

LIIKUNTAAN OPETTAVIEN OPETTAJIEN KOKEMUKSET YHTEISTYÖSTÄ
KONSULTOIVAN ERITYISLIIKUNNANOPETTAJAN KANSSA

Hanna Huhtala

Liikuntapedagogiikan
pro gradu –tutkielma
Kevät 2009
Liikuntatieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hanna Huhtala. 2009. Liikuntaa opettavien opettajien kokemukset yhteistyöstä konsultoivan erityisliikunnanopettajan kanssa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma, 87 s.

Konsultoiva erityisliikunnanopettaja kuntiin –hanke oli käynnissä Jyväskylässä, Korpilahdella ja Muuramessa lukuvuonna 2007-2008 ja syyslukukaudella 2008. Hankkeen tavoitteena oli luoda malli konsultoivan erityisliikunnanopettajan toimen perustamiselle ja toteuttamiselle valtakunnallisesti. Konsultoivan erityisliikunnanopettajan tehtävänä oli olla tukena koulujen liikuntaa opettaville opettajille, oppilaille ja vanhemmille erityisliikuntaa koskevissa kysymyksissä. Rahoitus hankkeeseen tuli opetusministeriöltä ja hankkeessa mukana olleilta kunnilta. Asiantuntijatahona toimi Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitos.

Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta oli luonteeltaan fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimuksen tarkoitus oli kerätä kokemuksia niiltä liikuntaa opettavilta opettajilta, jotka tekivät yhteistyötä konsultoivan erityisliikunnanopettajan kanssa hankeaikana. Tutkimusaineisto koostui viiden liikuntaa opettavan opettajan teemahaastattelusta. Haastateltavat opettajat valittiin harkinnanvaraisesti niin, että saatiin mahdollisimman erilaisia tapauksia ja yhteistyömuotoja kuvattua. Aineiston analysoinnissa käytettiin teemoittelua ja Eskolan (2007) mallia vaiheittain etenevästä teemahaastatteluaineiston analysoinnista.

Se, mistä ja milloin opettaja sai tietää konsultoivasta erityisliikunnanopettajasta ja tämän työstä vaihteli vastaajittain. Opettajat halusivat konsultoivan erityisliikunnanopettajan mielipidettä koskien oppilaiden sairauksia ja turvallisuutta liikuntatunneilla. Lisäksi opettajat toivoivat, että konsultoiva erityisliikunnanopettaja voisi olla yhden tietyn oppilaan henkilökohtaisena opettajana liikuntatunneilla. Yhteistyöstä oli jäänyt kaikille opettajille positiivinen kokonaiskuva, vaikka parannettavia seikkoja löytyi. Opettajat olivat saaneet vinkkejä välinehankinnoista soveltavaan liikuntaan ja tukea omalle työlleen. Konsultoivan erityisliikunnanopettajan kiireinen aikataulu sekä pidemmälle työstetyn yhteistyösuunnitelman puuttuminen koettiin yhteistyötä häirinneeksi tekijäksi.

Tulevaisuudessa konsultoivan erityisliikunnanopettajan työaluetta kannattaisi rajata niin, että työmäärä ei kasvaisi yhdelle ihmiselle liian suureksi ja jokaisen apua tarvitsevan opettajan olisi sitä myös mahdollista saada. Säännöllisesti pidemmän ajan kuluessa tehty yhteistyö ja tarkempi etukäteissuunnittelu helpottaisivat liikuntaa opettavien opettajien työtä.

Avainsanat: Konsultointi, erityisliikunnanopettaja, liikunnanopetus, erityisliikunta, sovelta-
va liikunta

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	7
2.1 Tutkijan ennakkokäsitykset.....	7
2.2 Keskeiset käsitteet.....	8
3 SEGREGAATIOSTA INKLUUSIOON.....	11
3.1 Segregaatiosta integraatioon	11
3.2 Inkluisio.....	12
3.2.1 Inkluisioon mahdollisuudet.....	16
3.2.2 Inkluisioon haasteet.....	18
4 ERITYISLIIKUNNANOPETTAJAN TYÖ	23
4.1 Erityisliikunnanopettajan työ Pohjois-Amerikassa	23
4.2 Erityisliikunnanopettajan työ Suomessa	25
4.2.1 Erityisliikunnanopettajan työnkuva ja roolit oppilastasolla	26
4.2.2 Erityisliikunnanopettajan työnkuva ja roolit opettajatasolla.....	27
4.2.3 Erityisliikunnanopettajan työnkuva ja roolit yhteisötasolla.....	29
4.3 Eri maiden erityisliikunnanopettajien työn vertailu	30
5 KONSULTOINTI	32
5.1 Yleiset konsultointimallit	32
5.2 Koulukonsultointi.....	33
5.3 Soveltavan liikunnanopetuksen konsultointimalli	35
5.4 Konsultoiva erityisliikunnanopettaja kuntiin -hanke – missä mennään?.....	38
6 TUTKIMUKSTEHTÄVÄ JA -ONGELMAT	40

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	41
7.1 Tieteenfilosofinen lähtökohta	41
7.2 Tutkimusmenetelmät.....	42
7.2.1 Tapaustutkimus	42
7.2.2 Teemahaastattelu.....	42
7.2.3 Tutkimukseen osallistuneet opettajat	44
7.3 Aineiston analysointi.....	46
7.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	47
8 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA POHDINTA	50
8.1 Opettajien mielipiteet inklusiosta.....	50
8.2 Tieto konsultoivan erityisliikunnanopettajan (kerlon) toimesta	52
8.3 Opettajan odotukset yhteistyöstä kerlon kanssa ja odotusten täytyminen	54
8.4 Oppilaiden ja opettajien hyötyminen kerlon kanssa tehdystä yhteistyöstä.....	60
8.5 Välineet ja avustajat liikuntatunneilla – miten kerlo voi auttaa?	62
8.6 Opettajien mietteitä tulevast.....	65
8.7 Opettajien muutosehdotukset kerlon työhön.....	68
8.8 Yhteenveto keskeisistä tuloksista.....	72
8.9 Muita pohdintoja tutkimuksesta.....	72
LÄHTEET.....	76
LIITTEET	84
LIITE 1. Teemahaastattelurunko	84
LIITE 2. Kyselylomake.....	86

1 JOHDANTO

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä yleisopetuksen ryhmissä on ollut kasvussa jo useiden vuosien ajan (Erityisopetuksen strategia 2007). Perusopetuslakiin sekä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin on tulossa muutoksia syksyllä 2010. Näiden muutosten seurauksena erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä yleisopetuksessa tulee entisestään lisääntymään. Yhä useampi oppilas tulee saamaan opetusta omassa lähikouluksaan. (Pietilä, Koivula & Nissilä 2009.) Lisäksi erityisliikunnan piiriin kuuluvia henkilöitä tulee jatkuvasti lisää väestön ikääntymisen ja liikunnallisten erityisryhmien lisääntymisen johdosta. Sairauksia diagnosoidaan koko ajan paremmin ja yhä useammin liikunnalla on osansa sairauden hoidossa. Erityispedagoginen tutkimus on lisännyt tietoa muun muassa oppimisvaikeuksista. (Erityisopetuksen strategia 2007; Tiihonen & Ala-Vähälä 2002, 1.) Täten erityispedagoginen osaaminen tulee olemaan entistä suuremmassa roolissa tulevaisuudessa myös muiden opettajien kuin erityisopettajien kohdalla, koska oppilasryhmät muuttuvat entistä heterogeenisimmiksi (Erityisopetuksen strategia 2007; Turunen 2000; LaMaster, Gall, Kinchin & Siedentop 1998). Oppimisvaikeuksien siirtäminen erityisopetuksen ratkaistavaksi ei ole enää nyky-yhteiskunnan arvojen ja odotusten mukaista, vaan opettajan tulee pystyä löytämään keinot erilaisiin tilanteisiin (Välijärvi 2000).

Suomessa jo vuonna 1992 toteutetussa tutkimuksessa todettiin, että liikunnanopettajat kaipaisivat erityisliikunnan asiantuntijoita, esimerkiksi kiertäviä erityisliikunnanopettajia, tukemaan omaa työtään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa (Heikinaro-Johansson 1992, 110). Vastauksena yllämainittuihin haasteisiin Jyväskylässä aloitettiin Konsultoiva erityisliikunnanopettaja kuntiin –hanke syksyllä 2007. Hankkeeseen saatiin rahoitus opetusministeriöstä. Hankkeessa oli mukana asiantuntijatahona Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitos. Konsultoiva erityisliikunnanopettaja toimi liikuntaa opettavien opettajien tukena Jyväskylässä, Korpilahdella ja Muuramessa lukuvuoden 2007-2008 sekä syyslukukauden 2008.

Tutkimukseni oli laadullinen tapaustutkimus, joka tuo kuuluvaksi niiden liikuntaa opettavien opettajien äänen, jotka tekivät yhteistyötä konsultoivan erityisliikunnanopettajan kanssa

hankeaikana. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimusongelmat täsmentyivät lopulliseen muotoonsa vasta tutkimuksen teon kuluessa.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Tutkijan ennakkokäsitykset

Tutkimukseni pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimustapaan ja siksi on tärkeää määrittellä ne esiymmärrykset, mitkä minulla oli aiheesta etukäteen (Laine 2007; Lehtomaa 2006). Aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Heikinaro-Johansson 1995; Huovinen 2000) on todettu, että olisi hyvä saada perustettua kuntiin erityisliikunnanopettajan virkoja. Lehdissä on viime aikoina kirjoitettu paljon siitä, miten kouluissa on yhä enemmän erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Opetusministeriön suunnitteilla oleva erityisopetuksen lakiuudistus siitä, että yhä useampi lapsi olisi omassa lähikoulussaan, tulee toteutuessaan lisäämään entisestään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrää yleisopetuksen ryhmissä. Peilatesani tätä uudistusta omiin erityisliikunnan opintoihini ja niiden määrään uskon, ettei minulla ole tarvittavia valmiuksia kohdata kaikkia erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Tämän vuoksi ajattelin, että olisi hienoa jos tietäisin, että on olemassa henkilö, jolta voin pyytää apua, mikäli omat tiedot ja taidot eivät riitä kaikkien oppilaiden tarkoituksenmukaiseen opetukseen. Näiden vanhojen tutkimusten sekä viimeaikaisten keskusteluiden perusteella uskoin, että konsultoiva erityisliikunnanopettaja olisi todella hyödyllinen apu monelle opettajalle.

Olin tutustunut ennen tutkimukseen ryhtymistä Ville Pulkkisen pro gradu –työhön sekä Terhi Huovisen lisensiaatintutkielmaan, jotka pohjustivat myöhemmin omaa tutkimustani. Näiden kahden tutkimuksen lukeminen vahvisti entisestään omaa mielikuvaani siitä, että konsultoivasta erityisliikunnanopettajasta olisi hyötyä liikuntaa opettaville opettajille heidän työssään. Kaikki aikaisemmat tutkimukset antoivat positiivisen kuvan siitä, miten hyödyllinen soveltavan liikunnanopetuksen asiantuntija olisi. Tämä vaikutti tutkimusaiheeni valintaan, koska halusin selvittää, onko opettajien kokema todellisuus samanlainen kuin aikaisemmat tutkimukset antavat ymmärtää.

Tämän ennakkokäsityksen pyrin kuitenkin sulkemaan pois mielestäni tutkimusta tehdessäni, jotta olisin saanut selville opettajien oikeat kokemukset ja mielipiteet siitä, miten he todellisuudessa konsultoivan erityisliikunnanopettajan kanssa tehdyn yhteistyön kokivat.

2.2 Keskeiset käsitteet

Tässä luvussa määrittelen lyhyesti ne käsitteet, jotka ovat oleellisia kysessä olevan aiheen kannalta ja joita käytän tässä työssä.

”Erityisliikunta tarkoittaa sellaisten henkilöiden liikuntaa, joilla on vamman, sairauden tai muun toimintakyvyn heikentymisen tai sosiaalisen tilanteen vuoksi vaikea osallistua yleisesti tarjolla olevaan liikuntaan ja joiden liikunta vaatii soveltamista ja erityisosaamista” (Erityisryhmien liikunta 2000 –toimikunnan mietintö 1996). Erityisliikunta on yläkäsite, joka sisältää soveltavan liikunnan. Soveltavan liikunnanopetuksen tai -kasvatuksen käsitettä puolestaan käytetään yleensä koululiikunnan yhteydessä. (Mälkiä & Rintala 2002, 7.) Soveltavassa liikunnanopetuksessa opetetaan oppilaita, joilla on liikunnallisia erityisen tuen tarpeita. Määritelmään kuuluvat oppilaat voivat olla yhtä hyvin lahjakkaita oppilaita kuin oppilaita, joilla on jokin vamma tai pitkäaikaissairaus. Joka tapauksessa lähtökohtana soveltavassa liikunnanopetuksessa ovat oppilaan tarpeet, kehitysvaihe, valmiudet ja kiinnostuksen kohteet. Toisin sanoen soveltava liikunnanopetus arvostaa jokaista oppilasta omana itsenään ja ottaa tämän huomioon. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 12.)

Soveltavan liikunnanopetuksen ja erityisliikunnanopetuksen yhteydessä puhutaan paljon oppilaista, jotka tarvitsevat lisätukea oppimiselleen. Kirjallisuudessa käytetään käsitteitä erityistä tukea tarvitseva oppilas, erityistarpeita omaava oppilas tai toiminnanrajoituksia omaava oppilas. Puhutaan myös erityisoppilaista ja vammaisista. (mm. Emanuelsson 2001; Naukkarinen & Ladonlahti 2001; Saloviita 1999; Winnick 2005a/b.) Käytän tässä työssä selvyuden vuoksi ainoastaan termiä erityistä tukea tarvitseva oppilas tarkoittaen sillä kaikkia yllämainittuja.

Käyttäessäni sanaa opettaja tarkoitan sellaista opettajaa, joka on ensisijaisesti vastuussa oppilaan oppimisesta ja turvallisuudesta. Opettaja voi olla luokanopettaja tai aineenopettaja. Erityisliikunnanopettaja on puolestaan opettaja, joka tekee yhteistyötä oppilaan varsinaisen opettajan ja oppilaan tai tämän vanhempien kanssa, mutta ei suoranaisesti ole vastuussa oppilaan oppimisesta. Puhuessani Jyväskylän alueella toimineesta konsultoivasta erityisliikunnanopettajasta, käytän lyhennettä kerlo. Lyhenne otettiin käyttöön silloin, kun konsultoivan erityisliikunnanopettajan toimea perustettiin ja erityisesti lukemisen helpottamiseksi käytän sitä myös tässä työssä.

Usein kuulee puhuttavan joko konsultoinnista tai konsultaatiosta, mutta Yleinen suomalainen asiasanasto YSA suosittelee termiä konsultointi (VESA, Verkkosanasto). Konsultointitilanteessa toinen henkilö (konsultti) auttaa toista henkilöä (asiakas) eri tavoilla, jotta tämä oppisi ymmärtämään ja kehittämään omaa työtään. Lisäksi tavoitteena on, että asiakas kykenisi oppimaan omassa työssään ja omasta toiminnastaan yksin ja/tai muiden kanssa yhteistyössä. Toisin sanoen konsultin päämäärä on auttaa asiakasta suoriutumaan omasta tehtävästään paremmin. Konsultointi on tilapäinen ja tiettyä tehtävää varten sovittu työsuoritus ja ajallisesti se voi vaihdella hyvin paljon tilanteesta riippuen. (Koli ym. 2000, 37, 83.) Joillakin aloilla, esimerkiksi talous- tai lakialalla, konsultointiprosessissa saattaa olla mukana ainoastaan kaksi henkilöä. Koulumaailmassa konsultoinnissa on yleensä mukana vähintään kolme henkilöä. (Friend & Cooke 1996, 22.) Koulukonsultointi on vapaaehtoista yhteistyötä, jossa jonkin alan asiantuntija auttaa toista ratkaisemaan ongelman, joka koskee koltamatta osapuolta (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 6; Cole & Siegel 1990, 53-54; Friend & Cooke 1996, 22).

Erityisliikunnanopettajien mielestä konsultointi on asiantuntemuksen jakamista ja yhteistyötä muiden aikuisten kanssa oppilaan parhaaksi (Lytle & Hutchinson 2004). Sherrill (2004) sisällyttää erityisliikunnan konsultille kuuluvaksi useita tehtäviä. Näitä tehtäviä ovat tukipalveluiden tarjoaminen, samanaikaisopettajana toimiminen ja aikuiskoulutus kuten opettajien täydennyskoulutus tai vanhempien koulutus. Lisäksi erityisliikunnan konsultti antaa asiantuntijaneuvoja ja hoitaa tiettyjä hallinnollisia tehtäviä kuten koulun arviointia sekä kodin, koulun ja muun yhteisön välisen yhteistyön koordinoitua. (Sherrill 2004, 213.)

Koulukonsultoinnissa tärkeintä ovat kasvatukselliset kysymykset ja oppilaan tarpeisiin vastaaminen, ei opettajan ongelmat tai tarpeet (Dettmer ym 2002, 10-11).

Inklusio tarkoittaa sulautumista. Erilaisuutta pidetään normaalina ja luonnollisena osana kokonaisuutta. Sen sijaan, että kiinnitettäisiin huomiota yksilön erilaisuuteen ja hänen sopeuttamiseensa ympäristöön, kiinnitetäänkin huomio ympäristöön, toimintatapoihin ja olosuhteisiin, jotka eivät sulje ketään pois yhteisestä toiminnasta. Inklusio on prosessi kohti oikeudenmukaista, tasa-arvoista ja kaikille avointa toimintaa, esimerkiksi liikuntaa. (Laasonen & Saari 2006.) Inklusiossa tavoitteena on täysipainoinen mahdollisuus osallistua hyödyntämällä omia vahvuuksia (Kokko & Pietiläinen 2005, 15). ”Erilaisuutta on aidosti kunnioitettava -- eikä sitä pidä tulkita puutteeksi tai ongelmaksi” (Turunen 2000).

3 SEGREGAATIOSTA INKLUUSIOON

3.1 Segregaatiosta integraatioon

Segregaatio. Erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden kohtelu on muuttunut aikojen kuluessa. Yhdysvalloissa erityistä tukea tarvitsevat henkilöt nähtiin lähinnä taakkana, ei-haluttuina henkilöinä 1950-luvulle saakka. Heistä piti huolehtia ja heitä tuli kontrolloida. Heidät sijoitettiin omiin hoito- ja oppilaitoksiin. Täten heitä segregoitiin. (Kasser & Lytle 2005, 5.) Suomessa tilanne on ollut samanlainen. Aina 1970-luvulle saakka erityistä tukea tarvitsevat oppilaat erotettiin omiksi ryhmikseen. (Erityisopetuksen strategia 2007.) Segregaatio tarkoittaa siis poissulkemista ja tässä yhteydessä nimenomaan oppilaiden poissulkemista yleisestä opetuksesta.

Vähiten rajoittava ympäristö. Vähiten rajoittavan ympäristön käsite tarkoittaa sitä, että erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta opetetaan yhdessä oppilaiden kanssa, jotka eivät tukea tarvitse, niin pitkälle kuin mahdollista. Vähiten rajoittavan ympäristön käsitteessä erityisluokat, erilliset koulut tai muut siirrot tulevat kysymykseen ainoastaan silloin, kun erityistarpeen luonne tai vakavuus on senlaatuinen, että opettaminen yleisessä opetuksessa ei tuota tyydyttävää tulosta, vaikka huolehdittaisiin avustusvälineistä ja –palveluista. Vähiten rajoittavan ympäristön käsite voidaan nähdä eräänlaisena jatkumona, jonka toisessa päässä on täysin oppilasta segregoiva opetus jossain koulun ulkopuolella. Toisessa ääripäässä on täysin inklusiivinen opetus yhdessä kaikkien muiden oppilaiden kanssa. (Winnick 2005a.)

Valtavirtaistaminen. Valtavirtaistamisella tarkoitetaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamista niin sanottuihin yleisiin koululuokkiin. Valtavirtaistamisessa ei kuitenkaan oteta huomioon sitä, että oppilaan tuen tarve säilyy huolimatta siitä, että häntä opetetaan yhdessä sellaisten oppilaiden kanssa, jotka eivät tukea tarvitse. (Kasser & Lytle 2005, 5.) Valtavirtaistamisessa kaikilla oppilailla on sama opetusohjelma, samat välineet ja materiaalit ja kaikki oppilaat saavat samat ohjeistukset huolimatta jokaisen yksilöllisistä eroista tai tuen tarpeista. Lisäksi kaikkien oppilaiden tulee edetä samassa tahdissa. (Block 2007, 19; Block & Vogler 1994.)

Yhdysvalloissa oppilaita valtavirtaistettiin yleisesti 1970- ja 1980-lukujen vaihteessa. Valtavirtaistamisesta tuli kuitenkin epäonnistunut yritys opettaa kaikkia lapsia yhdessä, koska erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät saaneet asianmukaisia tukipalveluita eivätkä näin ollen selvinneet yleisessä opetuksessa. Valtavirtaistaminen sai tämän myötä negatiivisen leiman eikä sitä enää käytetä. (Kasser & Lytle 2005, 5.) Suomalaisesta kirjallisuudesta vastaavaa käsitettä ei löydy.

Integraatio. Integraation lähtökohta on sijoittaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat yleisopetukseen. Tällöin ollaan kuitenkin jo jollakin tasolla luokiteltu oppilas ensin ulkopuolelle, koska oppilas ensin määritellään erityistä tukea tarvitseväksi ja vasta tämän jälkeen hänet otetaan mukaan kaikille yhteiseen toimintaan. (Stainback & Stainback 1990, 4.) Tätä ajattelua kuvaa hyvin usein kuultu esimerkki koululuokan toiminnasta: ”Meillä on luokassa 25 oppilasta ja yksi integroitu oppilas”. (Emanuelsson 2001.)

Erityisopetusta ja yleisopetusta on alettu sulauttaa Suomessa toisiinsa 1970-luvulta lähtien ja tästä on käytetty termiä integraatio. Integraation avulla on pyritty toteuttamaan erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalveluiden yhteydessä. Integraatio jakaantuu useisiin osiin. Kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä on fyysistä integraatiota. Fyysinen yhdessäolo synnyttää yhteistoimintaa ja yhteistyötä eli auttaa toiminnallisen integraation muodostumista. Toiminnallinen integraatio puolestaan edesauttaa kaikkien osallistujien kehittymistä, toisten hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden kehittymistä (psykologinen ja sosiaalinen integraatio). Lisäksi toiminnallinen integraatio luo pohjaa myöhemmälle koulun jälkeiselle ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä (yhteiskunnallinen integraatio). Integraation syvimpänä olemuksena voidaan pitää yhteisöllisyyttä ja sosiaalista integraatiota. Tällöin ollaan jo lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. (Moberg 2001.)

3.2 Inklusio

Inklusiivisen kasvatuksen käsitteelle ei ole olemassa hyvää suomenkielistä vastinetta. Usein puhutaan yhdestä koulusta kaikille tai kaikille avoimesta koulusta (Moberg 2001; Saloviita

1999). Inkluisio tarkoittaa kaikkien oppilaiden opetusohjelmien tietoista integrointia yhteiseksi ohjelmaksi ja oppimisympäristöksi. Samalla korostuu ajatus siitä, ettei inkluisio tarkoita samaa kuin opetuksen paikka, vaan kysymys on enemmän ajattelutavasta. (Biklen 2001.) Inkluisio on enemmänkin hyväksyvä asenne kuin pelkästään oppilaiden sijoituspaikka (DePauw & Doll-Tepper 2000). Avainasiana inkluisiossa on uskomus siitä, että erillinen opetus ei ole tasavertaista yleisen opetuksen kanssa (Winnick 2005b).

Unescon mukaan inkluisio on pohjimmiltaan opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien tarkastelua ja muokkaamista vallitseviin olosuhteisiin sopivaksi ja mielekkääksi. Inkluisioiden ajatuksena on tarkastella kouluja ja koulujärjestelmiä ja muuttaa niitä sen sijaan, että yritettäisiin muuttaa oppilaita. Yleisopetuksen luokka valmistellaan sopivaksi erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle eikä niin, että erityistä tukea tarvitseva oppilas valmistetaan yleisopetuksen luokkaan sopivaksi. Tällöin opetuksesta tulee joustavaa ja se ottaa huomioon kaikki oppilaat sekä kohtelee heitä tasapuolisesti ja kunnioituksella. (Hutzler 2003; Väyrynen 2001.)

Useiden opettajien ääneenlausumaton toive saattaa olla, että he saisivat opetettavakseen luokan, joka koostuu mahdollisimman samanlaisista oppilaista. Käytännössä tämä on kuitenkin mahdotonta. Koulun kouluunottoalueelta tulleelle oppilasryhmälle on aina ominaista oppilaiden keskinäinen erilaisuus. (Emanuelsson 2001.) Erään Suomessa tehdyn tutkimuksen mukaan 93% yläasteen liikunnanopettajista ja 76% luokanopettajista arvioi, että heidän opettamillaan liikuntatunneilla on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita (Heikinaro-Johansson & Sherrill 1994). Inklusiivisen koulun tavoitteena onkin kehittää opetusta niin, että koulun henkilökunnan asenteelliset ja materiaaliset resurssit pystyvät vastaamaan heterogeenisen oppilasjoukon tarpeisiin (Naukkari & Ladonlahti 2001).

Inkluisioiden käsitteestä voidaan koota viisi tärkeintä kasvatuksellista näkökulmaa, joita inkluisioiden puolesta puhujat korostavat. Ensiksi inkluisiossa on keskeisenä ajatus, jonka mukaan oppilaiden sijoittaminen omaan lähikouluunsa koskee kaikkia oppilaita eikä ainoastaan niitä, joilla on erityisen tuen tarvetta. Toiseksi yleisopetuksen luokka on opetuksen aloituspaikka. Ei siis pidä ajatella niin, että yleisopetuksen luokkaan sijoittaminen olisi pal-

kinto hyvästä suoriutumisesta ensin jossain muualla. Kolmanneksi inklusio tukee ajatusta erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensulautumisesta. Eritystä tukea tarvitsevat oppilaat tarvitsevat lisätukea oppimiselleen, kun he ovat inklusiivisessa luokassa. Myös luokan opettaja saattaa tarvita lisätukea opettamiselleen, jos opetettavassa luokassa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Neljänneksi inklusio hyväksyy myös sen, että joku oppilas saattaa olla osan ajasta luokahuoneen ulkopuolella oppimassa uutta asiaa, jos tietyn asian oppiminen luokahuoneessa on vaikeaa. Silti oppilas kuuluu osaksi muuta luokkaa. Viidenneksi avustuspalvelut ja -välineet auttavat menestyksekkään inklusion onnistumisessa. Tämän vuoksi opetusta muokataan yksilöllisesti kaikille oppilaille sopivaksi. Erityisvälineet tuodaan oppilaiden luokse eikä oppilaita viedä erityisopetuksen tai -välineiden luokse, esimerkiksi kuntoutuskeskukseen. (Reid 2003.)

Erityisopetus ei siis ole paikka vaan tukitoimi ja tukitoimi voidaan yhtä hyvin tuoda oppilaan luokse kuin oppilas voi mennä tukitoimen luokse. Toisin sanoen lapsi voi käydä koulua omassa lähikouluunsa tasavertaisesti muiden lasten kanssa. Omaan lähikouluun huolehditaan riittävät tukitoimet, jotta lapsen koulunkäynnistä tulee onnistunut. (Saloviita 1999, 12-13.)

Erityisopetuksen toteuttaminen yleisopetuksen yhteydessä on lisääntynyt viime vuosina myös Suomessa (Erityisopetuksen strategia 2007; Jokinen 2000). Erityisluokissa tai kouluissa olevien oppilaiden määrä on vähentynyt. Valtaosassa Suomen kunnista arvioidaan, että erityisopetuksen yhdistäminen yleisopetukseen tulee edelleen lisääntymään. (Jokinen 2000.) Kuitenkaan koulujen resursseja ei olla voitu lisätä, mikä lisää entisestään opettajien työtä. Pääosin yksittäisen opettajan vastuulla onkin, millaiset tiedot, taidot ja valmiudet hänellä on soveltavasta liikunnanopetuksesta. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 10.) Koska opettajan työn perinteisiin on kuulunut vastata opettamisesta yksin, on opettaja myös kantanut suuren vastuun työnsä tuloksista. Kollegoiden kanssa opettaja ehtii pitämään palavereita vain harvoin ja niitäkin leimaa kiire, täydennyskoulutusta on vähän. Silti opettajien tulisi pystyä päivittämään omia tietojaan ja keksimään uusia keinoja erilaisten oppilaiden opettamiseen. (Dettmer ym. 2002, 5-6; Syrjälä 1998.) Kerlo voitaisiin nähdä koulurakennelman osana, joka auttaa inklusiivisen opetuksen toteutumista.

Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja lisätään alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.) Tavoitteena on, että opetussuunnitelma etenisi oppilaskohtaisesti ja ottaisi huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset edellytykset ja tarpeet (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 9). Näin opetussuunnitelman perusteet antavat perustelun sille, että kaikki oppilaat ovat opetuksen suhteen tasavertaisessa asemassa ja jokaisen oppilaan erilaiset tarpeet tulee huomioida.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 28) erityistä tukea tarvitsevat oppilaat määritellään seuraavasti:

Opetuksessa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi. Lisäksi erityisen tuen piiriin kuuluvat oppilaat, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea. Erityisen tuen piiriin kuuluvat myös oppilaat, joilla on opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden sekä huoltajan mukaan kehityksessään oppimiseen liittyviä riskitekijöitä.

Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003) määrittelee erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan lähes samoilla sanoilla. Huovisen (2000, 203) mukaan erityistarpeet liikunnassa ja kaantuvat pääasiassa kolmelle alueelle: oppilaiden vammoihin ja sairauksiin, oppilaiden sosiaalisiin taitoihin ja käyttäytymiseen sekä oppilaiden kuntoon ja liikuntataitoihin. Lisäksi erillisenä ryhmänä ovat vielä maahanmuuttajaoppilaat, joiden erityistarpeiden pohjana ovat puutteellinen kielitaito ja kulttuurilliset tekijät. (Huovinen 2000, 203.) Oppilaan opetusta tulee tukea eri tavoin riippuen oppilaan erityistarpeen laadusta ja laajuudesta. Oppilaalle voidaan antaa tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta tai hänet voidaan siirtää erityisopetuksen piiriin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Suomalainen koulu on kuitenkin vielä kaukana inklusiivisesta koulusta (Moberg 2001; Naukkarinen & Ladonlahti 2001). Näin huolimatta siitä, että kaikkia oppilaita arvostava ja

oppilaiden edellytysten mukainen yksilöllinen opetus kaikille yhteisessä koulussa on yleisesti hyväksytty tavoitteeksi. Koulun tulisi nähdä oppilaiden erilaisuus positiivisena haasteena opetukselle ja kehittää rakennettaan ja toimintaansa sen mukaisesti. (Moberg 2001.)

3.2.1 Inklusion mahdollisuudet

Inklusiosta seuraa automaattisesti se, että luokat ovat heterogeenisiä eli oppilaat ovat tietojen ja taitotasoiltaan hyvin erilaisia. Tätä ei pidä kuitenkaan nähdä automaattisesti negatiivisena asiana, vaan luokkien heterogeenisuudessa on paljon hyviä puolia. (Stainback & Stainback 1990, 12.) Kaikille oppilaille avoin ympäristö on motivoiva ja se tarjoaa kaikille oppilaille paremmat mahdollisuudet kehittää sosiaalisia taitoja (Block 1999; Stainback & Stainback 1990, 5; Winnick 2005b). Opettajat näkevät positiivisena asiana inklusiivisessa opetuksessa nimenomaan sen, että erityisesti alemmilla luokilla kaikki oppilaat oppivat paljon toisiltaan, erityisesti sosiaalisia taitoja (LaMaster ym. 1998; Lienert, Sherrill & Myers 2001). Liikuntatunneilla saatavia sosiaalisia kokemuksia pitävät tärkeinä myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja heidän äitinsä (An & Goodwin 2007; Goodwin & Watkinson 2000).

Inklusiivinen opetus lisää ystävyys-suhteiden muodostumista kaikkien oppilaiden välille – sekä niiden, joilla on erityisen tuen tarvetta että niiden, joilla tuen tarvetta ei ole (Winnick 2005b). Oppilaat, joilla on erityisen tuen tarve saavat myös muiden oppilaiden suuremman hyväksynnän ja he saavat olla jäsenenä luokassa ja koulussa (Block 1999). Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kokevat yhteenkuulumisen tunnetta esimerkiksi silloin, kun muut oppilaat kannustavat tai auttavat heitä (Goodwin & Watkinson 2000). Inklusiivisessa opetuksessa oppilaat, jotka tarvitsevat erityistä tukea voivat ottaa mallia muista oppilasta ja näin he saavat kuvan oikeista suorituksista. Täten inklusiivisessa opetuksessa oman ikätason mukaiset peli- ja leikkitaidot kehittyvät. (Winnick 2005b.)

Goodwinin ja Watkinsonin (2000) mukaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat voivat kokea liikuntatunneilla taitavaa osallistumista. Se tarkoittaa, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat pystyvät näyttämään, että he osaavat ja ovat yhtä hyviä kuin muut. Esimerkiksi uintitunnit ovat sellaisia, joissa taitavaa osallistumista ilmenee ja se on lapsille merkittävää. Li-

säksi erityistä tukea tarvitsevat lapset pitävät tärkeänä sitä, että osallistuessaan liikuntatunneille, he voivat kohottaa kuntoaan, saada terveydellisiä hyötyjä ja oppia uusia taitoja. (Goodwin & Watkinson 2000.)

Inklusiosta on paljon hyötyä oppilaille, joilla ei ole erityisen tuen tarvetta. Inklusio auttaa oppilaita hyväksymään ihmisten erilaisuuden. Lisäksi oppilaat oppivat olemaan luonnollisempia ja oppivat tuntemaan olonsa miellyttäväksi myös sellaisten henkilöiden seurassa, jotka tarvitsevat erityistä tukea. Lisäksi oppilaista tulee auttavaisempia kaikkia kohtaan. (Block 1999.) Tosin opettajilta vaaditaan kykyä luoda tunneille ilmapiiri, joka ei ainoastaan takaa oppimista, vaan myös rohkaisee hyväksymään jokaisen henkilön yksilölliset ominaisuudet (Heikinaro-Johansson & Sherrill 1994).

Verderberin, Rizzon ja Sherrillin (2003) mukaan yläkouluikäiset oppilaat suhtautuvat yleensä myönteisesti siihen, että heidän liikuntatunneilleen tulee mukaan oppilaita, joilla on vaikeita toiminnanrajoituksia. Lisäksi oppilaat ovat valmiita pelaamaan ja toimimaan yhdessä liikuntatunneilla erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Oppilaan asenne, oppilaalle tärkeät ihmiset (vanhemmat, ystävät, opettajat) sekä oppilaan luokka ja luokka-aste ovat merkittäviä ennustajia siinä, miten myönteisesti oppilas suhtautuu inklusiiviseen liikunnanopetukseen. Kun oppilaiden luokka-aste kasvaa, heidän myönteinen suhtautumisensa inklusiiviseen liikunnanopetukseen laskee. Merkittävin myönteistä suhtautumista ennustava tekijä on oppilaan asenne. Toiseksi ennustavin tekijä on oppilaalle tärkeiden ihmisten mielipide. (Verderber, Rizzo & Sherrill 2003.) Tyttöjen suhtautuminen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa toimimiseen liikuntatunneilla on poikia myönteisempää (Slininger, Sherrill & Jankowski 2000; Verderber ym. 2003). Koko koulun pitkäaikainen hyväksyvä asenne kaikkia oppilaita kohtaan tekee myös oppilaiden asenteista suvaitsevia (Oborníková, Válková & Block 2003).

Inklusiosta on hyötyä myös opettajille, ei ainostaan oppilaille. Inklusio antaa opettajille mahdollisuuden tulla tietoisiksi ihmisten välisistä yksilöllisistä eroista ja auttaa opettajia hyväksymään nämä erot. Inklusion myötä opettajat saavat usein lisää resursseja tai saavat avukseen erikoistuneita henkilöitä. (Block 1999.) Liikunnanopettajat kokevatkin hyödylli-

seksi sen, mikäli he saavat neuvoja tai vinkkejä inklusiiviseen opetukseen erityisliikunnanopettajalta (LaMaster ym. 1998; Lienert ym. 2001). Lisääntyneiden resurssien ansiosta opettajalla on mahdollisuus auttaa enemmän kaikkia oppilaita. Käytännön työssä opettajat oppivat myös uusia opetustekniikoita, joiden avulla he voivat auttaa kaikkia oppilaita. (Block 1999.)

3.2.2 Inklusion haasteet

Kuten edellisessä luvussa todettiin, on inklusiolla monia hyviä puolia. Kaikki eivät kuitenkaan näe inklusiota pelkästään positiivisena asiana. Inklusion vastustajien mukaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saattavat joutua tunneilla vähemmälle huomiolle ja he saattavat saada vähemmän aikaa harjoitella tehtäviä kuin luokkatoverit. Lisäksi opettajien usko ja sitoutuminen inklusiivisen koulun ideaan on välttämätöntä inklusion toteutumiseksi. Jos opettajilta puuttuu tarvittava ymmärrys ja sitoutuminen inklusiivisen koulun ideaan, eivät hyväkään resurssit riitä toteuttamaan inklusiota. Opettajilta vaaditaan jatkuvaa omien opetus- ja toimintatapojen arvioimista, soveltamista ja kehittämistä, jotta kaikkien oppilaiden osallistuminen mahdollistuu. (Morley, Bailey, Tan & Cooke 2005; Naukkarinen & Ladonlahti 2001; Winnick 2005b.)

Liikunnanopettajia huolestuttaa se, että joidenkin oppilaiden opiskelutahti saattaa hidastua, jolloin he eivät etene siinä tahdissa, mikä heidän kehitykselleen olisi sopivaa (Morley ym. 2005; Nearinburg & Clifford 2003). Jos esimerkiksi pelien vauhtia hidastetaan, jotta erityistä tukea tarvitsevat oppilaat pysyvät mukana, saattaa osa oppilaista turhautua ja muuttua passiivisemmiksi (LaMaster ym. 1998; Lienert ym. 2001). Inklusiivisesta opetuksesta täytyy kuitenkin olla hyötyä kaikille oppilaille, eikä vain niille, joilla on erityisen tuen tarpeita (Morley ym. 2005; Nearinburg & Clifford 2003).

Seuraavat kaksi tutkimusta antavat kuitenkin luottamusta siihen, että muiden oppilaiden oppimiselle ei ole haittaa siitä, että ryhmässä on erityistä tukea tarvitseva oppilas. Ensimmäisessä tutkimuksessa verrattiin, miten paljon fyysistä aktiivisuutta oppilaille tulee luokissa, joissa ei ole erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja luokissa, joissa on kaksi autismia sai-

rastavaa oppilasta. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla luokilla oli sama opettaja ja sama liikuntaohjelma tutkimuksen ajan. Tutkimuksen tulosten mukaan fyysisen aktiivisuuden määrä ei poikennut missään luokassa merkittävästi toisistaan. Ne oppilaat, joiden luokalla ei ollut erityistä tukea tarvitsevia oppilaita olivat fyysisesti yhtä aktiivisia kuin oppilaat, joiden luokalla oli autismia sairastavia oppilaita. (Kodish, Kulinna, Martin, Pangrazi & Darst 2006.)

Toisessa tutkimuksessa tutkittiin liikunnanopetuksen vaikutusta oppilaisiin, joilla ei ole erityisen tuen tarvetta. Tutkimuksessa verrattiin kahden eri luokan oppilaita keskenään. Toisella luokalla oli pyörätuolia käyttävä oppilas. Toisella luokalla ei ollut erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. Molemmilla luokilla oli sama liikunnanopettaja ja sama liikuntaohjelma kahden viikon ajan. Tutkijat eivät löytäneet eroa taitojen ja tietojen oppimisessa luokkien välillä. Liikunnanopettajan kyky tehdä tunteista ei-kilpailullisia vaikutti siihen, että oppilaat vertasivat omia taitojaan ja tietojaan omiin aikaisempiin taitoihin ja tietoihin eivätkä luokkatovereiden taitoihin ja tietoihin. (Obrusniková ym. 2003.)

Raha on yksi haaste inklusion toteutumiselle. Toisaalta siksi, että inklusiosta tulee kallis opetusmuoto jos joudutaan tarjoamaan tukipalveluita ja pienentämään luokkakokoja. Toisaalta taas koulut saattavat yrittää säästää rahaa inklusion avulla. Tällöin koulut toteuttavat inklusiota, mutta eivät huolehdi riittävästä tukitoimista, jotta kaikkien oppilaiden menestyksenkäs oppiminen olisi turvattu. (Emanuelsson 2001; Winnick 2005b.)

Opetuksen turvallisuus on yksi suuri tekijä, joka täytyy ottaa huomioon kaikessa opetuksessa. Lainsäädäntö turvaa oppilaiden oikeuden turvalliseen opiskeluympäristöön. (Lukiolaki 21.8.1998/629; Perusopetuslaki 21.8.1998/628.) Inklusiivisesta opetuksesta ei kuitenkaan pidä luopua käyttäen turvallisuutta tekosyynä. On mietittävä ne ratkaisut, joiden avulla opetus on turvallista kaikille. (Block 2007, 190; Horton, Wilson & Gagnon 2003.) Inklusiivisessa opetuksessa opettajat kokevat turvallisuuden huomioimisen vielä tärkeämmäksi silloin, kun luokassa on erityistä tukea tarvitseva oppilas verrattuna tilanteeseen, jolloin luokassa ei olisi yhtään erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta (Lienert ym. 2001). Myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden äidit ovat huolissaan liikuntatuntien turvallisuudesta (An &

Goodwin 2007). Liikunnanopettajien mielestä yksittäisen oppilaan tukeminen liikuntatunnilta on täysin erilaista kuin muilla tunneilla. Opettajien mielestä esimerkiksi koulunkäyntiavustajista ei ole liikuntatunneilla juurikaan hyötyä, koska avustajilla ei ole koulutusta liikunnan avustamiseen. (Morley ym. 2005.)

Kasser ja Lytle (2005) jakavat inklusiota estävät tekijät kolmeen kategoriaan: tilannekohtaiset esteet, henkilökohtaiset esteet ja tehtäväkohtaiset esteet. Jokin näistä tekijöistä tai usempi yhdessä voi olla esteenä henkilön täydelle osallistumiselle liikuntaan. (Kasser & Lytle 2005, 22-23.)

Tilannekohtaiset esteet. Tilannekohtaiset esteet muodostuvat muun muassa toisten ihmisten toiminnasta – siitä, kuinka erityistä tukea tarvitseviin henkilöihin suhtaudutaan ja kuinka heitä kohdellaan. Tilannekohtaisia esteitä ovat esimerkiksi muiden henkilöiden asenteet erityistä tukea tarvitsevia henkilöitä kohtaan sekä leimaaminen. (Kasser & Lytle 2005, 23-24, 26.) Hewardin mukaan toisten ihmisten asenteet ja käsitykset erityistä tukea tarvitsevistä henkilöistä ovat merkittävimpiä tekijöitä, jotka estävät liikuntaan osallistumisen (Kasser & Lytle 2005, 24). Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kokevat mielipahaa, mikäli muut oppilaat eristävät heidät sosiaalisesti. Sosiaalista eristäytymistä kuvaavat tilanteet, joissa lasta hyljeksitään (esim. nauretaan) tai hänet jätetään täysin vaille huomiota (esim. jätetään reagoimatta hänen puheeseensa) sekä tilanteet, joissa lapsi nähdään ikään kuin objektina (muiden uteliaisuus kehon erilaisuutta kohtaan). Lisäksi se, että muut oppilaat kyseenalaistavat erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tehtävästä suoriutumisen, aiheuttaa mielipahaa erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle. (Goodwin & Watkinson 2000.)

Tilannekohtaisiin esteisiin katsotaan kuuluvaksi myös se, miten liikuntatilanteet on muodostettu ja kuinka liikuntatilat on rakennettu (Kasser & Lytle 2005, 30-32). Liikunnanopettajien mielestä tilat, välineet ja suuret luokkakoot voivat olla inklusiivista opetusta rajoittavia tekijöitä. Nämä asiat eivät kuitenkaan ole niinkään yksittäisen opettajan ratkaistavissa vaan enemmänkin kouluhallinnon. Tosin opettajat ovat niitä henkilöitä, jotka joutuvat kohtaamaan nämä hankaloittavat seikat. (Lienert ym. 2001.) Erityistä tukea tarvitsevat oppi-

laatkin kokevat mielipahaa siitä, jos fyysinen ympäristö aiheuttaa rajoituksia heidän tasavertaiselle osallistumiselleen liikuntatunnilla (Goodwin & Watkinson 2000).

Tilannekohtaisiin esteisiin lasketaan myös opettajan koettu pystyvyys toimia tilanteessa, jossa on paljon eritasoisia oppilaita (Kasser & Lytle 2005, 28-29). Opettajien, myös liikunnanopettajien, mielestä yksi haaste inklusiiviselle opetukselle on kokemus siitä, että he eivät osaa soveltaa opetusta kaikille sopivaksi. Tämä voi aiheuttaa opettajalle negatiivisen asenteen koko inklusion ideaa kohtaan. (Block 2007, 27; Heenan 1994; Heikinaro-Johansson & Sherrill 1994; Horton ym. 2003; LaMaster ym. 1998; Lienert ym. 2001; Morley ym. 2005.) Joidenkin liikunnanopettajien mielestä oppilaan erityistarpeen taso määrittää sitä, voidaanko inklusiivista opetusta toteuttaa (Morley ym. 2005). Liikunnanopettajien mielestä vaikeinta ja haasteellisinta on opettaa kaikkia lapsia yhdessä, jos joukossa on oppilaita, joilla on erityistarpeita liittyen käytökseen tai mielenterveyteen (LaMaster ym. 1998; Lienert ym. 2001; Morley ym. 2005). Näiden jälkeen opetus koetaan seuraavaksi vaikeimmaksi tilanteessa, jossa mukana on oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia tai fyysinen vamma (Morley ym. 2005). Liikunnanopettajien eriyttämistaidoista ovat huolissaan myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden äidit (An & Goodwin 2007).

Jos opettaja ei osaa soveltaa opetustaan siten, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat pystyvät osallistumaan tunnille täysipainoisesti, voivat oppilaat kokea mielipahaa. Blinden ja McCallisterin (1998) tutkimuksessa oli haastateltu 20 oppilasta, joilla jokaisella oli jokin liikuntavamma ja jotka osallistuivat yleisopetuksen liikuntatunneille. Vaikka oppilaat osallistuivat yleisopetuksen liikuntaan, he eivät läheskään aina saaneet osallistua täysin tunnin toimintaan. Kaikkia tehtäviä ei oltu suunniteltu niin, että he olisivat kyenneet osallistumaan tasavertaisesti muiden oppilaiden kanssa. Tällöin heille annettiin muita tehtäviä, esimerkiksi peleissä linjatuomarin tai kannustajan tehtäviä. Rajoitettu osallistuminen tunnin tehtäviin ja luokkatovereiden kanssa epäonnistuneet sosiaaliset kontaktit aiheuttivat oppilaille negatiivisia tuntemuksia. He tunsivat surua, vihaa, nolostumista ja kokivat jäävänsä ulkopuoliseksi tunneilla. (Blinde & McCallister 1998.) Myös Goodwinin ja Watkinsonin (2000) mukaan opettaja voi aiheuttaa erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle mielipahaa, mikäli hän jollain tavalla rajoittaa oppilaan osallistumista liikuntatunnilla.

Henkilökohtaiset esteet. Henkilökohtaisiin esteisiin luetaan tiedon puute siitä, millaisia liikuntamahdollisuuksia on olemassa (Hirvensalo 2007; Kasser & Lytle 2005, 37). Motivaatio on myös yksi suuri tekijä, mikä vaikuttaa osallistumiseen liikuntaan. Se, millaiseksi henkilö kokee oman pystyvyytensä ja kykynsä tiettyä toimintaa kohtaan vaikuttaa suuresti sisäiseen motivaatioon ja täten toimintaan osallistumiseen. (Carroll & Loumidis 2001; Deci & Ryan 2000; Kasser & Lytle 2005, 37; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007.) Lisäksi se, millaiseksi henkilö kokee liikuntaan osallistumien riskit vaikuttavat osallistumiseen. Mikäli henkilö kokee, että liikunnan riskit – esimerkiksi loukkaantuminen tai nolatuksi tuleminen – ovat suuremmat kuin liikunnasta saatavat hyödyt, on todennäköistä, että henkilö jää liikuntatoiminnan ulkopuolelle. (Kasser & Lytle 2005, 37.) Viimeisenä henkilökohtaisena esteenä voidaan pitää henkilön aikaisempaa liikkumattomuutta. Mikäli henkilö on ollut liikunnallisesti passiivinen nuorena, on hän sitä todennäköisesti myös vanhempana. (Hirvensalo 2002, 83; Hirvensalo, Lintunen & Rantanen 2000; Kasser & Lytle 2005, 37; Telama, Yang, Hirvensalo & Raitakari 2006.)

Tehtäväkohtaiset esteet. Tehtäväkohtaisiin esteisiin luetaan kuuluvaksi suoritukseen tarvittavat välineet, sillä välineet vaikuttavat suuresti tehtävän onnistumiseen. Yleensä ajatellaan, että välineet ovat välttämättömiä tehtävän kannalta – esimerkiksi sukset, sauvat ja monet alppihiihtoa varten – eikä osata ajatella sitä, että joillekin välineet saattavat olla este suoritamiselle. Esimerkiksi henkilölle, jolla molemmat jalat on amputoitu, sukset ja monet eivät tarjoa mahdollisuutta alppihiihtoon. (Kasser & Lytle 2005, 39-40.) Tehtäväkohtaisiin esteisiin kuuluvat myös ne laji- ja tehtävävalinnat, joita liikuntatilanteita varten tehdään. Tehtävien tulisi olla merkityksellisiä, ikätasolle sopivia sekä sellaisia, joista on toiminnallista arvoa kaikille osallistujille. Oppilaiden tulisi saada tehdä harjoitteita omalla taitotasollaan. Näin heidän motivaationsa tehtävää kohtaan voi nousta. Esimerkiksi henkilön, jolla on tasapainovaikeuksia, olisi hyvä tehdä tehtäviä, joissa harjoitetaan tasapainoa eikä tehtäviä, joissa harjoitetaan pelkkää voimaa. (Deci & Ryan 2000; Jaakkola 2002, 102; Kasser & Lytle 2005, 39-41.)

4 ERITYISLIIKUNNANOPETTAJAN TYÖ

4.1 Erityisliikunnanopettajan työ Pohjois-Amerikassa

Käsittelen Pohjois-Amerikan erityisliikunnaopettajien työtä, koska Pohjois-Amerikan tilanne on vaikuttanut erityisliikunnanopettajien työhön Suomessa. Lytle ja Hutchinson (2004) ovat tutkineet erityisliikunnanopettajien työtä Yhdysvalloissa. Heidän mukaansa erityisliikunnanopettajilla on viisi eri roolia työssään: puolestapuhuja, kouluttaja, välittäjä, resurssikoordinaattori ja tukija/auttaja. Blockin ja Conatserin (1999) mukaan erityisliikunnanopetuksen konsulteilla on neljä roolia. Nämä roolit ovat puolestapuhuja, valmentaja/kouluttaja, tiedon hankkija ja prosessiasiantuntija. Nämä kaksi tutkimusta kuvaavat erityisliikunnanopettajien työn hyvin samanlaisena.

Puolestapuhujan roolissa erityisliikunnanopettaja voi esimerkiksi olla oppilaan ja vanhempien tukena kouluasteelta toiselle siirryttäessä. Erityisliikunnanopettaja saattaa olla ainoa, joka tuntee oppilaan tarpeet entuudestaan, kun tämä siirtyy uuteen kouluun. Tällöin erityisliikunnanopettaja voi olla uudessa koulussa asiantuntijana kertomassa, miten oppilaan koulunkäyntiä voidaan tukea. Oppilaan ja vanhempien stressi muutostilanteessa helpottuu, kun he tietävät, että uudessa koulussa on joku, joka pitää oppilaan puolia. (Lytle & Hutchinson 2004.) Puolestapuhuja voi vaikuttaa myös oppilasta opettavan opettajan asennoitumiseen kyseisen oppilaan opetusta kohtaan. Jos esimerkiksi opettaja on saanut luokalleen oppilaan, jolla on näkövamma ja opettaja kokee omat taitonsa ja tietonsa riittämättömiksi oppilaan opetukseen, hänelle saattaa tulla negatiivinen asenne oppilasta ja tämän opettamista kohtaan. Kun tällaisessa tilanteessa opettaja saa tukea konsultilta, voi opettajan asenne muuttua positiivisempaan suuntaan oppilasta ja tämän opettamista kohtaan. (Block & Conatser 1999.)

Kouluttajan roolissa erityisliikunnanopettaja pyrkii jakamaan tietoa muille: opettajille, vanhemmille ja avustajille. Hän voi antaa esimerkiksi vinkkejä, miten soveltaa tehtäviä erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle sopivaksi. Lisäksi hän voi ehdottaa välineitä, jotka helpot-

taisivat erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppimista. (Lytle & Hutchinson 2004.) Erityisliikunnanopettaja voi pitää myös täydennyskoulutusta opettajille, mikäli hän huomaa, että useilla opettajilla on samansuuntaisia tarpeita (Block & Conatser 1999).

Välittäjän roolissa erityisliikunnanopettaja hankkii tietoa erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta ja välittää saamansa tiedon konsultoitavalle. Tieto voi esimerkiksi olla oppilaan sairautteen liittyvää ja peräisin oppilasta hoitavalta lääkäriltä tai se voi olla peräisin erityisopettajalta ja koskea oppilaan käyttäytymistä. (Lytle & Hutchinson 2004.) Block ja Conatser (1999) käyttävät tästä roolista nimeä tiedon hankkija. Heidän mukaansa tässä roolissa erityisliikunnanopettaja voi toimia myös niin, että opettaja ei varsinaisesti ole pyytänyt konsultointiapua. Erityisliikunnanopettaja voi esimerkiksi lähettää säännöllisin väliajoin infokirjeitä liikunnanopettajille. Kirjeet voivat sisältää esimerkiksi uutta tietoa erityisliikunnan välineistä, nettisivuista tai tautien erityispiirteistä ja niiden huomioimisesta liikunnanopetuksessa. (Block & Conatser 1999.)

Resurssikoordinaattorin roolissa erityisliikunnanopettaja hankkii palveluita tai välittää tietoa palveluista. Esimerkiksi oppilaan vanhemmat saattavat kaivata tietoa siitä, mitä liikuntaa ja missä heidän pyörätuolia käyttävä lapsensa voisi harrastaa vapaa-ajalla. Tukijan/auttajan roolissa erityisliikunnanopettaja on mukana liikuntatunneilla. Hän voi avustaa oppilaita tai antaa palautetta liikunnanopettajalle tai hän voi avustaa liikuntavälineiden kanssa. Tukijan/auttajan roolissa työskenneltäessä tulee ottaa huomioon se, että kaikki liikunnanopettajat eivät välttämättä halua toista opettajaa omaan luokkaansa. Tällöin erityisliikunnanopettajalle voi tulla ulkopuolinen olo ja kaikki avustaminen tunnilla on tehtävä hyvin hienovaraisesti. (Lytle & Hutchinson 2004.)

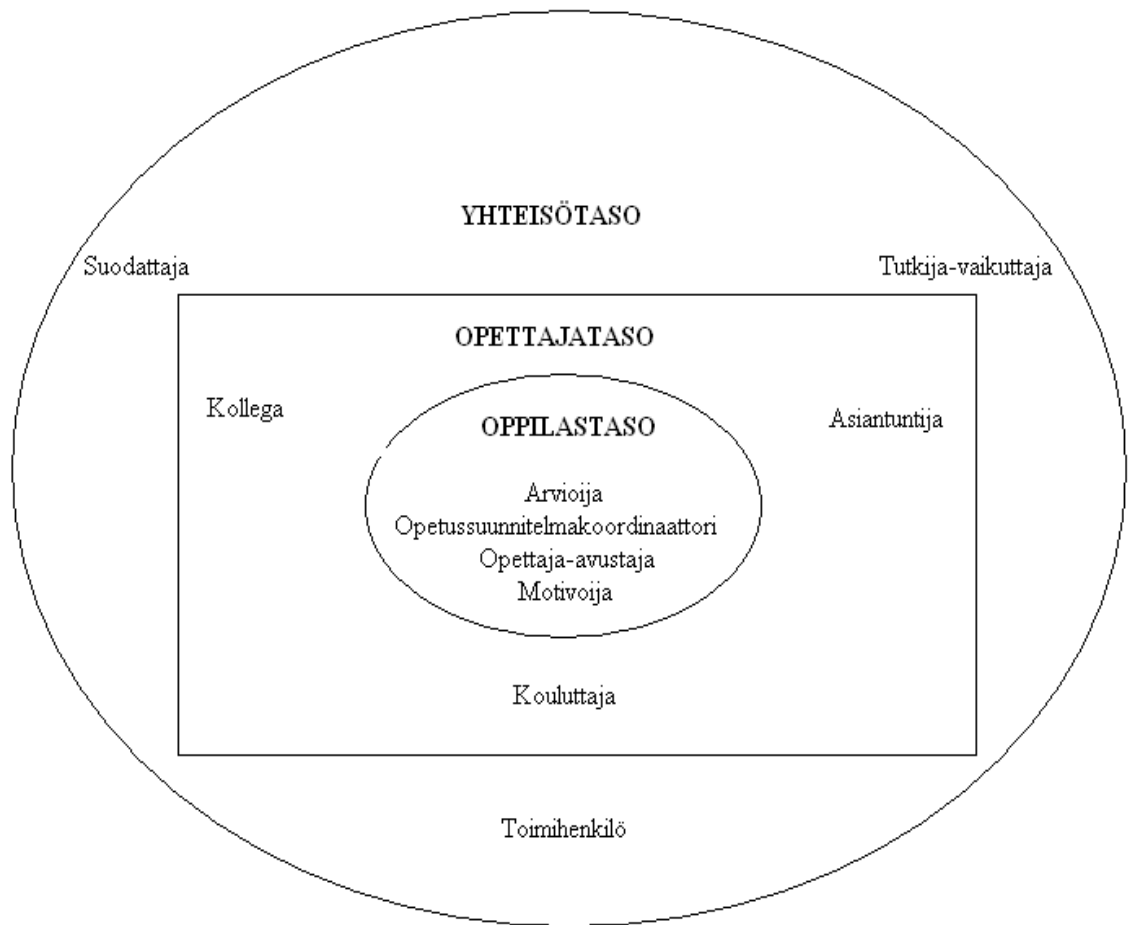
Prosessiasiantuntijana erityisliikunnanopettaja tarkkailee, miten liikuntatunnilla toimitaan ja miten syntyneet ongelmat ratkaistaan. Hän selvittää, miten erityistä tukea tarvitseva oppilas pyritään saamaan mukaan tunnin kulkuun. Kun hän on kerännyt tietoa kyseisestä tilanteesta, hän pyrkii antamaan opettajalle vinkkejä, miten tämä voisi paremmin ottaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tarpeet huomioon tunnilla. Usein ongelmana on se, että pelejä ja muita liikuntamuotoja harjoitetaan niiden ”oikeilla” säännöillä. Tällöin erityisliikunnan-

opettajan tehtävänä on pyrkiä saamaan opettaja vakuuttuneeksi siitä, että liikuntatunnilla voidaan tehdä asioita myös muilla kuin kilpasäännöillä ja käyttää muita välineitä kuin virallisia kilpavälineitä. Liikkumista ja pelejä voidaan muokata niin, että ne paremmin palvelevat kaikkia luokan oppilaita. (Block & Conatser 1999.)

Kanadassa Nearinburg ja Clifford (2003) määrittelevät erityisliikunnan konsultille kuuluvaksi useita tehtäviä. Konsultti avustaa opettajia, jotta oppilaiden on mahdollista saavuttaa liikunnanopetukselle asetetut tavoitteet turvallisesti. Hän keskustelee opettajien kanssa heidän haasteellisiksi kokemistaan asioista kuten välineistä, avustamisesta tai henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisesta oppilaalle. Lisäksi konsultti voi ehdottaa opettajalle sellaisia opetusmenetelmiä, mitkä maksimoivat oppilaiden osallistumisen tunnilla. Hän voi observoida oppilasta tunnilla ja observoinnin seurauksena ehdottaa vaihtoehtoja, miten oppilaan aktiivisuutta voitaisiin nostaa. Konsultti myös mallintaa sopivia opetus- ja/tai avustamiskäytäntöjä ja opastaa karkeamotoriikan arvioinnissa. Lisäksi konsultti tekee yhteistyötä useiden tahojen kanssa, esimerkiksi ympäröivän yhteisön vapaa-ajan toimijoiden tai fysioterapeuttien kanssa. Konsultti voi tarjota apua joko yhden kerran, silloin tällöin tai säännöllisesti. (Nearinburg & Clifford 2003.)

4.2 Erityisliikunnanopettajan työ Suomessa

Huovinen (2000) on tutkinut erityisliikunnanopettajan työtä Suomessa. Hänen tutkimuksena pohjautuu Heikinaro-Johanssonin (1995) soveltavan liikunnanopetuksen konsultointimalliin, jonka esittelen luvussa 6.3. Huovisen mukaan erityisliikunnanopettajan työtehtävät jakautuvat kolmelle tasolle. Ensimmäisellä tasolla erityisliikunnanopettajan työ on suoraan yhteydessä oppilaaseen. Toisella tasolla erityisliikunnanopettajan työ koskettaa opettajaa ja kolmannella tasolla erityisliikunnanopettajan työ vaikuttaa ympäröivään yhteisöön. (Huovinen 2000, 175-176.) Seuraavissa alaluvuissa käsittelen tarkemmin Huovisen tutkimuksen tuloksia, koska kerlo perehtyi työnsä alussa Huovisen tutkimukseen. Sillä oli todennäköisesti vaikutusta siihen, millaisen lähestymistavan kerlo valitsi työhönsä. (Pulkinen 2007, 71.)



KUVIO 1. Erityisliikunnanopettajan roolit kolmella tasolla (Huovinen 2000, 183)

4.2.1 Erityisliikunnanopettajan työnkuva ja roolit oppilastasolla

Erityisliikunnanopettajan työnkuva jakautuu kolmelle tasolle (kts. edellinen luku). Näillä tasoilla erityisliikunnanopettaja toimii vielä useissa eri rooleissa. Ensimmäisellä tasolla toimiessaan suoraan oppilaan tai opetusryhmän kanssa erityisliikunnanopettajan rooleja ovat arvioija, opetussuunnitelmakoordinaattori, opettaja-avustaja ja motivoija. (Huovinen 2000, 184.)

Arvioinnin tavoitteena on lisätä tietoa oppilaan motorisesta, kognitiivisesta ja sosiaalisesta oppimisesta. Erityisliikunnanopettajan tekemä arviointi tukee ja täydentää ryhmän opettajan tekemää arviointia. Opetussuunnitelmakoordinaattorin roolissa toimiessaan erityisliikunnanopettajan tavoite on pitää huolta siitä, että oppilaalla on mahdollisuus osallistua liikunnanopetukseen täysipainoisesti omista lähtökohdistaan käsin. Erityisliikunnanopettaja pitää huolta siitä, että oppilaalla on käytössään tarvittavat tukipalvelut ja oppilaan henkilökohtainen opetussuunnitelma on huomioitu myös ryhmäkohtaisessa opetussuunnitelmassa. Yksinkertaistaen voisi sanoa, että opetussuunnitelmakoordinaattorina erityisliikunnanopettaja vaalii oppilaan etuja. (Huovinen 2000, 184-186.)

Opettaja-avustajan roolissa toimiessaan erityisliikunnanopettajan työn päämäärä on oppilaan oppimisen tukeminen itse liikuntatunnin aikana. Erityisliikunnanopettaja voi antaa suoraa opetusta oppilaalle tai koko liikuntaryhmälle. Vaihtoehtoisesti hän voi olla avustamassa tunnilla vain tietyssä tehtäväpisteessä tai vain tiettyä oppilasta kaikissa tehtävissä. Koulunkäyntiavustajan roolista erityisliikunnanopettajan opettaja-avustaja –rooli eroaa siinä, että erityisliikunnanopettajalla on pedagoginen pätevyys liikunnanopetukseen. Hänellä on kyky tehdä päätöksiä joustavasti oppilaan tai oppilasryhmän tarpeet huomioiden. Motivoijan roolin työn tavoite on saada jokainen oppilas mukaan toimintaan liikuntatunnilla sekä ennaltaehkäistä häiriökäyttäytymistä. Motivoijana tehtävät rajoittuvat pääasiassa tunnilla tapahtuvaan toimintaan ja pidemmän aikavälin motivoinnista vastaa ryhmän oma opettaja. Huovinen vertaakin motivoijan roolia ensihoitajan työhön: hän tekee vain sen, mikä on välittömästi tehtävissä. (Huovinen 2000, 188-191.)

4.2.2 Erityisliikunnanopettajan työnkuva ja roolit opettajatasolla

Toisella tasolla erityisliikunnanopettaja työskentelee opettajien kanssa. Erityisliikunnanopettajan työn tavoite on tukea opettajan oppimista ja opettajuutta. Erityisliikunnanopettajan rooleja toisella tasolla ovat kollega, asiantuntija ja kouluttaja. (Huovinen 2000, 191.)

Kun erityisliikunnanopettaja toimii kollegan roolissa, hän on jakamassa vastuuta oppilaiden opetuksesta opettajan kanssa sovitun työnjaon mukaisesti. Tärkeimpänä perustana on eri-

tyisliikunnanopettajan ja opettajan tasavertaisuus ja keskinäinen luottamus. Kollegoina pyritään avustamaan, tukemaan ja rohkaisemaan toinen toisiaan uudenlaisten työtapojen käyttämisessä ja molempien ammattitaidon kehittämisessä. Opettajan työ on perinteisesti ollut yksin työskentelemistä. Siksi erityisliikunnanopettajan mukaan ottaminen tunneille on rohkea teko niiltä opettajilta, jotka päästävät erityisliikunnanopettajan perinteisesti yksin hallitsemalleen reviirille. (Huovinen 2000, 192-193.)

Asiantuntijan roolissa toimiessaan erityisliikunnanopettajan työn päämäärä on teoreettisen ja käytännöllisen tiedon siirtäminen opettajan käyttöön. Asiantuntijana erityisliikunnanopettajalla tulee olla sellaista teoreettista ja käytännöllistä tietoa soveltavasta liikunnanopetuksesta, joka voi auttaa opettajaa opetuksen ongelmien ratkaisemisessa. Koska konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tieto ei sellaisenaan siirry opettajalta oppijalle (tässä tapauksessa erityisliikunnanopettajalta opettajalle), on haastellista löytää sellaisia työtapoja, jotta opettajan tietopääoman kasvattaminen on mahdollista. Erityisliikunnanopettaja voi tarkkailla ja antaa palautetta opettajan toiminnasta. Hän voi suunnitella liikuntajaksoja sekä tunteja yhdessä opettajan kanssa. Hän voi myös jakaa oppimateriaaleja tai toimia keskustelukumppanina. Tavoitteena on epäkohtien esiinnostaminen ja edelleen toimivien ratkaisumallien löytyminen opettajan opetukseen. (Huovinen 2000, 194-195.)

Kouluttajan roolissa erityisliikunnanopettajan työn päämäärä on liikuntaa opettavan henkilökunnan kouluttaminen. Tavoitteena on, että liikuntaa opettava henkilökunta omaksuisi sellaisia tietoja ja taitoja, joita liikunnanopetuksen soveltamisessa kaikkien oppilaiden tarpeita vastaavaksi tarvitaan. Edellisestä asiantuntijan roolista kouluttajan rooli poikkeaa siinä, että kouluttajana erityisliikunnanopettaja suunnittelee koko henkilökunnalle tarkoitetun koulutuskokonaisuuden eikä niinkään paneudu yksittäisten oppilaiden tapauksiin. Erityisliikunnanopettaja voi hankkia myös ulkopuolisia kouluttajia. (Huovinen 2000, 196-198.)

4.2.3 Erityisliikunnanopettajan työnkuva ja roolit yhteisötasolla

Kolmannella tasolla erityisliikunnanopettaja toimii yhteisötasolla. Tällä tasolla erityisliikunnanopettajan toiminta koostuu muun muassa soveltavan liikunnanopetuksen kehittämisestä valtakunnallisella ja kansainvälisellä tasolla. Kolmannella tasolla erityisliikunnanopettajan rooleja ovat suodattaja, tutkija-vaikuttaja ja toimihenkilö. (Huovinen 2000, 199.)

Suodattajan roolissa erityisliikunnanopettaja pyrkii hallitsemaan tietotulvaa. Hän pyrkii hankkimaan uutta tietoa sekä omaksumaan ja soveltamaan sitä. Hän osallistuu kansallisiin ja kansainvälisiin kongresseihin sekä koulutustilaisuuksiin. Hän seuraa alansa käytännöllisiä ja tieteellisiä julkaisuja ja tekee näistä opettajien käyttöön soveltuvaa materiaalia. Erityisliikunnanopettaja tuottaa myös oppimateriaalia sekä tekee työhönsä liittyviä raportteja ja yhteenvetoja käytäntöä hyödyttäen. Tässä roolissa erityisliikunnanopettajalta vaaditaan kriittisyyttä ja reflektiivisyyttä. Erityisliikunnanopettaja ei toimi kuitenkaan ainoastaan opettajien suuntaan tuottaen heille hyödyllistä tietoa, vaan hän pyrkii tuottamaan tietoa myös kenttätöistä saatujen kokemusten perusteella tiedeyhteisön ja opettajankoulutuksen käyttöön. (Huovinen 2000, 199-200.)

Tutkija-vaikuttajana erityisliikunnanopettajan työn päämäärä on uuden tiedon tuottaminen soveltavasta liikunnanopetuksesta sekä keskustelun herättäminen, vaikuttaminen ja uusien näkökulmien esittäminen alan kysymyksiin. Erityisliikunnanopettaja voi esimerkiksi toteuttaa pienimuotoisia toimintatutkimuksia yhdessä opettajien kanssa. Erityisliikunnanopettaja voi osallistua myös tulevien erityisliikunnanopettajien koulutukseen. Hän pyrkii kaikin tavoin edistämään myönteistä asenneilmapiiriä soveltavan liikunnanopetuksen hyväksymiseksi osaksi opettajien jokapäiväistä työtä. (Huovinen 2000, 200-201.)

Kolmannen tason viimeisessä roolissa eli toimihenkilönä erityisliikunnanopettaja pyrkii vastaamaan kaikkiin niihin tarpeisiin, joihin muut roolit eivät kykene vastaamaan. Huovisen mukaan tämä on ehkä jopa merkittävin erityisliikunnanopettajan rooli ja hän vertaakin toimihenkilön roolia toimistosihteerin rooliin: jos kukaan muu ei tiedä vastausta niin kysytään toimistosihteeriltä. Toimihenkilön roolissa erityisliikunnanopettaja tekee monia erilai-

sia tehtäviä. Näitä tehtäviä ovat muun muassa koulutuksista tiedottaminen, soveltavan liikunnanopetuksen välineistön esittely, uusien opetusmenetelmien esittely, yhteistyökumppanien etsintä ja tiedusteluihin vastaaminen. (Huovinen 2000, 201.)

4.3 Eri maiden erityisliikunnanopettajien työn vertailu

Yllä käsiteltyjen maiden erityisliikunnanopettajien työnkuvat muistuttavat paljon toisiaan, mutta joitain erojakin löytyy. Kaikissa maissa erityisliikunnanopettajien keskeinen työn tavoite on toimia opettajien apuna, jotta oppilaiden oppiminen olisi tehokasta. Erityisliikunnanopettajat voivat observoida liikuntatunteja. Näin he pystyvät antamaan opettajille vinkkejä, miten erityistä tukea tarvitseva oppilas saadaan parhaalla mahdollisella tavalla mukaan liikuntatunnille. He voivat myös avustaa oppilaan henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisessa ja oppilaan arvioinnissa. Lisäksi erityisliikunnanopettajat tekevät yhteistyötä ympäröivän yhteiskunnan kanssa ja muiden asiantuntijatahojen kanssa. (Block & Conatser 1999; Huovinen 2000; Lytle & Hutchinson 2004; Nearinburg & Clifford 2003; SUNY Cortland.)

Kanadassa erityisliikunnanopettajien työtehtävistä puuttuu koulutusten järjestäminen sekä suoraan oppilaiden kanssa toimiminen. Nämä työtehtävät löytyvät sekä Suomen että Yhdysvaltojen erityisliikunnanopettajilta. Vain Suomessa erityisliikunnanopettajien työtehtäviin kuuluu tutkijana työskenteleminen. (Block & Conatser 1999; Huovinen 2000; Lytle & Hutchinson 2004; Nearinburg & Clifford 2003.)

Yhdysvalloissa työnkuvien taustalla vaikuttavat erityisliikunnanopettajien pätevyydelle määritellyt kriteerit. APENS (Adapted Physical Education National Standards) –kriteereitä on 15 ja ne kuvaavat, mitä tietoja ja taitoja erityisliikunnanopettajan tulee hallita työssään. (Block 2007, 13; SUNY Cortland.) Kanadassa vastaavia kriteereitä ei ole (Nearinburg & Clifford 2003). Suomessa lainsäädäntö määrittelee opettajien kelpoisuusvaatimukset. Eri-tyisopettajien kelpoisuusvaatimukset on määritelty laissa, sen sijaan erityisliikunnanopettajien vaatimuksia ei. Lainsäädäntö kuitenkin sanoo, että valtion liikunta-, kuulo- ja näkövammaisten kouluissa liikunnan opetusta voi antaa henkilö, joka on pätevä opettamaan lii-

kuntaa peruskoulussa ja jolla on suoritettu erityisliikunnan perus- ja aineopinnot. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.) Sitä, kuka on pätevä antamaan erityisliikunnan opetusta/soveltavan liikunnan opetusta yleisopetuksen ryhmissä ei ole määritelty.

5 KONSULTOINTI

5.1 Yleiset konsultointimallit

Blockin ja Conatserin (1999) mukaan koulumaailmassa konsultointi pohjautuu useimmiten käyttäytymiseen vaikuttavaan konsultointiin tai vaihtoehtoisesti organisatoriseen konsultointiin kun taas Friendin & Cooken (1996) mukaan koulukonsultointiin soveltuvat käyttäytymiseen vaikuttava konsultointi ja kliininen konsultointi. Seuraavassa esittelen yleisistä konsultointimalleista ne, joita edellä mainittujen lähteiden mukaan voidaan soveltaa koulumaailmaan. Näiden kolmen mallin lisäksi on olemassa vielä mielenterveyskonsultointimalli, mutta jätän sen esittelemättä, koska sitä ei sovelleta koulumaailmaan (Friend & Cooke 1996, 26-27).

Käyttäytymiseen vaikuttavassa konsultoinnissa arvioidaan oppilaan ja oppilaaseen vaikuttavien henkilöiden käyttäytymistä ja pyritään sitä kautta selvittämään oppilaan käyttäytymisen syitä. Aiheuttaako esimerkiksi opettajan toiminta oppilaan syrjäänvetäytymisen tai aiheuttaako avustajan toiminta muiden oppilaiden hyljeksinnän yhtä oppilasta kohtaan. (Block & Conatser 1999.) Käyttäytymiseen vaikuttavassa konsultoinnissa konsultti omaa laajan ymmärtämyksen interventioista, joita voidaan käyttää oppilaaseen tai joilla voidaan vaikuttaa konsultoitavan (opettajan) käyttäytymiseen. Konsultointitilanteessa konsultti käyttää ongelmanratkaisusarjaa, joka koostuu useista vaiheista. Nämä vaiheet ovat ongelman määrittely, mahdollisten ratkaisuvaihtoehtojen muodostaminen, ratkaisuvaihtoehtojen arviointi ja sopivan vaihtoehdon valinta, valitun ratkaisuvaihtoehdon toteuttaminen sekä lopputuloksen arviointi. (Bergan 1990; Kratochwill & Bergan 1990; Sugain & Tindall 1993, Friendin & Cooken 1996 mukaan, 25, 107-121.)

Kliininen konsultointi perustuu siihen olettamukseen, että ongelma esiintyy pääasiassa potilaassa (koulumaailmassa tämä tarkoittaisi oppilaasta) ja konsultoitava (esimerkiksi opettaja) omaa tarvittavat taidot toimia konsultin ehdotusten ja suositusten mukaisesti. Konsultin työ rajoittuu siis enimmäkseen diagnosointiin ja suositusten antamiseen eikä hän ole mukana,

kun hänen antamia ehdotuksia tai suosituksia toteutetaan käytännössä. Konsultti saattaa tosin myöhemmin tehdä seurantakäynnin tai soittaa konsultoitavalle valitun toimen onnistumisesta. (Friend & Cooke 1996, 25-26.)

Organisatorisessa konsultoinnissa konsultti pureutuu koko yhteisöön, esimerkiksi koulu yhteisöön (Block & Conatser 1999). Lähtökohtana on ajatus, että konsultti voi vain auttaa yhteisöä auttamaan itseään (Schein 1999, 1). Ensin hän kerää tietoa, miten yhteisö toimii ja mitkä ovat tarpeet kyseisessä yhteisössä. Koulussa konsultti voi observoida opettajia ja muuta henkilökuntaa heidän työssään tai haastatella heitä saadakseen tietoa. Tiedonkeruun jälkeen konsultti yhdessä henkilökunnan kanssa analysoi saatuja tietoja ja etsii suurimmat ongelmat, jotka heikentävät yhteisön tehokasta työskentelyä. Monesti esiin nousevat henkilöiden väliset suhteet, joten yhteisössä tehdään vuorovaikutus- ja rooliharjoituksia. Tässä konsultointimallissa korostuvat henkilöiden väliset vuorovaikutussuhteet ja ajatus siitä, että monesti ongelmat eivät ole ratkaistavissa yhden henkilön voimin, vaan mukana täytyy olla huomattavasti suurempi joukko. Kaikkien osapuolten täytyy myös sitoutua prosessiin muutoksen aikaansaamiseksi. (Block & Conatser 1999; Friend & Cooke 1996, 27; Schein 1999, 1.)

5.2 Koulukonsultointi

Yleisimmin koulukonsultoinnissa on kolme osapuolta, jotka ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa: konsultti, konsultoitava ja oppilas. Konsultti ja konsultoitava tekevät yhteistyötä vapaaehtoisesti ja vastavuoroisesti ilman hierarkiasuhteita. Konsultoitava, yleensä opettaja, on vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Konsultoitava voi olla myös joku muu henkilö kuin opettaja, esimerkiksi oppilaan vanhempi tai hallintoa edustava henkilö. Konsultti ei välttämättä koskaan ole yhteydessä itse oppilaaseen, tosin sekin on mahdollista. (Block & Conatser 1999; Friend & Cooke 1996, 22-23; Kampwirth 2003, 14.)

Koulukonsultoinnissa voi olla myös useampia osapuolia, vaikka kolme osapuolta onkin yleisin. On esimerkiksi mahdollista, että konsultteja on useampia. Tällöin jokainen konsult-

ti voi edustaa tiettyä erityisalaa. Mahdollista on myös se, että konsultoitavia on useampia tai että oppilaita on useampia kuin yksi. (Kampwirth 2003, 14-15.)

Koulukonsultoinnissa on tärkeää, että osapuolet tekevät yhteistyötä. Opettajan tulee saada olla mukana ongelmanratkaisuprosessissa, jotta hän tuntee kuuluvansa mukaan konsultointiprosessiin. Jos konsultti jättää opettajan ulkopuoliseksi, voi se aiheuttaa opettajalle mielihapaa ja motivaation puutetta ongelmanratkaisuun. Kaikki erityisliikunnan konsultit eivät välttämättä ole saaneet erityistä koulutusta konsultointiin, joten he eivät luota siihen, että pystyisivät auttamaan muita aikuisia. Täten he mielellään toimivat suoraan oppilaan kanssa ja opettaja jää ulkopuolelle. (Block & Conatser 1999.) Tällaisessa tapauksessa voidaan miettiä, onko konsultointiprosessi onnistunut jos siitä ei jää opettajalle myöhempiä aikoja ajatellen välineitä oppilaan auttamiseksi.

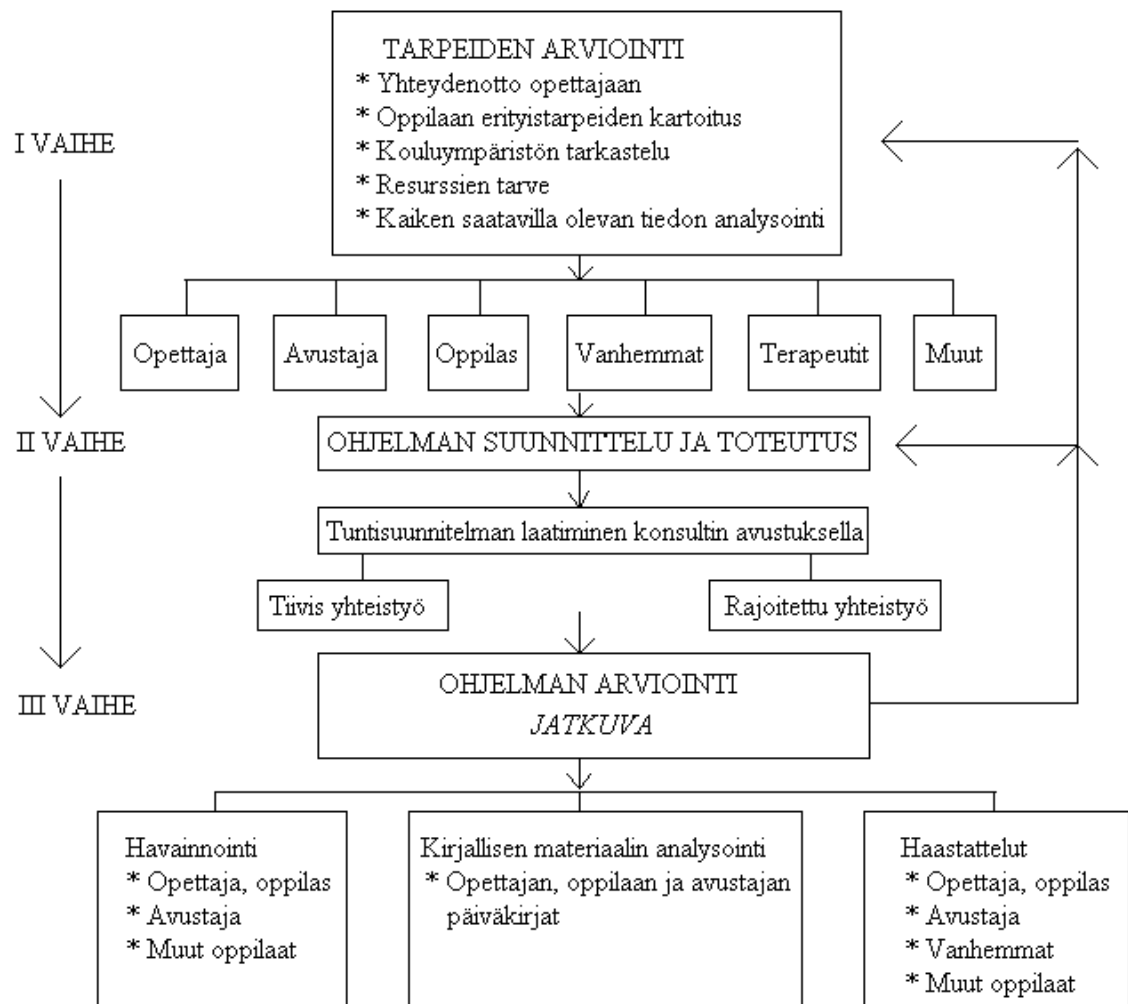
Koulukonsultointi on ongelmanratkaisuprosessi, joka sisältää useita vaiheita. Aloitusvaiheessa konsultti tulee mukaan opetukseen. Aloitusvaihetta seuraa ongelman määrittelyn vaihe ja sitä kautta tavoitteen asettamisen vaihe. Suunnitteluvaiheessa päätetään, miten haluttuun tavoitteeseen pyritään pääsemään ja suunnitteluvaihetta seuraa interventiovaihe. Interventiovaiheessa toteutetaan suunnitteluvaiheessa päätetyt toimet. Lopuksi arvioidaan ja pohditaan intervention onnistumista ja tavoitteiden saavuttamista. Yhteistyö päättyy lopetusvaiheeseen. (Block & Conatser 1999; Friend & Cooke 1996, 24.) Heikinaro-Johanssonin (1995) soveltavan liikunnanopetuksen konsultointimalli seuraa pitkälti näitä vaiheita.

Mahdollisia syitä sille, että opettaja kaipaa tukea omaan työhönsä on useita. Opettaja saattaa huomata, että yhdellä tai useammalla oppilaalla on vaikeuksia saavuttaa opetussuunnitelmassa heidän luokkatasolleen asetettuja tavoitteita. Toisaalta oppilaalla saattaa olla jokin vamma tai sairaus, josta opettajalla ei ole kokemusta eikä hän tiedä, miten soveltaa liikuntaa turvallisesti kyseisessä tapauksessa. Tällaisia diagnooseja voisivat olla esimerkiksi selkäydintyrä, autismi tai luuston haurastuminen. Oppilaan fysioterapeutti, lääkäri tai vanhemmat voivat olla myös sitä mieltä, että oppilas hyötyisi, mikäli hänen opettajansa saisi erityisliikunnan konsultointia. (Nearinburg & Clifford 2003.)

Alderman ja Gimpel (1996) ovat tutkineet konsultointia luokkaopetuksessa, kun oppilaiden ongelmat ovat koskeneet käyttäytymistä. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat nimesivät tehokkaaseen konsultointiin kuuluvia piirteitä. Tärkeimmäksi tehokkaaseen konsultointiin sisältyväksi piirteeksi nousi henkilökohtainen tuki, johon kuuluu kontakti ja kuuntelu. Toiseksi tärkein piirre oli sellaisten ehdotusten antaminen, jotka ovat todistetusti toimineet aiemminkin. Kolmanneksi tärkeimpänä piirteenä pidettiin sellaisia ehdotuksia, jotka ovat käytännöllisiä ja jotka kuuluvat opetussuunnitelmaan. (Alderman & Gimpel 1996.)

5.3 Soveltavan liikunnanopetuksen konsultointimalli

Liikunnanopetuksen konsultointia on tutkittu hyvin vähän. Heikinaro-Johansson (1995) kehitti ja testasi soveltavan liikunnanopetuksen konsultointimallin. Kuvio mallista on seuraavalla sivulla. Malli pohjautuu käyttäytymiseen vaikuttavaan konsultointiin. Esittelen mallin tarkemmin tässä, koska se on ollut Huovisen (2000) tutkimuksen taustalla ja sitä kautta kerlon työn taustalla.



KUVIO 2. Soveltavan liikunnanopetuksen konsultointimalli (suomennettu teoksesta Heikinaro-Johansson 1995, 43)

Heikinaro-Johanssonin (1995) malli (Kuvio 2) on jaettu kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa erityisliikunnanopettaja kartoittaa opettajat, jotka haluavat ja tarvitsevat yhteistyötä soveltavan erityisliikunnanopetuksen toteuttamiseen. Tämän jälkeen erityisliikunnanopettaja kartoittaa kouluympäristön sekä oppilaan erityistarpeet ja hankkii kaiken mahdollisen tiedon, jotta hän osaa päättää, millaista tukea kyseisen luokan liikunnanopetuksessa tarvitaan. Hän voi haastatella esimerkiksi oppilaan vanhempia, avustajaa tai terapeutteja. (Heikinaro-Johansson 1995, 44, 69.)

Toisessa vaiheessa suunnitellaan yksilöllinen ohjelma kyseessä olevaan tapaukseen ja toteutetaan suunniteltu ohjelma. Koululiikunnan tavoitteet ovat samat kaikille oppilaille, huolimatta siitä, että jollain oppilaalla saattaa olla tarvetta erityiseen tukeen. Usein opettajat toivovat niin paljon konsultin apua kuin mahdollista. Konsultin aika, energia ja kokonaisuusmäärä asettaa kuitenkin rajoituksia sille, miten paljon aikaa konsultti voi käyttää yhteen tapaukseen. Tällöin päätetään, tuleeko yhteistyö olemaan tiivistä vai rajoitettua. Tiiviissä yhteistyössä konsultti tekee yhteistyötä kahdesti tai useammin viikossa tietyssä paikassa. Hän suunnittelee tunteja koko luokalle kiinnittäen erityistä huomiota erityistä tukea tarvitsevan oppilaan harjoitteiden soveltamiseen. Rajoitetun yhteistyön mallissa suurin ero tiiviin yhteistyön malliin on, että konsultilla ei ole mahdollisuutta vieraila kahdesti viikossa yhdessä paikassa. Rajoitettu yhteistyö vaihtelee hyvin paljon tapauksittain. Yhteistyöhön vaikuttavat kouluympäristössä vaikuttavien henkilöiden asenteet ja uskomukset, tilat ja väli- neet sekä opetukseen vaikuttavien henkilöiden halu tehdä yhteistyötä. Liikuntaohjelman toteuttamisvaiheessa erityisenä tavoitteena on kehittää luokan- ja erityisopettajien opetus- käyttäytymistä siten, että he osaisivat arvioida oppilaiden liikuntataitoja ja osaisivat tilan- teen niin vaatiessa eriyttää opetusta. (Heikinaro-Johansson 1995, 44-45, 69.)

Kolmannessa vaiheessa arvioidaan kunkin yksilöllisen ohjelman toteutumista. Ohjelman arvioinnissa otetaan huomioon kaikkien osapuolten näkemykset ohjelman onnistumisesta. Opetuksen arviointi on jatkuvaa, koska sillä tavalla voidaan arvioida tavoitteiden saavutta- mista ja tarvittaessa tehdä muutoksia ohjelmaan. (Heikinaro-Johansson 1995, 43-44, 69.)

Mallin pohjalta tehdyn tutkimuksen perusteella malli osoittautui toimivaksi, erityisesti sil- loin, kun käytettiin tiivistä yhteistyötä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat tyytyväisiä ja kokivat inklusion onnistuneen. Tutkimus osoitti myös sen, että onnistunut inklusio vaatii sekä aikaa että halukkuutta eri osapuolilta paneutua liikunnanopetuksen kehittämi- seen. (Heikinaro-Johansson 1995, 70.) Myös Huovinen teki oman tutkimuksensa tämän mallin perusteella ja hänenkin tutkimuksessaan malli osoittautui toimivaksi. Keskeinen etu mallissa oli moniammatillisen yhteistyön korostuminen, jolloin tietoa oppilaasta saatiin monelta taholta ja erilaisista näkökulmista. (Huovinen 2000, 205.)

5.4 Konsultoiva erityisliikunnanopettaja kuntiin -hanke – missä mennään?

Yhä useammin kaikki lapset ovat samoilla oppitunneilla huolimatta erityisen tuen tarpeista. Tämä aiheuttaa tarvetta soveltavan liikunnanopetuksen konsultoinnille. (Block & Conatser 1999; Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 10; Horton ym. 2003; Sherrill 2004, 213.) Oppilaat, jotka tarvitsevat erityistä tukea oppimiselleen, tulee huomioida opetuksessa niin, että he saavat tarvitsemansa tuen oppimiselleen. Liikunnanopetuksessa opetusohjelmien tulee olla monipuolisia, jotta ne ottavat huomioon oppilaan yksilölliset tarpeet. Suomessa liikuntaa opettavilla opettajilla on vain harvoin käytössään tarvittavat tukipalvelut erityistä tukea tarvitseville oppilaille. (Heikinaro-Johansson 1995, 67.) Harvoin yksi ihminen tietää ja osaa toimia kaikissa erilaisissa tilanteissa parhaalla mahdollisella tavalla, joten on luonnollista, että ihmiset tekevät yhteistyötä saavuttaakseen tavoitteet. Nykyään myös oppilasryhmät ovat suuria, joten opettajan voimavarat eivät aina riitä yksittäisen oppilaan erityistarpeiden selvittämiseen ja huomioimiseen. (Dettmer ym. 2002, 1; Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 10.) Edellämainitut seikat huomioon ottaen soveltavan liikunnanopetuksen konsultointi tuntuu luontevalta.

Konsultoiva erityisliikunnanopettaja kuntiin –hankkeen tavoitteena oli luoda malli kerlon toiminnan perustamiselle ja toteuttamiselle valtakunnallisesti. Kerlon tehtävä oli kunnan opetustoimen osana tukea kouluja, sen opettajia, oppilaita ja vanhempia erityisliikuntaa koskevissa asioissa. (Rauhamäki 2008.)

Tutkimukseni on jatkoa Ville Pulkkinen pro gradu –työlle, jonka aikana hanke laitettiin alulle. Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa laadittiin rahoitushakemus, tehtiin esivalmistelu- ja työn aloittamista varten ja julkaistiin työpaikkailmoitus. Hankkeen toisessa vaiheessa kerlo aloitti työssään. Tutkimukseni pureutuu hankkeen toiseen ja kolmanteen vaiheeseen. Toisessa vaiheessa kerlo oli työssään ja teki koulukonsultointia kuin myös mallintoi hanketta. Kolmannen vaiheen tavoite oli vakiinnuttaa kerlon toimi. (Pulkinen 2007, 8-9.)

Tätä kirjoittaessani Konsultoiva erityisliikunnanopettaja kuntiin –hanke on päättynyt. Kerlo oli työssään yhden kokonaisen lukuvuoden (2007-2008) verran ja lisäksi syyslukukauden

2008. Kerlon työalueella Jyväskylän, Korpilahden ja Muuramen kunnissa oli 46 perusopetuksen koulua ja lukiota. Oppilaita oli yhteensä yli 11 000. Liikunnassa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita alueella olivat muun muassa oppilaat, joilla oli hahmotushäiriöitä tai kömpelyyttä. Lisäksi oli oppilaita, joilla oli jokin pitkäaikaissairaus tai he olivat vammautuneet. Alueella oli myös oppilaita, jotka olivat arkoja tai kieltäytyivät liikunnasta ja oppilaita, joilla esiintyi ylivilkkautta tai he olivat mielenterveydeltään poikkeavia. (Rauhamäki 2008.)

Kerlo teki hankkeen aikana yhteistyötä useiden eri tahojen kanssa. Näitä tahoja olivat ensisijaisesti oppilaat ja opettajat. Näiden lisäksi kerlo teki yhteistyötä oppilaiden vanhempien, kuntien terveystoimien (muun muassa fysioterapeutit), koulujen oppilashuoltoryhmien, kuntien liikuntatoimien, kuntien opetus- ja sivistystoimien, Jyväskylän yliopiston, opetusministeriön sekä muiden yksittäisten toimijoiden kanssa. (Rauhamäki 2008.)

Opetusministeriön rahoitus hankkeelle loppui syyslukukauden 2008 jälkeen eikä jatkorahoitusta myönnetty. Jyväskylän kaupunki ei liioin perustanut virkaa/toimea kerlolle. Yksi syy lienee ollut vuodenvaihteessa 2008-2009 tapahtunut kuntaliitos, jossa Jyväskylän kaupunki, Jyväskylän maalaiskunta ja Korpilahden kunta yhdistyivät. Puolentoista vuoden kokemus kerlon työstä Suomessa jäi täten kokemukseksi ja jää nähtäväksi toteutuuko hankkeen kolmas vaihe eli viran/toimen vakinaistaminen tulevaisuudessa.

6 TUTKIMUKSTEHTÄVÄ JA -ONGELMAT

Block ja Conatser (1999) sekä Huovinen (2000, 2009) ovat todenneet, että tutkimusta sovel-tavan liikunnanopetuksen konsultoinnista tarvitaan vielä paljon. Tämän tutkimuksen tehtä-vä onkin kuvata liikuntaa opettavien opettajien ja konsultoivan erityisliikunnanopettajan välistä yhteistyötä sekä liikuntaa opettavien opettajien kokemuksia yhteistyöstä kerlon kanssa. Kerlo aloitti työssään syksyllä 2007. Konsultoivan erityisliikunnanopettajan työtä oli kokeiltu Suomessa vain kerran aiemmin (Huovinen 2000). Tämän vuoksi haluttiin lisää tietoa työn toimivuudesta tulevaisuutta ajatellen. Tutkimusongelmat täsmentyivät tutki-muksen teon kuluessa seuraaviksi:

Tutkimusongelmat:

1. Miten liikuntaa opettavat opettajat suhtautuvat inkluusioon?
2. Mistä ja milloin liikuntaa opettavat opettajat saivat tietää kerlon toimesta?
3. Millaisisia odotuksia liikuntaa opettavilla opettajilla oli yhteistyöstä kerlon kanssa ja miten odotukset täyttyivät?
4. Millä tavalla liikuntaa opettavat opettajat ja heidän oppilaansa hyötyivät yhteistyös-tä kerlon kanssa?
5. Millaisena liikuntaa opettavat opettajat näkevät yhteistyön kerlon kanssa tulevai-suudessa?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tieteenfilosofinen lähtökohta

Tutkimukseni tieteenfilosofinen lähtökohta on lähimpänä fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä (Laine 2007; Lehtomaa 2006). Fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita henkilöiden kokemuksista (Laine 2007; Perttula 2006) ja tutkimushenkilöiksi valitaan ne, joilla on omakohtaisia kokemuksia tutkijaa kiinnostavasta aiheesta (Lehtomaa 2006). Omat kokemukseni vaikuttavat siihen, miten ymmärrän tutkittavaa ilmiötä ja tutkittavien kokemuksia. Minun on osattava erottaa omat kokemukseni tutkimuksen aikana niistä kokemuksista, jotka muodostuvat suhteessa tutkittaviin. (Laine 2007; Lehtomaa 2006; Perttula 2006.) Tämä antaa minulle mahdollisuuden ymmärtää uutta. Kokemuksen tutkimisessa lähtökohta on objektiivisuus eli miten hyvin tutkija kykenee tavoittamaan ilmiön sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee (Lehtomaa 2006; Perttula 2006.) Toisaalta pitää muistaa, että tutkija tekee aineistostaan tulkinnat, joten tietty subjektiivisyys säilyy mukana. Tieteellisyys perustuu tässä tapauksessa tutkijan ajatteluun. (Perttula 2006.) Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimustavassa ei ole tarkoitus löytää yleistyksiä tutkittavasta ilmiöstä, vaan pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja yleisyyden ohella myös ilmiön yksilöllistä moninaisuutta (Laine 2007).

Hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään tulkitsemaan ilmiötä (Laine 2007) ja erityisesti kokemusten tulkinta korostuu (Perttula 2006). Tulkinnan kohteena ovat henkilöiden ilmaisut. Suurin ilmaisujen luokka ovat kielelliset ilmaisut, joita tässäkin tutkimuksessa tulkitaan. (Laine 2007.)

Tutkimuksen alkuvaiheessa tutkimusongelmat eivät olleet tarkasti selvillä, vaan ne täsmen-tyivät koko ajan tutkimuksen teon kuluessa. Tämä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Esimerkiksi se, mistä ja milloin opettaja oli saanut tiedon kerlostä ja opettajan ymmärrys kerlon työstä tuntui aluksi itsestäänselvältä enkä suunnitellut liittäväni sitä tutkimukseeni. Pilottihaastattelu kuitenkin osoitti, että sekin olisi mielenkiintoinen tutkimusongelma. (Kiviniemi 2007.)

7.2 Tutkimusmenetelmät

7.2.1 Tapaustutkimus

Tutkimukseni on luonteeltaan tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa tutkitaan vain yksi tapaus, joka voi olla esimerkiksi yksilö, perhe, kylä tai organisaatio. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001). Tämän tutkimuksen tapaus on Konsultoiva erityisliikunnanopettaja kuntiin –hanke. Tapaustutkimuksen yksi tyypillisistä piirteistä on, että siinä pyritään selvittämään jotain, mikä ei ole vielä tiedossa. Tapaustutkimuksen tavoite on lisätä ymmärrystä tutkittavasta tapauksesta ja sen olosuhteista, joiden tuloksena tapauksesta tuli sellainen kuin tuli. Tässä tutkimuksessa on piirteitä sekä paljastavasta tapauksesta että ainutlaatuisesta tapauksesta. Paljastavan tapauksen piirre on, että kyseinen ilmiö, tässä Konsultoiva erityisliikunnanopettaja kuntiin –hanke, on tiedossa, mutta sitä ei ole ennen tutkittu. Ainutlaatuisen tapauksen tästä tekee se, että konsultoiva erityisliikunnanopettaja oli ensimmäinen ja toistaiseksi myös viimeinen kyseinen toimi Suomessa. Siksi ei ole mahdollista saada tietoa konsultoivan erityisliikunnanopettajan työstä kuin vain tätä yhtä, ainutlaatuista tapausta tutkimalla. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007.)

7.2.2 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelun aihepiirit, teemat, ovat kaikille haastateltaville samat. Sen sijaan yksittäiset kysymykset tai niiden järjestys voivat vaihdella haastattelusta toiseen. Näin teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten teemojen varassa eikä tiettyjen samojen kysymysten varassa. Kaikki etukäteen päätetyt teemat käydään haastattelussa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat. Tämä tuo haastateltavan äänen kuuluviin ja ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä. (Eskola & Vastamäki 2001; Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48.)

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun (Liite 1), koska tutkimukseni kohteena oleva aihe oli vielä tuntematon eikä siitä ollut aikaisempaa tutkimustietoa. Lisäksi jo

etukäteen pystyin arvioimaan, että eri opettajilta saattaa tulla hyvin erilaisia vastauksia ja mielipiteitä, joten teemahaastattelu antaisi joustovaraa. Teemahaastattelu antaisi myös mahdollisuuden tarpeen tullen selventää ja syventää vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.)

Periaatteessa etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyihin seikkoihin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 78-79). Tässä tapauksessa tutkittavasta ilmiöstä tiedettiin kuitenkin etukäteen vain vähän, koska konsultoivan erityisliikunnanopettajan toimea oli kokeiltu Suomessa vain kerran aiemmin (Huovinen 2000). Siksi osa teemoista perustui myös intuitioon ja kerlon työn alkuvaiheissa saatuihin kokemuksiin.

Pilottihaastattelun tein keväällä 2008 yhdelle henkilölle ja sen tarkoituksena oli varmistaa, että ennalta suunniteltu teemahaastattelurunko toimisi käytännössä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 72-72). Haastateltava oli päiväkodin ohjaaja, joka oli tehnyt yhteistyötä kerlon kanssa. Päiväkoti ei varsinaisesti kuulunut kerlon työalueeseen, mutta kyseinen päiväkotitoiminta oli yhden koulun välittömässä läheisyydessä, joten samalla, kun kerlo oli käymässä kyseisellä koululla, hän kävi myös päiväkodin puolella. Pilottihaastattelun perusteella lisäsin haastattelurunkoon yhden ja poistin kaksi teemaa.

Varsinaisesti tutkimusta varten haastattelin viisi liikuntaa opettavaa opettajaa: kolme heistä oli luokanopettajia ja kaksi erityisluokanopettajia. Haastateltavat valitsin yhdessä kerlon kanssa harkinnanvaraisesti niin, että haastateltavat edustaisivat mahdollisimman erilaisia tapauksia, joissa kerlo oli mukana. Näin pyrin saamaan monipuolisia näkökulmia ja mielipiteitä kerlon työhön. Samalla halusin tuoda ilmi, miten monipuolisesti eri tavalla kerlo voi toimia eri opettajien kanssa. Haastateltavien joukossa ei ollut yhtään liikunnan aineenopettajaa, koska kerlo oli tehnyt heidän kanssaan vain vähän yhteistyötä. Yhtä yläkoulun aineenopettajaa pyysin haastateltavaksi, mutta hän kieltäytyi.

Yksi haastatteluun valituista ei kyennyt tulemaan haastatteluun, koska oli ehtinyt jäädä juuri äitiyslomalle siinä vaiheessa, kun pyysin häntä haastateltavaksi. Pidin häntä kuitenkin

tärkeänä henkilönä tutkimuksen kannalta, koska halusin kuvata erilaisia yhteistyömuotoja opettajien ja kerlon välillä ja halusin saada häneltä jonkinlaisen näkökulman kerlon työhön. Tiesin, että hän on jäämässä äitiyslomalle ja halusin esimerkin tapauksesta, jossa kerlo voi toimia linkkinä vanhan ja uuden opettajan välillä. Tällöin oppilaan koulunkäynnissä säilyy henkilö, joka tietää hänen tilanteestaan, vaikka varsinainen opettaja vaihtuukin. Tämän vuoksi hän vastasi kysymyksiin sähköpostin välityksellä. Minulla oli kuitenkin myös sähköpostin välityksellä mahdollisuus pyytää häneltä tarkennuksia vastauksiin, mikäli joku vastaus sellaista tarvitsisi. Sähköpostilla lähettämäni kyselylomake pohjautui teemahaastattelurunkoon ja se on liitteenä 2. Muotoilin kysymykset mahdollisimman selkeiksi niin, ettei niitä pystyisi tulkitsemaan usealla tavalla, vaan ne olisivat yksiselitteisiä (Valli 2001).

Haastattelut tein keväällä 2008 ja talvella 2009. Haastattelupaikat vaihtelivat riippuen henkilöstä, jota haastattelin. Kolme opettajaa haastattelin heidän omalla koulullaan ja yhden Jyväskylän yliopiston liikunnan kirjaston tiloissa. Yksi opettaja vastasi sähköpostin välityksellä. Kaikissa haastattelutilanteissa itse tila, jossa haastattelu suoritettiin, oli rauhallinen eikä ympärillä ollut häiriötekijöitä.

7.2.3 Tutkimukseen osallistuneet opettajat

Seuraavassa esittelen tutkimukseen osallistuneet opettajat. Nimet on muutettu.

Helena: Helena on ammatiltaan luokanopettaja ja työvuosia hänellä on takana noin 10. Helena on tehnyt liikuntaan liittyen pakolliset opinnot luokanopettajaopintojen aikana. Tällä hetkellä Helena työskentelee alakoulussa ensimmäisen luokan opettajana. Erityistä tukea liikunnassa tarvitsevia oppilaita Helenalla ei varsinaisesti ole ollut uransa aikana, mutta luonnollisesti taitotasoltaan hyvin erilaisia oppilaita hän on kohdannut. Kerloon Helena tutustui, kun kerlo teki viikon mittaisen vierailun koululle ja rakensi sinne ”motoradan”.

Piia: Piia on ammatiltaan luokanopettaja ja työvuosia hänellä on takana noin 15. Piia on tehnyt pakolliset luokanopettajan opintoihin kuuluvat liikunnan opinnot ja hän on opiskel-

lut voimistelun valmentamista. Tällä hetkellä Piia työskentelee alakoulussa neljännen luokan opettajana ja hän on ollut kyseisen luokan kanssa ensimmäisestä luokasta saakka. Piialla on luokassaan oppilas, joka tarvitsee henkilökohtaisen avustajan liikuntatunneilla ja soveltamista eri liikuntalajeissa. Kerloon Piia tutustui pyytäessään tukea kyseisen oppilaan opettamiseen.

Suvi: Suvi on ammatiltaan luokanopettaja ja hänellä työvuosia on takana kahdeksan. Suvi on tehnyt opintojensa yhteydessä liikunnasta perusopinnot ja lisäksi hän on käynyt telinevoimisteluun liittyvillä kursseilla. Suvi opettaa alakoulussa kolmatta luokkaa ja hän on ollut kyseisen luokan kanssa ensimmäisestä luokasta saakka. Suvi on vastannut kysymyksiin kirjallisesti, koska hän oli jäänyt äitiyslomalle siinä vaiheessa, kun pyysin häntä haastatteluun. Suvilla on luokassaan muutama oppilas, jotka tarvitsevat erityistä tukea liikuntatunneilla. Yksi oppilas käyttää pyörätuolia ja tällä oppilaalla on myös henkilökohtainen avustaja. Yhdellä oppilaalla on liikuntarajoitteita ja muutama oppilas on ylipainoinen. Kerloon Suvi tutustui pyytäessään tätä vierailulle yhden lapsen Asperger-epäilyn vuoksi.

Liisa: Liisa on ammatiltaan erityisluokanopettaja ja työvuosia hänellä on takanaan vähän yli 10. Liikunnan opintoja hänellä ei juurikaan ole. Liisa opettaa yhdistettyä ensimmäisen ja toisen luokan pienryhmää. Hän on aina alkuopetuksessa, joten oppilaat vaihtuvat yhden tai kahden vuoden välein, osa oppilaista useamminkin. Erityisluokanopettajana Liisa on kohdannut paljon sekä liikunnassa että muissa aineissa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Liisa toimi koulunsa yhdysopettajana kerlon ja muiden opettajien välillä ja hän tutustui kerloon, kun tämä auttoi erityisesti yhden oppilaan uimisen kanssa.

Jarmo: Jarmo on erityiskoulun neljännen ja viidennen luokan opettaja ja tässä työssä hän on ollut 20 vuotta. Jarmolla on useita tutkintoja. Hän on muun muassa erityisluokanopettaja, erityislastentarhanopettaja ja jalkapallon ammattivalmentaja. Jarmolla on liikunta-aiheista koulutusta erityisesti ammattivalmentajatutkinnon kautta. Luonnollisesti työpaikastaan johtuen Jarmolla on paljon kokemusta erityistä tukea tarvitsevistä oppilaista. Kerloon Jarmo tutustui, kun kerlo tuli koululle järjestämään liikuntapäivää.

7.3 Aineiston analysointi

Nauhoitin haastattelut sanelukoneella (Roland, Edirol R-09HR) ja purin haastattelut kirjalliseen muotoon jälkeinpäin. Fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5 sanatarkasti litteroitua aineistoa neljästä haastattelusta muodostui 41 sivua. Litteroidun aineiston lisäksi mukana oli kaksi sivua (rivivälillä 1, fonttikoolla 12) vastauksia kyselylomakkeesta yhdeltä henkilöltä.

Analyysia tehdessäni käytin hyväkseni Jari Eskolan (2007) artikkelia laadullisen aineiston analyysistä, jossa keskitytään erityisesti teemahaastatteluaineiston analysointiin (Eskola 2007). Aloitin varsinaisen analyysin lukemalla kaikki haastattelut läpi, jotta sain kokonaiskuvan haastateltujen vastauksista. Tämän jälkeen lähdin lukemaan haastatteluja uudelleen ja teemoittelin haastateltujen vastaukset. Teemoina käytin pitkälti samoja teemoja, joita olin käyttänyt haastattelurungossa pienellä muutoksella: lisäsin yhdeksi omaksi teemakseen kaikki ne kommentit, jotka koskivat liikunnanopetuksen välineitä tai avustajia. Tämän tein sen vuoksi, että huomasin kolmessa haastattelussa selvästi erottuvan kommentit koulunkäynti- ja henkilökohtaisista avustajista sekä liikunnanopetuksen välineistä. Tällä muutoksella sain lopulta seuraavat kuusi teemaa: opettajan taustatiedot, mielipide inklusiosta ja yhteistyön tekeminen liikunnanopetuksessa, toiminta kerlon kanssa, kerlon hyöty opettajalle ja oppilaille, välineet ja avustajat liikunnanopetuksessa, tulevaisuuden odotukset ja näkymät (sisältäen yleiset odotukset liikunnanopetuksesta sekä kerlon kanssa toimimisesta).

Kun olin saanut kaikki haastattelut jaoteltua yllä olevien teemojen mukaisesti, lähdin lukemaan haastatteluja teema kerrallaan. Alleviivasin mielenkiintoisia kohtia ja tein ensimmäisiä huomioita marginaaliin. Samalla merkitsin myös ylös, miten antoisa kunkin opettajan vastaus oli kustakin teemasta. Antoisuudella tarkoitan sitä, miten hyvin opettajan vastaus kuvasi tiettyä teemaa ja miten paljon pystyin hyödyntämään opettajan vastausta. Vastauksen antoisuuden perusteella tein matriisin, joka on seuraavalla sivulla taulukossa 1. Jätin matriisista pois opettajien taustatiedot, koska niiden tarkoitus oli ainoastaan taustoittaa ja antaa pohjaa opettajan vastauksille eivätkä ne kuulu varsinaisiin tutkimusongelmiin. Saadun matriisin perusteella pureuduin tarkemmin jokaiseen teemaan niin, että aloitin teemasta, joka näytti vastausten perusteella saaneen eniten mielenkiintoisia kommentteja. Teeman sisällä

aloitin työstämisen sen opettajan vastauksesta, joka oli antoisin ja täydensin siitä saatua kuvaa muiden opettajien vastauksilla. Näin jatkoin teema kerrallaan kunnes viimeiseksi kävin läpi teeman, joka näytti matriisin perusteelta suppeimmalta. (Eskola 2007.)

TAULUKKO 1. Teemojen antoisuus haastateltujen vastausten mukaan.

	T1: Inkluisio	T2: Kerlo	T3: Kerlon hyöty	T4: Välineet/avustajat	T5: Tulevaisuus
H2: Helena	+++	++	++	-	+
H3: Piia	+++	+++	++	++	+++
H4: Suvi	++	+++	++	-	+
H5: Liisa	+++	+++	+++	+	++
H6: Jarmo	+++	+++	++	++	++

+++ erittäin antoisa

++ antoisa

+ antaa jotain

- ei kerro mitään

Luin haastatteluja useaan kertaan läpi, jotta ymmärtäisin varmasti sen, mitä haastateltava oli sanoillaan tarkoittanut. Tuloksia kirjoittaessani pidin myös välillä useiden päivien taukoja. Tällä pyrin siihen, että saisin aineistoon hieman etäisyyttä ja pystyisin näkemään haastattelut uudessa valossa.

7.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Arvioin ensin tutkimusmenetelmän luotettavuutta ja sen jälkeen koko tutkimuksen luotettavuutta yleisesti. Fenomenologisessa tutkimustavassa aineiston laadun takaa jo se, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt kuvaavat todenmukaisesti niitä kokemuksia, joista tutkija on kiinnostunut (Perttula 2006). Mutta antoivatko haastateltavat minulle ne vastaukset, joita todella tarkoittivat vai pyrkivätkö he miellyttämään minua? Tutkimusmenetelmänä haastat-

telun ongelma on siinä, jos haastateltavat haluavat antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Tämä tarkoittaa sitä, että haastateltavat vastaavat sen, mitä uskovat minun haluavan kuulla eikä sitä, mitä he oikeasti ajattelevat. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.) Haastateltavat tiesivät, että minä olen tehnyt yhteistyötä kerlon kanssa, koska nimenomaan kerlolta sain heidän yhteystietonsa. Vaikka kerroin haastateltaville ennen haastattelun alkua, että heidän henkilötietonsa pysyvät salassa, en voi olla varma, että haastateltaviin ei vaikuttanut tieto siitä, että olen kerlon kanssa yhteydessä. Kerlo on ainoa, joka pystyy päättämään, kuka haastateltava on antanut minkäkin vastauksen, vaikka haastateltavien nimet on muutettu.

Pilottihaastattelussa ja ensimmäisessä varsinaisessa haastattelussa huomasin jännittävänä tilannetta. Tämä on saattanut vaikuttaa siihen, että en ole kyennyt tarttumaan kaikkiin haastateltavan sanoihin. Olen saattanut jättää jotain sellaista kysymättä, mistä olisikin ollut hyötyä tutkimuksen kannalta.

Triangulaatiota pidetään yhtenä vaihtoehtona parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Denzin 1970, 294-304). Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan käyttänyt mitään triangulaation muotoa (menetelmä-, aineisto-, tutkija- tai teoriatriangulaatio), koska en pitänyt sitä tutkimuksen kannalta välttämättömänä. Tuomen ja Sarajärven (2006) mukaan menetelmätriangulaatiota ei edes pidä käyttää fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä (Tuomi & Sarajärvi 2006, 144-145).

Kokemuksia tutkivan aineiston ehto on, että siihen voidaan palata. Tämän vuoksi nauhoitin haastattelut ja litteroin ne kirjalliseen muotoon. Fenomenologisen tutkimustavan analyysivaiheessa käytetään reduktiota, johon kuuluu kaksi vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan on päästävä eroon omista ennakkokäsityksistä ja –kokemuksista ja hänen on koko ajan ajateltava sitä, onko hänen tulkintansa varmasti peräisin tutkimusaineistosta eikä omista aikaisemmista kokemuksista tai ennakkokäsityksistä. Tätä kutsutaan sulkeistamiseksi. Tutkimuksen alusta asti pyrin tietoisesti sulkemaan omat ennakkokäsitykseni pois. Näistä ennakkokäsityksistä kerroin työni alussa, jotta lukijalla on mahdollisuus arvioida, miten hyvin onnistuin sulkeistamaan ennakkokäsitykseni. Reduktion toinen vaihe on mielikuvata-solla tapahtuva muuntelu. Tässä tarkoituksena on etsiä oman ajattelun avulla mahdollisim-

man paljon erilaisia mahdollisia tulkintoja tutkittavien sanomiselle. Näin voidaan lopuksi olla varmempia siitä, että tehty tulkinta oli oikea. (Perttula 2006; Lehtomaa 2006.)

Hermeneuttisen kehän idea on samansuuntainen kuin reduktion ja sen avulla pyrin pääsemään irti sekä omista ennakko-oletuksistani että ensimmäisistä tulkinnoistani. Kriittisesti reflektoiden tein vuoropuhelua aineiston ja omien tulkintojeni välillä. Tässä pyrin siihen, että ymmärrykseni korjaantuisi ja syventyisi koko ajan. Ensimmäisten tulkintojen jälkeen luin haastattelut uudestaan ja testasin omia tulkintojani: Tarkoittiko haastateltava tosiaan sitä, mitä ensiksi tulkitsin hänen tarkoittavan? Entä vaikuttivatko omat ennakkokäsitykseni siihen, minkä tulkinnan haastateltavan puheesta tein? (Laine 2007.)

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen kulun mahdollisimman tarkkaan. Näin lukijalla on mahdollisuus päästä perille siitä, miten olen tutkimuksen tuloksiin päätynyt. Olen kuvannut aineiston hankintaa ja haastattelutilanteita sekä aineiston analyysin etenemistä mahdollisimman huolellisesti. Lisäksi olen käyttänyt haastatteluaineistosta suoria lainauksia perustellakseni niillä omia tulkintojani aineistosta. Näin myös lukija voi arvioida, olenko tehnyt oikeat tulkinnat haastateltujen vastauksista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 217-218; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001; Tuomi & Sarajärvi 2006.)

Tutkimuksessani ei ollut mukana yhtään liikuntatieteiden maisteria eikä siis yhtään varsinaista liikunnan aineenopettajaa. Tämä ei sinällään heikennä tutkimuksen luotettavuutta, koska tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemukset ovat riippumattomia muiden opettajien kokemuksista. Lähinnä tutkimuksen mielenkiinnon kannalta olisi voinut olla parempi, että myös aineenopettajia olisi ollut mukana. Toisaalta kerlo oli tehnyt yhteistyötä muutenkin vähemmän aineenopettajien kanssa. Esimerkiksi koko puolentoista vuoden toiminta-aikana kerlo oli tehnyt yhteistyötä vain yhden lukion liikunnanopettajan kanssa. (T. Rauhamäki, henkilökohtainen tiedonanto.)

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA POHDINTA

8.1 Opettajien mielipiteet inklusiosta

Halusin selvittää opettajien mielipiteet inklusiosta, koska opettajan mielipiteellä on vaikutusta siihen, miten opettaja suhtautuu erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin ja heidän opetukseensa kaikkien kanssa yhdessä (Naukkarinen & Ladonlahti 2001; Winnick 2005b). Kaikkien opettajien vastauksissa ilmeni se, että inklusiolla on sekä hyviä että huonoja puolia.

”-- joissakin tapauksissa se on hyvä jonkun yksittäisen oppilaan kohalla se integrointi. Mutta kyllä mä uskon siihenkin, että joittenkin yksittäisten tapauksien kohalla ois hyvä saaha.. erityisryhmä.” (Helena)

Opettajat toivat esille sen, että on hyvä olla monenlaisia palveluita olemassa, jotta niistä voidaan valita jokaisen oppilaan tarpeita parhaiten vastaava vaihtoehto.

”-- [inkluisio on] ihan hyvä ratkaisu.. mutta mielipiteeni on se, että ei joko-tai vaan sekä-että -- pitäis olla semmonen laaja -- tarjotin, mistä voidaan tarjota täällä hyvinvointiyhteiskunnassa oppilaalle sopiva paikka.” (Jarmo)

Inkluisio on siis hyvä asia, mutta sitä ei pidä toteuttaa pakottamalla. Liisa pohti myös inklusion kasvatuksellista puolta:

”Kyllä siinä inklusiossa se perä on.. et kun lapset näkee eritasoisia liikkujia tai eritasoisia lapsia, jotka toimii eri tavalla eri tilanteissa.. Niin myöskin oppii hyväksymään sitä vähän helpommin.” (Liisa)

Sekä tässä että aiemmassa tutkimuksessa opettajien vastauksissa korostui se, että inklusion onnistuminen riippuu paljon oppilaasta ja tämän kyvyistä sekä erityisen tuen tarpeista (Morley ym. 2005). Liisa korosti erityisesti oppilaan sosiaalisten taitojen merkitystä onnistuneelle inklusiolle:

”Se [inkluisio] riippuu sen lapsen sosiaalisista taidoista. Oikeastaan vain ja ainoastaan ne sosiaaliset taidot ja se kyky omaksua tai.. tai olla yhdessä jonkun kanssa. Se on se olennainen asia. --jos lapsella on halua olla siellä ryhmässä. Jos hän sosiaalisesti liittyy siihen ryhmään niin kyllä se voi siellä olla. Kyllä siellä voi opettaja eriyttää.” (Liisa)

Liisan vastauksessa tulee ilmi myös opettajan merkitys inklusion onnistumisessa. Opettajalla täytyy olla taitoa ja halua eriyttää opetustaan ja muokata se jokaiselle oppilaalle sopivaksi. Mielenkiintoinen kysymys onkin, kuinka suuri osa opettajista kykenee muokkamaan opetustaan kaikille sopivaksi? Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että opettajat epäilevät omia taitojaan soveltaa opetusta (Block 2007, 27; Heenan 1994; Heikinaro-Johansson & Sherrill 1994; Horton ym. 2003; LaMaster ym. 1998; Lienert ym. 2001; Morley ym. 2005). Kerlo voisi olla tässä opettajien apuna ja tukena.

Turunen (2000) toteaa, että ryhmäkokoja tulisi voida pienentää, koska oppilaiden erityistarpeiden huomiointi on vaikeaa isoissa opetusryhmissä. Myös tässä tutkimuksessa kolme opettajaa mainitsi luokkakoon yhdeksi tekijäksi, jolla on merkitystä inklusion onnistumisessa.

”Se [inkluisio] on hyvä periaate ja itse ajattelen, että niin se pitäisi olla, mutta se vaatii sitten kyllä.. tiloilta ja henkilökunnalta ja ryhmäkoolta ihan toisenlaisia resursseja kuin nyt on.” (Piia)

Vaikka aivan kaikki eivät maininneet erikseen luokkakokoja, kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat toivat jollain tavalla esille riittävän resurssoinnin merkityksen inklusion onnistumisessa.

”Toimii, kunhan on riittävät tukitoimet saatavilla.” (Suvi)

Tulkitsen opettajien vastaukset niin, että ilman riittäviä tukitoimia ja muita resursseja on hyödytöntä toteuttaa inklusiota, koska silloin joku joutuu siitä kärsimään. Se voi olla erityistä tukea tarvitseva oppilas, opettaja tai luokan muut oppilaat.

Kaikkien opettajien vastauksista oli kuitenkin havaittavissa selvästi positiivinen asenne inklusiota kohtaan, kunhan vain tietyistä asioista huolehditaan. Inklusiota ei pidä toteuttaa vain siksi, että se kuulostaa hienolta käytännöltä. Sen pitää olla myös toimiva ja tarkoituksenmukainen ratkaisu jokaisen oppilaan kannalta. Inklusiota toteutettaessa pitää ottaa huomioon oppilaan tarpeet ja opettajan taidot (Morley ym. 2005; Naukkarinen & Ladonlah-tti 2001; Winnick 2005b). Lisäksi riittävästä resurssoinnista kuten luokkakokojen pienuudesta, opetustilojen asianmukaisuudesta, avustajista, välineistä ja muista mahdollisista tuki-palveluista on huolehdittava (Hodge, Ammah, Casebolt, LaMaster & O’Sullivan 2004; Reid 2003; Turunen 2000). Mielenkiintoista olisi tietää niiden opettajien mielipide inklusiosta ja erityistä tukea tarvitsevien lasten opetuksesta, jotka eivät koskaan hyödyntäneet kerlon kanssa tehtävää yhteistyötä. Joko heillä ei ole erityistä tukea tarvitsevia oppilaita tai he osaavat toimia näiden oppilaiden kanssa tai heillä ei ole aikaa tai kiinnostusta edes perehtyä yhden oppilaan opettamiseen enemmän kuin muiden.

8.2 Tieto konsultoivan erityisliikunnanopettajan (kerlon) toimesta

Jotta opettaja voi käyttää konsultoivaa erityisliikunnanopettajaa hyödykseen, hänen täytyy tietää, että kyseinen henkilö on olemassa. Tämän vuoksi kerlon aloittaessa työnsä, oltiin laadittu sähköpostitiedote rehtoreiden kautta jaettavaksi alueen liikuntaa opettaville opettajille sekä lehtiartikkeli paikallislehtiin ja alan lehtiin (Pulkkinen 2007, 69-70). Pilottihaastattelu sai minut miettimään, ovatkohan kaikki opettajat ja muut tahot kuitenkin ymmärtäneet kerlon työnkuvaa oikein. Sen vuoksi päätin selvittää sitä haastateltaviltani. Helenan vastauksesta oli pääteltävissä, että täysin selkeä kerlon työnkuva ei hänelle ollut, vaikka hän niin ensin sanoikin.

”Mä en tarkkaan tiedä, että kuinka paljon häntä [kerloa] voi pyytää, että minkälaiset mahollisuudet hänellä on. Että niistä mulla ei oo niin tietoa.” (Helena)

Tieto kerlon toimesta tavoitti Helenan vasta keväällä 2008 eli noin puoli vuotta sen jälkeen, kun kerlo oli aloittanut työssään:

” Kerlo oli tulossa tänne kouluun.. en määh aikasemmin siitä tiennyt.” (Helena)

Jarmon tapauksessa tieto tavoitti hänet reilun vuoden sen jälkeen, kun kerlo oli aloittanut työssään. Tiedon Jarmo sai opettajakollegalta. Tässä tapauksessa myös kerlon työnkuva oli opettajalle epäselvä: *”-- en tiedä siitä juuri mitään.”* (Jarmo) On kuitenkin huomioitava, että Jarmo oli ollut virkavapaalla ensimmäisen lukuvuoden, jona kerlo oli työskennellyt eikä häntä sen vuoksi olleet kerlon ensimmäinen sähköpostitiedote tai lehtiartikkelit tavoittaneet. Muiden kolmen opettajan mielestä kerlon työnkuva oli täysin selkeä:

”-- se viesti oli niin hyvin laadittu, että -- osasin kuvitella heti, että mihin meidän koululla tämmöstä ihmistä tarvitaan.” (Liisa)

Kaikkia sähköpostitiedote ei siis ollut saavuttanut. Ainoastaan kaksi opettajaa oli saanut tiedon itse suoraan sähköpostista:

”Hän laitto sitten postia.” (Piia)

”-- rehtori lähetti sen.. viestin mulle--.” (Liisa)

Vaikka kaikki opettajat eivät henkilökohtaisesti olleetkaan sähköpostitiedotetta lukeneet, olivat sähköpostitiedotteet kuitenkin poikineet yhteydenottoja kouluilta. Kerlo kävi kouluilla kertomassa työstään. (Pulkkinen 2007, 70.) Tällä tavalla tiedon kerlostä oli saanut Helenan lisäksi Suvi:

”Hän kävi itse paikalla kertomassa opekokouksessa.” (Suvi)

Se, mistä ja milloin opettaja oli ensimmäistä kertaa saanut tietää, että Jyväskylän seudulla toimii konsultoiva erityisliikunnanopettaja vaihteli siis vastaajittain. Kukaan opettajista ei

maininnut lukeneensa lehtiartikkeleita. Näiden vastausten pohjalta tulkitseen, että kerlon työn alkuvaiheessa laaditut viestit ja muut yhteydenotot kouluihin sekä artikkelit paikallislehtiin ja alan lehtiin olivat tehneet kerlon työtä tunnetuksi, mutta parannettavaakin vielä jäi. Täten tulevaisuudessa kannattaa kiinnittää erityistä huomiota tiedottamiseen. Sähköpostitiedote oli vastauksista päätellen selkeästi laadittu, mutta koulujen rehtoreilla oli suuri rooli asian välittämisessä. Sähköpostiviestihän oli nimenomaan laitettu rehtoreiden kautta jaettavaksi ja jos rehtori ei viestiä ollut laittanut eteenpäin, ei se ollut voinut opettajaa tavoittaa. Jos olisi mahdollista lähettää henkilökohtaisesti sähköpostiviesti suoraan kaikille opettajille ilman rehtoreita viestin välittäjinä, olisi mahdollista saada opettajat nopeammin tietoiseksi uudesta virasta. Silloin voitaisiin olla myös varmoja siitä, että viesti ei hautaudu ja unohdu rehtoreille. Kaikki opettajat saisivat tasapuolisesti tiedon yhtä aikaa. Niin kauan kuin kerlo ei ole jokaisen kunnan vakituinen virka ja itsestänselvyys, on ongelmana kuitenkin se, miten uudet opettajat ja mahdollisesti työstään väliaikaisesti poissa olleet opettajat saavat tiedon tällaisesta virasta siinä vaiheessa, kun aloittavat työnsä.

8.3 Opettajan odotukset yhteistyöstä kerlon kanssa ja odotusten täyttyminen

Opettajien odotuksissa nousi esille kerlon ammattitaidon hyödyntäminen liittyen oppilaiden vammoihin, pitkäaikaissairauksiin tai muihin oppilaan mahdollisiin haasteisiin liikuntatunneilla. Sairauksien ominaisuudet ja kerlon ammattitaito liittyen siihen, miten sairaudet vaikuttavat lapseen ja tämän liikunnanopettamiseen tulivat esille.

”-- tavallaan kartottaa se, että mitäs kaikkea tämä lapsi oikeasti pystyykään liikuntatunneilla ihan hyvin tekemään.” (Piia)

Kolme opettajista halusi kerlon katsomaan nimenomaan yhtä tiettyä oppilasta ja antamaan mielipiteensä tästä:

”Otin yhteyttä kerloon erään pojan Asperger-epäilyn vuoksi.” (Suvi)

Yksi opettaja halusi puolestaan kerlon mielipidettä yleisesti kaikista lapsista eikä vain yhdestä tietystä:

*”[kerlo] tekis niinkö huomioita niistä lapsista. Ja antas palautetta mulle, et huo-
maatko, että tällä lapsella on selvästi vaikeuksia tässä --. Ois ollut -- kattomassa
ammatti-ihmisen silmin.. kenellä on hänen mielestään selkeitä ongelmia ja.. missä
alueella.”* (Helena.)

Vastauksista käy ilmi, että opettajat halusivat nimenomaan tukea omalle työlleen ja varmistusta siihen, että tekevät asioita oikealla tavalla. Yhden opettajan vastauksessa tämä korostui nimenomaan siksi, ettei opettaja tietämättömyyttään aiheuta lapselle vahinkoa.

”Itsehän sitä on aina epävarma ratkaisuissaan, et onkohan tää nyt turvallista.”
(Piia)

Ensisijaisesti opettajan tulee huolehtia oppilaidensa turvallisuudesta ja opettajalle vieraan sairauden yhteydessä turvallisuudesta huolehtiminen nousee entistä tärkeämmäksi. Aiemminkin on jo todettu, että liikunnanopettajat ovat huolissaan oppituntien turvallisuudesta, mikäli ryhmässä on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita (Block 2007, 190; Horton ym. 2003; Lienert ym. 2001).

Sen lisäksi, että kerloa kaivattiin antamaan mielipidettä oppilaista ja kertomaan tietyistä sairauksista ja niiden vaikutuksista liikuntaan, kerloa kaivattiin myös henkilökohtaiseksi opettajaksi tai avustajaksi yhtä oppilasta varten. Liisan tapauksessa kerlo oli liikuntatunnilla kahdestaan yhden erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Piian tapauksessa kerlo opetti erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta ja muutamaa muuta oppilasta samaan aikaan, kun muu luokka oli oman opettajan kanssa. Jos mietitään tätä inklusion kautta niin Liisan tapauksessa inklusio sinällään ei toteutunut, koska yksi oppilas oli erillään muista, mutta tämä oli nähty parhaaksi vaihtoehdoksi. Toisaalta inklusio myös hyväksyy sen, että oppilaan opetus toteutetaan väliaikaisesti muusta luokasta erillään, mikäli se onärkevin vaihtoehto (Reid 2003). Ensin oli kokeiltu sitä, että kerlo olisi tehnyt erityistä tukea tarvitsevan oppi-

laan kanssa yhtä aikaa, kun muu luokka tekee vastaavia asioita. Opettaja ja kerlo olivat kuitenkin todenneet, että on parempi, että erityistä tukea tarvitseva oppilas ja kerlo ovat vain kahdestaan.

”-- mut sitten huomattiin, että se on melkein parempi niin, että he [oppilas ja kerlo] kahdestaan käyvät.” (Liisa)

Sen sijaan Piian tapauksessa päädyttiin ratkaisuun, jossa erityistä tukea tarvitseva oppilas ja muutama muu oppilas tekivät harjoitteita yhdessä pienemmässä ryhmässä. Näin erityistä tukea tarvitseva oppilas ei aina joudu olemaan erillään muista vaan saa tehdä yhdessä muiden kanssa, vaikkakin pienemmässä ryhmässä. Muut oppilaat myös olivat mielellään erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kanssa:

”-- kauheen mielellään ne on aina siellä semmosessa pikkuryhmäs -- liikunnallisesti ihan simppeleitä juttua, mutta onhan se tälleen kasvatuksellisesti..” (Piia)

Täten oppilaat oppivat tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja oppivat hyväksymään jokaisen sellaisena kuin jokainen on (Block 1999; Stainback & Stainback 1990, 5; Winnick 2005b). Kerlon työtä ajatellen kyse ei kuitenkaan näissä kahdessa tapauksessa ollut varsinaisesti konsultoinnista. Kerlo teki työtä oppilastasolla opettaja-avustajana (Huovinen 2000, 188-189) ja tukijana/auttajana (Lytle & Hutchinson 2004).

Kerlon kiireinen aikataulu koettiin yhdeksi syyksi, miksi kaikki ennako-odotukset eivät olleet täyttyneet. Ajan rajallisuus tuli ilmi esimerkiksi oppilaan pettymisenä:

”-- mullakin yksi oppilas sitte ajatteli, että no.. se [kerlo] on niinku useilla liikuntatunneilla.” (Piia)

Ajan rajallisuuden vuoksi myös opettaja pettyi:

”-- kerlo ei päässy sille mun tunnille -- olin sitten yksin vaan niitten ohjeitten pohjalta. Et siinä mielessä se oli tietysti harmi --.” (Helena)

Helenan kohdallahan tilanne oli se, että kerlo oli rakentanut Helenan koululle motoradan ja antanut radasta ohjeita opettajille, jotta hekin olisivat tienneet, mitä radalla on tarkoitus tehdä missäkin vaiheessa. Helena kuitenkin koki hankalaksi, että hän jäi yksin oppilaiden kanssa radalle eikä näin saanut tarvitsemaansa ja odottamaansa tukea:

”-- en tiää, sainko ihan kaikkee sitä, mitä odotin--.” (Helena)

Kerlon ajan rajallisuuden vuoksi Liisa laittoi oppilaidensa tarpeet järjestykseen ja valitsi oppilaistaan vain yhden, jonka erityistä tukea vaativaan asiaan hän kerlon aikaa hyödynsi, vaikka kerlostä hyötyviä oppilaita olisi ollut useampia.

”Mä niinku näin siinä kohtaa, että kerlolla on hirveästi töitä -- mä valkkasin niistä minun lapsista tämän yhden -- tottakai mulla ois ollu niinku.. monta muuta lasta--.” (Liisa)

Liisalla oli opettavana yhdistetty ensimmäisen ja toisen luokan pienryhmä. On ymmärrettävää, että hänellä olisi ollut useampia oppilaita, jotka olisivat hyötyneet kerlon avusta, koska hänen oppilaillaan on erilaisia erityisen tuen tarpeita. Tosin tämän yhden valitun oppilaan kohdalla yhteistyö oli tuottanut hyvän lopputuloksen:

”No oikeastaan tämän oppilaan kohalla niin ne odotukset täyty, koska se oli niinku tärkein asia.” (Liisa)

Aikaa varsinaiselta koulukonsultaatiotyöltä veivät muut Kerlo-hankkeeseen kuuluneet työt kuten raporttien laatiminen opetusministeriöön (Pulkkinen 2007, 74). Lisäksi kerlon aloittaessa hänellä kului valtavasti aikaa pohjatyöhön sekä työnsä tunnetuksi tekemiseen. Hän tapasi muun muassa Mannerheimin Lastensuojeluliiton, Koululiikuntaliiton ja Liikuntatie-

teellisen Seuran edustajia. (Pulkinen 2007, 71-71.) Työn tunnettavaksi tekemisen oli huomannut myös Liisa:

”-- kerlolla meni varmaan hirveesti aikaa siihen lobbaamiseen eli siihen niinku perusteluun ja.. semmoseen, mikä oli pois siitä kenttätöystä.” (Liisa)

Liisan lisäksi Piia tiedosti tämän varsinaisen koulukonsultaatiotyön ulkopuolelle jäävän työn määrän:

”Hallintopuolta oli hänellä nyt niin paljon.” (Piia)

Uuden hankkeen uutisointi on kuitenkin tärkeää hankkeen onnistumisen kannalta, joten on ollut perusteltua käyttää aluksi aikaa eri tahojen informointiin ja keskittyä sitten vasta varsinaiseen konsultointiin (Ruuska 2001, 62). Huovisen (2000) tutkimuksessa erityisliikunnanopettajan kenttätöyhän käyttämä työaika lisääntyi mitä pidemmälle aika kului ja toiminta kehittyi. Tämän perusteella voisi arvella, että kerlonkin tapauksessa kenttätöyhän käyttämä aika olisi tullut lisääntymään, mikäli toimi olisi jatkunut vielä pidemmälle.

Kerlo oli järjestämässä Jarmon koululle liikuntapäivää yhdessä Näkövammaisten Keskusliiton työntekijän ja Jyväskylän yliopiston erityisliikunnan opintoja tekevien opiskelijoiden ja lehtorin kanssa ja vaikka itse liikuntapäivä *”onnistui aivan loistavasti”*, pettyi Jarmo asioiden suunnitteluun:

”-- jos sieltä otetaan yhteyttä meihin päin.. ja pyritään jotain järjestämään niin -- tietynlainen koordinoituvastuu siitä koko tapahtumasta pitäis tulla sieltä tarjoajalta käsin.” (Jarmo)

Suunnittelupalavereissa ei kukaan ollut pyrkinyt ottamaan vastuuta ja lopuksi Jarmo oli joutunut itse ottamaan vastuun tapahtumasta ja se harmitti häntä:

” -- mä siinä sitten oikeastaan.. vastasin. Et se on semmonen.. tavallaan negatiivinen asia, mikä liittyy siihen.” (Jarmo)

Yhteissuunnittelu oli jäänyt kaikin puolin vähäiseksi ja erilaiseksi, mitä Jarmo oli odottanut. Hän olisi halunnut tarkkaa ja huolellista suunnittelua, mutta niin ei oltu toimittu. Tämän vuoksi Jarmo pelkäsi koko tapahtumapäivän epäonnistumista:

”Vähän pelkäsin itse, että -- se ei onnistu, koska se oli niin huonosti tavallaan suunn.. tai suunnitelmallisuus oli erilaista kuin mihin ite on tottunut.” (Jarmo)

Jarmo oli odottanut, että kerlo ja muut olisivat ensin kuunnelleet koulun toiveita päivästä ja siitä, miten heidän kanssaan kannattaa toimia, koska koululla on tietoa oppilaista ja heidän erityistarpeistaan. Tämän jälkeen koululle olisi voitu tarjota valmista pakettia, jota oltaisiin voitu vielä yhdessä parantaa. Jarmon toiveissa oli, että toiminta olisi ollut asiakaslähtöisempää eli enemmän koulun ja oppilaiden lähtökohdista käsin suunniteltua. Suunnitelmallisuuden olisi myös pitänyt olla sen suuntaista, mihin koululla ollaan totuttu. Kun koulun puolelta halutaan tarkat suunnitelmat, heidän pitäisi ne myös saada. Koulun opettajat ovat loppujen lopuksi vastuussa oppilaista (Nearinburg & Clifford 2003; Uuden opettajan opas, 23) ja heidän työnsä turvaamiseksi suunnitelmien olisi hyvä olla loppuun asti huolella tehtyjä.

Jarmon tavoin Piian odotukset suunnittelusta eivät olleet toteutuneet. Piia on tottunut suunnittelemaan opetuksensa pitkälle eteenpäin ja hän olisi toivonut, että hän olisi voinut omassa suunnittelussaan ottaa huomioon sen, koska kerlo on tulossa hänen tunneilleen, jolloin *”-- hyöty olis maksimaalinen.”* (Piia) Pitkän tähtäimen suunnittelu on saattanut olla kerlolle hankalaa työn alkuvaiheessa, koska työn alkuvaiheessa ei ollut selvää mallia, jonka mukaan lähteä kerlon työtä tekemään. Organisointi haki hankkeen alkuvaiheessa vasta muotoaan. (Pulkkinen 2007, 73-74.)

8.4 Oppilaiden ja opettajien hyötyminen kerlon kanssa tehdystä yhteistyöstä

Kaikkien opettajien vastauksista oli tulkittavissa positiivinen kokemus, vaikka aivan kaikki yhteistyössä ei ollut jokaisen opettajan mielestä mennyt täydellisesti. Parannettavaakin siis vielä jäi. Erityisesti Liisan ja Suvin kohdalla oli huomattavissa suuri hyöty, minkä kerlon kanssa tehty yhteistyö oli tuottanut. Suvin tapauksessa kerlo oli auttanut diagnosoimaan yhden oppilaan Asperger-oireyhtymää. Kerlo oli käynyt seuraamassa kyseisen oppilaan liikuntatuntia ja keskustellut sekä oppilaan opettajan eli Suvin ja oppilaan äidin kanssa. Suvi oli erityisesti hyvillään siitä, että hänen jäädessään äitiyslomalle, jää oppilaan piiriin vielä henkilö, joka tietää oppilaan taustat ja hoitaa asiaa eteenpäin, vaikka varsinainen opettaja vaihtuukin. Kerlo toimi tässä asiantuntijan roolissa antaessaan mielipiteensä oppilaan ongelmaan liittyen (Huovinen 2000, 194-195) ja puolestapuhujan roolissa välittäessään asiaa eteenpäin oppilaan uudelle opettajalle (Block & Conatser 1999; Lytle & Hutchinson 2004). Tässä tapauksessa kerlo nimenomaan konsultoi ja toimi yhdessä opettajan kanssa eikä oppilaan kanssa, vaikka asia koskikin oppilasta (Block & Conatser 1999; Friend & Cooke 1996, 22-23; Kampwirth 2003, 14).

Liisan yksi oppilas oli hyötynyt uinnin oppimisessa kerlon avusta. Oppilaalla oli ollut uintipelko, jonka kerlon apu poisti. Kun yhteistyö kerlon kanssa päättyi, kyseinen oppilas jatkoi uinnin opettelua vielä kunnan uimaopettajien kanssa ja oppilaan uimataito oli edistynyt lyhyessä ajassa huomattavasti.

”-- siinä vaiheessa se uintipelko poistui. Ja nyt tämä lapsi -- [on] edistynyt siinä uinnissa ihan huikeasti, että -- isoja hyppyjä tuli sit siinä kohtaa, kun kerlo pääsi siihen avuksi.” (Liisa)

Tämä on varmasti ollut oppilaalle itselleenkin suuri kokemus. Tässä tapauksessa kerlo toimi suoraan oppilaan kanssa opettaja-avustajana (Huovinen 2000) ja tukijana/auttajana (Lytle & Hutchinson 2004).

”Kerlo ja tää oppilas oli uimahallissa kahestaan.” (Liisa)

Liisa oli saanut kerlolta kannustusta myös siihen, miten kannattaa pitää silmät auki, kun miettii välineitä liikuntatunneille:

”-- rohkeus sitten vaan keksiä, että kaikkea voi käyttää.” (Liisa)

Jarmon ja Helenan hyötyminen kerlon kanssa tehdystä yhteistyöstä oli samansuuntainen. Kokemuksesta oli jäänyt kokonaisuudessaan hyvä mieli, mutta suurta hyötynäkökulmaa ei kumpikaan löytänyt.

”-- ihan positiivinen kokemus oli”, mutta ”-- ei siinä kahessa tunnissa niin hirveesti pysty vielä tuleen.” (Helena)

Hyötyminen oli jäänyt tulevaisuutta ajatellen lähinnä ideaksi siitä, mitä välineitä koululle voisi mahdollisesti hankkia. Välinehankinnoissa tulee kuitenkin rahakysymys keskeiseksi.

”Ei koulun budjetti riitä.” (Jarmo)

Jarmo mietti tässä lähinnä erityisliikunnan avustusvälineitä, joita valmistetaan vain pieniä määriä ja ovat siksi kalliita. Helenan koululla kerlo tosin oli antanut myös sellaisia vinkkejä välineisiin, joita olisi helppo itsekin valmistaa halvalla. Tällöin raha ei olisi esteenä.

” Ja sit jotain malleja jotkut [opettajat] ottikin ylös, että miten niitä voi valmistaa ite --.” (Helena)

Helena ei kuitenkaan ollut itse ottanut näitä vinkkejä ylös, joten tässä huomataan opettajan aktiivisuus oman työnsä kehittämiseen. Kerlo ei kuitenkaan voi olla henkilö, joka antaa kaiken valmiina opettajille, vaan hän voi olla myös ideoiden herättelijä. Tosin sekä Jarmon että Helenan mielestä oli mukavaa, että koulun arkiseen työhön oli saatu jotain uutta virikettä:

”Me saatiin ite siitä paukkuja ja.. tota oppilaat viihty”, mutta ”Se on semmonen tavallaan niinku teemapäivä vähän hupipäiväkin --.” (Jarmo)

Tulevaisuudessa kannattaa varmasti pohtia sitä, miten paljon kerlo käyttää aikaa tällaisten isompien tapahtumien järjestämiseen ja kuinka paljon hän tekee ns. perustyötä yksittäisten opettajien kanssa. Haastatteluiden perusteella tyytyväisempiä kerlon kanssa tehtävään yhteistyöhön olivat ne kolme opettajaa, jotka itse olivat ottaneet yhteyttä kerloon ja pyytäneet tältä apua verrattuna Jarmoon ja Helenaan, joille kerlo oli tarjonnut apuaan tapahtumien järjestämisessä.

8.5 Välineet ja avustajat liikuntatunneilla – miten kerlo voi auttaa?

Vaikka Liisalla oli käytössään koulunkäyntiavustajia samoin kuin Piialla, ei avustajia ole koulutettu soveltavaan liikunnanopetukseen, jolloin liikuntatunneilla avustajista ei ole niin paljon hyötyä kuin erityisliikunnan ammattilaisesta (Morley ym. 2005). Koulunkäyntiavustajilla ei ole liioin pedagogista pätevyyttä toisin kuin erityisliikunnanopettajalla (Huovinen 2000, 189). On myös huomioitava, että opettajalla itsellään on koko luokka opetettavanaan, jolloin yhden oppilaan huomioiminen on vaikeaa. Jokaisen huomioiminen on vaikeaa varsinkin silloin, kun luokassa on paljon oppilaita. (Hodge ym. 2004.) Opettajan aika ei riitä huomioimaan jokaisen oppilaan yksilöllisiä tarpeita niin hyvin kuin pitäisi ja täytyy muistaa sekin, että opettajan ajan pitäisi jakautua suurin piirtein tasapuolisesti jokaiselle oppilaalle (Lienert ym. 2001). Esimerkiksi Liisan tapauksessa Liisan olisi pitänyt jakaantua kahteen paikkaan: avustamaan uintipelkoista oppilasta ja opettamaan uintitekniikkaa muille jo muuten uida osaaville oppilaille. Tämän ongelman toi esille myös Piia:

”-- samaan aikaan mulla on siis kuitenkin liikuntaryhmä, jossa on paljon niitä, joilla ei oo mitään erityistarpeita ja ne tarvii sit niinkun kunnan opetusta sillä hetkellä, niin tässä on ihan selkeesti sellanenkin tarve, että -- henkilökohtanen avustaja olis vielä paremmin kärryillä siinä, että miten tätä liikuntaa vois [avustaa].” (Piia)

Yhtä lailla kuin kerlo tarjoaa apuaan liikuntaa opettaville opettajille, hän voisi olla apuna myös henkilökohtaisille avustajille, joita ei ole koulutettu liikunnan avustamiseen tai soveltamiseen. Näin henkilökohtaiset avustajat saisivat tarvitsemaansa ammattitaitoa liikunnan avustamiseen. Piia ja Suvi näkivät avustajien kohdalla ongelmaksi kuitenkin sen, että avustajat vaihtuvat usein, joten avustajien kouluttamisessa ei välttämättä aina ole mieltä.

”-- avustaja tulee muuttumaan, et meidän ei oo nyt kannattanut sit tähän avustajaan satsatakaan--.” (Piia)

”-- avustaja on vaihtunut jo neljä kertaa kolmen vuoden aikana.” (Suvi)

Mielenkiintoinen kysymys onkin, miksi avustajat vaihtuvat näin usein. Pysyisivätkö avustajat pidempään jos heillä olisi enemmän koulutusta ja ammattitaitoa avustamiseen kaikilla oppitunneilla? Oppilaan kannalta olisi varmasti paljon hyödyllisempää jos hänellä pysyisi sama avustaja pidemmän aikaa. Tällöin oppilas tuntisi avustajansa hyvin ja avustaja oppilaansa. Oppilas voisi luottaa avustajaansa ja avustaja tietäisi, miten parhaiten avustaa juuri tätä oppilasta.

Aina tukipalveluista ei kuitenkaan ole hyötyä. Suvi oli kokenut omalla kohdallaan fysioterapeutin lähinnä työtään haittavaksi tekijäksi:

”Nykyisestä fysioterapeutista ei pyörätuolilapsen kohdalla ole ollut muuta kuin haittaa minun työni kannalta. Hän on suhtautunut minuun epäammattimaisesti ja arvostelemalla tekemääni työtä lapsen hyväksi.” (Suvi)

Suvin vastauksesta on pääteltävissä selvä harmistus ja pettymys fysioterapeuttia kohtaan. Ei olekaan itsestäänselvyys, että kaikki tukipalvelut ovat kaikille hyväksi. Lisäksi henkilöiden persoonallisuudella on vaikutusta työn onnistumiseen. Täten voi olettaa, että myös kerlon ja hänen kanssaan töitä tekevän opettajan persoonallisuuksilla on vaikutusta siihen, miten opettaja kokee heidän välisen yhteistyön sujuneen.

Piia ja Jarmo pohtivat avustusvälineiden merkitystä kerlon työssä. Heillä oli täysin vastakkainen näkökulma siitä, miten avustusvälineet pitäisi koululle hoitaa. Jarmon mielestä kerlon tulisi toimia niistä lähtökohdista käsin ja niitä välineitä hyödyntäen, joita koululla on valmiina:

”-- se ei voi olla silleen, et.. tullaan ja esitellään jotain välineitä, joita kunnilla ei oo varaa.. mahollisuus ostaa --” vaan *”-- miten olemassa olevilla resursseilla pystytään se soveltava liikunta toteuttamaan.”* (Jarmo)

Tällöin opettajalla on mahdollisuus soveltaa liikuntaa oppilaalle sopivaksi myös silloin, kun kerlo ei ole paikalla tunnille tuomiensa välineiden kanssa.

Piia taas oli sitä mieltä, että kerlo voisi tuoda mukanaan kyseiselle oppilaalle sopivat välineet. Kerlo voisi lainata välinettä koululle pidemmäksi aikaa, mutta lopulta väline palautuisi aina kerlolle.

”-- voisko tällasen opettajan kautta keskitetysti.. olla niitä apuvälineitä--.. -- hän tuo mukanaan näin ja hän vie sen sitten viimesellä kerralla mukanaan pois, mutta että se on siinä välillä meidän käytössä.” (Piia)

Piia näki tässä vaihtoehdossa hyväksi sen, että tällöin hänen luokanopettajana ei tarvitsisi huolehtia apuvälineiden hankkimisesta, koska hänellä ei itsellään ole edes ymmärrystä *”--mitä tilata, mistä tilata--.”* (Piia)

Jarmokin pohti sitä, että kerlolta voisi lainata välineitä, mutta Jarmo tuli pohdinnassaan siihen tulokseen, että sitten kaikki opettajat tarvitsisivat samoja välineitä yhtä aikaa. Jarmo perusteli tätä sillä, että liikuntatuntien sisällöt vaihtelevat kaikilla opettajilla suurin piirtein samassa tahdissa vuodenaikojen mukaan. Esimerkiksi luistelun apuvälinetelineitä tarvitsisi kaikki aina yhtä aikaa, jolloin ei olisi käytännössä mahdollista saada apuvälineitä kuitenkaan kaikille tarvitseville oppilaille samanaikaisesti.

”-- vaikka olis välinevuokraamo niin ne on kaikki yhtä aikaa kuitenkin tavallaan käytössä.” (Jarmo)

Jarmon mielestä välineitä on kuitenkin hyvä välillä esitellä, jotta opettajilla olisi mahdollisuus nähdä, millaisia vaihtoehtoja on olemassa liikunnan soveltamiseksi. Itse konsultoiva toiminta pitäisi kuitenkin tapahtua koulun resurssit huomioon ottaen.

”Tietenkin niitä välineitä on hyvä esitellä eli millä se syntyis paremmin, mut siihen tulee tää -- jos ei vanhemmat hanki niin -- missä määrin sitten koululla.. oppilaitoksilla itellään on mahdollisuus hankkia.” (Jarmo)

Vaikka Jarmonkin koululla olisi paljon tarvetta erilaisille liikunnan apuvälineille niin heidän eivät ole pystyneet välineitä hankkimaan kuin lahjoitusrahalla.

Piialla oli välineiden hankintaan vastakkainen näkökulma kuin Jarmolla. Piian mielestä koululla olisi mahdollisuus ostaa joitain apuvälineitä:

”Mä uskon, että taloudellisestikin pystytään hankkiin jotain apuvälineitä kouluun.” (Piia)

Piia näki tässä kuitenkin ongelmaksi juuri sen, että koululla ei välttämättä ole tietoa apuvälineistä, jolloin niiden tilaaminen on hankalaa. Tähän olisi hyvä saada ammattilaisen apua. Huovisen mukaan erityisliikunnanopettajan yksi tehtävä on apuvälineiden esittely, jolloin opettaja työskentelee yhteisötasolla toimihenkilön roolissa (Huovinen 2000, 203).

8.6 Opettajien mietteitä tulevasta

Tulevaisuudennäkymistä keskusteltaessa kaikki opettajat lukuunottamatta Jarmoa halusivat jatkaa yhteistyötä kerlon kanssa, mikäli sellaisia tilanteita tulisi eteen, että omat tiedot ja taidot eivät riitä kaikkien oppilaiden opettamiseen. Jarmo näki asian niin, että erityiskoulun

opettajana hän joutuu jatkuvasti pohtimaan omaa opettamistaan ja oppilaiden oppimista ja joutuu soveltamaan opetusta jokaisen oppilaan lähtökohdista sopivaksi. Hänellä ja koko koulun henkilökunnalla on luonnollisesti myös itsellä valmiiksi runsaasti tietoa liikunnan soveltamisesta ja mahdollisista apuvälineistä. Jarmo uskoi, että yleisopetuksen kouluissa tarve kerlon ammattitaidolle olisi paljon suurempi kuin erityiskoulussa:

”Mä kun edustan tällaista erityiskoulua niin pitää koko ajan tavallaan mieltä sitä, että miten sovelletaan se liikunta. -- Mä uskoisin, että.. suurempi tarve ois kyllä just tuolla yleisopetuksen kouluissa, missä on integroituja oppilaita.” (Jarmo)

Tämän perusteella tulevaisuudessa kerlon kannattaisi siis paneutua enemmän yleisopetukseen ja tavallisten luokan- ja liikunnanopettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön, koska he ovat niitä, joilla ei juurikaan ole koulutusta soveltavaan liikunnanopetukseen.

Piia haluaisi yhteistyön jatkuvan pidemmällä ajalla niin, että kerlo olisi säännöllisesti oppilaan opetuksessa mukana. Välillä kerloilta voisi pyytää apua vain sähköpostitse ja välillä hän voisi olla itse tunneilla mukana:

”--tehä sitten sitä niinkun konkreettisesti lasten kanssa.” (Piia)

Kun kerlo olisi säännöllisesti pidempään yhden oppilaan opetuksessa, olisi opettajan helppo pyytää apua ilman kasvotusten tapahtuvaa kontaktia, koska kerlo tuntisi oppilaan ja tämän taustat. Kerloilta oli tullut Piian mielestä hyvä idea siihen, miten lapsen liikunnanopetusta ja oppimista voisi seurata. Kerlo oli ehdottanut, että oppilaasta tehdään digikameralla portfolio, jossa olisi kerrottu esimerkiksi, mitä asioita oppilas kykenee tekemään ja mikä on oppilaalle vaarallista. Portfolio voisi kulkea oppilaan mukana ja opettajan tai avustajan vaihtuessa päästäisiin taas nopeasti perille siitä, mitä oppilaan liikunnanopetuksessa on tapahtunut aiemmin. Tämä oli kuitenkin haastattelutilanteessa vasta idea-asteella, mutta Piia toivoi, että se toteutuisi. Muuten hän oli kokenut kerlon avun hyödylliseksi, joskin vielä vähäiseksi. Tähän on varmasti vaikuttanut kerlon kiireinen aikataulu.

”-- koen hyödylliseksi, mutta vähän ollut vasta alkusoitto.” (Piia)

Liisa pohti sitä, miten kerlon työaluetta voisi rajata niin, että kerlo pystyisi antamaan apuaan kaikille tarvitsijoille ja niin, että Kerlo ei kuluta itseään loppuun:

”Et sitä vaan ihmettelen sitä työmääräjän rajaamista, et miten sitä pystyis teemään niin, että ihminen, joka sitä tekee niin ei.. ei oikeasti väsyisi. Koska se työmäärä on ihan huikea.” (Liisa)

Käytännössä kerlon työalueella oli noin 9 050 peruskoulun ja noin 2 290 lukion oppilasta eli yhteensä yli 11 000 oppilasta (Jyväskylän, Korpilahden ja Muuramen opetustoimien lukuja syksyllä 2008). Jyväskylän kaupunki, Korpilahden kunta ja Jyväskylän maalaiskunta yhdistyivät vuodenvaihteessa 2008-2009 Jyväskyläksi, joten tällä hetkellä pelkästään Jyväskylän kaupungin alueella on enemmän oppilaita kuin oli Kerlo –hankkeen toiminta-alueella. Jos tulevaisuudessa Jyväskylään saadaan uusi kerlon toimi, nousee eteen kysymys, miten kerlon toimintaa tulee rajata niin, että kaikki saisivat tasapuolisesti palvelua ja niin, että kenellekään ei jää tunne siitä, että asiat joudutaan hoitamaan liian kovalla vauhdilla kerlon suuren työmäärän takia. Yksi vaihtoehto voisi olla se, että kerlon toiminta rajoitettaisiin aina tietyksi ajaksi tiettyjen koulujen käyttöön.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on jo todettu, että opettajan työ on perinteisesti ollut yksin työskentelemistä. Siksi erityisliikunnanopettajan mukaan ottaminen tunneille on rohkeaa niiltä opettajilta, jotka päästävät erityisliikunnanopettajan perinteisesti yksin hallitsemaalleen reviirilleen. (Dettmer ym. 2002, 5-6; Huovinen 2000, 192-193; Lytle & Hutchinson 2004.) Tässä tutkimuksessa Liisa toi tämän saman asian esille:

”-- kaikki opettajat eivät halua sinne omaan ryhmäänsä yhtään ketään.” (Liisa)

Liisan mielestä olisikin hyvä jos esimerkiksi internetissä olisi kerlon ylläpitämä vinkkipalvelu, josta voisi tarvittaessa etsiä itselleen sopivia vaihtoehtoja toteuttaa sovellettua liikuntaa:

”Tai, että olis joku sivusto, josta vois hakee vinkkejä. Olis joku vinkkipankki, josta vois käydä hakeen niinku erityisliikunnanopetuksen vihjeitä.” (Liisa)

Tällainen vinkkipalvelu palvelisi sekä niissä tilanteissa, joissa opettaja ei halua kerloa tunneilleen että niissä tilanteissa, joissa kerlo ei kykene tulemaan opettajan luo silloin, kun opettaja tarvitsisi. Vinkkipalvelu ja sähköpostin välityksellä käytävä keskustelukin saattaisi jo auttaa opettajaa alkuun hankalassa tilanteessa. Tosin paras yhteistyömuoto riippuu hyvin paljon oppilaasta ja opettajasta itsestään. Jos kerlolla on useita erilaisia työmuotoja, voisi jokainen opettaja löytää kulloiseenkin tilanteeseen parhaiten sopivan vaihtoehdon.

8.7 Opettajien muutosehdotukset kerlon työhön

Opettajien muutosehdotukset kerlon työhön olivat yhteydessä opettajan odotuksiin kerlon työstä ja siihen, olivatko opettajan odotukset täyttyneet. Piia oli odottanut tarkempaa etukäteissuunnittelua ja hän koki, ettei ollut saanut tarpeeksi ajoissa tietää kerlon aikataulusta tulla hänen tunnilleen. Piia toivoikin, että tulevaisuudessa kerlon kanssa olisi mahdollista sopia aikataulut pidemmälle valmiiksi.

”No se täytyy sanoa, että tänä vuonna oisin muuttanut, että ois vaikka sitten ihan päivämäärät ja tunnit ollut jo tosi niinku etukäteen tarkemmin tiedossa --.” (Piia)

Piian oppilaan erityisen tuen tarpeet ovat senlaatuaisia, että oppilas ei kaikkia liikuntalajeja pysty tekemään, vaikka kuinka sovellettaisiin, jolloin Piian mielestä on hyödytöntä, että kerlo on sellaisilla tunneilla mukana, kun oppilaan ohjelmaa joudutaan muuttamaan poikkeavaksi muiden oppilaiden ohjelmasta. Tavoite kuitenkin on, että erityistä tukea tarvitseva oppilas saisi olla muun luokan kanssa yhdessä:

”Hieno periaate kuitenkin tässä pitää olla se, että jos integroidaan niin oikeesti sitten tekee ryhmän kanssa liikuntatunnilla eikä tee aina ihan eri tilassa ja eri hommia.” (Piia)

Kun Piia tietäisi riittävän paljon etukäteen kerlon tulosta, hänen olisi itse helpompi suunnitella luokkansa liikuntaohjelma:

”Niin sitten mä pystyisin paremmin niitä [liikuntalajeja], joita hän [erityistä tukea tarvitseva oppilas] soveltaen pystyy tekeen niin -- niille kerroille, kun mä tiedän, että konsultoiva liikunnanopettaja on paikalla.” (Piia)

Samoin kuin Piialla niin Jarmollakin muutosehdotus kerlon työhön nousi odotuksista ja niiden täyttymisestä kerlon työstä. Jarmon mielestä konsultointi pitäisi aina tehdä koulua kuunnellen:

”-- ei niin markkinahenkistä vaan asiakaslähtöistä.” (Jarmo)

Mielenkiintoista on, miksi Jarmon vastauksissa niin useassa kohdassa tulee esille koulun kuunteleminen ja miksi Jarmolle on jäänyt mielikuva siitä, että kerlon työ oli markkinahenkistä. Toki kerlo joutui mainostamaan paljon työtänsä niin kuin on jo aiemmin todettu. Se oli kuitenkin välttämättömyys, jottei kerlo olisi päätenyt viettämään aikaa pelkästään omassa toimistossaan (Pulkkinen 2007, 69).

Helena sai kokemuksen siitä, millaista on olla mukana tapahtumapäivässä. Hänen mielestään tulevaisuudessa kannattaisi ottaa tapahtumapäivien järjestämisessä huomioon kuitenkin se, että kerrallaan liikkumassa on tarpeeksi pieni ryhmä. Ainakin hän oli kokenut, että normaali liikuntaryhmä oli ollut liian suuri. Hänen mielestään pienemmissä ryhmissä saataisiin suurempi hyöty lapsille, kun he saisivat henkilökohtaisempaa opastusta eikä mukana olisi niin paljon *”oheissäpinää ja sähellystä”* (Helena). Erityisesti kannattaisi kiinnittää huomiota oppilaisiin, joilla on erityisen tuen tarpeita: *”Tottakai se kaikille on kivaa..”* (Helena), mutta voitaisiinkin miettiä, kannattaisiko erityistä tukea tarvitseville oppilaille antaa enemmän aikaa tapahtumapäivinä kuin muille.

Suvi oli ainoa opettaja, joka ei osannut sanoa mitään muutosehdotuksia kerlon työhön. Hän oli sitä mieltä, ettei hän tunne kerlon työtä niin hyvin, että voisi mitään muutosta ehdottaa.

”En tunne[kerlon työtä] niin hyvin, että osaisin sanoa mitään muutettavaa.” (Suvi)

Toisaalta Suvin odotukset kerlon työstä olivat täyttyneet täysin ja hän oli ollut tyytyväinen kerlon kanssa tehtyyn yhteistyöhön. Liisan ainoa muutosehdotus liittyi jo aiemmin mainittuun työalueen rajaamiseen (ks. edellinen luku). Tosin Liisakin oli saanut kerlon kanssa tehdystä yhteistyöstä sen, minkä oli halunnutkin.

Piia oli miettinyt kerlon työtä muutenkin kuin vain omien odotustensa kautta. Hänelle oli tullut mieleen, että kerlo voisi olla opettajan apuna silloin, kun opettajan luokalle tulee uusi erityistä tukea tarvitseva oppilas. Kerlo voisi toimia ikään kuin perehdyttäjänä tällaisissa tilanteissa:

”-- ois ihan semmosia perehdyttämispäiviä siinä vaiheessa, kun sellanen oppilas alkaa.. alottaa siinä luokassa.” (Piia)

Tosin kerlo voisi toimia perehdyttäjänä vain liikunnan osalta. Suvikin oli kokenut, että oli saanut perehdytystä siinä vaiheessa liian vähän, kun hänen luokalleen oli tullut erityistä tukea tarvitseva oppilas. Asiaan perehtyminen oli ollut paljon oman aktiivisuuden varassa. Hän oli saanut tietoa

”lähinnä itse opiskelemalla, erkan ja liikunnan opintojen kautta. -- Aika paljon vammoihin perehtyminen on oman aktiivisuuden varassa.” (Suvi)

Vaikka erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen yleisopetuksessa on lisääntynyt, ei koulujen resursseja ole voitu lisätä. Tämän takia yksittäisen opettajan vastuulla onkin, millaiset tiedot, taidot ja valmiudet hänellä on soveltavasta liikunnanopetuksesta. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 10.) Ottaen huomioon Suvin vastauksen, Piian ehdotus kerlon tekemästä perehdytyksestä voisi olla järkevä lisä kerlon työnkuvaan.

Kerlo voisi järjestää myös koulutuksia kaikille oman toiminta-alueensa opettajille, mikäli hän huomaisi, että samanlaiset erityisen tuen tarpeet toistuvat useiden opettajien oppilailla.

Tämäkin oli Piian ehdotus kerlon työhön ja hänen mielestään tällaiset koulutukset olisivat hyödyllisiä.

”-- mä en tiedä, kuuluuko hänen toimenkuvaan, mutta se aika luontevasti voisi kuulua sitten, kun hän niinku huomaa sen isomman tarpeen isolla alueella, et sitte ihan meille koulutuksia.-- Niin se ois tota ihan hyödyllistä kans.” (Piia)

Kerlo toimisi tällöin opettajatasolla kouluttajan roolissa. Koulutusten tavoite olisi liikuntaa opettavan henkilökunnan tietojen ja taitojen kasvattaminen niin, että he osaisivat soveltaa liikuntaa kaikille oppilaille sopivaksi. (Huovinen 2000, 196.)

8.8 Yhteenveto keskeisistä tuloksista

Seuraavaan taulukkoon olen koonnut keskeiset tutkimuksesta saadut tulokset ja niistä nousseet kehittämissuhteet.

TAULUKKO 2. Keskeiset tulokset ja kehittämissuhteet.

SAADUT KOKEMUKSET YHTEISTYÖSTÄ KERLON KANSSA
<ul style="list-style-type: none"> • Opettajat saivat tiedon kerlon toimesta eri lähteistä ja eri aikaan riippuen opettajasta. • Yhteistyöstä oli jäänyt kaikille positiivinen kokonaiskuva, vaikka parannettavaa vielä jäi. • Opettajat halusivat kerlon mielipidettä koskien oppilaiden sairauksia ja niiden vaikutusta liikunnanopetukseen. • Opettajat halusivat kerlon yhden oppilaan henkilökohtaiseksi opettajaksi. • Opettajat saivat tukea omalle työlleen. • Opettajat saivat vinkkejä välinehankintoihin. • Kerlon kiireinen aikataulu koettiin yhteistyötä häirinneeksi tekijäksi. • Pidemmän tähtäimen suunnittelun puuttuminen koettiin yhteistyötä häirinneeksi tekijäksi.
EHDOTUKSIA TULEVAISUUTTA AJATELLEN
<ul style="list-style-type: none"> • Uuden toimen perustamisen yhteydessä tiedottamista kannattaa miettiä. Voisi esimerkiksi jokaiselle asiasta hyötyvälle lähettää henkilökohtaisesti sähköposti ilman välikäsiä. • Kerlon työaluetta kannattaisi rajata niin, että työmäärä yhdelle ihmiselle ei ole liian suuri. Tämä auttaisi myös jokaista apua tarvitsevaa opettajaa saamaan apua. • Pidemmän aikaa säännöllisesti tehtävä yhteistyö helpottaisi opettajia. • Tarkempi etukäteissuunnittelu yhteistyöstä helpottaisi opettajia.

8.9 Muita pohdintoja tutkimuksesta

Huovinen (2000) kirjoittaa lisenssiaatin työssään:

”Tämän tutkimuksen perusteella erityisliikunnanopettajien koulutuksessa tulisi huomioida konsultaatiotyön haasteet aikaisempaa monipuolisemmin. Erikoistumisopintoja tulisi kehittää edelleen siten, että niiden laajuus ylittäisi vähintään sivuainekokonaisuuteen eli 35 opintoviikkoon.” (Huovinen 2000, 208.)

Nykyään Jyväskylän yliopistossa on mahdollista suorittaa erityisliikunnan aineopinnot eli 60 opintopisteen laajuiset opinnot (entinen 35 opintoviikkoa). Näihin opintoihin kuuluu myös viiden opintopisteen laajuinen kurssi erityisliikunnan konsultaatiosta. (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007-2009, 85.) Täten yliopistotasolla on jo mahdollista saada koulututtautua erityisliikunnanopetuksen ammattilaiseksi, mikä antaa valmiudet toimia kerlon toimessa.

Sen sijaan tulevien liikunnanopettajien ja luokanopettajien opettajankoulutuksessa on vain vähän soveltavan liikunnanopetuksen opintoja. Esimerkiksi liikunnan aineenopettajakoulutuksessa on ainoastaan kuuden opintopisteen laajuisesti pakollisia erityisliikunnan ja soveltavan liikunnan opintoja (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007-2009, 42, 46). Täten kerlon työlle olisi tarvetta. Opettajilla olisi mahdollisuus pyytää apua sellaisissa tilanteissa, joissa he kokevat, että omat tiedot ja taidot eivät riitä kaikkien oppilaiden tarkoituksenmukaiseen opettamiseen.

Kerlo oli tehnyt koko puolentoista vuoden toiminta-aikana yhteistyötä vain yhden lukion liikunnanopettajan kanssa (T. Rauhamäki, henkilökohtainen tiedonanto). Kelly ja Gansneder (1998) ovat tehneet samanlaisen havainnon: vain harvoin erityisliikunnanopettajat työskentelevät toisen asteen koulutuksessa. Mielenkiintoinen kysymys on, miksi lukion opettajat eivät olleet kaivanneet apua? Yksi mahdollinen syy on se, että yläkoulusta lukioon tulevat oppilaat valikoituvat niihin oppilaisiin, jotka ovat pärjänneet vähintään kohtalaisesti yläkoulussa. Tällöin osa erityistä tukea tarvitsevista oppilaista karsiutuu pois lukiokoulu-

tuksesta. Sherrillin (2004) mukaan erityisliikunnanopettajia tarvitaan muutenkin enemmän alakoulun puolella, koska alakoulussa liikuntaa opettavat luokanopettajat eivätkä liikunnan aineenopettajat (Sherrill 2004, 213). Sen lisäksi, että kerlo oli tehnyt yhteistyötä vain yhden lukion aineenopettajan kanssa, hän oli tehnyt yhteistyötä vain muutaman yläkoulun aineenopettajan kanssa (T. Rauhamäki, henkilökohtainen tiedonanto). Tämä tukee Sherrillin käsitystä. Luokanopettajat tarvitsevat enemmän tukea liikunnan opetukseen, koska heillä on vähemmän koulutusta liikunnasta verrattuna liikunnan aineenopettajiin.

Jostain syystä itselle jäi tunne kaikkien haastatteluiden jälkeen, että Kerlo –hanke jäi vielä kesken. Juuri, kun opettajat olivat tutustuneet kerloon ja tiesivät, että heillä on mahdollisuus saada apua soveltavaan liikunnanopetukseen niin sitten apu lähtikin pois. Tutkijana halusin yhtyä Liisan sanoihin:

”Mut semmoset terveiset tietysti erityisliikunnanopettajaprojektille, että hyvä idea ja tota.. toivottavasti sitä jossakin muodossa voitais ruveta niinku lisäämään sitä erityisliikunnan osaamista sinne kouluille -- kyllä siellä sitä haastetta riittää.. kovasti.. paljon.” (Liisa)

Liisan kommentti vahvisti omaa ennakkokäsitystäni siitä, että kerlon työlle olisi paljon tarvetta.

Jatkotutkimusaiheita. Tarvitaan vielä paljon tutkimusta soveltavan liikunnanopetuksen konsultoinnista ja siitä, miten sitä voitaisiin parantaa. Tietoa tarvitaan esimerkiksi liikuntaa opettavien opettajien asenteista konsultointia kohtaan. Olisi mahdollista selvittää esimerkiksi liikuntaa opettavien opettajien positiivisia ja negatiivisia kokemuksia konsultoinnista, miten konsultointi kokonaisuudessaan toimii sekä mitkä ovat esteitä konsultoinnille ja miten nämä esteet voitaisiin ylittää. (Block & Conatser 1999; Huovinen 2000, 209.)

Kuten edellisessä luvussa totesin, tuntui, että Kerlo –hanke jäi vielä keskeneräiseksi ja siksi olisi mielenkiintoista saada tietää, miten vielä pidemmän aikaa toimiva kerlo pystyisi autamaan opettajia ja oppilaita. Millä tavalla opettajat ja oppilaat hyötyisivät siitä, että ope-

tuksessa olisi mukana pidemmän aikaa soveltavaan liikuntaan erikoistunut henkilö. Olisi kiinnostavaa tietää, millaisiksi opettajien ja kerlon väliset yhteistyömuodot muotoutuisivat pidemmän ajan kuluessa ja mitkä yhteistyömuodot opettajat kokisivat tehokkaimmiksi.

Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että avustajien ammattitaitoon ei ole kannattanut panostaa, koska avustajat vaihtuvat niin usein. Mikäli avustajat pysyisivät pidempään oppilaan opetuksessa mukana, olisi hyödyllistä selvittää, millä tavalla kerlo voisi auttaa henkilökohtaisia avustajia niin, että nämä saisivat enemmän tietoa ja taitoa liikunnan soveltamiseen ja avustamiseen. Jos kerlo toimisi pidemmän aikaa saman oppilaan ja opettajan kanssa, voitaisiin selvittää sitä, miten erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kokevat kerlon läsnäolon tunneilla. Lisäksi voitaisiin selvittää, miten soveltavan liikunnan välineiden saaminen oppilaille mahdollistettaisiin. Toimisiko esimerkiksi Piian ehdotus siitä, että kerlo lainaisi välineitä kouluille.

LÄHTEET

- Alderman, G. L. & Gimpel, G. A. 1996. The interaction between type of behavior problem and type of consultant: Teachers' preferences for professional assistance. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 7, 305-313.
- An, J. & Goodwin, D. L. 2007. Physical education for students with spina bifida: Mothers' perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly* 24, 38-58.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986. FINLEX. Ajantasainen lainsäädäntö. Viitattu 2.4.2009.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=opettaja%20p%C3%A4tevyys>.
- Bicklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 55-81.
- Blinde, E. M. & McCallister S. G. 1998. Listening to the voices of students with physical disabilities. Experiences in the physical education classroom. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 69(6), 64-68.
- Block, M. E. 1999. Did we jump on the wrong bandwagon? Problems with inclusion in physical education. *Palaestra* 15(3), 30-36, 55.
- Block, M. E. 2007. A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education. 3. painos. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Block, M. E. & Vogler, E. W. 1994. Inclusion in regular physical education: The research base. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 65(1), 40-44.
- Block, M. E. & Conatser, P. 1999. Consulting in adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly* 16, 9-26.
- Carroll, B. & Loumidis, J. 2001. Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review* 7, 24-43.
- Cole, E. & Siegel, J. A. 1990. *Effective consultation in school psychology*. Toronto/Lewiston, NY: Hogrefe & Huber Publishers.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227-268.
- Denzin, N. K. 1978. *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. 2. painos. USA: McGraw-Hill.
- DePauw, K. & Doll-Teppe, G. 2000. Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly* 17, 135-143.
- Dettmer, P., Thurston, L. P. & Dyck, N. 2002. Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs. 4. painos. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkari & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125-138.
- Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Viitattu 2.4.2009. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaistut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>.
- Erityisryhmien liikunta 2000 –toimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1996:15. Helsinki: Edita.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 159-183.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- Friend, M. & Cooke, L. 1996. *Interactions: collaboration skills for school professionals*. 2. painos. White Plains, N.Y: Longman Publishers.
- Goodwin, D. L. & Watkinson, E. J. 2000. Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly* 17, 144-160.

- Heenan, J. 1994. Inclusive elementary and secondary physical education. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 65(1), 48-50.
- Heikinaro-Johansson, P. 1992. Vammaisten ja pitkäaikaissairaiden oppilaiden liikunnanopetus peruskoulussa ja lukiossa. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 82. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissektori (LIKES).
- Heikinaro-Johansson, P. 1995. Including Students with Special Needs in Physical Education. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 39.
- Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. *Koululiikuntaa kaikille. Soveltavan liikunnanopetuksen opas*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Heikinaro-Johansson, P. & Sherrill, C. 1994. Integrating children with special needs in physical education: A school district assessment model from Finland. *Adapted Physical Activity Quarterly* 11, 44-56.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. 10., osin uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Hirvensalo, M. 2002. Liikuntaharrastus iäkkäänä. Yhteys kuolleisuuteen ja avuntarpeeseen sekä terveydenhuolto liikunnan edistäjänä. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 87.
- Hirvensalo, M. 2007. Aikuisten liikunta. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 64-77.
- Hirvensalo, M., Lintunen, T. & Rantanen, T. 2000. The continuity of physical activity – a retrospective and prospective study among older people. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports* 10, 37-41.
- Hodge, S. R., Ammah, J. O. A., Casebolt, K., LaMaster, K. & O'Sullivan, M. 2004. High school general physical education teacher's behaviors and beliefs associated with inclusion. *Sport, Education and Society* 9, 395-419.
- Horton, M. L., Wilson, S. & Gagnon, D. 2003. Collaboration: A key component for successful inclusion in general physical education. *Teaching Elementary Physical Education*, 14(3), 13-17.

- Huovinen, T. 2000. Soveltava liikunnanopetus muuttuvassa koulussa. Toimintatutkimus erityisliikunnanopettajan työstä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintyö.
- Hutzler, Y. 2003. Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest* 55, 347-373.
- Jaakkola, T. 2002. Changes in student's exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices. LIKES. Research Reports on Sport and Health 131.
- Jokinen, H. 2000. Koulutus ja opettajuus kuntien tulevaisuusskenaarioissa. Kunnallisten päättäjien ja toimijoiden käsityksiä koulutuksen järjestämisestä sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutuksesta tulevaisuudessa. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajakoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9.* Helsinki: Opetushallitus, 52-116.
- Kampwirth, T.J. 2003. Collaborative consultation in the schools. Effective practices for students with learning and behavior problems. 2. painos. New Jersey: Pearson Education.
- Kasser, S. & Lytle, R. 2005. Inclusive physical activity: A lifetime of opportunities. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kelly, L. E. & Gansneder, B. 1998. Preparation and job demographics of adapted physical educators in the United States. *Adapted Physical Activity Quarterly* 15, 141-154.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Kodish, S., Kulinna, P. H., Martin, J., Pangrazi, R. & Darst, P. 2006. Determinants of physical activity in an inclusive setting. *Adapted Physical Activity Quarterly* 23, 390-409.
- Kokko, L. & Pietiläinen, E. (toim.) 2005. *Koulu ja inkluusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi.* Suomennettu teoksesta T. Booth & M. Ainscow (2002) *Index*

- for inclusion, developing learning and participation in schools. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Koli, H., Nurmijoki, M. & Romppanen, B. 2000. Tiedosta toiminnaksi! Konsultointi oppivassa organisaatiossa. 2. painos. Helsinki: Palmenia.
- Laasonen, K. & Saari, A. 2006. Yhteiseen ja kaikille avoimeen liikuntaan. *Liikunta & Tiede* 43(4), 20-23.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007 Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 9-38.
- LaMaster, K., Gall, K., Kinchin, G. & Siedentop, D. 1998. Inclusion practises of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly* 15, 64-81.
- Lehtomaa, M. 2006. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. 2. painos. Helsinki: Dialogia Oy, 163-194.
- Lienert, C., Sherrill, C. & Myers, B. 2001. Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: a cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly* 18, 1-17.
- Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007-2009. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 157-170.
- Lukiolaki. 21.8.1998/629. FINLEX. Ajantasainen lainsäädäntö. Viitattu 2.4.2009.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lukiolaki>.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

- Lytle, R. K. & Hutchinson, G. E. 2004. Adapted physical educators: The multiple roles of consultants. *Adapted Physical Activity Quarterly* 21, 34-49.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 82-95.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J. & Cooke, B. 2005. Inclusive physical education: teacher's views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review* 11, 84-107.
- Mälkiä, E. & Rintala, P. 2002. Uusi erityisliikunta. Liikunnan sovellukset erityisryhmille. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 154. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 96-138.
- Nearinburg, P. C. & Clifford, L. 2003. The role of adapted physical education consultants. Teoksessa R. D. Steadward, G. D. Wheeler & E. J. Watkinson (toim.) *Adapted physical activity*. Edmonton: The University of Alberta Press and the Steadward Centre, 305-323.
- Obrusníková, I., Válková, H. & Block, M.E. 2003. Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly* 20, 230-245.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tietenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. 2. painos. Helsinki: Dialogia Oy, 115-162.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628. FINLEX. Ajantasainen lainsäädäntö. Viitattu 2.4.2009. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>.
- Pietilä, M., Koivula, P. & Nissilä, L. 2009. Erilainen oppija liikunnassa. LIITO – Liikunnan ja Terveystiedon Opettaja 1/09, 8-9.

- Pulkkinen, V. 2007. Puheista teoiksi – Toimintatutkimus konsultoivan erityisliikunnanopettajan viran perustamisesta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Rauhämäki, T. 2008. Konsultoiva erityisliikunnanopettaja kuntiin –hanke 2007-2008. Osaraportti 30.4.2008. Julkaisematon.
- Reid, G. 2003. Moving toward inclusion. Teoksessa R. D. Steadward, G. D. Wheeler & E. J. Watkinson (toim.) *Adapted physical activity*. Edmonton: The University of Alberta Press and the Steadward Centre, 132-147.
- Ruuska, K. 2001. *Projekti hallintaan*. 4. painos. Helsinki: Talentum Media Oy.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158-169.
- Schein, E. H. 1999. *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Saloviita, T. 1999. *Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. Jyväskylä: Gummerus.
- Sherrill, C. 2004. *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport. Crossdisciplinary and Lifespan*. 6. painos. USA: McGraw-Hill.
- Slininger, D., Sherrill, C. & Jankowski, C. M. 2000. Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly* 17, 176-196.
- Stainback, W. & Stainback, S. 1990. *Support networks for inclusive schooling. Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- SUNY Cortland. The online guide. 2009. APENS-Adapted Physical Education National Standards. Viitattu 1.4.2009.
<http://www.cortland.edu/apens/15standards.htm#Human%20Development>.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Ps-viestintä Oy, 25-38.
- Telama, R., Yang, X., Hirvensalo, M. & Raitakari, O. 2006. Participation in organized youth sport as a predictor of adult physical activity: A 21-year longitudinal study. *Pediatric Exercise Science* 17, 76-88.

- Tiihonen, A. & Ala-Vähälä, T. 2002. Erityisliikunnan arviointiraportti. Valtionhallinnon toimenpiteiden arviointia erityisliikunnan alueella. Kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osaston julkaisusarja 6/2002. Helsinki: Opetusministeriö.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 19-51.
- Uuden opettajan opas. 2007. OAJ. Viitattu 2.4.2009.
http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/05TIEDOTTEET/03JULKAISUT/OAJ_OPETTAJAN_OPAS_WEB09.PDF.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 100-112.
- Verderber, J. M. S., Rizzo, T. L., Sherrill, C. 2003. Assessing student intention to participate in inclusive physical education. *Adapted Physical Acticity Quarterly* 20, 26-45.
- VESA, Verkkosanasto. Viitattu 25.2.2009. <http://vesa.lib.helsinki.fi/ysa/index.html>.
- Välijärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 157-181.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-29.
- Winnick, J. P. 2005a. An introduction to adapted physical education and sport. Teoksessa J. P. Winnick (toim.) *Adapted physical education and sport*. 4. painos. Champaign, IL: Human Kinetics, 3-20.
- Winnick, J. P. 2005b. Program organization and management. Teoksessa J. P. Winnick (toim.) *Adapted physical education and sport*. 4. painos. Champaign, IL: Human Kinetics, 21-38.

LIITTEET

LIITE 1. Teemahaastattelurunko

1. Taustatiedot

- Koulutus & täydennyskoulutus
- Työvuodet
- Tämänhetkinen työpaikka ja työhistoria kyseisessä paikassa
- Aikaisemmat kokemukset erityistä tukea tarvitsevistä oppilaista

2. Inklusio ja yhteistyö liikunnan opetuksessa

- Mielenpide inklusiosta ja perustelut mielipiteelle
- Kenen kanssa yhteistyötä liikunnassa, miksi ja millaista

3. KerLo

- Mistä tieto KerLosta
- KerLo:n työnkuvan ja työn tavoitteiden selkeys
- Yhteistyön alkaminen
- Odotukset tulevasta yhteistyöstä
- Mitä käytännössä tehtiin
- Odotusten täyttyminen

4. KerLon hyödyllisyys

- Opettajan kannalta
- Mahdolliset vinkit myöhempiä aikoja varten (välineet, opetusmenetelmät..)
- Oppilaan / oppilaiden kannalta
- Muun luokan suhtautuminen
- Mahdollinen häiriö muulle luokalle

5. Tulevaisuudennäkymät

- Yhteistyö KerLon kanssa tulevaisuudessa
- Mahdolliset muutokset KerLon työhön
- Liikunnanopetus yleisesti tulevaisuudessa

LIITE 2. Kyselylomake

”HAASTATTELU” 2.6.2008

1. Mikä on koulutuksesi?
2. Koska olet valmistunut?
3. Miten paljon olet opiskellut liikuntaa? (myös mahdolliset täydennyskoulutukset)
4. Missä olet töissä tällä hetkellä ja kauanko olet ollut kyseisessä työssä?
5. Kuinka kauan olet opettanut luokkaa, jossa konsultoiva erityisliikunnanopettaja (myöhemmin kerlo) on ollut mukana?
6. Onko sinulla aikaisempia kokemuksia oppilaista, jotka tarvitsevat erityistä tukea liikunnassa?
7. Mitä mieltä olet inklusio-ajattelusta eli siitä, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat yleisopetuksen ryhmissä?
8. Toimiiko inklusio mielestäsi? Perustelu vastaukselle.
9. Kenen/keiden kanssa teet yhteistyötä liikunnanopetuksen suhteen? Kuvaa mahdollista yhteistyötä.
10. Oletko saanut perehdytystä liikuntaan erityistä tukea tarvitsevan/tarvitsevien oppilaiden opetuksesta? Jos sait, niin keneltä ja millaista?
11. Olisitko kaivannut perehdytystä lisää tai oliko sitä liikaa?

12. Mistä sait tietoa kerlostä ja hänen työnkuvastaan? Oliko kerlon työnkuva selkeä?
 13. Miten yhteistyö kerlon kanssa alkoi? (esim. otitko itse yhteyttä kerloon vai joku muu, miten nopeasti yhteistyö lähti käyntiin ensimmäisen yhteydenoton jälkeen)
 14. Millaisia odotuksia sinulla oli yhteistyöstä kerlon kanssa?
 15. Miten odotuksesi täyttyivät? Perustelut vastaukselle.
 16. Millaista yhteistyö kerlon kanssa oli eli mitä konkreettisesti teitte?
 17. Koitko yhteistyön kerlon kanssa hyödylliseksi? Perustelut vastaukselle.
 18. Saitko kerlolta uusia vinkkejä omaan opetukseesi tai välinehankintoihin?
 19. Autoitko yhteistyö kerlon kanssa oppilasta/oppilaita/koko luokkaa tai mahdollisesti muita henkilöitä?
 20. Haluaisitko tulevaisuudessa tehdä yhteistyötä kerlon kanssa?
 21. Mitä mahdollisesti muuttaisit kerlon työnkuvassa?
 22. Mihin suuntaan suomalainen koulu on mielestäsi kehittymässä?
 23. Mihin suuntaan liikunnanopetus on mielestäsi kehittymässä?
 24. Onko oma suhtautumisesi liikunnassa erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin muuttunut kerlon kanssa tehdyn yhteistyön seurauksena?
 25. Jos haluat kertoa vielä jotain, mitä en osannut kysyä, sana on vapaa.
- KIITOS VASTAUKSISTA JA AURINKOISTA KESÄN JATKOA!**