

LIKUNNANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ PERUSOPETUKSEN LIKUNNAN OPETUS-
SUUNNITELMAN UUDISTUKSESTA JA KÄYTÄNNÖLLISYYDESTÄ

Sanna-Kaisa Lintu

Liikuntapedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Kevät 2017

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lintu, S-K. 2017. Liikunnanopettajien käsityksiä perusopetuksen liikunnan opetussuunnitelman uudistuksesta ja käytännöllisyydestä. Pro gradu -tutkielma. Liikuntatieteellinen tiedekunta, liikuntapedagogiikka. Jyväskylän yliopisto, 70 s., 3 liitettä.

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä liikunnanopettajilla on liikunnan opetussuunnitelman uudistuksen suunnasta ja miten he kokevat opetussuunnitelman palvelevan heidän käytännön työtään. Tutkimuksen lähtökohtina toimivat tutkijan arkitietoon pohjautuvat kokemukset opetussuunnitelman irrallisuudesta suhteessa arjen koulutyöhön. Tarkastelunäkökulma pohjautui vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelmiin.

Tutkimus on kvalitatiivinen ja tutkimuksessa käytettiin fenomenografista tutkimusotetta. Tutkielman aineisto kerättiin kirjallisesti, aineistolähtöisillä esseillä keväällä 2014. Tutkimukseen osallistui kuusi henkilöä, joista kolme oli valmistuneita liikunnanopettajia ja kolme viimeistä vuotta liikunnanopettajaopinnoissa olevia opiskelijoita. Iältään tutkimukseen osallistuvat olivat 26–31 vuotta. Vastaajia kehoitettiin perehtymään vuoden 2004 opetussuunnitelmaan ja vuoden 2014 opetussuunnitelman viimeiseen luonnokseen sekä kirjoittamaan tämän perusteella käsityksiään opetussuunnitelmauudistuksesta ja opetussuunnitelman käytännöllisyydestä tavoitteiden, sisällön ja arvioinnin näkökulmasta. Esseen pituudeksi ohjeistettiin 3–5 liuskaa ja niihin perehdyttiin käsityksiä avaavaan pyrkivän sisällönanalyysin menetelmin. Tutkimusaineistoa käsiteltiin yksilön näkökulmasta, yleisiin käsityksiin perehtyen sekä yleisesti käsitysten luonnetta tarkastellen.

Tutkimuksen aineistosta kuvastui opettajien henkilökohtaiset opettajuuden periaatteet. Aineistosta nousseiden käsitysten valossa voidaan opetussuunnitelman sanoa ohjaavan jonkin verran liikunnanopettajien opetuksen suunnittelua, oman vision ollessa kuitenkin vahvana opetusta ohjaavana tekijänä. Vuoden 2014 opetussuunnitelman uudistukset koetaan pääsääntöisesti positiivisena, mutta niiden käytännöllisyyttä kritisoitiin. Tavoitteiden koetaan olevan laajoja, eikä niiden soveltamiseen liikuntatunneilla ole riittävästi työkaluja.

Yleisimmät käsitykset opetussuunnitelmasta olivat, että se on *väljä* ja että opetussuunnitelma antaa tilaa luovuudelle mutta konkreettisuus puuttuu. Sen rakennetta pidettiin selkeänä ja hyvänä asiana pidettiin tavoitteiden jaottelua *psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen toimintakyvyn* osa-alueeseen. Tutkimuksessa nousi esille *ominaisuusopetuksen* painottumisen lajitaitojen sijaan ja *liikunnallisen elämäntavan* omaksumisen korostumisen opetussuunnitelmassa. Tutkittavat kokivat uuden opetussuunnitelman painottavan *oppilaslähtöisyyttä* sekä *monipuolista* otetta kokonaisvaltaisessa kasvun tuessa.

Tutkimuksesta nousi esille vahvasti täydennyskoulutuksen tarve vuoden 2014 opetussuunnitelman sisältöön liittyen. Uuden opetussuunnitelman omaksuminen jää tällä hetkellä pitkälti opettajien henkilökohtaisten valmiuksien varaan, eikä se siten tue opetuksen yhteneväisyyttä valtakunnallisesti.

Asiasanat: käsitykset, liikunnanopettajat, liikunta, opetussuunnitelman uudistus, opetussuunnitelman käytännöllisyys.

ABSTRACT

Lintu, S-K. 2016. P.E. teachers and the graduating P.E. students' ideas about the reform and practicality of P.E. curriculum of Finland. Master's thesis. Department of Sport Sciences, Physical Education. University of Jyväskylä, 70 pp., 3 appendices.

The purpose of this study was to examine P.E. teachers and the graduating P.E. students' ideas about the reform of the Finnish curriculum and how useful they find the curriculum in practice. The starting point of the study is based on researcher's experiences about the detachment of curriculum in relation to practice. The study is based on the curriculum of the year 2004 and 2014.

The research was carried out using a qualitative method, where a phenomenographic approach was used. The data was collected during the spring 2014 in the form of essays based on comparing the curriculums. The essays were written by three P.E. teachers and three graduating P.E. teachers. The age variation was between 26 and 31 years. The test group were asked to familiarize themselves with both of the curriculums and write 3 to 5 pages about their ideas and experiences. In the phrasing of a question there were three directional perspectives to support the writing.; aims, content, and evaluation. The written data was analysed by using content analysis from three different aspects; individual ideas, general ideas and the character of general ideas.

The results show that teachers use their individual principles of education. Based on these findings the P.E. curriculum takes part in the lecture planning but teachers' own pedagogical vision guides their education planning. The reform of the curriculum is seen mostly positive, but the practicality of it is criticized. Aims are seen as too wide and difficult to implement in practice. Updating education is needed to support the new ways of teaching in schools.

The findings suggest that most dominant ideas about curriculum were the *broadness* of it, the curriculum gives room for creativity but lacks concrete, *understandable* in structure, diverse segmentation in *physical, mental and social* ability to function, *movement skills* instead of specific sports, *athletic lifestyle*, pupils' *involvement* to learning and *diverse* outlook about children's education.

This study points out the need of updating education of the P.E. curriculum. At this point adapting to the new curriculum is left on teachers' individual responsibility and it does not support the nationwide unifying of education.

Key words: P.E. teachers, P.E. education, ideas, the reform of curriculum system, curriculum in practice.

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 OPETUSSUUNNITELMA SIDOKSISSA AIKAAN	3
2.1 Opetussuunnitelman aikajana vuodesta 1925	3
2.2 Yläkoulun opetussuunnitelman muutos vuosien 2004 ja 2014 välillä	8
3 OPETUSSUUNNITELMAN MERKITYS OSANA OPETUSTA.....	12
3.1 Paikallisten opetussuunnitelmien laadinta	12
3.2 Opetussuunnitelman toteutumisen arviointi	13
4 TUKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN KULKU	15
5 MENETELMÄT.....	17
5.1 Tutkimusstrategia.....	17
5.2 Aineiston keruu.....	20
5.3 Aineiston analyysi.....	23
5.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	26
5.4.1 Tutkimuksen eettisyyden tarkastelua	27
5.4.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua	28
6 TULOKSET	30
6.1 Aineistojen avaaminen yksilön näkökulmasta.....	30
Aineisto 1 – opiskelija 1	30
Aineisto 2 – opiskelija 2	32
Aineisto 3 – opiskelija 3	34
Aineisto 4 – opettaja 1	35
Aineisto 5 – opettaja 2	37
Aineisto 6 – opettaja 3	39
6.1.1. Yhteenveto.....	41

6.2 Aineistosta esiin nousseiden teemojen vertailu	42
6.2.1 Väljä	43
6.2.2 Selkeä	45
6.2.3 Psykkinen, fyysinen ja sosiaalinen näkökulma	46
6.2.4 Liikunnallinen elämäntapa ja ominaisopetus	48
6.3 Suhtautuminen uuteen opetussuunnitelmaan kokonaisuutena.....	49
7 POHDINTA.....	52
LÄHTEET	59
LIITEET	65

1 JOHDANTO

Maailmalla olen monesti kuullut puhuttavan arvostuksesta suomalaista koulutusta kohtaan. Opetamme laadukkaasti ja korkeatasoisesti, josta kertovat myös kansainvälisesti vertaillut oppimistulokset (Väljærvi ym. 2015). Suomessa laki määrittää opetussuunnitelman käytön valtakunnallisesti, mikä edesauttaa opetuksen eheyttä. Perusopetuksen opetussuunnitelma tarkoituksena on varmistaa tasa-arvoinen ja laadukas opetus sekä tukea lasten kasvua, kehitystä ja oppimista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Jotta paras mahdollinen tuki oppimiseen taattaisiin, pitää opetussuunnitelmaa uudistaa tasaisin väliajoin. Opetussuunnitelmauudistuksen taustalla ovat yhteiskunnan muutostekijät (Lindström 2002).

Vuoden 2012 kansainvälisesti oppilaiden koulumenestystä mittaavan PISA-tutkimuksen mukaan suomalaisten oppimistulokset ovat heikentyneet hieman edellisvuosiin verrattuna. Musta-vaalkoinen ajattelu suomalaisten tieto-taito tason laskemisesta ei välttämättä ole tarpeen, sillä tutkimustuloksiin ovat vaikuttaneet esimerkiksi erilaiset muuttajat, kuten erityisryhmien mukaan ottaminen tutkimukseen. Tärkeää on kuitenkin reagoida. Vaikka PISA-tutkimuksen tuloksia ei voi suoranaisesti rinnastaa Suomen sisäisen koulutuksen vertailuun, viitteitä erilaisista nousevista trendeistä voi havaita. Tulevaisuuden uhkakuvana on alueellinen oppimistulosten epätasapaino ja sosioekonomisen aseman merkityksellisempi vaikutus koulumenestykseen. (Nissinen 2015.)

Muun muassa tästä syystä on mielenkiintoista pohtia opetussuunnitelman merkitystä osana opetusta. Opetussuunnitelma on tärkein opetuksen yhtenäisyyttä ohjaava asiakirja. Vaikka alueellisesti suomalaisilla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa opetuksen suunnitteluun, tutkimuksen mukaan opetussuunnitelmaan ollaan myös tyytymättömiä. Vuonna 2010 vain neljännes opettajista oli sitä mieltä, ettei opetussuunnitelma ole merkityksellisessä asemassa heidän koulutyössään (Väljærvi 2015; Sulonen ym. 2010). Opetus ja kulttuuriministeriön toimeksi antamat opetussuunnitelman toimivuutta mitanneet tutkimukset sekä PISA-tutkimuksen tulokset ovat todennäköisesti olleet myös opetussuunnitelmatyöryhmän keskustelun aiheena, sillä Suomessa opetussuunnitelmauudistus lähti käyntiin samoihin aikoihin viimeisimpien tutkimusten kanssa vuonna 2012.

Opetussuunnitelman uudistuksen koetaan työllistävän opetusalan henkilöstöä merkittävästi (Sulonen ym. 2010). Opetussuunnitelma tuntuu olevan kiistelty aihe, toiset näkevät sen erinomaisena opetusta ohjaavana työkaluna ja toisille se tuo jatkuvaa päänvaivaa. Viimeisimmän

uudistuksen myötä ilmassa on aistittavissa positiivisia uusien haasteiden vastaanottajia sekä samalla vastarintaa uudistusta kohtaan ja turhautumista osaamisen puutteen vuoksi. Aistimukseni kumpuaa syksyllä 2016 pidetyn liikunnanopettajille suunnatun seminaarin ilmapiiristä sekä monista keskusteluista opetuslalla toimivien ystäväni kanssa. Vuoden 2004 opetussuunnitelma ei tuonut juuri muutosta opettajien käyttämiin työtapoihin: ”*Opetussuunnitelmauudistus ei vaikuttanut merkittävästi opettajien käyttämiin työtapoihin.*” (Sulonen ym. 2010). Joten edellisen kerran uudistukset eivät välttämättä kohdanneet käytäntöä. Nähtäväksi jää millainen anti merkittävästi uudistuneella vuoden 2014 opetussuunnitelmalla on kun se saadaan juurrutettua perusopetukseen.

Tulevana liikunnanopettajana lähestyn opetussuunnitelmauudistusta liikunnan opetussuunnitelman näkökulmasta. Tutkimukseni käsittelee liikunnanopetussuunnitelman uudistusta ja sen käytännöllisyyttä työelämässä. Tarkoituksena on pyrkiä selvittämään, millaisia käsityksiä tutkittavilla on liikunnan opetussuunnitelmasta ja kohtaako opetussuunnitelmauudistus käytännön työelämän. Opetussuunnitelman merkitys osana liikunnanopetusta pitäisi olla suhteellisen merkittävää, sillä taito- ja taideaineissa oppimateriaalin vaikutus opetusta ohjaavana tekijänä on lähes mitätön. Tutkimateriaalin hankinta on opettajan omissa käsissä. (Sulonen ym. 2010).

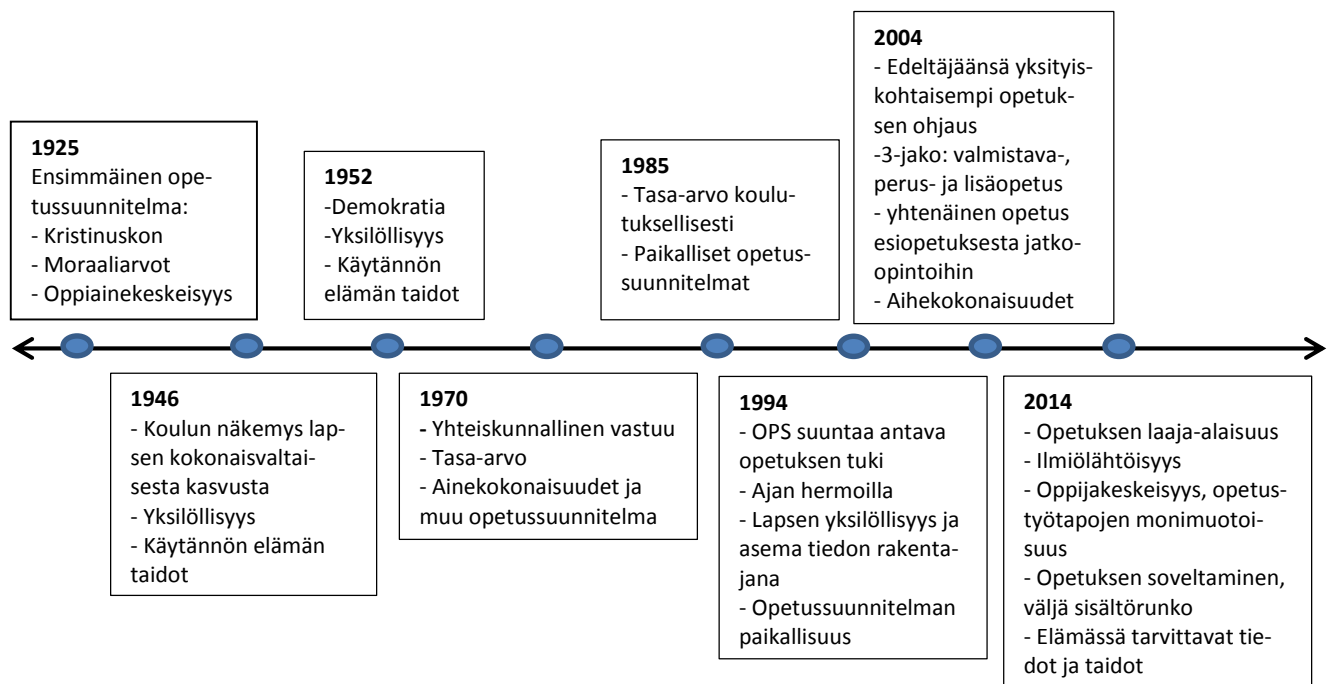
2 OPETUSSUUNNITELMA SIDOKSISSA AIKAAN

Lapsen kasvun ohjaaminen ja sen yhdistäminen opetukseen on saanut alkunsa 1800-luvun alkupuolella. Aikaisemmin opettaminen ja kasvattaminen käsiteltiin erillisinä termeinä (UNESCO 2000, 3–4). Kasvatusfilosofi Johann Herbartin ideologia oppiainekeskeisestä opetuksesta on vaikuttanut niin ikää ensimmäisen suomalaisen opetussuunnitelman syntyyn. Myöhemmin taidon oppimisen ohella kasvatuksen painotukset ovat tulleet merkityksellisimmiksi opetussuunnitelmassa erilaisten kasvatusteorioiden ohjaamana (Uusikylä & Atjonen, 2000, 50). Näistä mainittakoon merkityksellisimpänä yhdysvaltalaisen John Deweyn näkemys lapsen kokonaisvaltaisesta kehityksestä. Kasvun tuen kannalta on tärkeää, että koulussa ymmärretään ajan muutoksessa tapahtuvat kulttuuriset kehitysvaiheet ja ne otetaan huomioon kasvun ohjauksessa kohti jäsentynyttä maailmankuvaa. (Sutinen 2003, 127–128.)

Peltosen (2005, 40) mukaan opetussuunnitelma tuo opetukseen eheyttä ja varmistaa opetuksen tarjonnan asuinpaikasta riippumatta. Opetussuunnitelma on yksi keskeisin koulua ohjaava asiakirja, jossa ilmaistaan koulun tavoitteet, opetuksen sisällöt ja opetuksen arvioinnin lähtökohdat. Opetussuunnitelmassa eritellään myös opetusmenetelmällisiä ratkaisuja, vaikka opettajilla itsellään on viime kädessä vapaus valita toimintamallinsa (Uusikylä & Atjonen 2000, 46). Opetuksen toteuttamiseen käytännössä vaikutetaan niin ikää tuntijaolla, joka on valtioneuvoston määrittelemä. Viimeisimmän tuntijakouudistuksen perusteina oli opetukseen käytetyn ajan tasaisempi jakautuminen perusopetuksen vuosiluokille oppilaan ikä- ja kehitysvaihe huomioiden (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012).

2.1 Opetussuunnitelman aikajana vuodesta 1925

Yhteiskunnan muutokset ja eri aikakausille ominaiset aatesuunnat ovat vaikuttaneet opetussuunnitelman olemukseen. Esimerkiksi poliittisten valtasuhteiden muutokset, aatteelliset lähtökohdat ja opetussuunnitelman päätösvalan jakautuminen sekä yksilön ja yhteiskunnan välinen suhde ovat vaikuttaneet siihen, millaiset asiat koetaan tärkeiksi ja mihin aisoihin opetus painottuu. (Launonen 2000, 289–305.) Malisen (2005, 83–87) mukaan opetus on perustunut 1960-luvulle saakka yleisiin poliittisiin suunnitelmiin.



KUVA 1. Opetussuunnitelman historian aikajana ja päällimmäisiä teemoja (Anttila & Blistanov 2012; POPS 2014; POPS 2004; POPS 1994)

Opetussuunnitelman historia on varsin tuore. Ensimmäisenä varsinaisena opetussuunnitelmana voidaan pitää vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa (Rokka 2010, 21). Opetusta ohjattiin tässä pitkälti oppiainejakoisesti saksasta omaksutun Lehrplan-mallin mukaisesti (Malinen 1992, 12–14). Opetussuunnitelman aatteellisena lähtökohtana on ollut kristinusko ja sen moraaliarvojen vaaliminen. Uskonnollisuus ilmenee opetussuunnitelman tekstissä, jonka mukaan kristinuskon opetuksella on kansakoulussa keskeinen asema. Opetussuunnitelma korostaa uskonnon opetuksen mielekkyyttä, jotta oppiaineesta tulisi pidetty (Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925, 25, 68).

Kasvatusajattelun taustalla olleen ihmiskäsityksen muutoksen myötä, koulutuksen suunnittelu alkoi pikkuhiljaa muuttua kohti arvovapaata ja demokraattista ajattelua. Uskonnollisuuden merkitys väheni ja yksilön kehitystä haluttiin korostaa. Vuoden 1946 käytännönläheisempään opetussuunnitelmaudistukseen vaikuttivat esimerkiksi Suomen kansalaissodan ja maailman sodan seurauksena muuttuneet ideologiat sekä Deweyn teoria lapsen kokonaisvaltaisesta kehityksestä. (Launonen 2000, 300–304.) Niin ikä toisen maailmansodan jälkeen maailmaa pohdittiin uudesta näkökulmasta. Komitea julkaisi 2. kansakoulun opetussuunnitelman 1952. Keskiössä olivat demokratia, oppijakeskeisyys ja käytännön elämän taitojen oppiminen.

Varsinaisesta perusopetuksen toteuttamisesta on alettu puhua 60-luvun puolenvälin tienoilla, jolloin myös opetussuunnitelman kehittämissä tehtiin suuria muutoksia, mikä näkyi 1970 tehdyssä opetussuunnitelmauudistuksessa. (Malinen 2005, 83–87; Saukkonen 2003, 53–54.)

Opetuksen filosofinen ote muuttui 1960- ja 1970-lukujen koulu-uudistusten myötä enemmän kohti yksilön yhteiskuntaeettistä vastuuta. Yksilön kehitys ja vastuu monikulttuurisessa tasa-arvoisuuden pyrkivässä yhteiskunnassa korostuivat ensimmäisessä peruskoulun opetussuunnitelmassa, joka julkaistiin 1970 (Launonen 2000, 302). Opetuksen suunnittelu jaettiin uudessa suunnitelmassa kahteen osaan, ainekokonaisuuksien sisältöihin ja muuhun opetussuunnitelmaan (Komiteanmietintö 1970 A 4, 251). Suunnittelukeskeinen koulutuspolitiikka jatkui 1970-luvulta aina 1980-luvun loppupuolelle saakka, jonka jälkeen yhteiskunnalliset rakennemuutokset vaikuttivat opetussuunnitelman kehitykseen (Rinne, Mäkinen, Olkinuora & Suikkanen 2005, 15–16).

Koulutuksen tutkimuksen ja kehittämisen seurauksena opetuksen suunnittelun vastuuta haluttiin siirtää hallinnollisilta päättäjiltä itse toimijoiden tasolle poistamalla erilaajuiset oppimäärät ja luopumalla oppivelvollisuuden vapauttamisesta. Uudessa opetussuunnitelmassa (1985) muutokset tehtiin tasa-arvoajattelun pohjalta siten, että jokaisella olisi mahdollisuus peruskoulun suorittamiseen sekä yhtäläiset mahdollisuudet jatkokoulutukselle. Kunnan vastuu opetussuunnitelman kehittämisestä lisääntyi ja alueelliset erityisolot pyrittiin huomioimaan entistä paremmin valtion hallinnon määrittämien rajojen sisällä. (POPS 1985, 7–19.)

Keskusjohtoisuus jatkui aina 90-luvulle saakka kunnes sen huomattiin olevan epäkäytännöllinen. Yksityiskohtaisen ja rajatun opetussuunnitelman toteuttaminen koettiin liian kalliiksi laman ja työttömyyden vaikuttaessa Suomen taloustilanteeseen. (Simola 1995, 43; Antikainen ym. 2006, 16; Rokka 2010, 26.) Oppimis- ja tiedonkäsityksen muuntuminen, kansainvälistyminen ja muutokset maailmalla, esimerkiksi YK:n ihmisoikeuksien sisällöt, vaikuttavat merkittävästi opetussuunnitelman arvoperustaan. Opetussuunnitelma alettiin nähdä muunneltavissa olevana, suuntaa antavana kehyksenä, joka reagoi ympäristön muutoksiin. Oppilaiden yksilöllisyys ja asema tiedon rakentajana korostui. (POPS 1994, 8–10.)

Opetussuunnitelmaa haluttiin kohdentaa lähemmäksi toimijoita. Kunnat saivat enemmän päättäväisyyttä koulukohtaisten opetussuunnitelmien toteuttamisessa. Opettajien pedagogista osaamista alettiin käyttää yhä enemmän hyödyksi. (Jauhiainen 1995, 63–64.) Opetussuunnitelman

työstäminen sai toiset opettajat pohtimaan opetuksen keskeisiä tavoitteita ja arvoja. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien tekeminen auttoi opettajia havainnollistamaan oppilaskeskeisyyden tärkeyden. Toisaalta taas liiallinen vapaus ja ohjeistusten vähäisyys aiheutti hämmennystä opettajien keskuudessa, sillä taidot ja tiedot opetuksen suunnitteluun olivat monelta osin puutteellisia. (Heinonen 2005, 240–247.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelma uudistus keskittyi aikaisempaa julkaisua enemmän opetuksen yksityiskohtaiseen ohjaamiseen. Valtakunnallisten ja kunnallisten päättäjien päätäntävalta painottui jälleen. (POPS 1994, 8–9; POPS 2004, 10–11.) Alueittaisten ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinta supistui yksityiskohtien lisäämisen tasolle. Opetussuunnitelma ohjasi valtakunnallista opetuksen yhteneväisyyttä määrittelemällä oppimisen, oppimisympäristöjen, toimintakulttuurin ja työtapojen käsitteistöä (POPS 2004, 16–17). Opetussuunnitelman rakenteessa uutta oli sen jako kolmeen osioon, jossa oppivelvollisille tarkoitettu opetussuunnitelma oli pääosassa. Muut osiot käsittelivät kouluun valmistavaa opetusta sekä lisäopetusta varsinaisen peruskoulun jälkeen. Muutoin opetussuunnitelmassa painottui esi- ja perusopetuksen sekä muun kunnallisen nuorisotoiminnan yhtenäisyys. (POPS 2004, 11–13, 311, 317.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman laadinnassa pyrittiin huomioimaan myös opetussuunnitelman ja oppimateriaalien yhteys. Kustantajat ja oppikirjailijat tekivät yhteistyötä opetussuunnitelmatyöryhmän kanssa. Tavoitteena laadintaprosessissa oli opetussuunnitelman näkyminen oppimateriaalissa ja vastaavasti toisin päin (Heinonen 2005; Opetushallitus 2004). Uutta opetussuunnitelmassa oli niin ikää aihekokonaisuudet, joiden avulla opetus- ja kasvatustyötä pystyttiin painottamaan ajankohtaisesti. Aihekokonaisuuksien näkyminen oppiaineissa oli yksi opetuksen edellytys (POPS 2004, 36–41).

Edelleen yleiset opetuksen tavoitteet pohjautuvat valtioneuvoston asetukseen, joka määrittelee yleisen suunnan koulun toimintaperiaatteille. (Perusopetuslaki 628/1988 ja valtioneuvoston asetus 422/2012, 2–4§). Yhteiskunta muuttuu ja vaatimukset moniulotteisemmasta tiedonkäsittelystä haastavat opetustyönammattilaisia. Opetussuunnitelmauudistuksen ydin on ollut kehittää koulua kasvuyhteisönä ja oppimisympäristönä, vahvistaen koulun mielekkyyttä oppilaiden keskuudessa. Kestävän elämäntavan omaksumiseksi vuoden 2014 opetussuunnitelma pyrkii tukemaan oppilaiden minäkäsityksen muotoutumista ja yhteistoiminnallisuutta (Opetushallitus 2014).

Vuoden 2014 opetussuunnitelman yksi oleellisimmista tavoitteista on opetuksen laaja-alaisuus, joka näkyi jo vuoden 2004 opetussuunnitelmassa opetuksen eheyttämisen ja aihekokonaisuuksien näkökulmasta. Sittemmin laaja-alaisuuden painotus on nostettu uudelle tasolle (POPS 2004, 38–43 & POPS 2014, 19–24). Ennen viimeisintä uudistusta opetussuunnitelmassa mainittiin opetuskokonaisuuksien muodostaminen perinteisenä pidetyn ainejaon vaihtoehtona: ”*Opetus voi olla ainejakoista tai eheytettyä. Opetuksen eheyttämisen tavoitteena on ohjata tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista rakentaen kokonaisuuksia ja korostaen yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä.*” (POPS 2004, 38). Oppiaineiden yhdistäminen ja opintokokonaisuuksien luominen otti ensiaskeliaan, mutta ainejakoisuus korostui osana opetusta.

Uudessa opetussuunnitelmassa nämä opetusta yhtenäistävät aihekokonaisuudet näkyvät täydennettyinä ja hieman uudelleen muotoiltuina laaja-alaisen oppimisen tavoitteina (POPS 2014, 20–24). Laaja-alainen oppiminen on uuden opetussuunnitelman keskiössä ja jokainen opetus-tavoite eri oppiaineissa sisältyy johonkin seitsemästä laaja-alaisen oppimisen kategoriasta. Uusi opetussuunnitelma painottaa oppilaiden ja opettajan tapaa työskennellä sekä erilaisia tapoja vuorovaikuttaa toimintaympäristössään. Oppiaineiden sisällä tavoitteiden toteutumista mahdollistetaan väljällä sisältörungolla, joka mahdollistaa opetuksen soveltamisen. (POPS 2014, 20.) Liikunnassa esimerkiksi lajikeskeisyys väistyy ja liikuntataitojen opettaminen nousee keskeisemmäksi tavoitteeksi mahdollistaen uusia sisältöjä oppimisen välineenä (POPS 2014, 433–437).

Vuoden 2014 opetussuunnitelmaa on muutettu niin ikä myös rakenteellisesti. Opetuksen yleistä osaa on laajennettu ja opetuksen arvoperustan kuvaamista vahvistettu. Opetusta ohjataan vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaan ainekohtaisilla tavoitteilla, joiden toteutumiseen tähtäävää opetusta harjoitetaan kuhunkin aineeseen määritellyillä sisällöillä. Tavoitteita ja sisältöjä on pohdittu myös laaja-alaisen tavoitteiden näkökulmasta, siten, että opetussuunnitelmasta voi suoraan nähdä pienempien tavoitteiden suhteen koulun kokonaistavoitteeseen. Tavoitteiden saavuttamiseksi jokaista tavoitealuetta kohtaan on määritelty myös arviointikriteerit. (POPS 2014.)

2.2 Yläkoulun opetussuunnitelman muutos vuosien 2004 ja 2014 välillä

Irmeli Halisen esitys (2014) opetushallituksen opetussuunnitelmauudistuksen taustamateriaaleissa nostaa esille neljä teemaa opetussuunnitelman muutoksesta. Koulun yhtenä tavoitteena kasvattaa nuorista aktiivisia ja vastuuntuntoisia kestävästä yhteiskunnan jäseniä (Valtioneuvoston asetus 422/2012). Yhteiskunnan muutos vaatii koulun arvoperustan ja tehtävän päivittämistä. Niin ikä käsitystä oppimisesta uuden ajan koulussa on muotoiltu uudelleen. Opetussuunnitelman eri osa-alueet on rakennettu tukemaan koulun oppimiskäsitystä. Opetushallituksen määritelmän mukaan oppimiskäsitykseen vaikuttavat oppiaineet ja niiden tavoitteet, laaja-alainen osaaminen, toimintakulttuuri, oppimisympäristöt, työtavat sekä oppimisen arviointi.

Koulumaailmassa vallitsevaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuva pedagogiikka korostaa oppilaan aktiivista tiedon rakentamista, osallisuutta opetukseen, ymmärtämistä ja tilannesidonnaisuutta. Ilmiölähtöisyys ja kokonaisuuksien hahmottaminen toimivat opetussuunnitelman keinoina mahdollistaa oppimista laaja-alaisen osaamisen teeman alla (Tynjälä 1999; Opetushallitus 2014). Informaatioteknologian muutos ja siten tiedonhankinnan helppous vaikuttaa oleellisesti koulussa opetettaviin sisältöihin. Tietotekniikan hyödyntäminen mahdollistaa oppilaiden monipuolisen osallistamisen opetukseen. Tutkimus osoittaa oppilaan osallistamisella olevan positiivisia vaikutuksia oppimismotivaatioon (Eteläpelto, Littleton, Lahti & Wirtanen 2005). Ongelmaksi on muotoutunut tiedon hallinta ja kokonaisuuksien hahmottaminen faktatiedon määrän omaksumisen sijaan.

Opetussuunnitelmauudistuksen myötä kouluun pyritään istuttamaan uudenlainen ajattelutapa ja perinteisiä käytäntöjä muuttaa. Aikaan sidoksissa oleva koulun toimintakulttuuri muuntautuu uuden ajattelutavan ja käytäntöjen myötä (POPS 2014, 29). Yhtenäiseen toimintakulttuuriin tähdätään muun muassa eheyttämällä opetusta, luomalla yhteyksiä eri oppiaineiden välille ja opettamalla hahmottamaan kokonaisuuksia vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa hyödyntämällä erilaisia opetuksen työtapoja (POPS 2014, 31). Uudessa opetussuunnitelmassa on paneuduttu opetuksen eheyttämiseen, vuosiluokkakokonaisuuksiin ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin aikaisempaa enemmän.

Perustavanlaatuinen sanoma vuosien 2004 ja 2014 liikunnan opetussuunnitelmien välillä on sama. Liikunnan avulla halutaan vaikuttaa oppilaiden psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn. Molemmat opetussuunnitelmat mainitsevat liikunnanopetuksen tavoitteena

liikunnallisen elämäntavan omaksumisen, joka pyritään saavuttamaan tarjoamalla oppilaille monipuolisia liikkumismahdollisuuksia nuorten ikä- ja kehitysvaiheet huomioiden. Vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmat nostavat esille yhteneviä liikunnanopetuksen tavoitteita, joiden avulla halutaan vaikuttaa nuorten itsetuntemukseen, auttaa saavuttamaan suvaitsevainen elämänsänsä sekä hyvinvoiva keho ja mieli. Liikuntatiedot, -taidot, -kokemukset, yhdessä tekeminen, vastuullisuus, sääntöjen noudattaminen, leikki, turvallisuus, ympäristön monipuolinen hyödyntäminen nousevat esille molemmista opetussuunnitelmista. (POPS 2004; POPS 2014.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa mainitaan liikunnanopetuksen pohjautuvan kansalliseen liikuntaperinteeseen, mitä ei ole mainittu enää vuoden 2014 opetussuunnitelmassa. Sen sijaan että koulussa opetettaisiin liikuntalajeja, vuoden 2014 opetussuunnitelmassa keskitytään liikehallintataitojen (havainto- ja ratkaisuntekotasaidot sekä tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaidot) oppimiseen ja fyysisten ominaisuuksien kehittämiseen. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa otetaan askel taaksepäin ja pohditaan lajitaitojen oppimisen sijaan alkukantaisia selviytymisen taitoja, joita ihminen tarvitsee terveellisessä elämäntilanteessa niin fyysisen, sosiaalisen kuin psyykkisenkin osa-alueen näkökulmasta. (POPS 2004; POPS 2014.) Opetuksen tavoitteita verrattessa (kuva 2) voi huomata, kuinka esimerkiksi fyysisten ominaisuuksien opetustavoitteet eroavat näiden kahden opetussuunnitelman välillä.

Niin ikää opetuksen sisällön erittely eroaa vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelmien välillä. Uusi opetussuunnitelma käyttää fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen osa-alueen jakoa kaikissa kolmessa tavoitteiden, sisältöjen ja arvioinnin osioissa. Kun taas vuonna 2004 ilmestynyt opetussuunnitelma listaa tavoitteet, sisällöt ja arvioinnin näitä osa-alueita erittelemättä. Näin ollen pelkässä opetussuunnitelman rakenteessa nähdään merkittävä muutos taulukoinnin ja erittelyn seurauksena. Tämän lisäksi edellisessä opetussuunnitelmassa opetuksen tehtävä ja tavoitteet jaettiin vuosiluokille 1-4 ja 5-9, kun taas vuoden 2014 opetussuunnitelma erittelee selkeästi ylä- ja alakoulun opetuksen toisistaan. Lienee huomattu, että 5- ja 9-luokkalaisten nuoren oppimistavoitteet eivät kohtaa arjessa. Uusi opetussuunnitelma jakaa opetuksen tavoitteet ja tehtävän kolmeen portaaseen. Nivelkohdiksi on asetettu 3. ja 7. luokka. (POPS 2004; POPS 2014.)

Opetuksen tavoite OPS 2014			Opetuksen tavoite OPS 2004	
Opetuksen tavoite	Arvioinnin kohteet oppiaineessa	Arvosanan kahdeksan osaaminen	Opetuksen tavoite	Arvosanan kahdeksan osaaminen
Fyysinen toimintakyky			Fyysinen toimintakyky	
T1 kannustaa oppilasta fyysiseen aktiivisuuteen, kokeilemaan erilaisia liikuntamuotoja ja harjoittelemaan parhaansa yrittäen.	Työskentely ja yrittäminen	Oppilas osallistuu liikuntatuntien toimintaan yleensä aktiivisesti kokeillen ja harjoitellen erilaisia liikuntamuotoja.	Kehittää edelleen motorisia perustaitoja ja oppii liikunnan lajitaitoja.	Osoittaa oppimis- ja yrittämishalua koululiikunnassa, varustautuu liikuntatunnille asiallisesti ja huolehtii puhtaudestaan.
T2 ohjata oppilasta harjaanuttamaan havaintomotorisia taitojaan eli havainnoimaan itseään ja ympäristöään aistien avulla sekä tekemään liikuntatilanteisiin sopivia ratkaisuja.	Ratkaisujen teko erilaisissa liikuntatilanteissa	Oppilas tekee useimmiten tarkoituksenmukaisia ratkaisuja erilaisissa liikuntatilanteissa.	Kehittää uimataitoaan ja opettelee vedestä pelastamisen taitoja.	Hallitsee uimataidon sekä osaa vesipelastamisen taitoja.
T3 ohjata oppilasta harjoittelun avulla kehittämään tasapaino- ja liikkumistaitojaan, jotta oppilas osaa käyttää, yhdistää ja soveltaa niitä monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä, eri vuodenaikoina ja eri liikuntamuodoissa.	Motoriset perustaidot (tasapaino- ja liikkumistaidot), eri liikuntamuodoissa	Oppilas osaa käyttää, yhdistää ja soveltaa tasapaino- ja liikkumistaitoja useimmissa opetuissa liikuntamuodoissa.	Oppii toimimaan turvallisesti ja asianmukaisesti liikuntatilanteissa.	Osaa ydintaidot juoksuissa, hyppäissä ja heitoissa, osaa voimistelun, välinevoimistelun ja telinevoimistelun liikkeitä, osoittaa toiminnassaan ymmärtävänsä rytmin merkityksen, liikunnassa ja tanssissa, , osaa suunnistaa karttaa ja kompassia apuna käyttäen sekä tietää jokamiehen oikeuksista ja velvollisuuksista, osaa luistella sujuvasti, hallitsee hiihdon harrastamiseen tarvittavat perustekniikat.
T4 ohjata oppilasta harjoittelun avulla kehittämään välineenkäsittelytaitojaan, jotta oppilas osaa käyttää, yhdistää ja soveltaa niitä monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä, eri välineillä, eri vuodenaikoina ja eri liikuntamuodoissa.	Motoriset perustaidot (välineenkäsittelyt aidot) eri liikuntamuodoissa	Oppilas osaa käyttää, yhdistää ja soveltaa välineenkäsittelytaitoja useimmissa opetuissa liikuntamuodoissa.	Oppii toimimaan turvallisesti ja asianmukaisesti liikuntatilanteissa.	Osaa yleisimpien pallopelien perusteet ja pelaa niitä sovitujen sääntöjen mukaan.
T5 kannustaa ja ohjata oppilasta arvioimaan, ylläpitämään ja kehittämään fyysisiä ominaisuuksiaan: voimaa, nopeutta, kestävyyttä ja liikkuvuutta.	Fyysisten ominaisuuksien arviointi, ylläpito ja kehittäminen	Oppilas osaa arvioida fyysisiä ominaisuuksiaan ja sen pohjalta harjoittaa voimaa, nopeutta, liikkuvuutta ja kestävyyttä.		Osaa ylläpitää, arvioida ja kehittää toimintakykyään.
T6 vahvistaa uima- ja vesipelastustaitoja, jotta oppilas osaa sekä uida että pelastautua ja pelastaa vedestä.	Uima- ja vesipelastustaidot	Oppilas osaa uida, pelastautua ja pelastaa vedestä.		
T7 ohjata oppilasta turvalliseen ja asialliseen toimintaan.	Toiminta liikuntatunneilla	Oppilas toimii turvallisesti ja asiallisesti liikuntatunneilla.		
Sosiaalinen toimintakyky			Sosiaalinen toimintakyky	
T8 ohjata oppilasta työskentelemään kaikkien kanssa sekä säatelemään toimintaansa ja tunneilmaisuaan liikuntatilanteissa toiset huomioon ottaen.	Vuorovaikutus- ja työskentelytaidot	Oppilas osaa toimia eri liikuntatilanteissa yhteisesti sovitulla tavalla.	Opettelee toimimaan ryhmässä ja suvaitsemaan erilaisuutta.	
T9 ohjata oppilasta toimimaan reilun pelin periaatteella sekä ottamaan vastuuta yhteisistä oppimistilanteista.	Toiminta yhteisissä oppimistilanteissa	Oppilas noudattaa reilun pelin periaatteita ja osoittaa ottavansa vastuuta yhteisistä oppimistilanteista.		Toimii vastuullisesti ja ottaa toiset huomioon sekä noudattaa sopimuksia, sääntöjä ja reilun pelin periaatetta.
Psyykinen toimintakyky			Psyykinen toimintakyky	
T10 kannustaa oppilasta ottamaan vastuuta omasta toiminnasta ja vahvistaa oppilaan itsenäisen työskentelyn taitoja.	Työskentelytaidot	Oppilas osaa pääsääntöisesti työskennellä vastuullisesti ja itsenäisesti.	Opettelee hyväksymään itsensä ja toimimaan itsenäisesti.	
T11 huolehtia siitä, että oppilaat saavat riittävästi myönteisiä kokemuksia omasta kehosta, pätevydestä ja yhteisöllisyydestä.		Ei vaikuta arvosanan muodostumiseen. Oppilasta ohjataan pohtimaan kokemuksiaan osana itsearviointia.	Oppii ymmärtämään liikunnan merkityksen hyvinvoinnin ja terveyden ylläpitämisessä.	Tuntee liikunnan ja terveyden välisiä yhteyksiä.
T12 auttaa oppilasta ymmärtämään riittävän fyysisen aktiivisuuden ja liikunnallisen elämäntavan merkitys kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille.		Ei vaikuta arvosanan muodostumiseen. Oppilasta ohjataan pohtimaan kokemuksiaan osana itsearviointia.	Tutustuu liikunnan harrastusympäristöihin ja osaa etsiä tietoa liikunnan harrastamismahdollisuuksista.	
T13 tutustuttaa oppilas yleisten liikuntamuotojen harrastamiseen liittyviin mahdollisuuksiin, tietoihin ja taitoihin, jotta hän saa edellytyksiä löytää itselleen sopivia iloa ja virkistystä tuottavia liikuntaharrastuksia.		Ei vaikuta arvosanan muodostumiseen. Oppilasta ohjataan pohtimaan kokemuksiaan osana itsearviointia.		

KUVA 2. Vuosiluokkien 7-9 liikunnanopetuksen tavoitteet (POPS 2014 ja 2004.)

Oppiaineen tehtävää on kuvattu vuoden 2014 opetussuunnitelmassa seikkaperäisemmin. Esimerkiksi siinä missä edeltävä opetussuunnitelma mainitsee liikunnanopetuksella tuettavan oppilaan itseilmaisua, uusi opetussuunnitelma erittelee tässä kohtaa itsensä kehittämisen vuorovaikutuksen, tunnetaitojen säätelyn, kehollisen ilmaisun, osallisuuden, rentouden ja sosiaalisuuden näkökulmasta. Liikuntatuntien tehtävänä on saada nuoret tuntemaan pätevyyden kokemuksia ja hyväksymään oma keho sellaisena kuin se on (POPS 2014). Positiivisen minäkäsityksen muotoutuminen nimetään myös vuoden 2014 opetussuunnitelmassa, joka koetaan yhdeksi tärkeimmistä tämän hetkisen koulun tavoitteista. Tätä ei ole korostettu vuoden 2004 liikunnan opetussuunnitelmassa (POPS 2014; POPS2004).

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa liikunnan tehtävänä on kasvu liikkumaan ja liikunnan avulla (POPS 2014). Liikunta nähdään erinomaisena keinona tukea nuorten kasvua ja kehitystä (Autio & Kaski 2005). Liikuntatunnit mahdollistavat monipuolisen sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä yhteistoiminnallisuuden, joilla on oppimista edistävä vaikutus. Ongelmanratkaisutaidot, itsesäätelykyky ja toiminnan ohjaaminen ovat niin ikään koulumaailmassa vähemmän opetettua ”hiljaista taitoa”, joiden oppimista vuoden 2014 opetussuunnitelma tukee edeltäjänsä enemmän (Tynjälä 1999; POPS 2014).

3 OPETUSSUUNNITELMAN MERKITYS OSANA OPETUSTA

Opetuksen tavoitteet määritellään perusopetuslaissa, joten laki määrittää myös opetussuunnitelmatyölle suuntaviivat (Perusopetuslaki 628/1992 ja perusopetusasetus 852/1998). Opetussuunnitelman tehtävänä on luoda tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista tukien. Valtakunnallisesti määriteltyjen suuntaviivojen avulla vaikutetaan myös suomalaisen koulutuksen tasalaatuisuuteen. Opetuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen vaikuttavat niin ikään perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetukset, opetussuunnitelman perusteet sekä paikallinen opetussuunnitelma ja sen pohjalta tehdyt lukuvuosisuunnitelmat. (POPS 2014, 9.)

Koulutus muuttaa yhteiskuntaa ja yhteiskunta koulutusta, joten kehittäminen on välttämätöntä muun muassa sivistyksen ja oppimiskäsityksen näkökulmasta. Itseohjautuvuus, oman toiminnan reflektointi ja laajojen näkökulmien hallinta ovat Ståhlen ja Kuosan (2009) mukaan nykyajan ilmiöitä, jotka pakottavat systeemien uudistamiseen. Vuoden 2014 opetussuunnitelman arvoissa ja oppimiskäsityksessä on havaittavissa näiden nykyaikaisten ilmiöiden huomioiminen (POPS 2014, 15–17). Opetussuunnitelmaa kehitetään tasaisin väliajoin noin 10 vuoden sykleissä, jotta sen sisältö vastaisi ajan vaatimuksia. Opetushallitus toimeenpanee opetussuunnitelmatyön uudistamisen, johon jokaisella opetuksen järjestäjällä on mahdollisuus osallistua kommentoimalla opetushallituksen tekemiä opetussuunnitelmaluonnoksia. Vuoden 2014 opetussuunnitelman kehittämistyö alkoi vuonna 2012 syyslukukaudella (Opetushallituksen tiedote 62/2012).

3.1 Paikallisten opetussuunnitelmien laadinta

Laki määrittää paikallisten opetussuunnitelmien tekemisen ja kehittämisen (Perusopetuslaki 15 §). Valtakunnallinen opetussuunnitelma luo edellytykset opetuksen järjestäjälle (esim. kunta) tehdä paikallisia opetussuunnitelmia, joiden avulla voidaan vastata alueellisiin tarpeisiin paremmin. Paikallinen opetussuunnitelma toimii opetuksen järjestäjän ja koulujen yhteisenä työkaluna, joka mahdollistaa organisaatioiden yhteistyön sujuvuuden sekä yhteistyön tekemisen koulujen ja muun paikallisen (esim. urheiluseurat, kerhot) toiminnan välillä. (POPS 2014, 9–10.)

Paikallinen opetussuunnitelma on sidoksissa muihin paikallisiin opetuksen tukena oleviin suunnitelmiin (esim. esiopetuksen opetussuunnitelma, lastensuojelulain mukainen lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma), siten että opetuskokonaisuus olisi mahdollisimman eheä. Paikallinen opetussuunnitelma voidaan laatia kaikkiin alueen kouluihin yhtenevänä tai siten että se sisältää osioita koulukohtaisista painotuksista. Opetussuunnitelman laatimistyö pyritään pitämään laajan, siten että opettajat, oppilaat ja heidän vanhempansa voisivat vaikuttaa sen sisältöihin. Paikallisen opetussuunnitelman toteutumista täsmennetään lukuvuosisuunnitelmassa, joka tehdään koulukohtaisesti. (POPS 2012, 10.)

3.2 Opetussuunnitelman toteutumisen arviointi

Opetussuunnitelman toimivuutta on mitattu varsin vähän opetussuunnitelman olemassaolon aikana. Viimeisin (Sulonen ym. 2010) Koulutuksen Arviointineuvoston toteuttama tutkimus antaa hyvät valmiudet tarttua opetussuunnitelman toimivuuteen käytännössä ja kehittää sitä edelleen. Esille nostettuja kehittämiskohteita on otettu hyvin huomioon vuoden 2014 opetussuunnitelmaa tehdessä.

Opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksi panemassa tutkimuksessa käy ilmi rehtoreiden, opettajien ja oppilaiden näkemys vuoden 2004 opetussuunnitelmasta. Tutkimuksessa kartoitettiin tuntijaon toimivuutta ja toteutumista, tavoitteiden ja sisältöalueiden arviointia ja suhdetta tuntijakoon, opetussuunnitelman vaikuttavuutta sekä sen valmistelu- ja toimeenpanoprosessia. Tutkimustuloksien mukaan suurin osa opettajista ja rehtoreista olivat tyytyväisiä vuoden 2004 opetussuunnitelman kokonaisuuteen. Yli puolet opettajista koki opetussuunnitelman ohjaavan heidän työtään ja vajaa kolmasosa tukeutuu oppimateriaaliin suunnitellessaan opetustaan. Taito- ja taideaineissa oppimateriaalia on vähemmän, joten opetuksen suunnittelun (esimerkiksi liikunnassa) koetaan olevan opettajan omalla vastuulla. (Sulonen ym. 2010, 114–119.)

Opettajien mielestä opetussuunnitelmalla on merkittävä vaikutus käytännön kasvatus- ja opetustyöhön. Heidän mielestään opetussuunnitelma uudistuu sopivissa sykleissä, mutta uudistustyötä lukuvuosittain tehdään varsin vähän (31 % kouluista tarkastelee opetussuunnitelmaa säännöllisesti joka lukuvuosi). Opetussuunnitelman uudistustyön koetaan vievän paljon aikaa ja muutokset käytännössä ovat pieniä suhteessa tehtyyn työmäärään. Vuosittaisen uudistamisen ei koeta olevan välttämätöntä opetuksen kehittämisen kannalta; ”*Opetussuunnitelma ei sido*

opettajaa siinä määrin, etteikö hän voisi toteuttaa omia kasvatuskäsityksiään” (Kyselyyn vastannut opettaja, Sulonen ym. 2010, 119).

Vaikka opetussuunnitelman (2004) kokonaisuuteen oltiinkin yleisesti tyytyväisiä, opettajat kaipasivat opetussuunnitelmaan enemmän sidoksia oppiaineiden välille ja rakenteellista selkeyttä. Lisäksi yksityiskohtaisia taitovaatimuksia pidettiin liian vaativina ja opetussisältöjä koettiin olevan liikaa. (Sulonen ym. 2010, 136–137.) Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa yksityiskohtaisia taitovaatimuksia on vähennetty ja sisältöjä on muokattu, jotta saavutettaisiin opetuksen tavoitteet täsmällisemmin. Esimerkiksi perusopetuksen liikunnanopetussuunnitelmassa voi huomata merkittäviä eroja opetustavoitteissa ja opetuksen sisällöissä lajikeskeisyyden poistuksessa. (POPS 2014, 433–437; POPS2004, 248–250).

Alle puolet opettajista on sitä mieltä, että vuoden 2004 opetussuunnitelma tarjoaa kattavan ohjeistuksen opetuksen arviointiin ja noin 20 % kokee opetussuunnitelman arviointiosion olevan epäkäytännöllinen (Sulonen ym. 2010, 127). Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on tehty tähän parannus osoittamalla jokaiseen tavoitteeseen soveltuva arviointimenettely, mikä tekee arvioinnista aikaisempaa selkeämpää (POPS 2014).

Uusimmasta opetussuunnitelmasta ei ole vielä tehty sitä arvioivaa tutkimusta, sillä se otettiin käyttöön elokuussa 2016. Koulutuksen arviointineuvosto esittelee vuoden 2016 alussa julkaisussa koulutuksen arviointisuunnitelmassa uuden opetussuunnitelman toimeenpanoa arvioitavan vuosittain: ”*Arviointi kohdistuu esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, opetussuunnitelmien laadintaprosessiin ja niiden käyttöönoton prosessiin. Arviointi ajoittuu vuosille 2016–2020. Arvioinnissa tuotetaan vuosittain väliraportti.*” (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2016.)

4 TUKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN KULKU

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään liikunnanopettajien ja liikunnanopettajaksi opiskelevien henkilöiden käsityksiä opetussuunnitelman uudistuksesta ja niiden merkityksestä opetussuunnitelman käyttöarvoon työssä. Vertailuaineistona tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä oli vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen liikunnanopetussuunnitelmat, joihin tutkittavien pyydettiin perehtymään ennen tutkimukseen osallistumista. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä tutkittavilla on liikunnan opetussuunnitelmasta ja kohtaavatko opetussuunnitelman uudistukset käytännön työelämän.

Kysymyksen asettelussa on käytetty apuna opetuksen sisältöjen, tavoitteiden ja arvioinnin jaottelua, jotta kaikki osa-alueet tulisivat katetuiksi vastauksissa. Kolmijakoinen luokittelu (tavoitteet, sisältö ja arviointi) on otettu suoraan opetussuunnitelmien (2004 & 2014) rakenteesta. Tutkimukseen osallistui 3 liikunnan opettajaa ja 3 liikunnanopettajaksi opiskelevaa henkilöä, jotka vertailivat vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelman sisältöjä sekä pohtivat opetussuunnitelman käytännöllisyyttä. Tutkimusaiheeseen perehtymisen, aineiston keräämisen ja kokoamisen, teemoittelun ja analyysin tekemisen jälkeen muodostin tutkimuksen johtopäätökset. Tutkimuksen etenemisessä käytetty menettely noudattaa Metsämuurosen (2008, 35) teoksessa esiteltyä Ahosen mukaista (1994, 115) tutkimuksen kulun mallia.

Tutkimukseni aihe alkoi muotoutua muutamia vuosia sitten pohtiessani omaa suhtautumistani opetussuunnitelmaan. Näin opetussuunnitelman hyvin irrallisena suhteessa omaan opettajuuteeni ja aloin kritisoida sen toimivuutta käytännön työssä. Kriittisyyttä opetussuunnitelman käytännöllisyydestä lisäsi säännöllinen opetussuunnitelman toteutumista mittaavan tutkimuksen puute, joka sittemmin on muuttunut Koulutuksen arviointineuvoston perustamisen (2014) myötä (Lapiolahti 2007, 56–60; Opetusministeriö 2004; Opetusministeriö 1997). Keskustelin useiden liikunnanopettajaksi opiskelevien sekä valmistuneiden liikunnanopettajien kanssa ja oma käsitykseni opetussuunnitelman epäkäytännöllisyydestä vahvistui samankaltaisten mielipiteiden siivittämänä. Perehdyin opetussuunnitelman toimivuutta mitanneisiin aineistoihin ja koin ongelman kumpuavan opettajien keskuudessa myös tutkitusti esille (Sulonen ym. 2010; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2008; Ornstein & Hunkins 2004).

Opetussuunnitelman toimivuutta arvioineessa tutkimuksessa kävi ilmi opetussuunnitelman yhtenäisyyttä haastava opetussuunnitelmien yleistävä ote, jonka tulkinnanvaraisuutta on kritisoitu

opettajien keskuudessa (Sulonen ym. 2010, 129–132). Opetussuunnitelman ei koeta tarraavan riittävästi käytännön elämään kiinni ja monet opetussuunnitelman teorit nähdään epärealistisina (Ornstein & Hunkins 2004, 20, 170). Sen käyttöaste koulutyössä vaihtelee henkilöittäin ja opettajan persoonallisuus sekä henkilökohtaiset opettajuuden periaatteet näkyvät opettajan toiminnassa (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2008, 25).

Edellä mainittu kritiikki opetussuunnitelmaan liittyen koskee vuoden 2004 ja sitä ennen julkaistuja opetussuunnitelmia. Kritiikki tempasi minut mukaansa ja aloin itse kyseenalaistamaan opetussuunnitelman merkitystä käytännön työelämässä. Mielenkiintoni aihealuetta kohtaan lisääntyi, kun uutta opetussuunnitelmaa alettiin työstää. Tutkimustyötä opetussuunnitelman toimivuudesta tehdään jatkuvasti, mutta konkreettisesti uutta opetussuunnitelmaa tehneet työryhmät aloittivat toimintansa vuoden 2012 kesällä. Samalla perusopetuksen tuntijako uudistettiin (Pietilä 2015; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Uuden opetussuunnitelman sisältöjen muotoutumista seurasin muun muassa opettajakoulutuslaitoksen järjestämässä teemaseminaareissa Jyväskylässä, missä pohdittiin raakavedoksen sisältöjä ja toimivuutta käytännössä aineen- ja luokanopettajien keskuudessa (Ideatiistai 28.10.2014; Oppimisen kuppila 7.10.2014).

5 MENETELMÄT

Tutkimusmenetelmien tarkka avaaminen raportissa lisää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi 2014, 232). Luvussa esitellään juuri tälle tutkimukselle parhaiten soveltuneet tutkimusmenetelmät ja perustellaan niiden käyttöönottoa ajankohtaiseen metodikirjallisuuteen viitaten.

5.1 Tutkimusstrategia

Laadullisen tutkimuksen (qualitative research) luonnetta ja kokonaisuutta hahmotellessani huomaan laadullisen tutkimuksen määrittelyyn liittyvän monisukaisuuden. Tieteen tekemisen tapaa kutsutaankin eklektiseksi tutkimussuuntaukseksi, joka kertoo laadullisen tutkimuksen olevan useiden eri ajatusvirtojen muokkaama (Eskola & Suoranta 1998, 25). Erään näkemyksen mukaan laadullisen tieteen kokonaisuutta voidaan linkittää tieteen filosofian historiaan, aristoteeliseen tutkimusperinteeseen. Tutkimuksen kentällä on 1800-luvulta lähtien näkynyt niin ymmärtämään kuin selittämään pyrkivää tutkimusta. Laadullinen tutkimus määritellään ymmärtäväksi tutkimukseksi, joka kohdentuu ihmistieteisiin (von Wright 1970b, Tuomen & Sarajarven 2009 mukaan, 25–31). Laadullisen tutkimuksen voidaan nähdä kehittyneen eurooppalaisen ajattelun ja eri ajanvirtauksen tuotoksena hermeneutiikan, fenomenologian ja analyyttisen kielifilosofian vaikuttaessa siihen (Eskola & Suoranta 1998, 25).

Tämän tutkimuksen lähtökohta on tutkia ihmisen henkilökohtaisia käsityksiä liikunnanopetus-suunnitelmasta. Käsityksiä tutkittaessa on luonnollista valita laadullinen tutkimusmetodi, määrällisen tutkimuksen pyrkiessä selittää ja luoda teoriaa tutkimuskohteesta. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 25). Laadullisen tutkimuksen haaroista oma tutkimukseni pohjautuu fenomenografiseen lähestymistapaan, ilmiön tutkimiseen, mikä muotoutuu ihmisen käsityksistä. Silvermanin (1993, 30) mukaan laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet voidaan linkittää hyvin fenomenografiaan. Fenomenografian juuret ulottuvat 1970-luvulle Göteborgin yliopistoon Ference Martonin ollessa ensimmäinen fenomenografiseen tutkimukseen syventynyt tutkija 1970-luvulta (Metsämuuronen 2005, 211).

Tutkimuksen tapa sopii käytettäväksi silloin, kun pyritään kuvaamaan mahdollisimman aidosti tutkittavien henkilöiden arkisia käsityksiä (Häkkinen 1996, 13–15). Aitouteen pyrittäessä en

halunnut lähteä ohjaamaan liikaa tutkittavien ajattelua muotoillessani tehtävänantoa aineistolähtöisen esseen kirjoittamiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 73). Tehtävänanto jätettiin mahdollisimman avoimeksi, jotta opettajat ja opettajiksi opiskelevat toisivat esille rehellisen ja mahdollisimman todellisen ajattelunsa suhteessa opetussuunnitelmaan. Fenomenografisessa tutkimuksessa korostuu ihmisen omakohtainen ajatteluprosessi, jonka synnyttämää tietoa hyödynnetään arkielämässä. Tässä tutkimuksessa puhutaan opetussuunnitelman ymmärtämisestä ja sen käytöstä sekä hyödyistä arjen koulutyössä. Koen aitojen ja spontaanien vastauksien olevan sidoksissa käytännön työn toteuttamisen kanssa. Fenomenografian yhtymäkohdat ovat yhteyksissä fenomenologiseen filosofiaan, jonka keskiössä on ihmisen maailmankuva juuri sellaisena, kun hän sen kokee (Ahonen 1995, 116–117).

Käsitysten tutkiminen ilman fenomenografiaan perehtymistä ei ole välttämättä kovin yksiselitteistä. *Käsitys* terminä vaatii tarkempaa määrittelyä, jotta ymmärrämme tutkimuksen tutkimuskohteen edes jokseenkin lukijan kanssa samalla tavalla. Käsitykset rakentuvat ihmisen sen hetkisistä tiedoista ja aikaisemmista kokemuksista (Häkkinen 1996, 23). Ne muotoutuvat konstruktivistisesti ja ovat muutosalttiita uuden informaation saavuttaessa käsityksen muodostajan (Ahonen 1994, 116–117). Säljön (1988) mukaan valmiita käsityksiä ei ole olemassa vaan ne syntyvät yhteyksistä henkilön ja muun maailman välillä. Tätä subjektin ja objektin kohtaamista kutsutaan kokemukseksi. Kokemus synnyttää ilmiön, josta ihmiset luovat käsityksiä oman elämissaailmansa kautta (Ahonen 1994, 116–117).

Fenomenografinen tutkimus on saanut kritiikkiä osakseen käsitysten tutkimisen ongelmallisuuden vuoksi. Fenomenografista tutkimusta tehdessä on otettava huomioon tutkittavien ja tutkijan välinen tulkinnanvaraisuus (Ahonen 1994, 122, Salnerin 1989; Martonin 1988 mukaan). Tulkinnan oikeellisuutta pystytään vahvistamaan neutraalilla suhtautumisella tutkimuksen teoriaan sekä tutustumalla tähän moniulotteisesti heti tutkimuksen alkuvaiheissa (Häkkinen 1996, 46–49). Gröhnin (1993, 26–29 Metsämuurosen 2005 mukaan) mukaan käsitysten tulkinnat eivät ole yleistettäviä niiden ollessa sidottuja ympäristöön. Niin ikä kritiikkiä on saanut osakseen käsitysten muutosherkkyys, jolloin fenomenografinen tutkimus ikään kuin vanhenee nopeasti. Myös käsitysten jäsentelystä on käyty keskustelua. Kun Gröhn (1993) kritisoi käsitysten mittaamisen vaikeutta, Ahonen (1994, 114) korostaa, ettei fenomenografisessa tutkimuksessa ole tarkoitus asettaa eri käsityksiä järjestykseen vaan pohtia ilmiötä aidosti huomioon ottaen jokainen käsitys omana sisältönään.

Tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä on jokseenkin eri lähtökohdat vastata tehtävään, mikä tekee osaltaan fenomenografiselle tutkimukselle perinteisen, yksilöiden käsitysten vertailun ohella kategorisoitujen käsitysten vertailun mahdolliseksi (Ahonen 1994, 125). Henkilöiden eri lähtökohtiin viitaten voimme muodostaa tutkittavista erilaisia ryhmiä, jonka turvin käsitysten vertailua voidaan ryhmitellä. Tässä tutkimuksen kohderyhmää voidaan pitää suhteellisen homogeenisenä, sillä ryhmän henkilöt ovat iältään 25–30 vuotiaita ja kaikilla on sama koulustausta. Työssäolo vuosia valmistuneilla opettajilla oli maksimissaan 2. Valmistuvat opiskelijat olivat vähintään 5. vuosikurssin opiskelijoita. En erotellut kohdejoukkoa sukupuolijakauman mukaan, sillä koin, ettei tässä kohtaa jaottelu ollut oleellista.

Käsityksiä tutkittaessa jokainen tapaus käsitellään omanlaisenaan yksikkönä, vaikka ryhmitäistä jaottelua tehtäisiinkin (Ahonen 1994, 114). Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukon ajattelun voidaan olettaa pohjautuvan modernin oppimiskäsityksen ympärille, mikä osaltaan vaikuttaa käsityksiin opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelman käyttö työssä lisää todennäköisesti opetussuunnitelman tuttuutta ja sen rakenne sisältöineen voi olla paremmin työssäkäyvillä hallussa. Kuitenkin oletamus on, että myös viimeistä vuotta tai sitä pidemmällä opinnoissaan olevilla opiskelijoilla pitäisi olla kattavat tiedot opetussuunnitelman sisällöistä ja valmius hyödyntää sitä työssä yliopisto-opetuksen perusteella. Vaikka hienoisia eroja tutkimusryhmän sisällä voidaan todeta olevan, ryhmän yhteneväisyyttä lisää se, että he olivat opettaneet ainoastaan vuoden 2004 opetussuunnitelmaan opetustaan perustaen. Tästä heillä oli kokemusta myös opilaina. Tutkimuksessa keskityn näin ollen nuorten opettajien käsitysten tulkintaan, jotka perustuvat kahteen viimeisempään opetussuunnitelmaan.

Tutkimuksessani korostuu yksilön näkemys, joka antaa tämän tutkielman lukijalle käsityksen siitä, miten opetussuunnitelma voidaan nähdä osana liikunnan opettamisen arkea. Laadullisen tutkimukseni tarkoituksena ei ole synnyttää yleistettävissä olevaa tietoa vaan perehtyä mielenkiintoisen aihealueen äärelle pienemmässä mittakaavassa selittämään opetussuunnitelmaan linkittyneitä ilmiöitä arkisista lähtökohdista käsin (Eskola & Suoranta 1998, 65). Tutkimuskohteenä ovat subjekti – ihminen – ja hänen käsityksensä, jota tutkijana pyrin objektiivisesti ymmärtämään ja oman ymmärrykseni perusteella kuvailemaan opetussuunnitelman kehitykseen ja käyttöasteeseen liittyviä ilmiöitä mahdollisimman aitoihin käsityksiin viitaten.

5.2 Aineiston keruu

Henkilöt käyttivät aineistonaan vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelmia. Aineistonkeruuvaiheessa kommunikointi tutkittavien henkilöiden kanssa käytiin sekä suullisesti että sähköpostitse. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden osallistumishalukkuus ja suostumus selvitettiin suullisesti tai sähköpostitse ja ohjeet esseen kirjoittamiseen lähetettiin sähköisesti. Ohjeet sisälsivät sähköisen linkin esseen kirjoittamisen tukena oleviin opetussuunnitelmiin (Liite1). Kirjoitelmat palautettiin sähköpostitse. Tutkimukseen osallistui yhteensä 6 henkilöä, joista 3 on liikunnanopettajaksi opiskelevaa ja 3 vastaakää liikunnanopettajaksi valmistunutta henkilöä.

Tutkimusjoukko valikoitui tähän fenomenografiseen tutkimukseen harkinnanvaraisesti ja tarkoitukseen sopivasti, ilman järjestelmällisiä otantamenetelmiä. Harkinnanvaraiselle otannalle on tyypillistä etsiä tutkimukseen parhaiten sopivat henkilöt (Metsämuuronen 2006, 45). Tähän tutkimukseen haluttiin valita henkilöitä, joilla nähtiin omakohtaista kiinnostusta liikunnanopetussuunnitelmaan. Tutkimusjoukon omakohtainen kiinnostuneisuus opetussuunnitelmaa kohtaan oletettavasti lisäsi henkilön halua analysoida opetussuunnitelmatekstejä syvällisemmin ja peilata omaa käytännön opettajuuttaan suhteessa opetussuunnitelmaan pitkäjänteisemmin, mikä osaltaan vaikuttaa tutkimuksen laatuun. Tällainen tarkoituksenmukainen valintamenettely on paljon käytetty laadullisen tutkimuksen piirissä, jotta aineistosta saataisiin mahdollisimman rikasta (Tuomi & Sarajarvi 2009, 85).

Tutkimukseen osallistuneita henkilöitä kysyttiin mukaan tutkimukseen koulujen opetussuunnitelmatyöryhmistä, arkipäiväisten sattumusten kautta kahvipöytäkeskusteluista sekä opetussuunnitelmaa käsitteleviltä kursseilta yliopistolta niin suullisesti kuin sähköpostin välityksellä. Viestissä ilmaistiin tutkielman tavoite ja aikataulu ennen kuin varsinainen tehtävänanto lähetettiin henkilöille. Ennakkokyselyitä lähetettiin 15 henkilölle, joista 6 ilmoitti olevansa kiinnostunut vastaamaan tutkimukseen. Heikkoa osallistumishalukkuutta selitettiin enimmäkseen ajanpuutteella. Lisäksi aineiston keruuajankohta osui opettajille kiireiseen toukokuuhun, mikä vaikutti osaltaan aineiston määrään. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä keskittyä tutkittavan aineiston laatuun määrän sijaan (Eskola & Suoranta 1998, 18). Tein tutkimukseen osallistumiseen liittyvän rekrytointikyselyn kaksi kertaa.

Tutkimusaineisto kerättiin kirjallisesti sähköpostin välityksellä. Näin mahdollistettiin aikataullinen riippumattomuus kohdejoukon ja tutkijan välillä. Liukuvan aikataulun toivottiin poikivan enemmän vastaamishalukkuutta tutkimukseen. Essee aineistonkeruumenetelmänä luokiteltiin Tuomen ja Sarajärven (2009, 84–86) mukaan yksityisiin dokumentteihin, jolloin kirjoittajalta oletettiin kykeneväisyyttä ilmaista itseään kirjallisesti. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt olivat yliopisto-opiskelijoita tai yliopistosta valmistuneita, joten kykeneväisyys esseiden kirjoittamiseen on perusteltua. Henkilöt kirjoittivat noin kolmen liuskan mittaisen kirjoitelman opetussuunnitelman sisällöistä, tavoitteista ja arvioinnista käyttäen lähdeaineistona vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmia. Kohdejoukkoa kehoitettiin oman mielipiteen rehelliseen ilmaisuun suhteessa opetussuunnitelman käytännöllisyyteen.

Tutkimuksen ongelman luonne, kohdejoukko sekä metodin sopivuus ohjaavat tutkimusmenetelmien valintaa. Tutkittaessa ajatuksia, tunteita, kokemuksia tai uskomuksia valitaan laadullinen menetelmä esimerkiksi haastattelun, kyselylomakkeen tai asenneskaalan muodossa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 183–186.) Essee menetelmällisenä valintana on tässä kohtaa perusteltua, sillä esimerkiksi haastattelua olisi ollut vaikea toteuttaa aineiston kanssa. Aineistosta kumpuaviin käsityksiin perustuva tutkimus oli todennäköisesti helpompaa toteuttaa kirjallisesti tutkittavan halutessa palata opetussuunnitelmatekstiin aika ajoin käsityksiä muodostaessaan.

Menetelmä on tässä kohtaa toimiva mutta ei suinkaan ongelmaton. Toki harvoin mikään tutkimuksen menetelmällinen ratkaisu on täysin aukoton, mitä ilmentää myös metodikirjallisuus (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195–220.). Kirjallisen tehtävän tekeminen on voinut vaikuttaa käsitysten laajuuden ilmaisuun, sillä tutkittava on joutunut keskittymään tekstien lukemiseen, ajatustensa jäsentämiseen sekä kirjoittamiseen samalla kertaa. Toisaalta esseestä ilmenee henkilön päällimmäiset ajatukset suhteessa opetussuunnitelmaan ja ne on kirjoitettava konkreettisesti ylös.

Tämä saattaa osaltaan selkeyttää vastaajan ajatuksia opetussuunnitelmaan liittyen ja tuoda esille juuri ne ajatukset mitkä näkyvät myös työelämässä. Toki kyseenalaistan sen, miten perusteellisesti henkilöt ovat perehtyneet opetussuunnitelmiin ennen vastaamistaan. Toisaalta taas aitojen käsitysten saamisen valossa, vastaaja on antanut itsestään sen hetkisen sisällöllisen antinsa paperille, mikä riittää aitojen sen hetkisten käsitysten ilmaisemiseksi. Käsitykset ovat sidoksissa

aikaan ja helposti muuntautuvia (Gröhnin (1993, 26–29 Metsämuurosen 2005 mukaan). Tietenkään en voi tietää kuinka rikasta ja johdonmukaista kirjallinen ilmaisu on kirjoitushetkellä ollut tai onko kirjoittaja onnistunut välittämään halutun viestin paperille.

Jotta esseet sisältäisivät mahdollisimman kattavasti tutkittavien käsityksiä opetussuunnitelmasta, suunnittelin kirjoitustehtävän huolellisesti. Kysymyksen asettelua testattiin liikunnanopettajaksi opiskelevien henkilöiden keskuudessa graduohjaajani Mirja Hirvensalon seminaarissa muiden pro gradu -tutkielman tekijöiden kesken ennen aineiston keruuta. Tutkimuskysymyksen testaaminen edesauttaa tutkimuksen onnistumista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 198). Tutkimuskysymyksen testausvaiheessa:

”Kirjoitelman alkuun kirjoita ikäsi, sukupuolesi ja lyhyt kuvaus opetushistoriastasi (Millainen koulutus sinulla on, kuinka kauan olet toiminut liikunnanopettajana, kuinka monessa koulussa olet työskennellyt, missä päin Suomea työskentelet tällä hetkellä jne.)

Kirjoita lyhyt, omia ajatuksiasi ilmaiseva kirjoitelma uuden ja vanhan liikunnan perusopetuksen (7-9 lk.) opetussuunnitelmasta. Voit tuoda rohkeasti esille oman mielipiteesi liittyen opetussuunnitelmiin, tarkastella sen toimivuutta käytännön työelämässä, vertailla uutta ja vanhaa opetussuunnitelmaa sekä ottaa kantaa opetussuunnitelman kehitykseen.

Aineistoina vuoden 2004 liikunnanopetuksen valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma sekä uusi vuonna 2016 voimaan astuva opetussuunnitelma.”
(Esseekirjoitelman tehtävänanto)

Lisäsin tehtävän ohjeistuksen testaamisen jälkeen tutkimuksen tehtävänantoon teemat, joiden avulla pystyimme tasapainottamaan vastauksia. Tehtävänannossa on nimetty opetussuunnitelmaa pilkkovat kokonaisuudet; *tavoitteet, sisältö ja arviointi*, mikä osaltaan ohjasi ja yhtenäisti tutkittavien lähestymistapaa vastauksia työstäessään. Tutkimuskysymyksen perustana oleva jaottelu teemoihin tavoitteet, sisällöt ja arviointi, ovat opetussuunnitelman ydinaines ja niiden käyttö perustuu opetussuunnitelman perusajatukseen, jonka tavoitteena on tarjota oppilaille asianmukaiset oppisisällöt. Sisältöjen avulla asetetut tavoitteet saavutetaan sekä tavoitteiden toteutumista pystytään arvioimaan yhtenäisesti arviointikriteerien ollessa valtakunnallisesti määritelty (POPS 2004; POPS 2014).

Kategorioiden esille nostaminen tehtävänannossa ohjasi vastaajaa tarkastelemaan aihetta vähintään näistä kolmesta näkökulmasta ja siten saimme aineistosta samansuuntaiset. Toki osa vastaajista painotti selkeämmin jotain osa-aluetta kuin toinen ja hajontaa eri osa-alueiden sisältöihin paneutumisella oli. Yksi vastaajista kirjoitti esimerkiksi suurimman osan vastauksestaan

koskien arviointia ja testipatteriston tärkeyttä liikunnanopetuksessa kokiessaan tämän haasteellisimmaksi uudistukseksi uuden opetussuunnitelman myötä.

Alkuperäisen tutkimusaineistoni keräämisen ja alustavan analysoinnin jälkeen tein kaksi omaa tietämystäni laajentavaa avointa haastattelua vuoden 2014 liikunnanopetussuunnitelmaa työskenteleville henkilöille. Avoimelle haastattelulle on tyypillistä keskustelunomaisuus ja strukturoimaton rakenne, joka etenee haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutuksen pohjalta (Eskola & Vastamäki 2010). Kiinnostus haastatteluiden tekemiseen syntyi tietämättömydestäni opetussuunnitelmatyön taustalla tehtävistä toimista. Tieto on lisännyt kyvykkyyttäni tulkita tutkimusaineistoa ollessani valveutuneempi opetussuunnitelman kehittämistyöstä. On tutkimuksen edun mukaista, mikäli tutkija on perehtynyt aiheeseen ennen tutkimuksen aloittamista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 73–76). Haastatteluiden avulla selvitin opetussuunnitelmatyön taustalla olevia periaatteita, esimerkiksi sitä millaisiin seikkoihin opetussuunnitelman kehitys pohjautuu. Haastateltavina olivat liikunnanopetussuunnitelmatyöryhmän johtaja Matti Pietilä ja työryhmän Arja Sääkslahti Jyväskylän yliopistosta.

5.3 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tavoitteena on tehdä aineistosta selkeämpi kokonaisuus, jonka myötä uutta tietoa synnyttävä tulkinta on mahdollista. Modernille laadulliselle tutkimukselle ominaisten ristiriitaisten ja monipuolisten tutkimustulosten löytämiseksi tutkimusaineistoa on analysoitava tarkkaan ja aineistolähtöisesti. Aineiston analysointivaiheessa on tärkeää ottaa huomioon myös tutkimusraportissa tärkeään rooliin nouseva kielellinen esitystapa sekä koko tutkimuksen kontekstisidonnaisuus (Eskola & Suoranta, 1998). Näiden toteutumista voin tässä tutkimuksessa pohtia esimerkiksi tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston käsittely voidaan jakaa karkeasti kahteen osioon, havaintojen pelkistämiseen ja tulkinnan tekemisen (Alasuutari, 39). Tutkimusaineiston kokoaminen ja siitä tehtävä sisällönanalyysi helpottavat tulkinnan tekemistä, kun aineisto on pelkistetty. Aloitin tutkimukseni lukemalla aineistot läpi useampaan otteeseen muodostaakseni kokonaiskuvan aineistosta. Kun ensimmäinen kosketus aineistoon oli saatu, jaottelin tutkimusaineistoni analyysin kolmeen vaiheeseen 1. aineiston pelkistämiseen 2. aineiston ryhmittelyyn ja 3. teoreettisten käsitteiden luomiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108; Miles & Huberman 1994). Pel-

kistämisen vaiheessa perehdyin aineistooni lukemalla tutkittavien kirjoittamat esseet useaan otteeseen läpi, tein esseepapereihin merkintöjä, joiden avulla pyrin tulkitsemaan lauseiden sisältöjä muodostaen analyysiyksiköitä tekstistä.

Analyysiyksiköt syntyvät suoraan tekstistä, kun aineistoa analysoidaan aineistolähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Analyysiyksikköinä toimivat tässä tutkimuksessa ensin yksittäiset sanat, jotka kuvaavat käsityksiä opetussuunnitelmien sisällöistä (kuva 1). Analyysiyksikköjä syntyi alkuun runsaasti, joita tyypittelin samoihin kategorioihin analyysin edetessä löytäen aineistosta 12 pääkategoriaa tämän pelkistykseen perusteella. Kategorisoidessani aineistoa jätin yksittäisiä mainintoja analyysistäni pois ja keskityin merkityksellisempään, useammin mainittuihin analyysiyksikköihin. Teorian luomiseksi laadullisen aineiston analyysissä on tärkeää osata erottaa epäoleellinen informaatio oleellisesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111). Fenomenografisessa tutkimuksessa käsitysten tyypittely helpottaa tutkimustulosten havainnollistamista lukijalle (Ahonen, 1994).

Ensimmäisessä analysointivaiheessa sanallisten analyysiyksiköiden muodostamisen jälkeen ryhmittelin samankaltaiset kuvaukset (kuva 3), jonka perusteella pystyin hahmottamaan paremmin tutkittavien ilmentämää kokonaiskuvaa suhteessa opetussuunnitelmaan. Ryhmittelyn avulla pystyin konkreettisesti laskemaan, millaisista asioista tutkittavat kirjoittivat esseekirjoituksissaan ja siten todentamaan vallitsevaa mielipidettä suhteessa opetussuunnitelman uudistukseen sekä vastaamaan tutkimustehtävääni. Tässä kohtaa laadullisessa tutkimuksessa puhutaan sisällön erittelystä, kun analyysia todennetaan numeraalisesti (*kvantifiointi*) (Tuomi & Sarajärvi, 105–106). Sisällön erittelyn merkitys osana laadullista tutkimusta on ollut kiisteltyä suomalaisessa tutkimuksessa. Tutkimuksessani perustelen numeraalisen näkökulman hyödyntämistä Kyngään ja Vanhasen (1999; Tuomi & Sarajärvi 2009, 105) sekä Latvalan ja Vanhanen-Nuutisen (2001) tulkintaan laadullisen ja numeraalisen analysoinnin yhdistämisen mahdollisuudesta. Näin tutkimukseen voidaan saada lisää näkökulmaa (Latvala & Vanhanen, 2001). Tässä tutkimuksessa numeraalisella ilmaisulla pyrin havainnollistamaan useammin esille tulleiden analyysiyksiköiden merkitsevyyttä opetussuunnitelmaa kohtaan vallinneissa käsityksissä.

JATKOKOULUTUS		PELOT JA VASTUUT		PSYY., FYYS. JA SOS. NÄKÖKULMA	
opettajille jatkokouluuttamista	JATKOKOULUTUS	pelko sos. tavoitteiden aiheuttamasta moti pulasta	PELKO / VASTUU	psyyk. Fyys. Sos. Näkökulma	PFS
opettajille jatkokouluuttamista	JATKOKOULUTUS	riittävän motivoivia tavoitteita?	PELKO / VASTUU	fyys. Psyyk. Sos. Näkökulma	PFS
opettajakoulutuksen kehitys	JATKOKOULUTUS	opettajan auktoriteetin häviäminen	PELKO / VASTUU	painopisteen muuttuminen	PFS
opettajille jatkokouluuttamista	JATKOKOULUTUS	opettajalla suuri vastuu	PELKO / VASTUU	psyyk & sos osuuden lisääminen	PFS
OPS TYÖNSUUNNITTELUUN VÄLINE		pelko sanahelinästä	PELKO / VASTUU	arvioinnin jako eri osa-alueisiin	PFS
Työväline suunnittelulle	SUUNNITTELU	liikunnan opetus ei tule muuttumaan	PELKO / VASTUU	toimintatavan muutos	PFS
vapauksia suunnitteluun	SUUNNITTELU	TARKEIMMAT TAVOITTEET		näkökulma opetuksessa muuttuu	PFS
konkreettisesti	SUUNNITTELU	itsearviointiin painottuminen	ITSENSÄ TOTEUTTAMINEN	painotuksen puute	PFS
sopivasti vapauksia	SUUNNITTELU	itsensä voittaminen, haastaminen	ITSENSÄ TOTEUTTAMINEN	fyysisen toiminnan painottuminen	FYYSINEN AKTIIVISUUS
KUVAILUA / MIELIPITEITÄ OPSISTA		yksilöä tukeva	ITSENSÄ TOTEUTTAMINEN	MITTAAMINEN	
väljä (sekä vanha että uusi)	VALIA	oppilaslähtöinen	ITSENSÄ TOTEUTTAMINEN	move! mittaamisen väheneminen syö motia	MITTAAMINEN
Väljä	VALIA	itseohjautuvuus	ITSENSÄ TOTEUTTAMINEN	kuntotiestien vaikuttamattomuus numeroon	MITTAAMINEN
ympäripyöreä	VALIA	omakohtaisuutta enemmän	ITSENSÄ TOTEUTTAMINEN	mittaamisessa Move!	MITTAAMINEN
ympäripyöreä	VALIA	vastuunottaminen	VASTUULLISUUS	move! mittaamisen väheneminen syö motia	MITTAAMINEN
arvosteluväli pitkä	VALIA	vastuullinen kehittyminen	VASTUULLISUUS	MUUTA	
arvioinnin väljyys	VALIA	asiallisuuden ja keskinäisen kunnioituksen painotus	KUNNIOITAMINEN	uimataito	TIEDOT TAI DOT
arvioinnin väljyys	VALIA	liikuntaan kasvattaminen, kasvu liikunnan avulla	LIIKUNNALLINEN ELÄMÄNTAPA	palaute osana arviointia	PALAUDE
muotoiltavissa olevia	VALIA	liikunnallinen elämäntapa	LIIKUNNALLINEN ELÄMÄNTAPA	positiivinen suunta	MUUTOS
vaatii tarkennusta	VALIA	liikuntaharrastuksen löytämisen korostaminen	LIIKUNNALLINEN ELÄMÄNTAPA	kasvatuksellista puolta korostava	KASVATUS
häilyvä	VALIA	opettaa elämässä tarvittavia taitoja	LIIKUNNALLINEN ELÄMÄNTAPA	asenne ja yrittäminen pääpaino	ASENNE JA YRITTÄMINEN
konkreetin puute	VALIA	kasvaminen liikuntaan ia liikunnan avulla	LIIKUNNALLINEN ELÄMÄNTAPA		

KUVA 3. Esimerkki tämän tutkimuksen sisällön koodaamisen työtavasta (kuva ei näy kokonaisuudessaan)

Ensimmäisen teoreettisen käsitteistön luomisen jälkeen pystyin havainnoimaan opetussuunnitelmaa kokonaisuutena. En kuitenkaan saanut tämän perusteella eriteltyä opetussuunnitelman eri osa-alueisiin kohdistettuja käsityksiä. Toisen analyysin ja pelkistykseen tein käsiterungon alle, joka oli ennalta määritelty. Tätä teorialähtöistä pelkistystä tehdessäni jaottelin lauserakenteet opetuksen tavoitteiden, sisällön ja arvioinnin näkökulmasta (liite 2). Näin aineistosta on helpompaa poimia oleelliset asiat juuri näiden käsitteiden valossa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113.) Luokitelllessani aineistoa, kirjasin ylös myös sitaatteja, joita pystyin hyödyntämään tutkimuksen raportointivaiheessa. Teorialähtöisen pelkistämisen myötä pystyin raportoimaan yksilöiden käsityksiä tarkemmin ja monipuolisemmin osiossa 6.1 ”Aineistojen avaaminen yksilön näkökulmasta”. Ennalta määriteltyä luokittelua (sisältö, tavoitteet ja arviointi) käytettiin tutkitaville kohdistetussa kysymyksessä, sillä halusin varmistaa, että opetussuunnitelmaa analysoidaan laajasti jokaisen sisältöalueen näkökulmasta. Muutoin tutkittavien esseet olisivat voineet painottua vain yhteen tai kahteen opetussuunnitelman sisällön alueeseen, joka olisi supistanut tutkimusaineistoani.

Esseevastauksiin paneutuminen, aineiston järjestäminen ja aineiston analysointi pitkin tutkimuksen teon matkaa on oleellinen osa laadullista tutkimusprosessia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 223–224). Tutkimuksen edetessä minulle konkretisoitui käsitysten tutkimisen herkkyys. Lisäksi ymmärrän paremmin tutkimusmenetelmien tuomia vaatimuksia analyysin tekemiseen liittyen. Tässä tutkimuksessa aineiston kattavuuteen vaikuttavat esimerkiksi tutkittavan kirjallinen ilmaisu, tutkijan tapa sisäistää, lukea ja vertailla tekstejä sekä kyky tehdä päätelmiä. Lisäksi käsitysten ilmaiseminen on riippuvainen ajasta, paikasta ja mielentilasta sekä henkilölle

ominaisista kyvyistä prosessoida asiasisältöjä (Gröhn 1993, 26–29). Ympäristötekijöihin vaikuttaminen on tutkimuksen teon haaste ja siihen voi ainoastaan vaikuttaa kehottamalla tutkittavia paneutumaan tehtävään henkilölle optimaaliseen.

Analysoin aineistoa kolmesta eri näkökulmasta sisällönanalyysi menetelmänäni: yksilöiden käsitykset, tutkittavien yleisimmät käsitykset sekä myönteinen/kielteinen suhtautuminen. Fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä on, että jokainen tapaus nähdään omanlaisenaan (Ahonen 1994, 114). Tästä syystä halusin avata tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden mielipiteet avaamalla aineistot tapauskohtaisesti. Avasin aineistot tiivistämällä henkilöiden tekstit ja nostamalla esille teksteistä asiasanat. Tutkimuksen kannalta on oleellista huomata, kuinka yksilöllisiä näkemyksiä liikunnanopettajilla ja vasta valmistuvilla liikunnanopettajaksi opiskelevilla on suhteessa opetussuunnitelmaan. Tämän voidaan olettaa näkyvän myös erilaisissa tavoissa toteuttaa opetusta opetussuunnitelman pohjalta, sillä tehdyt tulkinnat ovat henkilöiden vallitsevia päällimmäisiä mielipiteitä opetussuunnitelmasta.

Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden yleisiä käsityksiä opetussuunnitelman uudistusta ja käytännöllisyyttä kohtaan, käsittelin aineiston kokonaisuutena. Kokonaisuudesta pystyin laskemaan teemojen mainintojen määrää ja siten tekemään päätelmää siitä, mitkä asiat nousevat teksteistä esille toisia useammin. Avatessani yleisimpiä käsityksiä erittelin, mihin teemaan (sisällöt, tavoitteet, arviointi) käsitys liitettiin. Laadullisen tutkimuksen aineiston kvantifioinnin avulla tutkimustuloksia voidaan havainnollistaa lukijalle konkreettisesti eri näkökulmista (Latvala & Vanhanen, 2001). Käsitysten myönteisyyttä ja kielteisyyttä jaotelllessani hyödynsin niin ikään laskennallista menetelmää, jonka avulla pystyin konkretisoimaan opetussuunnitelmaan suhtautumisen suuntaa.

5.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eettisyyden tarkastelu kuuluu osaksi tutkijan työtä ja sen merkitys kohentaa tutkimuksen hyväksyttävyyttä (Kuula 2006). Eettisyyden käsitteen monimuotoisuus ja eettisen ajattelun yksilöllisyys luovat haasteita tutkimuseettisten kysymysten auki kirjoittamiselle. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimuksen eri vaiheet pyritään kuvaamaan mahdollisimman tarkkaan ja laajasti siten, että tutkimus olisi läpinäkyvää lukijalle (Hirsjärvi 2014, 232.) Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus ovat laadullisessa tutkimuksessa sisarilmioita, sillä eettinen toiminta on osa tutkimuksen laatua (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127).

5.4.1 Tutkimuksen eettisyyden tarkastelua

Eettinen ajattelu on pohdintaa ja asioiden oikeellisuuden tarkastelua omien sekä yhteisön arvojen kautta. Tutkimuksessa eettisyyttä voidaan jäsentää monella tapaa. Sitä voidaan ilmentää esimerkiksi tutkimuseettisten normien kautta, jotka ovat osa tutkijan ammatin velvoitteita. Normit ohjaavat tutkimuksen kulkua ja vaikuttavat tieteen arvostettavuuteen. Itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, henkisen ja fyysisen vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyyden kunnioittaminen ja suojeleminen ovat ihmistieteen tekemisen normeja. (Kuula 2006.) Tutkimusta tehdessäni olen kiinnittänyt huomioita tutkimuseettisiin normeihin ja niiden toteutumiseen.

Suomessa tutkimuksen eettisyyttä ohjataan hyvien tieteellisten käytäntöjen kautta, joita kehoitetaan noudatettavan tutkimuksen kaikissa eri vaiheissa. Hyvä tieteellinen käytäntö korostaa perusarvojen vaalimista, kuten rehellisyyttä ja keskinäistä kunnioitusta, se korostaa raportoinnin tarkkuutta ja avoimuutta tutkittavaa asiaa kohtaan sekä ottaa kantaa hallintokäytänteisiin ja tutkimuksen rahoitustoimintaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7). Moneen eri tieteenalaan ja tutkimukseen sovellettavat tieteen käytänteet ovat tulkinnanvaraisia ja niiden tulkinnanvaraisuus ei anna suoria vastauksia tutkijalle (Kuula 2006). Loppujen lopuksi vastuu tutkimuksen eettisyydestä on tutkijalla itsellään ja se riippuu tutkijan omasta käsityksestä eettistä toimintaa kohtaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 23–27).

Eettisyyden tarkastelu nousee esille tutkimuksen eri vaiheissa ja näitä nivelkohtia voivat olla esimerkiksi tutkimusluvan hakeminen, aineiston keruuseen liittyvät ongelmat, tutkimuskohteen hyväksikäyttö, tutkijan ja tutkimuskohteen suhde sekä tutkimuksesta tiedottaminen (Eskola & Suoranta 1998, 52–53). Tutkimuksen lähtökohtana tulee olla henkilöiden ihmisarvon kunnioittaminen ja suostumus osallistua tutkimukseen (Hirsjärvi ym. 2014, 23–27.) Empiirisessä tutkimuksessa tutkijan tehtävänä on pitää huolta henkilöiden yksityisyydestä tutkimuksen eettisiä käytänteitä noudattaen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 22). Tässä tutkimuksessa tutkittavien halukuutta osallistua tutkimukseen on kysytty etukäteen, heidän yksityisyytensä on salattu, niin ettei nimiä tai henkilöllisyyttä paljastavia tietoja julkisteta. Tunnistettavuuden ehkäiseminen tutkimusraportissa on yksi tutkimuksen perustavanlaatuisia normeja (Kuula 2014). Tässä tutkimuksessa tutkittavien henkilöiden opetusvuodet ja sen hetkinen ammattistatus on nostettu esille,

mikä on mielestäni suppea kuvaus tutkittavista, eikä näiden perusteella heitä pysty henkilöimään.

Tutkimuksen eettisyyttä pohdiskellessani tämän tutkimuksen eettistä problematiikkaa lisäsi tutkittavien henkilöiden ja tutkijan välinen riippuvuus. Tässä tutkimukseen osallistuvat henkilöt olivat tutkijalle entuudestaan tuttuja, mikä mahdollistaa vaikutuksen aineiston analyysiin ja siten tutkimuksen luotettavuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa analyysin tulee olla puolueetonta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Tämän ratkaisin tutkimuksessani siten, että poistin varsinaisen tekstin alusta tutkimukseen osallistuvien henkilötiedot ennen aineistoon perehtymistä, jotta teksti olisi tutkijalle mahdollisimman neutraalia. Siten tutkimukselle tärkeä tutkijan ja tutkittavan välinen riippumattomuus toteutuisi (Eskola & Suoranta 1998, 52–53).

5.4.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittaaminen on haastavaa, sillä tutkimuksen luonne on monisäikeinen ja perustuu tulkintaan. Tulkinta perustuu oletuksiin ja niiden totuudellisuutta voi tarkastella eri teorioiden näkökulmasta. Eri totuusteoriat määrittelevät tiedon totuusarvoa. Totuusteorioista pragmaattinen ja konsensukseen perustuva totuusteoria määrittelevät Tuomen ja Sarajärven (2009, 135) mukaan parhaiten laadullisen tutkimuksen luomaa ”totuutta”. Pragmaattisen totuusteorian mukaan totuus liittyy toiminnan mahdollisuuksiin, uskosta pidetään totena, mikäli se toimii ja on käytännöllinen. Konsensukseen perustuvassa totuusteoriassa ihmisten väliset sopimukset ja kielikuvat ovat todellisia. Näiden kahden totuusteorian ohella laadulliseen tutkimukseen liitetään niin ikään totuuden koherenssiteoria, jonka mukaan todetun väitteen on oltava samoilla linjoilla jo aikaisemmin todennettujen väitteiden rinnalla.

Luotettavuuden määrittely riippuu pitkälti siitä, mitä asioita määrittelyä tehdessä halutaan painottaa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on käytetty esimerkiksi seuraavia käsitteitä: uskottavuus, vastaavuus, siirrettävyys, luotettavuus, tutkimustilanteen arviointi, varmuus, riippuvuus, vakiintuneisuus, vahvistettavuus ja vahvistuvuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–139.) Tutkimuksessani pyrin hyödyntämään eri metodioppaiden aineistoa tarkastellessani tutkimuksen luotettavuutta. Pyrin ottamaan huomioon seuraavaksi mainitut seikat tarkastellessani omaa tuotostani.

Laadullisen tutkimuksen raportoinnin luotettavuutta voi tarkastella käytännössä esimerkiksi paneutumalla analyysin kattavuuteen, raportoinnin läpinäkyvyyteen, lähteiden kattavuuden ja käytön sekä tutkimuksen raportoinnin selkeyden näkökulmaa. Analyysin kattavuus tarkoittaa sitä, etteivät päätelmät perustu satunnaisiin poimintoihin vaan tulkinnat muodostuvat koko ryhmää koskevista johtopäätöksistä (Mäkelä 1990, 52–53). Tähän pyrin vaikuttamaan avaamalla mahdollisimman laajasti tutkimusaineistoa lukijalle käyttämällä sitaatteja ja muodostamalla näiden perusteella päätelmiä. Tutkimusmenetelmän ja tulkintasääntöjen on oltava niin selkeää, että tutkimus olisi toistettavissa ja toinen tutkija päätyisi niitä soveltamalla samankaltaisiin tuloksiin. (Mäkelä 1990 52–53). Laadullisen tutkimuksen kaikkien vaiheiden tarkka kuvaaminen ja tutkimuksen läpinäkyvyys ovat merkityksellisessä asemassa luotettavuutta arvioitaessa (Hirsjärvi ym. 2014, 232). Tähän pyrin kuvailemalla tutkimuksen eri vaiheita tarkasti lukijan näkökulma huomioiden. Luotettavuutta lisää niin ikään tutkimuksen argumentoinnin vahvuus. Lähteiden monipuolisuus ja aikaisemman tutkimuksen käyttäminen lähdeaineistona tekevät laadullisesta tutkimuksesta johdonmukaisempaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 126). Suomalaista opetussuunnitelmaa käsiteltäessä olen kokenut kansainvälisten lähteiden hyödyntämisen paikoitellen hankalaksi.

6 TULOKSET

Tutkimukseen aineistona ovat liikunnanopettajien ja liikunnanopettajaksi opiskelevien kirjalliset esseet opetussuunnitelman muutoksesta. Esseiden pohja-aineistona ovat vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen liikunnan opetussuunnitelmat.

Aineistoa on analysoitu kolmesta eri näkökulmasta:

1. Yksilöiden käsitykset opetussuunnitelmasta (tapaus)
2. Aineistosta nousseet vallitsevat käsitykset (koko tutkimusjoukko)
3. Myönteinen ja kielteinen näkökulma suhteessa opetussuunnitelmaan

Kaikki analyysit on toteutettu aineistolähtöisesti ja niiden avulla pyritään tuomaan aineiston sisältö laajasti ja monipuolisesti esiin, vertaillen kirjoitelmia toisiinsa ja korostaen tutkittavien yksilöllisiä ajatuksia.

6.1 Aineistojen avaaminen yksilön näkökulmasta

Aineisto 1 – opiskelija 1

”Arvioinnin selkeys, fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky, haastava, liikunnallinen elämäntapa, ominaisopetus, selkeä, tunne- ja vuorovaikutustaidot, täydennyskoulutus, väljä”

Opiskelija 1 näkee vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelmissa samankaltaisuuksia sosiaalisten taitojen, itseilmaisun, liikunnan ja terveyden välisten yhteyksien, lajitaitojen, itsetuntemuksen ja kasvattamisen näkökulmasta. *”Mahdollistaa siis yhä visioni sellaisesta liikunnanopetuksen toteuttamisesta, jossa opetuksen tavoitteena on aina jokin näistä tavoitteista.”* Opiskelija 1:n mielestä lajitaitojen opettaminen on valitettavan usein monien opettajien opetuksessa päätaivoite, eikä sosiaalisia taitoja välttämättä varsinaisesti opeteta. Tähän opiskelija 1:n näkemyksen mukaan löytyy syy sekä vanhasta että uudesta opetussuunnitelmasta, joiden mukaan liikunnanopetuksen painotukset ovat fyysisten ominaisuuksien opettamisessa eri liikuntalajien ja liikuntamuotojen avulla. *”Tämä tarkoittaa sitä, ettei muihin tavoitteisiin oikeasti keskitytä eikä esimerkiksi oppilaiden heränneitä tunteita tutkita ja tarkastella kiinnostuneesti vaan opitaan ole-*

maan näyttämättä niitä.” Opiskelija 1 on vahvasti tätä mieltä vaikka uudessa opetussuunnitelmassa sosiaalisten taitojen tavoitteet ja niiden arviointi on eritelty (POPS 2014). Opiskelija 1 mielestä opetuksessa pitäisi keskittyä enemmän tunteiden hallintaan.

Opiskelija 1 kokee pystyvänsä toteuttamaan omaa opetusvisiotaan sekä uuden että vanhan opetussuunnitelman pohjalta. Samankaltaisuuksia hän kokee olevan esimerkiksi tavoitteissa: ”Mahdollistaa siis yhä visioni sellaisen liikunnanopetuksen toteuttamisesta, jossa opetuksen tavoitteena...” (viittaus yleisesti tavoitteisiin), ”Tällaista opetusta olisi voinut toteuttaa myös vanhan opsin pohjalta.” (viittaus tunnetaitojen opettamiseen) ja ”Nämä asiat ovat kaikki jo vanhassakin OPS:ssa, vain hieman eri tavalla kuvattuina.” (viittaus elämän läpi jatkuvaan liikuntaharrastaneisuuteen). Opiskelija 1:n näkemys vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelmien tavoitteista, että ne ovat samansuuntaiset, eikä hän koe tavoitteiden muuttuneen oman opetuksensa näkökulmasta (vrt. kuva 2).

Opiskelija 1:n mielestä suurin muutos opetussuunnitelmassa on arviointikriteerien muuttuminen. Arvioinnin painotuksen siirtyminen pois lajitaidoista on opiskelijan mielestä hyvä asia. ”Pidän tätä hyvänä muutoksena, nyt muutkin liikunnan tavoitteet kuten sosiaaliset taidot tulee otettua tosissaan...”. Arviointiin annetut ohjeistukset ovat opiskelijan mielestä vuoden 2014 opetussuunnitelmassa selkeämmät. Vaikka opiskelija kokee sosiaalisten taitojen ja tunteiden säätelyn arvioinnin voivan olla käytännössä haastavaa, sillä liikunnanopettajakoulutuksessa ei käsitellä tätä osa-aluetta riittävästi. Arvioinnin painotukset jäävät opiskelija 1:n mielestä niin ikään epäselväksi, mikä voi lisätä arvioinnin epätasa-arvoa alueellisesti. ”Toki minkäänlaista painotusta kriteereissä ei kerrota eli vaikuttavatko kaikki kriteerit arvosanan muodostumiseen yhtä paljon vai vaikuttaako toiset enemmän.”

Opiskelija 1 kokee fyysisen toimintakyvyn sisältöalueen kuvauksen hyvin kattavaksi ja sopivan väljäksi niin että, se mahdollistaa monipuolisen opetuksen. ”Fyysinen toimintakyky osiossa kuvataan sopivan väljästi että kokeillaan erilaisia lajeja, opetellaan liikunnan ja terveyden välisiä yhteyksiä ja annetaan mahdollisuuksia keholliseen itseilmaisuuun.” Erilaisten liikuntalajien mainitseminen lajilistan sijaan on opiskelija 1:n mielestä hyvä asia. Uusi opetussuunnitelma mahdollistaa tällä osa-alueella oppilaiden osallistamisen opetuksen suunnitteluun. Sen sijaan sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn kuvauksissa on opiskelija 1:n mielestä puutteita eikä niiden sisältöjä osata kunnolla käsitellä opettajien keskuudessa. ”Näissä ryhmätehtävissä varmasti kohdataan sosiaalisesti haastavia tilanteita, on kuitenkin mahdollista, että mikäli tilanteita ei

osata käsitellä ne jäävät mieliin vain karvaina muistoina epämiellyttävistä ryhmäjaosta tai siitä, että koki olevansa huono.” Opiskelija 1:n näkemyksestä kumpuaa pelko opettajien kyvykkyydestä ja hän toivoo tähän asiaan täydennyskoulutusta. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa korostetaan pystyvyyden kokemuksia ja positiivisen minäkuvan luomisen periaatteita (POPS 2014). Lisäksi opiskelija 1 nostaa esille ajatuksen, jonka mukaan ”*psykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn osa-alueiden kuvaukset eivät ole vielä nykyisten oppimiskäsitysten tasalla.*” Opiskelija 1 näkemyksen mukaan vuoden 2014 opetussuunnitelmasta välittyy oletamus, jonka mukaan psykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn opettaminen tapahtuu liikuntataitojen opettamisen sivussa sen sijaan että niiden oppimiseen vaikuttaviin seikkoihin paneuduttaisiin syvällisesti.

Aineisto 2 – opiskelija 2

”Fyysinen, psykkinen ja sosiaalinen toimintakyky, haastava, kuntotestaus, liikunnallinen elämäntapa, ominaisopetus, monipuolinen, oppilaiden motivointi, oppilaslähtöisyys, väljä”

Opiskelija 2 koki, ettei vuoden 2004 opetussuunnitelma ole palvellut parhaalla mahdollisella tavalla hänen opetustaan. ”*Ensinnäkin olemme mielestäni menossa oikeaan suuntaan.*” Vaikka opiskelija ei kokenut vuoden 2004 opetussuunnitelman kohtaavan hänen opetusfilosofiansa kanssa, ei vuoden 2004 opetussuunnitelmasta ole ollut haittaakaan. ”*Toki se on ollut sen verran ympäröivää, ettei siitä tavallaan suurta haittaakaan ole ollut.*” Opiskelija 2:n päätavoitteet opetuksessa olivat olleet monipuolisten liikuntakokemusten tarjoaminen ja siten elämän läpi jatkuvan liikuntaharrastuksen löytäminen sekä pätevyyden kokemukset liikunnassa. Tätä opiskelija 2 näkee korostettavan enemmän vuoden 2014 opetussuunnitelmassa, mikä käy ilmi opetussuunnitelmatekstistä (POPS 2014). Opiskelija 2 näkemyksen mukaan uudessa opetussuunnitelmassa lajitaitojen painotus vähenee ja motivointi liikkumaan muuttuu. ”*Tämä tarkoittaa sitä, ettei jokaisesta lajista tarvitse pitää, kunhan löytää itselle motivoivimman tavan liikkua.*”

Uusi opetussuunnitelma on opiskelija 2:n mielestä muuttunut moniulotteisemmaksi, jonka myötä myös liikunnanopetuksen monimuotoisuus on mahdollista. Opetussuunnitelma ohjaa opettajaa ajattelemaan lajitaitojen ulkopuolelle. ”*Mielestäni tämä ohjaa tai ainakin on mahdollisuus ohjata opettajia aktiivisesti miettimään muuta kuin tietyn lajitaidon tai liikkumisen taidon opetusta.*” Sisällön jakaminen fyysiseen, psykkiseen ja sosiaaliseen osa-alueeseen avaa

liikunnanopetuksen mahdollisuuksia entisestään. Opiskelija 2 kuitenkin kokee, että psyykkisen ja sosiaalisen osa-alueen nostaminen voi viedä ”...*pohjaa ´itsetarkoitukselta´ eli liikkumiselta.*” Opetussuunnitelmaan jää tulkinnan varaa. Opiskelija 2:n mielestä kuitenkin laajojen tavoitteiden saavuttaminen vaikeutuu isojen oppilasryhmien myötä ja hän jäi kaipaamaan tarkempia opetuksessa huomioitavia tavoitteiden ja arvioinnin painotuksia asetetuille sisällöille. Opetussuunnitelman tavoitteet ovat herättäneet myös aikaisemmassa opetussuunnitelmassa kritiikkiä, opettajat toivoivat Sulosen ym. (2010) tutkimuksen mukaan selkeitä, konkreettisia ja realistisia tavoitteita. Tavoitteiden ja arvioinnin painotusten puute voi opiskelija 2:n mielestä pahimmassa tapauksessa aiheuttaa uusien sisältöjen hylkimistä ja siten uusi opetussuunnitelma jäisi monelle sisäistämättä eivätkä uudistukset tulisi näkymään käytännössä juuri millään tavalla. ”*Pelkona on että paperista tulee sanahelinää ja muutosta ei tule tapahtumaan.*”

Tavoitteiden ja sisällön taulukointi on opiskelija 2:n mielestä hyvä juttu. Näin lajitaitojen painotus vähenee ja opetukseen nousee selkeästi muitakin tavoitteita. ”*Hyvä niin, koska se antaa mahdollisuuden luoda liikunnanopetukseen ilmapiirin, jossa itse lajitaidot eivät ole se ainut juttu.*” Opiskelija 2:n mielestä vuoden 2014 opetussuunnitelmassa korostuu oppilaan itsensä voittaminen ja haastaminen edellistä paremmin. Uudet tavoitteet tuovat opiskelija 2 näkemyksen mukaan myös haasteita opetukseen, sillä erilaiset sisällöt vaativat oppilaiden paremman osallistamisen ja kurin pitäminen tunneilla voi vaikeutua: ”*Olen valitettavasti nähnyt että joillakin tunneilla opettajilla on vallasta osa siirtynyt oppilaille ...*”. Opiskelija 2:n mielestä opetus tulee muuttumaan uuden opetussuunnitelman myötä ja opetuksella on riskinsä mennä liikaa ”*puhumiseksi ja pohtimiseksi*”. Hän kokee oppilaiden asenteiden olevan mahdollisesti keskustelemaa opettamista vastaan. Oppilaat kuitenkin toivovat vaihtelevaa opetusta, joka sisältää sosiaalista vuorovaikutusta (Sulonen ym. 2010).

Arvioinnin suhteen opiskelija 2 tuo mielipiteitään esille kuntotestaukseen ja lajitaitojen poistamiseen liittyen. Opiskelija 2:n mielestä arviointi tulee olemaan muutakin kuin lajitaitojen mukaan paremmuusjärjestykseen asettamista. ”...*ohjaa meitä aidosti pois ainoastaan paremmuusjärjestyksessä lajitaitojen ja fyysisten taitojen osaamisen arvostelusta.*” Tämä voi opiskelija 2:n mielestä heikentää taitavien oppilaiden liikuntamotivaatiota. Mittaamisen poistaminen osana arviointia on hyväksyttävää, mutta sitä ei hänen mielestään pitäisi poistaa kokonaan.

Aineisto 3 – opiskelija 3

”Arvioinnin haaste, fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen toimintakyky, liikunnallinen elämäntapa, monipuolinen, kuntotestaus, ominaisopetus, entistä parempi oppilaslähtöisyys, täydennyskoulutus, vuorovaikutus, väljä”

Opiskelija 3 kokee uuden opetussuunnitelman ”...olevan edellistään kattavampi, inhimillisempi, laaja-alaisempi sekä opettajaa konkreettisesti hyödyttävämpi kokonaisuus”. Konkreettisuus näkyy opiskelija 3:n mielestä esimerkiksi opetusta tukevissa teksteissä liittyen oppimisympäristöihin ja työtapoihin, ohjaukseen ja tukeen sekä arviointiin, johon erityisesti opetussuunnitelmaan (2014) lisätty täydentävä teksti oppimisympäristöihin, työtapoihin, ohjaukseen, eriyttämiseen, tukeen ja oppimisen arviointiin liittyen on ollut tervetullutta. Tästä näkökulmasta katsottuna opiskelija 3 kokee vuoden 2004 opetussuunnitelman olleen huomattavasti suppeampi, vuoden 2014 opetussuunnitelman ollessa selkeämpi ja korostavan enemmän liikunnan kasvatuksellista puolta. Opiskelija 3:n mielestä muutos on erinomainen.

”Kun koulussa tavoitteena on opettaa elämässä tarvittavia taitoja, on sen hyvä näkyä selkeästi myös eri aineiden opetussuunnitelmissa.” Tällä opiskelija 3 viittaa täsmentyneisiin tavoitteisiin vuoden 2014 opetussuunnitelmassa. Sisällöt ja tavoitteet on muotoiltu käyttäen pehmeämpiä sanavalintoja, kuten tutustuttaa, ohjata, tukea ja kannustaa, edellisen opetussuunnitelman vaatiessa oppilailta enemmän (osaa, hallitsee, toimii). Tämä on opiskelija 3:n mielestä inhimillisempi suunta. *”Jokainen, oli sitten opettaja tai kuka tahansa, saa uudesta ops:sta kuvan, että oppilaita halutaan nimenomaan kasvattaa monipuolisesti, kannustavasti ja inhimillisesti yhteiskunnan jäseniksi.”* Opiskelija 3:n mielestä opetussuunnitelman tavoitteet motivoivat oppilaita omaehtoiseen liikkumiseen ja tukevat terveen itsetunnon kehittymistä.

Tavoitteiden, sisältöjen ja arvioinnin jakaminen fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen osa-alueeseen on vuoden 2014 opetussuunnitelmassa uutta, mikä ohjaa oppilaiden kokonaisvaltaiseen kasvattamiseen. *”Jaottelu selkeytti omaa lukukokemustani ja samalla korostaa mielestäni uudessa ops:ssa esillä olevaa oppilaan kokonaisvaltaisen kasvattamisen ja oppimisen tukemisen näkökulmaa.”* Edellisessä opetussuunnitelmassa tavoitteet ja sisällöt ovat olleet ristiriidassa keskenään sisällöissä mainittavan vain fyysisen osa-alueen tekijöitä ja tavoitteessa ilmaistavan lisäksi sosiaalisia ja psyykkisiä tekijöitä. Uusi opetussuunnitelma on opiskelija 3:n mielestä

edellistä loogisempi kokonaisuus. Erityisesti arvioinnin ja tavoitteiden linkittäminen, sekä arvioinnin kuvaukset ovat helppolukuista tekstiä, jonka avulla opettaja saa avaimia oppilaiden arviointiin.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman kasvatuskäsitys on opiskelija 3:n mielestä vanhentunut sen korostaessa esimerkiksi sukupuolten välisiä eroja opetuksessa. ”*Vuoden 2004 ops korostaa mielestäni nyky-yhteiskunnan käsityksiin nähden jo onneksi vanhentunutta näkemystä sukupuolten välisistä eroista.*” Uudessa opetussuunnitelmassa näkyy tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, mahdollistaen tulevaisuudessa sukupuolineutraalin opettamisen (viitataan poikien miesliikunnanopettajaan ja tyttöjen naisliikunnanopettajaan) ja sekaryhmien yleistymisen. Tällainen opetus mahdollistaa opiskelijan näkemyksen mukaan avointa ja yhtenäistä toimintakulttuuria. ”*Sekaryhmäopetus voi parhaimmillaan ja onnistuneesti toteutettuna luoda kouluihin avointa ja yhtenäistä ilmapiiriä sekä normalisoida murrosiässä kehittyvien nuorten välistä kanssakäymistä.*”

Yksi merkittävimmistä uudistuksista opetussuunnitelmassa on opiskelija 3:n mielestä liikuntalajien poistaminen. Vuoden 2014 opetussuunnitelma asettaa lajirajoja ylittäviä, soveltavia ohjeita ja ottaa huomioon opetusryhmien erilaisuuden. ”*Edeltävä ops luettelee sisällöiksi liikuntalajeja ja -muotoja, ei oikeastaan mitään muuta.*” Opetuksen suunnittelu voi olla uuden opetussuunnitelman mukaan vapaampaa ja monimuotoista. Opiskelija 3 kokee opetussuunnitelman antavan riittävästi tukea opettajan työhön ja samalla mahdollistavan opetuksen soveltamisen. Uuden opetussuunnitelman haasteeksi opiskelija 3 kokee uusien tavoitteiden ja sisältöjen mukana tuoman oppimisen arvioinnin. Oppimista on vaikeampi arvioida tavoitteiden ollessa laajoja ja tulkinnanvaraisia, joten valtakunnallisia eroja voi syntyä edellistä enemmän. Samainen ajatus nousi esille myös liikunnanopettajille suunnatussa seminaarissa käsitellessä uuden opetussuunnitelman arviointikriteerejä (Jyväskylässä 8.10.2016).

Aineisto 4 – opettaja 1

”Arvioinnin haaste, fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky, liikunnallinen elämäntapa, monipuolinen, kuntotestaus, ominaisopetus, oppilaslähtöisyys, täydennyskoulutus, tunne- ja vuorovaikutustaidot, väljä”

Opettaja 1 kokee uuden opetussuunnitelman tuovan vapauksia opetustyön suunnitteluun ja mahdollistavan oppilaiden osallistamisen. Oppilaiden mukaan ottaminen tuntien suunnitteluun vaikuttaa opettaja 1:n mielestä positiivisesti koettuun liikuntamotivaatioon. Tämä johtuu pitkälti lajilähtöisyyden poistumisesta. ”Uudistuksen myötä, liikunnan opetussuunnitelma antaa opettajalle entistä enemmän vapauksia suunnitella tunteja, joka on mielestäni hyvä asia, mutta kääntöpuolena vapaudelle suunnitella tunteja on arvioinnin vaikeus, arvioinnista tulee haastavampaa, koska lajisisällöllistä aineenhallintaa ei ole ja kuntotestit eivät saa vaikuttaa enää numeroon.” Kommentti kuvastaa hyvin edellisen opetussuunnitelman juurruttamaa pedagogista otetta. Uudistukset tuovat opettajan mielestä haasteita koulun arkeen, mutta samalla vanhasta poikkeaminen koetaan tervetulleeksi. Lajilähtöisyys on opettajan mielestä kuitenkin turvallinen opetuksen lähtökohta: ”Lajilähtöinen ajattelu on mielestäni hyvä ja turvallinen, mutta rajaa kuitenkin oppilaiden ajattelua siitä, mitä tunnilla tehdään.”

Opettaja 1:n mielestä kouluissa vuosisuunnitelmien monipuolisuus on kärsinyt, sillä opettajat haluavat yleensä pysyä mukavuusalueellaan ja opettaa enimmäkseen tuttuja lajeja. ”Vuosisuunnitelmissa on myös suhteellisen suuria eroja lajien kohdalta poikien ja tyttöjen välillä”. Opettaja 1 kokee tytöille opetettavan enemmän tanssia ja fitnesskuntoilun muotoja, kun taas poikien liikunnanopetus on hänen mielestään palloiluvoittoista. Lajitarjonnassa on eroja vaikka niitä ei ole jaoteltu sukupuolen perusteella vuoden 2004 opetussuunnitelmassa (POPS 2004). Uudessa opetussuunnitelmassa sukupuolen mukainen jaottelu on poistunut ja käytännössä sekaryhmiä pyritään lisäämään (POPS 2014; POPS2004). Monipuolinen opetus tukee opettajan mielestä liikunnallisen elämäntavan omaksumista. Tästä huolimatta opettaja 1 ei usko lajilähtöisyyden poistumiseen varsinkaan pidempään virassaan olleiden opettajien keskuudessa. ”Luulen kuitenkin, että lajilähtöisyys ei monelta opettajalta kyllä poistu, eikä siinä ole mielestäni mitään väärää.” Opettaja 1 haluaisi kuitenkin opettajien ottavan huomioon enemmän psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita sekä ottavan huomioon motoristen perustaitojen näkökulman.

Opetussuunnitelman uudet arviointikriteerit ovat opettajan mielestä edellistä haastavammat. Konkreettisuus puuttuu tässä kohtaa, kun kunto ei saa enää vaikuttaa numeroon. ”Kunto ei saa enää vaikuttaa numeroon mikä on kuitenkin ollut tähän asti yksi selkeä konkreettinen näyttö siihen että mihin lopullinen liikunnan numero viittaa.” Opettaja 1:n mielestä kunto kertoo liikunnallisuudesta, jolla on suora yhteys motorisiin taitoihin ja näin ollen liikunnannumeroon. Asenteen ja yrittämisen korostaminen uudessa opetussuunnitelmassa on tärkeä tekijä, mutta

opettaja 1 ja hänen kanssaan työskennelleet kollegat näkevät arvioinnin painotusten muutoksessa riskinsä. ”...*oppilaiden päätä ei vaan silitellä sillä, että 'kyllä sinulla on hyvä asenne ja yrität parhaasi' mutta yksin kertaisesti taitosi ja kuntosi eivät vain yllä siihen tasoon mitä 8-10 numerot mielestäni vaativat*”. Opettaja 1 ja hänen kollegansa ovat miettineet miten oppilaiden motivaatiolle käy Move! -kuntotestien suorittamiseen, koska niillä ei ole mitään painoarvoa numeroon. ”*Olen itse henkilökohtaisesti sitä mieltä, että mielestäni kuntotestejä voisi hyvin tehdä vielä kouluissa ja sen tulisi osittain vaikuttaa numeroon niin kuin tälläkin hetkellä.*” Opetussuunnitelmassa ei kielletä kuntotestien tekemistä, mutta niiden vaikutus arviointiin on kielletty (POPS2014). Opettaja 1 kuitenkin nostaa myös esille kuntotestien toteuttamistavan muutoksen, jossa keskityttäisiin oppilaan oman itsensä kehittämiseen. Arvioinnissa opettaja 1 jää selkeästi kaipaamaan konkreettisia arvioinnin välineitä.

Uusi opetussuunnitelma korostaa edellistä enemmän sosiaalisia tavoitteita, minkä opettaja 1 kokee hyväksi suunnaksi. ”*Fyysiset ominaisuudet ovat toki tärkeitä, jotta ennaltaehkäistäisiin nuorten ylipainon kasvua ja muuten heikkoa kuntotasoa, mutta tärkeintä on kutienkin valmistaa oppilaita toimimaan asiallisesti ryhmissä, muita oppilaita kunnioittaen.*” Tästä kommentista huokuu uuden opetussuunnitelman tärkeäksi asetettu tavoite elämässä tarvittavien taitojen oppimisesta (POPS 2014). Opettaja 1:n omat opetuksen painotuksensa ovat olleet jo edellisen opetussuunnitelman aikaan vuorovaikutustaidoissa fyysisten ominaisuuksien rinnalla. Opettaja 1 korostaa kuitenkin, että hauska, mielekäs ja monipuolinen liikunta tulee järjestää niin, että se tarjoaa myös kuntotekijöiden kehittämistä.

Aineisto 5 – opettaja 2

”Arvioinnin selkeys, fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky, haastava, inhimillinen, pätevyyyden kokemukset, liikunnallinen elämäntapa, ominaisopetus, selkeä, oppilaiden motiivointi, oppilaslähtöisyys, täydennyskoulutus, väljä”

Opettaja 2 käyttää opetussuunnitelmaa hyväkseen vuosisuunnitelmien tekemisessä ja perustelee oppilailleen vuosisuunnitelman rakennetta opetussuunnitelman kautta. ”*Esimerkiksi se on ollut työväline koko vuoden liikunnan opetuksen suunnitellulle opetuksen tavoitteista sisältöihin.*” Opettaja 2 kokee vuoden 2004 opetussuunnitelman olleen suoraviivaisempi. Opetuksen tavoitteet ovat olleet väljiä ja niistä on voinut tehdä useita erilaisia tulkintoja. Opettaja 2:n kirjoittamasta esseestä välittyy hyvin kriittinen suhtautuminen vuoden 2004 opetussuunnitelmaa

kohtaan. Erityisesti arviointia opettaja on joutunut tarkentamaan reippaasti asetetun ohjeistuksen lisäksi, mikä hänen mielestään aiheuttaa suuria eroja arvioinnissa valtakunnallisesti. ”OPS:n pohjalta olen tehnyt arviointikriteerit, mitä oppilaan on hallittava jotta hän osaa luis-tella sujuvasti. Oletan, että myös tämä lisää eriarvoisuutta liikunnanopetukseen, koska jokai-nen opettaja joutuu määrittämään oman ammattitaitonsa mukaan arviointikriteerit.” Uuden opetussuunnitelman tavoitteet ovat henkilön mielestä selkeämmät, käytännöllisemmät ja inhi-millisemmät (tukee, ohjaa) ja niin ikää arviointi on helpompaa. Tavoitteiden, sisällön ja arvi-oinnin jako fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn on looginen kokonaisuus ja selkeyttää kokonaisuuden hallintaa. Opettaja 2 kokee arvioinnin olevan uuden opetussuunnitel-man perusteella tasapuolisempaa oppilaille.

Vuoden 2014 opetussuunnitelma korostaa opettaja 2:n mielestä ominaisuusopetusta. ”Tällä py-ritään kaikeksi siihen, että liikunnanopetus ei olisi lajilähtöistä, vaan opetuksen punaisena lan-kana on oppilaan liikuntavalmiuksien kehittäminen, joka mahdollistaa omaehtoisen liikunnan harrastamisen.” Lajitaidoista siirrytään harjoittelemaan liikkumis- ja välineenkäsittelytaitoja, mikä kehittää oppilaiden liikuntavalmiuksia (POPS 2014). Lajilähtöisyyden poistuminen vaatii opettaja 2:n mielestä liikunnanopettajan ammattitaidolta entistä enemmän ja ominaisopetuk-seen pitäisi järjestää koulutusta. Myös oppilaiden kohtaaminen uuden opetussuunnitelman no-jalla vaatii uusia keinoja motivoida oppilaita opetukseen, kun liikuntatunnit eivät tarjoa enää perinteisiä liikuntalajeja sisältöinä. Opettaja 2:n mielestä sekä liikunnanopettaja että oppilaat joutuvat sisäistämään koulun toimintamalleja uudestaan: ”Jos uuden opetuksen lähtökohdan oppiminen kohdistuu opettajaan, kohdistuu se mielestäni myös oppilaisiin.”

Opettaja 2:n mielestä vuoden 2014 opetussuunnitelma on kannustava ja oppilaslähtöinen. ”Ole-tan, että uudet tavoitteet, tai niiden uusi ilmaisutapa verrattuna vanhaan, huomioi eritasoiset liikkujat.” Opettaja 2 näkemyksen mukaan uuden opetussuunnitelman pohjalta oppilaat ovat opetuksen keskiössä siten, että opettajan rooli muuttuu ohjaavampaan suuntaan. Oppilaiden itseohjautuvuus ja vastuunottaminen korostuvat. ”Mielestäni tavoitteiden asettelu on menossa oikeaan suuntaan, sillä kannustamisen, ohjaamisen ja tukemisen avulla opettaja voi innostaa oppilaita liikkumaan”. Opettaja 2 innostaa oppilaita liikkumaan ja oppiminen on ”sivutuote”.

Opetussuunnitelman haaste käytännössä on opettaja 2:n mielestä tavoitteiden laajuus suhteessa opetustunteihin. ”...voiko muutamalla viikotunnilla taata sen, että oppilas erimerkiksi oival-

taa rytmin merkityksen tanssissa?” Opettaja 2 kokee uudistuksen koettelevan omaa ammattitaitoa. ”Huomaan, että oma ajattelutapa liikunnanopetuksesta on vanhassa ops:ssa ja lajilähtöisyydessä, jolloin tunnit etenevät lajista toiseen.” Opettaja 2:n mielestä on hankalaa toteuttaa tavoitteita muutaman viikkotunnin aikana ja henkilö jää kaipaamaan täydennyskoulutusta asian tiimoilta.

Aineisto 6 – opettaja 3

”Arvioinnin haasteellisuus, fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky, liikunnallinen elämäntapa, monipuolinen, ominaisopetus, oppilaiden motivointi, oppilaslähtöisyys, pätevyyden kokemukset, tunne- ja vuorovaikutustaidot, täydennyskoulutus, väljä”

Opettaja 3:n mielestä molemmat opetussuunnitelmat sisältävät tavoitteen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn kehittämiseksi. ”Mielestäni tämä on hyvä lähtökohta liikunnanopetukselle kaikilla kouluasteilla”. Opettaja 3 kokee vahvasti oppilaan yksilöllisyyden korostamisen ja vannoo eriyttämisen nimeen. ”Lapsi ja nuori tulee nähdä kehittyvänä kokonaisuutena ja yksilönä, eikä vain fyysisiä taitoja ja toimintoja toteuttavana koneena.” Opettaja 3:n mielestä liikuntatuntien kuuluu olla erilaisia ryhmän kyvyt huomioiden. Tällä tuetaan opettajan mielestä liikunnallisen elämäntavan syntymistä.

Niin ikää liikunnallisen elämäntavan omaksuminen on poimittavissa opettaja 3:n mukaan molemmista opetussuunnitelmista. ”Molemmissa opetussuunnitelmissa mainitaan yhtenä tavoitteena tasa-arvon, suvaitsevaisuuden, yhteisöllisyyden ja vastuullisuuden kehittymisen.” Opettaja 3 kokee näiden asioiden opettamisen olevan opettajan valveutuneisuuden varassa enemmän kuin kiinni opetussuunnitelmatekstin sisällöstä. Opettaja 3 korostaa opettajan vastuuta sosiaalisten taitojen opettamisessa: ”Etenkin alakoululaisten kanssa työskennellessä olen huomannut, etteivät nämä tavoitteet täyty itseksensä liikunnan opetuksessa, vaan myös näihin tulee kiinnittää huomiota oppituntien aikana.”

Vuoden 2014 suurimmat muutokset ovat opettaja 3:n mielestä ominaisopetukseen siirtyminen ja arviointikriteerien muutos. Uudistus pois lajilähtöisyydestä on opettaja 3:n mielestä hyvä muutos, sillä perustaitojen opettelu on tarpeen sekä aktiiviliikkujalle että vähemmän liikkuneelle. Uusi opetussuunnitelma tukee eriyttämistä ja liikuntaharrastaneisuutta myöhemmin elä-

mässä. ”Mielestäni nykyisen oppilasaineuksen välisten erojen huomioon ottaen uudistus tavoitteissa on melko tarpeellinen.” Opettaja 3 kokee kuitenkin haasteeksi ujuttaa ominaisuusopetusta oppitunneille, sillä oppilaat motivoituvat hänen kokemuksensa mukaan nimenomaan liikuntalajeista. Motivointi, suunnittelu ja organisointi ovat opettajan ammattitaidon varassa.

Käytännön koulutyön muutokseen opettaja suhtautuu hieman kriittisesti: ”...*liikunnanopetus ei tule käytännössä muuttumaan niin paljoa, kuin omassa mielessäni tällä hetkellä tuntuu*”. Opettaja 3:n mielestä uusi opetussuunnitelma herättelee opettajia ajattelemaan itse oppimista sen sijaan, että keskityttäisiin oppiaineeseen ja liikuntalajeihin. ”*Opetus siirtyy hieman enemmän lajin ja oppiaineen opettamisesta oppilaan opettamisen suuntaan*.” Samainen ajatus on nykyaikaisen oppimiskäsityksen keskiössä (POPS 2014).

Opettaja 3 kokee uuden opetussuunnitelman tavoitteen myönteisistä pätevyyden kokemuksista hyvin positiivisena. Mutta kokee samankaltaisen ajatuksen olevan epäsuorasti ilmaistu myös vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. ”*Jos kokemukset koululiikunnasta ovat huonoja, eikä onnistumisia tullut missään, kipinä liikunnan harrastamiseen ja liikunnallisen elämäntavan syntymiseen on hyvin vaikea löytää*.”. Tässä kohtaa opettaja 3 nostaa esille opettajan vastuun ohjata oppilaita kokemaan positiivisia kokemuksia liikuntatuntien aikana esimerkiksi eriyttämisen kautta.

Arviointi on vuoden 2014 opetussuunnitelmassa opettaja 3:n mukaan kokonaisvaltaisempi. Opettaja 3 kokee arviointiperusteiden olevan hyvin erilaisia verrattuna edellisen opetussuunnitelman kriteereihin. ”*Kokisin kuitenkin mielekkäämmäksi yhdistellä uutta ja nykyistä OPS:a arvioinnin osalta, sillä vaikka nykyinen OPS sisältää listan taitoja, ne on mielestäni esitetty riittävän ylimalkaisesti ja pienellä karsimisella niistä saisi uutta OPS:aa konkreettisemmän version siitä, mitä tulee osata*.” Uusi opetussuunnitelma mahdollistaa kokonaisvaltaisemman arvioinnin, mutta se jää hieman häilyväksi. Opettaja 3 jää kaipaamaan valtakunnallisesti määriteltyjä arviointikriteerejä kustakin liikehallintataidosta, mikä kertoisi tarvittavan osaamisen liikuntataitoon liittyen. Opettaja 3 peräänkuuluttaa edelleen liikuntataidon oppimisen perään liikehallintataitojen sijaan. Niin ikä arviointiin lisätyt psyykinen ja sosiaalinen osa-alue ovat opettaja 3:n mielestä tarpeellisia, mutta niiden sisältö jää suppeaksi. Opettaja 3 suhtautuu epäroiden opetussuunnitelman käytännöllisyyteen koulumaailmassa: ”*Nähtäväksi kuitenkin jää, muuttuuko käytännön liikunnanopetus kouluissa ja minkä suuntainen se muutos tulee olemaan*.”

6.1.1. Yhteenveto

Tarkastellessani esseitä yksilön näkökulmasta, huomasin vastaajien käsityksissä eroja ja samankaltaisuuksia. Kaikista aineistoista ilmeni fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen toimintakyvyn osa-alueiden huomioiminen, liikunnallinen elämäntapa, väljyyden käsite riippuen asiayhteydestä ja ominaisuusopetus. Myös opetussuunnitelman tuomaa haastavuutta niin lajien poistumisen, arvioinnin kuin laajojen tavoitteiden myötä pohdittiin.

Henkilöiden käsityksissä näkyi eroja omakohtaisten painotusten vuoksi. Opiskelija 1, opiskelija 1 ja 3 mainitsivat tunne- ja vuorovaikutustaidot tärkeänä osana opetusta. Sukupuolineutraaliutta ja tasa-arvoa käsiteltiin selkeästi muita enemmän opiskelija 3:n tekstissä. Samassa esseessä käsiteltiin myös muita vahvemmin liikunnan avulla kasvattamisen teemaa ja yhteiskunnan jäsenyyttä. Kuntotestauksen merkitystä punnittiin kriittisesti opiskelija 2:n ja opettaja 1:n esseissä, joiden mukaan kuntotestauksen olisi hyvä olla edelleen osana arviointia jossain määrin. Muissa aineisoissa kuntotestausta ja yleisesti kilpailua karsastettiin. Oppilaiden motivointia lajilähtöisyyden poistumisen myötä mietittiin opiskelija 2:n, opettaja 2:n ja opettaja 3:n teksteissä muita enemmän. Pätevyyden kokemusten merkitys osana opetusta nousi esille opiskelija 3:n sekä opettajien 2 ja 3 teksteissä. Arviointi nähtiin uudessa opetussuunnitelmassa aikaisempaa selkeämpänä kolmessa kuudesta aineistosta, joissa muutenkin nostettiin vahvasti esille uuden opetussuunnitelman selkeä rakenne.

Osalle uusi opetussuunnitelma tuntuu asettavan ylitsepääsemättömiä vaatimuksia, niin että täydennyskoulutukselle olisi ehdoton tarve. Toisinaan opetussuunnitelma koettiin haastavaksi, mutta täydennyskoulutuksen tarvetta ei mainittu. Neljä kuudesta mainitsi opetussuunnitelman monipuolisuuden, vaikka käsitys monipuolisuudesta oli havaittavissa lähes kaikista aineistoista esimerkiksi hyväksi koettujen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn osa-alueiden esille nostamisena uudella tapaa.

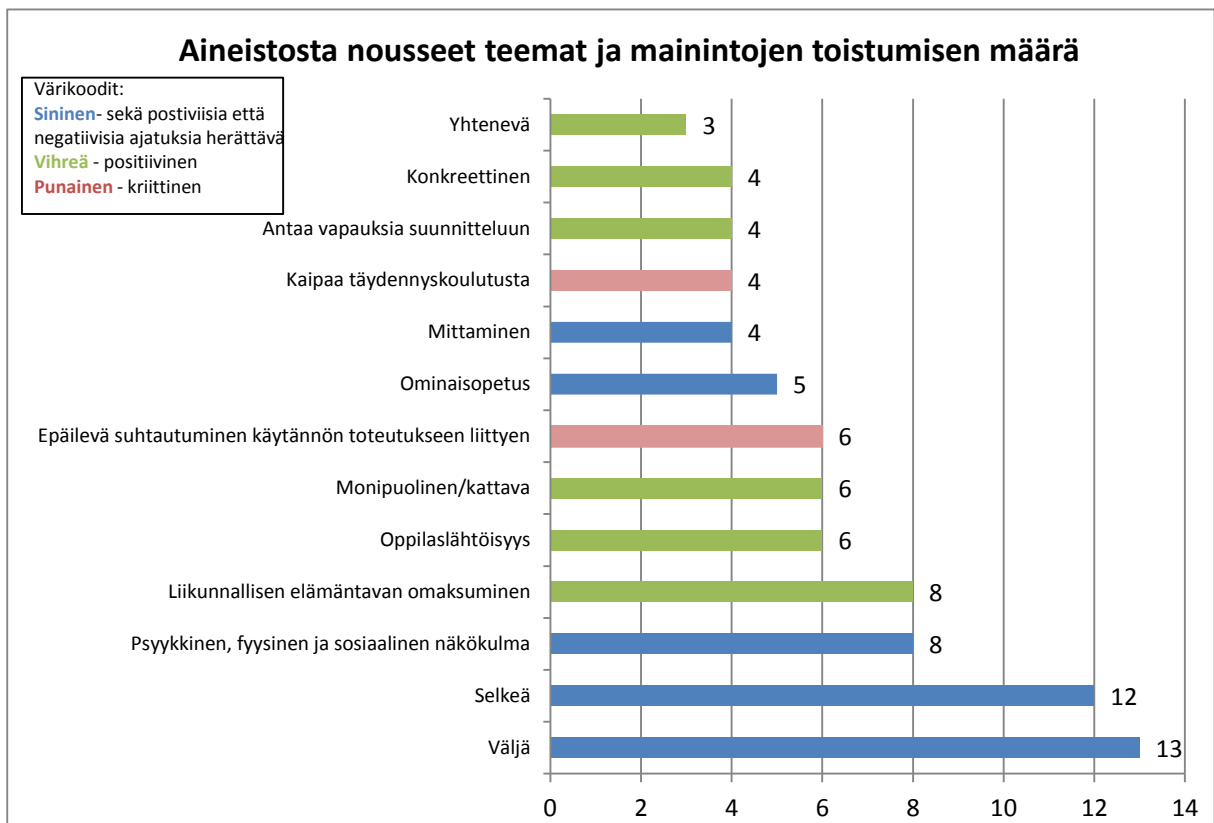
Liikunnanopettajien ja liikunnanopettajaksi opiskelevien välillä ei ollut merkittävää eroa käsityksiä tulkittaessa. Opettajien selkeä yhteinen toive on täydennyskoulutuksen tarve. Tämän tulkitseen työelämän kokemuksen tuomana viisautena käytännön työn haasteellisuudesta. Opiskelijalla ei ole välttämättä täysin käsitystä siitä, miten moniulotteista opettajan työ on käytännössä. Täydennyskoulutuksen tarve viestii nähdäkseni riittämättömyydestä toteuttaa opetussuunnitelmaa sen asettamien raamien sisällä.

AINEISTO	ASIASANAT	MYÖNT.(P)/ KIELT.(N)
1	Arvioinnin selkeys, fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky, haastava, liikunnallinen elämäntapa, ominaisopetus, selkeä, tunne- ja vuorovaikutustaidot, täydennyskoulutus, väljä	8P/4N
2	Fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky, haastava, kuntotestaus, liikunnallinen elämäntapa, ominaisopetus, monipuolinen, oppilaiden motivointi, oppilaslähtöisyys, väljä	8P/4N
3	Arvioinnin selkeys, arvioinnin haaste, fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky, inhimillinen, liikunnallinen elämäntapa, liikunnan avulla kasvattaminen, monipuolinen, ominaisopetus, pätevyyden kokemukset, selkeä, tasa-arvo, yhteiskunnan jäsenyys, väljä	13P/1N
4	Arvioinnin haaste, fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky, liikunnallinen elämäntapa, monipuolinen, kuntotestaus, ominaisopetus, oppilaslähtöisyys, täydennyskoulutus, tunne- ja vuorovaikutustaidot, väljä	6P/4N
5	Arvioinnin selkeys, fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky, haastava, inhimillinen, pätevyyden kokemukset, liikunnallinen elämäntapa, ominaisopetus, selkeä, oppilaiden motivointi, oppilaslähtöisyys, täydennyskoulutus, väljä	13P/2N
6	Arvioinnin haasteellisuus, fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky, liikunnallinen elämäntapa, monipuolinen, ominaisopetus, oppilaiden motivointi, oppilaslähtöisyys, pätevyyden kokemukset, tunne- ja vuorovaikutustaidot, täydennyskoulutus, väljä	9P/3N

KUVA 4. Aineistojen asiasanojen ilmeneminen teksteissä havainnollistaa tapausten eroavaisuuksia

6.2 Aineistosta esiin nousseiden teemojen vertailu

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin pohjalta tehty taulukko kuvaa esiin nousseiden analyysiyksiköiden määrää aineistossa (kuva 5). Analyysiyksiköt esiintyivät teksteissä joko positiivisina, negatiivisina tai sekä positiivisia että negatiivisia ajatuksia herättävinä osa-alueina. Mainintojen lukumäärän perusteella voi tehdä johtopäätöksen teeman merkitysvyydestä. Mitä enemmän asiasisällöstä on aineistoissa mainittu, sen tärkeämmästä temasta voidaan olettaa olevan kyse. Asia on voitu mainita samassa tekstissä useampaan otteeseen, minkä perusteella henkilö kokee asian todennäköisesti merkittävämmäksi kuin mainitessaan asiasta vain kerran. Kaavio asioiden merkityksellisyydestä on tehty tämän olettamuksen perusteella.



KUVA 5. Aineistosta nousseiden teemojen toistuvuus

6.2.1 Väljä

Aineistoista nousi esille kaksi muita merkityksellisempää teemaa. Väljyys mainittiin 13 kertaa ja se käsittää niin positiivisia kuin negatiivisia mainintoja. Teema pitää sisällään ajatuksen vapaudesta toteuttaa opetusta oppilaiden, koulun ja opettajan omien mieltymysten mukaan. Toisaalta taas väljempi ote esimerkiksi lajisisältöjen erittelyyn, tuo joillekin opettajille haasteita miettiä opetuksen sisältöjä. Paikoitellen uuteen opetussuunnitelmaan kaivataan tarkennuksia, mutta pääsääntöisesti vuoden 2016 opetussuunnitelman koetaan edellistä konkreettisempänä (4 mainintaa) ja käytännöllisempänä, mutta ennen kaikkea selkeänä (12).

Tutkimukseen osallistuneet henkilöt kokevat pystyvänsä vastaamaan oppilaiden tarpeisiin nykyisen opetussuunnitelman avulla entistä paremmin. Vuoden 2014 opetussuunnitelma korostaa oppilaiden osallistumista ja vastuunottoa osana opetusta (POPS 2014, 434). Opetussuunnitelman koetaan antavan vapauksia työn toteuttamiseen. Se määrittää kantavia teemoja opetukseen, mutta ei rajoita opettajia esimerkiksi lajisisältöjen orjallisen toteuttamiseen (POPS 2014, 433).

1. ”OPS:n ”väljyys” on antanut opettajalle pelivaraa suunnitella opetusta käytettävissä olevien resurssien mukaisesti.” (OPE2.) 2. ”Itse koen uuden ops:n antava sopivasti vapauksia, mutta myös tukea minulle tulevaan työhöni.” (OPI3.) Vapauksia antava opetussuunnitelma tuo mielekkyyttä opetustyön suunnitteluun mutta haastaa samalla myös arvioinnin näkökulmasta: 1. ”Liikunnan opetussuunnitelma antaa opettajalle entistä enemmän vapauksia suunnitella tunteja, joka on mielestäni hyvä asia, mutta käänttöpuolena suunnitelmalliselle vapaudelle on tunteiden arvioinnin vaikeus. Arvioinnista tulee haastavampaa, koska lajisisällöllistä aineenhallintaa ei ole ja kuntotestit eivät saa vaikuttaa numeroon.”(OPE1.)

Selkeästi negatiivisempi ote opetussuunnitelman väljyyteen nousee esiin konkreettisia ohjeita arvostavien opettajien keskuudessa. Osa tutkittavista näkee opetussuunnitelman olevan laaja ja yleistävä, mikä vaikeuttaa opetuksen tavoitteiden asettamista ja erityisesti arviointia. Aikaisemmissa tutkimuksissa kritiikkiä osakseen saanut opetussuunnitelman tulkinnallisuus nousee tässä kohtaa esille (Sulonen ym. 2010, 129–132). ”Kokisin kuitenkin mielekkäämmäksi yhdistellä uutta ja nykyistä OPS:a arvioinnin osalta, sillä vaikka nykyinen OPS sisältää listan taitoja, ne on mielestäni esitetty ylimalkaisesti ja pienellä karsimisella niistä saisi konkreettisemmän version siitä, mitä asioita oppilaan tulisi osata.” (OPE3.)

Vuoden 2014 opetussuunnitelma korostaa arvioinnissa yksilön ominaisuuksien huomiointia ja niiden kehittämistä sekä fyysisellä, psyykkisellä että sosiaalisella osa-alueella (POPS 2014, 435). Vaikka uuden opetussuunnitelman tavoitteet ja arviointi ovat taulukoituna ja selkeästi eriteltyinä, ne voivat haastaa opettajaa tulkinnanvaraisten arviointikohteiden myötä (yhdistää, soveltaa, tekee ratkaisuja, osaa käyttää ja arvioida...). Täsmällisten arviointiohjeiden puute nostetaan esille myös liikuntatieteellisen tiedekunnan lausunnossa opetussuunnitelman luonnoksesta (Huovinen, Hirvensalo & Palomäki, 2014).

Kokemus opetussuunnitelman väljyydestä linkittyy oleellisesti tutkimukseen osallistuneiden tarpeeseen saada täydennyskoulutusta (4 mainintaa) uuden opetussuunnitelman käyttöönottoon liittyen. Kuntien ja koulujen tehtävänä on sisään ajaa uusi opetussuunnitelma opetushallituksen tuella. Opetustyön tueksi opetushallitus on rakentanut verkkosivut uuden opetussuunnitelman kehityksestä, järjestänyt opetussuunnitelmatyötä tukevia tilaisuuksia, kouluttamalla opetushenkilöstöä, tarjoamalla valtionavustuksia ja julkaissut opetussuunnitelmatyötä tukeva oppaan 2013 (Opetushallitus 2012, 32–33). Täydennyskoulutuksen tarpeen ohella liikunnanopettaja-

koulutus saa tässä kohtaa kritiikkiä, sillä sen ei koeta vastaavan täysin uuden opetussuunnitelman vaatimuksia. 1. *”Koen että uuden ops:n käytettävyys konkreettisenä työvälineenä vaatii ominaisopetuksen sisäänajon ja kouluttamisen.”* (OPE2.) 2. *”Uusi opetussuunnitelma antaa mielestäni opettajalle ja oppilaille enemmän ”päätös” valtaa vuosisuunnitelman kokoamiseen. Tämä vaatii mielestäni kuitenkin enemmän opettajan ammattitaidolta ja myös enemmän oppilailta oma-aloitteisuutta ja kiinnostusta liikuntaa kohtaan.”* (OPE3.)

6.2.2 Selkeä

Toinen muita yleisempi teema *selkeys* nousi teksteissä esille 12 kertaa. Ulkoasuun ja opetussuunnitelman sisällön taulukointiin oltiin erityisen tyytyväisiä. Vuoden 2016 opetussuunnitelman koetaan olevan edellistä seikkaperäisempi ja rakenteellisesti hyvin eritelty, joka edistää helppolukuisuutta. 1. *”Niissä kerrotaan mitkä asiat vaikuttavat arvosanan muodostumiseen, mitkä ei ja mistä asioista annetaan kuitenkin lisäksi palautetta.”* OPI1) 2. *”Jaottelu selkeytti lukukokemustani”* (OPI3). 3. *”Ennenhän se oli mainittu vain kokonaisuuksien päämääränä sen tarkemmin erittelemättä.”* (OPI2) (viitataan psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen jaotteluun.). Selkeyden teema nousi esille erityisesti uuden opetussuunnitelman tavassa esittää sisältöjen, tavoitteiden ja arvioinnin jatkumo.

Selkeästä rakenteesta kiitosta saanut opetussuunnitelma oli kuitenkin joidenkin asiasisältöjen kohdalla vaillinainen. Arvioinnin osioon jäätin kaipaamaan tarkennuksia ja selkeitä ohjeita, mikä teki paikoitellen opetussuunnitelmasta toivottua hankalamman sovittaa käytäntöön. Kun tavoitteisiin ja sisältöihin on annettu enemmän pelivaraa, koetaan arvioinnin olevan haastavampaa. *”Oletan, että tämä lisää eriarvosuutta liikunnanopetukseen, koska jokainen opettaja joutuu määrittämään oman ammattitaitonsa mukaan arviointikriteerit”* (OPE2).

Eryteisesti arvioinnin painotuksia jäätin pohtimaan vastaajien keskuudessa. Opetussuunnitelmassa määritellään arvioinnin kohdistuvan oppilaiden oppimiseen ja työskentelyyn fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn näkökulmasta (POPS 2014, 436). 1. *”Toki minkäänlaista painotusta kriteereissä ei kerrota eli vaikuttaako kaikki kriteerit arvosanan muodostumiseen yhtä paljon vai vaikuttavatko toiset enemmän.”* (OPI1.) 2. *”On hyvä myös ajatella, että voisiko eri oppilaille mieltä sisällön puolesta erilaisia painopisteitä.”* (OPI2.)

6.2.3 Psykkinen, fyysinen ja sosiaalinen näkökulma

Opetussuunnitelman moniulotteisuutta lisää psykkinen, fyysinen ja sosiaalisen näkökulman huomiointi (8 mainintaa). Uusi opetussuunnitelma käyttää tätä jaottelua asettaessaan opetukselle tavoitteet ja siten opetuksen sisällöt sekä oppimisen arvioinnin (POPS 2014, 433–437). Psykkinen ja sosiaalinen näkökulma on uudessa opetussuunnitelmassa tuotu edellistä selkeämmin esille ja tämä muutos on koettu pääsääntöisesti positiivisena. Opettajat kokevat opetuksen olevan uudistuksen myötä kokonaisvaltaisempaa. 1. *”Tuntuu oudolta, ettei aiemmin sisältöä ole jaoteltu muuhun kuin fyysiseen toimintaan.”* (OPI2.) 2. *”Uuden ops:n erittely antaa konkreettisia välineitä liikunnanopettajille tukea ops:n mainitsemia monipuolisia tavoitteita sekä nostaa fyysisen toimintakyvyn sisältöjen rinnalle psykkinet ja sosiaaliset sisällöt, jotka tukevat hyvin oppilaiden kasvua kaikin puolin terveiksi yhteiskunnan jäseniksi ja opettavat elämässä tarvittavia taitoja.”* (OPI3.) 3. *”Itse näen että monille avautuu liikunnan opetuksen mahdollisuudet ja ymmärretään niin muiden oppiaineiden kuin oman aineen sisällä liikunnan opetuksen monimuotoisuus”.* (OPI2.)

Sosiaalisen ja psykkinen toimintakyvyn osa-alueen suppea käsittely opetussuunnitelmassa saa kritiikkiä osakseen, jonka koetaan jäävän hieman fyysisen osa-alueen varjoon. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa esitellään 7 fyysisen toimintakyvyn tavoitetta, 2 sosiaalisen toimintakyvyn tavoitetta ja lisäksi yksi arvioinnin piiriin kuuluva psykkinen toimintakyvyn tavoite (POPS 2014, 433–437). 1. *”Ehkä tämä suppeus kuvaa sitä, että aihepiiri on vielä heikosti tiedostettu liikunnanopetuksen piirissä?”* (OPI1.) 2. *”Psykkinen ja sosiaalisen toimintakyvyn osa-alueiden kuvaukset eivät ole vielä nykyisten oppimiskäsitysten tasalla.”* (OPI1.) 3. Niin ikä suurien ryhmäkokojen koetaan aiheuttavan haasteita toteuttaa moniulotteista opetusta. Moniulotteisuudella viitataan laajempien (fyysinen, psykkinen ja sosiaalinen) opetustavoitteiden hallintaan. *”Opetusryhmien kokojen kasvaessa kaikkien sisällön opetuksen toteuttaminen tavoitellulla tavalla tulee olemaan haastavaa, mutta toisaalta hyvä ettei rimaa aseteta liian alas.”* (OPI2.) *”Pidän ops:n tavoitteita laajoina.”* (OPE2.)

Toimintakyvyn eri osa-alueiden entistä vahvempi painottaminen haastaa opettajia arvioinnissa ja tarkennuksia paikallisiin opetussuunnitelmiin jäädään kaipaamaan. 1. *”Psykkinen ja sosiaalisen osuuden lisäykset arvioinnissa ovat mielestäni hyvät, joskin ne kaipaavat konkreettisempaa tarkennusta kuntien ja koulujen OPS:ssa.”* (OPE3) 2. Psykkinen ja sosiaalinen näkökulma arvioinnissa herättävät ajatuksia myös opetuksen sisältöihin liittyen. *”Jotta oppilaiden*

tunteiden säätelyä tai sosiaalisia taitoja voidaan arvioida liikunnanopetuksessa, täytyy näitä asioita myös opettaa siellä, muuten arvioidaan vain luontaisia kykyjä.” (OPI1.)

Tämä seikka puolestaan luo painetta liikunnanopettajakoulutuksen kehittymiselle, sillä erityisesti psyykkistä ja sosiaalista kenttää opettajakoulutuksessa ei tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden mielestä käsitellä riittävän hyvin. Liikuntakasvatuksen perusopinnot sisältävät yhden kurssin, jossa mainitaan sisällöissä *liikunta ja psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi* (Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2014–2017, 43). Opintojen osaamistavoitteissa ei myöskään määritellä psyykkisen kentän hallintaa. Sosiaaliset oppimistavoitteet opinto-opaassa mainitaan, mutta ne määritellään suppeasti (Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2014–2017, 51 & 67).

Tunnetaitojen opettamiseen ja ryhmäilmiöiden käsittelyyn kaivataan lisää tukea opettajakoulutuksen puolelta. 1. *”Tämä heittää liikunnanopettajakoulutukselle haasteen kehittää opetusta siten, että tulevat opettajat oppivat liikuntataitojen lisäksi myös näiden muiden kriteerien oppimista ja opettamista.”* 2. *Toki opettajat eivät vielääkään koulutuksessa saa kokemusta siitä miten sosiaalisia taitoja tai tunteiden säätelyä voidaan oppia ja kehittää, vaan liikunnanopettajan koulutus keskittyy lajitaitoihin.* 3. *”Koen että tällä hetkellä liikunnanopettajakoulutuksen pohjalta liikunnanopettajilla ei ole riittävästi valmiuksia ryhmäilmiöiden tunnistamiseen, ymmärtämiseen ja tilanteiden rakentavaan käsittelyyn. Osaaminen on kunkin opettajan oman opiskelun, valveutuneisuuden ja asiantuntemuksen varassa.”* (OPI1.) 4. *”...uuden ops:n käytettävyys konkreettisenä työvälineenä vaatii ominaisopetuksen sisäajon ja kouluttamisen.”* (OPE2.) 5. *”Tämä vaatii mielestäni kuitenkin enemmän opettajan ammattitaidolta.”* (OPE3.)

Niin edelleen opetussuunnitelman käytännöllisyyttä ja toteutumista tarkastellaan kriittisesti uusien moniulotteisten tavoitteiden myötä. 1. *”Nähtäväksi kuitenkin jää, muuttuuko käytännön liikunnanopetus kouluissa ja minkä suuntainen se muutos tulee olemaan.”* (OPE3.) 2. *”Sitä en osaa sanoa, kuinka paljon edellistä ops:ia valtakunnallisella tasolla yhtenäisempää esimerkiksi oppilaiden arviointi tämän uuden ops:n avulla tulee olemaan, mutta uskon että jonkin verran.”* (OPI3.) 3. *”Ensi lukemalla tuli mieleen, että toivottavasti pystymme kuitenkin pitämään kurin tunneilla... ...homma menee hiukan liikaa puhumiseksi, pohtimiseksi, puidaan asioita ja konflikteja”.* *”Pelkona on, että paperista tulee sanahelinää”* (OPI2.) Opetussuunnitelma koetaan paikoitellen laajana ja sen yhtenäistä toteutumista valtakunnallisesti epäillään. Aineistoissa tällainen kyseenalaistava kritiikki johti yleensä ajatukseen opettajakoulutuksen kehittämisestä.

6.2.4 Liikunnallinen elämäntapa ja ominaisopetus

Psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen näkökulman ohella liikunnallinen elämäntapa (8 mainintaa) voidaan luokitella merkittävimpien opetussuunnitelmasta nousseiden käsitysten joukkoon. Vuoden 2014 opetussuunnitelma määrittelee liikunnallisen elämäntavan omaksumisen yhdeksi oppiaineen tärkeimmistä tavoitteista (POPS 2014, 433). ”*Lapsen ja nuoren huomioiminen yksilöllisenä kokonaisuutena edesauttaa myös liikunnallisen elämäntavan syntymistä, mikä on tavoitteena sekä vanhassa että uudessa OPS:ssa.*” (OPE3.) Suurin osa tutkimukseen osallistuneista henkilöistä näkee kuitenkin vuoden 2014 opetussuunnitelman palvelevan tätä tavoitetta paremmin. Liikunnallisen elämäntavan omaksumisen koetaan toteutuvan paremmin ominaisopetuksen myötä (5 mainintaa). 1. ”*Liikunnanopetus ei olisi lajilähtöistä, vaan opetuksen puolisena lankana on oppilaan liikuntavalmiuksien kehittäminen.*” (OPE2.) 2. ”*Painopisteen siirtyminen pois tiettyjen lajitaitojen opettamisesta ja niiden oppimistulosten seuraamisesta ja mitaamisesta on oikea tie. Itse olen nähnyt yhden muita korkeamman tavoitteen liikunnanopetuksessa ja se on auttaa jokaista lasta ja nuorta löytämään ns. terveellinen/liikunnallinen elämäntapa.*” (OPI2.) 3. ”*Liikunnassa oppilas kasvaa liikkumaan ja liikunnan avulla, on mielestäni erinomainen suunta, johon liikunta oppiaineena on uuden ops:n avulla menossa.*” (OPI3.) 4. ”*Tavoitetta on myös kerrakseen siinä, että jokainen oppilas löytäisi jonkun mielekkään liikuntaharrastuksen mitä voisi vapaa-aikana harrastaa.*” (OPE1.)

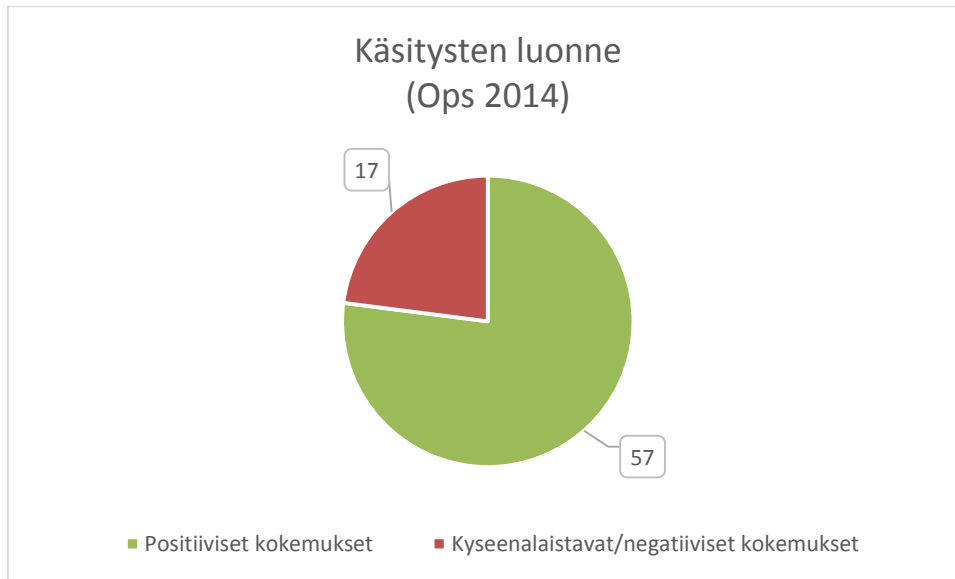
Lajilähtöisyyden ei uskota kuitenkaan poistuvan opetuksesta välittömästi uudistuksen myötä. 1. ”*Uskon kuitenkin, että vaikka opetussuunnitelmassa painotetaankin lajitaitojen asemasta perustaitoja, eikä sisällöissä mainita uinnin lisäksi muita lajeja, liikunnanopetus ei tule käytännössä muuttumaan niin paljoa, kuin omassa mielessäni tällä hetkellä tuntuu.*” (AOPE3) 2. ”*Luulen kuitenkin, että lajilähtöisyys ei monelta opettajalta kyllä poistu, eikä siinä ole mielestäni mitään väärää.*” (OPE2.) Lajilähtöisyyden poistuminen ja ominaisopetukseen siirtyminen herättää runsaasti mielipiteitä. Vaikka käytännössä lajit olisivat edelleen painokkaassa asemassa liikunnanopetuksessa, opettajat ja opettajaksi opiskelevat näkevät uudistuksen vaikuttavat opettajien ajatteluun. Liikuntalajien poistuminen opetussuunnitelmasta asettaa oppilaiden tarpeet etusijalle opetuksessa, keskitytään opettamisen sijaan oppijaan. 1. ”*Tavoitteiden keskiössä on lapsi ja nuori, jolloin oppilaan itseohjautuvuus ja vastuunottaminen korostuvat.*” (OPE2.) 2. ”*Taustalla ei kummittele ”pakko” edetä lajitaidoissa, jos näyttää siltä, että se on*

oppilasryhmän kannalta hyödyöntä.” 3. ”Opetus siirtyy hieman enemmän lajin ja oppiaineen opettamisesta oppilaan opettamisen suuntaan.” (OPE3.) 4. ”Opettajan rooli korostuu oppimisen ohjaajana ja kannustajana” (OPE2.) Liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen vaaditaan mielekkäitä liikuntakokemuksia, tästä näkökulmasta erittäin merkitykselliseksi koettu tavoite oppilaan pätevydenkokemuksista lukee uudessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 433). ”... huolehtii siitä, että oppilaat saavat riittävästi myönteisiä liikunnallisia pätevyden kokemuksia ´tukee erinomaisesti oppilaiden sisäisen motivaation syöttämistä omaehtoiseen liikkumiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen.” (OPI3.) ”...mielekkäiden oppimiskokemusten ja pätevyden kokemusten merkitys nostetaan esille selkeästi.” (OPE3.)

Vaikka lajilähtöisyydestä ei kokonaan luovuttaisikaan, koetaan uuden opetussuunnitelman perusmotoriikkapainotteisuuden antavan vapauksia opetuskokonaisuuksia luodessa ja lisäävän lasten osallisuutta liikuntatuntien suunnittelussa 1. ”...silloin opettajalla on enemmän mahdollisuuksia rakentaa tunneista monipuolisempia ja johdonmukaisempia mikäli näin opettaja haluaa itse vuosisuunnitelman tehdä.” (OPE1.) 2. ”Uuden ops:n suurena tavoitteena on, että oppilaat saisivat itse mahdollisimman paljon päättää liikuntatuntien sisällöistä ja omasta tekemisestään.” (OPE1.) Pelkona kuitenkin on, ettei oppilailta enää vaadita omaehtoisuuden nimissä riittävästi. ”Huonoa kuitenkin on se, että ajatus siitä, ”että kun yrität niin se riittää” ei ole kuitenkaan se ajatus mikä oppilaiden päähän pitäisi iskostaa.” (OPE1.)

6.3 Suhtautuminen uuteen opetussuunnitelmaan kokonaisuutena

Sisällönanalyysin perusteella jaottelin tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kommentit kyseenalaistaviin ja negatiivisiin sekä positiivisiin kokemuksiin. Kyseenalaistavat kommentit sisältävät ajatuksen hyvästä kehityssuunnasta, mutta käytännön toteuttaminen koetaan haasteelliseksi. Kuvio (kuvio 6) havainnollistaa tutkimukseen osallistuneiden suhtautumista vuoden 2016 opetussuunnitelmaan kokonaisuutena. Kolmeneljäsosaa (57 mainintaa) opetussuunnitelmaan liitetyistä mielipiteistä oli positiivisia. Kyseenalaistavia tai negatiivisia kommentteja oli 22 % (17 mainintaa) vuoden 2016 opetussuunnitelmaan liittyneistä kommentteista.



KUVIO 6. Käsitysten luonne vuoden 2014 opetussuunnitelmasta

Pääsääntöisesti uusi opetussuunnitelma nähtiin positiivisina (kuvio 6). Opetussuunnitelma on selkeä ja konkreettinen, vapauksia antava, ominaisopetukseen keskittyvä, huomioi psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn osa-alueet paremmin, oppilaslähtöinen ja tukee liikunnallisen elämäntavan syntyä. Opetussuunnitelman koettiin antavan vapauksia toteuttaa työtä uudella tapaa ja tähän oltiin suurimmaksi osaksi tyytyväisiä. Useammassa aineistossa loppukaneettina oli ”Kokonaisuudessaan hyvältä näyttää” -tyyppinen lausahdus, mikä kertoo pääsääntöisesti siitä, että opetussuunnitelmaudistus on ollut vastaajien mielestä tarpeellinen. Opettajat kuitenkin epäröivät hieman opetussuunnitelman käytännöllisyyttä, sillä esimerkiksi kokonaisvaltaisten tavoitteiden arviointi tuo haasteita arjen koulutyöhön.

Mittaamisen ja lajinäyttöjen poistumisen myötä konkreetista näyttöä koetaan olevan vähän ja arviointi on sen seurauksena vaikeampaa. Arviointi koetaan hankalaksi niin ikää psyykkisten ja sosiaalisten tavoitteiden lisääntyessä. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt kokevat omaavansa liian vähän työkaluja opettaakseen esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitoja niin, että niiden kehittymistä voitaisiin arvioida. Liikunnanopettajakoulutukseen kaivataan tämän seurauksena enemmän opetusta kyseisistä sisällöistä. Tällaisten sisältöjen opettamiseen tuntuisi löytyvän haluja mutta tietotaidon puute tuo epävarmuutta ja riittämättömyyden tunteita sekä opettajille että vielä liikunnanopettajakoulutuksessa oleville.

Osa henkilöistä suhtautui kriittisesti myös lajipainotteisen näkökulman poistumiseen, mutta he näkevät kuitenkin uusien sisältöjen avaavan mahdollisuuksia oppilaan osallistamiseen opetuksen suunnittelussa. Käytännön toteutuminen on tällä ominaisuusopetuksen osa-alueella vielä mysteeri ja se mietityttää tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. Liikuntalajipainotteisen kokonaissuunnittelun ei koeta suoraan häviävän, vaan sitä tullaan todennäköisesti sekoittelemaan ominaisuusopetuksen näkökulman rinnalle.

7 POHDINTA

Tutkimuksen taustatekijöitä. Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella liikunnanopettajien ja liikunnanopettajaksi opiskelevien käsityksiä liikunnan uudistuneesta opetussuunnitelmasta. Halusin selvittää, miten opetussuunnitelman käytännöllisyys koetaan, mitä mieltä uudistuksen suunnasta ollaan ja mitä jäätin kaipaamaan. Tarkoitukseni oli kerätä rehellisiä mielipidekirjoituksia vertaillen uutta ja vanhaa opetussuunnitelmaa keskenään. Tutkittavat henkilöt kirjoittivat kukin aineistolähtöisen esseen, joita tulkitsin eri näkökulmista sisällönanalyysi menetelmänäni. Tein analyysistäni koonnin avaten yksilön käsityksiä, teemoitellen aineistosta nousseet asiat ja kuvasin niiden toistuvuutta sekä jaoin teksteistä poimitut käsitykset myönteiseen ja kielteiseen kategoriaan selventääkseni yleistä käsitystä opetussuunnitelmaa kohtaan.

Idea tutkimuksen tekemiseen syntyi arkipäiväisten ruokapöytäkeskusteluiden kautta, joiden perusteella liikunnanopettajat eivät lähtökohtaisesti ole olleet kiinnostuneita opetussuunnitelmasta tai kiinnostuneisuutta on ollut hyvin vähän. Myös aikaisempien tutkimusten mukaan opettajat näkevät monesti opetussuunnitelman vain hallinnollisena asiakirjana, jonka laatiminen on velvoite ylemmältä taholta. (Kosunen 2002, 57; Niemi 2004, 38). Uudempien tutkimusten mukaan opetussuunnitelmatyöryhmiin osallistuminen koettiin velvollisuuden ohella myös mahdollisuutena vaikuttaa (Honkanen 2009, 38–89). Kokemukseni monien liikunnanopettajien piittaamattomuudesta opetussuunnitelmaa kohtaan sai minut ihmettelemään opetussuunnitelman sisältöjä ja käytännöllisyyttä.

Nämä mielenkiintoiset opetussuunnitelman ympärillä virinneet keskustelut lisäsivät mielenkiintoani aihealuetta kohtaan. Vaikka ennakkokäsitykseni opetussuunnitelman käyttöastetta kohtaan oli vähättelevä, en antanut tämän ajatuksen vaikuttaa tutkimukseeni. Pyrin mahdollisimman objektiiviseen ja monipuoliseen tulkintaan hyviä tieteellisiä käytänteitä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012) noudattaen. Tämän lisäksi perehdyin laadullisen tutkimuksen metodikirjallisuuteen ja mukailin luotettavuuden vahvistamisen periaatteita (Metsämuuronen 2005 & 2006; Tuomi & Sarajärvi 2004; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001; Eskola & Suoranta 1998).

Omakohmainen kiinnostus ja aiheen ajankohtaisuus johdattelivat minut opetussuunnitelman tutkimukseen. Uuden opetussuunnitelman valmistumisen aikataulu ilmoitettiin koulutuksen kehittämissuunnitelmassa opetus- ja kulttuuriministeriö toimesta vuoden 2011 lopulla. (Opetus-

ja kulttuuriministeriö, 2011). Kirjoitin aiheesta kandidaatin tutkielmani vuonna 2013, jonka jälkeen päätin jatkaa aiheen parissa. Opetussuunnitelman kehitystyön aikana uutta opetussuunnitelmaa arvioitiin ja sen sisältöjä makusteltiin seminaareissa niin kouluissa kuin yliopistolla (esim. Ideatiistai ja OKL:n järjestämä Opetuksen kuppila Jyväskylässä). Olen hakeutunut erilaisiin tilaisuuksiin kartuttaakseni tietoa opetussuunnitelmaan liittyen. Näen koko uudistusprosessin erittäin mielenkiintoisena uudistusten luonteen ja siitä syntyneen julkisen keskustelun vuoksi. Koen oppineeni paljon opetussuunnitelman taustalla vaikuttavista tekijöistä, opetussuunnitelman sisällöistä, käsityksistä opetussuunnitelmaa kohtaan sekä valtion, kuntien ja koulujen roolista opetussuunnitelmatyöhön liittyvissä asioissa.

Vuonna 2014 valmistunut opetussuunnitelma alkoi puhututtaa heti opetusalan henkilöstöä esimerkiksi ilmiölähtöisen ja laaja-alaisen opetustavoitteen myötä. ”Mitä tämä oikein tarkoittaa ja miten tätä toteutetaan?” -tyyppinen lausahdus kantautui korviini usein. Tutkimukseni mukaan opettajat ovat olleet hämillään uuden opetussuunnitelman tavoitteiden laajuudesta ja käytännön työkaluja arjen opetustyöhön kaivattaisiin lisää. Vastaavia ajatuksia nousi esille myös syksyllä 2016 pidetyssä Liito ry:n järjestämässä liikunnanopettajille suunnatussa opetussuunnitelman kysymyksiä käsitelleessä seminaarissa Jyväskylässä (8.9.2016).

Opetussuunnitelman puutteita ja opettajien tarpeita. Opetussuunnitelman päälinnaisiksi tavoitteiksi asetettiin kasvu ihmisyyteen, vastuullinen yhteiskunnankansalaisuus, elämässä tarvittavat tiedot ja taidot, sivistys ja tasa-arvo yhteiskunnassa, itsensä kehittäminen ja yhdenvertainen koulutus (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011). Liikunnan avulla näitä arvoja pystytään tukemaan erinomaisesti oppiaineen luonteen vuoksi. Koen merkityksellisimmiksi liikunnanopetussuunnitelman teemoiksi positiivisen minäkuvan rakentaminen pystyvyyden ja kehollisten kokemusten kautta, elämän läpi jatkuvan liikuntaharrastaneisuuden löytämisen, liikehallintataitojen kehittämisen ja siten valmiuden kokeilla erilaisia liikuntalajeja, tuoda esille liikunnan ja terveyden yhteyden toimintakyvyn näkökulmasta sekä opettaa sosiaalista kanssakäymistä ja käsittelemään erilaisia tunteita haastavien tilanteiden edessä (POPS 2014).

Opetussuunnitelman tulkinnallisuus oli yksi merkittävä teema, mikä nousi esille myös omassa tutkimuksessani. Vaikka selkeästä rakenteesta uusi opetussuunnitelmapainos sai kiitosta, sen sisällön vieminen kouluun koettiin haastavana konkreettisten ohjeiden puutteen takia. Sama asia on noussut esille myös aikaisemman opetussuunnitelmaan keskittyneen tutkimuksen parissa (Sulonen ym. 2010, 129–132). Tutkimukseeni osallistuneista henkilöistä suurin osa jäi

kaipaamaan käytännön työkaluja laajojen tavoitteiden hallintaan, sosiaalisten ja psyykkisten osa-alueiden ollessa entistä selkeämmin painotettuina. Ainoastaan yhdessä tutkimuksen essee-kirjoituksista ei ollut mainittu psyykkisen ja sosiaalisen osa-alueen arvioinnin haasteellisuutta. Joko tämä koetaan sopivaksi tehtäväksi toteuttaa tai henkilö ei ole ottanut huomioon uuden opetussuunnitelman tavoitteenasettelua tästä näkökulmasta. Uudistuksien toteutuminen vaatii kouluilta organisoitua toimintaa niin, että muutokset näkyisivät opettajan työssä ja koulun kulttuurissa. Liljeström (2004, 84–86) peräänkuuluttaa sekä opettajien että rehtorien täydennyskoulutuksen perään.

Tutkimukseen osallistuneet henkilöt kokivat opetussuunnitelman uuden tavoitteenasettelun jaottelun (fyysinen, sosiaalinen, psyykinen) positiivisena, mutta haasteellisena arvioida muun muassa painotusten puutteiden takia. Tavoitteenasettelun selkeään rakenteeseen oltiin sen sijaan tyytyväisiä. Sosiaalisten ja psyykkisten tavoitteiden nostaminen omiksi erillisiksi kokonaisuuksiksi tukee useamman aineiston mukaan yhteiskunnan tarpeita. Näiden teemojen näkökulmasta suurin osa (4/6) mainitsi opettajan täydennyskoulutuksen tarpeesta, sillä uuden opetussuunnitelman asettamien vaatimusten saavuttamiseksi ei koeta omattavan riittävästi keinoja. Erityisesti tavoitteiden arviointikeinoihin ja selkeään lajijaottelun poistuessa opetuksen vuosittaiseen suunnitteluun kaivataan apua. Täydennyskoulutukseen osallistumisen määrällä on todettu olevan positiivinen yhteys oppimistuloksiin, opetuksen suunnitteluun ja opettajan itsensä kehittämiseen (Korkeakoski 2001, 155).

Tutkimus on osoittanut täydennyskoulutustarpeen aikaisemminkin (Kosunen 2002 52–64; Ojala 1997, 19 ja 110). Kuntien erilaisten resurssien painoarvo opetussuunnitelmaan liittyvään täydennyskoulutukseen tiedostetaan (Siekinen & Saastamoinen 2010). Resurssit jaotellaan kunnan tarpeiden mukaan, eikä jokaisessa kunnassa ensimmäisenä prioriteettina ole opetussuunnitelman sisään ajaminen. Opetussuunnitelman ympärille rakennettu täydennyskoulutus on nähdäkseni erittäin tärkeää erityisesti liikunnanopettajien sekä muiden oppikirjattomien taito ja taideaineiden keskuudessa. Oppikirjalla on nimittäin ollut opetussuunnitelmaa merkittävämpi asema opetuksen ohjaamisessa (Sulonen ym. 2010, 114–119; Korkeakoski 2001, 159). Siinä tapauksessa, jos opetussuunnitelman sisällöistä ei olla perillä niin mihin esimerkiksi liikunnan opetus pohjautuu? Opetussuunnitelman sisältöjen ymmärtäminen ja opetussuunnitelman tarkoituksenmukainen toteuttaminen voisivat parhaimmillaan tehdä opetuksesta tasa-arvoisempaa ja oppimisesta tavoitteiden suuntaista.

Kosusen (2007) tekemän kyselyn mukaan vuoden 2004 opetussuunnitelmatyö oli parantunut verrattain edellisvuosiin, jokseenkin kritiikkiä sai osakseen ohjauksen pirstaleisuus ja tiedonkulun heikkous. Yhteistoiminnallista ohjaamista olisi kaivattu enemmän esimerkiksi työryhmätapaamisten muodossa. Opetussuunnitelman kirjallinen ja verkosta löytnyt tukimateriaali koettiin samaisessa kyselyssä pääsääntöisesti hyödylliseksi, vaikka sen koettiin saapuneeksi liian myöhään (Kartovaara 2007, 28–31). Uusimman opetussuunnitelman taustalle on luotu niin ikää materiaalipankki, jonka toivotaan helpottavan linjauksien ymmärtämistä ja toteuttamista (Opetushallitus A). Tutkimukseni ajoittui opetussuunnitelman täytäntöön panoa edeltäneeseen vaiheeseen, joten käytännön toteutuksesta pystyttiin esittämään ainoastaan ennakoivia mielipiteitä. Tutkimuksessani ei käynyt ilmi, olivatko henkilöt perehtyneet opetussuunnitelman taustamateriaaliin verkossa. Tutkimukseni olisi mielenkiintoista toteuttaa uudelleen muutaman vuoden kuluttua, kun opetussuunnitelmaa on jo kokeiltu käytännössä.

Opetussuunnitelman käytännöllisyys. Tutkimuksessani kävi ilmi opettajien ennakkoluuloinen suhtautuminen opetussuunnitelman toimivuuteen käytännössä liikuntatunneilla. Tutkimuksen henkilöt nostivat esille etenkin pitkään virassaan olleiden opettajien uudistusvastarinnan. Aikaisemman tutkimuksen mukaan opetussuunnitelman ei ole koettu juuri vaikuttavan käytännön työn ohjaamiseen (Korkeakoski 2001, 159). Opettajat tarvitsevat lisää tietoa opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen, jotta pystyttäisiin etenemään perusopetuksen tavoitteiden suunnassa (Vitikka 2010). Tapa, jolla opetussuunnitelman uudistukseen ja käyttöönottoon voitaisiin parhaalla mahdollisella tavalla vaikuttaa, löytyy opettajista itsestään.

Suomessa alueellisen ja paikallisen opetussuunnitelman laadinta on yksi peruskoulutuksen vahvuuksista, sillä meillä on mahdollisuus soveltaa valtakunnallista opetuksen ohjausta kuhunkin kouluun sopivaksi. Kosusen (2002, 53) tutkimuksen mukaan muutosten aikaan saaminen vaatii opettajien osallistumista ja aitoa kiinnostusta opetussuunnitelman kehittämistyöhön. Harmillisen usein opetussuunnitelmatyö nähdään kuormittavana tekijänä, johon aika täytyisi löytää ”muun” työajan ulkopuolelta. Opettajille pitäisi nähdäkseni antaa enemmän vaikutusmahdollisuuksia opetussuunnitelmatyön tekemiseen. Osallisuus lisää tutkitusti esimerkiksi oppilaiden opiskelumotivaatiota, joten samaa ajatusta voidaan mielestäni soveltaa myös tässä (Eteläpelto, Littleton, Lahti & Wirtanen, 2005).

Tutkimuksessani ei otettu kantaa opettajan oman opetussuunnitelmaan kohdennetun kiinnostuksen ja opetussuunnitelman käyttöönoton toimivuuden suhteeseen. Korkeakosken (2001) tutkimuksen mukaan sitoutuminen opetussuunnitelmaa kohtaan on ollut aikaisemmin puutteellista. Itse tutkijana uskon tällä kiinnostuneisuudella olleen myös tutkimuksessani merkitystä esimerkiksi opetussuunnitelmaan perehtymiseen ja sisäistämiseen, mikä toisaalta näkyi esseekirjoituksissa. Osa tutkittavista oli päässyt syvemmälle opetussuunnitelman aiheeseen ja siten he osasivat kirjoittaa sisällöstä laajemmin takertumatta yksityiskohtiin. Toki perehtyneisyydestä en voi olla varma, sillä en kysynyt erikseen miten kauan kukin käytti aikaa perehtymiseen aineistoon ennen esseen kirjoittamista. Tutkimukseeni olisi voinut liittää esimerkiksi itsearviointin tutkimuksen loppuun, jossa tutkittavat henkilöt tarkastelisivat omaa työskentelyään ja siten olisin voinut vahvistaa aineistoon perehtymistä entisestään.

Uudet tavoitteet – haasteita vai vapauksia? Tavoitteiden monimuotoisuus nostatti niin ikää kriittikiä opetussuunnitelman käytännöllisyyden näkökulmasta. Uusiin tavoitteisiin ollaan tyytyväisiä ja suunta on tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden näkökulmasta oikea, mutta aineistosta on aistittavissa epävarmuutta oman tieto-aidon puutteen vuoksi. Myös Liito ry:n täydennyskoulutuksessa (8.9.2016 Jyväskylässä) keskustelimme, kuinka opettajat kokevat laajan arviointikentän hallinnan oleva hyvin haastavaa isoissa oppilasryhmissä. Tavoitteiden toteutusta ja oppimista on hankala arvioida, sillä opettaja ei välttämättä ole kyvykäs havainnoimaan ison ryhmän yksilöitä saati tunnistamaan onko oppilas oppinut tunnilla vai ei. Suuret ryhmäkoot voivat aiheuttaa ainakin sen, että arviointi on pintapuolista. Opettajat tuntuivat ottavan arvioinnista melkoisen henkilökohtaisen taakan sen sijaan, että arviointi olisi nähty kokonaisuutena joka rakentuu palasista (vertaisarviointi, itsearviointi, ”apuopettajien” avulla toteutettu arviointi jne.). Samansuuntainen arvioinnin tuska tuntui kumpuavan myös tutkimukseni teksteistä. Arviointi ei suinkaan ole vain tämän opetussuunnitelman (2014) ongelmakohta, vaan on puhututtanut opetusalanhenkilöstöä aikaisemminkin. (Sulonen ym. 2010, 127–128.)

Psyykkisten ja sosiaalisten tavoitteiden esille nostaminen on koettu hyvänä asiana. Niin ikää fyysisten tavoitteiden uudistuminen on koettu vapauksia antavaksi ja oppilaita osallistavaksi. Lajit eivät enää kontrolloi liikunnanopetuksen sisältöjä, vaan opetus suunnitellaan liikehallintataitojen näkökulmasta. Tämä mahdollistaa myös opetuksen soveltamisen eri alueen kouluissa, joissa mahdollisuudet toteuttaa kaikkia liikuntalajeja vuoden aikana ei ole ollut mahdollista. Opetussuunnitelmassa kehoitetaan opetuksessa otettavan huomioon erilaiset liikuntaympäristöt, mutta sitä ei rajata sen tarkemmin (POPS 2014).

Vaikka tavoitteiden uudistamisen suuntaan oltiin tyytyväisiä, herättivät ne myös kysymyksiä. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt kokivat oppilaiden motivaation olevan vaakalaudalla, mikäli lajit poistuisivat opetuksesta kokonaan. Monesti oppilaiden sanottiin haluavan nimenomaan toteuttaa liikuntalajeja, pelata ja urheilla sen sijaan että pelisovelluksille olisi annettu sijaa. Uskoisin tämän joidenkin oppilaiden tarpeen kumpuavan vallitsevasta harrastetoiminnan lisääntymisestä ja arkiliikunnan vähenemisestä. Nykypäivänä halutaan harrastaa tavoitteellisesti ja tähdätä korkealle. Perusteita monipuolisten liikkumistaitojen harjoittelulle kuitenkin on, sillä yhteen lajiin erikoistumisella varhain on nähty olevan yhteys harrastaneisuuden lopettamiseen (Nipuli 2011; Güllich & Emrichin 2006, 85–108; Baker, Copley & Fraser-Thomasin 2009, 77–89). Pahimmillaan erikoistumisen on huomattu olevan haitallista kilpaurheilumenestyksen kannalta pitkällä tähtäimellä (Nipuli 2011; Fraser-Thomas, Côté & Deakin 2008, 19–40). Tätä ajatusta voisimme viljellä koulussa niille kilpailullisille ja lajiuskollisille oppilaille.

Niin ikää vuosisuunnittelussa opettajat joutuvat ottamaan haltuunsa uuden näkökulman, sillä lajien ja vuodenajan mukaan suunniteltu lukuvuosi ei välttämättä ole enää nykyaikaista. Peli-
varaa tuntien suunnitteluun on enemmän, mutta se aiheuttaa haasteita tutkimukseen osallistuneiden mukaan. Kun tunteja ei pitäisi enää nimetä lajien näkökulmasta, vaan jalkapallo, lentopallo, salibandy ym. ovat nykyään välineenkäsittelyn tunteja, kokevat useat tämän olevan haastavaa myös oppilaiden näkökulmasta. Usein oppilaiden koetaan valmistautuvat tunneille ajatuksella: ”*Ope, mitä lajia tänään on?*”. Yhdessä aineiston esseistä kuvataan uuden opetussuunnitelman tuomaa muutosta sekä opettajan että oppilaan opinahjona. ”*Jos uuden opetuksen lähtökohdan oppiminen kohdistuu opettajaan, kohdistuu se mielestäni myös oppilaisiin.*”

Sosiaalisen ja psyykkisen osa-alueen huomioon koettiin olevan pitkälti opettajan valveutuneisuuden varassa. Opettamisessa on toden teolla otettava huomioon myös näiden ”ei liikunnallisten taitojen” ulottuvuudet. Yksi opiskelija nostaa esille aineistossaan ajatuksen, jonka mukaan opetussuunnitelman sosiaalisen- ja psyykkisen toimintakyvyn kuvaukset eivät ole nykyisen oppimiskäsityksen tasalla. ”*Niissä näkyy hienoinen oletus siitä, että nämä taidot opitaan siinä liikuntataitojen harjoittelun sivussa antamatta niille erityistä painoarvoa ja miettimättä tarkemmin niiden oppimiseen vaikuttavia seikkoja.*” Moni tunnustaa myös ajattelevansa vielä vanhan opetussuunnitelman pohjalta ja kokee ajan näyttävän miten uudistukset juurtuvat kouluun. Näiden tavoitteiden näkökulmasta koulutukset opettajan ammattitaidon kehittämiseen olisivat paikallaan, jotta oppilaan hyväksi koetut tavoitteet saavutettaisiin.

Tutkimuksen anti ja jatkotutkimusehdotukset. Tutkimukseni sanoman ydinkohdiksi nostaisin seuraavat ajatukset, joiden perusteella jatkotutkimusta aihealueen sisällä voisi toteuttaa kehittääksemme opetussuunnitelmaa ja suomalaista koulutusta entistä parempaan suuntaan:

- positiivinen suhtautuminen opetussuunnitelman uudistusta kohtaan
- käytännön toteuttamisen haaste konkreettisten ohjeiden puutteen vuoksi
- täydennyskoulutuksen ja ammattitaidon kehittämisen tarve

Opetussuunnitelman koetaan pyrkivän edistää oikeita asioita, mutta liikunnanopettajat kohtaavat ongelman kun lähdetään miettimään konkreettisia keinoja miten tavoitteita kohti pyritään. Täydennyskoulutuksen merkitys opetuksen laadun kannalta on tullut tutkitusti esille (Kosunen 2002 52–64; Korkeakoski 2001, 155; Leino & Leino 1997, 120; Ojala 1997, 19 ja 110). Mikäli esimerkiksi uuden opetussuunnitelman ympärille järjestettäisiin alueittain toteutettava perehdytys koulutus, saavutettaisiinko kouluissa parempia oppimistuloksia uuden opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti? Tätä olisi mielenkiintoista tutkia laajemmin.

Opetussuunnitelma toimeenpanemiseen liittyvät koulutukset ovat yksi valtion tukeman henkilöstökoulutuksen kolmesta tavoitteesta. ”*Koulutuspoliittisten, rakenteellisten sekä opetussuunnitelmien ja tutkintojen ja koulutusten perusteita koskevien uudistusten toimeenpanossa tarvittavaa osaamista edistetään*” (Opetushallitus 51/2015) Valtionavustuksia on myönnetty 143 hankkeeseen, jotka ovat eriteltyinä opetushallituksen verkkosivuilla (http://www.oph.fi/download/176329_2016_rahoitetut_hankkeet.pdf). Hankkeiden otsikoinnin perusteella uskallan väittää uuden opetussuunnitelman sisäänajoon sijoitetun vain murto-osan valtion tuista, liikunnanopetuksen kehittämiseen suunnattuja tukija ei suoraan ole nimetty.

Opetussuunnitelman toimivuutta mitataan tasaisin väliajoin vuonna 2014 perustetun Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toimesta, joka antaa kuvan siitä miten opetussuunnitelma palvelee kouluissa niin opettajia kuin oppilaita. Sen sijaan uudistuvan opetussuunnitelman ympärille järjestetystä täydennyskoulutuksesta ja sen merkitystä oppilaiden oppimiseen on nähdäkseni tutkittu vähemmän. Tässä kohtaa olisi mielenkiintoista tutkia nimenomaan pidempään virassaan olleiden opettajien pedagogisessa otteessa tapahtuvaa muutosta uudistuvan opetussuunnitelman tavoitteiden näkökulmasta.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy, 114–125.
- Alasutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Autio, T. & Kaski, S. 2005. Oppimisen taito. Helsinki: Edita.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010 Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltoja & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. painos. Juva: WS Bookwell Oy, 18–59.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eteläpelto, A, Littleton, K., Lahti, J. & Wirtanen S. 2005. Students' accounts of their participation in an intensive long-term learning community. *International Journal of Educational Research* 43, 183–207.
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä : teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto.
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 154.
- Komiteanmietintö 1970 A4, Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 251–255.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2016. Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2016-2019. Juvenes Print.
- Kartovaara, E. 2007. Perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus. Kehittämisverkostoon ja kokeiluun osallistuneiden kuntien ja koulujen näkemyksiä ja ratkaisuja. Helsinki: Opetushallitus.

- Korkeakoski, E. 2001. Opettajat opetuksen laadun rakentajina. Teoksessa E. Korkeakoski et al. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Arviointi 1. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 147–190.
- Kosunen, T. 2002. Opettaja opetussuunnitelman ja oman työnsä kehittäjänä. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 83, 57.
- Lapiolahti, R. 2007. Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällön analyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 21–35.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustieteellinen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Tutkimuksia 168, 289–305.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjapaino oy West Point.
- Liljeström, U. 2004. Opetussuunnitelman laatiminen ja kehittäminen. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus – Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy, 84–96.
- Lindström, A. 2004. Perusopetus uudistuu. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus: näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 7–10.
- Maalaiskoulun opetussuunnitelma. Komiteamietintö 1925: 14.
- Malinen, P. 1992 Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 12 –14.
- Malinen, P. 2005. Opetussuunnitelma peruskoulun valmistelu- ja toteutusvaiheessa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 83–87.
- Metsämuuronen, J. 2005. (toim.) Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2006. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy.

- Niemi, E. K. 2004. Perusopetuksen oppimistulosten kansallinen arviointi ja tulosten hyödyntäminen koulutuspoliittisessa kontekstissa. Turun yliopiston julkaisuja C 216.
- Nipuli, S. 2011. Urheilu murroksessa. Katsaus järjestelmiin ja malleihin kilpaurheilun takana. *Liikunta & Tiede* 48, 2–3.
- Nissinen, K. 2015. Ovatko koulut eriytymässä? Teoksessa J. Välijärvi, P. Kupari, A. K. Ahonen, I. Arffman, H. Harju-Luukkainen, K. Leino, M. Niemivirta, K. Nissinen, K. Salmela-Aro, M. Tarnanen, H. Tuominen-Soini, J. Vettenranta, R. Vuorinen (toim.) *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6*, 124–142.
- Ojala, I. 1997. Koulu vapautuu – kuka tekee valinnat? Rehtoreiden ja koulun johtajien arvioita koulutuspalveluista vuonna 1995. *Kuntasuomi 2004 –tutkimuksia 5*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Opetushallitus, 2004. Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Helsinki: Gummerus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016, kehittämissuunnitelma. Helsinki.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012. Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Työmuistioita ja selvityksiä 2016:6.
- Ornstein, A. & Hunkins, F. P. 2004. Curriculum. Foundations, principles and issues.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2008. Opettajuuden pedagogisen ajattelun kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksen aikana. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 24–30.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Opetushallitus.
- Peltonen, H. 2005. Terveystiedon opetusta ohjaava lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa H. Peltonen & L. Kannas (toim.) *Terveystieto tutuksi – ensiapua terveystiedon opettamiseen*. Helsinki: Opetushallitus 37–52.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perttula, J. & Latomaa, T. 2006. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. 2. painos. Vantaa: Dark Oy.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Siekinen, T. & Saastamoinen, M. 2010. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2000 ja 2004 toimivuus. Teoksessa E. Korkeakoski & T. Siekinen (toim.) *Esi*

- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Jyväskylä: Bookwell Oy, 47–70.
- Silverman, D. 1993. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage.
- Ståhle, P. & Kuosa, T. 2009. Systemien itseuudistuminen – uutta ymmärrystä kollektiivien kehittymiseen.
- Sulonen, K., Heilä-Ylikallio, R., Junttila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knubb-Manninen, G. & Korkeakoski, E. 2010. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52.
- Sutinen, A. 2003. Kasvatus ja Kasvu. George H. Meadin kasvatusajattelu John Dewey ja Charles S. Peircen filosofian valossa. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Säljö, R. 1988. Learning in Educational Settings: Methods of Inquiry. Teoksessa Ramsted, P. (toim.) Improving learning: new perspectives. London: Kogan, 32–48.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimustieteellinen neuvottelukunta, 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki, 6–7.
- Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Tammi.
- UNESCO: International Bureau of Education 2000, XXII (3/4), 649–664.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Vitikka, E. 2010. Pedagoginen ulottuvuus opetussuunnitelman arvioinnin näkökulmasta. Teoksessa: Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Julkaisija: Koulutuksen arviointineuvosto. Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Välijärvi, J., Kupari, P., Ahonen, A. K., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Leino, K., Niemivirta, M., Nissinen, K., Salmela-Aro, K., Tarnanen, M., Tuominen-Soini, H., Vettenranta, J. & Vuorinen R. 2015. Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6.
- Välijärvi, J. 2015. Peruskoulun rakenteet ja toiminta. Teoksessa J. Välijärvi, P. Kupari, A. K. Ahonen, I. Arffman, H. Harju-Luukkainen, K. Leino, M. Niemivirta, K. Nissinen, K. Salmela-Aro, M. Tarnanen, H. Tuominen-Soini, J. Vettenranta, R. Vuorinen (toim.) Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6.

SÄHKÖISET LÄHTEET

- Anttila, M. & Blistanov, T. 2012. Paikallisuus opetussuunnitelmissa Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmasta 1925 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2004. Tampereen yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 17.9.2016. <https://pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/84269/gradu06479.pdf?sequence=1>.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino. Muodossa: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685139>. Luettu 28.7.2016.
- Opetushallitus A, Opetussuunnitelman 2014 taustamateriaalit: <http://www.oph.fi/ops2016/materiaalit>. Luettu 19.6.2016.
- Opetushallitus 2012. Tiedote 62/2012. Muodossa: http://www.oph.fi/download/142894_tiedote_62_2012.pdf. Luettu 30.8.2016.
- Opetushallitus 2012. Opetussuunnitelman perusteet ja paikalliset opetussuunnitelmat – tulevaisuuden sivistystä rakentamassa. Muodossa: http://www.oph.fi/download/143410_Opetussuunnitelman_perusteiden_laadinta_ja_yhteistyö_2012_IH.pdf. Luettu 11.9.2016.
- Opetushallitus 2014. Miksi ja miten suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat? Tekijä: Opetusneuvos Irmeli Halinen. Muodossa: http://www.oph.fi/download/155015_miksi_ja_miten_suomalaiset_opetussuunnitelmat_muuttuvat_30012014.pdf. Luettu 19.8.2016.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Tiedote. http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html. Luettu: 28.8.2016
- Packalen, P. 2009. Perusopetuksen tavoitteet ja tuntijako: aihekokonaisuuksia koskeva kansainvälinen vertailu. Muodossa: http://www.oph.fi/download/119839_Aihekokonaisuudet_kv_vertailu.pdf. Luettu 20.12.2012
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Muodossa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. Luettu 11.11.2015.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Muodossa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 16.2.2016.
- Perusopetuslaki (628/1988) Muodossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 30.8.2016

Valtioneuvoston asetus (422/2012) 2–4 §. Muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>. Luettu 10.8.2016.

MUUT LÄHTEET

Ideatiistai 28.10.2014: Jyväskylän koulujen ja OKL:n seminaari laaja-alaisesta opettamisesta.

Oppimisen kuppila 7.10.2014: Jyväskylän OKL:n seminaari uuden opetussuunnitelman sisällöistä

Pietilä, M. 2015. Skype haastattelu.

LIITO ry:n seminaari Jyväskylässä 8.10.2016 liikunnanopetussuunnitelman sisällöistä ja arvioinnista. Seminaari oli suunnattu kentällä työskenteleville liikunnanopettajille.

LIITEET

LIITE 1 Tehtävänanto kohdejoukolle

LIITE 2 Aineiston järjestelyvaiheen esimerkki kaavio

LIITE 3 Opetussuunnitelmien vertailua sisällönanalyysiä hyödyntäen

LIITE1

Tehtävänanto:

Kirjoitelman alkuun kirjoita ikäsi, sukupuolesi ja lyhyt kuvaus opetushistoriastasi (Millainen koulutus sinulla on, kuinka kauan olet toiminut liikunnanopettajana, kuinka monessa koulussa olet työskennellyt, missä päin Suomea työskentelet tällä hetkellä jne.)

Kirjoita lyhyt, omia ajatuksiasi ilmaiseva kirjoitelma uuden ja vanhan liikunnan perusopetuksen (7-9 lk.) opetussuunnitelman sisällöistä, tavoitteista ja arvioinnista. Voit tuoda rohkeasti esille oman mielipiteesi liittyen opetussuunnitelmiin, tarkastella sen toimivuutta käytännön työelämässä, vertailla uutta ja vanhaa opetussuunnitelmaa sekä ottaa kantaa opetussuunnitelman kehitykseen.

Aineistoina vuoden 2004 liikunnanopetuksen valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma sekä uusi vuonna 2016 voimaan astuva opetussuunnitelma. Kirjoitelman pituus on noin 3-5 liuskaa (A4)

Kirjoitelmat käsitellään nimettöminä

LIITE 2

KUUSIYKSIÄ	SISÄLLÖT	SAVOTTEET	ARVIOINTI	JAINAUS:
linjat				Valkunallinen opetussuunnitelma on antanut karkeat linjat liikunnanopetuksen toteuttamiseksi
työväline suunnittelulle				
	väijä			OPS:n "väijä" on antanut opettajalle pehvara suunnitella opetus käytettävissä olevien resurssien mukaisesti
	radikaalit tavoitteet			"Oppilas oppii toimimaan itsenäisesti ja ryhmässä." Opetuksen tavoitteena on siis, että oppilas oppii jotain... tai sitten ei opi.
	käytännön läheinen			
ihminen opettaja				
	sekkaperäinen			Nämä eivät käy läpi vanhassa OPS:ssä "Ohjata oppilasta harjoittelun avulla kehittämään liikumis- ja käsitteitäntöä"
	arvostetulla pitkä			Mielestäni niiden vuosiluokkien aikana oppilas kasvaa ja kehityy paljon, joten tavoitteiden pitäisi olla kirjattu lyhyemmille ikäkausille. Liikunnanopetus roudattaa valtakunnallisesti jatkumoa ja sisällöt etenivät luogisesti vuosiluokasta toiseen.
	ympäripyöreä			Tavoitteiden "ympäripyöreys" herättää kysymyksen: "mitä tämä todellisuudessa tarkoittaa?" Opettajana olen joutunut avaamaan OPS:n tavoitteet käytäntöön.
	arvioinnin väijä			Opettajana olen joutunut tarkentamaan OPS:n pohjalta tavoitteita ja oletan, että tämä saattaisi luoda opettajien välille suuren eroa arvioinnin suhteen.
	arvioinnin väijä			OPS:n pohjalta olen tehnyt arvioinnit, mitä opettajan on hallittava, jotta hän osaa luotella sujuvasti. Oletan, että myös tämä lisää enarvoitusta liikunnanopetuksen, koska jokainen opettaja joutuu määrittämään oman ammattitaitonsa mukaan arviointikriteerit
	selkeä			helppokäyttöisyys, arviointikriteerit on yhdistetty tavoite, jota arvioidaan
	yhentevä valtakunnallisesti			
	vaati tarkennusta			Toki se varmasti vaatii joitain tarkennuksia erityisesti lajisäätöihin.
helppokäyttöisyys tavoitteissa				
	ominaisuus			ominaisuuteen tähtäävä ajattelutapa, koska siellä puhutaan liikumis- ja käsitteitäntöä, joita kehitetään mm. eri pallojen avulla
	liikuntavalmiuksien kehittäminen			liikunnanopetus ei olisi laillisuutta, vaan opetuksen puraisena tankana on oppilaiden liikuntavalmiuksien kehittäminen
	omaehtoinen liikunta			
opettajakoulutuksen kehitys				liikunnanopetus on mennyt monta vuotta läjähdyksi, joten opettajilla on edessä oman ammattitaitonsa kehittämisen paikka.
toimintatavan muutos				Jos uuden opetuksen lähtökohdan oppiminen kohdistuu opettajaan, kohdistuu se mielestäni myös oppilaisiin. Opettajan on pystyttävä rikkomään järkeä ja "tyytyvä" uudet harjoitteet, leikit, peitit ja tehtävät oppilaille siten, että he innostuvat uudenlaisesta tavasta toimia liikuntatunneilla.
	kannustava			
	oppilaslähtöinen			uudet tavoitteet, tai niiden uusi ilmaisu tapa verratuna vanhaan, huomioi erilaiset liikkujat.
	itseohjautuvuus			
	vastuunotto			
	yksilöllä tukeva			
	läjä (yksilöllä OPS)			voiko muuttamalla viikotunnilta taata sen, että oppilas esimerkiksi oivaltaa rytmien merkityksen taansissa
jatkokoulutustamista				Koen, että uuden ops:n käytettävyys konkreettisesti työvälineenä vaatii ominaisuuteen sisällyttämistä ja kouluttamista.
samanlaisia tavoitteita				sosiaaliset taidot, itselmsäily, liikunnan ja terveyden väiset yhteydet, lajitaidot, ksetuntumuksen kasvattaminen
	väijä (sekä vanha että uusi)			Mahdollistaa siis yhä vision sellaisesta liikunnanopetuksen toteuttamisesta, jossa opetuksen tavoitteena on aina jokin näistä tavoitteista.
	fyysisten ominaisuuksien painotus			Tälliseen opetukseen saattaa ohjata uuden ops:n sisältö, että opetuksen pääpaino on fyysisten ominaisuuksien harjoittelussa ei lajin ja liikuntamuotojen avulla.
leikkimielisyys				Mielestäni maininta on kohdallaan, joitakin motivoi liikunnassa voittaminen, se on monille syy harrastaa kilpaurheilua.
	samanlaisia tavoitteita			Tällelta opetusta olisi voinut toteuttaa myös vanhan ops:n pohjalta (reilusta pelistä, hyvästä ryhmätoiminnasta ja yrittämisestä)
	kasvaminen liikuntaan ja liikunnan avulla			Nämä asiat ovat kaikki jo vanhassakin OPS:ssä, vain hieman eri tavalla kuvattuina.
	elämäntaitotaidot			Uuissa kriteereissä arvosanaa määrättä läunntaidosta motoriset perustaidot ja unataidot sekä monta muuta tavoitetta, kuten tiedot ja taidot liikuntayrityksen kehittämisestä, tunteiden säätelyn taidot ja toiminta sosiaalisissa tilanteissa.
	selkeä			Niissä kerrotaan mitkä asiat vaikuttavat arvosanan muodostumiseen ja mitkä ei ja mistä asioista annetaan kuitenkin lisäksi palautetta.
opettajille jatkokoulutamista				Toki opettajat eivät vieläkin koulutuksessa saa kokemusta siitä miten sosiaalisia taitoja tai tunteiden säätelyä voidaan oppia ja kehittää, vaan liikunnanopettajan koulutus keskittyy lajitaaloihin.
	vastuullista opettajaa			Onkin siis opettajan omalla vastuulla ottaa selvää miten näitä asioita voidaan oppia ja opettaa ja sitten arvioida.
	suppea			Jotta oppilaiden tunteiden säätelyä tai sosiaalisia taitoja voidaan arvioida Tämä heittää liikunnanopettajakoulutukselle haasteen kehittää opetusta siten, että tulevat opettajat oppivat lajitalaitojen lisäksi myös muiden näiden kriteerien oppimista ja opettamisalikulunnanopetuksessa täytyy näitä asioita laajasti arvioida myös itseään. Tämä voisi olla asia josta annetaan palautetta, joitakin ihmisistä motivoi liikunnassa se, että se on väijä heille itsensä itseään eli kannoivaa omia tunteuksiaan taiteksimutta joka ei vaikuta arvosanan muodostumiseen
	fyysinen toimintakyky osio kattava mahdollistava			luo myös mahdollisuuden suunnitella opetusta entistä enemmän oppilaiden kanssa ja mahdollistaa muutokset ja lisäykset paikallisten tarpeiden ja trendien mukaan.
	unataito			veijillä liikkumisen ja turvallisuuden kannalta tärkeä kansalaistaito
	soosiaalinen toim. osio suppea			alhaperi on vielä heikosti tiedostettu liikunnanopetuksen piirissä
jatkokoulutamista				liikunnanopettajakoulutuksen pohjalta liikunnanopettajilla ei ole riittävästi valmiuksia ryhmämiöiden tunnistamiseen, määrittämiseen ja tilanteiden osentavaan käsitteilyyn
	psykytöinen toim. osio suppea			Osa alueen kuvauksia perustuu oleukselle että tietoa antamalla liikunnan terveysvaikutuksista oppilaat alkavat kokea liikunnan tärkeäksi
	omakohtaisuutta enemmän			Oppimisen kannalta olisi tärkeää pureutua oppilaiden olemassa oleviin liikunnan merkityksiin heille
	täydennystä psyy. osio osioon			Psykyksen ja sosiaalisen toimintakyvyn osa-alueiden kuvaukset eivät ole vielä nykyisten, Niissä näkyy hienoinen oletus siltä, että nämä taidot opitaan siinä lajitalaitojen harjoittelun sivussa antamalla niille erityistä painoarvoa ja miettimättä tarkemmin niiden oppimiseen vaikuttavista selkeistä oppimiskäytysten
positiivinen suunta				Käikien kaikkiaan hyvään suuntaan ollaan kuitenkin menossa.
	pois lajitalaitojen opettamisesta			Painopisteen siirtyminen pois tiettyjen lajitalaitojen opettamisesta ja niiden oppimistulosten seuramisesta ja mittamisesta on oikea tie
	ympäripyöreä			Toki se on ollut sen verran ympäripyöreä, ettei siltä tavallaan suurta häitöä ole ollut.
uudistunut tapa motivoida				Sitä henkeä löytyy mielestäni uuden opetussuunnitelman perusteiden luonnoksesta.
	liikuntalajit			Vanhassa opetussuunnitelmassa sisällöt on kirjattu nimenomaan vain mitkä tyyppisiä liikuntaa opetaan.
	soisallisten tavoitteet painottuvat			Luonnoksesta puolestaan päästään pois pelkin liikuntamuodon opetuksesta ja kirjataan mitä tiettyjä sisällöitä tavoitellaan.
	fyysisten toiminnan painottuminen			Tuntuu myös oudolta ettei aiemmin sisällöt ole jaoteltu muuhun kuin fyysiseen toimintaan
	fyys. Psykyk. Sos. Näkökulma			Ennenhän se on mainittu vain kokonaisuuden päämääränä sen tarkemmin erittelemättä
	liikunnan opetuksen monimuotoisuus			
	paljon sisältöjä			Se täytyy toki mainita, että opetusryhmien kokojen kasvaessa kaikkien sisällön opetuksen toteuttaminen tavoitteilla tavalla tulee ollemaan haastavaa, mutta toisaalta hyvä ettei rimaa aseteta liian alais.
	peko sanahelinistä			Pelkona on että paperista tulee sanahelinää ja muutosta ei tule tapahtumaan.
	monipuolisuus			Hyvä niin, koska se antaa mahdollisuuden luoda liikunnan opetuksen ämpäriin, jossa itse lajitaidot eivät ole ainut juttu
	itsensä voittaminen, haastaminen			Koen että jo pidemmän aikaan liikunnan opetuksessa on painotettu itsensä voittamista ja haastamista paremmuus järjestyksen laiton sijaan, mutta luonnos voi ohjata meitä tuomaan tätä vielä paremmin esiin
	opettajan auktoriteetin häviöminen			Ensi lukemalla tuli mieleen, että toivoitavasti pysyimme kuitenkin pitämällä kurin tunnella. Olen valittavasti nähnyt että joillakin tunneilla opettajilla on välistä osa siirtynyt oppilaille kun ennen niin fyysisen puoleen tavoitteiden kuin sisällön puolella keskitetyssä toiminnassa tuodaan uusia kumia
	peko sos. Tavoitteet -> moti pula			Vuorovaikutusopetusta on pyritty jatkavasti lisäämään opettajakoulutuksessa, mutta jotta mielestäni ryhmädynamiikka saadaan aidosti tunnilla toimimaan, täytyy opettajan olla auktoriteetti, alkuinen, joka sanoo aina viimeisen sanan. Haen tällä siltä, että jos alamme liikunnanopetuksessa heti alkua puhumaan
	arvioinnin jako eri osa-alueisiin			ohjaa meitä aidosti pois ainoastaan paremmuusjärjestyksessä lajitalaitojen ja fyysisten taitojen osamisen arvostelusta
	movei			Mittausten käyttämisen poistaminen arvioinnista on sinänsä ok, mutta pelkään että niiden toteutumiskäytös voi kärsiä ja paljon. Oppilaiden motivoiminen niiden suorittamiseen edes puollotissaan voi muodostua todella haastavaksi

OPS 2024 (luomosa) ja OPS 2004	Kognitiivinen	Psyykkinen	Fyysiset ominaisuudet	Sosiaalisafekttiivinen
<p>Kognitiivinen</p> <p>tuurvallisuus (kasvu, ympäristö)</p> <p>itsemääritys</p> <p>aituus</p> <p>monipuolisuus</p> <p>hyvinvointi (liikunnan yhteys)</p> <p>tehdon soveltaminen</p> <p>taidoissa kehittyminen</p> <p>tasapaino- ja liikumis- ksitelyyn oppiminen</p> <p>itsemääritys</p> <p>esteettisten kokemus</p> <p>Yksilölliset arvot</p> <p>Yksilölliset kehitysohjelmat</p> <p>Yksilöllinen tuki</p> <p>myönteinen mielenkäsitelmä</p> <p>mitäily -voittaminen - häviöminen</p> <p>liikunnallisen elämäntapa</p> <p>liikunnan merkitys terveyteen kasvuun</p> <p>liikunnan merkitys terveyteen kehitykseen</p> <p>terveyden ylläpitäminen (liikunnan yhteys)</p> <p>harjoittelun mahdollisuudet</p>	<p>Psyykkinen</p> <p>fyysisen ominaisuuden kehittäminen</p> <p>fyysisen ominaisuuden ylläpitäminen</p> <p>fyysinen toimintakyky</p> <p>fyysinen aktiivisuus</p> <p>kehollinen ilmaisu</p> <p>motoriset perustaidot</p> <p>urni- ja vesiliikunta, vesipelaustaidot</p> <p>leikit</p> <p>laulukkeilu</p> <p>vuodenajojen huomiointi</p> <p>eri oppimisympäristöt (sisä ja ulko)</p> <p>paikalliset olosuhteet</p> <p>liikunnan olosuhteet (ympäristö)</p>	<p>Fyysiset ominaisuudet</p> <p>fyysiset ominaisuudet</p> <p>taidojen oppiminen</p> <p>liikuntatallukset</p> <p>ympäristö</p>	<p>Sosiaalisafekttiivinen</p> <p>yhteistyön taidot</p> <p>suvaitsevaisuus</p> <p>hämmentävien tilanteiden käsittely sosiaalisissa konteksteissa</p> <p>vastuullisuus sosiaalisissa konteksteissa</p>	
<p>OPS 2024 (luomosa)</p> <p>Kognitiivinen</p> <p>kehoillisuus</p> <p>yhdenvertaisuus (opetus)</p> <p>osaallisuus</p> <p>henkinen tuurvallisuus</p> <p>fyysisen tuurvallisuus</p> <p>ympäristön kestävä kehitys</p> <p>pitävyyden kokemukset</p> <p>tasa-arvo</p> <p>oppilaiden lähtöisyys</p> <p>vastuullisuus</p> <p>hävintätoimet</p> <p>ratkaisumenetelmät</p> <p>tehdon soveltaminen</p> <p>perustaidon soveltaminen</p> <p>soveltaa ja yhdistää liikuntataitoja</p> <p>havaintomerkittävät oppimaa oppiminen</p> <p>toimintatavat eri liikuntamuodoissa</p> <p>kehoon hyväksyminen</p> <p>itsemääritys</p> <p>toiminnan säätely</p> <p>tunneilmaisun säätely</p> <p>tunneiden tunnistaminen</p> <p>tunneiden säätely</p> <p>ilto</p> <p>toimintakäytön arviointi, ylläpitäminen ja kehittäminen</p> <p>ohjaava palaute</p> <p>rohkaiseva palaute</p> <p>itsearviointi</p> <p>kasvattaminen liikunnan avulla</p> <p>ratkaisukeskeinen toiminta</p> <p>sekä oppimisympäristö</p> <p>sekä opetusvälineistä</p> <p>sekkä työtavat</p> <p>sekkä tulkintat</p> <p>ohjaava arviointi</p> <p>logiikka</p>	<p>Psyykkinen</p> <p>voima</p> <p>nopeus</p> <p>kestävyys</p> <p>liikkuvuus</p> <p>kehollinen ilmaisu</p> <p>rentoutuminen</p> <p>taitojen harjoittelu</p> <p>pelaaminen</p> <p>porinseilu</p>	<p>Fyysiset ominaisuudet</p> <p>fyysiset ominaisuudet</p> <p>taidojen oppiminen</p> <p>liikuntatallukset</p>	<p>Sosiaalisafekttiivinen</p> <p>toisten auttaminen</p> <p>toiminnan säätely sosiaalisissa konteksteissa</p> <p>tasa-arvo</p> <p>yhdenvertaisuus (opetus)</p> <p>hämmentävien tilanteiden käsittely sosiaalisissa konteksteissa</p> <p>osaallisuus</p> <p>oppilaiden lähtöisyys</p>	
<p>OPS 2024 (luomosa)</p> <p>Kognitiivinen</p> <p>kehoillisuus</p> <p>yhdenvertaisuus (opetus)</p> <p>osaallisuus</p> <p>henkinen tuurvallisuus</p> <p>fyysisen tuurvallisuus</p> <p>ympäristön kestävä kehitys</p> <p>pitävyyden kokemukset</p> <p>tasa-arvo</p> <p>oppilaiden lähtöisyys</p> <p>vastuullisuus</p> <p>hävintätoimet</p> <p>ratkaisumenetelmät</p> <p>tehdon soveltaminen</p> <p>perustaidon soveltaminen</p> <p>soveltaa ja yhdistää liikuntataitoja</p> <p>havaintomerkittävät oppimaa oppiminen</p> <p>toimintatavat eri liikuntamuodoissa</p> <p>kehoon hyväksyminen</p> <p>itsemääritys</p> <p>toiminnan säätely</p> <p>tunneilmaisun säätely</p> <p>tunneiden tunnistaminen</p> <p>tunneiden säätely</p> <p>ilto</p> <p>toimintakäytön arviointi, ylläpitäminen ja kehittäminen</p> <p>ohjaava palaute</p> <p>rohkaiseva palaute</p> <p>itsearviointi</p> <p>kasvattaminen liikunnan avulla</p> <p>ratkaisukeskeinen toiminta</p> <p>sekä oppimisympäristö</p> <p>sekä opetusvälineistä</p> <p>sekkä työtavat</p> <p>sekkä tulkintat</p> <p>ohjaava arviointi</p> <p>logiikka</p>	<p>Psyykkinen</p> <p>voima</p> <p>nopeus</p> <p>kestävyys</p> <p>liikkuvuus</p> <p>kehollinen ilmaisu</p> <p>rentoutuminen</p> <p>taitojen harjoittelu</p> <p>pelaaminen</p> <p>porinseilu</p>	<p>Fyysiset ominaisuudet</p> <p>fyysiset ominaisuudet</p> <p>taidojen oppiminen</p> <p>liikuntatallukset</p>	<p>Sosiaalisafekttiivinen</p> <p>toisten auttaminen</p> <p>toiminnan säätely sosiaalisissa konteksteissa</p> <p>tasa-arvo</p> <p>yhdenvertaisuus (opetus)</p> <p>hämmentävien tilanteiden käsittely sosiaalisissa konteksteissa</p> <p>osaallisuus</p> <p>oppilaiden lähtöisyys</p>	
<p>OPS 2024 (luomosa)</p> <p>Kognitiivinen</p> <p>kehoillisuus</p> <p>yhdenvertaisuus (opetus)</p> <p>osaallisuus</p> <p>henkinen tuurvallisuus</p> <p>fyysisen tuurvallisuus</p> <p>ympäristön kestävä kehitys</p> <p>pitävyyden kokemukset</p> <p>tasa-arvo</p> <p>oppilaiden lähtöisyys</p> <p>vastuullisuus</p> <p>hävintätoimet</p> <p>ratkaisumenetelmät</p> <p>tehdon soveltaminen</p> <p>perustaidon soveltaminen</p> <p>soveltaa ja yhdistää liikuntataitoja</p> <p>havaintomerkittävät oppimaa oppiminen</p> <p>toimintatavat eri liikuntamuodoissa</p> <p>kehoon hyväksyminen</p> <p>itsemääritys</p> <p>toiminnan säätely</p> <p>tunneilmaisun säätely</p> <p>tunneiden tunnistaminen</p> <p>tunneiden säätely</p> <p>ilto</p> <p>toimintakäytön arviointi, ylläpitäminen ja kehittäminen</p> <p>ohjaava palaute</p> <p>rohkaiseva palaute</p> <p>itsearviointi</p> <p>kasvattaminen liikunnan avulla</p> <p>ratkaisukeskeinen toiminta</p> <p>sekä oppimisympäristö</p> <p>sekä opetusvälineistä</p> <p>sekkä työtavat</p> <p>sekkä tulkintat</p> <p>ohjaava arviointi</p> <p>logiikka</p>	<p>Psyykkinen</p> <p>voima</p> <p>nopeus</p> <p>kestävyys</p> <p>liikkuvuus</p> <p>kehollinen ilmaisu</p> <p>rentoutuminen</p> <p>taitojen harjoittelu</p> <p>pelaaminen</p> <p>porinseilu</p>	<p>Fyysiset ominaisuudet</p> <p>fyysiset ominaisuudet</p> <p>taidojen oppiminen</p> <p>liikuntatallukset</p>	<p>Sosiaalisafekttiivinen</p> <p>toisten auttaminen</p> <p>toiminnan säätely sosiaalisissa konteksteissa</p> <p>tasa-arvo</p> <p>yhdenvertaisuus (opetus)</p> <p>hämmentävien tilanteiden käsittely sosiaalisissa konteksteissa</p> <p>osaallisuus</p> <p>oppilaiden lähtöisyys</p>	
<p>OPS 2024 (luomosa)</p> <p>Kognitiivinen</p> <p>kehoillisuus</p> <p>yhdenvertaisuus (opetus)</p> <p>osaallisuus</p> <p>henkinen tuurvallisuus</p> <p>fyysisen tuurvallisuus</p> <p>ympäristön kestävä kehitys</p> <p>pitävyyden kokemukset</p> <p>tasa-arvo</p> <p>oppilaiden lähtöisyys</p> <p>vastuullisuus</p> <p>hävintätoimet</p> <p>ratkaisumenetelmät</p> <p>tehdon soveltaminen</p> <p>perustaidon soveltaminen</p> <p>soveltaa ja yhdistää liikuntataitoja</p> <p>havaintomerkittävät oppimaa oppiminen</p> <p>toimintatavat eri liikuntamuodoissa</p> <p>kehoon hyväksyminen</p> <p>itsemääritys</p> <p>toiminnan säätely</p> <p>tunneilmaisun säätely</p> <p>tunneiden tunnistaminen</p> <p>tunneiden säätely</p> <p>ilto</p> <p>toimintakäytön arviointi, ylläpitäminen ja kehittäminen</p> <p>ohjaava palaute</p> <p>rohkaiseva palaute</p> <p>itsearviointi</p> <p>kasvattaminen liikunnan avulla</p> <p>ratkaisukeskeinen toiminta</p> <p>sekä oppimisympäristö</p> <p>sekä opetusvälineistä</p> <p>sekkä työtavat</p> <p>sekkä tulkintat</p> <p>ohjaava arviointi</p> <p>logiikka</p>	<p>Psyykkinen</p> <p>voima</p> <p>nopeus</p> <p>kestävyys</p> <p>liikkuvuus</p> <p>kehollinen ilmaisu</p> <p>rentoutuminen</p> <p>taitojen harjoittelu</p> <p>pelaaminen</p> <p>porinseilu</p>	<p>Fyysiset ominaisuudet</p> <p>fyysiset ominaisuudet</p> <p>taidojen oppiminen</p> <p>liikuntatallukset</p>	<p>Sosiaalisafekttiivinen</p> <p>toisten auttaminen</p> <p>toiminnan säätely sosiaalisissa konteksteissa</p> <p>tasa-arvo</p> <p>yhdenvertaisuus (opetus)</p> <p>hämmentävien tilanteiden käsittely sosiaalisissa konteksteissa</p> <p>osaallisuus</p> <p>oppilaiden lähtöisyys</p>	

