

**TUKEA LIIKUNNAN ARVIOINTIIN – Liikunnanopettajien kokemuksia
koululiikunnan arvioinnin ja temperamentin yhteyksistä**

Heidi Karppanen ja Julia Tiitinen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma
Liikuntatieteellinen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2018

TIIVISTELMÄ

Karppanen, H. & Tiitinen, J. 2018. Tukea liikunnan arviointiin – Liikunnanopettajien kokemuksia koululiikunnan arvioinnin ja temperamentin yhteyksistä. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 67s., (3 liitettä).

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli perehtyä koululiikunnan arvioinnin ja temperamentin ristiriitaiseen yhteyteen. Koululiikunta on toiminnallinen oppiaine, jonka tavoitteena on vaikuttaa positiivisesti oppilaiden hyvinvointiin tukemalla niin fyysistä, sosiaalista kuin psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon. Koululiikuntaa arvioidaan Opetushallituksen laatiman opetussuunnitelman mukaisesti ja arvioinnin tulee aina olla sekä oikeudenmukaista että totuudenmukaista. Uuden opetussuunnitelman (2014) mukaan arviointi ei saa kohdistua oppilaan temperamenttiin. Aiempien tutkimustulosten mukaan temperamentilla on kuitenkin yhteys oppilaan arviointiin. Persoonallisuuden yksi osa eli temperamentti on perinnöllinen ja synnynnäinen piirteiden yhdistelmä, johon henkilö ei voi itse vaikuttaa ja täten sen vaikutus arviointiin on epäoikeudenmukaista.

Tutkimus oli kvalitatiivinen ja se perustui fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluina. Haastateltavina oli kuusi liikunnanopettajaa, neljä naista ja kaksi miestä, kahdesta keskikokoisesta suomalaisesta kaupungista. Haastatteluiden teemoina olivat arviointi, työskentelytavat ja oppimisympäristöt, temperamentti, temperamentti liikuntatunneilla, temperamentin yhteys arviointiin sekä arvioinnin apukeinot liikunnanopettajalle. Aineisto litteroitiin sisällön analysointia varten.

Haastatteluiden perusteella liikunnanopettajat osasivat vaihtelevasti määritellä temperamenttia. Liikunnanopettajia ei ole opettajakoulutuksessa perehdytetty temperamenttiin tarpeeksi, eikä heille ole annettu välineitä toteuttaa arviointia ilman yhteyttä temperamenttiin. Opettajat osasivat kuitenkin tunnistaa temperamenttipiirteitä oppilaistaan liikuntatunneilla. Temperamentti oli opettajien mukaan yhteydessä oppilaiden liikunnan arviointiin, vaikka kaikki opettajat tunnistivat, ettei niin saisi olla. Johtopäätöksenä todetaan, että opetussuunnitelman ohjeistus temperamentin poisjättämiseksi arvioinnista on mahdotonta toteuttaa toiminnallisissa aineissa, kuten liikunnanopetuksessa, jossa persoona on hyvin vahvasti läsnä. Opetussuunnitelman ohjeistusta tulisikin muokata liikuntaoppiaineelle soveltuvammaksi.

Tutkimuksessa esiin nousseita arvioinnin apukeinoja liikunnanopettajille ovat selkeät tavoitteet ja avoin arviointi. Opettajan tulisi kirjata tunneilla tekemiään havaintoja ylös tai ylläpitää arviointivihkoa. Teetättämällä itsearviointeja oppilaat pääsevät peilaamaan omaa osaamistaan opetuksen tavoitteisiin ja oppilaiden mielipiteet pääsevät myös vaikuttamaan arviointiin. Opettajan tulisi varmistaa, että kaikki oppilaat saisivat tasavertaisesti palautetta, osallistuisivat arviointikeskusteluihin ja että heidän lähtötasonsa otettaisiin huomioon sekä opetuksessa että arvioinnissa. Liikuntatunneilla tulisi hyödyntää eriyttämistä ja oppilaslähtöisyyttä, jotka antavat opettajalle tilaa tarkkailla, havainnoida ja arvioida oppilaiden toimintaa.

Asiasanat: koululiikunta, temperamentti, oppilasarviointi, liikunnan arviointi.

ABSTRACT

Karppanen, H. & Tiitinen, J. (2018) Support for physical education assessment — Physical education teachers' experiences on the links between school assessment and temperament. Faculty of Sports and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master thesis in Sports Pedagogy, 67 pp. (3 appendices).

The aim of this master thesis was to investigate the contradictory link between school assessment and temperament. Physical education is a functional school subject, which aims to have a positive effect on students' well-being by supporting their physical, social and mental performance. Furthermore, it can encourage students to have a positive attitude towards their own body. Physical education assessments are conducted in line with the curriculum guidelines set out by the Finnish National board of education. The assessment must always be fair and truthful. The new curriculum (2014) outlines that assessments are not to be linked with students' temperaments. However, previous studies have found a relationship between temperaments and assessment. This part of the personality, temperament, is a hereditary and an innate combination of traits, which cannot be altered by oneself and therefore the link to assessment is inequitable.

The study was qualitative and based on a phenomenological-hermeneutical approach. The study was conducted by performing theme interviews. There were in total six theme interviews with four female and two male teachers from two medium-sized Finnish cities. The themes of the interviews were school assessment, working habits and learning environments, temperament, temperament in physical education classes, the link between temperament and school assessment and finally support methods for the assessment of physical education. The spoken interview material was transcribed for analysis.

The interviews revealed that the physical education teachers were able to define the concept of temperament with varying levels of success. The teachers were given little understanding of the concept of temperament during their education in sports pedagogy. Furthermore, the teachers had not been educated in doing assessment without linking grades to temperament. Nonetheless the teachers were able to recognize some temperament traits of their students in physical education classes. The interviewees suggested that students' temperament traits have affected their assessments, even though they considered it unacceptable. The conclusion is that it is practically impossible to make assessments without considering temperament, as intended in the curriculum, in a functional school subject such as physical education, in which students' personas are highly present. The curriculum guidelines should be adapted to be more appropriate to physical education.

The study shows that some support methods for physical education assessment are the act of defining clear goals for education and having open assessment. It is advisable that teachers make a written record of their observations or that they maintain a notebook for the assessment. Students can reflect on their own skills in comparison to the goals of education in self-evaluations and thus their own opinions may have an effect on the grading. Teachers should take care that all students get a comparable amount of feedback, that they participate in assessment discourse with the teacher and that every student's starting level has been taken into account in the teaching and assessment. Physical education classes should make use of ability grouping and student-centered teaching methods as they give more space for the teacher to observe, to take note and to evaluate the activities of the students.

Key words: physical education, temperament, student assessment, physical education assessment.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

| | |
|--|----|
| 1 JOHDANTO..... | 1 |
| 2 KOULULIIKUNTA..... | 3 |
| 2.1 Koululiikunnan tavoitteet..... | 3 |
| 2.2 Koululiikunnan sisällöt..... | 5 |
| 2.3 Koululiikunta toiminnallisena oppiaineena..... | 6 |
| 3 KOULULIIKUNNAN ARVIOINTI..... | 8 |
| 3.1 Oppilasarvioinnista..... | 8 |
| 3.2 Oppilasarvioinnin tehtävät..... | 9 |
| 3.3 Koululiikunnan arviointimenetelmät..... | 10 |
| 3.3.1 Havainnointi..... | 11 |
| 3.3.2 Itse- ja vertaisarviointi..... | 12 |
| 3.4 Koululiikunnan arvosanan muodostuminen..... | 13 |
| 3.5 Arvioinnin haasteita..... | 15 |
| 4 TEMPERAMENTTI..... | 17 |
| 4.1 Temperamentin määritelmän kolme tasoa..... | 17 |
| 4.2 Ympäristön vaikutukset temperamenttiin..... | 19 |
| 4.3 Temperamentin pysyvyys..... | 20 |
| 4.4 Temperamenttitutkimus..... | 21 |
| 4.5 Temperamenttiteoriat..... | 22 |
| 4.5.1 Thomasin ja Chessin interaktiivinen temperamenttiteoria..... | 22 |
| 4.5.2 Bussin ja Plominin käyttäytymis-geneettinen temperamenttiteoria..... | 25 |

| | |
|--|----|
| 4.5.3 Rothbartin ja Derryberryn biobehavioraalinen temperamenttiteoria..... | 26 |
| 4.6 Temperamenttipiirteet ja niiden luokittelu | 26 |
| 5 TEMPERAMENTTI, KOULU JA OPPILASARVIOINTI | 29 |
| 5.1 Temperamentti koulumaailmassa | 29 |
| 5.2 Temperamentin ja arvioinnin haasteista | 30 |
| 5.3 Temperamentti ja opettajan rooli laadukkaassa arvioinnissa | 32 |
| 5.4 Temperamentin yhteys koululiikunnan arviointiin..... | 33 |
| 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 35 |
| 6.1 Tutkimusongelmat | 35 |
| 6.2 Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta | 36 |
| 6.3 Tutkimuksen kohdejoukko | 37 |
| 6.4 Aineiston keruu | 38 |
| 6.5 Aineiston analyysi | 39 |
| 6.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys..... | 40 |
| 6.7 Tutkijoiden esiymmärrys..... | 42 |
| 7 LIKUNNANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA TEMPERAMENTIN JA LIKUNNAN ARVIOINNIN YHTEYKSISTÄ..... | 43 |
| 7.1 Opettajien käsitykset temperamentista | 43 |
| 7.2 Temperamentti liikuntatunneilla..... | 44 |
| 7.3 ”Ei se saisi, mutta vaikuttaa kuitenkin.” | 47 |
| 7.4 Apukeinoja liikunnanopettajille liikunnan arviointiin..... | 48 |
| 8 POHDINTA..... | 53 |
| 8.1 Opettajien tietämys temperamentista..... | 53 |
| 8.2 Temperamentin esiintyminen liikuntatunnilla..... | 54 |

| | | |
|---------------|--|----|
| 8.3 | Temperamentti ja liikunnan arviointi | 55 |
| 8.4 | Apukeinoja arviointiin..... | 56 |
| 8.5 | Tutkimuksen luotettavuuden arviointia | 59 |
| 8.6 | Liikuntapedagogiikan tutkimuskenttä osana liikuntakasvatuksen kehittämistä.... | 60 |
| LÄHTEET | | 63 |
| LIITTEET | | |

1 JOHDANTO

Temperamentti ja oppilasarviointi ovat kiinnostava aihepari. Temperamentti on ihmisen synnynäinen taipumus reagoida asioihin tietyllä tavalla (Keltikangas-Järvinen 2006a, 22–3) ja se luetaan nykyään osaksi persoonallisuutta (Dunderfelt 2012, 11–21). Tiettyihin temperamentti-piirteisiin, kuten aktiivisuuteen, sopeutuvuuteen tai sinnikkyyteen, ihminen ei siis voi vaikuttaa (Keltikangas-Järvinen 2006a, 76, 84, 95). Hyvä arviointi on taas oikeudenmukaista ja luotettavaa (Atjonen 2007, 41–47), ja se kertoo puhtaasti oppilaan osaamisen tason, mutta ei sitä, millainen oppilas on luonteeltaan.

Koulumaailman on todettu suosivan tiettyjä temperamenttipiirteitä, jotka sopivat koulujen käyttämiin opetustyyliin. Toiset oppilaat saavat heikompia arvosanoja, kuin toiset, jos he ovat temperamentiltaan esimerkiksi matalasti aktiivisia ja vaikuttavat hiljaisilta eivätkä vaikuta motivoituneilta. (Keltikangas-Järvinen 2006a, 133–137.) Kouluarvioinnin tulisi arvioida vain sellaisia asioita, joita koulussa opetetaan ja voidaan arvioida erilaisten suoritusten avulla ja joiden arvioimiseen voidaan käyttää selkeää arviointikriteeristöä (Keltikangas-Järvinen 2006a, 167–169). Arviointi ilman temperamentin yhteyttä on haastavaa, mutta keinoja siihen on olemassa.

Koululiikunnan tehtävänä on kasvattaa liikkumaan sekä kasvattaa liikunnan avulla. Liikunnan tavoitteena on vaikuttaa positiivisesti oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä (POPS 2014). Liikuntatunnit sisältävät paljon fyysisesti aktiivista toimintaa, joka tekee myös koululiikunnan arviointityöstä erilaista muihin oppiaineisiin verrattuna. Liikuntatuntien aktiivinen toiminta voi toisinaan haastaa opettajan arviointityötä (Mintah 2003). Opettajat helposti arvioivat toimintaa hallitsevat, itsekuria omaavat ja elämyshakuiset oppilaat paremmiksi kuin he todellisuudessa ovat. Ujojen, mielihyväherkkien ja aggressiivisten temperamenttipiirteiden omaavien oppilaiden on todettu taas saavan heikompia arvosanoja. (Lemponen 2011.) Tämä ei tee arvioinnista oikeudenmukaista.

Pro gradu -tutkielmaprosessi käynnistyi teoriakatsauksen kirjoittamisella syksyllä 2016. Liikunnan aineopinnoissa tutustuttiin aiheeseen temperamentti ja opinnoissa luettiin Liisa Keltikangas-Järvisen kirjat Temperamentti – Ihmisen yksilöllisyys (2004) sekä Temperamentti ja

koulumenestys (2004), mikä johti kiinnostumiseen erityisesti temperamentin ja oppilasarvioinnin välisestä yhteydestä. Samana syksynä astui voimaan uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) vuosiluokilla 1-6, joka myöhemmin otettaisiin käyttöön myös yläkouluissa.

Uudessa opetussuunnitelmassa oli tarkennettu arvioinnin perusteita aiempaan verrattuna, niin että oppilaan henkilökohtaisista ominaisuuksista temperamentti ei saa vaikuttaa hänen arviointiinsa. Useat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että oppilaiden temperamentti on yhteydessä heidän arviointiinsa (Mylly & Peltoniemi 2007; Lemponen 2011; Mullola 2012; Lämsä & Löfman 2015). Tutkimustuloksien ja opetusta ohjaavan tärkeän asiakirjan välinen ristiriita mietitytti ja tästä syntyi tutkimuksen aihe. Koska tutkijat ovat liikuntapedagogiikan opiskelijoita, päädyttiin tarkastelemaan liikunnan arviointia ja temperamenttia. Viitekehys valmistui keväällä 2017, jonka myötä tutkimusongelmat ja sen ratkaisemiseen tarvittavat tutkimustavat syvenivät. Koska temperamentin ja arvioinnin välinen ristiriita on jo olemassa, tutkijoita kiinnosti sen taustalla vaikuttavat syyt sekä vaikutuskeinot ristiriidan avulla toimimiseen. Tätä myöten tutkimussuunnaksi valittiin laadullinen tutkimus.

Tutkimuksen tekijöiden ajattelussa temperamentti on yhteydessä liikunnan arviointiin (Mylly & Peltoniemi 2007; Lemponen 2011; Mullola 2012; Lämsä & Löfman 2015). Tämän tutkimuksen tavoitteena on löytää konkreettisia apukeinoja liikunnanopettajille, jotka kamppailevat uuden opetussuunnitelman (2014) mukaisen arvioinnin kanssa eli he pyrkivät arvioimaan oppilaita ilman temperamentin yhteyttä. Aihe on erittäin ajankohtainen, sillä uudet opetussuunnitelmat otetaan porrastetusti käyttöön vuosien 2017–2019 aikana (Opetushallitus 2017b). Tutkimuksen tavoitteena on selvittää ymmärtävätkö opettajat temperamentin käsitteen, tunnistavatko opettajat temperamentin koululiikunnan oppitunneilla, millä tavoin temperamentti on yhteydessä heidän tekemäänsä oppilasarviointiin ja mitä apukeinoja heillä on oppilasarvioinnin toteuttamiseen ilman temperamentin yhteyttä.

2 KOULULIIKUNTA

Koululiikunnan toteuttamista ohjaavat Suomessa erilaiset normit. Perusopetuslaissa (628/1998, 11§) määritetään, että opetuksen sisältöön tulee kuulua liikuntaoppiaine. Koululiikuntaa on peruskoulussa kaikilla vuosikursseilla keskimäärin kaksi 45 minuutin pituista oppituntia. Lisäksi monissa kouluissa oppilaille on mahdollisuus valita liikuntaa valinnaisaineeksi. (Laakso, Nupponen & Telama 2007.)

Koulun toimintaa ohjaavista säädöksistä tärkein on opetussuunnitelma (Perusopetuslaki 628/1998). Suomen Opetushallitus laatii valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet noin kymmenen vuoden välein sekä kehittää koulutusta erilaisin hankkein (Opetushallitus 2017a). Uusin perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS) on hyväksytty vuonna 2014 ja se otetaan porrastetusti käyttöön ala- ja yläkoulussa vuosina 2016–2019. Lisäksi koulut laativat itselleen paikallisen opetussuunnitelman huomioiden paikalliset olosuhteet. (Opetushallitus 2017b.)

Opetussuunnitelma on opettajalle tärkeä ohjenuora, jota opettajien tulee yhtenäisen koulutuksen takaamiseksi noudattaa. Koposen (2013, 552) mukaan opettajat kuitenkin suhtautuvat opetussuunnitelman noudattamiseen vaihtelevasti, vaikkakin suurin osa kiitettävästi. Opettajien itsenäinen työ mahdollistaa tämän, mutta toisaalta myös vaatii tätä. Suomessa opettajien ammatitaitoon luotetaan ja opettajat joutuvatkin muuttamaan kirjoitetun ohjeen käytännöksi, kukin hieman omalla tavallaan. Vaikka valtakunnallisen opetussuunnitelman tulee olla opetuksen pohjana, opettajien työtä määrittävät myös omat käsitykset, tavoitteet, opetustaidot, paikallinen liikuntaperinne, tilat, välineet, oppilaantuntemus ja kollegoiden vaikutus. (Koponen 2013.) Liikunnanopettajien onkin tärkeä olla mukana suunnittelemassa paikallista opetussuunnitelmaa, jolloin heidän tietämystään voidaan hyödyntää (Sääkslahti 2013).

2.1 Koululiikunnan tavoitteet

Koululiikunnanopetuksen tavoitteena on vaikuttaa positiivisesti oppilaiden hyvinvointiin tuemalla niin fyysistä, sosiaalista kuin psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista

omaan kehoon (POPS 2014). Opetushallituksen laatiman Liikunnan tukimateriaalin (2016) mukaan liikunnanopetuksen ydintä ovat toimintakykyä edistävät tiedot ja taidot sekä niiden vaikutukset omalle ja yhteisön terveydelle nyt ja tulevaisuudessa.

Liikunnanopetuksen tarkoituksena on tarjota oppilaille mielekkäitä kokemuksia ja tukea liikunnallista elämäntapaa. Koululiikunta kasvattaa liikkumaan sekä kasvattaa liikunnan avulla. (POPS 2014.) Liikkumaan kasvaminen tarkoittaa oppilaiden liikkumiseen tarvittavien tietojen ja taitojen kartuttamista, kun taas liikunnan avulla kasvaminen tarkoittaa kasvamista ihmisenä (Liikunnan tukimateriaali 2016). Liikunnan avulla kasvamisella halutaan korostaa liikunnan moniulotteisuutta. Liikuntatunneilla opitaan liikuntataitojen lisäksi tunne- ja vuorovaikutustaitoja, myönteistä minäkäsitystä sekä liikunnallisen elämäntavan merkitystä hyvinvoinnille (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) koululiikunnan tavoitteet on määritelty erikseen 1.–2.-, 3.–6.- ja 7.–9.-vuosiluokille. Liikunta oppiaineena ottaa huomioon oppilaiden iän ja kehitystason, joiden mukaan toiminta oppitunneilla toteutetaan (POPS 2014). 7–9-vuosisluokilla tavoitteina on perustaitojen monipuolistamisen ohella eri liikuntamuotojen ja -lajien soveltaminen. Yläluokilla oppilaita ohjataan tunnistamaan hyvinvointiin liittyviä tekijöitä sekä heitä kannustetaan liikunnan harrastamiseen myös liikuntatuntien ulkopuolella. (Liikunnan tukimateriaali 2016.) 7–9-vuosisluokilla keskitytään ”liikkumaan yhdessä minäkäsitystä ja osallisuutta vahvistaen, taitoja soveltaen” (POPS 2014).

Liikunnanopetuksen päätavoitteet on jaettu fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen toimintakykyyn. Fyysinen toimintakyky tarkoittaa kykyä selviytyä päivittäisen elämän fyysisistä vaatimuksista. Sosiaalinen toimintakyky tarkoittaa tunne- ja ihmissuhdetaitoja, ja psyykinen toimintakyky kuvastaa oppilaan elämänhallintaa ja -tyytyväisyyttä, mielenterveyttä ja psyykkiseen hyvinvointiin liittyviä asioita, kuten minäkuvaa, itsetuntoa, motivaatiota ja turvallisuutta. (Liikunnan tukimateriaali 2016.)

Koululiikunnan fyysisen toimintakyvyn tavoitteina 7–9-vuosiluokilla on kannustaa oppilaita fyysiseen aktiivisuuteen, harjaannuttaa havaintomotorisia taitoja, vahvistaa motorisia perustaitoja eli tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaitoja, opettaa uima- ja pelastautumistaitoja sekä ohjata turvalliseen toimintaan liikuntatunneilla. Fyysisen toimintakyvyn tavoitteisiin sisältyy myös fyysisten ominaisuuksien, eli nopeuden, liikkuvuuden, kestävyyyden ja voiman, arvioiminen ja harjoittaminen. (POPS 2014.)

Sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteina on ohjata oppilasta säätelemään toimintaansa ja tunneilmaisuaan, ohjata oppilasta työskentelemään kaikkien kanssa sekä ottamaan vastuuta yhteisestä toiminnasta. Tavoitteissa mainitaan myös reilun pelin periaatteiden noudattaminen. (POPS 2014.)

Psyykkisen toimintakyvyn tavoitteina on myönteisen minäkäsityksen vahvistuminen. Tavoitteena on ohjata itsenäiseen työskentelyyn ja vahvistaa näitä taitoja. Psyykkisen toimintakyvyn tavoitteena on koko peruskoulun ajan varmistaa myönteisten liikuntakokemusten saaminen. Tavoitteisiin sisältyy myös liikunnallisen elämäntavan merkityksen ymmärtäminen hyvinvoinnille sekä oppilaiden kannustaminen löytämään oma liikunnallinen harrastus. (POPS 2014.)

2.2 Koululiikunnan sisällöt

Liikunnanopetuksen sisällöt ovat muuttuneet laajasti vuosien saatossa. 1980-luvulta alkaen koululiikunnan keskiössä olivat eri urheilulajit ja niiden tekniikat. Uudessa opetussuunnitelmassa liikunnan tulee tarjota urheilulajeja pysyvämpiä lähtökohtia ja opetuksen lähtökohdaksi on otettu liikunnalliset perustaidot. Koululiikunnassa liikuntamuodot ja -lajit ovat välineitä, joilla liikunnallisia perustaitoja harjoitellaan, eivät opetuksen päätavoite. (Liikunnan tukimateriaali 2016.)

Fyysisen toimintakyvyn tavoitteisiin perustuen liikuntatunnit sisältävät paljon fyysisesti aktiivista toimintaa. 7–9-vuosiluokilla motoristen taitojen harjaannuttaminen jatkuu ja opetukseen valitaan havainto- ja ratkaisuntekötaitoja sekä niiden soveltamista vaativia tehtäviä, joita ovat esimerkiksi liikuntaleikit ja pallopelit. Liikkumis-, tasapaino- ja välineenkäsittelytaitoja tulee

harjoittaa eri oppimisympäristöt ja liikuntamuodot huomioiden. Opetuksessa voi olla esimerkiksi jää-, lumi-, luonto-, perus-, musiikki- ja tanssiliikuntaa sekä palloilulajeja ja voimistelua. (POPS 2014.)

7–9-vuosiluokilla liikuntatuntien sisällöksi valitaan tehtäviä, joiden kautta voidaan harjoittaa nopeutta, liikkuvuutta, kestävyyttä ja voimaa. Sisällöksi mainitaan pelit, leikit ja harjoitteet, jotka mahdollistuvat oppilaiden osallisuuden, pätevyyden, itsenäisyyden ja esteettisyyden kokemuksiin. Oman toimintakyvyn arviointi muun muassa Move! -mittausten avulla 8. vuosiluokalla on osa liikuntatuntien sisältöä. Ainoana liikuntalajina opetussuunnitelmassa mainitaan uinti, jonka yhteydessä myös vesipelastus ja vesiliikunta kuuluvat liikunnan keskeisiin sisältöihin. (POPS 2014.)

Sosiaalisen toimintakyvyn mukaan liikunnan sisältöihin kuuluu pari- ja ryhmätehtäviä, joiden avulla opitaan yhdessä toimimista. Myös muiden auttaminen, vastuun ottaminen omasta ja yhteisestä toiminnasta ovat liikuntatuntien sisällössä mukana. (POPS 2014.)

Psyykkisen toimintakyvyn mukaan liikunnan sisältöihin kuuluvat liikuntatehtävät, jotka tuottavat iloa ja virkistystä. Psyykkisen toimintakyvyn sisällön mukaan opetukseen tulee valita tehtäviä, joiden avulla oppilaat oppivat ponnistelemaan itse tai ryhmässä. Vastuunottaminen nousee myös yhdeksi sisällön osa-alueeksi. Yläkoulussa liikuntatunneilla annetaan myös tietoa liikunnasta, harjoittelusta ja eri harrastusmahdollisuuksista. (POPS 2014.)

2.3 Koululiikunta toiminnallisena oppiaineena

Liikunta eroaa muista koulussa opetettavista oppiaineista sen monipuolisten oppimisympäristöjen sekä toiminnallisuuden vuoksi. Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden tukimateriaali (2016) määrittää monipuolisiksi fyysisiksi oppimisympäristöiksi liikuntasalien lisäksi myös muut urheilupaikat koulun lähistöllä, kuten koulun pihan, kuntosalin, uimahallin, urheilukentät, jääkentät, lumihanget tai hiihtomaan sekä metsämaastot (myös POPS 2014). Erilaiden ympäristöjen avulla pyritään lisäämään oppiaineen toiminnallisuutta sekä taitojen oppimista.

Ympäristön tulee myös tukea taitoharjoittelua sekä mahdollistaa liikunnan oppiaineen tavoitteet ja sisältö. (Liikunnan tukimateriaali 2016.)

Liikunta on toiminnallinen oppiaine, jossa korostuu yhdessä tekeminen. Oppilaat toimivat opitunneilla yhdessä erilaisten leikkien, pelien ja harjoitteiden avulla. (Liikunnan tukimateriaali 2016.) Liikuntatunnilla on enemmän mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja oppilaiden väliseen yhteistyöhön lukuaineisiin verrattuna. Opettajan on myös helppo käyttää liikuntatunneilla oppilaslähtöisiä opetusmenetelmiä ja antaa vastuuta oppilaille. (Kokkonen & Klemola 2013.) Riippuen luokka-asteesta, oppilaat pääsevät itse osallistumaan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. (Liikunnan tukimateriaali 2016.)

Toiminnallisuuden myötä myös opettajan organisointitaidot korostuvat liikuntatunnilla. Liikuntatuntien vuorovaikutteinen luonne vaatii opettajalta ennakoitua, kun hän joutuu pohtimaan millä tavoin hän ottaa ryhmän haltuun ohjeilla, toimintatavoilla ja vuorovaikutuksella. Organisointitaitoihin kuuluu esimerkiksi myös jakaminen ryhmiin tai pareihin sekä tehtäväsuuntautuneen ilmapiirin ylläpitäminen. Opettajan tehtävä on myös järjestyksen ylläpito, jonka avulla opettaja varmistaa tunnin turvallisuuden ja minimoi loukkaantumisriskin. (Kuusela & Kaski 2013.)

Liikuntatuntien toiminnallinen luonne luo otollisen ilmapiirin tunne- ja ihmissuhdetaitojen harjoitteluun. Liikuntatuntien fyysinen aktiivisuus, harjoitusten sääntöjen noudattaminen, kilpailutilanteet ja niiden herättämien ristiriitojen kokeminen ja ratkaiseminen voivat synnyttää tunteita vahvemmin kuin luokkahuoneessa toteutettu opetus. Opettajalta vaaditaan erityistä sosioemotionaalista tietoa. (Kokkonen & Klemola 2013.)

3 KOULULIIKUNNAN ARVIOINTI

Arviointi on tärkeä osa koulun kasvatustehtävää. Arviointi on laaja käsite (Jyrhämä ym. 2016, 191), ja sillä voidaan tarkoittaa opetuksen, koululaitoksen tai esimerkiksi kokonaisen organisaation arviointia (Atjonen 2007, 19–20). Arvioinnin, eli evaluaation, tarkoituksena on antaa tietoa siitä, miten opetus on onnistunut eli miten tavoitteet on saavutettu (Jyrhämä ym. 2016, 191). Arvioinnilla tarkoitetaan yksinkertaisuudessaan edellytysten, prosessien tai tulosten arvon tai ansion määrittämistä (Atjonen 2007, 19; Ihme 2009, 89).

3.1 Oppilasarviointista

Opetuksen arviointi on lailla säädetty perusopetuslaissa (628/1998, 22 §), jonka mukaan oppilasarviointin tulee pyrkiä ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua. Koulun arviointityötä ohjaa lain lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), jossa määritellään arvioinnin yleisiä periaatteita, mutta myös oppiainekohtaisesti hyvän osaamisen kriteerit. Atjonen (2007, 41–47) listaa tärkeimmiksi arvioinnin periaatteiksi haitan tai vahingon välttämisen, hyvän tekemisen, luotettavuuden ja oikeudenmukaisuuden.

Arviointi on toimintaa, jossa saavutettuja tuloksia verrataan tavoitteisiin, jotka yhteiskunta on opetukselle asettanut (Hellström 2008, 265). Tavoitteet ovat arvioinnin ydin (Atjonen 2007, 76) ja niiden asettajina toimii opetussuunnitelma (Ihme 2009, 17; POPS 2014), mutta myös luonnollisesti opettaja itse. Opettaja päättää opetuksensa tavoitteet pohtien, mitä opettaja haluaa oppilaidensa oppivan ja minkä hän kokee arvokkaaksi. Tätä myöten myös opettajan omalla arvo maailmalla on tärkeä asema tavoitteiden asettamisessa, mikä tekee arvioinnista eettisesti latautunutta (Atjonen 2007, 206).

Jokaisella opettajalla on omanlaisensa ihmis- ja kasvatuskäsityksensä arviointinsa perustana (Atjonen 2007, 206). Arviointi on aina arvolatautunutta, joten opettajan henkilökohtaiset arvot ohjaavat arviointia opetussuunnitelman ohjeiden lisäksi. Ojanen (2011) luonnehtii, että arvojen määrittäminen on haastavaa, eikä oikeastaan edes mielekästä niiden moniulotteisuuden vuoksi. Arvot ovat arvokkaita ja arvostettavia asioita. (Ojanen 2011.) Atjonen (2007, 34-36)

luettelee, että arvioinnille keskeisiä arvoja ovat muun muassa reiluus ja oikeudenmukaisuus, validius ja reliabelius, läpinäkyvyys, arvioinnin motivoiva luonne oppimista kohtaan sekä myös vaativuus (myös Hellström 2008; Ihme 2009).

Arviointikirjallisuudessa keskustellaan paljon arvioinnin ominaispiirteiden muutoksesta eli perinteisen määrällisen arvioinnin muutoksesta laadulliseen (Atjonen 2007; Ihme 2009). Laadullinen arviointi tähtää siihen, että arviointi ei olisi irrallista vaan edesauttaisi oppimista (Atjonen 2007, 20). Tämä luetellaan arvioinnin tärkeimmiksi tavoitteiksi jo perusopetuslaissa (628/1998, 22 §) sekä opetussuunnitelmassa (POPS 2014).

Laadullinen arviointi tarkoittaa, että opettaja ei vain arvioi jakson lopuksi (summatiivinen arviointi), vaan harjoittaa jatkuvaa (formatiivista) arviointia, jolloin oppilaat saavat palautetta opetusjakson sisällä ja voivat sen mukaan suunnata opiskeluaan (Atjonen 2009, 66). Uusi opetussuunnitelma painottaa arvioinnin formatiivista luonnetta, jonka mukaan palautteenanto on arvioinnin yksi tärkeimmistä kulmakivistä (POPS 2014). Arvioinnin kolmas ajankohtaan liittyvä termi on, summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin lisäksi, diagnostinen arviointi, jolloin arviointi toteutetaan ennen opetusta, ja jolloin oppilaiden lähtötasoa voidaan hyödyntää opetusta suunniteltaessa (Atjonen 2007, 66; Hellström 2008, 265).

3.2 Oppilasarvioinnin tehtävät

Arvioinnin tehtävänä on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan tukea oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimista monipuolisella arvioinnilla ja palautteenannolla. Myös Atjonen (2007, 39) kuvaa, että arvioinnin pohjimmaisena tarkoituksena on oppilaan kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen. Erityisesti koululiikunnan arvioinnin tarkoituksena on tukea oppilaan fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä tukea oppilaita liikkujina (POPS 2014).

Jyrhämä ym. (2016, 195) jakavat oppilasarvioinnille lisäksi kaksi tarkemmin määriteltyä tehtävää. Ensimmäinen on heidän mukaansa pedagoginen tehtävä, joka antaa oppilaalle tietoa osaamisesta ja edistymisestä sekä kannustaa ja rohkaisee oppilasta oppimaan. Toinen arvioinnin

tehtävä liittyy koulun tutkintovelvollisuuteen, jossa koulun tulee antaa oppilaille vertailukelpoinen arvosana oppimisestaan, mikä ohjaa oppilasta opiskelu- tai työpaikan hakemisessa. (Jyrhämä ym. 2016, 195.)

Arvioinnin tehtävänä on myös vahvistaa oppilaan minäkäsitystä. Opettajien on tärkeä ymmärtää arvioinnin vaikutus oppilaan käsitykseen itsestään myös koulun ulkopuolella. Arviointi luo jo nuorelle oppilaalle kuvaa omista taidoistaan, kyvyistään ja mahdollisuuksistaan (Atjonen 2007, 80) ja tätä myöten kehittää oppilaan minäkuva (Ihme 2009, 18; POPS 2014). Oikein toteutetun arvioinnin on todettu lisäävän itsetuntoa ja voimaannuttavan arvioitavaa (Atjonen 2007, 80).

Arvioinnin tehtävä on toimia lisäksi toiminnan kehittämisen välineenä (Ihme 2009, 13). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan arvioinnilla saatu tieto tulee hyödyntää opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa.

3.3 Koululiikunnan arviointimenetelmät

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan koululiikunnan arvioinnin tulee perustua monipuoliseen näyttöön ja erilaisiin arviointimenetelmiin. On tärkeää, että opettaja kokoaa tietoa oppilaiden edistymisestä erilaisissa oppimistilanteissa ja huolehtii, ettei edistymisen osoittamiselle ole esteitä. (POPS 2014.) Tällä tavalla erilaiset oppijat ja heidän erilaiset vahvuutensa voidaan ottaa huomioon.

Ihanteellinen oppilaan kasvua tukeva arviointiprosessi koostuu useasta eri arviointimenetelmästä (Ihme 2009, 105). Opettaja voi käyttää arvioinnissaan esimerkiksi itse- ja vertaisarviointia, näyttökokeita, portfolioita ja suullisia arviointeja (Atjonen 2009, 30). Esimerkiksi itse- ja vertaisarviointia voidaan hyödyntää opetusjakson sisällä tapahtuvana formatiivisena arviointina. Arviointikeskustelu, sanallinen arviointi tai numeroarviointi voivat olla opintojakson päättävää arviointia. (Ihme 2009, 105.)

Opetussuunnitelma kannustaa liikunnanopettajia toteuttamaan arvioinnin erityisesti havainnoinnin, itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin avulla (POPS 2014). Seuraavissa alaluvuissa esitellään kolme opetussuunnitelman mainitsemaa arviointimenetelmää.

3.3.1 Havainnointi

Yksi yleisimpiä arviointimenetelmiä liikunnanopetuksessa on havainnointi eli tarkkailu (Mintah 2003; Weckman 2008). Liikuntatunnit ovat aktiivista toimintaa ja liikuntasuoritukset tapahtuvat nopeasti, minkä vuoksi havainnointi on toisinaan ainut tapa arvioida oppilaita (Mintah 2003).

Tärkeää havainnoinnissa on luotettavuus. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan luotettavaan arviointiin kuuluu dokumentointi. Oppilaan osaaminen ja osallistumisen dokumentointi on tärkeää siksi, että arvosanan muodostumisen perusteisiin voidaan tarvittaessa palata myöhemmin (Virta & Lounassalo 2013).

Havainnoinnin dokumentointia auttaa arvioinnin jakaminen pienempiin osa-alueisiin, jolloin kokonaisuus on helpommin hallittavissa (Sääkslahti 2017). Opettaja voi esimerkiksi kirjata muistiin havaintoja oppilaiden välineenkäsittelytaidoista eri pelitilanteissa useamman liikuntatunnin aikana. Muistiinpanojen perusteella opettaja voi arvioida oppilaiden keskimääräisen osaamisen eri osa-alueissa. (Sääkslahti 2017.)

Isot oppilasryhmät kuitenkin tekevät havainnointityön haasteelliseksi. Linnun (2017) tutkielmassa nousi esille, että opettajien on vaikeaa havainnoida samanaikaisesti sekä isoa ryhmää että tunnistaa yksilöiden oppimista. Eräs ratkaisu tähän olisi keskittyä yksittäisillä liikuntatunneilla havainnoimaan tarkemmin muutamia oppilaita, jolloin opettaja ehtisi havainnoimaan jokaista oppilasta liikuntajakson aikana. (Sääkslahti 2017.)

3.3.2 Itse- ja vertaisarviointi

Havainnoinnin lisäksi itse- ja vertaisarviointi ovat liikunnanopettajalle hyviä arviointimenetelmiä, jotka myös osallistavat oppilaat mukaan arviointiin. Atjonen (2007, 99) kuvaa oivallisesti, että oppilaiden herättely oman oppimisensa seuraamiseen ja säätelemiseen on väylä hyviin oppimisprosesseihin ja tuloksiin. Oppilaita tulee ohjata tarkastelemaan edistymistään sekä itsenäisesti että ryhmänä (Liikunnan tukimateriaali 2016).

Itse- ja vertaisarvioinnin avulla oppilas tulee tietoiseksi omasta edistymisestään ja ymmärtää, miten omaan oppimiseensa ja koulumenestykseen voi vaikuttaa. (POPS 2014.) Itse- ja vertaisarvioinnissa opettaja ei osallistu aktiivisesti arviointiin, vaan opettajan tehtävä on tukea ja ohjata oppilasta (Ihme 2009, 95–98).

Itsearviointi opettaa oppilasta arvioimaan itseään ja suorituksiaan, minkä myötä oppilaalle kehittyy tunne oman toimintansa hallitsemisesta (Ihme 2009, 97). Vertaisarvioinnissa huomio kiinnittyy muiden oppilaiden osaamisen arviointiin. Vertaisarviointi kehittää oppilasta itseään sekä sosiaalisia suhteita oppilaiden välillä (Ihme 2009, 95), joiden myötä oppilas oppii vastaanottamaan ja antamaan palautetta (POPS 2014). Vertaisarviointi opettaa oppilaille myös vastavuoroisuuden periaatetta. Oppilas oppii antamaan palautetta rakentavasti ja hienovaraisesti. (Ihme 2009, 96.)

Itsearviointi ei ole helppo tehtävä ja sen oppimiseksi tulee antaa oppilaille aikaa (Ihme 2009, 97). Ihmeen (2009, 98) mukaan kuitenkin jo alkuopetusikäiset oppilaat pystyvät itsearviointiin. Itsearvioinnin kannalta on tärkeää, että oppilas ymmärtää arvioinnin koskevan hänen omaa osaamistaan ja tulostaan eikä häntä ihmisenä (Ihme 2009, 97–98). Tämän vuoksi itsearvioinnin onnistumiseksi opettajan tulee asettaa oppimiselle selkeät tavoitteet, joihin oppilas vertaa onnistumistaan. (Ihme 2009, 98; Uusikylä & Atjonen 2005, 206). Myöhemmin kokemuksen karttuessa oppilaat voivat jopa itse määrittää oppimistavoitteita (Uusikylä & Atjonen 2005, 206).

Itsearviointi on ainakin yhden pro gradu -tutkielman (Yli-Penttilä 2006) mukaan yleistä liikunnanopettajilla, mutta sen käyttö voi vaihdella paljonkin. Norjalaisessa tutkimuksessa kävi ilmi,

että itse- ja vertaisarviointi eivät ole norjalaisilla liikunnanopettajilla käytettyjä arviointimenetelmiä, vaikka Norjan uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma niitä painottaakin (Leirhaug & Annerstedt 2015.) Itse- ja vertaisarvioinnin haasteina voivat olla aika- ja resurssipula. Näiden arviointimenetelmien myönteiset vaikutukset ovat kuitenkin tärkeitä, sillä opettajat kykenevät oppilaslähtöisten menetelmien lisäämisellä kehittämään arviointia paremmin osaksi opetusta. (Ihme 2009, 105.)

3.4 Koululiikunnan arvosanan muodostuminen

Koululiikunnan arviointi perustuu oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja edistymiseen. Oppimista arvioidaan suhteessa aiempaan osaamiseen ja asetettuihin tavoitteisiin. Opetussuunnitelman mukaan käyttäytyminen ei saa vaikuttaa oppiaineen arvosanaan vaan se annetaan todistukseen omana kokonaisuutenaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan liikunnan arvioinnissa tulee ottaa huomioon myös yksilölliset vahvuudet ja kehittymistarpeet. Lisäksi terveydentila ja erityistarpeet vaikuttavat arviointiin opetussuunnitelman mukaan. (POPS 2014.)

Arviointikohteet kumpuavat oppiaineen tavoitteista. 7–9-vuosiluokilla arviointi perustuu fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn tavoitteisiin. Uudessa opetussuunnitelmassa (2014) ei mainita arvioinnin painoarvoja fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn välillä, jonka osa opettajista on kokenut hankalaksi (Lintu 2017). Painoarvot määritetään kuitenkin oppimiselle ja työskentelytaidoille, joilla molemmilla on 50 % vaikutus arvosanaan (Sääkslahti 2017).

Arvioinnissa otetaan huomioon seitsemän fyysisen toimintakyvyn kohdetta, kaksi sosiaalisen toimintakyvyn kohdetta ja yksi psyykkisen toimintakyvyn kohde. Fyysisen toimintakyvyn tavoitteista ensimmäinen arvioinnin kohde on työskentely ja yrittäminen, joka kuuluu työskentelytaitoihin ja muut kuusi ovat oppimisen arviointikohteita. Oppimisen arviointiin kuuluvat havaintomotoriset taidot, motoriset perustaidot eli tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaidot, fyysisten ominaisuuksien arviointi, ylläpito ja kehittäminen sekä uima- ja vesipelastustai-

dot. Sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä arvioidaan ainoastaan työskentelyn kautta. Työskentelyn arvioinnin kohteita ovat oppilaan vuorovaikutus- ja työskentelytaidot sekä toiminta yhteisissä oppimistilanteissa. (POPS 2014.)

Uuden opetussuunnitelman mukaan fyysisen kunnon testaaminen ei saa olla arvioinnin kohteena (POPS 2014). Ennen ajateltiin, että oppilaiden hyvinvointia edistävät säännölliset kuntotestaukset, jotka motivoivat heitä pitämään parempaa huolta terveydestään. Kuntotestaukset ovat kuitenkin aiheuttaneet paljon negatiivisia kokemuksia, jotka ovat liittyneet esimerkiksi nöyryytykseen, häpeään tai pelkoon. Tärkeää negatiivisten kokemusten välttämiseksi onkin, että opettaja luo turvallisen ilmapiirin tunnille, jolloin kukaan ei esimerkiksi joudu tahtomattaan huomion keskipisteeksi. (Liikunnan tukimateriaali 2016.) Uuden opetussuunnitelman mukaan oppilaiden tulee kuitenkin tehdä 5- ja 8-vuosiluokilla Move!-mittaukset (POPS 2014). Move! on valtakunnallinen palaute- ja seurantajärjestelmä, jonka tarkoituksena on kannustaa oppilaita omasta fyysisestä hyvinvoinnista huolehtimiseen (Opetushallitus 2017c). Move!-mittauksen tulokset eivät saa olla arvioinnin kohteena (POPS 2014).

Opetussuunnitelman mukaan 1–7 vuosiluokilla arviointi on sanallista tai numeroarviointia, kun taas 8-9 vuosiluokilla tulee käyttää numeroarviointia. Lukuvuonna, jolloin liikunta päättyy kaikille yhteisenä oppiaineena, oppilaat saavat päättöarvioinnin. Päättöarvioinnissa määritellään, kuinka oppilas on saavuttanut oppimäärän tavoitteet. Oppilaan osaaminen arvioidaan liikunnan valtakunnallisiin kriteereihin pohjautuen. Opetussuunnitelmassa on määritelty arvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle, eli arvosanalle kahdeksan (8). Arvosana kahdeksan on kriteerien keskiarvo eli kompensoimalla oppilas voi yltää jossakin tavoitteessa alle kahdeksan suorituksen, kunhan toisessa tavoitteessa taas ylittää tämän. (POPS 2014.)

Päättöarvioinnin fyysisen toimintakyvyn kriteerien osalta arvosanan kahdeksan saanut oppilas osallistuu liikuntatunneille aktiivisesti ja harjoittelee eri liikuntamuotoja, tekee useimmiten tarkoituksenmukaisia ratkaisuja eri liikuntatilanteissa sekä osaa käyttää, yhdistää ja soveltaa motorisia perustaitoja eri liikuntamuodoissa. Oppilas osaa arvioida fyysisiä ominaisuuksiaan, joiden pohjalta hän kykenee harjoittamaan voimaan nopeutta, liikkuvuutta ja kestävyyttä. Oppilas

osaa myös uida, pelastautua ja pelastaa vedestä sekä toimia turvallisesti ja asiallisesti. Sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteiden osalta arvosanan kahdeksan saanut oppilas osaa toimia yhteisesti sovitulla tavalla ja reilun pelin periaatteella sekä ottaa vastuuta oppimistilanteista. Psykkisen toimintakyvyn mukaan arvosanan kahdeksan saanut oppilas osaa suurimmaksi osaksi työskennellä vastuullisesti ja itsenäisesti. Psykkisen toimintakyvyn tavoitteista suurin osa ei vaikuta oppilaan arviointiin kuten myönteisten kokemusten saaminen, liikunnallisen elämäntavan merkityksen ymmärtäminen ja eri liikuntamahdollisuuksiin tutustuttaminen. (POPS 2014.)

3.5 Arvioinnin haasteita

Vuoden 2014 uutta opetussuunnitelmaa on tutkittu liikunnan osalta Linnun (2017) pro gradu -tutkielmassa, jossa selvitettiin liikunnanopettajien mielipiteitä uudesta opetussuunnitelmasta. Tutkielmassa suomalaiset opettajat kokivat uuden opetussuunnitelman arviointikriteerit osittain tulkinnanvaraisiksi. Opetussuunnitelman tavoitteissa käytetään verbejä kuten yhdistää, soveltaa ja tehdä ratkaisuja, joista opettajat toivoivat täsmällisempiä ilmaisuja. (Lintu 2017.) Myös osa paikallisista opetussuunnitelmista on tarttunut tähän ongelmaan ja esimerkiksi Jyväskylässä on laadittu liikunnan arvioinnille laajempi arviointikriteeristö helpottamaan opettajan arviointityötä (Jyväskylän kaupunki 2017). Uuden opetussuunnitelman arviointikriteerit on koettu kuitenkin suurimmaksi osaksi selkeäksi ja ymmärrettäväksi (Lintu 2017).

Samoja arvioinnin huolenaiheita on esiintynyt myös kansainvälisesti. Norjassa on todettu paikallisen uuden opetussuunnitelman liikunnan tavoitteiden olevan liian laajoja, jotta ne voitaisiin jakaa sellaisinaan oppilaiden kanssa (Leirhaug & Annerstedt 2015). Norjalaisessa tutkimuksessa kävi ilmi, ettei iso osa oppilaista tiennyt liikunnanopetussisältöjä tai arviointikriteerejä. Onkin tärkeää, että liikuntakurssien alussa käydään läpi opetuksen tavoitteet yhdessä keskustellen, jolloin oppilaat voivat verrata edistymistään myöhemmin (Liikunnan tukimateriaali 2016).

Koulun tehtäviin kuuluu oppilaiden pätevöittäminen, mutta myös paremmuusjärjestykseen laittaminen (Jyrhämä ym. 2016, 194). Jyrhämä ym. (2016, 195–196) pohtivat kriittisesti koulun oppilasarvioinnin kahta toisiaan vastakkain asetettua tehtävää, jotka ovat koulun pedagoginen tehtävä sekä tulostavoitteisuus. Vaikka molemmilla on tärkeä tehtävänsä arvioinnissa, ne kuitenkin ovat myös osittain toisiaan vastaan. Ensimmäinen, formatiivinen arviointi, palvelee yksilöä ja jälkimmäinen, summatiivinen arviointi, taas yhteiskuntaa. (Jyrhämä ym. 2016, 195–196.)

Arvioinnin tulostavoitteisuudesta ovat huolissaan myös monet muut arviointikirjallisuudessa (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 179; Uusikylä & Atjonen 2005, 192). Arvioinnin tärkeyttä ei voi väheksyä, sillä esimerkiksi päättö- tai ylioppilasarvosanoista voi olla kiinni oppilaan koko tulevaisuus (Atjonen 2007, 132–133). Arvosana vaikuttaa esimerkiksi siihen, mihin jatko-opintoihin oppilaan rahkeet riittävät (Atjonen 2007, 78). Moni oppilas kokee arviointitilanteet stressaavina, ulkoa lukemista mittaavina testeinä, joissa tärkeintä on saada hyvä arvosana (Atjonen 2007, 35, 41). Tällöin arvioinnin päätarkoitukset, kuten oppimiseen kannustaminen, jää taka-alalle.

Arvioinnin tehtävästä asettaa oppilaat paremmuusjärjestykseen ei voi tinkiä, mutta keinoja tämän tarkoituksen toteuttamiseen voi muuttaa. Esimerkiksi koulujen rankinglistat ja julkiset arvioinnit eivät edistä tulostavoitteisuuden häivyttämistä (Atjonen 2007, 132). Eräs keino tulostavoitteisuuden näkyvyyden vähentämiseen on arvioinnin valtasuhteen muuttaminen. Atjonen (2007, 30) toteaa, että valta tekee arvioinnista haastavaa työtä, koska arvioijan ja arvioitavan asemat ovat erilaisia. Perinteinen arviointi on opettajan ja oppilaan vastakkainasettelua, jossa oppilas suorittaa kokeen jakson päätteeksi ja opettaja autoritaarisesti arvioi tuloksen. Uudet arviointimenetelmät, joissa oppilas osallistetaan arviointiin mukaan, ovat tärkeä muutos kohti tasa-arvoisempaa vuorovaikutussuhdetta ja tätä myöten parempaa oppimista. (Atjonen 2007, 30.)

4 TEMPERAMENTTI

Temperamentti luokitellaan yhdeksi psykologian osa-alueeksi (Rothbart & Derryberry 1981). Käsite temperamentti juontaa juurensa latinankielisestä sanasta *temperare*, joka tarkoittaa sekoittamista tai yhdistelemistä (Kristal 2005, 12). Temperamentti on synnynnäinen, erilaisten valmiuksien ja taipumusten muodostama yhdistelmä, joka tekee ihmisistä yksilöllisiä ja saa aikaan sen, millaisia reaktioita asiat ihmisessä ensimmäisenä herättävät (Keltikangas-Järvinen 2006a, 22–23). Temperamentin avulla voidaan selittää ja ymmärtää ihmisen käyttäytymistä. Se pyrkii vastaamaan kysymykseen, miten ja millä tavalla ihminen toimii suhteessa ympäristöönsä, mutta se ei määrittele, mitä ja miksi hän tekee. (Thomas & Chess 1977, 9; Bates 1989; Keogh 2003, 3; Kristal 2005, 8; Dunderfelt 2012, 19.)

Temperamentti voidaan luokitella osaksi persoonallisuutta (Buss & Plomin 1984; Dunderfelt 2012, 11–21). Keltikangas-Järvisen (2006b) mukaan temperamentin tärkein seuraus on sen muovaama lopputulos eli aikuisen ihmisen persoonallisuus, kun taas Bussin ja Plominin (1984) mukaan temperamentti on vakaan persoonallisuuden yksi perusteista. Persoonallisuudella tarkoitetaan ihmisen fyysistä, sosiaalista, psyykkistä ja henkistä kokonaisuutta, joka on hyvin korkealla abstraktitasolla oleva ylätermi kaikelle sille, minkä voidaan olettaa olevan yhteydessä ihmisen henkilökohtaiseen minään. Temperamentin voidaankin sanoa kuvaavan aivan perustasoa ihmisen persoonallisuudesta (Buss & Plomin 1984), sillä se kuvaa reaktiotyyliä, joka vaikuttaa siinä rajapinnassa, missä psyyke ja biologia kohtaavat. (Dunderfelt 2012, 11–21.)

4.1 Temperamentin määritelmän kolme tasoa

Temperamentti voidaan määritellä kolmen eri tason mukaan. Eri tasoilla tarkastellaan eri tekijöitä käyttäytymisestä aina perintötekijöihin asti. Ensimmäinen taso on kaikista pinnallisin ja helppoiten tunnistettava, sillä temperamentti havaitaan ihmisten käyttäytymisestä. Temperamentti voidaan tunnistaa esimerkiksi reagoinnin voimakkuutena johonkin negatiiviseen asiaan tai tilanteeseen. (Bates 1989.) Ensimmäisen tason määritelmän mukaan ihminen voi kontrolloida käyttäytymistään, mutta sitä, millaisia tunteita jokin asia herättää, ei voida kontrol-

luida. Esimerkkejä ovat nopea ärtyminen tai ujouden aiheuttama hetkellinen hengityksen salpautuminen. Näitä reaktiota kutsutaan temperamentiksi. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 35.) Temperamentti ei kuitenkaan ole ainoa käyttäytymiseen vaikuttava asia. Käyttäytymistä tarkasteltaessa tulee huomioida myös ympäristö ja sen vaikutukset. (Bates 1989.)

Ensimmäisellä tasolla temperamentti kuvaa siis yksilön tapaa reagoida sekä kehollaan että käyttäytymisellään valitsevaan ympäristöön ja tilanteeseen (Dunderfelt 2012, 11–12). Liukkosen (2017, 13–14) mukaan temperamentti voidaan määritellä reagoitina myös omiin sisäisiin tiloihin, kuten kipuun, nälkään ja erilaisiin tunnetiloihin. Ihminen reagoi nopeasti ja automaattisesti, välillä huomaamattaankin, ilmeillään, eleillään ja kehonkielellään erilaisiin tilanteisiin temperamenttinsa vaikutuksesta (Dunderfelt 2012, 11–12, 31).

Toisen tason määritelmän mukaan temperamentti on ainakin osin, ellei kokonaan, neurologinen tai fysiologinen ilmentymä, jonka on todettu olevan yhteydessä stressin käsittelytaitoon (Keltikangas-Järvinen 2006a, 28–37). Dunderfeltin (2012, 17–18) mukaan temperamenttia säätelee kehon hermo- ja sisäeritysjärjestelmä, joista hermojärjestelmään ja aivoihin vaikuttavat Steinmetzin (1994) mukaan muun muassa perimä, neuro- ja biokemikaaliset järjestelmät sekä oppiminen ja muisti. Temperamentin säätelyyn vaikuttavat siis kehon hermostollinen rakenne ja järjestelmä sekä myös aivojen rakenne ja järjestelmä, joista Steinmetzin (1994) nostaa esiin aivojen limbisen järjestelmän. Temperamentin määritelmä voidaan tehdä yksilöllisten neurologisten ja anatomisten järjestelmien perusteella, joiden toimintaa keskushermosto säätelee (Bates 1989). Ihmisten väliset eroavaisuudet voidaankin nähdä seurauksena biologisista eroavaisuuksista keskushermoston aktiivisuudessa (Steinmetz 1994).

Kolmannen tason määritelmässä syvennyttään temperamentin perinnölliseen vaikutukseen (Bates 1989). Temperamentti on alkuperäiseltä määritelmältään fenomenologinen eli se määriteltiin ainoastaan temperamentin ilmiön pohjalta riippumatta sen syntymekanismista. Temperamentin on kuitenkin todettu olevan perinnöllistä. Tämä on pystytty osoittamaan paikkansa pitäväksi eläinkokeilla, jonka jälkeen pystyttiin löytämään yhteys tiettyjen geenien ja temperamentti-ominaisuuksien välillä. Tämä löytö oli käännteentekevä temperamenttitutkimukselle, sillä sen

perinnöllisyys pystyttiin varmentamaan ja tutkimuksia lisättiin. (Keltikangas-Järvinen 2004, 109–116.)

Perinnöllisyyden merkitys temperamentin määritelmään riippuu kuitenkin siitä, minkä koulukunnan temperamenttiteoriaa tarkastelee (Bates 1989; Keltikangas-Järvinen 2004, 109–116). Lisäksi temperamentin perinnöllisyyteen vaikuttaa se, kuinka voimakkaasti tietty valmius esiintyy eli kuinka voimakas reaktio ihmisessä syntyy temperamentin vaikutuksesta. (Keltikangas-Järvinen 2006a, 33–37.) Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan temperamentin on tutkittu olevan korkeimmillaan noin 50–60 % perinnöllinen, jolloin ympäristöllä on suuri vaikutus yksilön temperamenttiin. (Keltikangas-Järvinen 2004, 117–118.)

4.2 Ympäristön vaikutukset temperamenttiin

Ympäristöllä on suuri merkitys temperamentin ilmenemiselle. Ympäriällä vallitsevat olosuhteet vaikuttavat ihmisen temperamenttiin koko hänen elämänsä ajan. (Kristal 2005, 8–12.) Stimuloiva ympäristö vaikuttaa aivokuoreen ja hermoratoihin, jonka seurauksena temperamentti muuttuu. Näin ollen ympäristöstä tulevat ärsykkeet saavat aikaan temperamentin ilmentymän ja muutokset. (Keltikangas-Järvinen 2004, 117–118; Steinmetz 1994.) Ympäristön merkitys on temperamentin tarkastelussa suuri, sillä tietty temperamentti voi olla toiseen ympäristöön sopeva ja toiseen taas sopimaton (Keltikangas-Järvinen 2006a, 39).

Ympäristön vaatimusten ja temperamentin yhteensopivuutta kutsutaan nimellä *goodness of fit* sekä vastaavasti epäsopevuutta *poorness of fit*. Nämä ovat temperamenttitutkijoiden Thomasin ja Chessin (1977) kehittämät käsitteet, joilla pyritään kuvaamaan sitä, ovatko ympäristön vaatimukset ja odotukset yhteensopivia yksilön luontaiseen tapaan toimia eli hänen temperamenttiinsa. Käsite *goodness of fit* tarkoittaa sitä, että yksilön oma luontainen tapa toimia on samanlainen suhteessa myös ympäristön odotuksiin ja asenteisiin, jolloin henkilö viihtyy hyvin ympäristössään. Käsite *poorness of fit* kuvastaa tämän vastakohtaa eli temperamentin kielellä ilmaisuna voidaan puhua stressistä. (Thomas & Chess 1977.) Henkilö ei sinänsä tee mitään väärin, mutta ympäristön vaatimukset ja odotukset ovat jatkuvasti riidassa henkilön oman luontaisen

tavan kanssa toimia, ja hän ei täten täytä hänelle asetettuja vaatimuksia. (Keogh 2003, 31; Kristal 2005, 42–46; Keltikangas-Järvinen 2006a, 38; Keltikangas-Järvinen 2006b.)

4.3 Temperamentin pysyvyys

Ihmisellä on pysyvä taipumus reagoida asioihin samalla tavalla (Keltikangas-Järvinen 2006a, 28–37). Temperamentti luokitellaan pysyväksi silloin, kun piirre säilyy ihmisessä kehitysvaiheiden yli ja ilmenee samanlaisena erilaisissa ympäristöissä. Kuitenkin se, miten voimakkaasti ihminen näyttää reaktionsa, vaihtelee, vaikka reaktio pysyykin aina samana. (Keltikangas-Järvinen 2006b.) Rothbartin (1989) mukaan pysyvyys voidaan luokitella usealla eri tavalla, mikä voi ilmetä muun muassa ohjeellisena tai ennakoitavana toimintana.

Pysyvyyteen kuuluvat ikäkausivaihtelut, jolloin tietty temperamenttipiirre esiintyy eri herkkyydellä ja voimakkuudella eri elämänvaiheissa, vaikka pohjimmiltaan sama temperamenttipiirre säilyy. Temperamentin on todistettu olevan synnynnäinen (Dunderfelt 2012, 17–18) ja se esiintyy ihmisessä jo hänen ensimmäisten elinvuosiensa aikana (Buss & Plomin 1984). Kuitenkaan heti syntymän jälkeen vauvan aivot eivät ole täysin kehittyneet. Näin ollen muutokset aivokenteissa ja fysiologiset prosessit määräävät ihmisen temperamentin, jolloin kasvu ja kehitys näkyvät muutoksina myös ihmisen temperamentissa. Lisäksi, jos myöhemmällä iällä ihminen kohtaa muutoksia aivoissaan, voi se muuttaa ihmisen temperamentin kokonaan. Tällaisia seurauksia voi olla esimerkiksi aivovammalla. (Keltikangas-Järvinen 2004, 44.)

Temperamentti on keskeisessä osassa muokkaamassa sitä, millainen vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välille kehittyy sekä muovaamassa niitä kokemuksia, mitä lapsi ympäristöstään saa. Se, miten temperamentti ilmenee ja miten sitä saa tai ei saa ilmentää, määräytyy pitkälti kasvatuksen sanelemana. Kasvatus muokkaa temperamentin ilmiäsuu vaatimuksillaan ja odotuksillaan. (Keltikangas-Järvinen 2006b.) Batesin (1989) mukaan pysyvyyttä tärkeämpää temperamentin määrittelyssä on kuitenkin jatkuvuus, mikä sallii osittaisen temperamentin muuttumisen (myös Kohnstamm 1986; Thomas & Chess 1977).

4.4 Temperamenttitutkimus

Temperamentin tutkimisen on aina todettu olevan haastavaa (Bates 1994, 1-4). Haastetta ovat tuoneet temperamentin määrittelemisen eli valittavan teorian käyttäminen, tutkimuksen kohdentaminen juuri temperamenttiin sekä tutkimusmenetelmien valinta (Al-Hendawi 2012). Tämän hetken temperamenttitutkimukset perustuvat pääsääntöisesti kyselyihin. Kyselyt tehdään kaikille sopivaksi koulutustaustaan katsomatta ja niissä pyritään käyttämään perusarkielämän sanastoa. Kyselyillä ei kuitenkaan päästä perehtymään temperamenttiin sen koko laajuudessa. Tulosten tulkitseminenkin on hankalaa, sillä eri tulkitsemiskeinoilla voidaan saada eri tuloksia samoista vastauksista riippuen siitä, tekeekö sen tutkija vai käytetäänkö siihen tilastollisia menetelmiä. (Kagan 2001.)

Temperamenttitutkimuksen historia ulottuu antiikin Kreikkaan asti. Hippokrates ja Galenos määrittivät sairauden neljän temperamentin opin mukaan. Sairaudet käsitettiin liman, keltaisen sapen, mustan sapen tai veren epätasapainoina. (Kristal 2005, 12–13; Dunderfelt 2012, 33–34; Keltikangas-Järvinen 2006b.) Sama luokittelu kulki myös kuuluisien juutalaisten lääkäreiden ja muslimilääkäreiden käytössä keskiajalla. Luokittelu neljään tyyppiin säilyi myös 1700–1800-luvulla, jolloin filosofi Immanuel Kant määritteli ihmisen temperamentin sangviinisen, melankolisen, koleerisen ja flegmaattisen piirteiden avulla. (Kristal 2005, 12–13; Dunderfelt 2012, 33–34.) 1900-luvulla temperamentin luokittelu väheni, sillä natsi-ideologiaan kuulunut synnyneiden erojen painottaminen oli jättänyt tutkijoihin jälkensä (Dunderfelt 2012, 33–34).

Temperamenttitutkimus käynnistyi uudelleen 1930-luvulla eräänlaisena protestina, sillä ajankuvaan kuului käsitys siitä, että ympäristö määrittää yksilölliset piirteet. Vuonna 1927 venäläinen neurofysiologisen tutkimuksen uranuurtaja Pavlov esitti, että hyvin varhain sikiökehityksen aikana määrätyn hermosysteemin tyyppi toimii perustana yksilön käyttäytymisen kehittymiselle. (Keltikangas-Järvinen 2004, 15–23.) Tutkijat oivalsivat, että lapsella on jo syntyessään valmiina tietynlainen persoonallisuuden ydin (Keltikangas-Järvinen 2006b). Temperamenttitutkimus yleistyi 1950- ja 1960-luvuilla, kun lasten käyttäytymisessä huomattiin eroja. Vasta 1970-luvulla temperamentti luettiin ensimmäistä kertaa käsitteenä psykologian yleisteoksiin

(Keltikangas-Järvinen 2004, 15–23), jonka jälkeen temperamenttitutkimus keskittyi voimakkaasti lapsen kehityksen näkökulmaan (Bates 1989).

4.5 Temperamenttiteoriat

Temperamentti käsitteen määrittäminen ja tunnistaminen on hankalaa (Bates 1994, 1-4; Keogh 2003, 3). Temperamentin määrittämiseksi onkin esitetty useita erilaisia teorioita (Bates 1989). Näistä kolme erilaista ja tunnettua temperamenttiteoriaa ovat Thomasin ja Chessin interaktiivinen temperamenttiteoria, Bussin ja Plominin käyttäytymis-geneettinen temperamenttiteoria sekä Rothbartin ja Derryberryn biobehavioraalinen temperamenttiteoria.

4.5.1 Thomasin ja Chessin interaktiivinen temperamenttiteoria

Thomas ja Chess (1977) toimivat nykyaikaisen temperamenttitutkimuksen käynnistäjinä 1950-luvun jälkeen, kun he huomasivat eroja lasten käyttäytymisessä suhteessa ympäristöönsä (Thomas & Chess 1977, 1). Tutkimuksissaan Thomas ja Chess (1977) ymmärsivät, että lapsilla voi olla sisäsyntyisesti jotain, mikä ohjaa heidän käyttäytymistään ympäristön aiheuttamien reaktioiden mukaan. Tähän johtopäätökseen päädyttiin, kun tutkijat tekivät huomioita lasten kasvu-ympäristöstä. He huomasivat, että lapset, joilla oli ongelmia toiminnassaan, saattoivat tulla hyvästä ympäristöstä ja vastuullisten vanhempien kasvattamia. Samalla tavalla Thomas ja Chess löysivät todisteita siitä, että myös huonommista ympäristöistä saattoi tulla lapsia, joilla ei ollut ongelmia toiminnassaan. (Kristal 2005, 14.)

Thomas ja Chess toimivat temperamentti käsitteen uranuurtajina kohti sen liittämistä osaksi psykologiaa sekä määritelmää yhtenä psykologian käsitteenä. Käsite temperamentin interaktiivisuusteoriasta syntyy siitä, että jokainen lapsi reagoi ympäristön vaikutukset mukaan ottaen muihin ihmisiin omalla tavallaan sekä myös muut ihmiset reagoivat lapsen käyttäytymiseen. Thomasin ja Chessin teoria painottaakin temperamentin ja ympäristön yhteensopivuutta. (Thomas & Chess 1977, 1, 9–11.)

Thomas ja Chess tutkivat voimakkaasti ihmisen käyttäytymistä. Käyttäytyminen jaettiin kolmeen eri osa-alueeseen, joita olivat *mitä*, *miksi* ja *miten*. *Mitä* kuvasti yksilön mahdollisuuksia ja valmiuksia, *miksi* sen sijaan kertoi yksilön motiiveista sekä häntä motivoivista tavoitteista ja *miten* kertoi, millä tavoin yksilö toimii ja käyttäytyy eli hänen temperamenttinsa. Nämä käyttäytymisen luokittelut johtivat jakoon yhdeksäksi temperamenttipiirteeksi. (Kristal 2005, 14.) Thomasin ja Chessin teoria (1977, 21–22) jakaa temperamentin yhdeksään erilaiseen piirteeseen, joita ovat aktiivisuustaso, rytmisyys, lähestyminen tai vetäytyminen uusissa tilanteissa, sopeutuminen, vastauskynnys, reaktioiden intensiivisyys tai voimakkuus, mielialan laatu, häirittevyys ja tarkkaavuuden kesto ja sinnikkyys (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Thomasin ja Chessin temperamenttipiirteiden luokittelu (Thomas & Chess 1977, 21–22; Keltikangas-Järvinen 2004, 48-61)

| Temperamenttipiirre | Temperamenttipiirteen kuvaus |
|---|--|
| Aktiivisuustaso | Aktiivisuustasolla tarkoitetaan motorisen aktiivisuuden määrää eli kuinka paljon lapsi on liikkeessä ja minkä verran hän on paikallaan. |
| Rytmisyys | Rytmisyydellä voidaan kuvata lapsen biologisten toimintojen säännöllisyyttä eli ajallista ennustettavuutta tai ennustamattomuutta. |
| Lähestyminen tai vetäytyminen uusissa tilanteissa | Lähestyminen tai vetäytyminen uusissa tilanteissa tarkoittavat lapsen ensimmäistä reaktioita uudessa ympäristössä. Reaktio ilmenee lapsen ilmeissä, eleissä ja käyttäytymisessä esimerkiksi siten, että vaikuttaako lapsi innostuneelta vai säikähtäneeltä. |
| Sopeutuminen | Sopeutumisella kuvataan seuraavaa aikaa tämän ensireaktion jälkeen eli kauanko lapsi tarvitsee mukautuakseen vallitsevaan ympäristöön ja tilanteeseen. |
| Vastauskynnys | Vastauskynnyksellä tarkoitetaan sitä, miten voimakas ärsyke tarvitaan, jotta lapsi reagoi siihen. Tähän voidaan lukea kaikki ympäristön ja muiden ihmisten aiheuttamat ärsykkeet, joiden avulla voidaan tulkita miten voimakkaasti lapsi huomaa ja tulkitsee ympärillään tapahtuvia asioita sekä muiden ihmisten käytöstä. |
| Reaktioiden intensiivisyys | Reaktioiden intensiivisyydellä eli voimakkuudella kuvataan lapsen käytökseen tarvittavaa energiamäärää eli miten voimakkaasti tai vaimeasti lapsi tuo reaktionsa esiin. |
| Mielialan laatu | Mielialan laadulla tarkoitetaan sitä, onko lapsi enemmän positiivinen ja negatiivinen ja miten hän suhtautuu asioihin. |
| Häirittävyys | Häirittävyys kuvastaa sitä, miten vaikeasti tai helposti lapsen huomion saa siirtymään pois tehtävästä, johon hän keskittyy tai miten voimakkaita vaikutteita ympäristöstä tarvitaan, jotta lapsi muuttaa toimintaansa. |
| Tarkkaavaisuuden kesto ja sinnikkyys | Tarkkaavaisuuden kesto ja sinnikkyys kertovat lapsen kärsivällisyydestä. Tarkkaavaisuuden kestolla tarkoitetaan sitä, miten pitkään lapsi pystyy keskittymään tekemiseensä. Sinnikkyydellä kuvataan sitä, miten pitkään lapsi pyrkii yrittämään esimerkiksi epäonnistumisen jälkeen. |

4.5.2 Bussin ja Plominin käyttäytymis-geneettinen temperamenttiteoria

Bussin ja Plominin (1984) teoriaa pidetään yhtenä systemaattisimmista ja parhaiten metodologisesti perustelluimmista temperamenttiteorioista. Temperamenttiteoria on selkeästi kehityspsykologinen ja sen avulla voidaan tulkita ihmisen käytöstä lapsuudesta aikuisuuteen. Se pyrkii ilmaisemaan temperamentin muutokset ihmisen eri elämänvaiheissa. (Keltikangas-Järvinen 2004, 71–72.) Teorian tärkeimpänä kriteerinä voidaan pitää geneettistä eli perimän kautta siirtyvää valmiutta. Bussin ja Plominin mukaan temperamentti on perinnöllistä ja se siirtyy sukupolvelta toiselle. Tämän perusteella määräytyvät myös neljä muuta kriteeriä, jotka ovat stabiilitteetti lapsuudessa eli pysyvyys lapsen varhaisimpina elinvuosina, säilyminen aikuisuuteen sekä mukautuvuus ja esiintyvyys esi-isillä. Näin ollen, jos jokin temperamenttipiirrettä ei enää esiinny, myös sen vaikutus henkilön persoonallisuuteen ja käyttäytymiseen katoaa. (Buss & Plomin 1984, 9, 84–85.)

Teorian mukaan temperamentti voidaan jakaa neljään pääpiirteeseen, jotka ovat aktiivisuus, tunteellisuus, sosiaalisuus ja impulsiivisuus. Aktiivisuudella tarkoitetaan ihmisen energian kokonaismäärää. Aktiivinen ihminen voi olla koko ajan kiireinen ja vaikuttaa silti energiseltä. Tunteellisuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, kuinka voimakkaasti henkilö reagoi erilaisiin tilanteisiin. Sosiaalisuudella sen sijaan kuvataan sitä, millaisessa vuorovaikutuksessa henkilö toimii ympärillä olevien ihmisten kanssa. Impulsiivisuudella kuvataan taas sitä, kuinka nopeasti tai hitaasti henkilö reagoi ympäristöönsä ja erilaisiin ärsykkeisiin. (Buss & Plomin 1984, 7–8.) Nämä piirteet ovat ihmisen käytöksestä tunnistettavia eli ne vastaavat niin kutsutun temperamentin ensimmäisen tason määritelmää.

Myöhemmin Buss ja Plomin poistivat impulsiivisuuden omista temperamenttikyselytutkimuksista ja tämän jälkeen myös teoriastaan. He huomasivat, että kun vanhemmat arvioivat lapsia, ei impulsiivisuus tullut yhtä systemaattisesti ja johdonmukaisesti esiin kuin muut teorian temperamenttipiirteet. Lisäksi he eivät kyenneet löytämään impulsiivisuudelle riittävää perinnöllistä pohjaa. (Keltikangas-Järvinen 2004, 72.) Teoriaan on kohdistunut kritiikkiä myös ulkopuolelta ja esimerkiksi Goldsmithin ym. (1987) mukaan teoriassa korostuu enemmän temperamentin vaikutus ympäristöön kuin ympäristön vaikutus itse temperamenttiin.

4.5.3 Rothbartin ja Derryberryn biobehavioraalinen temperamenttiteoria

Rothbartin ja Derryberryn (1988) teoriaa on kutsuttu temperamentin kehitysteoriaksi, jonka mukaan temperamentti tarkoittaa yksilöiden välisiä eroja reaktiivisuudessa ja itsesäätelyssä. (Keltikangas-Järvinen 2004, 46; Kagan 2001.) Reaktiivisuudella tarkoitetaan yksilölle tyypillistä tapaa reagoida ympäristön muutoksiin. Itsesäätely puolestaan koostuu prosesseista, joiden avulla ihminen säätelee omaa tapaansa reagoida ympäristön muutoksiin. (Rothbart & Derryberry 1981.)

Thomasin ja Chessin teorian tavoin reaktiivisuus ja itsesäätely ovat myös Rothbartin ja Derryberryn temperamenttiteoriassa isossa roolissa. Rothbartin ja Derryberryn teorian mukaan erot henkilön itsesäätelyssä ja reaktiivisuudessa ovat varsin pysyviä, mutta ne kuitenkin muuttuvat henkilön kokemusten ja varttumisen myötä (Rothbart & Derryberry 1981). Rothbart onkin tutkinut temperamenttia ihmisen eri elämänjaksojen aikana ja määrittänyt erilaiset piirteet jokaiselle ikäryhmälle. Näin ollen temperamenttipiirteiden ilmentymä ja luokittelu riippuvat ikäryhmästä. (Keltikangas-Järvinen 2004, 90–91; Putnam, Ellis & Rothbart 2001; Rothbart 1989.)

Rothbartin teoriaa on käytetty useimmissa Suomessa tehdyissä temperamenttitutkimuksissa, sillä Rothbart on tutkijoihin pystynyt luomaan kyselykaavakkeet temperamentin tutkimiseksi ja analysoimiseksi. Kyselykaavakkeet on pyritty sovittamaan eri ikäryhmille, sillä he uskovat temperamentin muuttuvan iän myötä. (Putnam, Ellis & Rothbart 2001.)

4.6 Temperamenttipiirteet ja niiden luokittelu

Suomalaisen temperamenttitutkija Liisa Keltikangas-Järvisen mukaan kaikilla ihmisillä on jokaista temperamenttipiirrettä. Jokaisella ihmisellä on henkilökohtainen uniikki yhdistelmä erilaisia temperamenttipiirteitä, jotka yhdessä muodostavat yksilöllisen temperamentin. Näiden temperamenttipiirteiden yhdistelmää kutsutaan yksilölliseksi temperamentiprofiiliksi. Liisa Keltikangas-Järvinen luokittelee temperamentin yhdeksään eri piirteeseen. Niihin kuuluvat sensitiivisyys, aktiivisuus, sopeutuvuus, sinnikkyys, häirittevyys, rytmiisyys, lähestyminen/veistäytyminen sekä intensiivisyys (taulukko 2). (Keltikangas-Järvinen 2006a, 11, 66–119.)

TAULUKKO 2. Liisa Keltikangas-Järvisen temperamenttipiirteiden luokittelu (Keltikangas-Järvinen 2006a, 66-123)

| Temperamenttipiirre | Temperamenttipiirteen kuvaus |
|---|---|
| Sensitiivisyys | Sensitiivisyydellä tarkoitetaan sitä, kuinka voimakkaasti ihminen tunnistaa ja huomaa muutokset ympäristössään esimerkiksi pienen muutoksen ulkonäössä tai eri merkkisen cola-juoman. Hän käyttää voimakkaasti kaikkia aistejaan ja kiinnittää huomiota kaikkiin yksityiskohtiin. |
| Aktiivisuus | Aktiivisuudella kuvataan sitä, millaisen energian henkilö käyttää kuhunkin toimintaan. Aktiivisuutta voidaan mitata voiman ja tempon eli nopeuden avulla. |
| Sopeutuvuus | Sopeutuvuus kuvastaa sitä, kuinka helposti ihminen sopeutuu muutoksiin ja miten kauan häneltä vie aikaa totuttautua siihen. Sopeutuvuus kertoo myös, kuinka kauan ihmiseltä vie aikaa vastustaa muutosta. |
| Sinnikkyys | Sinnikkyydellä tarkoitetaan ihmisen sitkeyttä ja periksiantamattomuutta. Se tarkoittaa tiukkaa pitäytymistä omassa mielipiteessään sekä pitäytymistä niissä arvoissa ja tavoitteissa, mitkä ihminen kokee oikeiksi. Tätä voidaan kutsua myös tunnetummin termillä jääräpäisyys. |
| Häirittevyys | Häirittevyydestä voidaan käyttää myös ilmaisua keskittymiskyky eli tarkoitetaan sitä, miten helposti ihminen huomaa ulkopuolisen ärsyksen ja keskeyttää tekemässä olevansa asian. |
| Rytmisyys | Rytmisyydellä kuvataan fysiologisten toimintojen säännöllisyyttä tai ennustettavuutta. Näin ollen hänen sisäisen kellonsa tarkkuutta. Tällainen henkilö tekee luonnostaa samat asiat aina samassa järjestyksessä ja hänen asiansa ovat hyvin organisoitu. |
| Lähestyminen/ vetäytyminen uusissa tilanteissa | Lähestymisellä ja vetäytymisellä kuvataan ihmisen ensimmäistä reaktiota, kun jotain uutta ja yllättävää tapahtuu kuten esimerkiksi uusi sosiaalinen tilanne tai yllättävä tapahtuma. Karkein lajittelu tämän suhteen voidaan tehdä käyttäytymisen perusteella; tapahtuuko liike uudessa ja yllättävässä tilanteessa eteenpäin vai taaksepäin. |
| Intensiivisyys | Intensiivisyys kertoo siitä, kuinka herkästi ihminen ilmaisee tunteitaan tai mielialojaan. Tässä ei ole kyse siitä, millainen tunne on, vaan intensiivisyys ilmaisee tunteen ilmentämisen voimakkuuden erilaisissa tilanteissa. |

Temperamenttipiirteet noudattavat väestössä normaalijakaumaa eli jakauman keskiosan temperamentteja esiintyy paljon ja ääripäiden temperamentteja harvemmin. Temperamenttipiirteiden esiintyvyys voidaan luokitella joko korkeana tai matalana esiintyvyytenä. Esimerkiksi korkea sensitiivinen ihminen reagoi voimakkaasti ympärillä tapahtuneisiin muutoksiin ja huomaa pienimmänkin eron. Hän kärsii tavattomasti hälinästä, sillä hän reagoi voimakkaasti kaikkiin ympärillään tapahtuviin ärsykkeisiin. Matala sensitiivinen ihminen taas ei ole herkkä ympäristön hälinälle eikä häntä vaivaa ympäristön muutokset tai esimerkiksi voimakas maku. (Keltikangas-Järvinen 2006a, 22–24, 60–71.)

5 TEMPERAMENTTI, KOULU JA OPPILASARVIOINTI

Koulumaailmasta löytyy useita erilaisia temperamentteja niin oppilailta kuin opettajilta. Temperamentti on oleellisesti yhteydessä oppilaan koulunkäyntiin, koulussa viihtymiseen ja koulu-menestykseen (Keltikangas-Järvinen 2004, 263). Oppijoilla voi olla samanlaiset kyvyt oppia sekä samanlaiset tavoitteet ja mielenkiinnon kohteet. Temperamentin vaikutuksesta heidän oppimiseen vaikuttavissa tekijöissä voi olla kuitenkin suuria eroja. (Keltikangas-Järvinen 2004, 38.) Temperamenttien tunnistaminen voi auttaa opettajia haastavissa tilanteissa sekä helpottaa heitä muodostamaan toimivia käytänteitä (Keogh 2003, 11–12; Kristal 2005, 244).

5.1 Temperamentti koulumaailmassa

Koulujärjestelmän on todettu suosivan sekä myös väheksyvän tiettyjä temperamenttipiirteitä. Tämä johtuu siitä, että osa temperamenttipiirteistä sopii paremmin kouluissa käytettäviin opetustyyliin, joissa oppilaalta vaaditaan korkeaa keskittymiskykyä, matalaa häirittävyyttä, korkeaa innokkuutta ja korkeaa sinnikkyyttä. (Keltikangas-Järvinen 2006a, 11, 133–137.) Myös tiettyjen temperamenttiprofiilien on todettu olevan enemmän oppimista edistäviä (Kristal 2005, 245).

Temperamentin yhteyttä ei yleensä huomata silloin, kun se edistää oppilaan sopeutumista ja helpottaa oppimista (Keltikangas-Järvinen 2004, 263). Yhteys huomataan voimakkaammin niissä tapauksissa, joissa temperamentti on koulumaailman odotusten vastainen ja jolloin oppilaan koulunkäynti voi vaikeutua. (Keltikangas-Järvinen 2004, 263.) Joissakin koulutilanteissa on eduksi olla aktiivinen ja toisissa puolestaan rauhallinen. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 85.) Temperamentti vaikuttaa esimerkiksi nopeuteen, jolla oppilaat käyvät toimeen tai hyväksyvät muutoksen, siihen kuinka oppilaat lähestyvät muita henkilöitä, oppilaan mielipiteen esille tuomiseen ja oppilaan sinnikkyuteen yrittää loppuun asti. (Keltikangas-Järvinen 2004, 38.)

Temperamenttipiirteissä ei ole huomattu olevan eroja tyttöjen ja poikien välillä. Tytöiltä ja pojilta odotetaan erilaista käytöstä, mutta taustalla heillä molemmilla vaikuttavat samat temperamenttipiirteet. Näin on voitu todeta, että tietyt temperamenttipiirteet ovat suotuisampia ja toisaalta taas soveltumattomia koulumaailmaan sekä tytöille että pojille. Esimerkiksi aktiivinen poika voidaan tulkita reippaaksi ja rohkeaksi kun aktiivista tyttöä voidaan pitää hyökkäävänä. (Keltikangas-Järvinen 2004, 203–204.)

5.2 Temperamentin ja arvioinnin haasteista

Arviointi ei ole aina helppoa ja moni opettaja kokee arvioinnin haastavaksi (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2012, 162). Atjosen (2007, 40) mukaan yksi isoista haasteista arvioinnissa ja opettajan ammattietiikassa on arvioinnin oikeudenmukaisuus. On hyvä pohtia, miten erilaisten oppilaiden erilaista oppimista voi arvioida todella ansion mukaan (Atjonen 2007, 46). Opettajan tulee arvioida oppilaita riippumatta sukupuolesta, iästä ja muista ominaisuuksista, jotka ovat epäoleellisia arvioinnin kannalta (Atjonen 2007, 45). Tämä mainitaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Arviointi ei saa kohdistua oppilaiden persoonaan, temperamentiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (POPS 2014).

Temperamentin vaikutusta koulumaailmaan ja oppilasarviointiin on tutkittu Suomessa vasta viime vuosikymmeninä (Mylly & Peltoniemi 2007; Mullola 2012). Vuonna 2007 Mylly ja Peltoniemi tutkivat temperamenttipiirre sinnikkyuden yhteyksiä koulusaavutuksiin ja oppilasarviointiin. Tutkimuksen pohjana on käytetty Thomasin ja Chessin kehittämää kyselylomaketta (1977), jossa lapsi itse, vanhemmat sekä opettaja arvioivat lapsen temperamenttia. Myllyn ja Peltoniemen tutkimus osoitti, että lasten, vanhempien ja opettajien käsitykset oppilaan sinnikkyudesta erosivat toisistaan, mistä saatiin tulkinta, että oppilaat arvioivat itseään ja kykyjään epärealistisesti. Tutkimus osoitti myös sen, että ne oppilaat, joiden sinnikkyuden taso oli korkea, saivat parempia arvosanoja lähes kaikilla todistuksessa arvioituilla osa-alueilla kuin ne oppilaat, joiden sinnikkyuden taso oli matala. (Mylly & Peltoniemi 2007.)

Filosofian tohtori Sari Mullola (2012) tutki väitöskirjassaan suomalaisten 9. luokan oppilaiden temperamenttipiirteiden vaikutusta heidän matematiikan ja äidinkielen kouluarvosanoihin.

Temperamentin mittareina käytettiin kansainvälisiä Temperament Assessment Battery for Children Revised (TABC-R) ja the Revised Dimensions of Temperament Survey (DOTS-R) -mittareita. Temperamenttia arvioivat sekä opettaja että oppilas itse. Tutkimus osoitti, että opettajien arvio poikien soveltuvuudesta kouluympäristöön oli heikompi kuin tyttöjen, tosin ero pieni merkittävästi, kun arvioijana oli miesopettaja. Lisäksi miesopettajat olivat kriittisempiä arvioidessaan tyttöjen temperamenttia kuin poikien temperamenttia. Tutkimus osoitti myös, että jos temperamentti otettiin huomioon, saivat pojat korkeampia arvosanoja matematiikassa, mutta edelleen tyttöjä heikompia arvosanoja äidinkielessä. Tulokset kertoivat myös, että mitä vanhempi opettaja oli, sitä vähemmän oppilaan temperamentti vaikutti äidinkielen arvosanaan. (Mullola 2012.)

Tutkimusten pohjalta voidaan todeta temperamentin olevan yhteydessä oppilasarviointiin (Mylly & Peltoniemi 2007; Mullola 2012). Osa temperamenttipiirteistä on yhteydessä oppilaan arvosanoihin laskevasti ja näin ollen muun muassa synnynnäiseltä temperamentiltaan matalasti aktiivinen oppilas saattaa vaikuttaa hiljaiselta eikä motivoituneelta (Keltikangas-Järvinen 2006a, 133–137). Temperamentti voi vaikuttaa oppilaan arvosanaan myös päinvastoin eli oppilas voi hyötyä koulunkäyntiin sopivista temperamenttipiirteistään, vaikka hänen osaaminen ei ylittäisi vaatimukseen (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 8). Useat tutkimukset ovat todenneet, että opettajat yliarvioivat sellaisten oppilaiden lahjakkuuden, joilla on positiivinen temperamentti (Hellström 2008, 267; Jyrhämä ym, 2016, 197; Mullola 2012).

Tutkimusten mukaan myös sukupuolen on todettu vaikuttavan oppilasarviointiin (Hellström 2008, 266). Hellström (2008, 266) toteaa, että arvosanat eivät aina vastaa oppilaiden osaamisen tasoa. Tietyn osaamisen saavuttanut oppilas voi saada yhdessä koulussa arvosanan seitsemän ja toisessa yhdeksän. Samat tutkimustulokset toteavat myös Jyrhämä ym. (2016, 197).

Kouluarvioinnin tulisi arvioida vain sellaisia asioita, joita koulussa voidaan opettaa, joita voidaan arvioida erilaisten suoritusten avulla, ja joiden arvioimiseen voidaan käyttää selkeää arviointikriteeristöä. Temperamentti ei kuulu näihin, sillä oppilas ei pysty siihen itse vaikuttamaan. (Keltikangas-Järvinen 2006a, 167–169.) Temperamentin on todistettu olevan lähes riippumaton oppilaan kognitiivisista kyvyistä, joten oppilasarviointi ei saa vaikuttaa siihen (Keltikangas-

Järvinen & Mullola 2014, 10). Arvioitavan asian tulee olla sellainen, johon oppilas pystyy itse käytöksellään ja omilla ratkaisuillaan vaikuttamaan. Lisäksi, jotta arviointia voidaan tehdä, täytyy sillä olla selkeästi määritellyt tavoitteet ja yleisesti hyväksytyt arviointikriteerit, joiden perusteella arviointia voidaan tehdä perustellusti. (Keltikangas-Järvinen 2006a, 167–169.)

5.3 Temperamentti ja opettajan rooli laadukkaassa arvioinnissa

Opettajan oman temperamentin vaikutusta koulutyöhön on myös pohdittu ja tutkittu (Niemiaho 2015). Ei ole olemassa hyvää tai huonoa temperamenttia opettajaksi, mutta väistämättä kunkin opettajan oma temperamentti vaikuttaa hänen työhönsä. Temperamentin vaikutuksesta opettaja suosii itselleen luontaisinta tapaa opettaa, jolloin hänen oma temperamenttinsa ja opetustyyhinsä yhdessä vaikuttavat siihen millainen *goodness of fit* syntyy opetuksen ja oppimisen välille. (Keltikangas-Järvinen 2006a, 225–227.) Temperamentin vaikutuksesta opettaja tulee myös luontaisemmin toimeen tietynlaisten oppilaiden kanssa. Siksi onkin tärkeää, että opettaja tuntee oman temperamenttinsa ja ymmärtää, miten erilaiset temperamentit toimivat vuorovaikutuksessa. (Keltikangas-Järvinen 2006a, 225–227; Mullola ym. 2012.) Tämän vuoksi temperamentti tulisi ottaa huomioon opettajien koulutuksessa, jotta opettajat osaisivat erottaa oppilaan käyttäytymisen älykkyydestä (Mullola ym. 2012).

Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2014, 10) esittävät erilaisia ratkaisuja, joilla opettaja pystyy työssään vähentämään temperamentin vaikutusta arviointiin. Opettajan tulee esimerkiksi vaihdella arviointimenetelmiään. Jos temperamentti määrittää, mikä on oppilaalle paras tapa oppia, vaikuttaa se myös siihen, mikä on hänelle paras tapa osoittaa osaaminen. Lisäksi tuntiaktiivisuuden arviointiin tulisi kiinnittää huomiota. Tuntiaktiivisuutta arvioitaessa tulisi arvioida tietämystä eikä sitä, kuka on nopein vastaamaan kysymyksiin tai kuka puhuu eniten, koska nämä ovat riippuvaisia temperamentista. Keltikangas-Järvinen ja Mullola arvostelevatkin opetus suunnitelman ohjeistusta, jossa työskentely on osa oppiaineen arvosanaa. Tämä aiheuttaa heidän mielestään ristiriidan, koska työskentelytaidot ovat temperamenttiin vahvasti kytköksissä. Heidän mielenkiintoinen ratkaisunsa on antaa oppilaalle kaksi arvosanaa jokaisesta oppiaineesta, jolloin toinen kuvaisi työskentelyä ja toinen puhtaasti osaamista. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 149–150, 156, 164.)

Temperamentin vaikutus kouluarvosanoihin on riippuvainen tavasta, jolla oppilasarviointi toteutetaan. Jos opettaja arvioi oppilaita anonyymisti tai arviointi perustuu ennakolta asetettuihin kriteereihin, jotka ovat arvioijasta riippumattomia, jää temperamentin vaikutus minimaaliseksi. Temperamentin vaikutusta ei voida poistaa kokonaan, sillä niin kauan, kun opettaja tietää, ketä oppilasta hän arvioi, jää temperamentilla vaikutuksen mahdollisuus. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 101–102.)

Laadukkaassa opetuksessa opettajan tulisi ottaa huomioon erilaiset temperamenttipiirteet, jolloin oppilaiden välisiä eroja tasoitetaan. Tästä syystä oppilaille tulee osata antaa myös erilaisia tehtäviä ja vapauksia. Esimerkiksi aktiivisen oppilaan voi sallia nousta välillä seisomaan ja liikkumaan, sillä muuten hän purkaisi luontaista aktiivisuuttaan muilla tavoilla, sillä pitkään paikallaan istuminen ei sovi hänen luonteelleen. (Keltikangas-Järvinen 2006a, 180.) Koulumaailmassa opettajan tulisi tunnistaa oppilaan piirteet ja tarpeet muodostaakseen *goodness of fit* eli hyvän soveltuvuuden ympäristön. Tämä nostaa oppilaan turvallisuuden tunnetta. (Kristal 2005, 52–56.) Temperamentin avulla opettaja pystyy huomioimaan opetuksen riskitekijät ja tukemaan oppilaan oppimisen edistymistä. Näin opettaja pystyy luomaan sosiaalista kanssakäymistä, missä sekä yksilö että sisältö on voitu ottaa huomioon. (Kristal 2005, 32–45.)

Temperamentin yhteyden koulumenestykseen on todettu olevan voimakkaampi Suomessa kuin muualla maailmassa. Syynä tähän on esitetty opettajien autonomisuutta omassa työssään. Suomessa ei ole standardoituja kokeita vaan opettajat laativat itse kokeensa. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2012, 10.) Tämä ei tarkoita sitä, että Suomessa tulisi ottaa standardoidut kokeet käyttöön tai vähentää opettajien autonomisuutta. Päinvastoin opettajien vapautta pidetään suomalaisen koulun vahvuutena ja hyvien Pisa-tulosten selittäjänä. Ongelma ei ole Keltikangas-Järvisen ja Mullolan mukaan opetuksessa vaan selkeiden arviointikriteerien puuttumisessa, mikä tekee arvioinnista subjektiivista. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 152–153.)

5.4 Temperamentin yhteys koululiikunnan arviointiin

Temperamentin yhteydestä koululiikunnan arviointiin on vielä vähän tutkimustietoa. Ruotsissa on tehty ainakin kaksi tutkimusta liikunnan arvioinnista, joissa on huomattu temperamentin

yhteyksiä arviointiin. Annerstedtin ja Larssonin tutkimus (2010) osoittaa, että liikunnan arvosanat eivät liity ainoastaan oppilaan kykyihin ja tietoihin, vaan myös persoonallisuuden piirteisiin. Lisäksi Redelius ja Hay (2012) tutkivat oppilaiden käyttäytymistä ja liikunnan arviointia. Tutkimuksen mukaan oppilaiden temperamentilla on yhteyksiä liikunnan arviointiin. (Redelius & Hay 2012.) Suomessa temperamenttia on tutkittu ainakin kolmessa pro gradu -tutkielmassa. Kaksi näistä tutkimuksista on todennut temperamentin olevan yhteydessä koululiikunnan arviointiin (Lempola 2001; Lämsä & Löfman 2015).

Lemponen tutki vuonna 2011 pro gradu -tutkielmassaan viidesluokkalaisten itsearvioituja temperamenttipiirteitä, liikunnan arvosanoja ja niiden välisiä yhteyksiä. Tutkimuksen pohjana on käytetty Rothbartin Early Adolescence Temperament Questionnaire-Revised (EATQ-R) mittaria (2001) ja se on tehty itsearviointien avulla. Tutkimuksesta kävi ilmi, että tilastollisesti merkittäviä positiivisia korrelaatioita löytyi liikunnan arvosanan ja toiminnan hallinnan, itsekurin, läheisyyden ja elämishakuisuuden välillä sekä negatiivisia korrelaatioita aggressiivisuuden, mielihyväherkkyuden ja ujouden välillä. Temperamenttipiirteistä useammalla oli vaikutuksia tyttöjen liikunnan arvosanaan kuin poikien. (Lemponen 2011.)

Vuonna 2015 Lämsä ja Löfman tutkivat lukiolaisten itsearvioituja temperamenttipiirteitä, liikunnan arvosanoja ja niiden välisiä yhteyksiä. Tutkimuksessa on käytetty Rothbartin Early Adolescence Temperament Questionnaire-Revised (EATQ-R) mittaria (2001) ja se on tehty itsearviointien avulla. Tutkimuksesta löytyi merkittäviä positiivisia korrelaatioita tytöillä toiminnan hallinnassa, sosiaalisuudessa ja myönteisten tunteiden kokemisessa sekä pojilla alhaisessa herkkyydessä tunteille, herkkyysherkkyysmielikuville ja miellelyhtymille verrattuna liikunnan arvosanaan. (Lämsä & Löfman 2015.)

Kaikista tutkimustuloksista ei kuitenkaan ole löytynyt yhteyttä temperamentin ja liikunnan arvioinnin välillä. Meriläinen ja Rasinmäki (2014) tutkivat temperamentin yhteyttä liikunnan päättöarvosanoihin 9. luokkalaisilla. Heidän pro gradu -tutkimuksensa ei havainnut merkittävää yhteyttä näiden välillä.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien käsitystä temperamentista ja sen esiintymisestä liikuntatunneilla sekä liikunnanopetuksen arvioinnissa. Tavoitteena oli tuottaa liikunnanopettajille apuja oppilasarvioinnin tueksi niin, että perusopetuksen opetussuunnitelman määrittelemä, oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet mukaan lukien hänen persoona ja temperamentti, eivät vaikuta hänen arviointiinsa (POPS 2014). Tutkimusten mukaan temperamentin ja oppilasarvioinnin välillä on yhteys (Mylly & Peltoniemi 2007; Lemponen 2011; Mullola 2012; Lämsä & Löfman 2015).

6.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuskysymyksiä työssä oli neljä:

1. Miten liikunnanopettajat ymmärtävät temperamentin käsitteen?
2. Millä tavoin liikunnanopettajat havaitsevat oppilaan temperamentin liikuntatunnilla?
3. Millä tavoin liikunnanopettajat kokevat oppilaan temperamentin ja liikunnan arvioinnin yhteyden liikunnanopetuksessa?
4. Miten liikunnanopettajat kokevat voivansa arvioida ilman temperamentin yhteyttä eli mitä apukeinoja liikunnanopettajat voivat käyttää arvioinnin toteuttamiseen?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää tutkimuksen lähtökohtaa eli miten liikunnanopettajat ymmärtävät temperamentin käsitteen. Tällä pyritään kartoittamaan, kuinka paljon heillä oli tietoa temperamentista ja ovatko he saaneet sen opettajainkoulutuksessaan vai perehtyneet asiaan myöhemmin.

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli ymmärtää temperamenttipiirteiden esiintymistä liikuntatunneilla. Tarkoituksena oli syventyä erilaisten temperamenttien ilmentymiseen liikuntatunneilla sekä kartoittaa opettajien huomioita temperamenttien esiintymisestä.

Kolmas tutkimuskysymys paneutui jälleen syvemmälle aiheeseen ja lähemmäksi liikunnan arviointia. Tavoitteena oli ymmärtää millä keinoin tai tavoin temperamentti liikuntatunneilla on yhteydessä opettajien tekemään liikunnan arviointiin.

Viimeinen tutkimuskysymys oli tutkimuksen syvin tavoite ja se pohjautui aiemmista tutkimuskysymyksistä luoden vastauksia koko tutkimukselle. Viimeisen tutkimuskysymyksen avulla pyritään tuottamaan konkreettisia apukeinoja liikunnanopettajille, kuinka toteuttaa arviointia uuden opetussuunnitelman mukaisesti niin, että temperamentti ei vaikuta arviointiin (POPS 2014).

6.2 Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta

Tutkimuksessa käytettiin kvalitatiivista eli laadullista tutkimusmenetelmää. Laadullisen tutkimuksen kuvaaminen ei ole Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan yksinkertaista. Tutkimuksen tieteenfilosofista lähtökohtaa pohdittaessa on tärkeää ymmärtää laadullisen tutkimuksen moninaisuus ja sen useat eri suuntaukset. Perustana laadullisessa tutkimuksessa on ilmiön ymmärtäminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28) ja todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi 2014, 161). Tämän tutkimuksen ilmiönä oli temperamentin ja oppilasarvioinnin välinen yhteys. Koska temperamentin ja arvioinnin välinen ristiriita on olemassa, tutkimuksen tekijöitä kiinnosti sen syy: miksi näin on ja miten siihen voi vaikuttaa niin, ettei se olisi. Tätä myöten päädyttiin valitsemaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimustapa, koska laadullisin menetelmin päästään tutkimaan ilmiöitä, kokemuksia ja merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35).

Tutkimus perustui fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan, sillä sen tutkimusperinteen keskiössä on tutkittavan elämysmaailma. Tutkimuksessa kuvattiin, mitä tutkittava tietää valitusta ilmiöstä, eli pyrittiin ymmärtämään tutkittavan kokemuksia aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.) Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli kuvata opettajien käsitystä temperamentista sekä temperamentin yhteyttä oppilasarviointiin ja näiden avulla löytää apukeinoja arvioinnin toteuttamiseen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja moninaisesti, sillä todellisuutta ei voida luokitella loputtomiin (Hirsjärvi 2014, 161). Hermeneuttinen ulottuvuus ilmeni tutkimuksessa tutkittavien kokemusten tulkitsemisessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35). Herme-

neuttisen ymmärtämisen mukaan pyritään ilmiöiden merkitysten oivaltamiseen. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti tavoitteena oli käsitteellistä tutkittavaa ilmiötä, jolloin totutuista asioista tehdään tietoisia ja näkyviä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.) Tutkimuksessa esiintyi myös fenomenografisia piirteitä, missä tutkija on oppija, joka pyrkii etsimään tutkimansa ilmiön merkitystä sekä käsitystä, miten ihmiset kokevat tutkittavan ilmiön. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 168–169.)

6.3 Tutkimuksen kohdejoukko

Yhdessä kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisistä piirteistä eli tutkimuskohteiden harkinnanvaraisessa valinnassa otettiin huomioon erityisesti opettajien työkokemus ja sukupuoli (Hirsjärvi 2014, 164). Haluttu saturaatio uskottiin saavutettavan haastattelemalla harkinnanvaraisesti valittuja eri taustaisia, ikäisiä ja kokemuksen omaavia liikunnan aineopettajia. Opettajien erilaisuuden myötä saatiin kattava käsitys siitä, miten eri liikunnanopettajat ymmärtävät temperamentin käsitteen, miten he kokevat sen näkyvän liikuntatunneilla ja miten he voisivat sulkea sen pois arvioinnista.

Mahdollisia haastateltavia kartoitettiin kahdesta eri keskikokoisesta suomalaisesta kaupungista. Toiseen kaupunkiin tuli laatia tutkimuslupahakemus, jonka avulla saatiin kolme opettajaa haastateltavaksi. Toisen kaupungin kolme haastateltavaa valikoituivat opiskelusuhteita hyödyntäen. Harkinnanvaraisesti todettiin, että kuudella haastateltavalla saadaan tarvittavan tiedon tutkimusongelman vastaamiseen.

Tutkimukseen haastateltiin yhteensä kuutta liikunnanopettajaa, jotka työskentelevät peruskoulun yläluokilla (taulukko 3). Haastateltavat työskentelevät kahdessa keskikokoisessa suomalaisessa kaupungissa. Haastateltavista kaksi on miehiä ja neljä naisia ja he ovat syntyneet neljällä eri vuosikymmenellä. Opettajat nimettiin N1, N2, N3, N4, M1 ja M2 opettajiksi.

TAULUKKO 3. Kohdejoukon taustatiedot. LitM, liikuntatieteiden maisteri.

| | Osallistujat | Sukupuoli | Koulutus | Valmistumisvuosi |
|----------|--------------|-----------|----------|------------------|
| | N1 | N | LitM | 2014 |
| | M1 | M | LitM | 2008 |
| | N2 | N | LitM | 2004 |
| | M2 | M | LitM | 1998 |
| | N3 | N | LitM | 1991 |
| | N4 | N | LitM | 1981 |
| Yhteensä | 6 | | | |

6.4 Aineiston keruu

Tutkimuksessa käytettiin yhtä laadullisen tutkimuksen yleisimmistä muodoista eli haastattelua. Haastatteluista menetelmäksi valittiin teemahaastattelu. Teemahaastattelulla eli puolistrukturoidulla haastattelulla pyritään pääsemään mahdollisimman lähelle syvähaastattelua. Haastatteluissa edettiin tiettyjen, ennalta valikoitujen teemojen ja niihin liittyvien rakentavien kysymysten perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Riippuen kuitenkin haastateltavasta teemojen etenemisjärjestys haastattelun aikana saattoi muuttua. Myös kysymysten tarkka muoto saattoi vaihdella, mutta ennalta määritetyt teemat käytiin läpi kaikissa haastatteluissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75; Hirsjärvi 2014, 208–209.)

Tässä tutkimuksessa haastattelun teemoittelu tehtiin teoriapohjaisesti eli teemat pohjautuvat teoriakatsauksessa esiin nousseisiin aiheisiin ja aiemmin tutkittuun tietoon. Tutkimuksen teemat olivat arviointi, työskentelytavat ja oppimisympäristöt, temperamentti, temperamentti liikuntatunnilla, temperamentin yhteys liikunnan arviointiin sekä arvioinnin apukeinot liikunnanopettajalle. Teemoihin pohjautuen laadittiin haastattelurunko (liite 1), jonka avulla pyrittiin löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Aineiston keruu toteutettiin syksyn 2017 aikana. Haastattelupaikoiksi valikoituivat rauhalliset tilat liikunnanopettajien työpaikoilla. Haastatteluiden aluksi kerrottiin haastateltaville mihin

tarkoitukseen haastattelun tietoja käytetään, painotettiin haastatteluiden luottamuksellisuutta ja korostettiin, että opettajien anonymiteetti on taattu (Hirsjärvi & Hurme 2014, 43). Tallennusmenetelmänä käytettiin puhelinten ääninauhurisovelluksia. Haastattelun aluksi äänenlaatu testattiin hyväksi.

Haastattelun aikana haastattelija pyrki olemaan mahdollisimman neutraali ja antamaan haastateltavan rauhassa kertoa näkemyksiään teemoista (Kananen 2014, 24). Tämä osoittautui välillä haastavaksi, koska tutkijoiden ymmärrys aiheesta oli niin suuri, että haastateltavia olisi voinut enemmänkin auttaa kysymyksissä ja johdatella heitä pohtimaan aihetta eri kannoilta. Oli kuitenkin haastattelijoiden tietoinen päätös, ettei opettajia autettu vastauksissa, koska tutkimuksessa tutkittiin heidän aitoa tietämystään aiheesta (Kananen 2014, 24). Haastattelut vaihtelivat kestoltaan 25 minuutista 45 minuuttiin ja aineistoa kertyi yhteensä 204 minuuttia.

6.5 Aineiston analyysi

Haastattelututkimuksessa haastateltavilta saatetaan kysyä jopa suoraan vastausta tutkimusongelmaan, mutta tätä vastausta ei kuitenkaan voida luokitella suoraan tutkimuksen tulokseksi. Sitä varten tarvitaan haastattelujen sisällönanalyysia. (Alasuutari 2011, 81.) Haastattelut purettiin sanalliseen muotoon eli aineisto litterointiin vuoden 2017 loppupuolella. Litteroinnissa kirjattiin Word-tiedostoiksi kaikki, mitä haastatteluissa puhuttiin eli litteroinnissa käytettiin tarkkaa tasoa (Kananen 2014, 102). Litteroinnin avuksi käytettiin osittain Express Scribe Transcription Software -ohjelmaa, jolla saadaan hidastettua haastateltavien puhetta. Litteroitua tekstiä syntyi yhteensä 54 sivua rivivälillä 1,5 fontilla Times New Roman fonttikoolla 12.

Sisällönanalyysi aloitettiin lukemalla koottu teksti huolellisesti läpi. Tutkimus on induktiivinen tutkimus eli siinä pyritään tulkinnassa pääsemään yksittäisestä yleiseen käsitykseen (Alasuutari 2011, 95). Tutkimuksessa aineisto eli haastattelut ovat tutkimuksen lähtökohta ja niiden perusteella pyritään löytämään vastaukset tutkimuskysymyksiin. Aineistosta rajattiin halutut mielenkiintoiset tutkittavaan ilmiöön kohdistuvat kohdat. Tässä analyysinvaiheessa huomattiin osan haastatteluaineistosta käsittelevän tutkimuskysymyksiä ulkopuolisia aiheita, jonka vuoksi

nämä osiot rajattiin pois. Analyysin lopuksi palattiin kuitenkin sivuun jätettyihin osioihin varmistamaan löytyisikö niistä sittenkin tutkimuskysymyksiin kohdistuvia tietoja.

Aineistosta löytyneet tutkimuskysymyksiä koskevat osiot jaettiin teemojen eli aiheiden mukaan. Teemoittelun tarkoituksena oli etsiä tiettyä teemaa eli aihetta kuvaavia näkemyksiä. (Alasuutari 2011, 93–96, 99, 108–113.) Tekstiä tiivistettiin koodaamalla (Kananen 2014, 103). Tutkimusaineisto jaettiin luokkiin ja järjesteltiin erilaisiin kategorioihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 6). Pelkistetyt ilmaukset jaettiin ensin alaluokkiin ja myöhemmin yläluokkiin käyttäen hyväksi taulukointia. Luokittelussa pyrittiin yhdistämään erilaisia isompia osa-alueita, kuten määriteltyä, piirteitä ja esiintymistä koskevat ilmaisut. Esimerkin luokittelusta voi katsoa liitteestä kaksi (liite 2). Teksti käytiin läpi useita kertoja etsien vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tämä vaihe sisällönanalyysissä oli työläs, sillä hermeneutiikan mukaisesti analysoiminen ja ymmärtäminen ilmenevät kehämäisenä liikkeenä eli hermeneuttisena kehänä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Haastatteluaineisto luettiin useita kertoja läpi ja jokaisella kierroksella saatiin nostettua aineistosta lisää tärkeitä vastauksia. Aineistoa käytiin läpi, kunnes aineistosta ei enää noussut uusia, merkittäviä vastauksia.

Tutkimuksessa käytettiin pääosin aineistopohjaista sisällönanalyysia, mutta teoriaan tukeutuvan analyysin viitteitäkin on. Esimerkiksi toisessa tutkimuskysymyksessä opettajien tietämyksiä temperamentista luokiteltiin Liisa Keltikangas-Järvisen (2006, 60–123) temperamenttipiirteiden luokittelua apuna käyttäen. Muissa tutkimuskysymyksissä vastaukset nousivat aineistosta. Tutkimuksessa pyrittiin paljastamaan odottamattomia seikkoja, eikä ainoastaan todistamaan odotusten tai tosiasioiden paikkaansa pitävyyttä (Hirsjärvi 2014, 164).

6.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida arvioida täysin tarkasti laadullisen tutkimuksen luonteen vuoksi. Tässä tutkimuksessa luotettavuus perustui tutkijoiden arviointiin ja näyttöön. (Kananen 2014, 146.) Tutkimusta arvioitiin kokonaisuutena, jolloin tutkimuksen johdonmukaisuus painottui (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140).

Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta oli tärkeää, että tutkimus toteutettiin noudattaen tieteellisen tutkimuksen periaatteita. Tähän kuuluivat rehellisyys, huolellisuus ja avoimuus. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.) Yhtenä tärkeänä laadullisen tutkimuksen luotettavuustekijänä voidaan pitää tutkimuksen dokumentointia ja eri tutkimusvaiheiden tarkkaa läpi käyntiä (Kananen 2014, 151). Tähän pyrittiin raportoimalla huolellisesti tutkimuksen toteutus: tutkimuksen taustaa ja sen lähtökohtia esiteltiin, tutkimusongelma kerrottiin sekä tutkimuksen tiedonkeruu-, analysointi- ja tulkintamenetelmiä kuvailtiin ja tutkimuksessa tehdyt valinnat perusteltiin (Kananen 2014, 151). Raportointi pyrkii realistiseen kuvailuun siitä, mitä tutkimuksessa on tehty ja miksi, joka myös tukee tutkimuksen validiteettia eli sitä, että tutkimuksessa on tutkittu niitä asioita, joihin tutkimuskysymyksissä haluttiin vastaus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136).

Hyvän tieteellisen käytännön mukaan myös tutkimukseen liittyvien henkilöiden oikeuksista pidettiin huolta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tekijänoikeuksista huolehdittiin oikeanlaisin viittauksin, kun tekstissä kerrottiin muun kuin kirjoittajien omia ajatuksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133). Myös tutkimuksen haastateltavien oikeuksista pidettiin huolta. Haastateltaville kerrottiin alusta alkaen mihin käyttötarkoitukseen haastatteluaineistoa tullaan käyttämään. Haastatteluaineistoa käsiteltiin huolellisesti ja se pidettiin ainoastaan tutkijoiden ulottuvilla. Tulokset kirjoitettiin niin, ettei yksittäisiä haastateltavia pysty tunnistamaan. Esimerkiksi haastateltavien murreilmauksia häivyttiin anonymiteetin suojaamiseksi.

Laadullisen tutkimuksen yksi merkittäviä ominaisuuksia on se, että tutkija omalla tulkinnallaan vaikuttaa tutkimuksen kulkuun ja lopputulokseen. Tutkimuksen edetessä tehtiin erilaisia valintoja, ja toisten tutkijoiden käsissä valinnat voisivat olla erilaisia. Tämä vaikuttaa tutkimuksen reliabiliteettiin eli toistettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Tutkimuksen heikkoutena voikin olla esimerkiksi aineiston sisällönanalyyysissa tehdyt pelkistysten muotoilut. Tehdyt pelkistykset ovat tutkijoiden omista lähtökohdista tehtyjä, mahdollisimman neutraaleja tulkintoja, ja tämän vuoksi tulkinnanvaraisia. Toinen tutkija olisi voinut muotoilla pelkistykset eri tavoin. Toisaalta taas tarkka raportointi ja tarkat haastattelukysymykset edistävät tutkimuksen toistettavuutta. Tutkimuksessa otettiin huomioon myös se, että tutkimuksen tekijät ovat vasta-alkajia ja tämä voi vaikuttaa tehtyihin valintoihin.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijalla on oma roolinsa, sillä arvomaailma vaikuttaa siihen, miten pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi 2014, 161–164). Tässä tutkimuksessa tutkijoita oli kaksi, jonka vuoksi tutkimukseen vaikutti kaksi eri arvomaailmaa. Yhdessä tehty tutkimus on tutkimuksen etu, sillä tutkimus kävi jatkuvaa dialogia kahden eri tutkijan kesken (Kananen 2014, 153). Monessa eri tutkimuksen vaiheessa jouduttiin pohtimaan tutkijoiden erilaisia näkemyksiä ja arvioimaan kriittisesti erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja, joiden kautta lopulta löydettiin molempia tyydyttäneet ratkaisut.

6.7 Tutkijoiden esiymmärrys

Ilmiön, eli temperamentin ja oppilasarvioinnin, ymmärtäminen ei ala tyhjästä, vaan hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti tutkijoiden aiemmat tiedot ja kokemukset luovat pohjaa ilmiön ymmärtämiselle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Tutkijoiden esiymmärryksenä voitiin pitää tietämystä temperamentista ja arvioinnista, joka on rakentunut tutkijoille liikunnanopettajakoulutuksen myötä, mutta myös aiempien kokemusten kautta.

Esiymmärryksen mukaan haastatteluista löytyy liikunnanopettajia, jotka eivät ymmärrä temperamentin käsitettä ja havaitaan temperamentin käsitteen puutteellinen läpikäyminen opettajien koulutuksen aikana. Kenties näille opettajille ei ole avattu temperamentin käsitettä opettajakoulutuksessa ja he kaipaavat lisää tietoa temperamentista. Lisäksi esiymmärryksen mukaan temperamenttipiirteet on vaikea erottaa arvioitaessa erilaisissa oppimisympäristöissä ja toimimalla erilaisilla työskentelytavoilla.

Temperamenttipiirteiden erottaminen on erittäin hankalaa, vaikka opettajalla olisikin tietoa temperamentista. Tutkijoiden esiymmärryksenä on, että tutkimus tulee todentamaan aiempaa tutkimustietoa siitä, että temperamenttia on hankalaa erottaa oppilaan arvioinnista. Tämä puolestaan kertoo siitä, että opetussuunnitelman määritelmä temperamentin yhteydestä on hankalaa toteuttaa liikunnan arvioinnissa.

7 LIKUNNANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA TEMPERAMENTIN JA LIKUNNAN ARVIOINNIN YHTEYKSISTÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat ymmärtävät temperamentin käsitteen, miten opettajat kokevat temperamentin näkyvän liikuntatunnilla sekä miten opettajat kokevat temperamentin ja arvioinnin yhteyden. Tutkimuksen päätarkoituksena oli tuottaa liikunnanopettajille apuja oppilasarvioinnin tueksi niin, että perusopetuksen opetussuunnitelman määrittelyä, oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet mukaan lukien hänen persoona ja temperamentti, eivät vaikuta hänen arviointiinsa (POPS 2014).

Työn tuloksena oli tarkoitus tuottaa konkreettisia apukeinoja liikunnanopettajien käyttöön. Tulokset on nostettu haastatteluista opettajien kertomusten perusteella ja listattu konkreettisiksi ohjeiksi liikunnanopettajille tueksi arviointiin ilman temperamentin yhteyttä. Työn tulostettava tukimateriaali löytyy liitteenä 3.

7.1 Opettajien käsitykset temperamentista

Opettajien vastaukset temperamentista vaihtelivat hieman kertojasta riippuen ja vastauksissa havaittiin sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia. Kaikki opettajat huomioivat, että temperamentti on reagoimista eri tavoin eri asioihin. Osa opettajista osasi kuvailla reagoimistapoja enemmän ja osa hieman vähemmän. Muutama opettaja pohti ääneen, mikä oikein lasketaan temperamentiksi ja mikä ei. Opettaja N3 esimerkiksi pohti, onko ujous temperamenttipiirre ja opettaja N4 pohti taas, onko kiltteys temperamenttipiirre vai opittu ominaisuus.

No mä ymmärrän temperamentilla semmoista niinku luontaista piirrettä, ominaisuutta reagoida erilaisiin asioihin. Että niinku jotkut reagoi heti avoimesti, kiinnostuneesti, spontaanisti, jotkut miettii pitkään ittekseen ja vasta sitten reagoi. Jotkut on niinku rohkeita niinku rohkeita tuomaan niitä ajatuksiaan ja jotkut ujostelee ryhmässä ja tämmöisiä piirteitä, ominaisuuksia.

N4

Neljän opettajan mukaan temperamentti on osa persoonaa ja kolme opettajaa osasi kuvata temperamenttia luontaisena piirteenä. Ainoastaan opettaja N2 mainitsi temperamentin synnynnäisenä piirteenä, johon vaikuttaa kasvatus, kokemukset ja ympäristö. Myös opettaja N3 koki temperamentin muokkaamisen mahdolliseksi. Kahden opettajan kuvailut temperamentista olivat hieman suurpiirteisimpiä. Opettajan M1 mukaan temperamentti on energisyyttä ja opettaja M2 kuvaili temperamenttia jonkinlaisena tunteena.

Opettajat olivat saaneet hyvin vaihtelevin keinoin tietoa temperamentista. Opettaja M2 ei ollut saanut temperamentista mistään tietoa, kun taas opettaja N4 oli oppinut aiheesta koulutuspäivillä ja itsenäisesti lukemalla. Muut opettajat, kuten opettaja N2, olivat heidän muistaakseen saaneet opinnoissaan tietoa temperamentista, mutta yhteinen käsitys heillä oli se, että aihetta oli sivuttu vain hyvin lyhyesti.

Onhan ne varmaan käyty mutta, en nyt muista sillä tavalla. Ehkä on, joo voi olla. En oo varma. Todennäköisesti jossain vaiheessa sivuttu mutta en muista, että niihin ois ihan hirveesti kiinnitetty huomiota. N2

7.2 Temperamentti liikuntatunneilla

Usean opettajan mielestä voimakkaat ja vahvat temperamenttipiirteet erottuivat selkeämmin liikuntatunnilla. Opettajan M1 mukaan temperamentin negatiiviset piirteet erottuvat positiivisia piirteitä herkemmin. Räiskyvät persoonat ja voimakkaat reagoinnit jäivät paremmin opettajien mieleen kuin rauhalliset oppilaat, kuten myös M2 koki.

Kyllä sieltä niiku tietyt temperamentti erottuu ja usein ne on ensimmäisenä ne jotka ei oo ehkä niitä vetäytyviä ja hiljasia. M2

Opettajat osasivat laajasti kuvailla, miten temperamentti on havaittavissa liikuntatunnilla. Opettajilla esiin tulleet havainnot jaettiin viiteen kategoriaan, jotka on otettu Liisa Keltikangas-Järvisen temperamenttipiirteiden luokittelusta (2006, 60–123). Nämä kategoriat ovat aktiivisuus, sopeutuvuus, häirittevyys, lähestyminen tai vetäytyminen uusissa tilanteissa ja intensiivisyys.

Aktiivisuus erottui opettajien mukaan oppilailla liikkumisen kautta. Aktiivinen oppilas oli täydellä teholla mukana toiminnassa, touhusi paljon ja oli jopa ylivilkas. Oppilaan sopeutumiskyvystä kertoi ainoastaan opettaja N1. Hänen mukaansa oppilaissa huomaa eroavaisuuksia tilanteissa, joissa esimerkiksi suunnitelmaan tulee muutos. Toiset ovat valmiimpia ottamaan uudet ohjeet vastaan ja toisilla kestää uuden suunnitelman sisäistämässä pidempään.

No ehkä sit semmonen sopeutuminen niikö mä nyt aattelen kahella tavalla et jos tulee vaikka joku suunnitelmaan muutos, nii miten ne oppilaat siihen reagoi. Esimerkiksi jos ei oookkaan, tai joudutaan vaihtaa liikuntapaikkaa yhtäkkiä nii miten ne siihen reagoi, siellä on erilaisia tapoja kyllä. Tai sitten se et miten vaikka sopeutuu uuteen ryhmään nii ehkä semmosessa. N1

Häirittevyys näkyi opettajien mukaan oppilaissa keskittymisen vaihtelevuutena, kuten opettaja M2 kuvasi. Opettajat mainitsivat esimerkiksi, että oppilaan keskittymiskyky voi olla heikko, oppilas ei pysty keskittymään yhteen asiaan ja keskittyminen vaihtuu nopeasti. Konkreettisesti tämä erottui esimerkiksi siinä, että ohjeiden kuunteleminen on oppilaalle vaikeaa ja pitkäjänteinen työskentely haastavaa. Opettajan M1 mukaan tämä johtaa siihen, että oppilaat tekevät vääriä asioita liikuntatunnilla eivätkä keskity opetukseen. Päinvastoin taas osassa oppilaita erottui sinnikäs harjoittelu ja periksiantamattomuus, kuten opettaja N2 mainitsi.

Tietynlaisena keskittymisen vaihtelevuutena eli ei pysty ihan keskittymään yhteen asiaan. Et se niiku keskittyminen vaihtuu nopeesti. Tietynlainen lyhytpinnaisuus siinä. M2

Nii se (sinnikkyys) on semmonen mikä kyllä näkyy jossain vaikka taitojen harjoittelussa, itsensä ylittämässä. Että toiset vaan jaksaa epäonnistumisista huolimatta yrittää uudelleen ja uudelleen. Kun taas toiset sitten antaa periks helpommin. N2

Lähestyminen tai vetäytyminen uusissa tilanteissa erottui opettajien mukaan oppilailla myös selvästi. Opettajat N1 ja N4 mainitsivat, että osa oppilaista on selkeästi ulospäinsuuntautuneita ja reagoivat uusiin asioihin avoimesti ja kiinnostuneesti, kun taas vastaavasti toiset oppilaat ovat maltillisempia. Kaikki opettajat osasivat mainita vetäytyviä oppilaita, jotka jäävät uusia

asioita läpi käytäessä syrjään. Heitä kuvailtiin myös hiljaisiksi, ujoiksi, sivusta seuraajiksi ja hitaasti lämpeneviksi.

Nii et onks hitaasti lämpenevä vai. Nii joo okei. No ehkä tommonen näkyy sitten semmosena niikö esimerkiksi jos tulee vaikka tai ruvetaan vaikka tekee jotain, no ihan sama vaikka jotain peliä nii sit osa ehkä ennemminkin menee eka vaihtoon et ne ei lähekkään heti kentälle vaan ne hetken vaihon kautta vähän tarkkailee et mikä tän homman nimi on. Ehkä et se semmosessa voi näkyä. NI

Intensiivisyys, eli se kuinka herkästi ihminen ilmaisee tunteensa, keräsi opettajilta eniten esimerkkejä. Intensiivisyys voi näkyä joko nopeana tai hitaana reagoimisena asioihin. Useimmat opettajat kuvasivat voimakasluonteisia oppilaita. Opettajat mainitsivat, että liikuntatunneilla on havaittavissa äkkipikaisia oppilaita, jotka reagoivat ilman ajattelemista. Opettajat kuvasivat, että nopea reagointi näkyy usein maltin menettämisenä ja tunteiden purkamisena, joka pahimmillaan aiheuttaa vaaratilanteita. Toisaalta taas nopea reagointi näkyy myös rohkeana asioiden esiintuomisena ja roolin ottamisena ryhmässä. Vastaavasti opettajat mainitsivat myös hitaasti reagoivia oppilaita. Osa oppilaista on harkitsevaisia, hitaasti kiihtyviä ja rauhallisia. He ovat ujompia ja hiljaisempia. Eroavaisuuksia löytyy paljon.

Opettajat osasivat eri tavoin kuvailla, miten temperamentti ilmenee tunnilla, mutta temperamentti-piirteiden nimeäminen tuotti heille hankaluuksia. Kolme opettajista sanoi suoraan, että he eivät osaa nimetä temperamentti-piirteitä ja kolmella oli omia arvauksia, jotka eivät kuitenkaan olleet samoja Liisa Keltikangas-Järvisen luokittelun kanssa (2006, 60–123). Lueteltaessa Keltikangas-Järvisen temperamentti-piirteet opettajille lähes kaikki tunnistivat ne. Muutama opettaja kertoi muistaneensakin, että temperamentti-piirteitä on useita.

7.3 ”Ei se saisi, mutta vaikuttaa kuitenkin.”

Opettajien mukaan temperamentti on yhteydessä liikunnan arviointiin. Kolme opettajaa oli suoraan sitä mieltä, että temperamentilla ei saa olla yhteyttä liikunnan arviointiin, mutta käytännössä tilanne on toinen. Kaksi opettajaa oli taas temperamentin osittaisen yhteyden kannalla ja yksi opettaja sanoi suoraan, että temperamentti on yhteydessä liikunnan arviointiin.

Suurin osa opettajista epäili, voidaanko arviointia edes toteuttaa ilman temperamentin yhteyttä. Temperamentti miellettiin voimakkaasti osaksi persoonaa ja näin ollen vaikeaksi määrittää. Persoonaa ja temperamentti luokiteltiin myös vaikuttamaan voimakkaasti ihmisen tekemiseen, jolloin sen erottaminen tekemisestä olisi haastavaa.

Onks se niiku mahollista silleen tehdä, arviointia ilman et sinä et millään tavalla. Ku se tietyllä tavalla se persoonallisuus, temperamentti nii se kuitenkin näkyy siinä toiminnassa ja mehän sitä toimintaa arvioidaan. Eli mä oon sitä mieltä, että se on vähän mahottomuus ihan täysin poissulkea sitä. M1

Onko hulluutta väittää, että ei ois yhteyttä, koska se kuitenkin niinkö, persoonaa on niin vahvasti läsnä siitä? N1

Opettaja M2 koki olleensa itsekin villi oppilas, ja arveli, että se saattoi vaikuttaa hänen omiin arvosanoihinsa kouluaikanaan. Lisäksi temperamentin käsitteen määrittelemisen on hankalaa, mikä tekee arvioinnissa haastavaksi sen, mikä on oppilaan käytöksessä temperamentin aiheuttamaa.

Haastateltujen opettajien mukaan temperamentti näkyy oppilaan toiminnassa, mutta opettaja N3 nosti esiin mielipiteensä siitä, että pääasia on, että tunteilla on toimintaa. Osa oppilaista on luonteeltaan ujompia, syrjäänvetäytyvämpiä ja hitaammin toimintaan lähteviä, mistä ei opettajan N3 mukaan saa rokotaa arvioinnissa. Opettaja N4 pohti jääkö hiljaiset oppilaat vähemmälle huomiolle. Hiljaisten tai syrjään vetäytyvien oppijoiden arvioinnissa voidaan ottaa käyttöön

opettajan N1 mukaan erilaiset osaamisen näytöt muun muassa harjoittelemalla aktiivisesti itsenäisesti.

Jääkö helpommin huomioimatta semmonen niin sanotusti kiltti, hiljainen, mutta joka osaa mutta ei tuo itseensä niinku esille niin kyllähän tää on opettajalle niinkun aina haaste. N4

Liikunnan arvioinnissa on kuitenkin haastateltujen opettajien mukaan pääarvioinnin kohteena oppilaan toiminta tunnilla. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan persoona ei vaikuta arviointiin, vaan arvioinnissa keskitytään ainoastaan siihen, mitä tunnilla tapahtuu. Opettajat pitävätkin hyvänä asiana sitä, että oppilaiden persoona ei saisi vaikuttaa hänen arviointiinsa. Opettaja N4 oli sitä mieltä, jos persoonallisuuteen ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiin luetaan myös fyysinen kunto, opetussuunnitelman muutos on huono asia. Opettajat toteavatkin haastatteluissaan, että persoona ei saa vaikuttaa arviointiin. Opettaja N1 nostaa esiin huomion siitä, että myös opettajalla on persoona, mikä on vahvasti läsnä hänen toiminnassaan.

No eihän persoona arvioida, se on ihan totta, vaan se et mitä oppilas tunnilla tekee. Totta kai se persoona, opettajakin tekee työtä persoonalla, se persoona on niin vahvasti osa sitä hommaa itseään. N1

7.4 Apukeinoja liikunnanopettajille liikunnan arviointiin

Oppilaan tuntemus on kaiken A ja O

Kaikki opettajat korostivat oppilaan tuntemuksen tärkeyttä. Opettajien mukaan on tärkeää tuntea oppilaansa, jotta osaa toimia opetustilanteissa niiden vaatimilla tavoilla. Tämä helpottaa muun muassa ryhmienjaossa ja vertaisoppimisessa. Opettajan M2 mukaan oppilaita voidaan jakaa ryhmiin temperamentti- ja persoonallisuuden mukaan eli ujommat ja aremmat oppilaat voivat saada tukea toisilta oppilailta. Opettaja N2 kertoi myös, että hän pyrkii jakamaan voimakkaimmin ulospäinsuuntautuneet oppilaat eri joukkueisiin. Oppilaantuntemuksella voidaan estää opetukseen vaikuttavia konflikteja oppilaiden kanssa, sillä opettajan N1 mukaan oppilaat saattavat

aiheuttaa vaaratilanteita temperamenttinsa vaikutuksesta. Opettaja N1 pohti myös, onko temperamentti harjoiteltavissa. Haastattelujen mukaan osa oppilaista kaipaa enemmän herättelyä ja kannustusta kuin toiset oppilaat. Tällöin myös hiljaisten tai vähemmän itseään esiintuovien oppilaiden huomiointiin tulee kiinnittää erityistä huomiota.

No ehkä siis semmonen niikön se pitkäjännitteisyys ja semmonen niikö tulistuminen niin, niin niin, no myös semmosia tilanteita mitkä niinku voi aiheuttaa vaaratilanteita tunneilla. Et jos turhautuu tosi helposti, et se tunne sit kanavoituu vaikka välineiden heittämiseen tai sellaseen, nii ehkä sitten en tiää pystyykö temperamenttia jotenkin harjoittelemaan. Mutta niin se pitkäjännitteisyyden niikö tietonen harjoittelu myös nii ehkä semmonen on. N1

Opettajat kertoivat, että arviointia tehdessä on hyvä pitää huoli, että kaikki oppilaat saavat opettajalta tasavertaisesti arviointia. Tämä tarkoittaa opettajien mukaan huomion kiinnittämistä erityisesti itseään vähemmän esille tuovien oppilaiden eli ujojen ja arkojen oppilaiden huomiointiin. Opettajat N2 ja N4 nostivat esiin huomion, että arvioinnin lähtökohtana on oppilaan arviointi hänen omaan taitotasoonsa nähden, mikä edellyttää sitä, että opettaja tuntee oppilaansa. Opettajan N2 mukaan on hyvä muistaa, että oppilaita ei verrata toisiinsa.

Arvioinnin kohteena on tekeminen ja toiminta tunnilla

Haastattelujen perusteella liikunnan arvioinnin pohjana on toiminta tunneilla ja oppilaiden jatkuvan näytön arviointi. Opettajien mukaan arvioinnissa on tärkeää tarkoin määritellä, mikä on arvioinnin tavoite ja kohde. Opettajat huomioivat, että havainnointiin tulee keskittyä tunneilla tekemisen tarkkailuun, havainnointiin ja arvioinnin tekemiseen. Tekemisen tarkkailulla tarkoitetaan toiminnan seuraamista ja opettajan huomion kiinnittymistä ainoastaan tekemiseen. Haastattelujen mukaan oppilaiden käytöstä arvioidaan erikseen, jolloin liikunnan arvioinnissa otetaan huomioon tunnilla toimiminen. Opettajat kertoivat, että oppilaan persoonallisuutta ei oteta toiminnan arvioinnissa ja seuraamisessa huomioon sekä myöskin mittaaminen tulee unohtaa eli fyysinen kunto ei vaikuta arviointiin.

Arviointi oppitunneilla

Haastattelujen mukaan tunneilla tekeminen on siirtymässä pois opettajajohtoisuudesta eli komentotyyllisestä opetuksesta, mikä tarkoittaa sitä, että oppilaille annetaan vastuuta ja heitä aktiivoidaan tekemiseen. Opettajien mukaan oppilaslähtöisillä opetusmenetelmillä opettajalle jää enemmän tilaa tarkkailuun, havainnointiin ja arvioimiseen. Haastatteluissa nousi esiin, että opetuksessa oppilaiden eriyttävillä tehtävillä voidaan luoda oppilaille mahdollisuus näyttää osaamistaan ja keskittyä toimintaan. Lisäksi opettaja N2 huomioi arkojen oppilaiden kannalta hitaasti etenemisen opetuksessaan. Opettajan N3 mukaan on hyvä huomioida, että opettaja käyttää opetuksessaan sellaisia tehtäviä, jotka kertoivat oppilaiden oppimisen edistymisestä liikunta- taidoissaan. Tämä edellyttää, että opetus aloitetaan niin perusasioista kuin mahdollista, sillä silloin oppilaille on mahdollisuus edetä oppimisessaan. Haastattelujen mukaan opetuksessaan opettajan tulee antaa tilaa myös oppilaiden luovuudelle.

Sellaisia liiketehtäviä, jotka ihan oikeesti niinku kertoo siitä, miten oppiminen edistyy liikunnan puolella eli just se, että lähetään tekemään asioita niin juuresta että kaikilla on mahdollisuus edistyä ja kaikilla tulee niitä onnistumisen kokemuksia, mut sitten myöskin, että on niitä eriyttäviä tehtäviä, joista sä näät sit niin ku oikeesti sen huippusuorituksen ja tekemisen. N3

Arvioinnissa opettajan tulee huomioida objektiivisuus, neutraalisuus sekä tieto temperamentista

Haastattelujen mukaan opettajan tavoitteena on tarkkailla ja arvioida oppilaita objektiivisesti. Opettajan tulee haastattelujen mukaan olla äärineutraali, jotta pystyy arvioimaan oppilaita ilman temperamentin yhteyttä. Opettaja M1 ehdottaakin, tulisiko opetustuokioita videokuvata, jotta opettaja voisi tarkkailla oppilaiden toimintaa neutraalina sivusta. Opettajat kertoivat että, opettajalla tulee olla tietoa temperamentista, ja hänen tulee osata sekä tulkita että analysoida oppilaitaan löytääkseen heidän erilaisia temperamenttipiirteitä. Tähän vaaditaan opettajan N3 mukaan myös kokemusta, jotta opettaja osaa havainnoida ja tunnistaa piirteitä oppilaistaan. Opettajat kertoivat, että opettajan tulee huomioida oppilaitaan tasaisesti eli kaikille erilaisille temperamenttiyhdistelmille riittää tasaisesti huomiota.

Havainnot on tärkeää kirjata muistiinpanoiksi

Kaikki opettajat kertoivat, että opettajan on hyvä kirjata muistiinpanoja ylös tunneilla tekemistään havainnoistaan helpottamaan arvioinnin tekemistä. Tällöin arviointi on myös mahdollisimman perusteltua ja avointa, sillä opettaja voi tarvittaessa palata muistiinpanoihinsa ja näyttää ne oppilaalle sekä vanhemmille. Opettajan M2 mukaan on tärkeää, että opettaja voi milloin tahansa viitata omiin muistiinpanoihinsa arviointinsa tueksi. Opettaja N4 pitää oppilaistaan omaa arviointivihkoa, mihin on kirjattu opetussuunnitelman tavoitteiden mukaiset kohdat, johon jokainen oppilas saa merkintöjä toiminnastaan oppitunneilla.

*Mulla on tää tämmönen arviointivihko niin mä oon kirjottanut tänne seiskan kohdalle, mutta siellä on aika paljon huomioita. Mä oon kirjottanut ratkaisuntekotoitoidot, tasapainotoitoidot, väli-
neenkäsittelytoitoidot, fyysiset ominaisuudet, työskentely kaikkien kanssa, reilu peli, työskentely
ja yrittäminen. Eli tarkoituksena kirjoittaa niihin havaintoja. N4*

Opettaja M2 pyrkii laittamaan omat mielikuvat ja mieltymykset sivuun arvioidessaan oppilaita. Tähän vastakkaisuutena opettaja N4 puolestaan käyttää aluksi aikaa uusien oppilaiden nimien opetteluun, ja ensimmäisiä arvioiteja tehdessään ottaa valokuvat avuksi, jotta tietää, että arvio menee oikealle oppilaalle. Opettaja N3 kertoo, että oppilaita arvioitaessa hän kirjaa ylös muistiinpanoja oppilaiden oppimisesta, edistymisestä ja työskentelystä tunnilla, jolloin hän jättää oppilaan kasvot huomioimatta.

*Kyl mä nytenki ku on muistiinpanoja tehny niin kyllä mä oon pysyny siellä oikeesti siellä mo-
toriikan puolella ja siellä oppimisessa ja edistymisessä niin mä oon kyllä koittanut sitä, että mä
nään sen oppilaan kasvot siinä, kun mä teen niin niin emmä kyllä niinku kyllä sitä henkilöö
vaan mä sitä työskentelyä mä siellä kyllä katon. N3*

Arviointikeskustelut

Haastattelujen mukaan liikunnan arvioinnissa opetuksen tavoitteiden tulee näin olla selkeitä ja myös oppilaille avoimia. Kaikki opettajat pitivät oppilaiden kanssa käytävää arviointikeskustelua tärkeänä. Opettajan M2 mukaan avoin arviointi on hyvä asia oppilaalle. Haastattelujen mukaan oppilaiden mielipiteet ja arvoinnit omasta toiminnastaan on tärkeää huomioida. Opettajien mukaan oppilaat peilaavat omaa toimintaansa opetuksen tavoitteisiin itsearviointien avulla, mikä antaa opettajalle tärkeää tietoa oppilaan oppimisen edistymisestä.

Apuja arviointiin

Haastattelujen mukaan apua arviointiin voi saada myös toisilta opettajilta ja lisäkouluttautamalla. Opettaja N3 kertoo keskustelelevansa arvioinnista paljon muiden opettajien kanssa. Opettaja N4 taas on itse saanut temperamentista tietoa koulutuksista ja kirjallisuudesta. Opettajat kokivat, että arvioinnin haasteista on hyvä keskustella myös muiden opettajien kanssa ja esimerkiksi liikuntatapahtumissa tapaa myös muiden koulujen opettajia.

8 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli löytää apukeinoja uuden opetussuunnitelman ja tutkimustiedon väliseen ristiriitaan temperamentin yhteydestä liikunnan arviointiin. Tutkimuksessa pyrittiin saamaan mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan liikunnanopettajien ajatuksista koululiikunnan arvioinnista ja temperamentista. Haastatellut opettajat eivät olleet perehtyneet tutkimuksen aiheeseen eli temperamentin ja liikunnan arvioinnin yhteyteen ennen haastattelua.

Tutkimuksen päälöydökset osoittavat, että temperamentin määrittely on haastavaa, vaikka suurin osa opettajista osasikin kuvata temperamenttia kohtuullisesti. Suurimman osan opettajakoulutuksessa oli sivuttu aihetta temperamentti, mutta liian suppeasti. Lähes kaikkien tietämys temperamentista on tullut pääosin omatoimisen tiedonhankinnan kautta. Opettajat osaavat kuitenkin nimetä liikuntatunneilla esiintyviä temperamenttipiirteitä ja tunnistavat niitä opetuksessaan. Tästä huolimatta temperamentin todetaan olevan yhteydessä liikunnan arviointiin, vaikka niin ei saisi olla. Opettajat pystyvät kuitenkin nostamaan esiin useita erilaisia opetus- ja arviointimenetelmiä, joiden avulla oppilasta voidaan arvioida liikuntatunneilla ilman temperamentin yhteyttä.

8.1 Opettajien tietämys temperamentista

Suurin osa opettajista osasi kuvata jollain tavalla, mitä temperamentti on. Kuten kaikki opettajat mainitsivat, temperamentti on reagoimista eri tavalla eri asioihin eli ihminen reagoi nopeasti ja automaattisesti, välillä huomaamattaankin, ilmeillään, eleillään ja kehonkielellään erilaisiin tilanteisiin temperamenttinsa vaikutuksesta (Dunderfelt 2012, 11–12, 31). Temperamentti on myös osa persoonaa (Dunderfelt 2012, 11–21), kuten neljä opettajaa huomautti.

Ainoastaan yksi opettaja kuvasi temperamenttia synnynnäisenä ja tätä myöten pysyvänä ominaisuutena. Teorian mukaan temperamentti on perinnöllinen ja pysyvä taipumus, mutta sen esiintyminen kuitenkin muuttuu ihmisen elämän aikana (Keltikangas-Järvinen 2004, 117–118.). Temperamentin muokkaamismahdollisuuksista mainitsi useampi opettaja. Opettaja N1

pohti, onko temperamentti harjoitettavissa esimerkiksi niiden oppilaiden kanssa, jotka tulisuu-
tensa vuoksi aiheuttavat vaaratilanteita tunneilla. Muutaman opettajan tietämys temperamen-
tista oli hieman suppeampi. Toisaalta teoriankin mukaan temperamentin määrittelyminen ja
tunnistaminen on hankalaa (Bates 1989), joten voiko opettajia syyttää siitä, että he eivät osan-
neet kuvata temperamenttia tai, että he kokevat temperamentin tunnistamisen haastavaksi.

Tuloksissa ilmeni myös, että opettajat ovat saaneet melko heikosti tietoa temperamentista opin-
noissaan. Tästä johtopäätöksenä voidaan todeta, että temperamenttia tulisi käsitellä enemmän
liikunnanopettajaopinnoissa. Jotta opettajalla on edes mahdollisuus jättää temperamentti huo-
mioimatta arvioinnissa, tulee opettajan ensinnäkin tietää, mitä temperamentti on ja miten se
vaikuttaa oppilaan toimintaan liikuntatunnilla. Lisänä kuitenkin todettakoon, että osa haastatel-
tavista on valmistunut liikunnanopettajakoulutuksesta jo useita vuosia sitten. Opettaja N4 on
valmistunut liikuntatieteiden maisteriksi vuonna 1981, jolloin koko temperamenttitutkimus oli
alkutekijöissään. Nykyään liikunnanopettajakoulutuksessa temperamentti on suurempana
osana opintoja kuin mitä se oli ennen, mutta se voisi olla vieläkin laajempaa osana opintoja.

8.2 Temperamentin esiintyminen liikuntatunnilla

Vaikka itse temperamentin määrittely oli osalle opettajista haastavaa, kaikki osasivat kuitenkin
kuvaila, miten temperamentti esiintyy liikuntatunnilla. Kuten arkikielessäkin on tapana, opet-
tajat kuvailivat temperamentin esiintymistä liikuntatunnilla paljolti voimakkuuden avulla. Ylei-
nen sanonta temperamenttisestä ihmisestä, kun kuvastaa ainoastaan voimakkaasti toimivaa ja
reagoivaa ihmistä. Temperamenttipiirteiden esiintyvyys kuitenkin ilmenee normaalijakauman
mukaan, eli ääripäiden temperamentteja esiintyy harvemmin ja keskiosan temperamentteja
enemmän (Keltikangas-Järvinen 2006a, 60–123.) On kuitenkin luonnollista, että voimakas-
luonteiset henkilöt jäävät opettajilla paremmin mieleen kuin rauhalliset oppilaat. Temperament-
tipiirteethän eivät itsessään ole hyviä tai huonoja, vaan niiden suhde ympäristöön aiheuttaa joko
epäsopivuuden tai sopivuuden (Keltikangas-Järvinen 2006a, 38).

Kysyttäessä opettajilta konkreettisia esimerkkejä, miten temperamentti näkyy oppilaissa liikuntatunnilla, osasivat he kuvailla erilaisia temperamenttipiirteitä omin sanoin, mutta temperamenttipiirteiden nimeäminen tuotti heille hankaluuksia. Vaikka opettajat eivät osanneet nimetä virallisia temperamenttipiirteitä, kuvailivat he kuitenkin suurinta osaa Keltikangas-Järvisen (2006a, 60–123) luokituksen piirteistä. Opettajilta jäivät liikuntatunnilla paremmin mieleen voimakkaat ja räiskyvät persoonat, mutta kaikki opettajat osasivat kuvailla myös rauhallisempia temperamenttipiirteitä. Temperamenttipiirteet, joita opettajat kuvailivat, olivat aktiivisuus, sopeutuvuus, häirittevyys lähestyminen tai vetäytyminen uusissa tilanteissa sekä intensiivisyys. Ainoastaan sensitiivisyyttä, sinnikkyyttä ja rytmisyyttä ei kukaan opettajista kuvaillut (Keltikangas-Järvinen 2006a, 60–123). Johtopäätöksenä todetaan, että vaikka itse temperamentin määrittely tuntuu osalta opettajista haastavalta, osaavat he kuitenkin havainnoida temperamenttipiirteiden esiintyvyyttä liikuntatunnilla.

8.3 Temperamentti ja liikunnan arviointi

Opetussuunnitelman mukaan käyttäytyminen ei saa vaikuttaa oppiaineen arvosanaan, vaan se annetaan todistukseen omana kokonaisuutenaan (POPS 2014). Haastattelujen perusteella temperamentti kuitenkin näkyy oppilaiden käyttäytymisessä tunnilla ja sen poistaminen arviointia varten tuntuu mahdottomalta. Tutkimustieto osoittaa, että oppilaan temperamentti on yhteydessä oppilaan arviointiin (Mylly & Peltoniemi 2007; Lemponen 2011; Mullola 2012; Lämsä & Löfman 2015), vaikkakin myös haastattelevien opettajien mukaan näin ei saisi olla.

Näin ollen jo lähtökohtaisesti on vaikeaa keskustella siitä, miten liikunnan arviointia voidaan toteuttaa ilman temperamentin yhteyttä. Haastattelujen mukaan opettajat eivät osanneet kuvitella, miten olisi mahdollista erottaa oppilaan temperamentti hänen käyttäytymisestään ja näin ollen myös pois hänen arvioinnistaan. Kuitenkin nämä asiat nousevat selkeästi esiin teoriassa, vaikka käytännössä tuottavatkin haasteita. Lähtökohtana on, että koululiikunnan arviointi perustuu oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja edistymiseen (POPS 2014). Kouluarvioinnin tulisi arvioida vain sellaisia asioita, joita koulussa voidaan opettaa, joita voidaan arvioida erilais-

ten suoritusten avulla ja joiden arvioimiseen voidaan käyttää selkeää arviointikriteeristöä. Temperamentti ei kuulu näihin, sillä oppilas ei pysty siihen itse vaikuttamaan. (Keltikangas-Järvinen 2006a, 167–169.)

Tämä haastaa arvioinnin eettisyyden. Eettisestä näkökulmasta tarkasteltaessa opettajan tulee kiinnittää huomiota erityisesti siihen, että arviointi antaa vastauksia niihin kysymyksiin, mihin sen oli alun perin tarkoituskin (Ouakrim-Soivio 2016, 139). Näin ollen arvioinnin tulisi antaa vastauksia oppilaan oppimisesta ja työskentelytaidoista, sillä ne ovat yläkoulun liikunnan arvioinnin kohteita (POPS 2014). Opettajan tehtävä on antaa oppilaalle neutraali näkemys hänen oppimisesta ja työskentelytaidoista oppilaan kehittymiseksi. Opettajan tulee arvioinnissaan noudattaa hänelle annettuja normeja eli lainsäädäntöä ja opetussuunnitelmaa (POPS 2014; Ouakrim-Soivio 2016, 143).

8.4 Apukeinoja arviointiin

Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on laadittu vuonna 2014. Ne on otettu käyttöön 7. luokan opetuksessa lukuvuoden 2017 alussa. Vuosiluokille 8 ja 9 uuden opetussuunnitelman perusteet otetaan käyttöön lukuvuoden 2018 ja 2019 alussa. (Opetushallitus 2017b.) Tämä tarkoittaa sitä, että haastattelun ajankohdan ollessa syksy 2017, suurin osa liikunnanopettajista vasta opettelee uutta opetussuunnitelmaa eikä näin ole päässyt tekemään vielä väli- tai päättöarviointia. Opettajat pystyivät kuitenkin kokemuksensa, osaamisensa ja koulutuksensa avulla listaamaan ison määrän konkreettisia apukeinoja, joiden avulla voidaan arvioida ilman temperamentin yhteyttä arviointiin. Seuraavaksi käsitellään tärkeimpiä esiin-nousseita apukeinoja. Opettajien apukeinoja voi kokonaisuudessaan tarkastella liitteestä 3.

Opettajat nostivat arviointinsa yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi oppilaantuntemuksen. Kokkosen ja Klemolan (2013, 216) mukaan liikuntatunnilla on enemmän mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja oppilaiden väliseen yhteistyöhön lukuaineisiin verrattuna. Tämä on yksi oppiaineen toiminnallisuuden merkityksistä. Opettajan on myös helppo käyttää liikuntatunneilla oppilasläh-töisiä opetusmenetelmiä ja antaa vastuuta oppilaille (Kokkonen & Klemola 2013). Näin ollen opettajalle jää enemmän tilaa ja aikaa havainnoinnille ja arvioinnin toteuttamiselle.

Oppilaantuntemusta voi hyödyntää myös didaktisissa valinnoissa. Opettajat pohtivat temperamentti- ja persoonallisuuspiirteiden hyödyntämistä oppilaiden ryhmiinjoossa sekä vertaisoppimisen tukemisessa. Lehtinen, Kuusinen ja Vauras (2007, 184) ovat tutkija Liisa Keltikangas-Järvisen kanssa samalla linjalla siinä, ettei oppilaita tulisi jaotella koulumaailmassa heidän temperamentti- tai persoonallisuuspiirteiden mukaan. Oppilaiden vertaisoppimisen tukemiseksi voisi kuitenkin olla hyödyllistä tuoda samaan ryhmään temperamentti- ja persoonallisuustyypiltä erilaisia oppijoita. Aremmat oppilaat voisivat saada tuekseen ulospäinsuuntautuneemman oppilaan, joka tässä tapauksessa toimisi toiminnan motivoijana. Voi kuitenkin myös olla mahdollista, että arempi oppilas jää enemmän varjoon dominoivamman luonteen tullessa vierelle. Tämä kuitenkin edellyttää opettajalta oppilaantuntemusta ja tilannetajua. Oppilaita tuleekin motivoida ja kannustaa yhteistyöhön, jolloin oppilaille muodostuvat selkeät roolit työskentelyyn.

Osa opettajista mainitsi, että erityisesti ujut ja arat oppilaat tulee huomioida opetuksessa ja arvioinnissa. Tämäkin mahdollistuu hyvän oppilaantuntemuksen avulla. Keltikangas-Järvisen (2006, 133–137) mukaan synnynnäiseltä temperamentiltaan matalasti aktiivinen oppilas saattaa vaikuttaa hiljaiselta eikä motivoituneelta. Tämä saattaa näkyä erityisesti liikuntatunneilla niin, että aktiiviset ja nopeasti reagoivat oppilaat tuovat omaa osaamistaan voimakkaammin esille ja vaikuttavat taidollisesti lahjakkaammilta kuin hiljaiset ja vetäytyneet oppilaat. Näin ollen arvioinnissa tämä voi näkyä aktiivisten oppilaiden parempina arvosanoina.

Arvioinnin kuuluu olla jatkuvaa näyttöä ja havainnointien tekemistä. Atjosen (2009, 66) mukaan laadullinen arviointi tarkoittaa, että opettaja ei arvioi vain jakson lopuksi (summatiivinen arviointi), vaan harjoittaa jatkuvaa (formatiivista) arviointia, jolloin oppilaat saavat palautetta opetusjakson sisällä ja voivat sen mukaan suunnata opiskeluaan. Tämä nousi selkeästi esiin myös haastatteluissa. Jatkuvalla näytöllä opettaja kerää itselleen tukea arvioinnin tekemiseen ja havainnoi oppilaiden työskentelyä ja oppimista. Havaintojaan opettajan kannattaa kirjata jatkuvasti itselleen ylös. Lisäksi oppilaiden lähtötaso saadaan huomioitua diagnostisella arvioinnilla, jolloin arviointi toteutetaan ennen opetusta, jolloin myös oppilaiden lähtötasoa voidaan hyödyntää opetusta suunniteltaessa (Atjonen 2007, 66; Hellström 2008, 265).

Arvioinnin tulisi kohdistua vain oppitunneilla opetettaviin aiheisiin, joita voidaan arvioida oppilaan suoritusten perusteella ja joiden arviointia määrittää arviointikriteeristö (Keltikangas-Järvinen 2006a, 167–169). Tämä tarkoittaa sitä, että tunnilla keskiössä on oppilaan toiminta ja tekeminen, minkä myös opettajat nostivat esiin. Haasteen tekeekin erilaisten monipuolisten opetusmenetelmien hyödyntäminen opetuksen oppimisen ja työskentelytaitojen arvioimiseksi. Opettajan tulee tarkoin suunnitella tunneilla käyttämänsä opetustehtävät, jotta voidaan varmistua siitä, että oppitunneilla opettaja pystyy havainnoimaan oppilaan suoritusta hänen lähtötaso huomioon ottaen.

Haastatteluissa nousi voimakkaasti esiin Atjosen (2009, 30) nostama itsearviointi, sekä osa opettajista nosti esiin myös vertaisarvioinnin hyödyntämisen (Atjonen 2009, 30), jolla saadaan uusi näkökulma oppilaan oppimisen arviointiin. Arviointikeskustelut, sanallinen arviointi ja numeroarviointi nousivat myös pintaan haastatteluissa. Nämä Ihme (2009, 105) nimeää osaksi opintojakson päättävää arviointia. Opettajat osasivat nostaa kaiken kaikkiaan erittäin monipuolisia, oppilaita osallistavia arviointimenetelmiä. Oppilaiden osallistaminen arviointiin ja koko koulutyöskentelyyn koettiin tärkeäksi, mikä myös meidän tutkijoiden mielestä on oppilaan oikeus.

Opettajat mainitsivat myös selkeiden arviointikriteerien tärkeyden arvioinnin perustana. Arvioinnin kriteerit toimivat pohjana muistiinpanojen kirjaamiselle, mitä kaikki opettajat kehottivat tekemään. Keltikangas-Järvisen ja Mullolan (2014, 152–153) mukaan arvioinnin ongelma ei ole yleensä opetuksessa vaan selkeiden arviointikriteerien puuttumisessa, joka tekee arvioinnista subjektiivista. Suomessa opettajalla on laaja autonomia omasta opetuksestaan ja arvioinnistaan, joka toisaalta on yksi avaintekijä Suomen hyviin Pisa-menestyksiin, mutta johtaa myös subjektiiviseen arviointiin, joka heikentää arvioinnin oikeudenmukaisuutta (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 152–153). Liikunnanopettajien tuleekin selkeyttää itselleen arvioinnin tavoite ja kohde, sillä näin myös havaintojen kirjaaminen on helpompaa. Arvioinninkriteerejä voitaisiin myös tarkentaa.

8.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Opettajilla oli hieman ristiriitaisia käsityksiä temperamentin yhteydestä liikunnan arviointiin. Osa opettajista koki, että aiheesta oli hankala puhua näin pian opetussuunnitelman muutoksen jälkeen. Suurin osa opettajista kuitenkin tiedosti temperamentin yhteyden liikunnan arviointiin, mutta silti osa opettajista kertoi tekevänsä arviointia ilman temperamentin vaikutusta. Tämä herättää osin ajatuksen myös temperamentin hankalasta määrittelemisestä ja kuvastaa perusteluja sille, etteivät kaikki opettajat välttämättä hahmota temperamentin monipuolista käsitettä.

Opettajat eivät saaneet tietoa haastattelun sisällöstä etukäteen, jotta saataisiin mahdollisimman realistinen tutkimustulos. Koska aihepiiri oli haastava, opettajat olisivat varmasti yltäneet syvällisempään pohdintaan tutustumalla temperamenttiin etukäteen ja tätä myöten osanneet mainita vielä useampien apukeinoja arvioinnin tueksi. Tämä olisi varmasti myös selkiyttänyt opettajien vastauksia, jotka olivat tässä tutkimuksessa välillä hieman ristiriitaisia.

Jos opettajien olisi annettu pohtia aihepiiriä etukäteen, ei kuitenkaan olisi saatu ensimmäisiin tutkimuskysymyksiin aitoja vastauksia siitä, kuinka opettajat ymmärtävät temperamentin käsitteen. Kehitysehdotuksena tutkimukselle olisikin jakaa haastattelu kahteen eri hetkeen. Ensimmäisessä osassa kysyttäisiin opettajien tietämystä temperamentista, ja toisessa osassa, kun opettajat olisivat saaneet pohtia rauhassa aihepiiriä, kysyttäisiin heiltä apukeinoja arvioinnin toteuttamiseksi. Näin oltaisiin saatu aidot ensimmäiset reaktiot siitä, miten opettajat ymmärtävät temperamentin sekä myöhemmin syvällisempää pohdintaa temperamentin ja arvioinnin yhteydestä.

Teemahaastattelussa perehdyttiin myös haastateltavien arviointikäytäntöihin sekä ajatuksiin erilaisista opetusympäristöistä ja työskentelytavoista. Aineiston analyysivaiheessa huomattiin kuitenkin, että nämä teemat olivat osittain aiheen vierestä, koska ne käsitelivät arviointia, mutta eivät temperamenttia. Tutkimuksen teossa on tärkeää aiheen tarkka rajaaminen, jotta tutkimus ei laajene liikaa ja vastaa selkeästi tutkimusongelmaan. Tämän vuoksi osa haastatteluaineistosta jäi käyttämättä. Sisällön analyysin lopussa käytiin kuitenkin läpi vielä koko aineiston, jos ylimääräisistä teemoista olisikin noussut tärkeitä ajatuksia. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että

teemahaastattelun runkoa laatiessa olisi voitu olla tarkempia ja rajata teemoja enemmän. Nyt aineisto oli niin laaja, että siitä olisi voinut saada vastauksen useampiin eri tutkimusongelmiin.

8.6 Liikuntapedagogiikan tutkimuskenttä osana liikuntakasvatuksen kehittämistä

Temperamentin ja oppilasarvioinnin yhteyttä on tutkittu Suomessa vasta viime vuosikymmeninä. Tutkimusten kohteena ovat olleet äidinkielen ja matematiikan oppilasarviointi ja temperamentti (Mullola 2012) sekä sinnikkyys ja oppilasarviointi (Mylly & Peltoniemi 2007). Liikunnan ja oppilasarvioinnin yhteydestä on tehty vain muutamia pro gradu -tutkielmia, joista kahden mukaan arvioinnilla ja temperamentilla on yhteys (Lempola 2001; Lämsä & Löfman 2015). Yhdessä tutkielmassa temperamentin ja arvioinnin yhteyttä ei havaittu (Meriläinen ja Rasinmäki 2014). Tutkimusten pohjalta voidaan todeta temperamentin olevan yhteydessä oppilasarviointiin (Mylly & Peltoniemi 2007; Lemponen 2011; Mullola 2012; Lämsä & Löfman 2015).

Pro gradu -tutkielma antaa tietoa siitä, miten liikunnanopettajat ymmärtävät temperamentin käsitteen ja miten he kokevat temperamentin ja arvioinnin yhteyden. Näitä käsityksiä ei voi laadullisen tutkimuksen mukaisesti kuitenkaan yleistää, vaan ne ovat sidoksissa haastattelun opettajajoukon ajatuksiin. Kuitenkin joitain päätelmiä opettajien tietämyksestä voidaan tehdä ja ne on esitelty tässä tutkimuksessa. Tutkimus antaa liikunnanopettajille myös apukeinoja uuden opetussuunnitelman mukaiseen arviointiin (liite 3). Opettajan työn kannalta nämä apukeinot antavat opettajalle lisää tietoa temperamentista, sen vaikutuksen minimoinnista arvioinnissaan sekä konkreettisia keinoja arvioinnin tavoitteiden tarkentamiseen ja käytännöntyöhön.

Liikuntapedagogiikan näkökulmasta on tärkeää tunnistaa arvioinnin haasteet Opetushallinnon tekemän opetussuunnitelman perusteiden (2014) ja käytännön tutkimustiedon välillä (Mylly & Peltoniemi 2007; Lemponen 2011; Mullola 2012; Lämsä & Löfman 2015). Tämä teorian ja käytännön välinen ristiriita asettaa liikunnanopettajat asemaan, jossa käytännön työtä ei välttämättä voida toteuttaa annettujen ohjeiden mukaisesti. Arvioinnin eettisyyden ja oikeudenmu-

kaisuuden kannalta on tärkeää, että opettajat saavat itselleen apukeinoja, kuinka toteuttaa arviointia opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Silloin myös opettajan työ helpottuu ja on perusteltua.

Opetushallituksen laatima opetussuunnitelma on iso ja merkittävä koulun toimintaa ohjaava säädös. Itse asiassa koulun toimintaa ohjaavista säädöksistä tärkein on opetussuunnitelma (Perusopetuslaki 628/1998). Liikunnan arviointi yläkoulussa muuttui opetussuunnitelman tavoitteissa arvioimaan ainoastaan oppilaan työskentelytaitoja ja oppimista. Uuden opetussuunnitelman muita muutoksia olivat muun muassa tavoitteena laaja-alainen osaaminen ja kohta arvioinnin kohdistumisesta oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (POPS 2014). Tutkimuksen mukaan arvioinnin tavoitteiden selkeyttäminen osoittautuikin yhdeksi haasteellisimmaksi tehtäväksi opettajien arvioinnissa.

Haastattelujen perusteella liikunnanopettajat olivat kiinnittäneet huomiota uudessa opetussuunnitelmassa useisiin tärkeisiin muuttuneisiin säädöksiin, mutta temperamentin kohta oli jäänyt joko vähälle huomiolle tai kokonaan huomiotta. Tämä säädös on nostettu esiin opetussuunnitelman kaikkia luokka-asteita koskevassa arviointiosassa. Aiemman tutkimustiedon (Mylly & Peltoniemi 2007; Lemponen 2011; Mullola 2012; Lämsä & Löfman 2015) ja haastattelujen perusteella voidaan todeta, että temperamentti on yhteydessä oppilaan saamaan arviointiin. Haastattelut kertovat myös sen, että temperamentti on voimakkaasti osa ihmisen persoonaa (Dunderfelt 2012, 11–21; Keltikangas-Järvinen 2006b) ja sen erottelu oppilaan arvioinnista on haastavaa, kenties jopa mahdotonta. Näin ollen opetussuunnitelman (POPS 2014) kohta ”arviointi ei saa kohdistua oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin” tulisi olla säädetty eri tavalla, perusteltu selkeämpien arviointikriteerien avulla tai jätettävä kokonaan pois. Liikunnan oppiaineen toiminnallisen luonteen vuoksi opettajat tarvitsisivat vieläkin selkeämmät kriteerit tai välineet arviointiin, jotta arviointia voitaisiin toteuttaa opetussuunnitelman mukaisesti. Vaihtoehtoisesti arvioinnista tulisi olla sovellettu maininta liikunnan arvioinnissa, jossa esimerkiksi myönnettäisiin temperamentin yhteys oppilaan persoonaan ja toimintaan tunnilla. Liikunnassa oppilaan persoona ja toiminta korostuvat toiminnallisessa oppimisympäristössä.

Muutamalla haastatellulla opettajalla ei ollut tietoa opetussuunnitelman kohdasta, missä sanotaan, että arviointi ei saa kohdistua oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (POPS 2014). Näin voidaankin pohtia, saavatko kaikki opettajat tietoa muuttuneesta opetussuunnitelmasta ja perehtyvätkö he siihen opetuksen vaatimalla tarkkuudella. Opetussuunnitelma on sisällöltään hyvin laaja, ja vaatii tarkkaa perehtymistä asiaan. Voisiko näin todeta, että kun uusi opetussuunnitelma astuu voimaan, opettajat tarvitsisivat enemmän perehdytystä, jotta voitaisiin pitää huoli, että kaikkialla Suomessa opettajat toteuttavat ja tulkitsevat opetussuunnitelmaa samalla tavalla? Oli hienoa huomata, että haastattelut herättivät opettajissa ajatuksia ja kiinnostusta temperamentista ja useampi totesi perehtyvänsä asiaan vielä lisää.

Aiheparina temperamentti ja oppilasarviointi ovat laaja ja monisyinen yhtälö. Liikunnassa temperamentti korostuu vielä selvemmin oppiaineen toiminnallisen luonteen vuoksi, mikä näkyi myös osan opettajien lisätiedon kaipuuna temperamentin ja sosiaalisuuden yhteydestä. Jatko-tutkimuksia sekä temperamentista ja oppilasarvioinnista että temperamentista ja liikunnan arvioinnista tarvitaan lisää, sillä aiheparien tutkimuskenttä on vielä suppea. Yksi mielenkiintoinen näkökulma olisi tutkia opettajan temperamenttia ja sen vaikutusta hänen antamiinsa arviointeihin. On todettu, että opettajiksi valikoituvat usein ulospäinsuuntautuneet henkilöt, jotka tulevat paremmin toimeen sosiaalisten ihmisten kanssa (Keltikangas-Järvinen 2015, Löyttyniemen mukaan 2015). Liikunnanopetuksessa sosiaalisuus ja vuorovaikutus korostuvat. Onko mahdollista, että tämä asettaa oppilasaineuksessa ujommat oppilaat eriarvoiseen asemaan? Temperamenttia on vaikea määritellä ja vielä haastavampi tutkia. Tärkeää kuitenkin on, että tietoisuus temperamentin vaikutuksista laajenee tutkimusten myötä.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Al-Hendawi, M. 2012. Temperament, School adjustment and Academic achievements: Existing research and future directions. Qatar: Qatar University.
- Annerstedt, C. & Larsson, S. 2010. "I have my own picture of what the demands are..." Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review* 16(2), 97–115.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Bates, J. 1989. Concepts and measures of temperament. Teoksessa G.A. Kohnstamm, J.E. Bates & M.K. Rothbart (toim.) *Temperament in Childhood*. Chichester: Wiley, 3–26.
- Bates, J.E. 1994. Temperament – Individual differences at the interface of biology and behavior. Washington, DC: American Psychological Association.
- Buss, A. H. & Plomin, R. 1984. Temperament: Early developing personality traits. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Dunderfelt, T. 2012. Tunnista temperamentit – Väriä elämään ja itsetuntemukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Goldsmith, H.H., Buss, A.H., Plomin, R., Rothbart, M.K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R.A. & McCall, R.B. 1987. Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*. 58, 505–529.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–27.

- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Jyväskylän kaupunki 2017. Jyväskylän paikalliset opetussuunnitelmat. Viitattu 26.4.2017 https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla/luku15/15-4_oppiaineet/15-4-17_liikunta/ko.
- Kagan, J. 2001. Temperament. Kagan R. N. Emde, J. K. Hewitt & J. Kagan. (toim.) Infance to early childhood: genetic and environmental influences on developmental change. New York: Oxford University Press, 43–109.
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti – Ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006a. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006b. Temperamentti – persoonallisuuden biologinen selkäranka. Teoksessa R.-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi – Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 49–69.
- Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. Maailman paras koulu? Helsinki: WSOY.
- Keogh, B. K. 2003. Temperament in the classroom – Understanding individual differences. UK: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kohnstamm, G.A. (toim.) 1986. Temperament discussed: Temperament and development in infancy and childhood. Lisse (Hollanti): Swets & Zeitlinger Publishers: 83–96.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–235.
- Koponen, J. 2013. Opetussuunnitelma liikunnanopettajan näkökulmasta. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 552–558.
- Kristal, J. 2005. The Temperament Perspective – Working with children’s behavioral styles. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Kuusela, M. & Kaski, S. 2013. Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 345–363.

- Laakso, L. & Nupponen, H. & Telama, R. 2007. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 42–63.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Leirhaug, P.E. & Annerstedt, C. 2015. Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 21 (6), 616-131.
- Lemponen, N. 2011. Viidesluokkalaisten itsearvioidut temperamenttipiirteet, liikunnan arvosanat ja niiden väliset yhteydet. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Liikunnan tukimateriaali 2017. Opetushallitus. Viitattu 3.4.2017. http://www.edu.fi/download/166299_ops2016_liikunnan_tukimateriaalit.pdf.
- Lintu, S-K. 2017. Liikunnanopettajien käsityksiä perusopetuksen liikunnan opetussuunnitelman uudistuksesta ja käytännöllisyydestä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Liukkonen, J. 2017. Psykkinen vahvuus – Mielen taitojen harjoituskirja. 3.painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lämsä, K. & Löfman, S. 2015. Lukiolaisten itsearvioidut temperamenttipiirteet, liikunnan arvosanat ja niiden väliset yhteydet. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Löyttyniemi, R. 2015. Opettajan temperamentti voi vaikuttaa oppilasarviointiin. Viitattu 27.3.2018. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2015/01/22/opettajan-temperamentti-voi-vaikuttaa-oppilasarviointiin>.
- Meriläinen, E-M. & Rasinmäki, S. 2014. Temperamenttipiirteiden yhteys liikunnan päättöarvosanoihin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Mintah, J. 2003. Authentic assessment in physical education: Prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement. *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 7, 161–174.
- Mullola, S. 2012. Teachability and school achievement - Is student temperament associated with school grades? University of Helsinki. Research Report 341.

- Mullola, S., Hintsanen, M., Jokela, M., Lipsanen, J., Alatupa, S., Rajava, N. & Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Associations between teaches-rated versus self-rated student temperament and school achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 58 (2), 147–172.
- Mylly, H. & Peltoniemi, J. 2007. Temperamentti yksilöllisyyden kuvastajana – Tutkimus sinnikkyiden yhteyksistä koulusaavutuksiin ja oppilasarviointii. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Niemiaho, J. 2015. Liikunnanopettajaksi opiskelevien temperamenttipiirteet. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Ojanen 2011. Arvot, tosiasia ja sivistys. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 7–16.
- Opetushallitus 2017a. Opetushallitus. Viitattu 10.3.2017. <http://www.oph.fi/opetushallitus>.
- Opetushallitus 2017b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 26.4.2017. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus.
- Opetushallitus 2017c. Move! -fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä. Viitattu 6.4.2017. <http://www.edu.fi/move>.
- Ouakrim-Soivio 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Helsinki: Otava.
- Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Putnam, S. P., Ellis, L. K. & Rothbart, M. K. 2001. The structure of temperament from infancy through adolescence. Teoksessa A. Elias & A. Angleitner (toim.) *Advances in research on temperament*. Lengerich, Germany: Pabst Science, 165–182.
- Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Redelius, K. & Hay, P. 2012. Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy* 17 (2), 211–225.
- Rothbart, M.K. 1989. Temperament and development. Teoksessa G.A Kohnstamm, J.E. Bates, & M.K. Rothbart (toim.) *Temperament in Childhood*. New York: Wiley, 187–247.
- Rothbart, M.K. & Derryberry, D. 1981. Development of individual differences in temperament. Teoksessa M.E. Lamb & A.L. Brown (toim.) *Advances in developmental psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 37–86.

- Ruokonen, J., Kokkonen, M. & Kokkonen, J. 2014. Liikuntatuntien psykologinen turvallisuus motivaatioilmasto alakoululaisten tyttöjen ja poikien silmin. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 49–55.
- Steinmetz, J.E. 1994. Brain Substrates of Emotion and temperament. Teoksessa J.E. Bates & T.D Wachs. (toim.) *Temperament – Individual differences at the interface of biology - and behavior*. Washington, DC: American Psychological Association: 17-46.
- Sääkslahti, A. 2013. Liikunnan opetuksen suunnittelu. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 288–297.
- Sääkslahti, A. 2017. Liikunnan opetussuunnitelmasta ja arvioinnista. Luento 20.4.2017. Jyväskylän yliopisto.
- Thomas, A. & Chess, S. 1977. *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel. Inc.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. Viitattu: 17.3.2018. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. *Didaktiikan perusteet*. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Virta, J. & Lounassalo, I. 2013. Liikuntapedagogiikka yläkoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 497-520.
- Weckman, S. 2008. Liikunnanopetuksen oppilasarviointi – kyselytutkimus yläluokkien opettajille. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Yli-Penttilä, S. 2006. Kartoitus oppilaan itsearviointista liikunnanopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelun runko.

1. Taustatiedot

- Ikä
- Koulutustausta
- Työhistoria / Minä vuonna olet valmistunut Liikuntatieteiden maisteriksi?
- Mitä luokkia opetat tällä hetkellä? Missä luokissa on käytössä uusi OPS ja missä vanha OPS?
- Muut opetettavat aineet

2. Liikunnan arviointi

- Miten olet toteuttanut arvioinnin opettamissasi luokissa?
- Millaisia arviointikeinoja käytät arvioinnissasi?
- Mitä asioita painotat arvioinnissasi?
 - Tarvittaessa avuksi: oppiminen, työskentely, käytös, aktiivisuus, motoriset taidot
- Pystytkö kertomaan esimerkin arvioinnistasi jonkun oppilaasi avulla?

3. Työskentelytavat ja oppimisympäristöt

- Työskentelytavat: itsenäinen työ, parityö, ryhmätyö
- Miten huomioit eri työskentelytavat arvioinnissasi?
 - Tarvittaessa avuksi: mihin kiinnittää huomiota itsenäisessä työssä ja parityössä? Esimerkiksi oma aloitteisuus ja parin huomiointi.
- Oppimisympäristöt: koulun oma sali, piha, uimahalli, urheilukenttä
- Miten huomioit eri oppimisympäristöt arvioinnissasi?
 - Tarvittaessa avuksi: uimahallissa voi olla hankalaa arvioida, sillä siellä on paljon ihmisiä ja yleisesti häslinkiä.

4. Temperamentti

- Miten ymmärrät temperamentin käsitteenä?
- Pystytkö antamaan konkreettisia esimerkkejä?
 - Miten näkyy ihmisestä?
- Osaatko nimetä temperamenttipiirteitä?
- Suomalainen temperamenttitutkija Liisa Keltikangas-Järvinen luokittelee temperamentin kahdeksaan eri temperamenttipiirteeseen, joita ovat: sensitiivisyys, aktiivisuus, sopeutuvuus, sinnikkyys, häirittevyys, rytmisyys, lähestyminen/vetäytyminen sekä intensiivisyys. Ovatko nämä sinulle tuttuja?
- Mistä olet saanut tietoa temperamentista?
- Onko liikunnanopettajakoulutuksessa käsitelty aihetta temperamentti?

5. Temperamentti liikuntatunnilla

- Miten eri temperamenttipiirteet näkyvät liikuntatunneilla?
- Miten otat huomioon erilaiset temperamenttipiirteet?
- Pystytkö antamaan konkreettisen esimerkin?

6. Temperamentin yhteys liikunnan arviointiin

- Mitä mieltä olet opetussuunnitelman kohdasta “arviointi ei saa kohdistua oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin”?
- Onko OPS tuonut muutoksia omaan arviointiisi?
- Onko opettajan mielestä temperamentti yhteydessä liikunnan arviointiin?

7. Apuja liikunnanopettajille arviointiin temperamentti huomioimatta?

- Onko sinulla jotain konkreettisia vinkkejä tai neuvoja, kuinka arviointia voitaisiin toteuttaa uuden OPS:in mukaisesti ilman temperamentin yhteyttä?

8. Vapaa sana

- Löytyisikö sinulta vielä jotain mitä haluaisit lisätä tai täydentää?

Liite 2. Esimerkki sisällönanalyysin luokitteluvaiheesta.

| Alkuperäinen ilmaisu | Pelkistetty ilmaisu | Alaluokka | Yläluokka |
|---|---|--------------------|----------------------------|
| jokaisen oma synnynnäinen niinkun tapa toimia, reagoida tilanteisiin | synnynnäinen tapa reagoida tilanteisiin | määritelmä | temperamentin määrittelyä |
| ihan perus temperamenttia varmaan aika hankala muuttaa | hankala muuttaa | pysyvyys | temperamentin määrittelyä |
| siihen vaikuttaa sitten kasvatus ja kokemukset ja ympäristö | ympäristön vaikutus | muokkaaminen | temperamentin määrittelyä |
| synnynnäinen ominaisuus | synnynnäinen ominaisuus | määritelmä | temperamentin määrittelyä |
| ihminen on tosi temperamentti- tinen nii ehkä jotenkin ite käsitätän sen sellasena voimakkaana persoonana | voimakas persoona | voimakkuus | temperamentti- piirre |
| reagoi voimakkaasti tilanteisiin, saattaa reagoida | reagointi voimakkaasti tilanteisiin | voimakas reagointi | temperamentin esiintyminen |

Liite 3. Tukea liikunnanopettajille arviointiin ilman temperamentin yhteyttä.

TUKEA LIIKUNNANOPETTAJILLE ARVIOINTIIN ILMAN TEMPERA- MENTIN YHTEYTTÄ

Nämä tulokset on kerätty
liikunnanopettajien
haastatteluista osana
pro gradu -tutkielmaa

OPPILAANTUNTEMUS ON KAIKEN A JA O

Muista oppilaantuntemuksen tärkeys arvioinnin pohjana

Pyri oppilaantuntemuksellasi mahdollistamaan oppilaan kannalta parhaat toimintatavat tunneillasi

Huomioi oppilaasi ryhmien jaossa ja vertaisoppimisessa

Voimakkaimmin ulospäinsuuntautuneet oppilaat jaetaan tasaisesti eri ryhmiin

Ujommille ja aremmille oppilaille voi tuoda tukea vertaisoppijoilta

Oppilaantuntemuksella voit myös välttyä konflikteilta ja vaaratilanteilta tunnilla

Muista, että arvioinnin lähtökohtana on oppilaan arviointi hänen omaan taitotasoonsa nähden

Tutustu oppilaisiisi, jotta voit mahdollistaa lähtötason huomioinnin opetuksessasi ja arvioinnissasi

Anna oppilaille tasavertaisesti arviointia

Kannusta ja motivoi oppilaita

Huomioi erityisesti ujommat ja aremmat oppilaat

Kiinnitä erityisesti huomiota itseään vähemmän esille tuoviin oppilaisiin

Älä vertaa oppilaita toisiinsa

ARVIOINNIN KOHTEENA ON TEKEMINEN JA TOIMINTA TUNNILLA

Arvioinnin pohjana on jatkuva näyttö

Selkeytä arvioinnin tavoite ja kohde

Jaa selkeästi myös oppilillesi arvioinnin tavoite ja kohde

Tarkkaile tunnilla oppilaiden tekemistä, havainnoi ja arvioi

Keskity tarkkailussasi ainoastaan oppilaiden toimintaan ja tekemiseen

Älä arvioi oppilaan käytöstä, sillä käyttäytymistä arvioidaan erikseen

Älä tee arvioita oppilaiden persoonallisuudesta

Fyysinen kunto ei vaikuta arviointiin

ARVIOINTI OPPITUNNEILLA

Suosi oppilaslähtöisiä menetelmiä, sillä silloin sinulla on enemmän tilaa oppilaan tekemisen tarkkailulle, havainnoinnille ja arvioinnille

Anna oppilaille vastuuta sekä aktivoi heitä toimintaan ja tekemiseen

Anna ja luo tilaa oppilaiden luovuudelle

Suosi oppimistehtäviä, jotka kertovat oppilaan oppimisen edistymisestä liikuntataidoissa

Kehittele ja käytä pelejä, joissa pyritään minimoimaan tasoerojen synty

Aloita opetus niin perusasioista kuin mahdollista, jotta kaikilla oppilailla on mahdollisuus edetä oppimisessaan

Suosi eriyttäviä tehtäviä, sillä silloin luot oppilaalle mahdollisuuden näyttää osaamistaan ja keskittyä toimintaan

Etene opetuksessasi hitaasti huomioiden myös aremmat oppilaat

Hyödynnä myös vertaisarviointia

KIINNITÄ NÄIHIN ASIOIHIN HUOMIOTA ARVIOINTIA TEHDESSÄSI

Arvioi ja tarkkaile oppilaita objektiivisesti

Ole mahdollisimman neutraali arvioidessasi oppilaita

Hyödynnä videokuvausta tarkkaillaksesi oppilaiden toimintaa

Tutustu tarvittaessa syvemmin temperamentin käsitteeseen, erilaisiin temperamenttipiirteisiin sekä niihin liittyviin teorioihin

Älä huoli, kokemus tulee auttamaan sinua havainnoimaan ja tunnistamaan erilaisia piirteitä oppilaissasi

Huomioi kaikkia oppilaita tasaisesti eli tarkkaile, että kaikki oppilaat saavat tasavertaisesti arviointia

Unohda oppilaan kasvot arviointia tehdessäsi ja keskity havaintoihisi oppilaan toiminnasta tunteilla

Pyri sivuuttamaan omat mielikuvasi ja mieltymyksesi

KIRJAA ITSELLESI MUISTIINPANOJA

Kirjaa opetukselle selkeät tavoitteet

Kirjaa muistiinpanoja ylös tunneilla tekemistäsi havainnoista helpottamaan arviointiasi

Muistiinpanot auttavat sinua perustelemaan arviointiasi oppilaille ja heidän vanhemmilleen

Muista, että voit viitata muistiinpanoihisi missä vaiheessa arviointia tahansa

Kokeile arviointivihkoa, mihin olet kirjannut opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet

Kirjaa niihin tasavertaisesti huomioita jokaisesta arvioitavasta oppilaasta

Kirjaa ylös muistiinpanoja oppilaiden oppimisesta, edistymisestä ja työskentelystä

Kerää itsellesi mahdollisimman paljon merkintöjä arvioinnin tueksi

Kehittele itsellesi toimiva menetelmä muistiinpanojen kirjaamiseen arvioinnista

Plussat ja miinukset

Hymynaamat ja surunaamat

Tyydyttävä – Hyvä – Kiitettävä

Arviointikriteerit 1–3

ARVIOINTI- KESKUSTELUT

Keskustele avoimesti arvioinnista oppilaidesi kanssa

Keskustele henkilökohtaisesti oppilaan arvioinnista oppilaidesi kanssa

Teetä oppilaille itsearviointeja, joissa oppilaat peilaavat omaa toimintaansa opetuksen tavoitteisiin

Tämä antaa sinulle tietoa oppilaan oppimisen edistymisestä

Ota oppilaiden mielipiteet ja arvoinnit huomioon, sillä oppilaille on tärkeää päästä vaikuttamaan omaan oppimiseensa

Pyydä myös oppilailta palautetta itsellesi omasta opetuksestasi kehittyäksesi

APUJA ARVIOINTIIN

Keskustele arvioinnista, sen haasteista sekä arvioinnin yhtenäistämisestä kollegoidesi kanssa

Keskustele arvioinnista ja sen haasteista muiden koulujen opettajien kanssa esimerkiksi liikuntatapahtumissa

Käytä apunasi mahdollisia koulutuksia arvioinnin haasteisiin

Lähde

Karppanen, H. & Tiitinen, J. 2018. TUKEA LIIKUNNAN ARVIOINTIIN – Liikunnanopettajien kokemuksia koululiikunnan arvioinnin ja temperamentin yhteyksistä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.