

LIIKUNTARAJOITTEINEN OPPILAS YLEISOPETUKSEN
LIIKUNTARYHMÄSSÄ

Kaisa Kunnari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 16.06.2011

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Kunnari, K. 2011. Liikuntarajoitteinen oppilas yleisopetuksen liikuntaryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. 53 s.

TIIVISTELMÄ

Tarkastelin tutkielmassani liikuntarajoitteisen oppilaan liikunnanopetuksen toteutusta yleisopetuksen ryhmässä. Keskityin ensisijaisesti selvittämään, missä määrin liikuntarajoitteinen oppilas osallistui yhteiseen toimintaan ja miten opettaja eriytti toimintaa. Liikuntarajoitteisella oppilaalla tarkoitan sekä liikunta- että aistivammasia oppilaita. Tutkimusaineistona käytin neljän yleisopetuksen liikuntaryhmän liikuntatuntien havainnoinneista kirjoittamiani kenttämuistiinpanoja sekä näiden liikuntaryhmien opettajien ja yhden liikuntarajoitteisen oppilaan huoltajan haastatteluja. Jokaisessa liikuntaryhmässä oli mukana yksi liikuntarajoitteinen oppilas. Tutkimuksen lähestymistapa oli laadullinen. Tutkimusaineiston käsittelyssä käytettiin laadullista sisällönanalyysia.

Liikuntarajoitteisten oppilaiden liikunnanopetus yleisopetuksen ryhmässä onnistui hyvin. Opettajat eriyttivät toimintaa liikuntatunneilla ja liikuntarajoitteiset oppilaat olivat pääsääntöisesti mukana yhteisessä toiminnassa. Opettajat olivat suhteellisen tyytyväisiä opetusjärjestelyihin ja kokivat integraatiopäätöksen olleen oikea ratkaisu. Myös liikuntarajoitteiset oppilaat itse näyttivät viihtyvän liikuntatunneilla hyvin. Tulokset osoittivat, että liikuntarajoitteisen oppilaan liikunnanopetus yleisopetuksen ryhmässä ei vaatinut opettajalta aikaisempaa kokemusta tai alan opintoja. Liikuntarajoitteisen oppilaan mukaan saamiseksi yhteiseen toimintaan riitti melko vähäinen eriyttäminen.

AVAINSANAT: eriyttäminen, soveltava liikunnanopetus, integraatio, erityisopetus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
	1.1 Liikunnanopetuksen järjestämisen periaatteet	6
	1.2 Opettajien kokemukset vammaisten lasten liikunnanopettamisesta yleisopetuksen ryhmässä	8
	1.3 Eriyttäminen liikunnanopetuksessa.....	10
	1.4 Integroidut liikuntatunnit oppilaiden näkökulmasta	14
	1.5 Tutkimustehtävän perustelu	15
	1.6 Tutkimustehtävän kuvaus	16
2	MENETELMÄ	17
	2.1 Tutkimukseen osallistujat	18
	2.2 Tutkimuksen kulku ja aineistonkeruu	21
	2.2.1 Observoinnit	23
	2.2.2 Haastattelut.....	24
	2.3 Aineiston analysointi.....	27
3	TULOKSET	28
	3.1 Integraatiopäätökseen vaikuttaneet tekijät	28
	3.2 Oppilaan osallistuminen yhteiseen toimintaan.....	29
	3.3 Eriyttäminen liikuntatunneilla.....	32
	3.4 Avustajan rooli ja toiminta liikuntatunneilla	35
	3.5 Moniammatillinen yhteistyö opettajan tukena	37
	3.6 Opettajien kokemukset opetusjärjestelyiden toimivuudesta ja integroidun liikuntatunnin toteutuksesta	38
4	JOHTOPÄÄTÖKSET	41
	4.1 Tutkimustulosten tarkastelua	42
	4.2 Tulosten soveltaminen ja tulevaisuuden näkymät.....	47
	LÄHTEET	49

1 JOHDANTO

Yhdistyneissä kansakunnissa hyväksytyn vammaisten henkilöiden oikeutta koskevan yleissopimuksen mukaan oppilasta ei saa jättää vammaisuuden perusteella yleisen koulutusjärjestelmän ulkopuolelle. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että vammaisten oppilaiden tulee saada opiskella omassa lähikoulussaan yhdenvertaisesti muiden kanssa (YK:n vammaisten oikeuksien sopimus 2006). Integraation tärkeydestä puhutaan paljon myös Suomessa. Tilastojen mukaan käytäntö on Suomessa kuitenkin usein toinen. Eriytisluokkien oppilasmäärät ovat kasvaneet 2000-luvun ajan (Tilastokeskus 2010).

Vammaisten oppilaiden määrästä suomalaisissa peruskouluissa ei ole tarkkaa tietoa. Yksi tapa kuvata erityisryhmiin kuuluvien oppilaiden määrää peruskoulussa on tarkastella erityisopetuksen oppilasmääriä (Heikinaro-Johansson 1992, 11). Erityisopetus kohdistuu oppilaisiin, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden, toimintavajavuuden tai tunne-elämän häiriön vuoksi (Opetushallitus 2004). Erityisopetuksen siirrot ja otot ovat kasvaneet tasaisesti koko 2000-luvun ajan ja tällä hetkellä peruskoulussa on noin 50 000 erityisopetukseen otettua tai siirrettyä vammaista tai pitkäaikaissairasta oppilasta, mikä tarkoittaa 8,5 prosenttia peruskoulun oppilasmäärästä (Tilastokeskus 2010; Opetusministeriö 2003).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan erityisopetuksen otto- tai siirtopäätös ei ole päätös oppilaan opiskelupaikasta, vaan oppilaan opetus tulee järjestää osittain tai kokonaan erityisopetuksen ryhmässä vasta siinä tapauksessa, mikäli oppilaan opetus muun ryhmän yhteydessä ei ole mahdollista, tai se ei ole oppilaan kehityksen kannalta tarkoituksenmukaista. Tämä opetushallituksen määräys jättää erityisoppilaiden opetusjärjestelyiden osalta kouluille ja opettajille tulkinnanvaraa ja vammaisten ihmisoikeuskeskuksen (VIKE) mukaan käytännön koulutyössä tätä sovelletaankin monella tapaa eikä vammaisten oppilaiden oikeus opetukseen toteudu aina yhdenvertaisesti (Vammaisten ihmisoikeuskeskus 2010). Myös tilastot puoltavat tätä asiaa. Tilastokeskuksen koulutustilastojen (2010) mukaan erityisopetukseen otettuja ja siirrettyjä oppilaita opiskelee tällä hetkellä niin yleisopetuksen ryhmissä, erityisluokilla kuin erityiskouluissa. Vaikka erityisoppilaiden määrä onkin yleisopetuksen ryhmissä kasvanut, yhä enemmän oppilaita opiskelee myös erityisluokilla (Tilastokeskus 2010). Näin ollen integraation voimistumisesta Suomessa ei voida puhua, mikäli integraatio ymmärretään erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulautumisena yhteen. Integraatioajatus ei myöskään toteudu

pelkällä erityisoppilaiden fyysisellä sijoittamisella yleisopetuksen ryhmiin (Huovinen 2000; Saari 2005; Heikinaro-Johansson 1992, 17; Place & Hodge 2001), sillä täysivaltaisessa integraatiossa ja inklusiossa tulee toteutua myös osallistumisen sosiaalinen alue (Hironka-Juteau & Crawford 2010; Moberg 2001, 85). Koulumaailmassa integraatio on Saaren (2005) mukaan jäänyt liian usein ainoastaan fyysisen sijoittamisen tasolle tarvittavien tukitoimien puuttuessa. Käytännön työtä tekevät yleisopetusryhmien opettajat ovat avainasemassa siinä, miten integraatioajatus kouluissa toteutuu. Heidän vastuulleen jää lopulta se, miten pitää kaikki oppilaat yhdessä ottaen samalla huomioon jokaisen erityistarpeet. Tutkimusten mukaan integraation onnistumiseen opetustilanteessa vaikuttaa voimakkaimmin opettajan asenteet vammaisia oppilaita ja integraatiota kohtaan (Hodge, Ammah, Casebolt, Lamaster & O'Sullivan 2004; Palomäki 2009). Opettajan negatiivisten asenteiden lisäksi integroinnin onnistumisen esteenä voi myös olla hänen taitonsa opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita (Heikinaro-Johansson 1995; Johansson, Heikinaro-Johansson, Hirvensalo, Palomäki & Huovinen 2009; Saari 2003).

Liikunnanopetuksessa integraatiota on tutkittu sekä opettajan, integroidun oppilaan että muiden oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksia opettajan asenteista ja uskoksista integraatiota kohtaan ja vammaisten oppilaiden opettamisesta liikuntatunnilla on tehty niin Suomessa (Heikinaro-Johansson 1992) kuin ulkomailla (Block & Zeman 1996; Tripp, French & Sherrill 1995; Tripp & Sherrill 1991; Rizzo & Vispoel 1992; Rizzo & Wispoel 1991; Hodge ym. 2004). Useissa tutkimuksissa on selvitetty opettajien näkemyksiä heidän kyvyistään opettaa vammaisia oppilaita liikunnassa sekä niitä tekijöitä, joita opettajat näkevät inklusion onnistumisen esteenä (Johansson ym. 2009; Casebolt ja Hodge 2010). Myös niitä eriyttämisen keinoja, joita opettajat käyttävät saadakseen vammaisen oppilaan mukaan yhteiseen toimintaan on selvitetty (Houston-Wilson, Dunn, van der Mars & McCubbin 1997; Lieberman, Dunn, van der Mars & McCubbin 2000; LaMaster, Gall, Kinching & Siedentop 1998; Penninkangas 2010). Integroidun oppilaan näkökulmasta asiaa on tarkasteltu sekä oppilaan sosiaaliselta, psyykkiseltä että fyysiseltä osa-alueelta (Blinde & McCallister, 1998; Goodwin & Watkinsonin, 2000; Place & Hodge 2001). Useita tutkimuksia on myös tehty integraation vaikutuksesta muiden oppilaiden fyysiseen suorituskyykyyn, motoriseen kehittymiseen ja asenteiden muuttumiseen (Block & Zeman 1996; Slininger, Sherrill & Jankowski 2000; Tripp ym. 1995).

1.1 Liikunnanopetuksen järjestämisen periaatteet

Perusopetuslain 3 §:n 2. momentin mukaan opetuksen lähtökohtana on, että opetus tulee järjestää oppilaan edellytysten mukaisesti. Oppilaan vamma tai sairaus on näin ollen otettava huomioon myös liikunnanopetuksessa joko vapauttamalla oppilas liikunnasta, yksilöllistämällä oppimäärää tai eriyttämällä opetusta oppilaan tarpeiden mukaan. Opetuksen eriyttämisen tulisi olla kaikkien opetukseen kuuluva ensisijainen keino ottaa huomioon opetusryhmän tarpeet ja oppilaiden erilaisuus (Opetushallitus 2010). Eriyttämistä tulee ensisijaisesti tehdä niin, että oppilaalla on mahdollisuus osallistua täysipainoisesti ryhmän yhteiseen toimintaan (Opetushallitus 2004; Opetusministeriö 2003; Blinde & McCallister 1998; Seaman, DePauw, Morton & Omoto 2003, 231). Perusopetuslain mukainen lähikouluperiaate velvoittaa tarvittavien tukipalveluiden tuomista lähelle. Oppilasta tulee ensisijaisesti auttaa erilaisilla tukimuodoilla, jotka määräytyvät vaikeuksien laadun ja laajuuden mukaan, mutta mikäli oppilas ei tukitoimista huolimatta saavuta yleisen oppimäärän mukaisia tavoitteita, voidaan oppimäärää yksilöllistää, minkä tulee olla aina ensisijainen vaihtoehto ennen oppiaineesta vapauttamista (Opetushallitus 2004). Opetuksen yksilöllistäminen tarkoittaa käytännössä erityisopetukseen otto- tai siirtopäätöstä, jolloin oppilaan oppimäärät, opetusjärjestelyt ja tukipalvelut on määriteltävä hänelle laaditussa henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS) (Opetushallitus 2004).

Oppilaan opetus voidaan järjestää osittain toisin kuin perusopetuslaissa säädetään, jos se on perusteltua muun muassa oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä (Perusopetuslaki 18 § 1. momentti). Näin ollen oppilas voi esimerkiksi liikunnassa korvata jonkin hänelle vamman tai sairauden takia soveltumattoman lajin fysioterapialla tai jollakin muulla oppilaalle soveltuvalla liikuntamuodolla. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan liikunnasta vapauttaminen edellyttää kuitenkin tarkkaa harkintaa ja päätöksen tekeminen moniammatillista yhteistyötä. Suurin osa Heikinaro-Johanssonin (1987) tutkimukseen osallistuneista CP-vammaisista oppilaista oli vapautettu liikunnasta joko osittain tai kokonaan, ja vapautuspäätöksistä vain viisi prosenttia tehtiin moniammatillisessa yhteistyössä. Siimes ja Tuunainen (1989, 106) arvioivat, että 1980-luvun lopulla liikunnasta vamman tai sairauden takia vapautettuja oppilaita oli Suomessa 1000–1100. Tämän hetken tutkimustuloksia tai tilastoja liikunnasta vapautuksista ei tiettävästi ole, mutta kirjallisuudessa esiintyy arvioita, että vapautuksia lii-

kunnasta vamman tai sairauden takia myönnetään nykyään erittäin harvoin (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998; Pietilä ym. 2009; Koivumäki 2009; Opetusministeriö 1996, 56). Pietilä, Koivula ja Nissilä (2009) uskovat, että liikuntatunneille pyritään nykyään integroimaan usein jopa sellaisia oppilaita, jotka opiskelevat muissa aineissa pääsääntöisesti erityisryhmässä. Liikuntatuntien merkitys oppilaiden kokonaiskehitykseen on todettu useaan otteeseen kirjallisuudessa (mm. Laakso 2007, 18–21, 22; Rouse 2009, 3–4; Hakala 1999, 96), eikä fysioterapialla voida näin ollen mitenkään korvata liikunnanopetusta.

Soveltava liikunnanopetus. Opettajalla on vastuu opetusryhmän ja sen jokaisen oppilaan erilaisten lähtökohtien ja tarpeiden huomioonottamisesta opetuksessa (Opetushallitus 2004). Myös liikunnanopettajan on pystyttävä tarjoamaan laadukasta liikunnanopetusta sellaisille oppilaille, joilla on jokin vamma tai pitkäaikaissairaus (Heikinaro-Johansson 1995, 15). Erityisryhmiin kuuluvien oppilaiden liikunnanopetuksessa tarvitaan soveltamista, eriyttämistä, pienryhmätyöskentelyä ja muita pedagogisia ratkaisuja (Opetushallitus 2003). Erityisliikunta -käsitteestä on siirrytty yleisesti käyttämään soveltavan liikunnanopetuksen käsitettä, jolla tarkoitetaan erityisesti liikunnan opetusmenetelmien teknistä, pedagogista tai didaktista soveltamista ja eriyttämistä (Rintala & Huovinen 2007). Soveltavan liikunnanopetuksen lähtökohtana on tavallisen koululiikunnan soveltaminen vastaamaan jokaisen oppilaan yksilöllisiä kykyjä ja tarpeita ja sitä voidaan toteuttaa paitsi erityiskouluissa ja luokilla, myös niissä yleisopetuksen liikuntaryhmissä, joissa on integroituna yksi tai useampi erityisryhmiin kuuluva oppilas (Heikinaro-Johansson 1995, 17). Soveltavan liikunnanopetuksen periaatteet eivät poikkea muun liikunnanopetuksen periaatteista, eivätkä ne koske pelkästään erityisryhmiin kuuluvien oppilaiden opettamista, vaan periaatteet koskevat kaikkia niitä oppilaita, jotka osallistuvat liikunnanopetukseen (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 12).

Kaikessa toiminnassa on etusijalla aina oppilas ja hänen tarpeensa, joten opettajan tulee kuunnella oppilaan itsensä toiveita, tavoitteita ja kokemuksia liikunnanopetuksesta (Blinde ja McCallister 1998). Kaikilla oppilailla tulee olla mahdollisuus valita vapaasti osallistumisensa muodon (Hironka-Juteau & Crawford 2010, 5). Goodwinin ja Watkinsonin (2000) mukaan vammaisen oppilaan edun kannalta yhteiseen toimintaan osallistuminen ei välttämättä ole aina paras ratkaisu. Myös Alanko, Remahl ja Saari (2004) näkevät, että erikseen toimiminen voi tarjota joissakin tilanteissa ja lajeissa tuvallisem-

man, rauhallisemman ja tehokkaamman toiminnan erityistä tukea tarvitsevalle lapselle kuin integroitu liikunnanopetus.

1.2 Opettajien kokemukset vammaisten lasten liikunnanopettamisesta yleisopetuksen ryhmässä

Opettajan ja oppilaiden negatiiviset asenteet inkluusiota tai erilaisuutta kohtaan nähdään yhtenä merkittävimmistä, ellei jopa merkittävimpänä esteenä inkluusion onnistumiselle (Heikinaro-Johansson 1995; Block & Zeman 1996; Tripp ym. 1995; Tripp & Sherrill 1991; Rizzo & Vispoel 1992; Rizzo & Wispoel 1991; Hodge ym. 2004; Hironka-Juteau & Crawford 2010, 10). Opettajan kyky kohdata erilaisuutta ja tunnistaa oppilaiden yksilöllisiä erityistarpeita lähtee aina hänen asenteistaan (Palomäki 2009; Huovinen & Koponen 2009; Rintala ja Huovinen, 1997). Opettajien asenteet vammaisia oppilaita ja integraatiota kohtaan vaikuttavat siihen, miten opetus käytännössä toteutuu (Hodge ym. 2004; Palomäki 2009).

Opettajien suhtautuminen integraatioon. Opettajien suhtautumisesta liikuntatuntien integraatioon on saatu ristiriitaisia tuloksia. Sekä Heikinaro-Johanssonin (1992) tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ja liikunnanopettajat että Hodgen, Ammahin, Caseboltin, Lamasterin ja O'Sullivanin (2004) haastatellut liikunnanopettajat suhtautuivat pääsääntöisesti myönteisesti integraatioon. Opettajien näkemykset erosivat siinä, miten tehokkaana he näkivät integraation käytännössä olevan, vaikka suhtautuivatkin positiivisesti inkluusioon opetuksellisena filosofiana (Hodge ym. 2004). Opettajien asennoituminen integraatioon on joidenkin tutkimusten mukaan kriittistä ja jopa negatiivista (Vaporidi, Kokaridas ja Krommidas 2005; Rizzo & Vispoel 1991). Vaporidin, Kokaridaksen ja Krommidaksen (2005) haastattelemat opettajat eivät uskoneet inkluusion onnistuvan tukipalveluiden, koulutuksen ja apuvälineiden vähyden takia, mutta olivat kuitenkin halukkaita lisäämään tietämystään erityisopetuksesta ja -oppilaista.

Tutkimusten mukaan opettajien negatiiviseen asennoitumiseen integraatiota kohtaan vaikuttaa selvästi heidän käsityksensä omista kyvyistään opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita sekä tukipalveluiden, koulutuksen ja apuvälineiden puute (Vaporidi, Kokaridas ja Krommidas 2005; Rizzo & Vispoel 1991; Rizzo ja Vispoel 1992; Heikinaro-Johansson 1992; Hodge ym. 2004; Casebolt ja Hodge 2010). Kokemuksen mer-

kityksestä asenteisiin on saatu kahdenlaisia tuloksia. Heikinaro-Johanssonin (1992) tutkimuksessa ne opettajat, joiden liikuntaryhmässä ei ollut vammaisia oppilaita, suhtautuivat integraatioon positiivisemmin kuin integroitujen liikuntaryhmien opettajat, kun taas Rizzon ja Vispoelin (1991) tutkimustulokset osoittavat puolestaan, että opettajien asennoituminen vammaisten oppilaiden opettamiseen oli selvästi positiivisesti yhteydessä siihen, kuinka paljon heillä oli työkokemusta vammaisten oppilaiden opettamisesta. Tätä tukee myös Rizzon ja Vispoelin (1992) liikunnanopettajaopiskelijoille tekemä interventiotutkimus asenteiden muuttumisesta positiivisemmiksi tiedon ja kokemuksen lisäämisen myötä.

Opettajien kokemukset vammaisten lasten opettamisesta. Tutkimukset osoittavat, että opettajat kokevat vammaisten oppilaiden opettamisen vaikeammaksi ja monimutkaisemmaksi kuin vammattomien lasten (Casebolt & Hodge 2010; Heikinaro-Johansson 1992; LaMaster ym. 1998; Lienert, Sherrill & Myers 2001; Johansson ym. 2009). Useiden tutkimusten mukaan opettajat kokevat, ettei heillä ole tarvittavia tietoja ja taitoja vammaisen oppilaan opettamiseen liikuntatunneilla (Heikinaro-Johansson 1992; Casebolt & Hodge 2010; Lienert ym. 2001; LaMaster ym. 1998). Liikunnanopiskelijoille tehdyn oman osaamisen arviointi -kyselystä saatujen tulosten mukaan erilaisten oppilaiden huomioiminen tuntui tulevista liikunnanopettajista vaikealta (Johansson ym. 2009). Heikinaro-Johanssonin (1992) sekä Caseboltin ja Hodgen (2010) haastattelemat opettajat kokivat, etteivät ole saaneet koulutuksessaan tarpeeksi opetusta vammaisten ja pitkäaikaissairaiden lasten liikunnanopetuksesta. Opettajat kaipasivat myös konkreettisia eriyttämismetodeja liikuntatuntien suunnittelun ja toteutuksen avuksi (Heikinaro-Johansson 1992).

Tutkimusten mukaan opettajat ovat huolissaan siitä, osaavatko ottaa huomioon vammaisten oppilaiden yksilölliset tarpeet opetuksessaan (Casebolt & Hodge 2010; Lienert ym. 2001), ja kokevat tuntien suunnittelun ja opetuksen eriyttämisen vaikeaksi vähäisten tietojensa takia (Casebolt & Hodge 2010). Opettajat olivat myös huolestuneita ohjeidenannon ja johtamistaidon vaikeutumisesta (Casebolt & Hodge 2010) sekä integroinnin vaikutuksesta oppilaisiin (Lienert ym. 2001; LaMaster ym. 1998). Opettajat näkevät, että liikuntatuntien olosuhteisiin sekä liikuntavälineisiin tarvittaisiin parannuksia, jotta he pystyisivät eriyttämään opetustaan kaikille oppilaille sopivaksi (Heikinaro-Johansson 1992; Casebolt & Hodge 2010; Hodge ym. 2004; LaMaster ym. 1998). La-

Masterin (1998) sekä Heikinaro-Johanssonin (1995) tutkimuksiin osallistuneet opettajat toivoivat avustajan käyttöönsä liikuntatunneilla.

1.3 Eriyttäminen liikunnanopetuksessa

Opetuksen eriyttämisellä tarkoitetaan yksilöiden erilaisuuden huomioonottamista opetuksessa ja ohjauksessa. Eriyttäminen voi näkyä sekä hallinnollisella tasolla että niissä opetuksellisissa ratkaisuissa, joita opettaja tekee tunnin aikana (Koljonen & Rintala 2002, 208). Eriyttäminen voi näkyä opetuksessa ja sen suunnittelussa monella tavalla. Opetusta voidaan yksilöllistää eriyttämällä opetuksen laajuutta, syvyyttä ja etenemisnopeutta (Opetushallitus 2010). Toimintaa tulee osata eriyttää joko ryhmän tai yksittäisen oppilaan tarpeiden mukaan (Koljonen & Rintala 2002, 202). Liikunnanopetuksessa tarvitaan eriyttämistä ja muita pedagogisia ratkaisuja, joiden tavoitteena on koululiikunnan toteuttaminen siten, että kaikki oppilaat voivat osallistua yhteiseen toimintaan omista lähtökohdistaan (Opetusministeriö 2003; Opetushallitus 2004). Eriyttämistä tulisi ensisijaisesti tehdä, jotta saadaan kaikki mukaan yhteiseen toimintaan (Opetushallitus 2004; Seaman ym. 2003, 231; Opetusministeriö 2003; Blinde & McCallister 1998). Opetuksen eriyttämisellä nähdään olevan monia muitakin etuja yhteiseen toimintaan osallistumisen mahdollistamisen lisäksi, kuten tavoitteiden saavuttamisen helpottuminen, oppimis- ja osallistumisvaikeuksien vähentyminen, aktiivisuuden ja harjoitusmahdollisuuksien sekä motivaation lisääntyminen ja onnistumisen elämysten mahdollistuminen (Koljonen ja Rintala 2002, 207). Opetusta eriyttämällä oppilaille voidaan tuottaa sopivia haasteita ja onnistumisen kokemuksia sekä tarjota mahdollisuuksia kehittyä ja oppia omien vahvuuksien mukaisesti (Opetushallitus 2010). Oikeanlaisella eriyttämisellä saadaan opetus ja ohjaus myös turvallisemmaksi ja riskittömämmäksi (Koljonen ja Rintala 2002, 207).

Eriyttäminen vaatii opettajalta tietoa kasvusta ja oppimisesta, opetusryhmän toiminnan ja ilmapiirin sekä oppilaiden kehittymisen tarkkailua ja oppimisen jatkuvaa arviointia (Opetushallitus 2010). Opettajan on koko ajan aktiivisesti reflektoitava omaa toimintaansa ja asenteitaan sekä pohdittava aikaisempia kokemuksiaan (Blinde & McCallisterin 1998). Eriyttämisen onnistumiseksi opettajan on myös oltava tietoinen oppilaan vamman tai sairauden laadusta tarjotakseen hänelle parasta mahdollista tukea ja opetusta (Rouse 2009, 3; Hironka-Juteau & Crawford 2010, 9). Yhteistyö muiden opet-

tajien, oppilaan huoltajien ja eri alan asiantuntijoiden kanssa tukee eriyttämistä (Opetushallitus 2010; Palomäki 2009; Pietilä ym. 2009; Huovinen & Rintala 1997). Opettajan tulee tehdä kiinteää yhteistyötä fysioterapeutin ja toimintaterapeutin kanssa, ja hänen tulisi pyrkiä hyödyntämään heiltä saatua tietoa sekä opetuksen suunnittelussa että toteutuksessa (Pietilä ym. 2009). Heikinaro-Johanssonin (1995) tutkimuksessa sekä integroidun liikuntaryhmän luokanopettaja että liikuntavammaisen oppilaan avustaja kokivat oppivansa paljon erityisliikunnanopettajalta liikuntavammaisen oppilaan opettamisessa ja integroimisen tukemisessa.

Myös opettajan ja avustajan yhteistyön suunnitelmallisuus ja sujuvuus on tärkeä lähtökohta erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetuksen onnistumisessa (Pietilä ym. 2009; Merimaa & Virtanen 2007, 172). Merimaa ja Virtanen (2007, 172) toteavat, ettei opettaja pysty mitenkään toimimaan vaikeavammaisten lasten ja sairaiden oppilaiden opetuksessa yksin, vaan hänellä tulee olla työparinaan koulutettu koulunkäyntiavustaja. Heikinaro-Johansson (1987) tutkimuksessa vain harvalla liikunnanopettajalla oli tunneilla apuna avustaja. Tänä päivänä tilanteen uskotaan kuitenkin olevan parempi (Takala 2010, 126; Merimaa & Virtanen 2007, 172–173). Nykyään kouluissa työskentelevien avustajien peruskoulutus on myös entistä yhtenäisempi (Takala 2010, 126; Merimaa & Siimes 2007, 43). Koulunkäyntiavustajan ensisijaisena tehtävänä on aina auttaa oppilasta (Takala 2010, 126), ja opetusvastuu tulee aina olla opettajalla (Takala 2010, 126; Merimaa & Virtanen 2007, 11). Henkilökohtaisella avustajalla on usein arvokasta lisätietoa lapsen henkilökohtaisista tarpeista, joten on tärkeää, että avustaja on mukana kaikissa oppilasta koskevissa palavereissa, kuten HOJKS-palavereissa (Takala 2010, 126).

Eriyttämisen keinot. Seaman, DePauw, Morton ja Omoto (2003) ovat antaneet ohjeita eriyttämisen periaatteisiin. Seuraava katsaus perustuu pitkälti heidän näkemyksiinsä ja eriyttämisen keinoja esitetään lähinnä heidän ajatustensa pohjalta. ovat sitä mieltä, että kaikkia harjoitteita pystytään eriyttämään ja eriyttämisen keinot sopivat erityisliikuntaryhmille siinä missä yleisopetuksen inkluusiivisille liikuntaryhmille. Eriyttämisen ensisijaisena syynä he näkevät sen, että kaikki oppilaat pystyisivät olemaan mukana yhteisessä toiminnassa. Heidän mukaansa liikunnanopetuksessa toimintaa tulisi yksilöllistää oppilaiden sijoittamisella, ajan käytön muuntelulla, taidon helpottamisella, sääntöjen ja välineiden eriyttämisellä sekä yksinkertaistamalla käytettävää kieltä.

Seaman, DePauw, Morton & Omoto (2003, 231) näkevät oppilaan sijoittamisen oikeanlaiseen rooliin peleissä ja leikeissä kaikkein tärkeimmäksi eriyttämisen muodok-

si. Koljonen ja Rintala (2002, 209) käyttävät sijoittamisen sijaan ryhmittelyn termiä. Oppilaiden oikeanlaisella ryhmittelyllä voidaan heidän mukaansa edesauttaa oppilaiden oppimista ja turvallisuutta. Seamanin, DePauwnin, Mortonin ja Omoton (2003, 231) mukaan oppilaan sijoittaminen ei rajoitu pelkästään itse toimintaan, vaan opettajan tulee tarkkaan miettiä oppilaiden sijoittaminen myös ohjeidenannon aikana. Block (2000, 184) pitää puolestaan tärkeänä sitä, että ohjeidenannon aikana opettajan on pyrittävä eliminoimaan ympäristön häiriötekijät, kuten melu ja valon määrä. Ajan käytön muuntamisella Seaman, DePauw, Morton ja Omoto (2003, 232) tarkoittavat sekä ajan käytön lisäämistä että sen rajoittamista tehtävien suorittamisessa. Heidän mukaansa opettajan tulee tietää oppilaan kestävyys- ja voimataso suunnitellessaan ajankäyttöä.

Sääntömuutokset tulisi Seamanin, DePauwnin, Mortonin ja Omoton (2003, 232) mielestään nähdä tärkeänä osana oppimistilannetta. Sääntöjä ei tulisi kuitenkaan muuttaa niin paljoa, että pelin tarkoitus muuttuu. Nisbettin (2010, 164) mukaan sääntöjen muuttaminen voi kohdistua joko harjoituksen sisältöön tai tilan muokkaamiseen, kuten pelikentän pienentämiseen. Myös Suomessa liikuntakasvatuksen kirjallisuudessa nostetaan välineiden ja tilan eriyttämisen tärkeys etusijalle heterogeenisen liikuntaryhmän opetuksessa (Huovinen & Koponen 2009; Pietilä ym. 2009; Palomäki 2009; Saari 2003). Joidenkin oppilaiden kohdalla myös taidon tai toiminnan motoristen vaatimusten helpottaminen on usein välttämätöntä, jotta he pääsevät mukaan yhteiseen toimintaan. Seaman, DePauw, Morton ja Omoto (2003, 232) näkevät tärkeäksi kuitenkin myös sen, että vaikka suoritusta helpotetaankin, liikuntatunneilla on kuitenkin aina pyrittävä mahdollisimman tehokkaaseen toimintaan.

Oppilaat voivat Seamanin, DePauwnin, Mortonin ja Omoton (2003, 233) mukaan tarvita myös erilaisia apuvälineitä liikuntatunnilla tai opetusvälineiden soveltamista. Välineiden eriyttäminen voi kohdistua joko opetusvälineiden soveltamiseen tai henkilökohtaisiin apuvälineisiin. Myös Koljonen ja Rintala (2002, 209) sekä Nisbett (2010, 164) näkevät, että apuvälineiden ja välinemuunnoksien avulla voidaan helpottaa oppilaiden fyysistä ja motorista suoritusta ja näin ollen mahdollistaa osallistuminen. Block (2000, 184) sekä Koljonen ja Rintala (2002, 205) nostavat myös erilaisten opetuskanavien käytön yhdeksi tärkeäksi eriyttämisen muodoksi.

Yhtenä eriyttämisen keinona nähdään avustajan käyttö opetuksessa. Avustajan tarve ja avustamisen määrä vaihtelevat lapsen vammasta riippuen (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 59; Alanko ym. 2004.) Avustamista tarvitaan usein sekä itse toiminnassa että oheistoiminnassa, kuten pukeutumisessa (Alanko ym. 2004). Avustaja ei saa teh-

dä asioita oppilaan puolesta, vaan avustamisen tulisi olla mahdollisimman vähäistä ja avustettavan mahdollisimman itsenäinen (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 59; Nisbett 2010, 162). Avustajana voi toimia liikuntatunneilla oppilaan henkilökohtainen avustaja tai luokkatoveri (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 59; Nisbett 2010, 165). Tutkimukset osoittavat, että oppilaiden käyttäminen avustajina liikuntatunneilla edistää liikuntavammaisten ja aistivammaisten oppilaiden motoristen taitojen kehittymistä (Houston-Wilson ym. 1997; Lieberman ym. 2000; LaMaster ym. 1998). Opettajan tulee kuitenkin huolehtia, että avustamista opetellaan ja harjoitellaan ja että avustajia vaihdellaan toistuvasti (Houston-Wilson ym. 1997; Lieberman ym. 2000; Block 2000, 178). Avustajan ja oppilaan keskinäinen luottamus on kaiken avustamisen lähtökohta (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 60).

Tutkimuksia opettajien käyttämisestä eriyttämisen keinoista. Tutkimuksissa on toistuvasti havaittu, että opettajat eriyttävät toimintaansa liikuntatunneilla liian vähän. Eriyttämisen vähyys on huomattu sekä Suomessa (Heikinaro-Johansson 1995) että ulkomailta (Blinde & McCallister 1998; Goodwin & Watkinsson 2000). Suomessa tehdyssä liikuntatuntien seuranta tutkimuksessa selvisi, että opettajat eriyttivät opetustaan vain harvoin niilläkin tunneilla, joilla oli mukana vaikeavammaisen oppilas. Eriyttämistä tapahtui seuratuista 47 tunnista vain seitsemällä (Heikinaro-Johansson 1995). Opetuksen eriyttämisen sijaan opettajat antoivat liikuntatunneilla vammaisille oppilaille avustustehtäviä, kuten linjatuomari, cheerleader tai pisteiden laskija, saadakseen heidät mukaan ryhmän yhteiseen toimintaan (Blinde & McCallister 1998). Joillekin oppilaille Blinden ja McCallisterin (1998) tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät antaneet minkäänlaista mahdollisuutta osallistua yhteiseen toimintaan.

Tutkimuksissa, joissa on saatu positiivisia tuloksia opettajien käyttämisestä eriyttämisen keinoista vammaisten oppilaiden mukaan saamiseksi, opettajat käyttivät oppilastuutorointia (Houston-Wilson ym. 1997; Lieberman ym. 2000; LaMaster ym. 1998; Penninkangas 2010), sääntöjen muokkaamista, erilaisten pelivälineiden käyttämistä ja harjoitusten helpottamista (LaMaster ym. 1998; Penninkangas 2010). LaMasterin, Gallin, Kinchingin ja Siedentopin (1998) tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat yksilöllistivät ohjeidenantoa ja eriyttivät opetustaan leikeissä ja peleissä sääntömuunnoksilla niin, että kaikki oppilaat pystyivät osallistumaan. Saadakseen liikuntavammaiset oppilaat mukaan opettajat käyttivät tunneillaan myös erilaisia pelivälineitä ja helpottivat harjoituksia tarvittaessa.

1.4 Integroidut liikuntatunnit oppilaiden näkökulmasta

Liikuntatuntien integraatiota on tarkasteltu sekä integroidun oppilaan että muiden oppilaiden näkökulmasta. Integraation vaikutusta on tarkasteltu sekä integroidun oppilaan sosiaalisesta, psyykkisestä että fyysisestä näkökulmasta (Blinde & McCallister, 1998; Goodwin & Watkinson, 2000; Place & Hodge 2001). Integraation vaikutusta yleisopeutuksen oppilaisiin on tarkasteltu lähinnä heidän motoristen taitojen kehittymisen ja asenteiden muuttumisen kannalta (Block & Zeman 1996; Slininger ym. 2000; Tripp ym. 1995). Vammattomien ja vammaisten oppilaiden sosiaalisen kanssakäymisen määrästä ja luonteesta inkluusiivisessa liikunnanopetuksessa on tehty useita tutkimuksia (Goodwin & Watkinson 2000; Seymour, Reid & Bloom 2009; Blinde ja McCallister 1998). Sosiaalinen vuorovaikutus ja ystävyysuhteiden kehittyminen vammaisten ja vammattomien oppilaiden kesken nähdään usein yhtenä integraation hyötynä ja liikunta-alan ammattilaiset puoltavat liikuntaympäristön positiivista vaikutusta oppilaiden sosiaalisia suhteita edistävänä tekijänä (Seymour ym. 2009). Integroinnin vaikutuksesta ystävyys-suhteisiin on kuitenkin saatu sekä positiivisia (Goodwin & Watkinson 2000; Seymour ym. 2009) että negatiivisia tuloksia (Blinde ja McCallister 1998). Tilanteet, joissa vammaiset ja vammattomat oppilaat ovat liikuntatunneilla sosiaalisessa kanssakäymisessä keskenään, jäävät Placen ja Hodgen (2001) mukaan liian vähäisiksi.

Inkluusiivisella liikunnanopetuksella nähdään olevan positiivista vaikutusta sekä vammattomien että vammaisten oppilaiden motoristen taitojen kehittymiseen (Valentini & Rudisill 2004; Block & Zeman 1996; Obrusniková, Válková & Block 2003; Zittel & McCubbin 1996). Tutkimuksia oppilaiden asenteista vammaisia oppilaita tai inkluusiota kohtaan koululiikunnassa on tehty melko vähän, vaikkakin oppilaiden asenteet nähdään yhtenä merkittävämpänä tekijänä inkluusion onnistumisessa (Block & Zeman 1996; Tripp ym. 1995; Goodwin & Watkinson 2000; Hironka-Juteau & Crawford 2010, 10). Oppilaiden negatiiviset asenteet ja uskomukset rajoittavat liikuntavammaisten oppilaiden osallistumista yhteiseen toimintaan ja alentavat heidän pätevyudentunnettaan (Goodwin & Watkinson 2002). Oppilaiden asenteet vammaisia oppilaita tai integraatiota kohtaan eivät tutkimusten mukaan juurikaan muutu integraation myötä (Obrusniková ym. 2003; Trippin, Frenchin ja Sherrillin 1995; Block & Zeman 1996; Slininger ym. 2000). Tytöt suhtautuvat poikia myönteisemmin liikuntarajotteisiin oppilaisiin ja heidän integroimiseen liikuntatunneille (Obrusniková ym. 2003; Slininger ym. 2000).

1.5 Tutkimustehtävän perustelu

Tutkimuksia inkluusiivisista liikuntatunneista on tehty kansainvälisesti erittäin paljon. Pääasiassa tutkijat ovat olleet kiinnostuneita opettajan kokemuksista (Casebolt & Hodge 2010; Heikinaro-Johansson 1992; LaMaster ym. 1998; Lienert ym. 2001; Johansson ym. 2009), integraation vaikutuksesta oppilaisiin (Blinde & McCallister 1998; Goodwin & Watkinsonin 2000; Place & Hodge 2001; Block & Zeman 1996; Slininger ym. 2000; Tripp ym. 1995) sekä opettajan ja oppilaiden asenteiden vaikutuksesta integraation onnistumiseen (Heikinaro-Johansson 1995; Block & Zeman 1996; Tripp ym. 1995; Tripp & Sherrill 1991; Rizzo & Vispoel 1992; Rizzo & Wispoel 1991; Hodge ym. 2004; Hironka-Juteau & Crawford 2010, 10).

Opetuksen eriyttäminen nähdään inkluusiivisessa liikunnanopetuksessa ensisijaisen tärkeäksi, jotta erityistä tukea tarvitseva oppilas pystyy osallistumaan yhteiseen toimintaan (mm. Opetusministeriö 2003; Opetushallitus 2004). Erilaisia kirjoja ja oppaita konkreettisista eriyttämisen keinoista onkin olemassa useita (mm. Seaman ym. 2003; Koljonen & Rintala 2002; Nisbett 2010; Björklund 2001; Alanko ym. 2004), mutta niitä eriyttämismetodeita, joita opettajat käyttävät, ei kuitenkaan olla kansainvälisesti eikä kansallisesti tutkittu kovin paljoa (Blinde & McCallister 1998; Goodwin & Watkinson 2000; Houston-Wilson ym. 1997; Lieberman ym. 2000; LaMaster ym. 1998; Penninkangas 2010).

Suomessa liikuntatuntien integraatiota on tutkittu kokonaisuudessaan tiettävästi varsin vähän ja tutkimukset kohdistuvat 1900-luvulle Penninkankaan pro gradu -tutkielmaa (2010) lukuun ottamatta. Liikuntarajoitteisten oppilaiden liikunnanopetuksen toteutuminen yleisopetuksen ryhmässä on kuitenkin tänä päivänä entistä tärkeämpi tutkimuksen kohde, koska erityisoppilaiden määrä yleisopetuksen ryhmissä on Suomessa viime vuosina kasvanut (ks. Tilastokeskus 2010). Tilastot erityisoppilaiden sijoittamisesta eivät itsessään kerro sitä, miten integroitujen oppilaiden opetus yleisopetuksen ryhmissä käytännössä toteutetaan. Viime kädessä se, miten liikuntatunneille integroitujen oppilaiden opetus on käytännössä toteutettu, riippuu pitkälti opettajasta. Aikaisemmista tutkimuksista poiketen tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan sitä, ottavatko opettajat liikuntatunneilla vammaiset oppilaat mukaan yhteiseen toimintaan ja millä tavalla opettajat eriyttävät toimintaansa. Useiden tutkimusten mukaan opettajan asenne vammaisia oppilaita ja integraatiota kohtaan vaikuttaa merkittävästi integraation onnistumiseen (Heikinaro-Johansson 1992; Block & Zeman 1996; Tripp ym. 1995; Tripp & Sherrill 1991; Rizzo

& Vispoel 1992; Rizzo & Wispoel 1991; Hodge ym. 2004; Hironka-Juteau & Crawford 2010, 10). Tässä tutkimuksessa selvitetään myös opettajien asenteita ja kokemuksia integraatiosta.

1.6 Tutkimustehtävän kuvaus

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on selvittää, miten yleisopetuksen liikuntatunneille integroitujen erityisoppilaiden opetus on käytännössä toteutettu Suomessa. Erityisoppilailla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sellaisia oppilaita, jotka tarvitsevat yksilöllistä ohjausta ja yksilöllisiä tukitoimenpiteitä liikuntatunneilla. Tässä tutkimuksessa oppilaat ovat aisti- ja/tai liikuntavammaisia, joista käytetään yhteistä nimitystä: ”liikuntarajoitteiset oppilaat”. Tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena on selvittää, ovatko liikuntarajoitteiset oppilaat mukana yhteisessä toiminnassa inkluusiivisilla liikuntatunneilla ja millä tavalla. Tutkin myös sitä, miten opettajat eriyttävät toimintaa saadakseen oppilaan mukaan yhteiseen toimintaan ja mahdollistaakseen hänen motorisen oppimisensa turvallisessa ympäristössä. Eriyttämällä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niitä keinoja, joita opettaja käyttää opetuksessaan huomioidakseen liikuntarajoitteisten oppilaiden yksilölliset tarpeet.

Tarkoitukseni on seurata liikunnanopetusta mahdollisimman monessa eri liikuntaympäristössä ja selvittää opettajien käyttämiä eriyttämisen keinoja erilaisissa liikuntaympäristöissä ja -harjoituksissa. Tarkastellessani sitä, miten opettaja eriyttää toimintaa keskityn kahteen eri näkökulmaan; toimivatko vammaiset ja vammattomat oppilaat yhdessä ja millä tavoin sekä sitä, miten eri harjoitteet tukevat oppilaan liikuntataitojen kehittymistä. Eriyttämisen yhteydessä kiinnitän huomiota myös toiminnan turvallisuuteen.

Tutkimuksen tavoitteena on antaa mahdollisimman monipuolinen kuva jokaisesta tapauksesta. Tutkimukseni ei rajaudu pelkästään liikuntatuntien sisälle, vaan olen kiinnostunut laajemmin niin opettajan kuin avustajan kokemuksista liikuntatuntien toteutuksesta. Mahdollisuuksien mukaan pyrin myös selvittämään oppilaan ja hänen huoltajiensa sekä fysioterapeutin tai toimintaterapeutin käsityksiä opetuksen toimivuudesta liikunnan osalta, moniammatillisen yhteistyön toimivuutta liikuntatuntien suunnittelussa ja toteutuksessa, sekä niitä tekijöitä, mitkä ovat olleet vaikuttamassa integraatiopäätökseen.

2 MENETELMÄ

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka lähtökohtana on kuvata integroitua liikunnanopetusta suomalaisessa peruskoulussa. Tutkimuksessani kirjallisuuskatsaus, aineiston keruu, analysointi ja tulkinta kietoutuivat vahvasti yhteen. Aikaisemmat tutkimukset antoivat tutkimukselleni suunnan, mutta niin teoria kuin tutkimustehtäväkin muokkautuivat koko ajan sekä aineiston keruun, analysoinnin että tulkinnan aikana. Analysointi ja tulkinta eivät sijoittuneet ajallisesti ainoastaan tutkimuksen loppuun, vaan analysoin ja tulkitsin tutkimustani koko prosessin ajan.

Myös tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan koko ajan tutkimuksen raportoinnissa, sillä luotettavuuden arviointi ei kohdistu pelkästään käytettyihin menetelmiin, vaan koko tutkimusprosessiin, jolloin tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus painottuu (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Luotettavuuden arvioinnissa en käytä määrällisen tutkimuksen piirissä syntyneiden validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä, joiden käyttö nähdään usein laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ongelmallisena (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Raportoidessani tutkimusprosessiani pyrin kuvaamaan sen kaikki vaiheet systemaattisesti ja selkeästi, jotta lukijan on helppo seurata tutkimuksen kulkua. Tutkimuksen toteutuksen kuvailen myös mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti, ettei lukijalle jää epäselvyyttä siitä, miten olen tutkijana toiminut tiedonkeruun ja aineistonkäsittelyn eri vaiheissa. Näin annan lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja tulkinnan paikkansapitävyyttä. Tutkimuksen uskottavuutta pyrin lisäämään myös käyttämällä raportissa mahdollisimman kattavasti suoria lainauksia sekä pitämällä tarkasti erillään omat havaintoni tutkittavien henkilöiden näkemyksistä enkä näin ollen esitä tutkimuksen tulososiossa omia pohdintojani.

Tutkimus on toteutettu kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisenä tapaustutkimuksena, jossa tarkastellaan neljän integroidun liikuntaryhmän toimintaa syvällisesti kyseisessä tilanteessa ja mahdollisimman monen osallistujan näkökulmasta (ks. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari 1994, 11). Kuten Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu ja Tolonen (2007, 44) suosittelevat, pyrin luomaan monipuolisen kuvan integroiduista liikuntatunneista ja mahdollisten erojen rakentumisesta peilaamalla neljää tapausta toisiinsa. Tutkimus suoritettiin aidossa ympäristössä (ks. Lappalainen 2007, 11; Vuorinen 2005, 63) ja aineistonkeruumuotoina käytettiin osallistuvaa havainnointia ja haastattelua.

2.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui neljä peruskoulun liikuntaryhmää, joissa jokaisessa oli liikunta- tai aistivammaisen oppilas. Käytän seuraamistani liikuntaryhmistä nimityksiä Tapaus 1, Tapaus 2, Tapaus 3 ja Tapaus 4. Jokainen tapaus käsittää laajasti koko oppimisympäristön. Syvennyn kuitenkin kuvailemaan liikuntarajoitteiset oppilaat yksityiskohtaisemmin. Oppilaista käytän peitenimiä. CP-vammaista kakkosluokkalaista poikaa kutsun Mikoksi, viidesluokkalaista näkövammaista poikaa Teemuksi, kakkosluokkalaista CP-vammaista tyttöä Maijaksi ja seitsemäsluokkalaista reumaa sairastavaa tyttöä Jenniksi.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistujat

		Tapaus 1 Mikko	Tapaus 2 Teemu	Tapaus 3 Maija	Tapaus 4 Jenni	
Oppilas	Oppilaan luokka-aste	2	5	2	7	
	Oppilaan sukupuoli	Poika	Poika	Tyttö	Tyttö	
	Oppilaan vamman laatu	Cp -vamma	Vakava näkövamma	Cp -vamma hemiplegia	Reuma	
	Tarvittavat apuvälineet	Swass-ortoosi Kyynärsauvat Pohjalliset Pyörätuoli	Valkoinen keppi	-	Pyörätuoli	
	Avustaja käytössä	Aina	Aina	Tarvittaessa	Aina	
	Liikunnanopetuksen toteutus	Yleisopetuksen liikuntaryhmässä	Yleisopetuksen liikuntaryhmässä	Yleisopetuksen liikuntaryhmässä	Yleisopetuksen liikuntaryhmässä	Osittain yleisopetuksen liikuntaryhmässä (osittain vapautettu liikunnasta)
		Liikunnan opetus yksilöllistetty (HOJKS)	Opettajalla ei tarkkaa tietoa	-	Liikunnanopetus yksilöllistetty (HOJKS)	
Kuntoutus	Fysioterapia 2krt/vk Toimintaterapia 1 krt/vk	Opettajalla tarkkaa tietoa	Toimintaterapia	Fysioterapia 3 krt/vk		
Opettaja	Opettajan sukupuoli	Nainen	Mies	Nainen	Nainen	
	Koulutus	Luokanopettaja	Luokanopettaja	Luokanopettaja	Liikunnan- ja terveystiedon opettaja	
		Erikoistunut liikuntaan	Ei liikunnanopintoja	Erikoistunut liikuntaan		
		Erikysepedagogiikan perusopinnot Ei erityisliikunnan opintoja	Ei erityispedagogiikan tai -liikunnan opintoja	Ei erityispedagogiikan tai -liikunnan opintoja	Ei erityispedagogiikan tai -liikunnan opintoja	
	Työkokemus	Opettajana noin 25 vuotta	Opettajana noin 20 vuotta	Opettajana alle 5 vuotta	Opettajana noin 5 vuotta	
		Ei aikaisempaa kokemusta liikuntavammaisen oppilaan opettamisesta	Ei aikaisempaa kokemusta näkövammaisen oppilaan opettamisesta	Edellisellä luokalla oli myös cp-vammaisen tyttö	Ei aikaisempaa kokemusta reumaa sairastavan oppilaan opettamisesta	
	Työnkuva	Mikon luokanopettaja sekä liikunnanopettaja	Teemun liikunnanopettaja Ei opeta Teemulle muita aineita	Maijan luokanopettaja sekä liikunnanopettaja	Jennin liikunnan- ja terveystiedon opettaja Ei opeta Jennille muita aineita	
Opettanut liikuntarajoitteista oppilasta	Ensimmäiseltä luokalta asti	Syksystä asti	Ensimmäiseltä luokalta asti	Syksystä asti		

Tapaus 1

Mikko on kahdeksanvuotias CP-vammaisen poika. Hän käy koulua omassa lähikoulussaan. Mikko on alakoulun toisella luokalla ja hänen luokallaan on 22 oppilasta. Mikko on ollut kyseisellä luokalla ensimmäisestä vuodesta lähtien ja hänellä on ollut koko ajan sama opettaja, joka opettaa Mikolle myös liikuntaa. Luokalla ei ole Mikon lisäksi muita liikunnallisia erityistarpeita omaavia oppilaita. Mikko käyttää liikkueessaan kyynärsauvoja, swass-ortoosia ja tukipohjallisia. Mikko opetteli kainalosauvojen käytön ensimmäisen ja toisen luokan välisenä kesänä. Ensimmäisellä luokalla hän käytti työntökärryä, joka rajoitti Mikon liikkumista ja osallistumista selvästi enemmän. Mikko ei pysty kävelemään ilman apuvälineitä ja tuettunakin hänen liikkumisensa on huteraa ja kömpelöä. Mikolla on henkilökohtainen avustaja koko koulupäivän ajan. Oppituntien lisäksi Mikko tarvitsee apua myös oheistoimissa, kuten pukeutumisessa, vessassa käymisessä ja ruokailussa.

Liikuntatunneilla Mikko pystyy osallistumaan soveltavasti kaikkiin muihin lajeihin paitsi luisteluun. Liikuntatuntien yhteiseen toimintaa Mikko osallistuu vaihtelevasti lajista ja harjoituksesta riippuen. Mikolla ei ole liitännäisvammoja. Mikon hienomotoriikka on melko huono ja käsin kirjoittaminen tuottaa hänelle ongelmia. Mikolle saatiin keskussairaaltal tietokone lainaan ja tällä hetkellä hän opettelee sen käyttöä. Mikko on reipas, iloinen ja sanavalmis. Hän on erittäin sosiaalinen ja haluaa olla kaikessa mukana siinä missä muutkin. Mikko näyttää viihtyvän koulussa hyvin. Opettajan ja avustajan mukaan muut oppilaat ottavat hänet hyvin mukaan eikä häntä kiusata. Mikolla on kaksoisveli rinnakkaisella luokalla. Mikko pitää liikunnasta paljon ja hän pelaa jalkapalloa JJK:ssa. Koulun liikuntatunneilla Mikko näyttää viihtyvän hyvin, hän on innokas ja aktiivinen. Isän mukaan liikunta on yksi Mikon lempiaineista koulussa.

Tapaus 2

Teemu on 11-vuotias näkövammaisen poika. Hän käy koulua omassa lähikoulussaan. Teemu on alakoulun viidennellä luokalla ja hänen liikuntaryhmässään on 23 oppilasta. Teemu oli ensimmäiset neljä vuotta pienessä kyläkoulussa, josta koko luokka siirtyi viidennelle luokalle tähän kouluun. Tällä hetkellä Teemun luokasta puolet oppilaista on hänen vanhoja luokkakavereitaan, joiden kanssa hän on ollut neljä vuotta samalla luokalla. Teemulla on vakava näkövamma. Optimaalisissa olosuhteissa Teemu saattaa nähdä joitakin valoja, mutta käytännössä hän on täysin sokea. Teemulla ei ole liitännäisvammoja. Teemu käyttää liikkueessaan valkoista keppiä ja hänellä on koulussa henkilö-

kohtainen avustaja. Avustaja on Teemun mukana kaikilla tunneilla. Oppituntien lisäksi Teemu tarvitsee avustusta koulupäivän aikana myös pukeutumisessa, vessassa käymisessä ja ruokailussa. Teemun omasta pyynnöstä hän on joillakin välitunneilla ilman avustajaa. Tämä vaatii kuitenkin sen, että silloin Teemun luokkakaverit avustavat häntä.

Teemu on mukana yleisopetuksen liikuntatunneilla ja osallistuu mahdollisuuksiensa mukaan tuntien toimintaan. Teemun liikkuminen on varovaista. Hän on voimatasoltaan selvästi ikäistään heikompi, vaikka hän liikkuu melko paljon. Teemu pitää liikunnasta ja hän harrastaa vapaa-ajallaan erilaisia liikuntalajeja. Liikuntatunneilla Teemu haluaa tehdä kaiken mahdollisimman samalla tavalla kuin muutkin. Hän on aktiivinen ja haluaa olla kaikessa mukana. Opettajan ja avustajan mukaan Teemu ei halua saada erityistä kohtelua eikä erottua joukosta. Heidän mukaansa Teemu viihtyy koulussa ja hänellä on hyviä kavereita luokalla.

Tapaus 3

Maija on kahdeksanvuotias kakkosluokkalainen CP-vammaisen tyttö. Maija käy koulua omassa lähikoulussaan. Maija oli tällä samalla luokalla myös koko ensimmäisen kouluvuoden ja hänellä on ollut koko ajan sama opettaja. Maijalla on synnynnäinen vasemman puolen hemiplegia ja hänen oikea silmänsä on sokea. Maijan vasen käsi ja vasen jalka eivät toimi kunnolla ja hänen hienomotoriikkansa on karkea oikeassa kädessä. Maijan kuntoutus aloitettiin aikaisin ja se on opettajan mukaan edennyt erittäin hyvin. Maijalle on tehty useita leikkauksia, joista viimeisin oli juuri ennen ensimmäisen luokan aloittamista. Maija on motorisesti ikätasoaan heikompi. Maijan liikkuminen on kömpelöä ja hänen lihasvoimansa on heikompi suhteessa muihin. Maija pystyy osallistumaan kaikkiin lajeihin. Eriyttämisen tarve ei ole Maijan osalta suuri, mutta luistelu, hiihto ja telinevoimistelu ovat lajeja, joissa Maija on opettajan mukaan selvästi muita huonompi. Maijalle on tehty HOJKS äidinkielessä ja matematiikassa.

Maija on opettajan mukaan kiltti ja tunnollinen oppilas. Tunnollisena tyttönä hän tekisi opettajan mukaan kaiken mitä pyydetään, vaikka kyvyt eivät riittäisi. Maijan perhe on opettajan mukaan hyvin liikunnallinen ja Maija harrastaa liikuntaa vapaa-ajallaan. Maija ei erotu liikunnallisesti merkittävästi muusta ryhmästä ja opettajan mukaan hän viihtyy koulun liikuntatunneilla. Maija on sekä opettajan että avustajan mukaan sosiaalinen ja hänellä on paljon kavereita luokalla.

Tapaus 4

Jenni on 13-vuotias reumaa sairastava tyttö. Hän on yläkoulun seitsemännellä luokalla ja käy koulua omassa lähikoulussaan. Jennin liikuntaryhmä muodostuu sekä hänen luokkansa että rinnakkaisluokan tytöistä. Jennin reuma on edennyt niin pahaksi, ettei hän ole moneen vuoteen pystynyt kävelemään. Jenni joutuu käyttämään pyörätuolia ja hän on käyttänyt sitä fysioterapeutin mukaan aina siitä asti, kun Jenni tuli kolmannella luokalla Suomeen. Jennin kuntoutus on edennyt hyvin ja toiveena oli, että hän olisi pystynyt tänä talvena jättämään pyörätuolin pois. Sekä opettajan että fysioterapeutin mukaan Jennin nivelet olivat kuitenkin vielä niin hauraat, ettei kävelyn harjoittelu onnistunutkaan. Jennillä ei ole mitään liitännäisvammoja, eikä hän tarvitse erityistä tukea muissa oppiaineissa. Jennillä on henkilökohtainen avustaja koko koulupäivän ajan. Jenni tarvitsee avustusta joissakin liikuntamuodoissa ja -harjoituksissa, mutta monessa toiminnassa hän pystyy olemaan mukana itsenäisesti ilman avustajaa.

Jenni on osittain vapautettu liikunnasta. Hän käy joka toisella viikolla fysioterapiassa ja joka toisella viikolla hän on koulun liikuntatunneilla mukana. Myös alakoulussa Jenni oli osittain vapautettu liikunnasta. Liikuntatunneilla Jenni osallistuu mahdollisuuksiensa mukaan kaikkeen toimintaan. Opettajan on eriytettävä toimintaa, jotta Jenni pystyy osallistumaan. Jenni on hyvin tomera ja puhelias tyttö. Hänellä on kavereita koulussa. Opettajan, fysioterapeutin ja avustajan mukaan Jenni viihtyy koulun liikuntatunneilla. Heidän mukaansa Jenni haluaa olla mukana liikuntatunneilla.

2.2 Tutkimuksen kulku ja aineistonkeruu

Tutkimuskohteiden saaminen oli kovan työn takana. Syksyllä 2010 otin sähköpostitse yhteyttä erään keskisuuren kaupungin kaikkien peruskoulujen rehtoreihin, joita oli 27. Tiedustelin rehtoreilta sähköpostitse, löytyisikö heidän kouluiltaan tutkimukseeni soveltuva oppilas. Samalla pyysin rehtoreilta myös luvan tutkimukselleni. Etsin tutkimukseeni aisti-, liikunta- tai kehitysvammaisia oppilaita, jotka ovat vähintään liikuntatuntien osalta integroitu yleisopetuksen ryhmään. Tällainen tarkoituksellinen otantamenettely on perusteltavissa silloin, kun tutkija on kiinnostunut ratkaisemaan ongelmia tietyssä tapahtumassa tai ilmiössä (ks. Syrjälä ym. 1994, 23).

Lähetin rehtoreille useita sähköposteja, sillä sain vain muutamilta vastauksen ensimmäisiin sähköposteihini. Sähköpostiin vastanneista rehtoreista yksi kieltäytyi tutki-

muksesta vedoten poikkeuksellisiin opetusjärjestelyihin sisäilmaongelmien takia. Toinen rehtori sanoi pyytäneensä koulunsa opettajia osallistumaan tutkimukseen, mutta he olivat kieltäytyneet. Sitä, kuinka monta kriteerit täyttävää liikuntaryhmää koulussa oli, en saanut tietää. Lopulta sain yhteensä seitsemältä rehtorilta kriteerit täyttävien liikuntaryhmien opettajien yhteystiedot, minkä jälkeen otin sähköpostitse yhteyttä opettajiin ja pyysin heiltä lupaa tutkimukselleni. Kaksi opettajaa kieltäytyi tutkimuksesta. Toinen heistä kieltäytyi tutkimuksesta sen takia, etten saisi hänen mielestään oikeata kuvaa liikuntatunneista ongelmallisten olosuhteiden takia. Toinen opettaja puolestaan kieltäytyi tutkimuksesta, koska luokan kaikkien oppilaiden vanhemmat eivät antaneet tutkimukselle lupaa.

Useiden sähköpostiviestien ja puhelinsoittojen jälkeen sain lopulta viisi liikuntaryhmää tutkimuskohteikseni. Yhden näistä liikuntaryhmistä jätin kuitenkin tutkimuksestani pois, koska se poikkesi selvästi muista neljästä. Tässä liikuntaryhmässä olisi ollut neljä autistioppilasta, kun taas muissa tapauksissa oppilaat olivat liikuntavammaisia, eikä heillä ollut älyllistä kehitysvammaa. Autistioppilaat poikkesivat muista neljästä myös siinä, että he olivat ainoastaan liikuntatuntien osalta integroitu yleisopetuksen liikuntaryhmään. Muut oppilaat opiskelivat kaikki aineet yleisopetuksen ryhmissä. Tutkimukseeni valitut neljä tapausta olivat ennalta ajatellen melko lähellä toisiaan ja soveltuvat näin ollen hyvin tapaustutkimuksen vertailukohteiksi (ks. Kurunmäki 2007, 76–77). Tapaukset ovat yleisopetuksen liikuntaryhmiä, joissa jokaisessa on mukana yksi liikuntarajoitteinen oppilas. Rehtoreiden ja liikuntaa opettavien opettajien lisäksi sain myös oppilaiden vanhempien suostumuksen tutkimukselleni. Kerroin kaikille osapuolille tutkimukseni tarkoituksen sekä sen, mihin asioihin kiinnitän liikuntatunneilla huomiota, sillä on eettisesti perusteltua selvittää tiedonantajalle etukäteen, mitä aihetta tutkimus koskee (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Ennen kentälle menoa laadin itselleni tutkimussuunnitelman, joka sisälsi tutkimustehtävän lisäksi myös suunnitelman tutkimuksen aikataulusta (ks. Syrjälä ym. 1994, 79). Jätin tutkimussuunnitelmani melko väljäksi, jotta se pystyisi jäsentymään ja muotoutumaan ajan myötä. Tutkimussuunnitelmani muuttuikin tutkimusprosessin aikana melko paljon kentältä tekemieni havaintojen seurauksena. Kirjallisuuteen tutustuin ennen kentälle menoa sekä tutkimusprosessini aikana, mikä myös osaltaan vaikutti tutkimussuunnitelmani muodostumiseen. Aloitin kirjallisuuskatsauksen tutustumalla integroiduista liikuntatunneista tehtyihin tutkimuksiin, mutta sen lopulliseen muotoutumiseen vaikuttivat myös kentältä nousseet havaintoni.

2.2.1 Observoinnit

Ensisijaiseksi tiedonkeruumenetelmäksi valitsin osallistuvan havainnoinnin sen takia, että halusin päästä näkemään, mitä kentällä todella tapahtuu (ks. Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 207) ja tarkkailemaan koko oppimisympäristöä mahdollisimman luonnollisessa ympäristössä (ks. Syrjälä ym. 1994, 11). Liikuntatuntien havainnoinneista tekemäni muistiinpanot olivat tutkimukseni tärkein aineisto. Liikuntatuntien seurannat toteutin syksyn 2010 ja kevään 2011 aikana. Kävin seuraamassa liikuntatunteja mahdollisuuksieni mukaan mahdollisimman monessa eri lajissa, jotta saisin kattavan kuvan liikuntatuntien toteutuksesta ja opettajan toiminnasta. Observointeja tuli yhteensä 36 oppituntia. Opettajat pitivät minut ajan tasalla niin lajimuutoksissa, oppilaan poissaoloissa kuin liikuntatuntien peruuntumisissa. Seurantajakson aikana peruuntui useita liikuntatunteja sääolosuhteiden sekä koulujen erilaisten tilaisuuksien takia. Pääasiassa seurasin liikuntatunteja sivusta, osallistumatta toimintaan millään tavalla. Muutamilla tunneilla osallistuin opettajan pyynnöstä tunnin toimintaan valvomalla oppilaiden tekemistä tai osallistumalla harjoituksiin. Myös Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994, 84) mukaan osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on luokkahuoneessa yleensä vain tarkkailijan roolissa, mutta osallistumisen aste voi kuitenkin vaihdella tilanteen mukaan.

Kirjoitin muistiinpanot havainnoistani joko tunnin aikana tai välittömästi sen jälkeen. Aluksi kirjoitin muistiinpanoja tunnin aikana, mutta koin sen haittaavan luontevaa keskustelua avustajan ja opettajan kanssa. Havainnointitilanteissa pyrin välttämään omaa vaikutustani tilanteeseen ja sulautumaan mahdollisimman luonnollisesti osaksi normaalia kouluelämää. Kiinnitin erityistä huomiota siihen, ettei minun mukana oleminen muuttaisi millään tavalla luokan sosiaalista ilmapiiriä tai leimaisi liikuntarajoitteisia oppilaita. Pyrin tutkijana olemaan mahdollisimman luonnollinen osa oppimisympäristöä, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta (ks. Hirsjärvi ym. 2007, 208). Kenttätyö ei rajoittunut vain observointiin. Liikuntatuntien havainnoimisen yhteydessä keräsin aineistoa myös keskustelemalla opettajien, avustajien, oppilaiden ja yhden oppilaan fysioterapeutin kanssa heidän kokemuksistaan koskien liikuntatunteja. Ennen tuntien alkamista juttelin lähes aina sekä opettajan että avustajan kanssa heidän näkemyksistään liikuntatunneista kyseisen oppilaan osalta. Esitin opettajille ja avustajille joitakin kysymyksiä koskien kyseisen tunnin järjestelyä. Juttelin myös oppilaiden kanssa ennen liikuntatunteja ja niiden jälkeen silloin, kun se tuntui luonnolliselta. Kyselin oppilailta lähinnä heidän tunteistaan liikuntatunneista ja -lajeista. Olisin halunnut saada tutki-

muksessani oppilaiden äänen paremmin kuuluviin, mutta se olisi mielestäni vaatinut vielä intensiivisempää ja pitkäjänteisempää osallistumista liikuntatuntien toimintaan. Koin, ettei niin arkaluontoisista asioista uteleminen olisi ollut näissä olosuhteissa soveliasta ja se olisi saattanut aiheuttaa jopa psyykkistä haittaa oppilaille, mikä ei ole eettisesti oikein (ks. Pietarinen 2002, 62).

Tutkimusprosessi oli ajallisesti pitkä ja sen aikana ehdin tutustua niin opettajiin, avustajiin kuin oppilaisiin melko hyvin. Osaltaan tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkimukseen osallistujien tottuminen tutkijaan saattaa vähentää sitä, että tutkittavat muuttaisivat käyttäytymistään (ks. Hirsjärvi ym. 2007, 208). Toisaalta taas tutkijan mahdollista emotionaalista sitoutumista tutkittavaan ryhmään pidetään yhtenä havainnoinnin haittana ja tutkimuksen luotettavuusuhkana (ks. Hirsjärvi ym. 2007, 208; Syrjälä ym. 1994, 100). Prosessin edetessä pyrin koko ajan pitämään mielessä sen, että läheinen suhteeni tutkittaviin saattaisi vaikeuttaa arvoista vapaiden tulkintojen tekemistä ja vaikuttaa näin ollen negatiivisesti tutkimuksen objektisuuteen. Pyrin koko prosessin ajan tiedostamaan omia käsityksiäni ja asenteitani ja pitämään ne erillään tekemistäni havainnoistani ja tulkinnoista. Tutkijana olin myös tietoinen omien ennako-oletusten mahdollisesta vaikutuksesta. Tämän välttämiseksi olen koko prosessin ajan pyrkinyt tiedostamaan omat ennako-oletukseni. Uskon, että ennako-oletusten vaikutusta vähensi myös osaltaan tutkimusjakson pituus.

Kirjoitin kenttämuistiinpanot ajallisessa järjestyksessä. Muistiinpanoihin kirjoitin omia havainnoitani, opettajien, avustajien ja oppilaiden kanssa käymiäni keskusteluja sekä omia tulkintojani ja ajatuksiani näkemästäni ja kuulemastani, kuten Bogdan ja Bicklen (2006, 120–124) suosittavat. Tutkimusprosessin puolen välin paikkeilla kirjoitin ensimmäisen kerran tapausten kokonaiskatsaukset. Kun havainnointi ei enää tuottanut uutta informaatiota, päätin lopettaa observoinnin, kuten Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1994, 85) sekä Eskola ja Suoranta (2008, 62) ohjeistavat. Minun kohdallani lopettamispäätökseen vaikutti osaltaan myös aikarajoite.

2.2.2 Haastattelut

Tutkimuksen edetessä ja tutkimuskysymyksen tarkentuessa haastattelu nousi toisena aineistonkeruumenetelmänä havainnoinnin rinnalle laajentamaan aineistoa, mikä on Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994, 83) mukaan tavallista, sillä tutkimus on jatkuvasti muuttuva, dynaaminen prosessi. Haastattelujen avulla pyrin saamaan selke-

ämmän käsityksen opettajien asenteista ja kokemuksista sekä kuulemaan heidän perusteluitaan tekemilleen valinnoille. Koin, että pelkästään havainnoimalla liikuntatunteja en saanut tutkimuskysymykseni kannalta kaikkea oleellista tietoa irti tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelujen avulla pyrin selventämään ja syventämään havainnoimalla keräämääni tietoa. Tätä tukee myös Hirsjärven ja Hurmen (2000, 35) näkemys siitä, että haastattelun avulla voidaan selventää vastauksia ja syventää kerättyä tietoa. Eri menetelmillä kerätyillä aineistoilla pyrin myös lisäämään tutkimuksen luotettavuutta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 39).

Rajoitin haastattelut opettajien sekä yhden vanhemman haastattelemiseen. Tähän vaikutti osaltaan resurssien puute sekä se, että tutkijana olin kiinnittänyt erityistä huomiota opettajien toimintaan liikuntatunneilla. Opettajien haastatteluista saamieni vastausten perusteella liikuntarajoitteisten oppilaiden vanhempien rooli näytti olevan useissa tapauksissa erittäin keskeinen opetuksen järjestämisen toteutumisessa, minkä vuoksi halusin saada myös heidän äänensä kuuluviin. Vähäisten resurssien takia rajoitin vanhempien haastattelut yhden oppilaan vanhemman haastatteluun. Tutkimusprosessin aikana huomasin myös sen, kuinka iso rooli fysioterapeuteilla oli oppilaiden liikunnan järjestämisessä. Loppukevästä 2011 keräsin aineistoa yhden havainnointikerran aikana myös keskustelemalla liikuntarajoitteisen oppilaan fysioterapeutin kanssa. Avustajien haastattelemista en puolestaan nähnyt tarpeelliseksi, koska heidän kanssaan olin keskustellut paljon sekä ennen että jälkeen liikuntatuntien ja usein myös niiden aikana. Liikuntarajoitteisten oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia olisin toivonut saavani tutkimukseni vielä vahvemmin esille, mutta niin kuin jo aikaisemmin mainitsinkin, pidätydyin heidän haastattelemisestaan asian arkaluontoisuuden takia. Oppilaiden näkökulmaa tarkastellessani joudun suurimmaksi osaksi tyytymään omiin havaintoihini sekä opettajien ja avustajien näkemyksiin. Mielestäni onnistuin kuitenkin saamaan aineistooni tutkimustehtäväni kannalta tärkeää materiaalia. Aineistosta tuli myös mielestäni riittävän laaja.

Toteutin haastattelut vasta havainnointijakson jälkeen, jotta haastattelukysymykset nousisivat paitsi kirjallisuudesta nousseiden asioiden myös omien havaintojen kautta (ks. Syrjälä ym. 1994, 86). Järjestin opettajille erilliset haastattelutilanteet keväällä 2011. Oppilaan vanhemman haastattelin myös keväällä 2011. Opettajille esittämäni haastattelukysymykset nousivat niistä kysymyksistä, joita minulle oli kertynyt seuratuani integroitujen liikuntatuntien toteutusta. Kiinnostus vanhempien näkemyksiä ja

kokemuksia kohtaan lähti myös havaintojeni sekä opettajien haastatteluista jääneiden kysymysmerkkien pohjalta.

Valitsin sekä opettajille että vanhemmalle teettämieni haastatteluiden tutkimusmetodiksi teemahaastattelun, koska uskoin saavani teemahaastattelulla parhaiten vastauksia tutkimusongelmani kannalta merkittävimpiin kysymyksiin. Halusin miettiä haastattelurungot etukäteen, jotta en unohtaisi kysyä haastattelutilanteissa mitään oleellista, mutta kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä en kuitenkaan päättänyt etukäteen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 75; Hirsjärvi & Hurme 1985, 36; Hirsjärvi ym. 2007, 203). Strukturoimalla opettajille teettämäni haastattelun etukäteen teemoihin varmistin myös sen, että saan haastateltavilta vastaukset samoihin kysymyksiin (ks. Patton 2002, 343). Haastattelutilanteissa esitetyt kysymykset eivät olleet kuitenkaan identtisiä, koska joihinkin kysymyksiin olin saanut opettajilta jo aikaisemmin vastauksia. En kokenut tarpeelliseksi toistaa kaikkia näitä kysymyksiä haastattelutilanteissa.

Suunnittelin haastattelun sisällön siten, että sillä saatiin vastaukset tutkimusongelman kannalta tärkeimpiin kysymyksiin. Haastattelukysymykset laajensivat havainnoimalla saamaani tietoa sekä täydensivät havainnoin jättämiä aukkoja. Uskon myös, että opettajan työn tunteminen auttoi minua tutkijana löytämään oleellisia kysymyksiä. Kysymysten järjestykselle ja haastattelurungolle ei ole olemassa yhtä ainoa oikeaa ratkaisua, mutta kysymysten muodolla on kuitenkin erittäin suuri vaikutus siihen, miten haastateltava vastaa esitettyyn kysymykseen (Patton 1990, 295). Haastattelukysymyksiä miettiessäni kiinnitin huomiota siihen, etteivät kysymykset ole johdattelevia. Tämä oli erityisen tärkeää ottaa huomioon, koska minulla oli tutkijana omat ennakkokäsitykseni haastateltavista. Kylmän ja Juvakan (2007, 129) mukaan tutkijan tulee pyrkiä pitämään kysymykset mahdollisimman neutraaleina.

Opettajille teettämäni haastattelu sisälsi 18 pääkysymystä, joista osaa täydennettiin useilla alakysymyksillä. Oppilaan vanhemmalle teettämäni haastattelu sisälsi 16 kysymystä sekä joitakin alakysymyksiä. Alakysymysten tarkoituksena oli helpottaa haastateltavan vastaamista kysymyksiin sekä tuoda lisäinformaatiota ja uusia näkökulmia käsiteltävään aiheeseen. Kysymykset ovat nähtävissä tutkielman lopussa liitteenä.

2.3 Aineiston analysointi

Tutkimusaineiston käsittelyssä käytettiin laadullista sisällönanalyysia. Aineiston analyysi eteni sekä aineistolähtöisen että teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti eli analyysiyksiköt nousivat aineistosta, mutta samalla aikaisempi tieto kuitenkin ohjasi analyysia jonkin verran (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Käsittelin haastattelemalla saatua aineistoa ja havainnoimalla keräämääni aineistoa lähes koko analysoinnin ajan erillään. Aloitin aineiston analysoimisen jo kenttätyövaiheessa ennen haastatteluiden toteuttamista. Tulkitsin kentältä keräämääni aineistoa kirjoittaessani observointimuistiinpanoja. Nämä muistiinpanot sisälsivät näin ollen paitsi kuvailevaa tietoa, myös omia tulkintojani. Tein koko ajan valintoja myös sen suhteen mikä aineistossa oli tutkimuskysymykseni kannalta kiinnostavaa. Observointien jälkeen aloitin lopullisen analysoinnin kokoamalla jokaisesta tapauksesta kaikki kentältä kirjoittamani muistiinpanot yhteen ja kirjoittamalla tapauksista kuvailut. Näin sain luotua jokaisesta tapauksesta itselleni selkeän kokonaisuuden. Haastattelujen toteutuksen jälkeen jatkoin analysointia siten, että tutustuin keräämääni aineistooni kokonaisuutena. Luin litteroimani haastattelut sekä kenttämuistiinpanoista tekemäni kokonaisuudet useaan otteeseen ja pyrin löytämään niistä tutkimukseni kannalta oleelliset asiat.

Tämän jälkeen aineiston analysointi eteni pitkälti Milesin ja Hubermanin (1994, 10) kuvaaman aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti, eli aineiston pelkistämällä, ryhmittelyllä ja teoreettisten käsitteiden luomisella. Pyrin pelkistämään tekstiä tutkimustehtäväni pohjalta eli tiivistämään informaatiota ja pilkkomaan sitä osiin käyttämällä värikoodeja. Karkeaa luokitusta helpotti jo tutkimusprosessin aikana havainnointimuistiinpanoista hahmottelemani teemat sekä haastatteluja varten laatimani haastattelurunko. Myös tekemäni kirjallisuuskatsaus muokkasi osaltaan aineiston jäsentelyä. Aineiston pelkistämisen jälkeen ryhdyin ryhmittelemään aineistoa. Tässä vaiheessa pidin vielä eri metodein kerätyt aineistot erillään. Haastatteluista saadusta aineistosta ryhmittelin vastausten pääkohdat eli pelkistetyt ilmaukset siten, että jokaisen kysymyksen alle tuli jokaisen haastateltavan pelkistetty vastaus. Tein saman myös havainnointiaineistolle. Etsin aineistosta samankaltaisuuksia kuvaavia käsitteitä ja yhdistelin ja ryhmittelin ne luokiksi. Ryhmiteltyäni aineiston erottelin tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon ja vertasin sitä teorian tietoon sekä liitin haastatteluista ja observoinneista saadut aineistot teoreettisiin käsitteisiin. Suurin osa teoreettisista käsitteistä tuotiin esiin valmiina aiemman tiedon perusteella, mutta tein myös aineiston pohjalta omia luokitteluja.

3 TULOKSET

3.1 Integraatiopäätökseen vaikuttaneet tekijät

Kaikki oppilaat opiskelivat omassa lähikoulussaan ja Jenniä lukuun ottamatta he olivat integroitu kokonaan yleisopetuksen liikuntatunneille. Teemun, Maijan ja Jennin kohdalla ei tietävästi mietitty muita vaihtoehtoja kuin opiskelua omassa lähikoulussa. Mikon kohdalla koulupaikan saaminen omasta lähikoulusta ei ollut itsestäänselvyys. *”Jo sillan kun Mikko siirtyi kolmivuotiaana päiväkotiin, niin meitä vahvasti ohjattiin sieltä lähipäiväkodista erityiskoulun suuntaan ja koko ajan muistutettiin, että ootteko miettiny sitä erityispuolta. --vanhempina haluttiin integroida normaalipäiväkotiin ja sitä kautta normaalikouluun.”* (Mikon isä) Lähikoulupaikan saamisen jälkeen liikunnanopetuksen järjestämistä muuten kuin yleisopetuksen ryhmässä ei opettajan ja vanhempien mukaan edes harkittu. *”Liikunnan osalta ei mietitty ollenkaan muita vaihtoehtoja ja vanhemmat ovat tykänneet ja Mikko itsekin on tykännyt olla liikuntatunneilla.”* (Mikon opettaja) Myöskään Maijan liikunnan järjestämisessä ei mietitty opettajan mukaan muita toteutustapoja.

Jennin osalta liikunnanopetuksen järjestäminen on vaihdellut jonkin verran hänen kouluhistoriansa aikana. Välillä Jenni on ollut kokonaan integroituna ja välillä hän on ollut osittain vapautettuna liikunnasta. Tällä hetkellä Jenni on osittain vapautettu liikunnasta, mikä tarkoittaa sitä, että hän on puolet liikuntatunneista kuntoutuksessa. *”Alkusyksystä Jenni oli mukana joka viikko, mutta sillon jo huomattiin, että se käy hänelle aika rankaks, kun ne fysioterapian hoidot on fyysisesti aika rankkoja hänelle, niin silloin katottiin, että se on hälle paras, että hän saa sinne koulupäivän sisään sen yhden fysioterapiakäynnin.”* (Jennin opettaja) Jennin fysioterapeutin mukaan erityisliikunnanopettaja oli alakoulussa ollut sitä mieltä, että Jennin tulisi olla kaikilla liikuntatunneilla mukana, mutta näin ei ole kuitenkaan käytännössä toimittu. Teemun opettaja ei ollut tietoinen siitä, onko liikunnanopetuksen järjestämiseksi mietitty muita vaihtoehtoja. Kenenkään oppilaan kohdalla ei ole opettajien mukaan mietitty tämän hetkisten järjestelyiden muuttamista liikunnan osalta.

Jennin opettaja toi keskusteluissa useaan kertaan esille sen, että Jenni on itse saanut vaikuttaa siihen, miten hänen liikuntatuntinsa järjestetään. *”Nimenomaan siitä se on lähteny, et Jennin toive on ollut se, että saisi olla mukana liikuntatunneilla, mitä pitää*

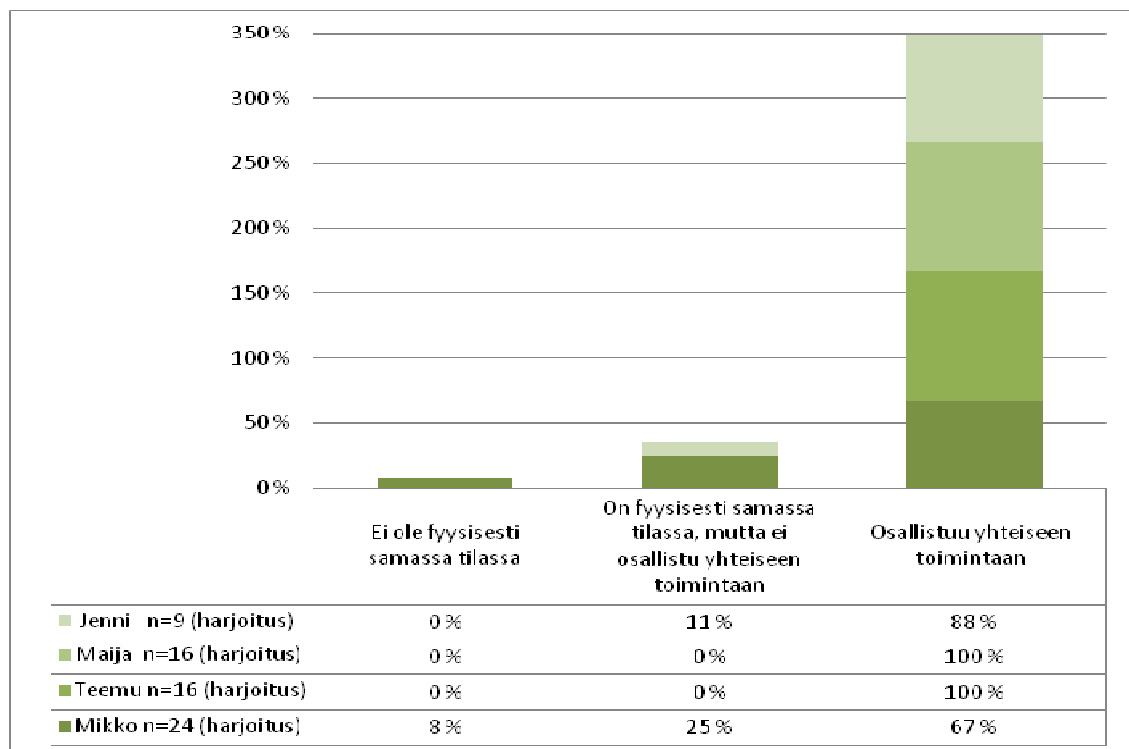
sitten ehdottomasti kunnioittaa ja hyvä näin.” (Jennin opettaja) Sekä Mikon että Maijan koulunkäynnin järjestämistä mietittäessä kuunneltiin myös lasten kanssa työskennelleiden terapeuttien näkemyksiä. ”--ja silloin jo, ennen kun koulu alko, niin käytiin näitä palaverreja Mikon terapeuttien kanssa ja katottiin, että edellytykset löytyy, että voi käydä täällä, mutta sitten tietenkin tällä lailla tuettuna ja vähän yksilöllisten tavoitteiden mukaan.” (Mikon opettaja)

3.2 Oppilaan osallistuminen yhteiseen toimintaan

Kaikkien neljän oppilaan liikunnanopettamisen yhtenä tärkeimpänä tavoitteena oli opettajien mukaan osallistumisen mahdollistaminen. Myös Mikon vanhemmat näkivät liikuntatuntien tärkeimmäksi tavoitteeksi Mikon kohdalla mukaan pääsemisen. ”*Pääasia liikuntatunneilla on se, että pääsee osallistumaan.*” (Mikon isä) Osallistumisen tärkeys näkyi selvästi myös käytännössä. Niillä liikuntatunneilla, joilla oppilaat olivat mukana, he osallistuivat suurimpaan osaan harjoitteista. Kentältä keräämäni aineiston perusteella jaoin osallistumisen kolmeen eri tasoon. Ensimmäinen taso kuvaa järjestelyä, jossa liikuntarajoitteinen oppilas ei ole edes fyysisesti samassa tilassa muun ryhmän kanssa. Toisessa tasossa liikuntarajoitteinen oppilas on fyysisesti samassa tilassa muun ryhmän kanssa, mutta ei osallistu yhteiseen toimintaan. Kolmas taso kuvaa tilannetta, jossa liikuntarajoitteinen oppilas osallistuu liikuntatunnin yhteiseen toimintaan. Osallistuminen yhteiseen toimintaan ei kuitenkaan vielä itsessään kerro osallistumisen laatua. Jenniä lukuun ottamatta kaikkien muiden oppilaiden kohdalla osallistuminen oli osassa harjoituksia enemmän tai vähemmän passiivista. Osallistumisen laatua tarkastellaan syvemmin seuraavassa luvussa käytettyjen eriyttämisen keinojen yhteydessä (luku 3.2).

Liikuntarajoitteisten oppilaiden osallistumista liikuntatuntien harjoituksiin kuvataan taulukossa 2. Liikuntatunnit rakentuivat yleensä useammista harjoituksista ja oppilaan osallistuminen yhteiseen toimintaan saattoi harjoituksesta riippuen vaihdella yhden liikuntatunnin aikana.

TAULUKKO 2. Liikuntarajoitteisten oppilaiden osallistuminen.



Kuten taulukosta 2 näkyy, Mikkoa lukuun ottamatta kaikki muut oppilaat olivat seuraamillani liikuntatunneilla fyysisesti aina samassa tilassa kuin muu ryhmä. Jennin (tapaus 4) kohdalla täytyy kuitenkin muistaa se, että tässä tutkimuksessa on otettu huomioon vain ne liikuntatunnit, joilla Jenni on mukana. Joka toisella viikolla hän oli liikuntatuntien aikana fysioterapiassa eikä näitä tunteja ole laskettu mukaan. Niillä liikuntatunneilla, joille Jenni osallistui, hän osallistui kaikissa muissa paitsi yhdessä harjoituksessa yhteiseen toimintaan. Jennin opettaja painottikin useaan kertaan sitä, että kun Jenni on tunneilla, harjoitusten valintaa ohjaa se, että hän pystyy olemaan mukana ”--kyllä mä näksin, että se suunnittelu on aika lailla Jenni-lähtöistä silloin, kun hän on mukana ja suunnittelun tunnit sen mukaan, että hän pääsee osallistumaan.” (Jennin opettaja)

Ne tunnit, joilla Mikko ei ollut muun ryhmän mukana olivat hiihto- ja luistelutunteja. Luisteluun osallistuminen oli Mikon kohdalla käytännössä mahdotonta, koska hänellä ei ollut tarvittavia liikuntavälineitä. Opettajan mukaan luistelusta pois jäämisestä oli sovittu yhdessä vanhempien kanssa. Sekä luistelu- että hiihtotuntien aikana Mikko hiihti kaksin avustajan kanssa. Avustajan mukaan Mikko ei hiihtänyt yhdessä muun ryhmän kanssa liikuntaympäristön huonon saavutettavuuden sekä esteellisyyden takia. Luistelu ja hiihto muodostivat pitkän talviliikuntajakson, jonka aikana Mikko oli fyysisesti erillään muusta ryhmästä.

Mikon kohdalla osallistuminen vaihteli myös niillä tunneilla, joilla hän oli muun ryhmän kanssa samassa tilassa. Osassa harjoituksista (25%) Mikko ei osallistunut yhteiseen toimintaan, vaan teki erillistä harjoitusta kaksin avustajan kanssa. Suurin osa näistä harjoituksista oli liikunnanopiskelijoiden ohjaamalla liikuntatunneilla (83%). Näillä tunneilla Mikko ohjattiin useimmissa harjoituksissa avustajan kanssa erilleen muusta ryhmästä, eikä hänelle tällöin annettu minkäänlaista ohjausta. Opettajan mukaan Mikko olisi pystynyt olemaan ongelmitta mukana kyseisissä harjoituksissa. Myös muut oppilaat ihmettelivät tunnin aikana sitä, miksi Mikkoa ei otettu mukaan.

Jenni oli myös yhden seuraamani harjoituksen aikana erillään muusta ryhmästä. Harjoitus muodostui kuntopiiristä, jolloin Jenni oli fyysisesti samassa tilassa, mutta toiminnallisesti ja sosiaalisesti hän oli erillään muusta ryhmästä. Jenni teki avustajan kanssa kaksin erillistä harjoitusta muun ryhmän vieressä. Maija ja Teemu olivat mukana kaikissa harjoituksissa niillä liikuntatunneilla, joita olin seuraamassa. Maijan opettajan mukaan Maija on aina kaikissa harjoituksissa mukana. Teemun opettaja sanoi, että vuoden aikana on ollut sellaisia harjoituksia, joille Teemu ei ole osallistunut, kuten salibandy tai jääpelien peliharjoitukset. Avustajan mukaan Teemu on tavallisesti hänen kanssaan viereisellä kuntosalilla silloin, kun hän ei osallistu yhteiseen toimintaan.

Osallistumiseen vaikuttavat tekijät opettajien mukaan. Mikon ja Teemun opettajat olivat sitä mieltä, että joissakin tilanteissa oppilaiden ei kannattanut osallistua yhteiseen toimintaan. ”*Sellaisissa harjoituksissa, missä tulee turvallisuusriski tai missä Mikko ei pysty olemaan järkevästi mukana, hän tekee jotakin muuta.*” (Mikon opettaja) Opettajat olivat sitä mieltä, että liikuntarajoitteisten oppilaiden liikunnalliset tavoitteet eivät aina täyty silloin, kun he osallistuvat yhteiseen toimintaan. ”*Kun hänellä on osa-alueita, joissa hän tarttis mun mielestä paljon harjoitusta, eikä niitä meidän perusliikuntatunnilla riittävän paljoo harjoteta, niin silloin hän on harjotellu niitä sillä aikaa, kun muiden kanssa harjoitellaan sellaisia lajitaitoja, mitkä ei ole hänelle merkityksellisiä tulevaisuudessa.*” (Teemun opettaja)

Opettajien mukaan myös oppilaiden omat toiveet ja intressit vaikuttivat heidän osallistumiseensa yhteiseen toimintaan. Opettajat kuuntelivat oppilaiden omia toiveita ja pyrkivät tekemissään valinnoissa kunnioittamaan niitä. Pääsääntöisesti kaikki neljä oppilasta halusivat osallistua yhteiseen toimintaan. Teemun opettajan mielestä Teemun ei olisi aina järkevintä osallistua yhteiseen toimintaan harjoituksen luonteen takia, mutta omien sanojensa mukaan opettaja kunnioitti päätöksissään Teemun omaa toivetta saada

olla mukana eikä sulkenut häntä ulkopuolelle. ”--mut toisaalta, kun se on hänelle itelle niin tärkeätä, et hän saa yrittää kaikkee samaa kun muut, niin mä oon yrittäny kuitenkin antaa aina kokeilla.” (Teemun opettaja) Jennin opettaja kertoi, että hän pyrkii aina kaikissa asioissa kuuntelemaan oppilasta itseään ja kysymään hänen toiveitaan osallistumisen muodosta.

Myös omat havainnointini tukevat opettajien kertomaa. Teemun opettaja kysyi muutaman kerran Teemun halua osallistua ja aina Teemu halusi olla mukana yhteisessä toiminnassa. Jennin liikunnanopettaja kysyi usein Jennin mielipidettä osallistumisesta. Hän ei koskaan pakottanut Jenniä olemaan mukana, mutta koetti kuitenkin kannustaa häntä osallistumaan. Myös Mikon opettaja ja avustaja kuuntelivat Mikon omia toiveita yhteiseen toimintaan osallistumisesta. Pääsääntöisesti Mikko halusi olla mukana, mutta liikuntatunneilla tuli myös joitakin sellaisia tilanteita, jolloin Mikko halusi mieluummin olla avustajan kanssa kahdestaan. Mikko ilmaisi liikuntatunneilla usein oman kantansa hyvin tomerasti. ”--mä vaan ajattelin, että eikö multa iteltä ollenkaan kysytä.” (Mikko)

3.3 Eriyttäminen liikuntatunneilla

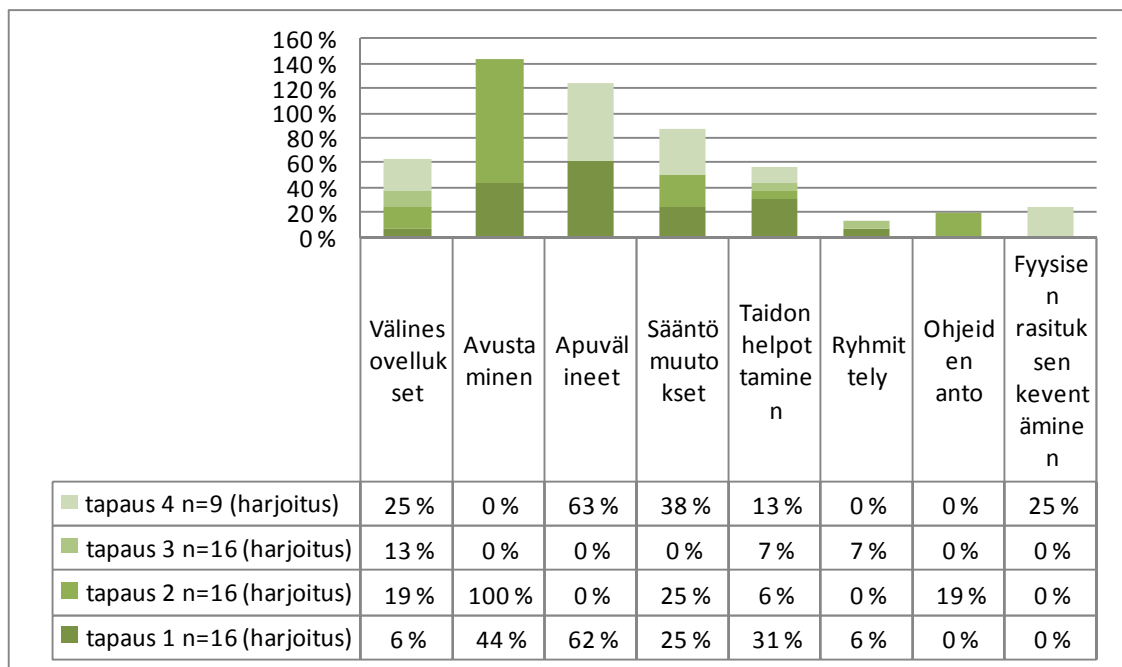
Kaikki neljä opettajaa eriyttivät toimintaansa liikuntatunneilla. Useissa harjoituksissa opettajat eivät kuitenkaan eriyttäneet toimintaa saadakseen harjoitteista liikuntavammaisille oppilaille mielekkäitä ja heidän liikuntataitojaan kehittäviä, vaan toimintaa eriytettiin lähes aina vain sen verran, että liikuntarajoitteinen oppilas pystyi osallistumaan yhteiseen toimintaan. Teemun kohdalla tämä näkyi erityisen selvästi. Hän osallistui kaikkiin seuraamiini harjoituksiin, mutta osallistuminen jäi kuitenkin monissa harjoituksissa melko passiiviseksi. Käytetyt eriyttämisen keinot mahdollistivat Teemun mukana olemisen, mutta toimintaa ei eriytetty niin pitkälle, että harjoituksista olisi tullut Teemulle mielekkäitä, saati hänen liikuntataitojaan kehittäviä. Tällaisia harjoituksia olivat lähinnä peli- ja leikkiharjoitukset. Myöskään kuntosalityöskentelyssä Teemun erityistarpeita ei otettu huomioon. Opettaja ei ohjeistanut Teemua, vaikka hän piti kuntosalityöskentelyä Teemun kohdalla tärkeänä, koska Teemu on voimatasoltaan selvästi ikäisiään heikompi.

Jennin opettaja pääsi eriyttämisessä kaikkein pisimmälle ja eriyttämisen ansiosta yhteiseen toimintaan osallistuminen tuli myös Jennin liikunnallisia tavoitteita. Hän pyrki muokkaamaan toimintaa myös niin, että osallistuminen oli Jenniä ajatellen mielekäästä sekä hänen liikuntataitojaan kehittävä. Opettaja oli tehnyt esimerkiksi kuntovoimistelulu-

tunnille Jennille yksilöllisen harjoitusohjelman ja piti huolen siitä että Jenni teki liikkeet oikein. Myös pallopelien peliharjoituksissa opettaja huolehti siitä, että toiminta oli Jennille mielekästä. Hän sovelsi pelejä useilla sääntömuutoksilla ja muutti sääntöjä tarvittaessa myös pelin aikana niin, että ne tukivat Jennin aktiivista osallistumista.

Liikuntatunneilla käytetyt eriyttämisen keinot. Toimintaa eriytettiin liikuntatunneilla välinesovelluksilla, sääntömuutoksilla, taidon helpottamisella, ryhmittelyllä, ohjeistuksella, avustamisella, apuvälineillä sekä fyysisen rasituksen keventämisellä. Opettajien käyttämät eriyttämisen keinot ja määrä erosivat jonkin verran toisistaan. Alla olevassa taulukossa kuvataan opettajien käyttämiä eriyttämisen keinoja niissä harjoituksissa, joissa liikuntarajoitteiset oppilaat olivat mukana.

TAULUKKO 3. Käytetyt eriyttämisen keinot niissä harjoituksissa, joissa liikuntarajoitteiset oppilaat osallistuivat yhteiseen toimintaan



Taulukkoa 3 tarkastellessa huomaa, että Maijan (tapaus 3) kohdalla toimintaa on eriytetty selvästi muita vähemmän. Vähäisestä eriyttämisestä huolimatta Maija kuitenkin osallistui kaikkiin seuraamiini harjoituksiin liikuntatunneilla (kts. Taulukko 2). Maijan liikuminen on selvästi vähemmän rajoittunutta kuin muilla oppilailta, eikä osallistumisen mahdollistamiseksi tarvittu juurikaan eriyttämistä. Jennin, Mikon ja Teemun kohdalla toimintaa eriytettiin jollakin tapaa kaikissa niissä harjoituksissa, joihin he osallistuivat.

Käytetyistä eriyttämisen keinoista välinesovellukset sekä taidon helpottaminen olivat ainoita, joita käytettiin kaikissa tapauksissa. Kaikki käytetyt välinesovellukset tapahtuivat pallolajeissa ja välinesovellus kohdistui aina pelivälineeseen. Kaikki käytetyt sääntömuutokset tapahtuivat pallolajien peliharjoituksissa. Taidon helpottamista käytettiin puolestaan monissa eri liikuntalajeissa ja -harjoituksissa. Taidon helpottaminen ei aina lähtenyt opettajasta, vaan Mikko ja Maija eriyttivät useissa harjoituksissa myös itse itsensä helpottamalla vaadittua taitoa. Taidon helpottamista käytettiin eriyttämisen keinona Mikon kohdalla 31 prosentissa kaikista harjoituksista, ja näistä puolet oli Mikon itsensä käyttämiä.

Suurimmat erot käytetyissä eriyttämisen keinoissa tapausten välillä tulivat avustamisen sekä apuvälineiden käytössä. Avustamiseen ja avustajan toimintaan keskitytään tarkemmin seuraavassa luvussa. Apuvälineiden käyttö vaihteli myös paljon tapauksittain. Mikko ja Jenni tarvitsivat käytännössä lähes aina osallistumisen mahdollistamiseksi apuvälineensä. Jenni käytti kaikilla tunneilla uintitunteja luukuun ottamatta pyörätuolia. Myös Mikko käytti omia henkilökohtaisia apuvälineitään lähes jokaisella tunnilla harjoituksesta riippuen. Uinnissa Mikko ei käyttänyt omia apuvälineitään, mutta hänen uimisensa tukena käytettiin käsikellukkeita. Uinnissa harjoitteesta riippuen Mikon apuna käytettiin myös toisenlaisia kellukeratkaisuja, kuten lötköpötköä ja vartalokelluketta.

Opettajan merkitys käytettyihin eriyttämisen keinoihin. Käytetyt eriyttämisen keinot ja määrä vaihtelivat myös tapausten sisällä riippuen tunnin opettajasta. Teemun ja Maijan uintitunneilla kaupungin uimaopettajat eivät eriyttäneet toimintaansa millään tavalla. Teemun uimaopettaja kertoikin, että hän keskittyy pelkästään muuhun luokkaan ja jättää Teemun eriyttämisen altaassa olevalle opettajalle. Maijan ja Mikon kohdalla liikunnanopiskelijoiden pitämällä liikuntatunneilla ei tapahtunut eriyttämistä. Maija otettiin kaikkien toimintaan mukaan ja hän pystyi kutakuinkin tekemään kaikki samat harjoitteet kuin muutkin oppilaat, mutta Mikko sen sijaan jätettiin usein yhteisen toiminnan ulkopuolelle. Liikunnanopettajaopiskelijat pitivät kaikki Maijan perusliikuntatunnit, eikä niillä tunneilla tapahtunut minkäänlaista eriyttämistä, vaikka muutamissa harjoituksissa Maijan taidot eivät riittäneet vaadittuihin suorituksiin. Tällaisissa tilanteissa Maija joko helpotti annettua tehtävää itse tai teki vaaditun suorituksen epäpuhtaasti. Maija ei saanut opettajilta minkäänlaista yksilöllistä opetusta tai avustusta. Myöskään Mikon kohdalla opiskelijoiden pitämällä voimistelu- ja sisäpalloilutunneilla opetusta ei eriytetty millään muotoa. Niissäkin harjoituksissa, joissa Mikko pidettiin yhteisessä toiminnassa mukana,

hänen yksilöllisiä tarpeitaan ei huomioitu. Mikko teki avustajan tukemana sen mitä pystyi ilman minkäänlaista ohjausta. Se eriyttäminen, mitä näillä tunneilla ilmeni, tapahtui Mikon itsensä toimesta. Tuntien aikana hän eriytti itse itseään useaan otteeseen ehdottamalla tuntien opettajille erilaisia variaatiota harjoituksista, joita hän pystyi suorittamaan.

3.4 Avustajan rooli ja toiminta liikuntatunneilla

Kaikilla muilla oppilailla Maijaa lukuun ottamatta on henkilökohtainen avustaja koko koulupäivän ajan. Mikon ja Teemun kohdalla avustajat olivat myös liikuntatunneilla oppilaan mukana käytännössä koko ajan (kts. Taulukko 3). Myös Jennin avustaja oli liikuntatunneilla mukana, mutta liikuntatuntien toimintaan Jenni pystyi osallistumaan ilman avustusta. Liikuntatuntien oheistoiminnassa, kuten siirtymisissä ja välineiden hakemisissa, avustajan mukana oleminen oli kuitenkin myös Jennin kohdalla välttämätöntä. Maijan liikunnanryhmässä yhdellä oppilaalla oli henkilökohtainen avustaja, joka pystyi opettajan mukaan avustamaan välillä myös Maijaa. Opettajan mukaan Maija kuitenkin hyötyisi siitä, jos hänellä olisi avustaja liikuntatunneilla. *”Maija on sellainen oppilas, joka hyötyisi siitä, että avustaja olisi kokoaikaisesti olemassa ja pystyisi esimerkiksi liikuntatunneilla sitten paneutumaan Maijan problematiikkaan ja pystyisi aina sen jalankin teippaamaan. --mulla ei ole mahdollisuutta joka liikuntatuntia ennen alkaa sitä teippaamaan.”* (Maijan opettaja) Sekä Mikon, Teemun että Jennin opettajat sanoivat avustajien olevan ensisijaisen tärkeitä siinä, että oppilaat pystyvät olemaan liikuntatunneilla mukana. Myös Mikon isä näkee avustajan roolin erittäin tärkeänä. *”Se on tosi paljon siitä avustajasta kiinni. --hyvä avustaja ja nämä koulun välineet, niin varmaan kaikki onnistuu.”* (Mikon isä)

Mikon ja Teemun kohdalla avustajan mukana oleminen oli välttämätöntä, jotta oppilaat pystyivät osallistumaan yhteiseen toimintaan. Avustajat antoivat liikuntarajoitteisille oppilaille sekä fyysistä että sosiaalista tukea mahdollistaakseen osallistumisen. Teemu tarvitsi fyysisen tuen lisäksi selvästi Mikkoa enemmän myös sosiaalista tukea. Avustaja kuvaili Teemulle tarkasti liikuntatuntien oppimisympäristöä sekä oppilaiden sosiaalista kanssakäymistä. Teemu oli myös itse erittäin aktiivinen ja halusi olla paitsi fyysisesti myös sosiaalisesti mukana.

Osallistumisen mahdollistamisen lisäksi avustajien tehtävinä oli turvallisuudesta huolehtiminen, oppilaan yksilöllinen ohjaaminen sekä kannustaminen ja innostaminen. Joissakin tilanteissa avustajille jäi myös liikuntarajoitteisen oppilaan opetusvastuu. Tällaisia tilanteita olivat Mikon kohdalla lähinnä luistelu- ja hiihtotunnit, joissa hän oli kokonaan eri liikuntaympäristössä kuin muu ryhmä. Myös osalla opiskelijoiden ohjaamisesta liikuntatunneista Mikon opetusvastuu jäi kokonaan avustajalle, vaikka Mikko oli niillä tunneilla fyysisesti samassa tilassa muun ryhmän kanssa. Teemun kohdalla opetusvastuu jäi avustajalle kuntosalityöskentelyssä, kun ryhmä oli jaettu kahteen ja opettaja oli toisen puolikkaan kanssa toisessa tilassa.

Sekä Mikon että Teemun avustajat avustivat liikuntarajoitteisia oppilaita vain tarvittaessa. Avustajat eivät tehneet suorituksia heidän puolestaan ja kannustivat oppilaita mahdollisimman itsenäiseen toimintaan. Sekä Teemu että Mikko pyrkivätkin olemaan mahdollisimman itsenäisiä ja niissä harjoituksissa, joissa heidän taitonsa riittivät itsenäiseen suorittamiseen, avustajat seurasivat toimintaa vierestä. Mikon kohdalla tällaisia hetkellisiä tilanteita oli melko useitakin useilla liikuntatunneilla. Teemu pärjäsi luistelussa ja telinevoimistelussa hetkellisesti ilman avustamista.

Mikon avustamisen toteutti kokonaan hänen henkilökohtainen avustajansa. Teemun kohdalla myös opettaja toimi joillakin tunneilla Teemun avustajana. Tällaisia tunteja olivat uintitunnit sekä joidenkin sisäliikuntatuntien peliharjoitukset. Luistelussa Teemua avustivat välillä myös hänen luokkakaverinsa, vaikka opettaja ei sitä pyytänytäkään. He keksivät antaa Teemulle tueksi kaksi jääkiekkomailaa helpottaakseen hänen tasapainoiaan. Useilla tunneilla muut oppilaat auttoivat Teemua liikuntatuntien oheistoiminnassa, kuten siirtymisissä, välineiden valinnassa sekä oppimisympäristön rakentamiseen osallistumisessa.

Opettajat olivat erittäin tyytyväisiä tämänhetkiseen avustajaan sekä yhteistyön sujumiseen hänen kanssaan. *”--ja onneks on vielä sattunu niin, että Jennin avustaja on oma-aloitteinen ja asioihin tarttuva ja huomaa ja sanoo epäkohdat jos ja kun niitä on, et hän on kyllä totaalisen kullanarvoinen tyyppi siellä.”* (Jennin opettaja) Mikon opettajalla oli kokemusta myös siitä, kun yhteisyö avustajan kanssa ei suju toivotulla tavalla. *”Aikaisemman avustajan kanssa yhteistyö ei toiminu, että opettajalla oli siinä aika yksinäistä. --mutta nykyisen avustajan kanssa sujuu tosi hyvin ja vanhemmatkin on kirjoittanut anomuksen, että tämänhetkinen avustaja saisi jatkaa.”* (Mikon opettaja)

3.5 Moniammatillinen yhteistyö opettajan tukena

Kaikki muut opettajat Teemun opettajaa lukuun ottamatta tekivät yhteistyötä liikuntarajoitteisten oppilaiden fysioterapeutin tai toimintaterapeutin kanssa. Teemun opettaja ei tehnyt yhteistyötä muiden tahojen kanssa, mutta uskoi kuitenkin, että Teemu saa jonkinlaista kuntoutusta. *”Mun ymmärtääkseni käy. En tiedä kuinka säännöllisesti, mutta kyllä hänellä on joku tällöinen ohjaaja, fysioterapeutti tai toimintaterapeutti.”* (Teemun opettaja) Yhteistyön määrä ja laatu terapeuttien ja huoltajien kanssa vaihtelivat Mikon, Maijan ja Jennin opettajien välillä jonkin verran. Sekä Mikon että Maijan opettajat tekivät selvästi enemmän yhteistyötä oppilaan toimintaterapeutin kuin fysioterapeutin kanssa. Jennillä ei puolestaan ole toimintaterapeuttia ollenkaan, joten kaikki kuntoutukseen liittyvä yhteistyö tapahtui fysioterapeutin ja opettajan välillä.

Mikon opettaja ja avustaja olivat toimintaterapeutin kanssa yhteyksissä lähes kuukausittain. Mikon avustajan mukaan hän tekee paljon yhteistyötä toimintaterapeutin kanssa puhelimitse. Toimintaterapeutti käy myös melko usein koululla vierailmassa ja opastamassa avustajaa lähinnä uusien apuvälineiden käytöstä sekä ohjeistamassa erilaisia kuntouttavia liikkeitä, joita Mikon tulisi liikuntatunnilla tehdä. Myös Maijan opettaja on ollut tiiviisti yhteyksissä toimintaterapeutin kanssa. *”Mulla on käynyt täällä toimintaterapeutti ja fysioterapeutti opastamassa ja ollaan katottu istuma-asennot ja sitten on myöskin saanut tietoa hänen liikkumisestaan ja sen rajoitteista ja niistä asioista, mitä ei saisi teettää ja niistä, mitkä taas on suositeltavia teettää.”* (Maijan opettaja)

Mikon ja Jennin kohdalla fysioterapeutin ja opettajan välinen yhteistyö on jäänyt lähinnä HOJKS-palavereihin. Yhteydenpito opettajan kanssa on jäänyt Jennin fysioterapeutin mielestä valitettavan vähälle. Hänen mukaansa heillä oli Jennin opettajan kanssa edellisenä keväänä kaunis ajatus siitä, että he tekisivät tiivistä yhteistyötä, mutta se on fysioterapeutin mukaan jäänyt kuitenkin käytännössä vain puhelinsoittojen varaan. Myös opettajan mielestä yhteistyötä voisi olla enemmän. Hän sanoi kuitenkin, olevansa tyytyväinen siihen, että on aina saanut fysioterapeutilta sitä tietoa, mitä on hakenut.

Tiedon kulkeminen opettajien ja terapeuttien välillä. Se, miten tieto kulkee terapeuttien ja opettajien välillä, vaihtelee tapauksittain. Mikon kohdalla vanhemmat toimivat suurimmaksi osaksi tiedonvälittäjinä. *”Vanhempien rooli on kaikkein tärkein siinä, että yleensä ne kaikki kiertää vanhempien kautta. --apuvälineasioissa on sitten toimintaterapeutti ja avustaja keskustelleet keskenään, että myös sellaista ihan suoraakin keskus-*

telua on.” (Mikon isä) Suora keskustelu Jennin opettajan ja fysioterapeutin välillä jää myös sekä opettajan että fysioterapeutin mielestä aika vähälle. Tieto kulkee kumpaankin suuntaan yleensä Jennin välityksellä. Fysioterapeutin mukaan hänellä ei ole tällä hetkellä tarpeeksi aikaa optimaaliselle yhteydenpidolle, koska Jennin kuntoutus on ollut niin pirstaleista Heinolan reumasairaalan lakkauttamisen jälkeen. Maijan kohdalla puolestaan tieto kulkee yleensä suoraan terapeuteilta opettajalle ja toisin päin. *”Vanhemmat ovat olleet aika vähän yhteyksissä, mutta aika-ajoin ollaan kyllä palaveerattu. Enemmän kuitenkin yhteistyö sujuu niin, että toiminta- ja fysioterapeutti ovat suoraan koululle yhteyksissä.*” (Maijan opettaja) Kaikki opettajat pitivät yhteistyötä terapeuttien kanssa erittäin tärkeänä. Mikon opettaja painotti myös yhteistyön merkitystä vanhempien kanssa. *”--ja sitten tietenkin vanhempien tuki, se että miten Mikko kokee näitä asioita, että kaikki yhteistyö on ollut tosi tärkeää ja pitää olla yhteistyössä.*” (Mikon opettaja)

3.6 Opettajien kokemukset opetusjärjestelyiden toimivuudesta ja integroidun liikuntatunnin toteutuksesta

Kaikki opettajat olivat suhteellisen tyytyväisiä tämänhetkisiin opetusjärjestelyihin ja kokivat, että integrointi yleisopetuksen liikuntaryhmään on ollut kyseisten oppilaiden kohdalla paras vaihtoehto. *”Missään tapauksessa en ole sitä mieltä, että Maijan kaltainen liikuntarajoitteinen oppilas pitäisi sijoittaa jonnekin liikuntarajoitteisten erityisluokkaan.*” (Maijan opettaja) Myös Mikon isä oli tyytyväinen liikunnanopetuksen järjestämiseen. *”Että vaikka Mikko ei voi normaalisti osallistua kaikkeen toimintaan, niin silti hän itse kokee, että se on yks hänen lempiaineistaan se liikunta, että silloin se on onnistunut hyvin.*” (Mikon isä)

Opettajat kokivat pystyvänsä opettamaan liikuntaryhmää, jossa on mukana liikuntarajoitteinen oppilas, vaikka heillä ei ole erityisliikunnan tai erityispedagogiikan alalta juurikaan koulutusta. Opettajat suhtautuivat täydennyskoulutukseen kuitenkin positiivisesti ja katsoivat, että siitä olisi heille hyötyä. *”Ehdottomasti tarvitsisin. Koulutusta ei mun mielestä voi ikinä olla liikaa ja nimenomaan tässä soveltavassa liikunnassa kaikki sellaset käytäntöön suoraan putoavat asiat on kullan arvoista tietoa, että sitä kyllä tarvits.*” (Jennin opettaja) Koulutusta tärkeämmän painoarvon opettajat kuitenkin antoivat kokemukselle ja oppilaantuntemukselle. *”--mutta totta kai koulutustakin tärkeempää*

olis saada kokemusta tästä tietystä ihmisestä ja siitä ryhmästä, missä hän toimii.” (Teemun opettaja) Opettajat eivät myöskään kokeneet eriyttämistä mitenkään vaikeana asiana. Maijan ja Mikon opettajat näkevät eriyttämisen luonnollisena osana kaikkea opetusta. ”*Kyllä se ehkä on niin, kun on 25 vuotta tätä työtä tehny, ni se eriyttäminen tulee jotenkin tuolta selkärangasta.*” (Mikon opettaja)

Integraatiota hankaloittavat opetusjärjestelyt. Vaikka opettajat olivat pääpiirteissään tyytyväisiä opetusjärjestelyihin, he kokivat kuitenkin muutamien tekijöiden hankaloittavan liikuntatuntien toteutusta silloin, kun mukana on liikuntarajoitteinen oppilas. Sekä Mikon että Maijan opettajat näkivät liian suuren ryhmäkoon hankaloittavan jonkin verran liikuntatuntien toteutusta. Mikon opettaja katsoi myös avustajan vaihtumisen rasitteena integraation onnistumiselle. ”--ryhmäkoot pitäis saada pienemmiksi ja avustajakin vaihtuu joka vuosi ja se tuo hirveesti työtä opettajalle se sisään ajo ja Mikon itsensäkin kannalta se on tietenkin tosi harmillista.” (Mikon opettaja) Myös Mikon isä ja Jennin fysioterapeutti mainitsivat avustajan vaihtumisen negatiivisena asiana. Jennin fysioterapeutti näki avustajan vaihtumisen hankaloittavan sekä yhteydenpitoa että Jennin integraation onnistumista. Hän on tehnyt Jennin kanssa töitä aina siitä asti, kun Jenni tuli kolmannella luokalla Suomeen, ja näiden vuosien aikana Jennillä on vaihtunut avustaja lähes vuosittain. Teemun opettajan mukaan liikuntatuntien järjestämistä hankaloittivat eniten joidenkin liikuntapaikkojen huono saavutettavuus. ”*Sellanen ongelma, mihin meillä ei ole kunnan ratkaisua, on kuljetusyhteydet. Jos haluaa vähänkin kauemmas tästä koulualueelta lähteä, niin siinä missä muu ryhmä kävelee hyvin nopeestikin paikalle, niin hämpä ei ehikään siinä ajassa. Et joku sellanen joustava kuljetus jos olis, mut eihän se oo kovin helppo järjestää.*” (Teemun opettaja)

Liikuntatuntien välineistöön opettajat olivat yleisesti ottaen melko tyytyväisiä. ”*Me ollaan aika hyvin pärjätty näillä välineillä ja tiloilla. -- toki niitä vois aina olla paljon enemmän, mutta ei ole sellaista mikä olis aivan kriittinen puute tällä hetkellä.*” (Teemun opettaja) Jennin opettajan mukaan välineet ja tilat rajoittavat Jennin mahdollisuuksia osallistua yhteiseen toimintaan. ”--oishan se hienoo laittaa rehtorille listaa, että mä haluan pingispöytään laidat ja tällaisia mailoja ja palloja lisää, mutta ei se vaan yksinkertaisesti mee niin. Ja meillä on tällä hetkellä vain yksi sali, josta pahimmillaan on vain puolet käytössä ja ryhmä on iso, niin kyllä se rajoittaa.” (Jennin opettaja)

Integraation vaikutus oppilaisiin. Kaikki opettajat uskoivat, että liikuntarajoitteiset oppilaat ovat hyötynet siitä, että ovat liikuntatunneilla yleisopetuksen ryhmässä. Opettajien mielestä liikuntarajoitteiset oppilaat ovat hyötynet integraatiosta etenkin tunnetasolla ja kaverisuhteiden syntymisessä. *”Mä veikkaan, että sille on todella iso juttu se, että se saa olla mukana kaikessa missä muutkin, että ainakin se on hänelle tunnetasolla todella tärkeää.”* (Teemun opettaja). Maijan opettaja uskoi, että erityisliikunnan ryhmässä Maija voisi kuitenkin kehittyä liikunnallisilta taidoiltaan paremmin. *”Jos aattelee fyysisiä tai motorisia taitoja, niin ihan varmasti Maija kehittyis paremmin pienemmässä ryhmässä, missä olis asiantuntevampi ohjaus ja jossa hänen tarpeensa pystyttäis ottamaan syvemmin huomioon.”* (Maijan opettaja) Mikon opettaja puolestaan näkee, että koulun liikuntatunnit tarjoavat sosiaalisten tilanteiden lisäksi myös hyvää monipuolista liikuntaa, jota Mikko tarvitsee.

Opettajien mielestä myös muille oppilaille on ollut ennemminkin hyötyä kuin haittaa siitä, että liikuntarajoitteinen oppilas on mukana liikuntatunneilla. Opettajat kokevat, että muut oppilaat ovat kehittyneet etenkin erilaisuuden kunnioittamisen ja sosiaalisten taitojen osalta. *”Mä en missään nimessä oo nähny niin, että se olis ollut ryhmälle haitallista. Siis liikuntatuntien tavoite ei pelkästään oo liikunnan puolella, vaan siellä kasvatuksen puolella myös ja selkeesti ryhmä on siihen toimintaan kasvanu ja osaa ottaa toiset huomioon paremmin kuin jotkut toiset ryhmät.”* (Jennin opettaja) Sekä Maijan että Jennin opettajat näkivät liikuntarajoitteisen oppilaan takia tehtävän yksityiskohtaisemman suunnittelun positiivisena asiana myös muiden oppilaiden kannalta. *”Suunnitteluun joutuu käyttämään enemmän aikaa ja tällöin mä näen, että se hyödyttää myös muita, koska silloin opettaja on valmiimmaksi miettinyt sen asian.”* (Maijan opettaja) Mikon, Teemun ja Jennin opettajat näkivät integraation ainoana haittana muille oppilaille sen, että liikuntarajoitteinen oppilas vie enemmän aikaa opettajalta kuin muut oppilaat. Mikon opettaja painotti kuitenkin sen olevan väistämätön tosiasia koulussa. *”Että tietenkä erityistä tukea tarvitseva lapsi vie jonkin verran enemmän aikaa opettajalta kuin muut, mutta se kuuluu peruskouluun, että ei sitä aikaa tunnista voi ihan tasan kaikille jakaa, osa tarvitsee sitä enemmän.”* (Mikon opettaja) Maijan opettajan mielestä muille oppilaille ei koidu minkäänlaista haittaa Maijan mukana olemisesta. *”Ei ole. Mua melkeen hymyilyttää tää kysymys, että onko muille haittaa.”* (Maijan opettaja)

Opettajien suhtautuminen yleisesti integraatioon. Kaikki opettajat suhtautuivat integraatioajatukseen positiivisesti, mutta olivat kuitenkin sitä mieltä, että käytännön toteu-

tuksessa integraatiopäätös tulisi miettiä aina tapauskohtaisesti. Kriittisimmin integraatioon suhtautui Teemun opettaja. *”Ei se mee niin, että se integraatio itsessään on aina hyvä asia, mutta joillekin ihmisille se on, et se pitäis kuitenkin tapauskohtaisesti kattoo.”* (Teemun opettaja) Maijan, Mikon ja Jennin opettajat näkivät, että sinällään hieno integraatioajatus ei käytännön työssä aina toteudu koulun opetusjärjestelyiden ja puutteellisten resurssien takia. Maijan opettaja kuvaili näkemystään integraatiosta näin: *”Mä usein vertaan sitä kommunismiin siinä mielessä, että se on paperilla aivan loistava ajatus, kyllähän se näyttää todella hyvältä, että erilaisuus luokkiin. Ja alun perin se on lähtenyt siitä, että oppilasmääriä pienemmiksi ja useampi aikuinen luokkaan, mutta kun se ei ole toteutunut ihan semmosena.”* (Maijan opettaja)

4 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, ovatko yleisopetuksen liikuntatunneille integroidut liikuntarajoitteiset oppilaat mukana yhteisessä toiminnassa ja jos ovat, niin missä määrin. Selvitin myös, mitä eriyttämisen keinoja opettajat käyttävät saadakseen liikuntarajoitteisen oppilaan mukaan yhteiseen toimintaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös luoda mahdollisimman monipuolinen kuva liikuntatunneille integroitujen liikuntavammaisten lasten opetuksesta suomalaisessa peruskoulussa ja kuulla opettajien kokemuksia opetusjärjestelyiden toimivuudesta ja liikuntarajoitteisten oppilaiden opetuksesta.

Tässä luvussa keskityn tarkastelemaan tutkimustehtäväni kannalta oleellisimpia tuloksia ja pohtimaan niitä tekijöitä, jotka mahdollisesti vaikuttivat tutkimuksessa saattuihin tuloksiin. Tarkastelen saamiani tuloksia myös suhteessa aikaisempiin tutkimustuloksiin. Tulosten tarkemman vertailemisen kohdistan Suomessa tehtyihin tutkimuksiin liikuntatuntien integraatiosta (Heikinaro-Johansson 1992; Penninkangas 2010). Koen tämän rajauksen perustelluksi sen takia, että jokaisella maalla on jonkin verran oma-heimainen koulutusjärjestelmänsä ja opettajankoulutuksensa.

4.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat useita aikaisempia tutkimustuloksia integroiduista liikuntatunneista siinä, ettei vammaisen oppilaan mukana olemisella ole negatiivisia vaikutuksia integroituun oppilaaseen tai muihin oppilaisiin. Integroimisella on huomattu olevan myös joitakin positiivisia vaikutuksia oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymiseen niin muutamissa aikaisemmissa tutkimuksissa kuin tässä tutkimuksessa. Tämä tutkimus vahvistaa myös tutkimuksissa yleisesti huomattua asiaa, että opettajat suhtautuvat pääasiassa positiivisesti liikuntatuntien integraatioon. Tulokset eroavat kuitenkin useista aikaisemmista tutkimustuloksista merkittävästi siinä, että tässä tutkimuksessa eriyttämistä tapahtui aikaisempia tutkimuksia enemmän ja tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat opetusjärjestelyt aikaisempiin tutkimuksiin osallistuneita opettajia toimivimpina.

Oppilaan osallistuminen yhteiseen toimintaan. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että liikuntarajoitteiset oppilaat olivat pääsääntöisesti mukana yhteisessä toiminnassa joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta, mikä eroaa merkittävästi kahdesta aikaisemmasta tutkimuksesta, joissa opettajat jättivät liikuntarajoitteiset oppilaat melko usein toiminnan ulkopuolelle (Place & Hodge 2001; Penninkangas 2010). Penninkankaan saamien tulosten mukaan opettajat jättivät opetusvastuun usein kokonaan avustajalle, jolloin liikuntarajoitteinen oppilas ei osallistunut yhteiseen toimintaan. Myös omassa tutkimuksessani opetusvastuu oli avustajalla silloin, kun liikuntarajoitteinen oppilas ei ollut muun ryhmän mukana, mutta pääsääntöisesti liikuntarajoitteisten oppilaiden opetusvastuu oli opettajalla ja oppilaat tekivät samaa tehtävää yhdessä muun ryhmän kanssa.

Joissakin tilanteissa liikuntarajoitteiset oppilaat jätettiin yhteisen toiminnan ulkopuolelle, koska opettajat halusivat oppilaiden harjoittelevan sellaisia taitoja, jotka kehittävät heidän liikuntataitojaan. Myös kirjallisuudessa esiintyy tämänsuuntaisia näkemyksiä (Goodwin & Watkinson 2000; Alanko ym. 2004). Eikö samassa harjoituksessa voisi täytyä sekä liikunnallinen että kasvatuksellinen tavoite? Tutkimukseni tulokset osoittavat, että silloin, kun oppilaat olivat mukana yhteisessä toiminnassa, opettajat eivät useinkaan edes pyrkineet saamaan harjoitteista oppilaille mielekkäitä eikä heidän liikuntataitojaan kehittäviä. Mielestäni useissa harjoituksissa tähän olisi kuitenkin ollut mahdollisuus.

Liikuntarajoitteisten oppilaiden osallistumiseen vaikutti merkittävästi oppilaiden oma tahto. Opettajat kuuntelivat oppilaiden toiveita osallistumisesta. Useimmiten oppilaat halusivat olla mukana ja tällöin opettajat pyrkivät mahdollistamaan osallistumisen. Liikuntatunneilla oli myös muutamia tilanteita, jolloin oppilaat eivät jostakin syystä halunneet olla muun ryhmän kanssa. Opettajat ja avustajat koettivat enemmän tai vähemmän rohkaista oppilaita osallistumaan, mutta eivät koskaan pakottaneet heitä. Tätä tukee sekä Blinden ja McCallisterin (1998) sekä Hironka-Juteaun ja Crawfordin (2010) näkemykset siitä, että kaikilla oppilailla tulee olla mahdollisuus valita vapaasti osallistumisensa muodon. Parissa tilanteessa opettaja tai avustaja olisi mielestäni kuitenkin voinut rohkaista liikuntarajoitteista oppilasta osallistumaan vähän enemmän, sillä tulkitin ulkopuolisena muutaman tilanteen niin, että oppilas halusi kovasti mennä mukaan, mutta ei jostakin syystä kuitenkaan uskaltanut. Tähän tutkimukseen osallistuneet neljä oppilasta olivat kaikki hyvin aktiivisia ja halusivat pääsääntöisesti olla mukana, mutta aremman oppilaan kohdalla osallistuminen olisi voinut jäädä paljon vähemmäksi.

Eriyttäminen liikunnanopetuksessa. Opettajat eriyttivät toimintaa kaikilla seuraamillani liikuntatunneilla ja myös suurimmassa osassa harjoituksia. Tulos poikkeaa selvästi useista aikaisemmista tutkimuksista, joissa eriyttämistä tapahtui vähän tai ei ollenkaan (vrt. Heikinaro-Johansson 1992; Blinde & McCallister 1998; Goodwin & Watkinsson 2000). Suomessa liikuntatunneilla tapahtuvaa eriyttämistä ovat aikaisemmin tutkineet Heikinaro-Johansson vuonna 1992 sekä Penninkangas vuonna 2010. Heikinaro-Johanssonin (1992) tutkimuksessa eriyttämistä tapahtui vain 15 prosentilla liikuntatunneista, kun taas Penninkankaan (2010) tuloksista käy ilmi, että opettajat eriyttivät toimintaa useimmilla liikuntatunneilla. Omat tulokseni liikuntavammaisten oppilaiden osallistumisesta yhteiseen toimintaan ja opettajien käyttämistä eriyttämisten keinoista liikuntatunneilla ovat suurelta osin samansuuntaisia Penninkankaan tulosten kanssa.

Yhtenä syynä siihen, miksi sekä Penninkankaan (2010) tutkimukseen osallistuneet opettajat että tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat eriyttivät toimintaa liikuntatunneilla aiempaan Suomessa tehtyyn tutkimukseen (Heikinaro-Johansson 1992) osallistuneita opettajia selvästi enemmän, uskoisin olevan yksinkertaisesti erityisoppilaiden määrän kasvun 2000-luvulla (ks. Tilastokeskus 2010). Koska ryhmät ovat entistä heterogeenisempiä, eriyttämisen on väistämättä kuuluttava jo lähtökohtaisesti kaikkeen opetukseen, kuten peruskoulun opetussuunnitelmassa (2004) todetaan. Tätä näkemystä tukee osaltaan myös tutkimukseeni osallistuneiden opettajien käsitykset eriyttämisestä.

Esimerkiksi Maijan opettaja koki eriyttämisen näin: ”*Tässä vaiheessa eriyttämistä ei ajattele silleen rasiitteena, koska se on niin iso osa luokan opettajan työtä. Mä nään sellasena eriyttämisen kirjona koko opettamisen tänä päivänä. Opetus on jo sinällään itsessään eriyttämistä.*” (Maijan opettaja)

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajat eriyttävät toimintaa lähinnä vain sen verran, että liikuntarajoitteisen oppilaan osallistuminen yhteiseen toimintaan mahdollistuu. Sen tuleekin olla eriyttämisen ensisijainen syy (ks. Opetushallitus 2004; Opetusministeriö 2003; Seaman ym. 2003, 231; Blinde & McCallister, 1998). Mielestäni liikuntarajoitteisten oppilaiden kohdalla toimintaa olisi kuitenkin pitänyt eriyttää osallistumisen mahdollistamisen lisäksi niin, että harjoitteet olisivat palvelleet psyykkisten ja sosiaalisten tavoitteiden lisäksi heidän liikunnallisten tavoitteiden saavuttamista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan liikunnanopetuksen tavoitteina on vaikuttaa suotuisasti paitsi oppilaan psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin myös hänen fyysiseen toimintakykyynsä. Nyt opettajat joutuivat mielestäni liian usein ja aivan turhaan tekemään valinnannan näiden kahden tavoitteen välillä. Tutkimukseen osallistuneista neljästä opettajasta vain yksi opettaja keskittyi eriyttämisessä selkeästi myös siihen, että harjoitukset kehittäisivät myös liikuntarajoitteisen oppilaan liikuntataitoja.

Aikaisemmista tutkimuksista poiketen tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että liikuntarajoitteiset oppilaat eriyttivät myös itse toimintaansa, mistä käytetään tutkimuksessa termiä ”*itsensä eriyttäminen*”. Molemmat CP-vammaiset oppilaat eriyttivät toimintaa taidon helpottamisella silloin, kun opettaja ei eriyttänyt toimintaa niin, että kyseinen oppilas olisi pystynyt osallistumaan. Itsensä eriyttämistä tapahtui seuraamistani liikuntatunneista ainoastaan liikunnanopiskelijoiden ohjaamalla tunneilla. Oppilaat joko helpottivat vaadittua taitoa, kun olivat suorittamassa annettua tehtävää tai he ehdottivat tunnin ohjaajille jo ohjeiden annon aikana, kuinka voisivat tehdä saman tehtävän helpotettuna.

Käytetyt eriyttämisen keinot. Tutkimukseen osallistuneet opettajat eriyttivät toimintaansa apuvälineillä, avustamisella, välinesovelluksilla, sääntömuutoksilla, taidon helpottamisella, fyysisen rasituksen keventämisellä, oppilaiden ryhmittelyllä ja ohjeistamisella. Tulokset ovat hyvin samansuuntaiset kirjallisuudessa esitettyjen eriyttämisen keinojen kanssa (ks. mm. Seaman ym. 2003; Koljonen & Rintala 2002; Nisbet 2010), mutta eroavat aikaisemmista tutkimustuloksista (Houston-Wilson ym. 1997; Lieberman ym. 2000; LaMaster ym. 1998) siinä, että opettajat eriyttivät toimintaa useammilla erilaisilla

keinoilla kuin aikaisempiin tutkimuksiin osallistuneet opettajat. Tässä vaiheessa täytyy kuitenkin ymmärtää se, että eriyttämisessä käytettyjen keinojen määrän vaihtelu tutkimusten välillä voi ainakin osin selittyä tutkijoiden erilaisilla tavoilla luokitella eriyttämisen keinot. Seaman, DePauw, Morton ja Omoto (2003, 232) ovat esimerkiksi sitä mieltä, että taidon helpottamista ja sääntöjen muuttamista ei pysty aina erottamaan toisistaan, minkä huomasin myös omassa tutkimuksessani.

Suomessa opettajan käyttämiä eriyttämisen keinoja on tutkinut aikaisemmin ainoastaan Penninkangas (2010). Hänen tutkimuksessa eriyttäminen rajautui lähinnä apuvälineiden ja avustajan käyttöön sekä välinesovelluksiin. Myös omassa tutkimuksessani opettajat eriyttivät toimintaa eniten erilaisilla apuvälineillä sekä avustamisella. Saadut tulokset tukevat Penninkankaan (2010) saamia tuloksia myös siinä, että opettajien käyttämien eriyttämisen keinojen määrä ja laatu vaihtelivat jonkin verran tapauksittain. Eriyttämisen määrään vaikutti erityisesti se, kuinka rajoittunutta integroidun oppilaan liikkuminen oli.

Eriyttämisen keinoista avustaminen oli kahden oppilaan kohdalla välttämätöntä, jotta he pystyivät osallistumaan yhteiseen toimintaan. Avustajat toimivat tunneilla samalla tavalla kuin kirjallisuudessa yleisesti ohjeistetaan (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 59; Nisbett 2010, 162; Alanko ym. 2004). Avustajien ensisijaisena tehtävänä oli auttaa liikuntarajoitteista oppilasta osallistumaan, eivätkä he tehneet asioita oppilaiden puolesta. Opetusvastuu oli pääsääntöisesti opettajalla lukuun ottamatta niitä tilanteita, jolloin liikuntarajoitteinen oppilas ei ollut muun ryhmän kanssa fyysisesti samassa tilassa. Avustamisesta huolehti lähes poikkeuksetta oppilaan henkilökohtainen avustaja, vaikka kirjallisuuden (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 59; Nisbett 2010, 165) mukaan avustamisessa on hyvä käyttää välillä myös oppilaita. Mielestäni monissa tilanteissa oppilaat olisivatkin voineet avustaa liikuntarajoitteisia oppilaita, mikä uskoisin myös parantavan ryhmähenkeä.

Omassa tutkimuksessani myös liikuntatunnin ohjaajalla oli merkitystä eriyttämisen määrään. Opiskelijat eivät juuri eriyttäneet toimintaa ja liikuntarajoitteinen oppilas ohjattiin usein ryhmän ulkopuolelle. Tulokset tukevat Johanssonin, Heikinaro-Johanssonin, Hirvensalon, Palomäen ja Huovisen (2009) saamia tuloksia liikunnanopiskelijoiden kokemuksista omista valmiuksistaan opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Johanssonin ym. saamien tulosten mukaan tulevat liikunnanopettajat kokevat erilaisten oppilaiden huomioimisen yhdeksi vaikeimmista asioista tulevassa työssään, mikä näkyi omassa tutkimuksessani käytännössä. Luulen, että yhtenä syynä siihen, miksi

opiskelijat eivät ottaneet liikuntarajoitteisten oppilaiden tarpeita huomioon opetuksessa, voi olla se, ettei heillä ole vielä tarpeeksi kokemusta opettamisesta. Tällöin keskittymisen opetustilanteessa suuntautuu liaksi itseen ja omaan toimintaan, kun sen tulisi suuntautua oppilaisiin. Myös kaksi tutkimukseeni osallistunutta opettajaa painotti käytännön työn ja kokemuksen merkitystä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa ja opetuksen eriyttämisessä. Opiskelijat eivät myöskään tunteneet liikuntarajoitteisia oppilaita, mikä varmasti osaltaan vaikutti siihen, etteivät he huomioineet heidän yksilöllisiä tarpeitaan.

Opettajien kokemukset. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät kokeneet liikuntarajoitteisten oppilaiden opettamisen juurikaan vaikeuttavan opetusta toisin kuin monissa aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa opettajat kokivat vammaisten oppilaiden opettamisen usein vaikeaksi (vrt. Heikinaro-Johansson 1992; Casebolt & Hodge 2010; Lienert ym. 2001). Tutkimukseeni osallistuneet opettajat olivat pääpuolin tyytyväisiä tämänhetkisiin liikuntatuntien opetusjärjestelyihin ja kokivat, että liikuntarajoitteisen oppilaan mukaan ottaminen yleisopetuksen liikuntaryhmään oli ollut oikea ratkaisu. Tulos tukee Penninkankaan (2010) saamia tuloksia, mutta eroaa puolestaan selvästi Heikinaro-Johanssonin (1992) tuloksista, joissa opettajat kokivat erilaisten integraation edellyttämien resurssien puuttumisen aiheuttavan ongelmia vammaisen oppilaan integroimiseen yleisopetuksen liikuntaryhmään. Tämä selittyy ainakin osin sillä, että opetusjärjestelyissä oli tutkimusten välillä merkittäviä eroja. Heikinaro-Johanssonin (1992) tutkimuksessa liikunnanopettaja oli pääosin yksin vastuussa vammaisen lapsen opettamisesta, kun taas sekä omaan tutkimukseeni että Penninkankaan tutkimukseen osallistuneista neljästä liikuntarajoitteisesta oppilaasta kolmella oli henkilökohtainen avustaja. Kaikissa tapauksissa opettajat kokivat avustajat välttämättömiksi, jotta liikuntarajoitteisten oppilaiden osallistuminen yhteiseen toimintaan mahdollistui.

Heikinaro-Johanssonin (1992) tutkimukseen osallistuneet opettajat kaipasivat myös enemmän käytännön ohjeita vammaisten lasten opetuksen järjestämiseksi toisin kuin tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat, jotka kokivat saavansa fysioterapeutilta ja/tai toimintaterapeutilta riittävästi apua liikuntarajoitteisten oppilaiden opetuksen suunnitteluun. Haastattelemi opettajat näkivät liian suuren ryhmäkoon kuitenkin edelleen yhtenä rajoittavana tekijänä integraation onnistumiselle (vrt. Heikinaro-Johansson 1992).

Integroidut liikuntatunnit oppilaiden näkökulmasta. Tähän tutkimukseen osallistuneet liikuntarajoitteiset oppilaat näyttivät havaintojeni perusteella viihtyvän liikuntatunneilla hyvin ja halusivat pääsääntöisesti osallistua yhteiseen toimintaan. Myös opettajat sanoivat, että oppilaat pitävät liikuntatunneista ja haluavat olla mukana. Penninkangas (2010) sai omassa tutkimuksessaan samanlaisen tuloksen. Goodwinin ja Watkinsonin (2000) tutkimuksessa liikuntavammaiset oppilaat pitivät yhteisistä liikuntatunneista silloin, kun he pystyivät osallistumaan yhteiseen toimintaan. Tässä tutkimuksessa liikuntarajoitteiset oppilaat olivat mukana yhteisessä toiminnassa suurimmassa osassa harjoituksia.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat myös, että niin liikuntarajoitteiset oppilaat kuin muutkin oppilaat hyötyivät kyseisistä opetusjärjestelyistä etenkin sosiaalisten taitojen kehittymisen näkökulmasta. Myös muutamissa aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia (Goodwin & Watkinson, 2000; Seymour ym. 2009). Joidenkin tutkijoiden mukaan integraatiolla voi kuitenkin olla myös negatiivisia vaikutuksia integroiduille oppilaille (Goodwin & Watkinson 2000; Blinde & McCallister 1998). Kaksi neljästä opettajasta mainitsi myös, että muut oppilaat hyötyvät liikuntarajoitteisen oppilaan mukana olemisesta myös paremman suunnittelun osalta. Opettajat sanoivat suunnittelevansa tunnit paremmin silloin, kun mukana on liikuntarajoitteinen oppilas, mistä myös muut oppilaat hyötyvät. Vammaisen oppilaan mukana olemisesta liikuntatunneilla ei nähdä olevan haittaa liikuntaryhmän muille oppilaille.

Useat tutkijat ovat olleet sitä mieltä, että vammaisten oppilaiden mukana oleminen liikuntatunneilla ei heikennä yleisopetuksen oppilaiden motorista kehitystä (Valentini & Rudisill 2004; Zittel & McCubbin 1996; Block & Zeman 1996; Obrusniková ym. 2003; Penninkangas 2010). Myös omat havaintoni sekä haastattelemieni opettajien näkemykset tukevat vahvasti tätä käsitystä.

4.2 Tulosten soveltaminen ja tulevaisuuden näkymät

Tämän tutkimuksen tuloksista käy ilmi se, miten yleisopetukseen integroitujen liikuntavammaisten oppilaiden opetus käytännössä toteutetaan sekä se, miten opettajat, avustajat ja oppilaat kokevat integroidun liikunnanopetuksen. Saadut tulokset käytännön koulutyöstä ovat merkittävät, koska integraatioajatus näyttää olevan voimistumassa koko ajan kasvatusalan keskustelussa Suomessa, mutta tutkimusta siitä, miten integraatio koulun liikuntatunneilla käytännössä toteutetaan, ei kuitenkaan ole tehty viimeiseen 10

vuoteen Penninkankaan (2010) tutkimusta lukuun ottamatta. Jotta integraatioajatusta voidaan viedä eteenpäin ja lisätä integraatiota kouluissa, on tiedettävä, miten kouluissa käytännön työtä tekevät opettajat integraatioon suhtautuvat, mitä keinoja he käyttävät sen onnistumiseksi, ja mitä tukipalveluita he opetuksensa tueksi toivovat. Saatujen tulosten mukaan opettajat suhtautuvat liikuntatuntien integraatioon yleisesti ottaen positiivisesti ja liikuntavammaisten oppilaiden opetus yhdessä muiden oppilaiden kanssa onnistuu hyvin. Integraation onnistumisen ehtona näyttäisi tulosten perusteella kuitenkin olevan avustajan mukana oleminen ainakin niiden oppilaiden kohdalla, joiden liikkuminen on merkittävästi rajoittunutta.

Toivon, että tutkimuksessa saadut tulokset rohkaisevat niitä opiskelijoita ja opettajia, jotka ovat epävarmoja taidoistaan opettaa liikuntarajoitteista oppilasta yleisopetuksen liikuntaryhmässä, ottamaan liikuntarajoitteinen oppilas mukaan yhteisille liikuntatunneille ja yhteiseen toimintaan. Tulokset osoittavat, että edes sellaisen oppilaan, jonka liikkuminen on merkittävästi rajoittunutta, liikunnanopetus yleisopetuksen ryhmässä ei vaadi opettajalta aikaisempaa kokemusta tai alan opintoja. Liikuntarajoitteisen oppilaan mukaan saamiseksi yhteiseen toimintaan riittää melko vähäinen eriyttäminen. Opettajien ei tarvitse tietää ja tehdä kaikkea, sillä oppilaat tietävät erittäin hyvin, mitä pystyvät tekemään ja keksivät keinoja osallistumiselleen. Tulosten mukaan liikuntavammaiset oppilaat ovat mielellään mukana liikuntatunneilla. Vammaisen oppilaan mukana oleminen ei myöskään haittaa muiden oppilaiden oppimista, vaan oppilaat pikemminkin hyötyvät liikuntarajoitteisen oppilaan mukana olemisesta sosiaalisten taitojen ja suvaitsevaisuuden näkökulmasta.

Tutkimusta liikuntatuntien integraatiosta voisi mielestäni jatkaa tutkimalla älyllisesti kehitysvammaisten oppilaiden integraation toteutumista yleisopetuksen liikuntaryhmissä. Olisi mielenkiintoista tietää, eroaako heidän liikunnanopetuksen toteutuminen yleisopetuksen liikuntaryhmässä jollakin tapaa liikuntarajoitteisten oppilaiden liikunnanopetuksen toteutumisesta. Oma oletukseni on se, että älyllinen kehitysvamma tuo integroinnin onnistumiselle uusia haasteita, jotka opettajan täytyy osata ottaa huomioon. Etsiessäni osallistujia tähän tutkimukseen en löytänyt kuin yhden ryhmän, johon oli integroitu älyllisesti kehitysvammaisia oppilaita. Seurasin kyseiseltä ryhmältä yhden liikuntatunnin ja tällöin eriyttäminen jätettiin kokonaan liikuntatunnilla mukana oleville avustajille.

LÄHTEET

- Alanko, R., Remahl, V., Saari, A., & Nyyssönen, A. (2004). *Ota minut mukaan: erityis-
tukea tarvitseva lapsi leikeissä ja liikunnassa*. Helsinki: Suomen invalidien urheilu-
liitto.
- Björklund, I. (2001). *Sovelletusti palloillen – pelejä liikuntavammaisille*. [Viitattu
1.6.2011.]
http://vammaisurheilu.fi/fin/materiaalit/ladattavat_materiaalit/oppaat/
- Blinde, E.M., & McCallister, S.G. (1998). Listening to the voices of students with phys-
ical disabilities: experiences in the physical education classroom. *The Journal of
Physical Education, Recreation & Dance*, 69, 6, 64-68. United States.
- Block, M. E. (2000). A teacher's guide to including students with disabilities in general
physical education. London: Paul H. Brookers Publishing Co., Inc.
- Block, M. E., & Zeman, R. (1996). Including students with disabilities in regular physi-
cal education: Effects on nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarter-
ly*, 13(1), 38-49.
- Bogdan, RC. & Biklen S. (2006). *Qualitative research for education: an introduction to
theories and methods*. Boston, Mass.: Pearson A & B.
- Casebolt, K. M., & Hodge, S. R. (2010). High school physical education teachers' be-
liefs about teaching students with mild to severe disabilities. *Physical Educator*,
67(3), 140-155.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gumme-
rus Kirjapaino Oy.
- Goodwin, D. L., & Watkinson, E.J. (2000). Inclusive Physical Education From the
Perspective of Students with Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity
Quarterly*, 17, (2), 144-160.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T., & Tolonen, T. (2007).
Koulun arkea tutkimassa: kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa:
Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. Etnogra-
fia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Osuuskunta Vas-
tapaino.
- Hakala, L. (1999). *Liikunta ja oppiminen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Heikinaro-Johansson, P. (1987) *Normaaliluokassa olevien vammaisten ja pitkäaikais-
sairaiden oppilaiden liikunnanopetus peruskoulussa ja lukiossa*. Teoksessa: E.
Mälkiä ja T. Oksanen (toim.) *Vammaisten ja pitkäaikaissairaiden lasten liikunta-
kasvatuksen kehittämis- ja kokeiluprosjekti*. Jyväskylä: Liikunnan ja kansantervey-
den julkaisu 60, 104-119.
- Heikinaro-Johansson, P. (1992). *Vammaisten ja pitkäaikaissairaiden oppilaiden liikun-
nanopetus peruskoulussa ja lukiossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikinaro-Johansson, P. (1995). *Including students with special needs in physical edu-
cation*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Heikinaro-Johansson, P., & Kolkka, T. (1998). *Koululiikuntaa kaikille: Soveltavan liikunnanopetuksen opas*. Helsinki: Opetushallitus.
- Hironaka-Juteau, J.H., & Crawford, T. (2010). *Introduction to Inclusion*. Teoksessa: Inclusive recreation: Programs and services for diverse populations. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hodge, S. R., Ammah, J. O. A., Casebolt, K., Lamaster, K., & O'Sullivan, M. (2004). High school general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion. *Sport, Education & Society*, 9(3), 395-419.
- Houston-Wilson, C., Dunn, J.M., van der Mars, H., & McCubbin, J. (1997). The effect of peer tutors on motor performance in integrated physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 298-313.
- Huovinen, T. (2000). Soveltava liikunnanopetus muuttuvassa koulussa: toimintatutkimus erityisliikunnanopettajan työstä. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Huovinen, T., & Koponen, J. (2009). Erilaisia oppilaita samassa ryhmässä. *Liito: Liikunnan ja Terveystiedon Opettaja 2009: 1*, 10-12.
- Johansson, N., Heikinaro-Johansson, P., Hirvensalo, M., Palomäki, S., & Huovinen, T. (2009). Liikunnanopettajaopiskelijan ammatilliset valmiudet. *Liito: Liikunnan ja Terveystiedon Opettaja 2009: 1*, 42-45.
- Koivumäki, K. (2009). Soveltavan liikunnanopetuksen kehityshaasteita. *Liito: Liikunnan ja Terveystiedon Opettaja 2009: 1*, 32-33.
- Koljonen, M., & Rintala, P. (2002). *Soveltavan liikunnanohjauksen ja -opetuksen perusteet*. Teoksessa: Mälkiä, E., & Rintala, P. Uusi erityisliikunta : Liikunnan sovellukset erityisryhmille. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.
- Kurunmäki, K. (2007). *Vertailu*. Teoksessa: Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. Taustatutkimuksen taito. 2007. Helsinki: Yliopistopaino, 74-92.
- Kylmä, J., & Juvakka, T. (2007). *Laadullinen terveystutkimus*. Helsinki: Edita.
- Laakso, L. (2007). Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa: Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. (toim.) & Kytökorpi, L. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 16-24.
- LaMaster, K., Gall, K., Kinching, G., & Siedentop, D. (1998). Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 64-81.
- Lappalainen, S. (2007). *Mikä ihmeen etnografia?* Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. Etnografia metodologiana: lähökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Lieberman, L.J., Dunn, J.M., van der Mars, H., & McCubbin, J. (2000). Peer tutors' effects on activity levels of deaf students in inclusive elementary physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 20-39.

- 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.
- Merimaa, E., & Virtanen, P. (2007). *Koulunkäyntiavustajan kirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Moberg, S. (2001). *Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta*. Teoksessa: Murto, T., Naukkarinen, A., & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nisbett, N. (2010). *Designing inclusive experiences*. Teoksessa: *Inclusive recreation: Programs and services for diverse populations*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Obrusníková, I., Válková, H., & Block, M. E. (2003). Impact of Inclusion in General Physical Education on Students Without Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(3), 230.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. [Viitattu 16.2.2011.] http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Opetushallitus. (2010). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset*. [Viitattu 16.2.2011.] http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf
- Opetusministeriö. (1996). *Erityisryhmien liikunta 2000 -toimikunnan mietintö*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. (2003). *Erityisryhmien liikunnan kehittämisohjelma 2003–2005*. Opetusministeriön julkaisuja 2003:12. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. (1998). *Perusopetuslaki 1998*. [Viitattu 16.2.2011.] www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852.
- Opetusministeriö (2010). *Laki perusopetuslain muuttamisesta*. [Viitattu 5.4.2011.] <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>.
- Palomäki, S. (2009). Opettajan arki on erilaisuuden kohtaamista. *Liito: Liikunnan ja Terveystiedon Opettaja 2009: 1*, 3.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Pietarinen, J. (2002). *Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä*. Teoksessa: Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R., & Pietarinen, J. (toim.) *Tutkijat eettiset valinnat*. Tampere: Gaudeamus, 58-69.
- Pietilä, M., Koivula, P., & Nissilä, L. (2009). Erilainen oppija liikunnassa. *Liito: Liikunnan ja Terveystiedon Opettaja 2009: 1*, 8-9.
- Place, K., & Hodge, S. R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(4), 389-404.
- Rintala, P., & Huovinen, T. (2007). *Erityisryhmien liikunnasta erityisliikuntaan*. Teoksessa: *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 186-195.

- Rintala, P., & Huovinen, T. (1997). Soveltava liikunnanopetus: tieto, taito ja tahto kohtaamaan. *Liikunta & Tiede*, 1997, 34, 6, 16-18.
- Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1), 4-11.
- Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9(1), 54-63.
- Rouse, P. (2009). *Inclusion in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Saari, A. (2005). Integraatiosta inkluusioon – olisiko aika katsoa erityisliikuntaa uudesta perspektiivistä. *Liikunta & Tiede*, 2005, 42, ½, 51-53.
- Saari, A. (2003). Liikuntaa kaikille lapsille -hanke avaa ovia yleiseen liikuntaan. *Koulu-liikunta*, 2003, 3, 17-18.
- Seaman, J. A., DePauw, K. P., Morton, K. B., & Omoto, K. (2003). *Making Connections: From theory to Practice in adapted physical education*. Arizona: Holcomb Hathaway.
- Seymour, H., Reid, G., & Bloom, G. A. (2009). Friendship in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26(3), 201-219.
- Siimes, M., & Tuunainen, K. (1989). *Sairas ja vammaisen lapsi koulussa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. M. (2000). Children's Attitudes Toward Peers With Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2000, 17, 2, 176-196.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 14.6.2011]. <http://www.stat.fi/til/erop/index.html>.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E.; & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, M. (2010). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Hakapaino.
- Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with.. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(4), 323-332.
- Tripp, A., & Sherrill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1), 12-27.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valentini, N. C., & Rudisill, M. E. (2004). An inclusive mastery climate intervention and the motor skill development of children with and without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21(4), 330-347.
- United Nations. (2006). Final report of the Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities. [Viitattu 20.5.2011.] [http://daccess-](http://daccess-ddsny.un.org/doc/UNDOC/LTD/N06/645/30/PDF/N0664530.pdf?OpenElement)

Vammaisten ihmisoikeuskeskus. [Viitattu 19.5.2011.]

<http://www.kynnys.fi/vike.html>.

Vaporidi, J., Kokaridas, D., & Krommidas, C. (2005). Attitudes of Physical Education Teachers toward the Inclusion of Students with Disabilities in Typical Classes. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 2005, 3, 1, 40-47.

Vuorinen, K. (2005) *Etnografia*. Teoksessa: Ovaska, S., Aula, A. & Majaranta, P. (toim.) Käytettävyyystutkimuksen menetelmät. Tampereen yliopisto, Tietojenkäsittelytieteiden laitos B-2005-1, 63-78.

Zittel, L.L., & McCubbin, J.A. (1996). Effect of an integrated physical education setting on motor performance of preschool children with developmental delays. *Adapted physical activity quarterly*, 13, 316-333.

LIITE 1

OPETTAJIEN HAASTATTELU

1. Onko oppilaalle tehty liikunnasta HOJKS?
 - a. Jos on, niin miksi?
 - b. Jos ei, niin miksi?
 - c. Ketkä ovat olleet HOJKSin laatimisessa mukana?
 - d. Onko muiden aineiden osalta tehty HOJKSia?

2. Käykö oppilas kuntoutuksessa?
 - a. Jos, niin kuinka usein?

3. Miksi oppilas on mukana yleisopetuksen liikuntatunneilla?
 - a. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet päätökseen?
 - b. Mietittiinkö muita vaihtoehtoja?
 - c. Oletko ollut tyytyväinen ratkaisuun?

4. Kuinka paljon liikuntavammainen oppilas on mukana yhteisessä toiminnassa?
 - a. Mitkä tekijät rajoittavat osallistumista?

5. Onko sinun mielestäsi muille oppilaille koitunut haittaa siitä, että mukana on liikuntavammainen oppilas?
 - a. Jos, niin mitä?

6. Onko sinun mielestäsi integroidulle oppilaalle ollut haittaa?
 - a. Jos, niin mitä?

7. Onko muille oppilaille ollut hyötyä?
 - a. Jos niin mitä?

8. Onko integroidulle oppilaalle ollut hyötyä?
 - a. Jos, niin mitä?

9. Miksi eriytät toimintaa liikuntatunneilla liikuntavammaisen oppilaan osalta?
 - a. Mikä on ensisijainen eriyttämisen syy?
 - b. Onko muita syitä?

10. Miten koet eriyttämisen?

11. Mitä tietoja tarvitset erityisoppilaista?
 - a. Mistä saat tietoa?

12. Onko sinulla aikaisempaa kokemusta liikuntavammaisen oppilaan opettamisesta liikuntatunnilla?

13. Tarvitsisitko täydennyskoulutusta soveltavan liikunnan suunnittelusta ja toteutuksesta?

14. Otatko suunnittelussa huomioon liikuntavammaisen oppilaan tarpeet?
 - a. Meneekö suunnitteluun enemmän aikaa?

15. Minkälaista yhteistyötä teet avustajan kanssa?

16. Teetkö yhteistyötä fysioterapeutin tai toimintaterapeutin kanssa?

17. Miten olet kokenut tämän hetkisten opetusjärjestelyiden toimivuuden?
 - a. Pitäisikö jotakin muuttaa?
 - b. Onko resursseja riittävästi?

18. Miten suhtaudut integraatioon yleisesti?

LIITE 2

VANHEMMAN HAASTATTELU

1. Millaista tukea Mikko tarvitsee?
 - a. Yleisesti?
 - b. Liikunnassa?
2. Mitkä ovat Mikon vahvuuksia?
3. Miten Mikko suhtautuu koulunkäyntiin?
4. Miten Mikko suhtautuu liikuntaan?
5. Mietittiinkö koulutaipaaleen alussa muita vaihtoehtoja kuin lähikoulu?
6. Miksi Mikko käy koulua omassa lähikoulussaan?
 - a. Mitkä tekijät vaikuttivat päätökseen?
7. Mietittiinkö liikunnan järjestämisessä muita vaihtoehtoja kuin yleisopetuksen liikuntaryhmä?
8. Mitä mieltä olette Mikon koululiikunnan järjestämisestä?
 - a. Voisiko jotakin järjestää mielestänne eri tavalla?
9. Onko teidän mielestänne liikuntatunnilla tarvittavat tukitoimet ja välineet?
10. Mistä Mikko saa apuvälineensä?
11. Kuinka paljon Mikko saa kuntoutusta?
12. Miten yhteistyö on sujunut koulun kanssa?
13. Miten tieto kulkee terapeuteilta koululle ja toisin päin?

a. Mikä on teidän roolinne tiedonkulussa?

14. Ketä kaikkia osallistuu koulunkäynnin suunnitteluun?

a. Kuunnellaanko teidän mielipiteitänne?