ja Suorannan keskeisten luotettavuusterminologian käsitteiden pohjalta. Näiden termien on todettu olevan yksi hyvä jaottelupohja, joskin luotettavuus ja siihen liittyvät käsitteet ovat jatkuvasti neuvottelunvaraisia (Eskola & Suoranta 1998, 212-213):

Uskottavuus tarkoittaa sitä, että tutkijan on tarkistettava vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Tätä toteutin tutkimuksessani avaamalla tuloksissa tutkittavien käsitteet ja kontekstit hyvinkin pitkin lainauksin. Ainoastaan Villen kohdalla ongelmaksi muodostui, että hänen vastauksensa olivat melko niukkoja ja jouduin joiltain osin tekemään karkeampia tulkintoja. Avasin kuitenkin näissä kohdin, että vaihtoehtosiakin tulkintoja on olemassa. Lopulta tutkimuksen luonne oli kuitenkin sellainen, että keskeisintä oli löytää uusia näkökulmia jo tiedostettuun ongelmaan.

Siirrettävyys taas tarkoittaa, että tulosten olisi oltava siirrettävissä toiseen kontekstiin. Tämä on kuitenkin yleisestikin laadullisissa tutkimuksissa mahdollista vain tietyin ehdoin, eivätkä tulosten yleistyksyet ole juurikaan mahdollisia. Tässä tapauksessa palaan edeltävään kappaleeseen siinä, että löydetty uudet näkökulmat on mahdollista siirtää muuhunkin kontekstiin. Toisaalta vaikuttaa myös siltä, että haastateltavien näkemykset liikunnan arvioinnista ja niihin liittyvät ihmiskäsitykset sekä mielipiteet arvioinnin vaikutuksista edustavat suurta osaa opettajakunnasta, koska ne ovat samankaltaisia opetus suunnitelman arvojen sekä aiheesta kummunneiden kannanottojen kanssa.

Tutkimuksen *varmuutta* taas lisää ottamalla mahdollisuuksien mukaan ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. Käyttäessäni harkinnanvaraista otantaa haastatteluja varten minimoin ennustamattomuutta. Tällainen yllättävä ennakkoehto oli sitten esimerkiksi Villen halu saada haastattelu nopeasti pois alta. Olen pyrkinyt noudattamaan tätä kriteeriä avaamalla mahdollisimman tarkasti haastateltavien taustoja sekä avaamalla heidän haastattelujaan mahdollisimman laajasti, jolloin yllättävätkin asiat voidaan ottaa huomioon vastauksissa.

Viimeisenä tutkimuksissa on tärkeää hakea *vahvistuvuutta* sillä, että tulkinnat saavat tukea toisista vastaavista ilmiöistä tarkastelleista tutkimuksista. Tässä kohdin on oleellista muistaa, että tulkintani perustuivat teoreettiseen viitekehykseeni, mikä taas monilta osin toimii liikunnanopetuksen viitekehystenä tiedostaen tai tiedostamattomasti. Holistista ihmiskäsitystä taas on käytetty muiden ihmistyön alojen tutkimuksissa tulkintatyökaluna jo pitkään. Niinpä ei ollut yllättävää, että tulkitseminen näiden avulla oli hedelmällistä. Esittelemäni tutkimukset olivat taas osoittaneet, että liikunnan arvioinnin kohdalla monet opettajat näkevät kehitettävää, jotta se kannustaisi kaikkia liikkumaan.

6. Lähteet

- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Haarma, M. 2010. Nuori Suomi muuttuvassa liikuntakulttuurissa. Jyväskylän yliopisto: Liikuntatieteiden laitos.
- Halmesvirta, A. 1997. Urheilu lääkkeenä – eräs terveydenhoitoa, liikuntaa ja kansalaisia yhdistävä tekijä viime vuosisadan vaihteessa Teoksessa Vares, V.(toim.) Urheilu ja historia. Turun historiallinen arkisto 51. Turku: Turun yliopisto.
- Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Opetushallitus.
- Hentilä, S. 1997. Puolustusurheilu – Itsepuolustuksen vai vallankumouksen väline? Teoksessa Vares, V.(toim.) Urheilu ja historia. Turun historiallinen arkisto 51. Turku: Turun yliopisto.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Tampere: Tampereen yliopistopaino OY
- Jääskeläinen, L. 1993. Kyykkyyn ylös! 150 vuotta koululiikuntaa. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 136. Tammer-Paino
- Jaakkola, T., Soini, M. & Liukkonen, J. 2006. Liikunnannumeron yhteys yläasteikäisten oppilaiden liikuntamotivaatioon. Liikunta & Tiede 43, 18-25. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura ry.
- Koppinen, M-L, Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.
- Laakso, L. 2007. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa Heikinaro – Johansson, P & Huovinen, T. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY
- Laine, T. & Malinen, A. 2008 Arvotietoisuus arvioinnin perusteena. Teoksessa E. Korkeakoski & Silvennoinen, H. (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Jyväskylä: koulutuksen arviointineuvosto. 11-23.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisten koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Meinander, H. 1997. Koululiikunta etsii paikkaansa. Teoksessa Vares, V.(toim.) Urheilu ja historia. Turun historiallinen arkisto 51. Turku: Turun yliopisto.
- Niemi, S. 2012. Liikuttaako arviointi? Opettajien näkökulmia liikunnan oppilasarviointiin. Pro gradu – tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
- Perusopetuslaki (628/1998). 22. §, Oppilaan arviointi
- Puhakainen, J. 1995 Kohti ihmisen valmentamista. Tampereen Yliopisto
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Yliopistopaino. Helsinki.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Sairaanhoidtajien koulutussäätiö. Helsinki.
- Rauhala, L. 2005. Ihminen kulttuurissa, kulttuuri ihmisessä. Yliopistopaino. Helsinki.
- Ruokonen, R., Norra, J. & Polari, A. 2013. Koulujen liikuntasalien käyttö vapaa-ajan harrastetoiminnassa: valtakunnallinen selvitys. Helsinki: Valo.
- Ruusuvuori, J. Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010 Haastattelun analyysi. Tampere: Vasapaino
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Varto, J. 2005 Laadullisen tutkimuksen metodologia. Elan Vital
- Vasara, E. 1997. Hiihtoladuilta ryssää vastaan? Muutamia piirtoja Suojeluskuntajärjestön hiihtourheilusta 1920- ja 1930-luvuilla. Teoksessa Vares, V.(toim.) Urheilu ja historia. Turun historiallinen arkisto 51. Turku: Turun yliopisto.
- Vettenniemi, E. 1996 Kyklooppi ja kojootti urheilun kentillä. Tiede & Edistys 4/96, 376-379.
- Zacheus, T. 2008. Luonnonmukaisesta arkiliikunnasta liikunnan eriytymiseen – Suomalaiset liikuntasukupolvet ja liikuntakulttuurin muutos. Turku: Turun yliopisto.

WWW-lähteet

Kaskinen, H. 2014. Liikuttaako numero?

<http://www.opettaja.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OpettajaLehti%2FPage%2Fjuttusivu&cid=1351276519632&juttuID=1398857101923> .

Viitattu 22.6.2017

Polari, A. 2016 Urhesblogi – Liikuntasalien tehokas käyttö(Urhes liikuntasuunnittelu OY) <https://urhes.fi/urhesblogi/2016/7/21/liikuntasali>

Viitattu 22.6.2017

Sihvonen, P. 2005. Suomalaisen huippu-urheilun syvä kriisi

<http://www.urheilulehti.fi/lisaa-lajeja/suomalaisen-huippu-urheilun-syva-kriisi-0> .

Viitattu 22.6.2017

VALO. 2015 Liikuntalaki – Mikä muuttuu?

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mR6C2IEEG_YJ:www.sport.fi/system/resources/W1siZiIsIjIwMTUvMDMvMTgvMTJfMzBfNTZfMjE0X0xpaWt1bnRhbGFraV8xNy4zL18yMDElLnBkZiJdXQ/Liikuntalaki%252017.3.%25202015.pdf+&cd=7&hl=en&ct=clnk&gl=fi

Viitattu 22.6.2017

VALO. 2017 Keitä me olemme?

<http://www.sport.fi/valo/keita-olemme/hallinnon-tunnuslukuja> .

Viitattu 22.6.2017

7. Liitteet

Liite 1

Haastattelukysymykset

- 1) Mikä on nimesi, ikäsi, työnkuvasi ja kokemuksesi liikunnanopettamisesta?
- 2) Minkälainen on henkilökohtainen suhteesi liikuntaan ja sen opettamiseen?
- 3) Mitkä ovat tärkeimmät tavoitteet lapsille ja nuorille sinut liikunnan opetuksessasi?
- 4) Minkälaisia liikkujia ja suhtautumista liikuntaan olet kohdannut? Minkälaisia haasteita erilaisuus aiheuttaa?
- 5) Mitä ovat tärkeimmät kriteerit miettiessäsi oppilaan liikunnan numeroa?
- 6) Minkälaiset lähtökohdat OPS antaa arvioinnille? Kuinka paljon joudut käyttämään omaa harkintaa ja miten sen teet?
- 7) Onko liikuntaa erilaista arvioida, kuin muita aineita?
- 8) Onko annetulla liikunnan numerolla vaikutusta lapseen/nuoreen?
- 9) Kumpi on mielestäsi tärkeämpää oppia kilpailemaan vai toimimaan yhdessä?
- 10) Mitä mieltä olet väitteestä, ettei liikunta tarvitsisi numeroarviointia?