

GOLFIA ERITYISRYHMILLE – LAADULLINEN TAPAUS-
TUTKIMUS NUORILLE SUUNNATUSTA GOLFKURSSISTA

Lauri Ruokoranta

Liikuntapedagogiikan
pro gradu –tutkielma
Syksy 2011
Liikuntatieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lauri Ruokoranta 2011. Golfia erityisryhmille – laadullinen tapaustutkimus nuorille suunnatusta golfkurssista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu – tutkielma. 72s., 7 liitesivua.

Tutkimuksessa toteutettiin golfkurssi, jonka tarkoituksena oli selvittää laadullisia tutkimusmenetelmiä käyttäen, mitkä seikat muodostuvat keskeisiksi opettaessa golfia ryhmälle, jossa oppilailla on oppimisen vaikeuksia. Havaintojen perusteella arvioitiin myös golfin soveltuvuutta erityisryhmien liikuntamuodoksi. Erityisryhmien golfin opettamiseen liittyvä tutkimus on hyvin vähäistä, joten uuden tiedon saaminen on tärkeää pyritessä madaltamaan kynnystä opettaa erityisryhmiä ja pyritessä takaamaan kaikille ihmisille tasapuoliset mahdollisuudet osallistua liikuntaan.

Toimin tutkimuksessa tutkija-opettajana, ja opetettavat koostuivat kahdesta neljän hengen ryhmästä. Osallistujat olivat iältään 11 - 18 -vuotiaita. Lisäksi opetukseen osallistui kaupungin liikunnanohjaaja ja yhdellä oppilaalla oli henkilökohtainen avustaja aina mukana. Tutkimuksen pääaineisto kerättiin tutkija-opettajan havaintopäiväkirjan muodossa, minkä lisäksi hyödynnettiin liikunnanohjaajan tekemiä havaintoja ja opetusten videointia. Tutkimus toteutettiin kesällä 2009 Jyvä-Golfissa Jyväskylässä.

Tutkimus osoitti, että perinteisesti golfopetuksessa käytettyjä toimintatapoja tulee soveltaa, jotta opetuksesta saadaan motivoivaa ja tehokasta henkilöille, joilla on oppimisen vaikeuksia. Soveltamisen tärkeys tuli esille erityisesti sisällöissä ja opetuksen työtavoissa. Lisäksi opettajan ja oppilaiden välisen kommunikoinnin kehittyminen kurssin edetessä oli rohkaiseva ja tärkeä havainto.

Pelinomaiset harjoitteet, pelaaminen ja pitkät lyönnit olivat oppilaille mieluisimpia sisältöjä. Lisäksi sisätiloissa toteutettu lähipelirata innosti oppilaita. Hyviksi havaittujen harjoitteiden taustalla vaikutti olevan harjoitteiden konkreettisuus ja vauhdikkuus. Kongintiivisiä taitoja vaatineet abstraktit harjoitteet, ja pitkäjänteistä keskittymistä vaativat yksipuoliset harjoitteet sen sijaan eivät motivoineet, koska harjoitteiden tavoitteita ja rakenteita ei ymmärretty. Sisällöllinen johdonmukaisuus tunnin aikana tehdyissä harjoitteissa oli myös tärkeää.

Havainto johdonmukaisuuden tärkeydestä ilmeni myös työtapojen yhteydessä. Opetuksen organisointi selkeäksi ja helposti ymmärrettäväksi tukee oppimisvaikeusnuorten mahdollisuutta oppia ja ymmärtää harjoitteiden kulkua mahdollisimman omatoimisesti.

Kommunikointi oppilaiden kanssa tuntui aluksi haastavalta, koska puheen avulla kommunikointi on itselleni luontaisin tapa olla vuorovaikutuksessa. Joillekin oppilaille puheen ymmärtäminen ja tuottaminen oli kuitenkin vaikeaa, joten eri aistikanavien käyttäminen opetuksessa oli näin ollen tärkeää. Puheen avulla kommunikoinnin selkeä kehittyminen kurssin edetessä oli opettamisen kannalta merkittävä havainto.

Golfin soveltuvuutta erityisryhmille puoltaa monet lajin fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset ja kasvatukselliset piirteet. Laji on teknisesti vaativa, mutta soveltamisen ja tukitoimien avulla golfin oppiminen ja harrastaminen on mahdollista lähes kaikille.

Avainsanat: golf, erityisryhmät, oppimisvaikeudet, opettaminen

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2.1 Golfin lajianalyysi – lajin kuvaus ja ominaispiirteitä.....	7
2.2 Golfin historia.....	9
2.3 Nuori suomalainen golf	10
3 ERITYISRYHMIEN LIIKUNNAN OPETTAMINEN	12
3.1 Laaja näkökulma oppimisen vaikeuksiin	12
3.2 Erityisryhmät ja liikunta.....	13
3.2.1 Liikunnan merkitys erityisryhmille	14
3.2.2 Eriyisryhmien liikunnan tavoitteet vastaavat yleisiä liikunnan tavoitteita.....	16
3.2.3 Erityisryhmien liikunnan opettaminen – yksilöllisesti sovellettua opetusta ..	17
3.3 Strukturoitu opetus – rakenteeltaan selkeää opetusta.....	19
4 ERITYISGOLF	22
4.1 Erityisgolfin rajallinen tutkimus ja kirjallisuus	22
4.2 Erityisgolf Suomessa ja maailmalla	26
4.3 Golfin perusteltavuus erityisryhmille	26
5 MENETELMÄT	28
5.1 Tutkimustehtävät	28
5.2 Tutkimusjoukko.....	29
5.3 Tutkimusmenetelmät ja aineiston hankinta.....	32
5.3.1 Kvalitatiivinen tapaustutkimus	32
5.3.3 Tutkija-opettajan havaintopäiväkirja.....	35
5.4 Aineiston käsittely ja analysointi	36
5.5 Luotettavuus	37
5.5 Eettisyys	38
6 ERITYISGOLFKURSSI.....	40

6.1 Kurssin kuvaus	40
6.2 Huomioita erityisryhmän golfkurssilta.....	45
6.2.1 Sisällöt ja motivaatio	45
6.2.2 Työtavat	51
6.2.3 Kommunikointi.....	55
7 POHDINTA	58
LÄHTEET	65
LIITTEET	73

1 JOHDANTO

Liikunnan hyödyt ovat lähtökohtaisesti samat niin vammaisille, kuin vammattomillekin ihmisille. Nykyisen ajatusmallin mukaan kaikilla ihmisillä tulee niin ihmisoikeuksien, kuin liikunnan hyötyjenkin perusteella olla tasapuoliset mahdollisuudet osallistua liikuntaan. Erityisryhmien liikunnassa on tapahtunut suurta muutosta viimeisten parinkymmenen vuoden aikana, jonka tuloksena liikunnan lähestyminen vamman ja rajoitusten kautta on siirtynyt ajatteluun osallistumisesta ja mahdollisuuksista. Tämä luo kuitenkin opettajille uusia haasteita, joita he eivät usein ole tottuneet kohtaamaan. Erityistarpeita omaavien oppilaiden opettaminen vaatii totutuista poikkeavia toimintamalleja, jotta oppijoiden yksilölliset tarpeet saadaan huomioitua, ja opetus on sekä sujuvaa että tehokasta.

Ajatus erityisryhmien golfopetuksen tutkimisesta heräsi havaittuani, että golfin opettamista erityisryhmille käsittelevä materiaali rajoittuu lähes täysin liikuntarajoitteisten opettamiseen liittyviin erityispiirteisiin. Useisiin oireyhtymiin liittyviä oppimisen vaikeuksia ei ole juurikaan tutkittu golfin opettamisen yhteydessä, eikä siihen liittyen ole näin ollen tarjolla opettamista helpottavaa materiaalia. Erityisryhmiä, puhumattakaan oppimisvaikeuksista, ei myöskään käsitellä lajiliiton järjestämissä valmentajakoulutuksissa. Kun tiedetään, että jopa liikunnanopettajien on havaittu suhtautuvan epäilevästi kykyihinsä toimia erityistukea vaativien oppilaiden kanssa, on selvää että kynnyks on suuri myös useille golfopettajille. Näin ollen olisi tärkeää, että aiheeseen olisi mahdollista perehtyä, tai mieluummin perehdyttäminen kuuluisi jokaisen golfopettajan koulutukseen automaattisesti. Nykyinen pyrkimys vastata erityisryhmiin kuuluvien oikeuteen saada samat liikuntamahdollisuudet kuin vammattomilla sekä erityisryhmien golfiin liittyvän tutkimuksen rajallisuus ja henkilökohtainen kiinnostukseni golfin opettamiseen tekevät aiheeseen liittyvän tutkimuksen ajankohtaiseksi ja mielenkiintoiseksi.

Periaatteessa golf soveltuu liikuntaharrastukseksi ihmisille joilla on oppimisen vaikeuksia siinä missä muutkin lajit. Soveltuvuutta puoltaa lajin useat fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset ja kasvatukselliset elementit. Esimerkiksi golfin kuormittavuus ei ole suuri, joten se soveltuu aloitteleville ja huonokuntoisille liikkujille. Toisaalta lajilla on myös positiiv-

visia fysiologisia vaikutuksia. Liikkumisen golfkenttäympäristössä voi myös nähdä ulkoilun näkökulmasta kauniissa ja rauhallisessa luonnossa. Golfin yhteydessä puhutaan myös elämänkaarilajista, eli harrastaminen on mahdollista ikään katsomatta. Golfissa sosiaalisuus on keskeisessä asemassa ja lajin harrastaminen mahdollistaisi luontaisen sosiaalisen kanssakäymisen vammattomien kanssa, mitä pidetään erittäin tärkeänä. Kasvatuksellisesti lajin avulla on mahdollista oppia muun muassa omaehtoista sääntöjen noudattamista, hyvää käytöstä, pitkäjänteisyyttä ja tunteiden hallitsemista.

Erityisryhmien näkökulmasta poikkeuksellisen tärkeää on myös mahdollisuus soveltaa lajia, koska kokonaisuudessaan motorisesti ja osittain myös kognitiivisesti vaativa laji ei sovellu kaikille sellaisenaan, kun sitä perinteisesti on pelattu ja harjoiteltu. Soveltamalla golfia yksilön motoristen ja kognitiivisten valmiuksien mukaan lajista voidaan kuitenkin saada toimiva harrastus lähes kaikille.

Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena on kuvata, arvioida ja selittää erityisryhmiin kuuluville lapsille/nuorille suunnatun golfkurssin aikana vastaan tulevia opettamisen erityispiirteitä. Tavoitteena on tutkija-opettajan pitämän havaintopäiväkirjan ja opetuksen videoinnin avulla selvittää ja tuoda esille minkälaiset opetukseen liittyvät asiat muodostuvat keskeisiksi opetettaessa ryhmää, jossa oppilailla on oppimisvaikeuksia. Tutkimuksessa ollaan lisäksi kiinnostuneita pohtimaan tehtyjen havaintojen perusteella, miten golf soveltuu erityisryhmiin kuuluvien liikuntaharrastukseksi.

Tutkimuksen avulla haluaisin lisäksi kehittää itseäni golfopettajana ja liikunnanopettajana. Erityisryhmien opetuksessa tehdyt havainnot hyvistä ja selkeistä toimintamalleista ovat sovellettavissa myös vammattomien selkeään opetukseen. Toivon, että tätä tutkimusta on mahdollista hyödyntää tulevaisuudessa niin materiaalina, kuin myös jatkokimpuksen pohjana erityisgolfin kehitystyössä. Nykyinen pyrkimys vastata erityisryhmiin kuuluvien oikeuteen saada samat liikuntamahdollisuudet kuin vammattomilla (Lieberman & Houston-Wilson 2002, 52), sekä erityisryhmien golfiin liittyvän tutkimuksen rajallisuus ja henkilökohtainen kiinnostukseni golfin opettamiseen tekevät aiheeseen liittyvän tutkimuksen ajankohtaiseksi ja mielenkiintoiseksi.

2 GOLF

2.1 Golfin lajianalyysi – lajin kuvaus ja ominaispiirteitä

Golf on peli, jossa mailalla lyödään paikallaan olevaa palloa joko yhdellä tai useammalla lyönnillä maassa olevaan reikään pelin sääntöjä noudattaen. Pelaajalla saa olla pelissä mukana enintään 14 mailaa, joiden tulee olla sääntöjen mukaisia. Jokainen pelaaja lyö pelimuodosta riippuen omaa palloaan tai pelaa samaa palloa vuorotellen pelikaverin kanssa. Vastapelaaja tai -pelaajat eivät saa estää tai häiritä lyöjää. (Stirk 1999, 7; Tarmio ym. 1995, 14.) Ensisijaisena tavoitteena on käyttää kierroksen pelaamiseen mahdollisimman vähän lyöntejä. Kilpailussa voittaja on se pelaaja tai joukkue, jolla on kilpailun päättyessä pelimuodosta riippuen vähiten lyöntejä tai eniten voitettuja reikiä. (Saunders 1999, 202 - 204; Tarmio ym. 1995, 15 - 16.)

Golf lukeutuu tarkkuuspeleihin. Tarkkuuspeleissä on useimmiten kyse lajeista, joissa erilaisia välineitä heitetään erilaisiin maalialueisiin. Peleistä on myös usein olemassa pari- tai joukkueversioita. Toisin kuin tarkkuuspeleissä yleensä, golfissa myös fyysisellä kunnolla on merkitystä. Peleissä joissa suoritustarkkuus on pääasia, vaaditaan pelaajalta hermojen hallintaa ja hillittyä käytöstä. Tunteiden hallitseminen onnistumisten ja epäonnistumisten jälkeen on tärkeä ominaisuus. Tarkkuuspeleillä onkin paljon annettavaa lapsille ja nuorille, koska niissä vaaditaan nimenomaan keskittymistä, pitkäjänteisyyttä ja rauhallisuutta. (Lumela 2007, 337.) Golflyönti on haastava opetettava, koska siihen liittyy koordinaation kannalta varsin monimutkaisia liikkeitä (Drane & Block 2006, 81).

Golfkirjallisuuden keskeinen teos, PGA Teaching Manual (1990), kuvailee lajille seuraavanlaisia piirteitä. Golfin harrastaminen mahdollistaa arjesta irrottautumisen stressittömässä luonnonkauniissa ympäristössä, jossa sosiaalinen kanssakäyminen on mahdollista pelaamisen aikana. Onnistumisten ja epäonnistumisten kautta golf kasvattaa myös luonnetta, koska tunteita tulee kyetä käsittelemään ja ajoittain hillitsemään pelin aikana. Luonteen kasvatuksen lisäksi golf kasvattaa myös rehellisyyteen. Lajissa ei ole tuomareita, joten sääntöjen noudattaminen on kunkin omilla harteilla. Golf voi olla koko elä-

mänkaaren läpi kestävä harrastus. Tasoitusjärjestelmä mahdollistaa eritasoisten golfa-reiden kilpailemisen keskenään. (PGA of America 1990, 382–384; Saunders 1999, 208.)

Lajin harrastaminen ei edellytä vahvoja fyysisiä ominaisuuksia, mutta optimaalisen laji-suorituksen kannalta fyysisillä ominaisuuksilla on merkitystä. Fyysiseltä kuormittavuudeltaan golf on malatatehoista tai kohtalaisen kuormittavaa liikuntaa riippuen erilaisista pelaamisen aikana vaihtelevista muuttujista. On havaittu, että pelaajan syke on ollut pelikierroksen aikana pääsääntöisesti 55 – 80 % koehenkilöiden maksimisykkeestä riippuen iästä, kunnosta, kentän profiilista sekä tavasta jolla kentällä on liikuttu ja kuljetettu mailoja. (Parkkari ym. 2000; Sell ym. 2008; Stauch ym.1999; Wuolio 2000.) Golfkierroksen aikana pelaaja tekee 100 - 150 lyöntisuoritusta harjoituslyönnit mukaan luettuna ja kävelee kierroksen aikana 7-9 kilometriä. Harjoiteltaessa saattaa päivän aikana tulla satoja lyöntisuorituksia, jolloin pelaaja joutuu tuottamaan liikettä satoja kertoja sekä ylläpitämään asentoa pitkiä aikoja. (Kobriger ym. 2006; Kras & Larsen 2002; Parkkari ym. 2000.) Golfkierroksen aikaisesta energiankulutuksesta on tehty arvioita, jotka poikkeavat huomattavasti toisistaan. On ehdotettu, että kävellen pelattaessa energiankulutus olisi 281 kcal/tunti, kun mailoja vedetään kärryssä. Mailoja kannettaessa enegriankulutuksen on vastaavasti ehdotettu olevan 386 kcal/tunti (Borg ym. 2004, 317). Täyden kierroksen energiankulutuksesta ääripäitä edustavat arviot ovat 470 kcal (Palank & Hargreaves 1990) ja 1750 kcal (Parkkari ym. 2000).

Golflyönti itsessään on kaltevassa tasossa tapahtuva kaksivartinen heilahdusliike, jossa kädet ja maila toimivat vipuvarsina. Vipubarret heilahtavat paikallaan pysyvän kiertoakselin, eli selkärangan ympäri. (Välimaa 1995, 115.) Yksittäisessä lyöntisuorituksessa lihastyö on hyvin lyhytaikaista. Golflyönti kestää kokonaisuudessaan alle kaksi sekuntia. Pääosa voimasta tuotetaan mailan kiihdytyksessä, jossa mailanpään nopeus kasvaa 0,2 :ssa sekunnissa usein 160 kilometriin tunnissa. (Wells ym. 2009.) Lyöntien pituudet vaihtelevat muutaman sentin puteista jopa 300-metriseen avauslyöntiin, eli draiviin (Välimaa 1995, 116). Golflyönissä voimantuoton ja liikehallinnan tärkeys vaihtelee riippuen lyönnistä. Vajaisissa lyönneissä voimaa ei pyritä tuottamaan suuria määriä, jolloin voimaominaisuuksien merkitys vähenee ja motorisen kontrollin merkitys kasvaa. (Hellström 2009.) Täysi lyönti eli swingi, toimii golfissa pelaamisen lähtökohtana ja sen avul-

la pelaaja voi fyysisistä valmiuksistaan ja käytettävästä mailasta riippuen lyödä 50 - 300 metrin mittaisia lyöntejä. (Välimaa 1995, 116.) Täyden svingin aikana voimantuotto on lyönnin vaiheesta ja lihasryhmästä riippuen asentoa ylläpitävää, räjähtävää tai liikettä hidastavaa. Tällöin suorituksessa on merkityksellistä motorisen kontrollin lisäksi voimantuoton absoluuttinen määrä, erityisesti voimantuotonopeus. (Hellström 2009.) Aerobisen kestävyuden ja lihaskestävyyden merkitys on läsnä, kun halutaan ylläpitää mahdollisimman hyvä fyysinen ja henkinen vireystila pelattaessa ja harjoiteltaessa. (Blackburn 1999, 5.)

2.2 Golfin historia

Golfin varhais historia on lähes tuntematon ja sen synnystä on useita erilaisia teorioita. Golf nykyisessä muodossaan on kehittynyt aikojen saatossa erilaisten mailapeliin ja olosuhteiden kautta. Britanniaa, erityisesti Skotlantia pidetään nykygolfin synnyinsijana, jonne golfia edeltäneiden tarkkuuspeliin on ehdotettu rantautuneen Manner-Euroopasta flaamien vallattua alueita Britanniasta. Maalla, jäällä, kaupungeissa ja sisällä pelattuja pelejä, joissa esinettä on lyöty mailalla kohteeseen, kuten oveen tai puuhun, on ollut useita erilaisia Euroopassa aina 1000-luvulta alkaen. Esimerkkeinä näistä jeu de maille, choal, croisse, kolven ja colf. (Stirk 1999, 17 - 20; Tarmio 1995, 18-19.) Vastavia lajeja on harrastettu myös maailman toisella puolella. Skotlannista maantieteellisesti etäisimmät havainnot golfin kaltaisesta pelistä historiassa ovat 1368 - 1644 väliseltä Ming-dynastian ajalta Kiinasta (PGA of America 1990, 4). ”Gouff” – nimisestä pelistä on löydetty kirjallisia merkintöjä jo vuodelta 1457, jolloin se jalkapallon ohella kiellettiin kuningas Jaakko II:n toimesta, koska niiden nähtiin suuren suosionsa takia heikentävän sotilaallista mieskuntoisuutta ja ne häiritsivät jousiammunnan harjoittelua. Vuonna 1687 Skotlannin niityillä on kuitenkin jo pelattu peliä, jossa palloa on pelattu reikään, joten tuolloin golf oli jo varmasti saapunut Skotlantiin. (Hay 1986, 14; Saunders 1999, 10; Stirk 1999, 19 - 20; Tarmio 1995, 28.)

Järjestäytynyt golftoiminta otti ison askeleen eteenpäin, kun ensimmäinen golfseura perustettiin Skotlantiin vuonna 1744. Seura sai myöhemmin nimekseen ”The Honourable Company of Edinburgh Golfers”, jona se tunnetaan edelleen. Nimensä mukaisesti har-

rastajakunta painottui aatelisiin ja muihin herrasmiehiin, mutta innokkaita löytyi kaikista säädyistä eikä harrastamista rajattu säätyihin perustuen. Seura haluttiin perustaa vakiinnuttaakseen lajin asemaa, ja jotta golfissa voitaisiin virallisesti kamppailla mestaruudesta. Samaisena vuonna 1744 myös golfin säännöt saatettiin ensimmäistä kertaa kirjalliseen muotoon. Säännöt olivat tuolloin tosin vain paikallisia ja vaihtelivat golfyhteisöittäin. (Tarmio 1995, 40 - 41.)

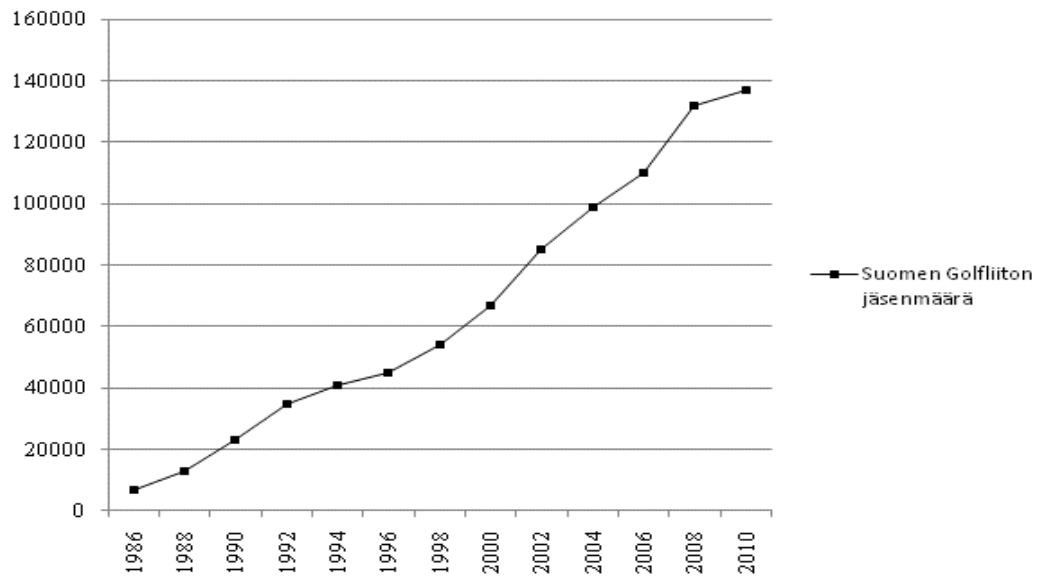
Golfin nykyisen muodon alkuaikoina, vaihteli pelattavien reikien lukumäärä viidestä kahteenkymmeneenkahteen ja reiät olivat kaikki varsin pitkiä pituuden vaihdellessa 400 ja 500 jaardin, eli 360 ja 450 metrin välillä (Tarmio 1995, 52). Nykygolfin esikuvaksi valikoituneella vuonna 1754 perustetulla ”The Royal and Ancient Golf Club of St. Andrews” – kentällä oli 18 reikää, joka sittemmin vakiintui kierroksen pituudeksi. Koska seura oli aikansa suurin, St. Andrewsin säännöt vakiintuivat golfin virallisiksi säännöiksi vuonna 1897 ja seuran sääntötoimikunnan päätöksille annettiin lain voima kaikkialla missä golfia pelattiin, mikä pätee edelleen. (Hay 1986, 14; Stirk 1999, 307; Tarmio 1995, 52-53.) 1900-luvun alkuun mennessä golf oli levinnyt ympäri maapalloa pieninä saarekkeina, mutta harrastajamäärän kova kasvu alkoi 1920-luvulla, jolloin lajin nopea leviäminen Yhdysvalloissa muodosti suurimman osan kasvusta (Tarmio 1995, 78).

2.3 Nuori suomalainen golf

Suomeen golf rantautui varsin myöhään. Vuonna 1930 Helsingin Talissa alettiin pelata golfia. Alueelle perustettiin pian Suomen ensimmäinen golfseura, Helsingin golfklubi. Taliin rakennettiin luonnollisesti myös Suomen ensimmäinen golfkenttä (Tilander 1995, 132). Suomalainen golf sai lajiliiton vuonna 1957. Suomen Golfliiton jäsenmäärä on jatkanut kasvuaan koko lajiliiton 54-vuotisen historian ajan (Taulukko 1.). Vuoteen 1985 asti kasvu oli suhteellisen tasaista. Vuosina 1986 - 1990 harrastajamäärä kasvoi vuosittain keskimäärin 35 %, jonka jälkeen kasvu hidastui laman seurauksena. Voimakkaan kasvun aika alkoi uudemman kerran 1990-luvun jälkipuoliskolla. Vielä vuonna 2000 harrastajamäärä kasvoi lähes 15 %. Elokuun lopussa vuonna 2010 Suomen 128 golfseurassa oli yhteensä 142 184 jäsentä. Kasvua edellisvuoteen verrattuna oli kertynyt 3,6 %. Vuoden 2010 jäsenmäärästä juniorigolfareita eli alle 21-vuotiaita oli yhteensä 18

330 ja kasvu edellisvuoteen nähden oli heidän osaltaan 4,3 %. (Suomen Golfliitto 2011, 38.)

TAULUKKO 1. Suomen Golfliiton jäsenmäärän kehitys.



3 ERITYISRYHMIEN LIIKUNNAN OPETTAMINEN

Erityisryhmien piiriin kuuluu yli miljoona suomalaista riippumatta erityisryhmän määritelmästä. Erityisryhmät käsitteenä kattaa eri tavoin vammaiset, pitkäaikaissairaat, ikään-tyneet, sekä muut yhteiskunnassa poikkeuksellisessa asemassa olevat henkilöt, kuten päihdeongelmaiset, kriminaalihuollon piirissä olevat ja sosiaalisesti sopeutumattomat henkilöt. (Rintala & Huovinen 2003, 75.) Kyseessä on suuri määrä ihmisiä, joilla tulisi olla tasavertaiset mahdollisuudet liikkua ja saavuttaa liikunnan antama hyöty (Mälkiä & Rintala 2002, 6). Nämä seikat tuodaan selkeästi esille vuoden 1999 alussa voimaan tulleessa uudessa liikuntalaissa, jonka tarkoituksena on muun muassa edistää väestön hyvinvointia ja terveyttä, sekä edistää liikunnan tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta (Finlex 1998). Vastaavaa suuntausta erityisryhmiin suhtautumisessa on myös muualla. Yhdysvalloissa erityisryhmien opetusta käsittelevässä vuoden 2002 IDEA – asetuksessa korostetaan kaikkien yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallistua toimintaan, sekä saada ilmaista ja yksilöllisten tarpeiden mukaista opetusta tarvittavine tukitoimineen niin koulussa, kuin koulun ulkopuolellakin (Winnick 2011, 14).

3.1 Laaja näkökulma oppimisen vaikeuksiin

Perinteisesti määriteltynä oppimisvaikeuksien ymmärretään johtuvan keskushermoston toiminnan häiriöstä ja ne saattavat ilmetä läpi elämänkaaren (Ahonen ym. 2005, 9). Oppimisvaikeuksien termiä voidaan käyttää myös laajemmassa yhteydessä. Ahonen ym. (2005, 9) sisällyttävät oppimisvaikeuksien ja oppimishäiriöiden laajan sateenvarjon alle myös sellaisia ryhmiä kuin kehitykselliset koordinaatiohäiriöt, tarkkaavaisuushäiriöt, kehitysvammaisuus ja autismikirjon häiriöt. Tätä laajempaa näkökulmaa puoltaa käytännön tosiseikka, jonka mukaan monet erityisliikunnan käytännön sovelluksista motorisen kehityksen ja oppimisen tukemiseksi ovat sovellettavissa koko oppimisvaikeuksien laajaan kirjoon. (Ahonen ym. 2005, 9.) Edellä mainittua laajennettua näkökulmaa käytetään tässä tutkimuksessa sekä teoriakatsauksessa, että käytännön havaintojen tulkinnassa ja johtopäätöksissä. Henkilöillä, joilla on oppimisen vaikeuksia oppimisen edellytykset voivat olla yksilöllisesti tavanomaisesta poikkeavia. Nämä poikkeavuudet saattavat asettaa haasteista erilaisilla alueilla, kuten kuuntelemisessa, ymmärtämisessä,

puhumisessa, lukemisessa, kirjoittamisessa tai laskemisessa. Oppimisvaikeuksiin liittyy hankaluuksia yhdessä tai useammassa oppimisen neljästä vaiheesta, jotka ovat informaation vastaanottaminen aivoissa, informaation organisointi ja ymmärtäminen, informaation tallentaminen muistiin ja kielellinen kommunikointi tai motorinen toiminta. (Houston-Wilson 2011, 198; Squair & Groeneveld 2003, 59.)

3.2 Erityisryhmät ja liikunta

Erityisryhmien liikunta - käsite on ollut olemassa vuodesta 1981. Käsitteen määritelmää on muokattu viimeksi vuonna 1996. Viimeisimmän määritelmän mukaan Erityisryhmien liikunnalla tarkoitetaan sellaisten henkilöiden liikuntaa, joilla on vamman tai muun toimintakyvyn heikkenemisen tai sosiaalisen tilanteen vuoksi vaikea osallistua yleisesti tarjolla olevaan liikuntaan ja joiden liikunta vaatii soveltamista ja erityisosaamista. (Mälkiä & Rintala 2002, 6 - 7.) Yhdysvalloissa erityiskasvatusta käsittelevässä vuoden 2002 IDEA-asetuksessa liikuntakasvatus määritellään toimintana, jonka tarkoituksena on kehittää (a) fyysistä ja motorista kuntoa, (b) motorisia perustaitoja ja (c) vesiliikunta-, tanssi-, yksilö- sekä joukkuepelien taitoja. Liikuntakasvatuksen tulee olla tarjolla yhtäläisesti myös erityisryhmiin kuuluville ja heille tulee tarvittaessa järjestää yksilöllisesti suunniteltua, yksilölliset tarpeet huomioivaa opetusta. (Winnick 2011, 4.) Määritelmän muuttuminen vuosien saatossa on heijastanut ajattelun ja asenteiden muutosta viime vuosikymmenien aikana, jossa aiemmin on korostettu terveydellisiä ja kuntoutuksellisia arvoja. Nykymääritelmässä sen sijaan korostuvat sosiaalisuuden ja soveltamisen merkitys. (Block 1991; Mälkiä & Rintala 2002, 7.) Edellä mainittujen lisäksi ajattelutavan muutosta positiiviseen suuntaan kuvastavat myös muut erityisliikunnan terminologian muutokset. Maailman terveysjärjestö WHO:n mallissa käsitteistöä on muutettu siten, että toiminnanvajavuuden ja rajoitteiden sijaan puhutaan toiminnasta ja sosiaalisen haitan sijaan puhutaan osallistumisesta. (Seidl 2003, 385; Squair & Groeneveld 2003, 46.)

Erityisryhmien liikunnan järjestämisestä Suomessa vastaa pääasiassa kolme keskeistä järjestötahoa, jotka ovat kuntien liikuntatoimi, erityisliikunnan järjestöt sekä sosiaali- ja terveydenhuollon laitokset. Myös koululiikuntaan kuuluva vammaisten ja pitkäaikaissairaiden oppilaiden liikunnanopetus on merkittävä erityisryhmien liikunnan osa-alue.

Yhteistyö urheiluseurojen, liikuntayritysten ja kuntien yleisten kuntoliikuntaryhmien kanssa on myös lisääntynyt huomattavasti ja tavoitteena on kehittää yhteistä toimintaa edelleen integroinnin kautta. Kuntien liikuntatoimissa toimii noin 500 liikunnanohjaajaa, joiden tehtäviin kuuluu erityisryhmien liikunnan järjestämistä. Ikääntyneille, liikuntavammaisille, aistivammaisille sekä pitkäaikaissairaille järjestettävässä liikunnassa suosituimpia lajeja ovat voimistelu, kuntosaliharjoittelu, palloilulajit, uinti ja vesivoimistelu. Vammais- ja erityisliikuntajärjestöjen merkitys liikunnan järjestäjänä on kasvanut huomattavasti ja valtionapua saavien järjestöjen määrä on moninkertaistunut kahden viimeisen vuosikymmenen aikana. Sosiaali- ja terveystoimen laitosten järjestämä liikunta käsittää vanhainkodit, kehitysvammalaitokset, päihdehuollon, vammaisten palvelutalot, psykiatriset sairaalat, kuntoutuslaitokset sekä koulukodit. Laitokset ovat liikunnan kannalta erittäin merkittävä toimintaympäristö, joissa työskentelee noin 100 liikunnanohjaajaa sekä moninkertainen määrä fysioterapeutteja. Erityisliikuntajärjestöjen sekä sosiaali- ja terveystoimen järjestämän ohjatun erityisliikunnan piirissä liikkuu kokonaisuudessaan noin 230 000 henkilöä. Koulutoimen kautta erityisryhmien liikunnan piirissä on noin 60 000 oppilasta, joiden opetuksesta huolehtivat luokanopettajat, erityisopettajat ja liikunnanopettajat. (Koivumäki 2002, 417 - 426; Piispanen 2010, 12.)

3.2.1 Liikunnan merkitys erityisryhmille

Erityisryhmiin kuuluvat henkilöt hyötyvät liikunnan säännöllisestä harjoittamisesta – kukin todennäköisesti hieman eri tavalla. Yksilöllisten hyötyjen lisäksi voidaan lisäksi puhua yhteiskunnallisista ja kansantaloudellisista säästöistä, joita liikunnan avulla voidaan saavuttaa. Liikunnan ennaltaehkäisevän vaikutuksen lisäksi vammaisen tai pitkäaikaissairas henkilö voi hyödyntää liikuntaa kuntoutuksensa eri vaiheissa. (Mälkiä & Rintala 2002, 6; Rintala & Huovinen 2007, 187.)

On tärkeää huomioida, että fyysisen aktiivisuuden hyödyt vammaisille ovat lähtökohtaisesti samat kuin vammattomillekin (Seidl 2003, 386). Liikunnan terveyteen liittyvät hyödyt on esitetty taulukossa 2. Liikunnalla on fyysiselle, psyykkiselle ja sosiaaliselle kehittymiselle, sekä yleiselle terveydelle, kunnolle ja liikuntakykyisyydelle, vapaa-ajan harrastamiselle, työkykyisyydelle sekä elämänlaadulle yleensä tärkeä merkitys (Lieber-

man & Houston-Wilson 2002, 177; Mälkiä & Rintala 2002, 6). Liikunnan avulla tuetaan näin ollen yksilön kasvua ja kehittymistä tasapainoiseksi, sopeutumiskykyiseksi ja vireäksi ihmiseksi. Erityisliikuntakasvatuksen avulla tuetaan fyysisesti aktiivisen ja terveen elämäntavan omaksumista, mikä edesauttaa kehittymistä omatoimiseksi yksilöksi. (Koljonen & Rintala 2002, 202; Winnick 2011, 7.)

Siitä huolimatta, että juuri erityisryhmiin kuuluvat hyötyisivät usein eniten liikunnan antamista hyödyistä, on heidän osallistumisensa liikuntaan usein vähäistä (Legg 2003, 184). Liikuntarajoitteisilla henkilöillä on usein tavallista enemmän epäonnistumisen kokemuksia liikuntatilanteista, mikä saattaa johtaa alentuneeseen pätevyyden kokemiseen ja heikompaan minäkäsitykseen. Etenkin lapsilla ja nuorilla fyysisen pätevyyden ja motorisen taitavuuden kokemisella on merkitystä paitsi minäkäsityksen muodostumiselle, niin myös sosiaaliselle suosiolle sekä useille psyykkisille ominaisuuksille ja siten koko persoonallisuuden kehittymiselle. Tutkimuksissa on havaittu liikunnassa koetun onnistumisen ja mielihyvän yhteys positiivisen minäkäsityksen muodostumiseen, joten erityistä huomiota tulisi kiinnittää liikunnan sosioemotionaalisiin tavoitteisiin, joita ovat muun muassa myönteisten liikuntakokemusten ja onnistumisen elämysten saaminen. (Huovinen & Rintala 2007, 199.) Onnistumisen kokemusten saaminen myös edesauttaa oppimista ja tukee koetun liikunnallisen pätevyyden kehittymistä. Näin ollen opetus tulee organisoida siten, että onnistumisen elämyksiä saadaan paljon. (Collier 2011, 124.) Tietoista huomiointia tarvitaan myös palautteenannossa. On havaittu, että koettu huono liikunnallinen pätevyys johtuu usein negatiivisesta palautteesta. (Causgrove Dunn 2003, 330).

Fysiologisesta näkökulmasta tarkasteltuna riittävän liikunnan avulla voidaan pienentää riskiä sairastua länsimaisessa kulttuurissa lisääntyviin elämäntapasairauksiin. Yleisimmät sairauksiin ja kuolemiin johtavat syyt ovat lähtökohtaisesti samat niin vammaisilla kuin vammattomillakin. Vahvasti liikunta-aktiivisuuteen ja ravitsemuksen terveellisyyteen yhteydessä olevat hengitys- ja verenkiertoelimistön sairaudet ovat lisääntyneet myös vammaisilla henkilöillä. Näin ollen liikunnan avulla voidaan vaalia terveyttä ja pitkäikäisyyttä. Psyykkisistä lähtökohdista nähtynä liikuntaan osallistumisen avulla voidaan myös vammaisten kohdalla parantaa stressinhallintaa, vähentää ahdistuneisuutta ja

masentuneisuutta sekä parantaa unen laatua (Lieberman & Houston-Wilson 2002, 167; Seidl 2003, 386).

TAULUKKO 2. Fyysisen aktiivisuuden terveyshyödyt (Seidl 2003, 387).

<p>1. Pientää sairastumisen riskiä</p> <ul style="list-style-type: none"> - sepelvaltimotauti - 2-tyypin diabetes - lihavuus - suolistosyöpä - osteoporoosi - verenpainetauti 	<p>2. Auttaa</p> <ul style="list-style-type: none"> - henkinen uupumus - stressinhallinta - ahdistuneisuus - masennus - unen laatu
<p>3. Positiivinen vaikutus</p> <ul style="list-style-type: none"> - painonhallinta - psyykinen hyvinvointi - minäpystyvyys ja itsetunto - koettu elämänlaatu 	<p>4. Saattaa auttaa vammaista</p> <ul style="list-style-type: none"> - fyysinen toimintakyky - päivittäisistä askareista selviäminen - fyysisen riippuvuuden pieneneminen - sosiaalinen integraatio

3.2.2 Eriyisryhmien liikunnan tavoitteet vastaavat yleisiä liikunnan tavoitteita

Soveltavan liikunnanopetuksen tavoitteet noudattavat pääosin yleisiä liikunnanopetuksen tavoitteita (Koljonen & Rintala 2002, 202; Seidl 2003, 386; Sherrill 2004, 117). Näin ollen liikunnallisten ja terveiden elämäntapojen omaksuminen, oman fyysisen ja psyykkisen toimintakyvyn tunteminen, kehittäminen ja ylläpito, yhteistyötaitojen harjaantuminen, itsetunnon ja – luottamuksen kohottaminen, sekä kansalliseen liikuntakulttuuriin tutustuminen sopivat erityisryhmiin kuuluvien henkilöiden liikunnan tavoitteiksi (Huovinen & Rintala 2007, 199). Näiden tavoitteiden avulla voidaan tukea pyrkimystä saavuttaa mahdollisimman korkea itsenäisyyden taso elämässä. Itsenäistymisen tukemisessa on tärkeää, että yksilö kyettäisiin varustamaan niillä taidoilla jotka edesauttaisivat suurimmassa mahdollisessa määrässä jokaisen oikeutta omatoimiseen päätösten tekemiseen elämän merkityksellisissä asioissa. (Calzonetti 2003, 214.) Auxter, Pyfer ja Huettig (2005, 118) näkevät motoriikan olevan keskeinen vaikuttaja ja painottivat, että erityisryhmien liikunnan ensisijainen tavoite on varustaa erityisryhmiin kuuluvat itsenäiseen elämiseen edellytettävillä motorisilla taidoilla. Riittävät motoriset taidot luovat elinikäi-

sen mahdollisuuden nauttia fyysisestä aktiivisuudesta, terveellisestä elämäntavasta ja urheilusta (Vuijk ym. 2010).

Erityisryhmien liikunnan tavoitteenasettelua voidaan lähestyä kahdesta eri suunnasta. Oppimisen fokuksena voi olla tiettyjen ikään liittyvien lajitaitojen opetteleminen suoraan (top-down approach) tai vaihtoehtoisesti voidaan lähteä kehittämään erilaisten liikuntataitojen taustalla vaikuttavia perusedellytyksiä (bottom-up approach). Ensin mainitussa lähestymistavassa keskitytään suoraan oppimaan niitä liikuntataitoja, jotka ovat merkityksellisiä oppilaille itselle, oppilaan perheelle ja ympärillä olevalle yhteisölle yleensä. Tavoitteena on suoraan kehittää näiden taitojen hallinta tasolle, joka mahdollistaa omatoimisen suorittamisen, harjoittelemisen ja ennen kaikkea osallistumisen. Oppilaan mahdollisuuksia ja mahdollisia rajoitteita huomioidaan tavoitteena olevan lopputuloksen oppimisen näkökulmasta. Jälkimmäisessä lähestymistavassa lähdetään liikkeelle ajatuksesta, jossa erityisliikunnan opetuksen ensisijaisena tavoitteena on taata oppilaille monipuoliset valmiudet osallistua liikuntaan omatoimisesti. (Auxter ym. 2005, 120 - 123; Collier 2011, 128 - 129; Sherrill 2004, 120.) Motoristen perustaitojen merkitystä ei voi väheksyä, koska niiden hallinta on edellytys edistyneemmille liikuntataidoille (Lieberman & Houston-Wilson 2002, 105). Keskeistä on luoda oppilaille nuorena iässä monipuolinen fyysisten ominaisuuksien pohja, jota on mahdollisuus jalostaa erilaisiksi peli- ja lajitaidoiksi myöhemmin. Bottom-up -lähestyminen antaa hyvän mahdollisuuden saada selville mitkä liikunnassa tärkeät ominaisuudet ovat oppilaan vahvuuksia ja päinvastoin. (Auxter ym. 2005, 120 - 123; Collier 2011, 128 - 129.)

3.2.3 Erityisryhmien liikunnan opettaminen – yksilöllisesti sovellettua opetusta

Lieberman ja Houston-Wilson (2002, 52) esittävät liikunnan soveltamisen tarpeen perustuvan neljään periaatteeseen, joista ensimmäisen mukaan monet liikuntamuodot ovat erityisryhmiin kuuluvien ulottuvilla ainoastaan sovellettuina. Toisen teorian mukaan heille tulee tarjota samat mahdollisuudet liikkua kuin vastaavan ikäisillä vammattomilla on. Kolmas, itsemääräämisoikeutta puoltava teoria liittyy periaatteeseen, jonka mukaan erityisryhmiin kuuluville tulee tarjota täydet liikuntamahdollisuudet tuettaessa autonomiaa elämässä. Neljännen teorian mukaan erityisryhmiin kuuluvien koettua täysi-

valtaisuutta voidaan tukea, mikäli heille tarjotaan ja he hyödyntävät heille järjestettyjä monipuolisia toiminnan mahdollisuuksia. On tärkeää pitää mielessä, että myös henkilöt joilla on oppimisvaikeuksia oppivat ja voivat myös menestyä liikunnassa. Opettajan tulee tosin paneutua asiaan ja käyttää paljon aikaa, jotta hän ymmärtää oppilasta ja hänen piirteitään hyvin. (Lieberman & Houston-Wilson 2003.)

Soveltavan liikunnanopetuksen käsitettä käytetään puhuttaessa sellaisesta liikunnanopetuksesta, jossa kiinnitetään erityistä huomiota kunkin osallistujan yksilöllisiin kykyihin ja tarpeisiin (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 12; Huovinen & Rintala 2007, 196). Näin määriteltynä soveltavaa opetusta tarvitsevat yhtä hyvin vammaiset ja pitkäaikais-sairaat kuin liikunnallisesti lahjakkaatkin oppilaat (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 12). Bompa ja Haff (2009, 65) painottavatkin yksilöllisyyttä taidon oppimisessa myös urheilun maailmassa. Laajemmin ajateltuna laadukas liikunnanopetus on aina sovellettua liikunnanopetusta (Sherrill 2004, 10).

Tehokas ja tulokellinen liikunnan opettaminen erityisryhmille on iso haaste opettajille (Collier 2011, 120). Opettajan kannalta on keskeistä tuntee vammat ja sairaudet sekä niiden aiheuttamat rajoitukset. Vammojen, sairauksien ja rajoitteiden tuntemuksen avulla voidaan taata liikkujien turvallisuus ja liikunnasta saadaan paras mahdollinen hyöty irti. (Mälkiä & Rintala 2002, 8.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että opetuksen järjestämisen tulisi perustua oireyhtymälle listattuihin tyypillisiin piirteisiin. Sen sijaan opetuksen yksilöllistämisen, mikäli tarpeellista, tulee perustua oppilaan yksilöllisiin oppimisstrategioihin, vahvuuksiin, haasteisiin ja opetuksen tavoitteisiin. (Collier 2011, 120.)

Soveltavassa opetuksessa opetuksen tavoitteita, sisältöjä, opetusmenetelmiä ja liikuntaympäristöä muokataan siten, että ne palvelevat oppijan edistymistä (Huovinen & Rintala 2007, 196). Liikunnan sovellukset voivat olla teknisiä (esim. apuvälineet tai rakenteiden sovellukset), rakenteellisia (esim. pelien tai leikkien sääntöjen muutokset) tai kasvatuksellisia (esim. opetusmenetelmät, harjoitustavat ja valmennusmenetelmät). (Lieberman & Houston-Wilson 2002, 57 – 63; Mälkiä & Rintala 2002, 7.) Oppilaan fyysisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta ei ole suositeltavaa suostutella oppi-

lasta osallistumaan toimintaan, johon hän ei ole motorisesti, kognitiivisesti tai sosiaalisesti valmis (Collier 2011, 124).

Liikunnan sovelluksia suunniteltaessa tulisi aina lähtökohtaisesti noudattaa tiettyjä peruseriaatteita. Aina kun mahdollista, tulisi vammaisen henkilö ottaa mukaan tekemään päätöksiä sovelluksista. Tämä on tärkeää, koska joitakin oppilaita onnistumisia helpottavat sovellukset eivät haittaa, kun taas toiset eivät halua erottua joukosta. Ottamalla lapsi mukaan prosessiin, saadaan tietoa hänen asenteistaan ja näkemyksistään. Oppilaalle tulisi tarjota mahdollisimman monta erilaista vaihtoehtoa. Mitä enemmän oppilaalle on tarjolla erilaisia välineitä, opetustyyliä, sääntösovelluksia ja ympäristövaihtoehtoja, sitä enemmän oppilaalla on onnistumisen mahdollisuuksia. Ohjattaessa oppilasta on suositeltavampaa olla avustamassa, kuin pysyä sivussa. On kuitenkin hyvä ottaa huomioon, että oppilaan annetaan toimia mahdollisimman paljon omatoimisesti, eli aktiivista ohjausta käytetään vain tarvittaessa. (Lieberman & Houston-Wilson 2002, 57 - 58.)

3.3 Strukturoitu opetus – rakenteeltaan selkeää opetusta

Strukturoidun opetuksen käsite ja käytäntö on tullut suomalaiseseen kasvatukseen ja erityiskasvatukseen 1970-luvun alussa kehitetyn TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) kuntoutusmallin myötä. TEACCH kuntoutusmalli on alun perin kehitetty autististen lasten kasvatukseen. (Houston-Wilson 2011, 202; Kerola ym. 2001, 16.) Malli perustuu autismissa tyypillisesti esiintyviin tarpeisiin, kiinnostuksen kohteisiin ja oppimistyyliin. Se sisältää erityisesti ympäristön visualisoinnin, jotta henkilö voi esimerkiksi auditiivisen havainnoinnin sekä toimintojen aloittamisen ja ylläpitämisen vaikeuksista huolimatta keskittyä oppimistehäviönsä. TEACCH mallissa käytetään myös sensorisen integraation terapiaa, jonka avulla voidaan selvittää epäsuotavan käytöksen ja oppimisen ongelmien taustalla olevia syitä. On ehdotettu, että autistisilla sensorinen ylisuormitus on usein käytöshäiriöiden ja oppimisen vaikeuksien taustalla. Näin ollen mallissa painotetaan ympäristön ja toimintojen muokkaamista oppijan tarpeiden mukaisiksi sen sijaan, että oletettaisiin oppijan sopeutuvan ympäristöön ja toimintatapoihin. (Houston-Wilson 2011, 202; Sherrill 2004, 606 - 607.) Autisteilla struktuurien luominen oppimiseen on erityisen ratkaisevaa, koska

autismiin liittyvät oppimisen vaikeudet ohjaavat oppilasta usein pois toisten henkilöiden vuorovaikutuksesta ja toistamaan tiettyjä stereotyyppisiä toimintamalleja siinä määrin, että uusien käyttäytymismallien oppiminen estyy. (Kerola ym. 2001, 16.)

Strukturoitu opetus perustuu rakenteeltaan selkeäksi suunniteltuun toteutukseen (Huovinen & Rintala 2007, 197; Kerola ym. 2001, 14). Strukturoidun opetuksen elementit ovat osana kaikessa määrätietoisessa opetuksessa. Yleinen kouluopetus ja oppiminen on suunnitelmallista ja ulkoisilta puitteiltaan hyvinkin strukturoitua. Mikäli oppimisessa on erityisiä, joko lapsen neurologisen kehityksen pulmista, tai oppimiseen vaikuttavista ympäristötekijöistä johtuvia esteitä, joudutaan tietoisesti ja perusteellisesti pohtimaan lapsen oppimista ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Strukturoidun opetuksen toimintatavoista on hyötyä monille erilaisille oppijoille. Autismin lisäksi strukturoitu opetus soveltuu kasvatuksellisen kuntoutuksen menetelmäksi monessa eri oireyhtymässä. (Kerola ym. 2001, 16.) Strukturoidun opetuksen mallissa opetusta käsitellään oireyhtymäkohtaisesti, koska eri oireyhtymillä esiintyy tyypillisiä piirteitä.

Kerolan ym. (2001, 14 - 16) mukaan on tärkeää pohtia mistä kaikesta opetuksen kokonaisuus yleensä koostuu ja mitä niistä osa-alueista on syytä strukturoida kullekin oppijalle. Liikuntataitojen opettamisen erityisosaajat ovat painottaneet tärkeyttä huomioida muuttujia, jotka liittyvät oppijaan, tehtävään ja ympäristöön. Erityisen huomioinnin tärkeys korostuu opetettaessa oppilaita, joilla on merkittäviä yksilöllisiä tarpeita. Opetuksessa tulee huomioida, että nämä muuttujat eivät ole toisistaan riippumattomia, vaan vaikuttavat toisiinsa monin eri tavoin. Oppijaan liittyviä muuttujia ovat ikä, ruumiinrakenne, sukupuoli, sosioekonominen luokka, kulttuuri, asenteet, todellinen ja koettu pätevyys, luovuus, motivaatio ja vamman laatu. Tehtävä, toisena opetuksessa huomioitavana muuttujana käsittää ajatuksen siitä miksi kyseistä sisältöä opetetaan. Onko opetettava taito oppijoiden kannalta kiinnostava ja hyödyllinen. Ympäristötekijöissä sen sijaan on huomioitava fyysisen ympäristön lisäksi myös emotionaalinen ympäristö, joka parhaimmillaan on positiivista, turvallista ja yksilöllisesti vaalivaa. (Collier 2011, 123 - 124.) Strukturoidun opetuksen mallissa on määritelty 11 eri osatekijää, jotka muodostavat opetuksen rakenteet. Oppimista ja opettamista suunniteltaessa on sovittava seuraavista rakenteellisista tekijöistä.

1. Yhteistyö: ketkä osallistuvat oppimisen suunnitteluun, toteutukseen ja seurantaan?
2. Opetuksen sisältö: Mitkä ovat oppimistavoitteet?
3. Menetelmä: Miten oppija oppii? Mihin oppimisen perusvalmiuksiin voidaan nojautua?
4. Kommunikointi: Miten oppija ymmärtää ja miten hän viestii?
5. Fyysinen tila: Missä paikassa oppimistilanne järjestetään?
6. Aika: Milloin oppimistilanne alkaa, milloin loppuu ja miten usein toistuu?
7. Henkilöt: Keitä oppimistilanteeseen osallistuu?
8. Välineet ja toiminta: Millä välineillä ja miten toimien oppimistilanne toteutetaan?
9. Seuranta ja palaute: Miten oppimista arvioidaan ja miten oppija saa tiedon siitä?
10. Emotionaalinen ilmapiiri: Miten oppimisen innostus herätetään ja ylläpidetään?
11. Itseohjautuvuus: Miten oppija itse tulee tietoiseksi oppimistaan tukevista struktuu-
reista, metakognitio. (Kerola ym. 2001, 16)

4 ERITYISGOLF

4.1 Erityisgolfin rajallinen tutkimus ja kirjallisuus

Vanhanaikainen näkemys lähestyä erityisryhmien liikuntaa rajoitteiden, eikä mahdollisuuksien kautta heijastuu toistaiseksi erityisryhmien golfin harrastamisesta kirjoitetun materiaalin heikkona tarjontana. Tarjonta on rajallista erityisesti huomioitaessa miten suosittu laji golf on maailmanlaajuisesti. Erityisryhmien näkökulmasta tehty kirjallinen materiaali ja tutkimustieto liittyen golfin tarjoamiin mahdollisuuksiin sekä opettamisen ja oppimisen erityispiirteisiin on erittäin rajallista. Erityisliikunnan kirjallisuudessa golfia lajina käsitellään niukasti ja erilaisten vammojen huomiointia käsitellään hyvin vähän. Loovis (2011, 546 - 547) avaa golfia liikuntarajoitteisten ja näkövammaisten liikuntaharrastuksena. Vastaavaa näkökulmaa erityisryhmien golfin harrastamiseen selvittää myös golfopettajien ”raamattu” PGA Teaching Manual (PGA of America 1990, 324 - 326). Kirjallisuudessa esitettävät erityisryhmien golfin sovellukset liittyvät näin ollen pääasiassa harrastamista helpottaviin teknisiin sovelluksiin, lyöntitekniikkaan ja tarjolla oleviin apuvälineisiin. Keskeistä on näiden teosten mukaan löytää yksilöllisesti soveltuvia lyöntitekniisiä muunnelmia ja tarjota liikuntarajoitteisille oikeanlaisia harrastamista helpottavia mekaanisia apuvälineitä. PGA Teaching Manual (PGA of America 1990, 324) painottaa tämän lisäksi vammojen tuntemuksen merkitystä opetuksessa, sekä lääkäriltä tai terapeutilta järjestettävää selvitystä golfin soveltuvuudesta kunkin yksilön kohdalla. Kirjallisuudessa ei kuitenkaan käsitellä oppimisen erilaisuuden vaatimia toimenpiteitä tämän enempää.

Erityisryhmien golfista on kirjoitettu yksi kokoava teos: ”Accessible Golf – Making It a Game For All” (Drane & Block 2006). Teos lähestyy erityisryhmien golfia monipuolisesti erilaisista näkökulmista. Kirjan ensimmäisessä osiossa käsitellään lajin lähestyttävyyttä liikuntapoliittisesti ja avataan golfin arvoa erityisryhmille. Toisessa osiossa keskitytään erityisryhmien oppimiseen, opettamiseen ja pelaamiseen. Kolmas osio selvittää erilaisten vammojen piirteitä ja niiden huomiointia golfissa. Viimeisessä osassa pohdi-

taan, minkälaisilla toimenpiteillä lajin harrastettavuutta voitaisiin helpottaa ja kehittää. Kyseisessä Dranen ja Blockin (2006) teoksessa golfin opettamista eri tavoin vammaisille ei lähestytä nimenomaisesti golfin opettamisessa tehtyjen havaintojen perusteella. Lähestyminen tapahtuu suoraan erityisryhmien liikuntaa käsittelevään kirjallisuuteen peilaten (esim. Auxter ym. 2001 ja Sherrill 2004). Golfin opettamista henkilöille joilla on autismi, lähestytään strukturoidun opetuksen TEACCH-mallin kautta, jota hyödynnetään myös tämän tutkimuksen opetussuunnitelmassa. Accessible Golf – Making It a Game For All -kirja ei tuo opettamiseen liittyen esille tutkimustuloksia tai kirjallisuuskäsitteitä, jotka liittyisivät suoraan lajiin.

LPGA:n (Ladies Professional Golf Association) kehittämää oppilaskeskeistä opettamisen mallia käytetään kirjassa laadukkaana opettamisen runkona oppilaasta riippumatta, koska vammattomien ja vammaisten opettaminen vaatii opettajalta pääsääntöisesti samoja taitoja. Opetustilanteen monista muuttujista riippuen erityisen huomioinnin tarve vaihtelee suuresti. (Drane & Block 2006, 33.) Oppilaskeskeisen golfin opettamisen malli on sovellettu Wirenin (PGA of America 1990, 43 - 66) kehittämästä mallista, jonka keskeiset periaatteet on esitetty taulukossa 3. LPGA:n mallissa korostetaan ajatusta, jonka mukaan ensisijaisena on ymmärtää oppilasta. Oppilaan tavoitteet ja motiivit, sekä fyysiset- ja psyykkiset piirteet ovat opettamista ohjaava lähtökohta. Edellä mainittuja ominaisuuksia sovelletaan lajisuorituksen lopputuloksen kannalta oleellisiin perusperiaatteisiin, jotka ovat vahvassa yhteydessä fysiikan lainalaisuuksiin. Fysiikan lait vaikuttavat lopulta pallon liikkeeseen ja näin ollen lopputulokseen. (Drane & Block 2006, 34 - 35.)

Tieteellisessä kirjallisuudessa on julkaistu myös Kairin ja Matikan (2006) tutkimus, jossa selvitettiin tapausluontoisesti (n=2) lievästi kehitysvammaisten nuorten miesten metakognitiivisten taitojen käyttöä golfin oppimisessa. Interventiotutkimus oli osa projektia, jossa pyrittiin saamaan kehitysvammaisia mukaan suomalaiseen golfyhteisöön. Tutkimuksessa selvitettiin koehenkilöiden tavoitteen asettelua golfin oppimisen suhteen, miten toimien he aikoivat saavuttaa asetetut tavoitteet, toimivatko he tavoitteen suuntaisesti ja miten he arvioivat omaa oppimistaan. Toinen tavoite oli selvittää, mikäli metakognitiivisten taitojen käyttöä voitaisiin kehittää näihin taitoihin keskittyvän intervention (golfkurssi) avulla. Interventio kehitti kurssilaisten metakognitiivisia taitoja. Havain-

to oli merkityksellinen, koska on todettu, että itseohjautuva oppiminen ja metakognitiiviset taidot edesauttavat kehitysvammaisten itsenäistä selviytymistä. (Kairi & Matikka 2006.)

TAULUKKO 3. Wirenin malli golfin opettamiseen: lait, perusperiaatteet ja mieltymykset (Drane & Block 2006, 34-38).

Lait

- mailanpään kulkusuunta
- lavan asento
- mailanpään nopeus
- tulokulma
- osumakeskeisyys

Perusperiaatteet

ennen lyöntiä

- ote
- tähtäys ja suuntaus
- alkuasento

lyönnin aikana

- swingin taso
- kaaren laajuus
- kaaren pituus
- kohteenpuoleisen käsivarren ja ranteen asento
- vipuvarsien toiminta
- ajoitus
- vapautus
- dynaaminen tasapaino
- kiertoliikkeen keskipiste
- osumahetki
- vartalon osien yhteistoiminta

Mieltymykset

- fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset ja emotionaaliset piirteet
 - informaation prosessointi
 - motivaatio
 - tavoitteet
-

Opettaakseen oppilaskeskeisen mallin avulla opettajan tulee arvioida kunkin oppilaan fyysiset-, sosiaaliset-, emotionaaliset- ja psyykkiset lähtökohdat ja tarpeet. Opeteltavaa lyöntitekniikkaa sovelletaan näiden havaintojen pohjalta. Kyetäkseen tähän opettajan tulee (a) ymmärtää oppijaa ja oppimista, (b) ymmärtää golflyönnin mekaniikkaa, (c) osata tulkita havainnoinnin kohteena olevaa lyöntityyliä suhteessa tehokkaan swingin perusperiaatteisiin huomioiden yksilön piirteet sekä (d) kommunikoida oppilaan kanssa tavalla, jonka avulla oppilas oppii motorisia liikeratoja, jotka edesauttavat yksilöllisten taitojen kehittymistä. (Drane & Block 2006, 35.) Myös Dattilon ja Williamsin (1999) mukaan erityisryhmien golfissa tulee ensisijaisesti keskittyä henkilöön, jonka lisäksi opetuksessa tulee tukea oppijan autonomiaa, osallistaa oppijaa sovellusprosessiin ja arvioida sovellusten toimivuutta.

4.2 Erityisgolf Suomessa ja maailmalla

Erityisryhmien liikuntamuotona golf ei toistaiseksi ole saavuttanut suurta suosiota Suomessa. Suomessa oli vuonna 2010 kokonaisuudessaan yli 142 000 golfin harrastajaa (Suomen golfliitto 2011, 38). Suomeen on myös perustettu erityisryhmiin kuuluville tarkoitettu golfseura, Suomen HCP Golf ry, joka aloitti toimintansa vuonna 1993. Seuran tarkoituksena on edistää golfia kuntoutus- ja kilpailumielessä vammaisille. Seuralla oli vuoden 2008 lopussa kuitenkin vain 94 jäsentä. (Suomen HCP Golf.) Yhdysvalloissa erityisgolfia on viety systemaattisesti eteenpäin jo pidemmän aikaa. Special Olympics on kansainvälinen organisaatio, joka on omistautunut kehitysvammaisten monipuoliseen urheiluun. Golf on ollut vuonna 1968 perustetun organisaation ohjelmassa vuodesta 1992 lähtien. Organisaation toiminnassa golf on jaettu kahteen eri vaiheeseen, joista ensimmäisessä paneudutaan tekniikkaharjoitteluun ja jälkimmäisessä itse peliin. Tämä tarjoaa toimintavalmiuksiltaan eri tasoille harrastajille mahdollisuuden osallistua omien kykyjensä mukaan. Kilpaileminen on jaettu viiteen eri tasoon, joista alimmalla tasolla merkityksellistä on ainoastaan eri lyöntien hallitseminen. Siirryttäessä edistyneemmille tasoille toiminta siirtyy joukkueessa pelaamisen kautta yksilölliseen kokonaisvaltaiseen pelisuoritukseen. (Drane & Block 2006, 86 - 87.) Minigolfia on myös ehdotettu hyväksi johdannoksi ennen golfiin tutustumista, koska lajin ideologia hahmottuu myös tätä kautta, eikä laji vaadi yhtä korkeaa taitotasoa kuin golf (Loovis 2011, 546; Niemelä & Rintala 2002, 286).

4.3 Golfin perusteltavuus erityisryhmille

Erityisryhmien liikunnan tavoitteet ovat lähtökohtaisesti samat kuin liikunnassa yleensä. Liikunnalla on todettu olevan useita positiivisia vaikutuksia, niin fyysisiä, kuin myös psyykkisiä. (Koljonen & Rintala 2002, 202; Mälkiä & Rintala 2002, 6.) Golfin harrastamiseen liittyviä fyysisiä terveysvaikutuksia on tutkittu viime vuosina. UKK-instituutissa tehdyssä tutkimuksessa (Parkkari ym. 2000) todettiin, että golfin harrastamisella on positiivisia vaikutuksia useisiin terveyteen yhteydessä oleviin muuttujiin. Toisaalta golf ei myöskään vaadi korkeaa fyysistä kuntoa, joten se sopii liikuntaharras-

tukseksi kaikille ihmisille henkilön fyysisestä kunnosta riippumatta. Golfiin kuuluu myös vahvasti psyykkistä, sosiaalinen ja jopa kasvatuksellinen ulottuvuus.

Golfin soveltumista erityisryhmien liikuntamuodoksi puoltaa perinteisten liikunnan hyötyjen lisäksi lajin tarjoama mahdollisuus vuorovaikutukselliseen kanssakäymiseen. Block (1991) ehdottaakin, että golf soveltuisi erityisliikunnan lajiksi, koska se mahdollistaa kanssakäymisen vammattomien kanssa. Lajin luonne tukee sosiaalisten kontaktien luonnollista syntymistä, mutta ei toisaalta pakota siihen. Golfissa ei myöskään vaadita nopeaa päätöksentekoa ja reagointikykyä, kuten monissa perinteisissä lajeissa, mikä myös tukee useiden erityisryhmiin kuuluvien liikunnan tarpeita. Tapakasvatusta on myös luonnollista integroida golfin yhteyteen, koska lajin luonteeseen kuuluu sosiaalinen kanssakäyminen sekä yleisesti hyvinä pidettyjä käyttäytymiseen ja toimintatapoihin liittyviä arvoja (PGA of America 1990, 382). Tarkkuuslajien, kuten golfin oppiminen sekä harjoittelu vaativat myös pitkäjänteisyyttä (Lumela 2007, 337).

5 MENETELMÄT

5.1 Tutkimustehtävät

Heikinaro-Johansson (1995) tutki erityisryhmiin kuuluvien oppilaiden integroimista normaaliopetukseen opettajan työn näkökulmasta. Tutkimuksessa havaittiin, että suurimmat haasteet liittyen erityisoppilaiden integrointiin tavalliseen liikunnanopetukseen liittyivät muun muassa opettajien negatiivisiin asenteisiin, riittämättömäksi koettuun pätevyyteen ja eri tahojen välisen yhteistyön puutteeseen (Heikinaro-Johansson 1995, 36). Toisen tutkimuksen mukaan opettaessa autistisia oppilaita opettajat kokivat suurimmiksi haasteiksi oppilaiden rajalliset kommunikaatiotaidot ja vaikeudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Thren & Engstrom 2009). Vastaavia havaintoja on tehty myös useissa muissa tutkimuksissa (Tripp & Sherrill 2004, 241). Erityisliikunnan kirjallisuudessa todetaankin, että eri tahojen yhteistyön merkitys on suuri pyrittäessä varmistamaan monipuolisen fyysisen aktiivisuuden mahdollisuus kaikille (Kerola 2001, 43; Sherrill 2004, 60). Esimerkiksi Liebermanin ja Houston-Wilsonin (2002, 57) mukaan useissa tapauksissa vanhemmat ovat erityishuomiota tarvitsevan henkilön tärkeimmät edustajat ja hänelle tärkeimmät ihmiset. Näin ollen yhteistyö heidän kanssa on tärkeää. Mahdollisuuksien mukaan olisi myös hyvä ottaa lapsi itse mukaan liikunnan suunnitteluun, tavoitteiden asetteluun ja sovelluksien kehittämiseen, koska vaikuttamisen mahdollisuus sitouttaa ja motivoi lasta toimintaan (Causgrove Dunn 2003, 331; Kerola 2001, 43; Lieberman & Houston-Wilson 2002, 57). Heikinaro-Johanssonin (1995) havaitsemat opettajien kokemat haasteet vaikeuttavat toimintaa oletettavasti myös harrasteliikunnan puolella, jossa erityisryhmät ovat usein täysin vieraita opettajina ja ohjaajina toimiville henkilöille. Erityisryhmän kohtaaminen opetettavana ryhmänä saattaa ennakkoluulojen takia olla monille valmentajille iso kynnyks. Suurin osa suomalaisista golfopettajista on hankkinut ammattitaitonsa golfliiton järjestämän valmentajakoulutuksen kautta, tai on aiemmin toiminut kilpapelajana. Valmentajakoulutukseen ei myöskään sisälly toistaiseksi osiota, jossa käsiteltäisiin erityisryhmien opettamista. Erityisryhmien golfopetukseen liittyvää materiaalia on lisäksi erittäin rajallisesti tarjolla. Aiheen käsitteleminen koulutuksessa, tai helposti saatavilla oleva materiaali helpottaisi erityisryhmän kohtaamista ja sitä kautta se helpottaisi myös lajin lähestyttävyyttä.

Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena on kuvata, arvioida ja selittää erityisryhmiin kuuluville lapsille/nuorille suunnatun golfkurssin aikana vastaan tulevia opettamisen erityispiirteitä. Tutkimuksen avulla pyritään selvittämään ja tuomaan esille, mitkä opetukseen liittyvät asiat muodostuvat keskeisiksi opettaessa ryhmää, jossa oppilailla on oppimisvaikeuksia. Tutkimuksessa ollaan lisäksi kiinnostuneita pohtimaan tehtyjen havaintojen perusteella, miten golf soveltuu erityisryhmiin kuuluvien liikuntaharrastukseksi.

5.2 Tutkimusjoukko

Kurssin oppilaat järjestyivät Jyväskylän kaupungin liikuntatoimen kautta. Kurssilaiset ovat aiemmin osallistuneet kaupungin järjestämään erityisliikuntaan. Kaikki kurssille ilmoittautuneet otettiin mukaan ja kurssin ensimmäisen tunnin jälkeen ryhmään liittyi vielä yksi oppilas. Kurssilaiset jaettiin ennen kurssin alkua kahteen neljän hengen ryhmään, aloittelijoihin ja jatkoryhmään. Käytännön havaintojen perusteella molemmille ryhmille opetettiin lopulta samoja perusasioista koostuvia sisältöjä. Toisen ryhmän osallistujat eivät olleet aiemmin kokeilleet golfia ja toinen ryhmä oli edellisenä kesänä osallistunut kaupungin liikuntatoimen järjestämälle golfkurssille. Kurssin vetäjänä toimi tuolloin Jyvä-Golfin opettava pro kaupungin liikuntatoimen ohjaajan avustamana. Oppilaista kaksi oli aiemmin harrastanut golfia aktiivisesti. Kurssille osallistuneista nuorin oli 11-vuotias ja vanhin 18-vuotias. Oppilaista seitsemän oli poikia ja yksi oli tyttö. Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden nimet on vaihdettu yksityisyyden suojaamiseksi.

Kurssille osallistuneilla oli diagnosoitu erilaisia vammoja ja/tai oireyhtymiä, jotka aiheuttivat oppimisen vaikeuksia ja siksi he kävivät erityiskoulua. Oppilaista neljä oli autistisia. Kurssille osallistuneet autistiset oppilaat, Lauri, Matias, Kalle sekä Ari olivat keskenään hyvin erilaisia niin luonteen ja kommunikointitaitojen, kuin myös motoriikan ja fyysisen suorituskyvyn puolesta. Vahva yksilöllisyys on tavanomaista autismissa, mutta useita yhteisiä piirteitä on myös pääsääntöisesti olemassa. Oireet vaihtelevat hyvin lie-

vistä erittäin vakaviin (Auxter ym. 2005, 403; Thren & Engstrom 2009). Tyypillisesti autismiin kuuluu sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeudet, kommunikaation rajoittuneisuus ja toistuva käyttäytyminen. Sellaisen ihmisen kohdalla, jolla ei ole haasteita kaikilla osa-alueilla, eli autismi ilmenee lievempänä, puhutaan epätyypillisestä autismista. (Ahonen ym. 2005, 18 - 19.) Myös motoristen taitojen taso on autistisilla vammattomia heikompi (Jansiewicz ym. 2006). Autistisista oppilaista Kalle pystyi sujuvaan monipuoliseen ja vastavuoroiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen puheen avulla. Kyseinen epätyypillisesti autistinen oppilas ei ollut fyysisiltä ominaisuuksiltaan liikunnallinen eikä motorisilta taidoiltaan ja kehon hamottamiskyvyltään kovin taitava. Kolmen muun kohdalla puheitse tapahtuva kommunikointi oli pääasiassa yksisuuntaista ja puheen ymmärtäminen vaihteli yksilöiden ja yksittäisten tapahtumien välillä suuresti, erityisesti kurssin alkuvaiheessa. Yksilöiden erilaisuutta kuvastaa hyvin se että Matias, kovimmassa fyysisessä kunnossa oleva autistinen oppilas ei ollut kommunikaatio- tai sosiaalisilta taidoiltaan kovin kehittynyt. Hän oli hyvin temperamenttinen, mutta tiedostaa temperamenttisuutensa ja osaa hillitä itseään. Hänellä oli aina henkilökohtainen avustaja mukana. Perheen tekemä ammattimainen, pitkäjänteinen ja tavoitteellinen kasvatustyö on kuitenkin selvästi tuottanut tulosta, koska oppilaalla on myös monia taitoja, jotka useilta vaikeammin autistisilta lapsilta on oletettavasti jäänyt oppimatta. Matias harrastaa isänsä kanssa aktiivisesti pyöräilyä sekä lenkkeilyä ja on osallistunut golfkurssille aiemmin. Myös Lauri ja Ari olivat liikunnallisesti hyvällä tasolla, motorisesti ryhmien taitavimpien joukossa. He tarvitsivat sen sijaan lähes jatkuvaa aktiivista ohjaamista, koska oma toimisen työskentelyn valmiudet olivat heikot. Heidän kohdallaan oli myös selviä haasteita ymmärtää erilaisten tilanteiden ja toimintaympäristöjen asettamia vaatimuksia käyttäytymiselle. Ari lopetti kurssin kesken kuudennen opetuskerran jälkeen.

Vamman laadusta riippuen on hieman vaihtelevia suosituksia opetuksen sisällöissä painotettavissa asioissa. Useat suositukset toisaalta soveltuvat hyvin vammasta riippumatta (Ahonen ym. 2005, 9.) Autistisille lapsille, kuten muillekin, tärkeänä lähtökohtana ovat oppijan ja hänen vanhempiensa kiinnostuksen kohteet ja tarpeet. Yleensä yksilölajit soveltuvat autistisille henkilöille paremmin kuin joukkuelajit, mikä ei tietenkään ole täysin poissulkevaa. Soveltuvuutta on tärkeää arvioida myös oppijan iän ja kehitystason perusteella. (Houston-Wilson 2011, 205.)

Ryhmän ainoalla tyttöoppilaalla oli lievä kehitysvamma. Kehitysvammainen Anni oli luonteeltaan avoin, iloinen sekä sosiaalinen ja hän osasi kommunikoida täysipainotteisesti eri kanavia käyttäen. Hän oli myös älyllisesti lähes normaalilla tasolla ja oli kykenevä toimimaan omatoimisesti. Anni vaikutti fyysisesti suhteellisen vahvalta, mutta motoriikaltaan ja kehon hahmottamiskyvyltään hän oli hieman kömpelö. Kehitysvammaisten motoristen taitojen ja tasapainon on havaittu olevan selvästi vammattoimia heikompia ja erot riippuvat kehitysvamman asteesta (Vuijk ym. 2010). Oppilaan kehitysvammaan liittyi motoriikassa ilmeneviä oppimisvaikeuksia, jotka tulivat ajoittain selvästi esille. Kehitysvammaisten kohdalla olisi tärkeää huomioida liikunnan hauskuus ja oppilaan kognitiivisiin valmiuksiin nähden riittävä haastavuus. On suositettava liikuntamuotoja, jotka kiinnostavat kronologisesti saman ikäisiä vammattomia henkilöitä. Ymmärryskyvyn ja taitotason ylittävät aktiviteetit eivät sovellu kehitysvammaisten liikuntaan. (Fegan 2011, 164.)

CP-vammaisen Jonin kommunikointi oli täysipainotteista, kuten myös älyllinen kanssakäyminen. Tosin yksittäisinä hetkinä hän vaikutti hyvin poissaolevalta. Sosiaalisesti Joni oli suhteellisen hiljainen, mutta asiallinen. CP-vamma ilmeni hänellä hemiplegiana, eli toispuolisena motorisen toiminnan vajavuutena. Kehon vasen puoli oli spastinen eli jäykkä, mikä heijastui näin ollen myös lajisuoritukseen. Vasemman jalan kuormittaminen oli rajoittunutta, kuten myös vasemman käden tahdonalainen toiminta. Joni oli harrastanut golfia jo aiemmin. Kuten muissakin vammoissa, CP-vammassa vamman aste vaihtelee erittäin paljon fyysisellä, motorisella ja kognitiivisella alueella. CP-vamman takia ei voida yleistäen rajata ulos mitään tiettyjä liikuntamuotoja. Liikuntamuotojen soveltuvuus riippuu siitä, minkälaisia vaatimuksia vamma aiheuttaa liikunnan turvallisuudelle, fyysiselle toimintakyvylle, motoriselle taitotasolle ja psykososiaaliselle kehitystasolle. (Porretta 2011, 279 - 281.) Hidas venytys, sopivat asennot ja lämmin ympäristö vähentävät spastisuutta. Kylmä ilma, nopeat liikkeet, väsymys ja henkinen stressi sen sijaan lisäävät spastisuutta. Harjoittelussa tulee suosia lyhyitä jaksoja ja uusien taitojen harjoittelu tulisi tehdä harjoituksen alkuvaiheessa, jolloin väsymys ei vielä lisää spastisuutta. Nopea venytys tai ballistinen liike stimuloi venytysrefleksiä (ACSM 2010, 237 - 240.), mikä saattaa haitata golflyönnissä.

17-vuotiaalla Pekalla oli Downin oireyhtymä, johon liittyy paljon yksilöllisyyttä (Block 1991). Hänen puheen tuottaminen oli aktiivista, mutta usein vaikeasti ymmärrettävää. Yksinkertaisten lauseiden muodostaminen onnistui ajoittain. Hän ymmärsi puhetta varsin hyvin, mutta hänen tuottaman puheen epäselvyyden takia puheen avulla kommunikointi oli pääasiassa yksisuuntaista. Luonteeltaan Pekka oli iloinen, kiltti ja sosiaalinen, yksittäisissä tapauksissa myös negatiivisella tavalla temperamenttinen. Hän oli ikäisekseen varsin pienikokoinen, mutta vahva. Pekan motoriset perustaidot olivat kohtalaiset, mutta yritettäessä muuttaa liikeratoja oli kehon hahmottamisessa haasteita ohjeistettiinpa häntä verbaalisesti tai fyysisesti.

Isokokoisimmalla oppilaalla, Mikolla, oli harvinainen LMBB-oireyhtymä. Hän oli erittäin sosiaalinen ja avoin persoona, hyvin ”supliikki” nuori. Kommunikaatiotaidoiltaan ja älyllisiltä taidoiltaan hän oli hyvällä tasolla. Syndroomalle tyypillisinä oireina oppilaalla oli heikko, jatkuvasti heikkenevä näkökyky ja ylipainoa. Näkökyky riitti päivänvalossa omatoimiseen liikkumiseen, mutta haittasi ajoittain myös golfissa. Erityisenä oireena hänelle kertyi jalkoihin nestettä, jonka takia hänen piti käyttää isoja pehmeitä erikoiskenkiä, mikä hieman heikensi tukevan asennon saamista ja näin ollen myös tasapainoa. Mikon motoriset perustaidot olivat varsin hyvällä tasolla, mutta ylipaino aiheutti hieman kömpelyyttä. Hän oli harrastanut golfia aktiivisesti myös aiemmin ja oli kovin innokas lajin suhteen.

5.3 Tutkimusmenetelmät ja aineiston hankinta

5.3.1 Kvalitatiivinen tapaustutkimus

Tutkimus on laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on usein todellisen elämän kuvaaminen. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtaisena olettamuksena voidaan pitää ajatusta todellisuuden moninaisuudesta, jota ei kuitenkaan voida pirstoa osiin. Tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toinen toistaan, minkä johdosta kohdetta pyritään tutkimaan kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 152.) Kvalitatiivinen lähestyminen soveltuu tähän tutkimukseen, koska tutkimuk-

sessä pyritään selvittämään käytännön kentällä tapahtuvan toiminnan luonnetta kokonaisuuden kannalta oleellisista lähtökohdista.

Kvalitatiivisen tutkimuksen erilaisia lajeja on määritelty tutkijoiden toimesta kymmeniä. Eri lajeilla on kuitenkin vahva yhtäläisyys toisiinsa, koska ne kaikki korostavat sosiaalisten ilmiöiden merkityksellistä luonnetta ja tarvetta ottaa tämä huomioon kuvattaessa, tulkittaessa tai selitettäessä kommunikaatiota, kulttuuria tai sosiaalista toimintaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 153 - 154.) Edellämainitut sosiaaliset ilmiöt ovat tässä tutkimuksessa hyvin keskeisessä osassa, koska kommunikaatio ja sosiaalinen kanssakäyminen poikkeavat usein totutusta oltaessa tekemisissä erityisryhmien kanssa.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa, suosien ihmisen tekemiä havaintoja tiedonkeruun instrumenttina. Tutkijan pyrkimyksenä on paljastaa odottamattomia seikkoja, jonka vuoksi lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesien testaaminen vaan aineiston monimuotoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. Toisaalta ajatuksena on kuitenkin aristoteelinen ajatus siitä, että yksityisessä toistuu yleinen. Tutkimalla yksityistä tapausta kyllin tarkasti saadaan näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein, tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluu myös toteutuksen joustavuus, minkä johdosta tutkimussuunnitelma elää tutkimuksen edetessä olosuhteiden mukaan. (Hirsjärvi ym. 2009, 155; 169.) Golfkurssin järjestäminen ja tutkija-opettajana toimiminen samanaikaisesti mahdollisti aiheen lähestymisen autenttisimmissä mahdollisissa olosuhteissa. Toimintamalli mahdollisti myös tiedonkeruun niin läheltä kuin suinkin mahdollista. Toimiminen tutkijaopettajana projektin ytimessä edesauttoi myös tutkimuksen joustavassa toteuttamisessa.

Tapaustutkimuksessa pyritään saamaan yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia (Hirsjärvi ym. 2009, 134). Tapaustutkimuksessa tapauksen kokonaisuvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen. Tapaustutkimukselle ominaisia piirteitä ovat teorian vahva osuus ja tutkijan osuus ulkopuolisuuden sijaan. Tietoa pyritään keräämään moni-

puolisesti ja monella eri tavalla. (Hirsjärvi ym. 2009, 134; Syrjälä ym. 1994, 11.) Pyyntöä ei niinkään ole yleistysten muodostaminen, vaan tavoitteena on ymmärtää ilmiötä entistä syvällisemmin (Metsämuuronen 2005, 207; Syrjälä ym. 1994, 11). Vaikka yleistämistä ei voida pitää ensisijaisena tavoitteena, on toiveena usein ymmärtää ihmillistä toimintaa yleisemminkin. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 189.) Syrjälä ym. (1994, 10, 23) määrittelevät tapaustutkimuksen yksinkertaisesti toiminnassa olevan tapahtuman tutkimukseksi, joka kuitenkin on yleensä jollain tavalla muista tapahtumista erottuva, poiketen myönteisesti tai kielteisesti. Tapaus voi toisaalta olla myös aivan tyyppillinen arkipäivän tapahtuma. (Syrjälä 1994, 11.) Tässä tutkimuksessa tutkijan omat näkemykset, havainnot ja tulkinnat ohjaavat prosessia vahvasti alusta loppuun. Lisäksi tehdyt havainnot perustuvat ainutkertaiseen tutkimusasetelmaan niin tutkimukseen liittyvän golfkurssin, kuin tutkimukseen osallistuvan ryhmänkin kohdalla. Tutkimus määritellään näin ollen tapaustutkimukseksi.

Tutkimuksessa on myös toimintatutkimukselle tyyppisiä elementtejä. Toimintatutkimus ei ole varsinainen tutkimusmenetelmä. Se on pikemmin tutkimusstrateginen lähestymistapa, joka voi käyttää välineenään erilaisia tutkimusmenetelmiä. (Heikkinen 2007, 196.) Suuntaa antavana ajatuksena toimintatutkimus voidaan mieltää käytännönläheisenä toimintana, jota tehdään tavallisten ihmisten kanssa. Toimintatutkimus ei kuitenkaan ole pelkkää arkista toimintaa vaan se pyrkii tarjoamaan siihen uudenlaista ymmärrystä. Toimintatutkimukselle löytyy hyvin paljon erilaisia määritelmiä, joten sille ei voida antaa kaiken kattavaa määritelmää, ainoastaan joitakin suuntaviivoja. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 25.) Toimintatutkimuksen erilaisissa määritelmissä on eroista huolimatta myös paljon yhteistä. Käytäntöihin suuntautuminen, reflektiivisyys, muutokseen pyrkiminen ja ihmisten osallistuminen ovat piirteitä, jotka yhdistävät erilaisia toimintatutkimuksia. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36; Kuula 1999, 10.) Kaikki yhteisössä tapahtuva kehittäelytyö ei kuitenkaan ole toimintatutkimusta, vaan toimintatutkimuksessa tulee aina olla tavoitteita (Eskola & Suoranta 1996, 99).

Toimintatutkimukseen kuuluu muutokseen tähtäävä väliintulo, interventio (Heikkinen, 2007, 205). Intervention kautta toimintatutkimuksessa pyritään ratkaisemaan erilaisia käytännön ongelmia, parantamaan sosiaalisia käytäntöjä sekä ymmärtämään niitä entistä syvällisemmin. Näiden avulla kyetään kehittämään olemassa olevia toimintamalleja.

(Metsämuuronen 2005, 217.) Tämä tutkimus luokitellaan myös toimintatutkimukseksi, koska siinä pyritään intervention ja osallistuvan havainnoinnin avulla löytämään ratkaisuja käytännön toiminnassa ilmeneviin haasteisiin. Reflektointi konkretisoituu opettajan ja avustajan havaintojen, teorian ja videoidusta materiaalista tehtyjen havaintojen välisen vuoropuhelun kautta. Kuten muitakin kvalitatiivisia menetelmiä, toimintatutkimusta on kritisoitu siitä, että tutkimusasetelmat ovat tilanteeseen sidottuja ja spesifejä, minkä johdosta muuttujia ei voida kontrolloida, eikä tuloksia näin ollen voida yleistää (Metsämuuronen 2005, 220).

5.3.3 Tutkija-opettajan havaintopäiväkirja

Tieteessä havainnoinnin avulla pyritään saamaan aineistoa määrätyn ongelman tai ilmiön eri tekijöistä (Grönfors 2007, 151). Havainnoinnissa on kyse siitä, että tutkija tarkkailee enemmän tai vähemmän objektiivisesti tutkimuksen kohdetta ja tekee havaintojensa perusteella muistiinpanoja tai kenttäraporttia (Metsämuuronen 2005, 227). Havainnoinnin tapoja voidaan jakaa neljään eriasteiseen osallistumiseen. Eri havainnoinnin tavoista käytetään tässä tutkimuksessa osallistuvaa havainnointia (Metsämuuronen 2006, 117), jossa osallistuminen painottuu vahvasti tutkijan toimiessa samanaikaisesti opettajan ja tutkijan roolissa. Havainnointi voi olla hyvin systemaattista ja tarkkaan jäsenneltyä tai vaihtoehtoisesti täysin vapaata ja luonnolliseen toimintaan mukautunutta (Hirsjärvi ym. 2009, 214). Tässä tutkimuksessa käytettiin vapaata havainnoinnin muotoa, koska ennakolta ei tiedetty mitkä asiat muodostuvat tutkimuksen kannalta mielenkiintoisiksi.

Kirjasin havaintopäiväkirjaan havaintojani, kokemuksiani ja tuntemuksiani mahdollisimman monipuolisesti tunnin tapahtumiin liittyen. Päiväkirjaa täytettiin aina välittömästi tunnin jälkeen, jolloin edellisen tunnin asiat olivat vielä selkeinä mielessä. Havaintopäiväkirja oli strukturoimaton. Strukturoimattomuus mahdollisti ajatuksen vapaan virtaamisen, jolloin pääsin käsiksi juuri niihin asioihin, jotka olivat minulle merkityksellisiä kussakin hetkessä ja tilanteessa. Vaikka tutkimuksen päähuomio kiinnittyy opettamiseen, on havaintopäiväkirjaan kirjattu havaintoja kaikesta mahdollisesta tärkeäksi koetusta kokonaisuuden hahmottamiseksi. Sain havaintopäiväkirjaani arvokasta li-

sänäkemystä kurssilla apuohjaajana toimineelta kaupungin liikunnanohjaajalta. Avustajalla on myös hyvä mahdollisuus tehdä havaintoja opetuksen aikana, koska hänen ei tarvitse keskittyä yhtä vahvasti opetukseen. Liikunnanohjaajalla on vankka kokemus erityisryhmien liikunnanohjauksesta. Näin ollen hänen näkemyksensä rikastuttavat omia havaintojani. Voidaan ajatella erityisryhmien olevan hänen vahvuusalueensa ja golfin olevan minun vahvuuteni, joten näkemyksemme toimivat toinen toistaan tukien ja molempia osa-alueita kyettiin ottamaan huomioon. Vaihdoin tunnin jälkeen ajatuksia käyden läpi keskeisimpiä tunnin aikana tehtyjä havaintoja ja hänen panoksensa tärkeiden seikkojen esille tuomisessa oli merkittävä. Keskustelut liikunnanohjaajan kanssa ja hänen tekemänsä havainnot toimivat osana tutkimuksen triangulaatiota.

5.4 Aineiston käsittely ja analysointi

Aineiston analyysissä käytettiin teoriasidonnaisen analyysin periaatetta. Teoriasidonnaiseen analyysiin kuuluu kytkeä teoriaan, mutta analyysi ei suoranaisesti pohjautu teoriaan. Aiemmat tutkimustulokset, teoria ja käsitteet kulkevat analyysin mukana, mutta eivät ohjaa prosessia. (Eskola 2007, 162 - 163.) Laadullisen aineiston analyysi koostuu erilaisista vaiheista. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimuksen aineisto järjestellään teemoittain tutkimustehtävän isojen linjojen mukaisesti. Teemoittamista seuraa varsinaisen analyysivaihe, jossa aineistoa luetaan riittävän monta kertaa, jotta siitä voidaan tehdä tulkintoja. Analyysin tehtävänä on säilyttää koko aineiston informaatio, mutta tiivistää, järjestää ja jäsentää sitä. Seuraavassa vaiheessa analysoitu aineisto tematisoidaan/tyypitellään. Tässä vaiheessa aineisto pyritään ryhmittelemään teemoittain ja nostamaan tutkimusongelmaa valaisevissa teemoissa esiin mielenkiintoisia sitaatteja tulkittavaksi. (Eskola & Suoranta 1998, 175 - 186.) Seuraavassa vaiheessa tutkija kirjoittaa auki analyysinsä yleensä merkittävimmistä havainnoista lähtien. Viimeinen erillinen vaihe on liittää oma analyysi teoriaan ja aiempiin tutkimustuloksiin, jonka jälkeen raakaa tekstiä hiotaan siistimmäksi. (Eskola 2007, 167 - 179.) Tässä tutkimuksessa havaintopäiväkirjan materiaali toimi tutkimuksen pääaineistona. Materiaalin analyysissä käytettiin edellä kuvattua laadullisen aineiston analyysiprosessia. Tyypitelty aineisto on kokonaisuudessaan liitteenä tutkimuksen lopussa. Aineistosta tuotiin analyysin yhteydessä esille mielenkiintoisimpia sitaatteja.

5.5 Luotettavuus

Perinteisesti tutkimuksessa on pyritty objektiiviseen tietoon (Heikkinen 2007, 205). Laadullinen tutkimusprosessi on kuitenkin aina jossain määrin ainutkertainen tapahtuma, jossa tutkimuksen tekemisen perussääntöjä sovelletaan luovasti (Alasuutari 1993, 10). Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää huomioida, että kysymyksessä on poikkeusta tutkijan subjektiivinen näkemys, joka tutkijan tulee myöntää. Luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse, ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 211; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46.) Toimintatutkimuksessa subjektiivisuuden aste on usein korkeimmillaan (Metsämuuronen 2005, 227). Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta yhtäaikainen toimiminen sekä tutkijana, että opettajana tuo tutkimukselle niin lisäarvoa, kuin lisähaastettakin. Eskolan ja Suorannan (1998, 129) mukaan tutkijoiden ja tutkittavien läheistä suhdetta toimintatutkimuksessa perustellaan ajatuksella, että ihmisen toiminnan tarkasteleminen luonnollisissa olosuhteissa ei ole mahdollista ulkopuolisesti. Tämä toimintatutkimusta kuvaava näkemys ei tue perinteistä ajatusta objektiivisuuden tavoitteesta. Objektiivisuutta tavoiteltaessa tutkija havainnoi kohdettaan ulkopuolisesti vaikuttamatta tämän toimintaan. (Eskola & Suoranta 1998, 129.)

Tutkijana ja opettajana toimiessa oli aktiivisen ja läheisen vuorovaikutuksen kautta mahdollisuus saada tutkimuskohteista monipuolisempi näkemys, kuin ulkopuolelta seurattaessa. Vuorovaikutuksen kautta tehtävistä ja vuorovaikutukseen liittyvistä havainnoista olisi jäänyt suuri osa tekemättä tarkasteltaessa opetusta ja oppimista ulkopuolisesta perspektiivistä. Toisaalta opettajana sekä tutkijana toimiminen yhtäaikaisesti myös supisti näkökulmia. Tilanteen yleisilmeen hahmottaminen oli vaikeampaa opettajana toimimisen yhteydessä. Lisäksi oli haastavaa kyetä keskittymään yhtäaikaisesti sekä opettamiseen että tutkimiseen. Tämä oli erityisen haasteellista tämän tutkimuksen kohdalla, koska toiminnan kannalta on erittäin tärkeää, että opettaja on jatkuvasti aktiivisesti keskittynyt sisällöllisiin seikkoihin. Lisäksi useat oppilaat edellyttivät lähes jatkuvaa aktiivista huomiointia. Näin ollen opetustilanteesta irtautuminen tutkijaksi fyysisesti ja psyykkisesti oli haastavaa.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi myös tutkijan aiempi kokemus golfopettajana. Aiempi kokemus golfin opettamisesta auttoi hahmottamaan mitä erityispiirteitä erityisryhmien opetuksessa tulee esille verrattuna vammattomien opetukseen. Myös liikuntapedagoginen koulutus, erilaisiin erityisryhmiin perehtyminen ja erityisliikunnan opettamisen perusteisiin perehtyminen opinnoissa mahdollistivat laajan näkemyksen opetuksen ja oppimisen suunnittelemiseen, toteuttamiseen ja arviointiin.

Eri tavoin hankittujen samaa ilmiötä kuvaavien aineistojen tarkastelun ja reflektoinnin kautta voitiin parantaa havaintojen luotettavuutta. Triangulaatio voi perustua tutkija-, metodi- tai aineistotriangulaatioon. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta triangulaation merkitys laadullisen aineiston hankinnassa on keskeinen. Aineiston hankinnan yhteydessä triangulaatiolla tarkoitetaan useiden eri metodien käyttämistä (Hirsjärvi ym. 2009, 233). Tässä tutkimuksessa aineiston muodostivat kurssin aikana pidetty tutkija-opettajan havaintopäiväkirja ja kurssin aikana videoitu materiaali. Havaintojen tekemisessä triangulaatio toteutui tutkijan ja kurssiavustajan yhteisenä työskentelynä. Lähtökohtaisesti tutkimus rakennettiin tutkijan oman havaintopäiväkirjan varaan. Tehtyjen havaintojen paikkansapitävyyttä arvioitiin videoidun materiaalin avulla.

5.5 Eettisyys

Eettisesti hyvä tutkimus edellyttää, että tutkimuksessa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Erityisesti tiedonhankintatavat ja koejärjestelyt aiheuttavat ihmistieteissä eettisiä ongelmia. Lähtökohtana on ihmisarvon kunnioittaminen. Tutkijan tulee ihmisarvoa kunnioittaakseen päättää miten henkilöiden suostumus hankitaan, millaista tietoa heille annetaan ja mitä mahdollisia riskejä tutkimukseen sisältyy. (Hirsjärvi ym. 2009, 23 - 25.)

Tutkimus toteutettiin yhteistyössä Jyväskylän kaupungin liikuntatoimen ja Jyvä-Golfin kanssa. Jyväskylän kaupungin liikuntatoimi oli kurssin vastuullinen järjestäjä. Keskusteltaessa kurssin järjestämisestä käytiin yhteistyötahojen kanssa läpi kurssiin liittyvä

tutkimuksellinen näkökulma. Eettisyyden kannalta oli tärkeää, että kurssille osallistujat ja/tai heidän osallistumisestaan vastaavat henkilöt saavat tiedon kurssin yhteydessä toteutettavasta tutkimuksesta ja sen mahdollisista erityispiirteistä. Tutkimuksen koehenkilöiltä tai heitä edustavilta toimikelpoisilta henkilöiltä hankittiin ilmoittautumisen yhteydessä suostumus tutkimukseen osallistumisesta, osallistumisen vapaaehtoisuudesta, tutkimuksen tekemiseen tarvittavien tietojen luottamuksellisesta käytöstä tutkimuksen toteuttamisen edellyttämällä tavalla sekä opetuksen videoinnista. Suunnitteluvaiheessa tutkimuksen tarkoitus ja toteuttamistapa käytiin tarkasti läpi tahojen kanssa, joilla oli riittävästi aiheeseen liittyvää tietoa ja kokemusta arvioida tutkimuksen eettisyyttä. Näistä henkilöistä tärkeimmät olivat tutkimuksen suunnittelun alkuvaiheessa projektissa mukana ollut liikuntatieteiden tohtori, opinnäytetyön ohjaaja sekä Jyväskylän kaupungin liikuntatoimen järjestämästä erityisliikunnasta vastaava erityisliikunnan ammattihenkilö.

6 ERITYISGOLFKURSSI

6.1 Kurssin kuvaus

Kurssi järjestettiin kesä- ja heinäkuun 2009 aikana Jyväskylässä (Taulukko 4). Opetukseen kuului yhdeksän puolentoista tunnin opetuskertaa, joista seitsemän pidettiin Jyväsgolfin harjoitusalueilla ja harjoituskentällä. Opetuskerroista kaksi toteutettiin liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan palloilusalissa sisägolffiharjoitteluna sateisen sään takia. Ryhmien opetus oli peräkkäin tiistai- ja torstai iltapäivisin.

Kurssin tavoitteena oli tutustua lajiin kurssin laajuuden mahdollistamissa puitteissa siinä määrin, että henkilökohtaisten golftaitojen parantamiseen tähtäävä omatoiminen harjoittelu oli jatkossa mahdollista. Tarkempien lajitaitoihin liittyvien tavoitteiden määrittäminen etukäteen on hankalaa, koska taitojen kehittyminen vaihtelee huomattavasti henkilöstä riippuen. Parhaimmillaan voitiin nähdä oppilaalla mahdollisuus suorittaa ”green card” kurssin jälkeen ja saada golfista elinikäinen harrastus. Lajitaitojen lisäksi erittäin merkittäviä tavoitteita kurssille olivat liikunnan ilon kokeminen sekä yhteisen toiminnan mahdollistama sosiaalinen kanssakäyminen. Kurssilla käsiteltiin golfiin liittyviä asioita monipuolisesti, pääpainon ollessa lajin teknisten perustaitojen opettelemisessa ja harjoittelemisessa. Teknisten taitojen lisäksi kurssilla perehdyttiin golfin sääntöihin ja lajikulttuuriin. Käytettävien harjoitteiden tarkka suunnittelu etukäteen oli vaikeaa, koska ryhmästä riippuen toimivat harjoitteet saattavat poiketa huomattavasti toisistaan. Kurssille osallistujien henkilökohtaisten lähtötason määrittäminen oli myös etukäteen mahdotonta, koska jokainen ihminen on yksilö eivätkä samat lainalaisuudet päde kaikkiin. Kirjallisuudesta hyödynnettiin kuitenkin suuntaa antavina tekijöinä erilaisten vammojen ominaispiirteitä.

Kurssilla opetuksen sisällössä lähdettiin liikkeelle turvallisuudesta ja yksinkertaisimmista teknisistä perusasioista. Turvallisuuden huomiointi on yksi tärkeimmistä asioista erityisryhmien liikunnan järjestämisessä (Huovinen & Rintala 2007). Tästä edettiin asteittain pelinomaisten harjoitteiden avulla golfin pelikäsityksen hahmottamiseen ja moni-

puolisempiin teknisiin taitoihin, joita sovellettiin kurssin loppupuolella pelaamalla. Kurssin aikana tuntien sisällölliseen perusrakenteeseen kuului lämmittely, edellisen tunnin sisällön kertaaminen ja uuteen sisältöön tutustuminen. Myös lämmittelyn sisältö muuttui kurssin edetessä monipuolisemmaksi. Ensimmäisillä kerroilla lämmittelyssä keskityttiin ainoastaan vartalon kiertoon, tämän jälkeen vartalon kiertoon lisättiin painon siirto ja loppukerroilla myös oikeaoppiseen ranteiden käyttöön opettava liike.

TAULUKKO 4. Golfkurssin aikataulu ja sisältö.

Pvm.	Paikka	Sisältö
2.6.09	Sippulanniemi	- tutustuminen - lämmittely - turvallisuus - ote + alkuasento - chippi kohteeseen - chippirata
4.6.09	Palloilusali	- lämmittely - ote + alkuasento - chippi - sisägolf chippirata
9.6.09	Sippulanniemi	- lämmittely - chippi kohteeseen - putti - chippi + putti rata
11.6.09	Sippulanniemi	- lämmittely - pitch – lyönti - pitch harjoitus kohteeseen - pitch + chippi + putti peli
16.6.09	Palloilusali	- lämmittely - pitch - täysi swingi - sisägolf chippirata
23.6.09	Sippulanniemi	- lämmittely - putin ja chipin kertaus - täyden swingin kuivakertaus - harjoituskentän kiertäminen
25.6.09	Sippulanniemi	- lämmittely - harjoituskentän kiertäminen
30.6.09	Sippulanniemi	- lämmittely - täysi swingi tennispallolla - pituuden hallinta pitch ja täysi - - swingi
2.7.09	Sippulanniemi	- lämmittely - harjoituskentän kiertäminen

Kurssin opetussisältöjen suunnittelusta ja opetuksen toteuttamisesta vastasi tutkija itse. Tunneilla oli mukana avustamassa Jyväskylän kaupungin liikuntatoimen liikunnanohjaaja, jolla on laajaa kokemusta erityisryhmien liikunnanohjauksesta. Lisäksi yhdellä autistisella oppilaalla oli aina jompikumpi vanhemmista mukana henkilökohtaisena avustajana. Mailat ja pallot järjestyivät Jyvä-Golfin puolesta ilman kustannusta. Osa välineistä oli lainassa liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan välinevarastosta. Välinevaraston monipuolinen apuvälinevalikoima mahdollisti kohderyhmälle tarkoituksenmukaisen opetuksen organisoinnin.

Kurssin lähtökohtana oli jakaa oppilaat alkeisryhmään ja jatkoryhmään aiemman lajikoemuksen perusteella. Ennakkosuunnitelman mukaan kullekin ryhmälle oli tarkoitus opettaa eri sisältöjä ryhmän valmiuksien mukaan. Alkeisryhmän kohdalla oli tarkoitus aloittaa täysin alusta ja jatkoryhmän kanssa muisteltaisiin aluksi nopeasti mieleen perusasioita, jonka jälkeen voitaisiin siirtyä valmiuksien mukaan vaativampiin teknisiin ja lajikultuurillisiin sisältöihin. Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu usein suunnitelmien muuttuminen tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 1999, 78). Myös tässä tutkimuksessa suunniteltu toimintamalli ei ollutkaan tarkoituksen mukainen, vaan suunnitelmia jouduttiin muuttamaan kurssin lähdettyä liikkeelle. Käytännössä molempien ryhmien opetuksessa päädyttiin käyttämään samoja tuntisuunnitelmia. Opetuksen lajisisällöt koostuivat hyvin yksinkertaisten lajitekniikoiden ja pelikäsityksellisten taitojen harjoittelusta, joissa edettiin rauhallisesti.

Opetuksessa toteutettiin sekä empiristisen että konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita (Rauste-von Wright 1997, 19), johon sovellettiin mahdollisuuksien ja tarpeen mukaan strukturoidun opetuksen mallia (Kerola 2001). Lajikohtaisessa lähestymisessä noudatettiin aiemmin esiteltyä LPGA:n oppilaskeskeisen opettamisen mallia (Drane & Block 2006, 33 - 35).

Konstruktivismin periaatteiden mukaan opetuksessa edettiin yksinkertaisista sisällöistä johdonmukaisesti monimutkaisempiin asioihin, jolloin uusi tieto rakentuu aiemmin opitun päälle, ja aiemmin opittu on näin ollen jatkuvasti tukemassa uutta tietoa. Opetussuunnitelmaan kirjataan ainoastaan keskeiset tavoitteet, jotka mahdollistavat kokonais-

osaamisen. Konstruktivismin ideologiassa ymmärtäminen ja ajattelu ovat aina keskeisiä oppimisessa. Tavoitteena on, että oppijoille syntyy tärkeiksi koettuja ongelmia koulutuksen kannalta relevanteista aiheista. Hyvään opettajuuteen liittyy taito luoda oppimisympäristöjä, jotka herättävät oppijoissa kysymyksiä ja auttavat oppilaita konstruimaan vastauksia ymmärtäen mihin ollaan pyrkimässä. (Rauste-von Wright 1997, 19.) Viimeksi mainittujen periaatteiden täysin systemaattinen noudattaminen ei ollut tässä tutkimuksessa mahdollista opettajan rajallisen opetuskokemuksen, monimutkaisen lajisällön ja kurssin lyhyen keston takia, joten opetuksessa ei aina painotettu konstruktivistisen lähestymisen periaatteita.

Opetuksen suunnittelussa hyödynnettiin mahdollisuuksien mukaan strukturoidun opetuksen periaatteita. Käytännössä strukturointi ilmeni erityisesti opetuksen sisällöissä, tuntien rakenteessa sekä fyysisten opetuspaikkojen valinnassa. Sisällöissä strukturointia pyrittiin toteuttamaan sijoittamalla yksittäisen harjoituskerran tekniikka- ja peliharjoitteisiin sisältöjä yhden tai kahden toisiaan tukevan sisällöllisen teeman alueelta. Näin toteutettuna sisältöjen hahmottaminen on helppoa ja turvallisen tuntuista myös oppilaille, joille rakenteellisen muutoksen hahmottaminen on haastavaa. Yksinkertainen ja selkeä sisältörakenne palvelee kaikkia oppilaita. Rutiinin noudattaminen luo oppilaille järjestyttä ja turvallisuudentunnetta, tarjoten oppilaille tilaisuuden asioiden systemaattiseen kertaamiseen, mikä auttaa oppijaa tehokkaiden oppimisstrategioiden omaksumisessa. (Huovinen & Rintala 2007, 204.) Toisaalta on havaittu, että kehitysvammaisten kohdalla nimenomaan harjoitteiden vaihtelevuus on tärkeää motivaation säilyttämiseksi korkeana (Fegan 2011, 161). Taulukossa 4. esitettyjen sisältöjen lisäksi kaikilla opetuskerroilla käytiin läpi myös turvallisuutta, otetta mailasta ja alkuasentoa. Niiden hallinta on perusedellytys kaikkien lyöntien oppimiselle, eivätkä kyseiset asiat olleet vielä automatisoituneet.

Tuntien rytmittäminen, eli rakenteen strukturointi tarkoitti mahdollisimman samanlaisen tuntirakenteen toteuttamista kaikilla opetuskerroilla. Huovisen ja Rintalan (2007, 204) mukaan opetuksen selkeä ajallinen rytmittäminen on tärkeä osa onnistunutta opetustahtumaa. Jokainen tunti koostuu erityyppisistä toiminnoista, kuten lämmittelystä, aiemmin opitun kertaamisesta, uuden asian opettelusta ja loppurauhoittumisesta (Huovinen & Rintala 2007, 204). Kurssilla tunnit aloitettiin aina yhteisesti pöydän ääressä, jos-

ta lähdettiin harjoittelemaan. Ennen varsinaista harjoitusta tehtiin yhteinen lajinomainen lämmittely. Lämmittely on oleellinen osa liikuntatuokion sisältöä (Koljonen & Rintala 2002, 205). Tunnit lopetettiin kerääntymällä koko ryhmän voimin takaisin klubille. Tunnin ajallista selkeää strukturointia suositellaan erityisesti autisteille. Näin toimien oppilaiden oli helppoa ja turvallista hahmottaa milloin tunti alkaa, mitä seuraavaksi tapahtuu, milloin tunti loppuu ja millon voi lähteä kotiin. (Lieberman & Houston-Wilson 2003; Rintala & Norvapalo 2002, 38.)

Liikntatilan selkeys on myös osa turvallista ja häiriötöntä ympäristöä. Selkeä ja rajattu ympäristö auttaa lasta keskittymään oleelliseen. Tällaisessa tilassa aistiärsykkeiden määrä on rajattu. (Huovinen & Rintala 2007, 206.) Opetuspaikkojen strukturointia toteutettiin niin ulkona kuin sisälläkin. Ulkona toteutetussa opetuksessa tietyt harjoitukset toteutettiin aina samassa tutuksi muodostuneessa, rauhallisessa paikassa ja oppilaiden sijoittelu harjoituksessa pyrittiin toteuttamaan yhdellä ja samalla tavalla. Sisätiloissa alueen selkeä rajautuminen ja häiriötön ympäristö toteutuivat automaattisesti.

Kullekin oppilaalle rajattiin kumisia lätkiä hyödyntäen oma lyöntipaikka. Samaa periaatetta noudatettiin kaikissa kurssin harjoitteissa. Sisällä harjoiteltaessa opetuspaikkojen strukturointi merkitsi käytännössä samanlaisten omien lyöntipaikkojen rakentamista kuin ulkona harjoiteltaessa. Lisäksi sisäharjoittelussa kierrettiin Suomen Golfliiton materiaaleihin kuuluvaa Sisägolf-rataa, joka rakennettiin identtiseksi molemmille sisäharjoittelukerroille. Rata koostui erilaisista chippi- ja puttiharjoituksista, joissa hyödynnettiin liikuntasalin varustusta kohteina ja esteinä. Opetuspaikkojen systemaattinen strukturointi lisää turvallisuutta ja oppilaiden itseohjautuvuutta, sekä vähentää oppilaan näkökulmasta oleellisten huomioitavien asioiden määrää. Tämä tekee opetustilanteesta helpommin ymmärrettävän ja turvallisemman niin oppilaille kuin myös opettajalle. Strukturointi ei ole kaikille oppilaille sujuvan toiminnan kannalta ehdottoman tärkeää, mutta helpottaa joidenkin oppilaiden toimintaa huomattavasti ja kaikkien toimintaa jossain määrin.

6.2 Huomioita erityisryhmän golfkurssilta

6.2.1 Sisällöt ja motivaatio

Golfissa lajiharjoittelun sisällön muodostavat perinteisesti pääasiassa tekniset kuivaharjoitukset, lyöntiharjoitukset, pelinomaiset harjoitukset ja pelaaminen. Teknisissä kuivaharjoituksissa tavoitteena on liikkeen tai asentojen muokkaaminen, lyöntiharjoituksissa voidaan painottaa tekniikkaa tai lopputulosta, pelinomaisissa harjoituksissa ja pelaamisessa pyritään siirtämään harjoiteltuja ominaisuuksia pelinomaisiin tilanteisiin tai keskittämään puhtaasti tuloksen tekemiseen. Kurssin aikana käytettiin kaikkia harjoittelun eri muotoja, joiden soveltuvuus kohderyhmälle vaihteli huomattavasti harjoitusmuodosta riippuen. Havaintopäiväkirjassa oli useita positiivisia havaintoja pelaamiseen ja pelinomaisiin harjoitteisiin liittyen (liite 1a.), kuten *”Ryhmänä pelattu peliharjoite oli paljon motivoivampi edellisiin verrattuna”* tai *”Matiaksella ilmeisesti huono päivä, hermostui helposti, mutta osasi kuitenkin kontrolloida tunteitaan ja tyyntyi selvästi pelin aikana, varmaan mielekästä puuhaa”*. Pelinomaisista harjoitteista ja pelaamisesta tehtyjen havaintojen mukaan ne olivat poikkeuksetta erittäin motivoivia harjoitusmuotoja. Videoitu materiaali antoi vahvaa tukea päiväkirjaan kirjatuille havainnoille. Pelaamisen motivoivuudesta kertoi myös se, että pelaaminen poikkeuksetta auttoi tilanteissa, joissa oppilaan motivaatio oli syystä tai toisesta matala. Motivoivan vaikutuksen takia pelaamista voisi myös ajatella käytettäväksi palkkionäkökulmasta. Onkin todettu, että yksi keino vahvistaa positiivisia toimintamalleja on palkita oppilaita hyvästä toiminnasta (Auxter ym. 2005, 212). Palkittaessa tulee huomioida, että palkkio on oppilaille merkityksellinen (Lieberman & Houston-Wilson 2003). Palkitsemisen avulla olisi mahdollista motivoida oppilaita keskittymään myös niihin harjoituksiin, jotka eivät olleet yhtä motivoivia, mutta oppimisen kannalta tärkeitä. Pelaaminen ja pelinomaiset harjoitteet, joissa tavoitteena on pelata pallo reikään asti, ovat hyvin konkreettisia ymmärtämisen näkökulmasta. Konkreettisten tavoitteiden ja harjoitteiden suosiminen on ymmärtämisen ja motivaation kannalta tärkeää henkilöillä, joilla on oppimisen vaikeuksia (Huovinen & Rintala 2007, 203). Pelinomaiset harjoitteet ruokkivat myös pelikäsitteiden kehittymistä konkreettisessa muodossa käytännön työskentelyn kautta.

Havainnot matalasta motivaatiotasosta sen sijaan ilmenivät vastaavasti abstraktien sisältöjen yhteydessä (liite 1b). *”Heiluriliikkeen harjoittelu ei ollut motivoivaa yhdessä eestaas heiluttelemalla, keskittyminen herpaantui useimmilta pian”* ja *”Kuivaharjoittelu ei ole kovin motivoivaa, eivätkä oppilaat jaksaneet tehdä kovin montaa suoritusta”*. Havainnot tukevat vahvasti konkreettisten sisältöjen merkitystä. Kaikille oppilaille ei rakennu merkitystä kuivaharjoitteesta, koska he eivät osaa yhdistää harjoitteen merkitystä konkreettiseen lyöntisuoritukseen. Merkityksettömän harjoituksen toistojen tekeminen ei motivoi. Tämä on ymmärrettävää, kun lisäksi huomioidaan, että oppimisen vaikeuksiin liittyy usein lyhyt keskittymiskyky (Krebs 2007, 146). Paljon toistoja sisältäneet harjoitukset eivät myöskään olleet innostavia pidemmän päälle, pois lukien täyden lyönnin harjoittelu. Lisäksi harjoitteiden kehittäminen pisteyttämällä vaikutti huonolta sovellukselta (liite 1b). *”Chippiharjoitteessa laskettiin pisteitä joukkueena, kummallakaan ryhmällä suoritukset eivät parantuneet pisteiden valossa kierrosten edetessä. Olisiko tylsistymistä samaan suoritukseen”*. *”Ensimmäisissä sarjoissa motivaatio oli vielä hyvä, mutta pisteytys harjoitteen kehittämisenä ei tuntunut herättävän uutta motivaatiota”*. Pisteyttämällä harjoituksia päädyttiin tilanteeseen, jossa sovellus ei antanut lisäarvoa oppilaille. Mielessä laskettavan pisteytyksen idea on ilmeisesti joillekin oppilaille liian abstrakti eikä sovelluksen idea hahmotu oppilaalle, joten merkitystä ei synny. Vastaavia havaintoja motivaation puutteesta oli tehty tilanteissa, joissa jo aiemmin käytetty harjoitus toteutettiin toisena päivänä uudestaan (liite 1b). Havainnot, kuten *”Ei tuntunut oikein motivoivan enää sama harjoite”*, *”Oppilaiden motivaatio samoihin lämmittelyihin alkaa hieman rakoilemaan”* ja *”kaikessa yksinkertaisuudessaan monotonisesti pallonlyömisharjoitukset alkavat ehkä vähän tympiä”* kertovat, että motivaatio tiettyyn harjoitteeseen hiipuu uutuuden viehätysten jälkeen, erityisesti, mikäli tarjolla on ollut hausempia sisältöjä. Toimittaessa ryhmän kanssa on haastavaa mukauttaa toimintaa yksilöllisesti tilanteessa, jossa sisällön ja ympäristön vaihtelu stimuloi joidenkin erityisryhmiin kuuluvien motivaatiota ja keskittymiskykyä, kun taas esimerkiksi autistisissa henkilöissä ennakoimattomat muutokset aiheuttavat usein turvattomuutta, mikä heikentää oppimisen lähtökohtia (Houston-Wilson 2011, 199).

Opetuskertojen pituuteen ja ajankäytössä tehtyihin ratkaisuihin liittyen oli myös selkeitä havaintoja (liite 1b), joiden mukaan opetuskertojen loppupuolella harjoittelumotivaatio alkoi jo kärsiä, erityisesti palattaessa aiemmin harjoiteltuun sisältöön. *”Kiertämisen jäl-*

keen pidettiin pieni tauko ja harjoiteltiin vielä chippiä hieman etäämmältä, mikä heikkeni pituuskontrollia huomattavasti. Motivaation puutettakin saattoi jo olla ilmassa”. On siis hyvä sijoittaa keskittymistä vaativat ja vähemmän innostavat harjoitukset tunnin alkuun. Motivaation heikkenemiseen varmasti vaikutti suurien toistomäärien lisäksi väsymys. 90 minuuttia golfia lämpimässä auringonpaisteessa on pitkä aika oppilaille, joiden fyysinen kunto on huono, mikä vaikeuttaa keskittymistä entisestään. Erityisryhmiin kuuluvien fyysistä kuntoa voi lähtökohtaisesti pitää matalana, koska he eivät osallistu liikuntaan yhtä paljon kuin vammattomat (Legg 2003, 184). Esimerkiksi kehitysvammaisten hengitys- ja verenkiertoelimistön kunto on pääsääntöisesti heikompi kuin vammattomilla ja noin joka toisella Down lapsella on jokin sydämen vajaatoiminta (Block 1991; Fernhall ym. 1989; Rintala 2002, 34).

Edellä käsiteltyjen havaintojen perusteella oppimisvaikeudet ja golfin teknisten taitojen tehokas oppiminen muodostavat haastavan yhtälön. Golflyönti on motorisesti vaativa liike ja sen hallitsemiseen vaaditaan tuhansia tarkoituksenmukaisia toistoja. Suuri toistojen määrä harjoittelussa on yleisestikin perusedellytys motorisen automaation kehittymiselle. Opettajalla on erityisryhmien kohdalla haaste luoda stimuloivia ja mielenkiintoisia harjoituksia, jotka ylläpitävät keskittymisen oleellisissa asioissa siten, että toistoja saadaan kuitenkin mahdollisimman paljon (Collier 2011, 124). Golflyönnin oppimista ei ainakaan helpota teoreettinen lähtökohta, jonka mukaan oppimisvaikeuksiin liittyy usein myös tämän tutkimuksen havainnoista tukea saaneita asioita, kuten tavanomaista heikompi keskittymiskyky, vammattomia hitaampi oppiminen, joka vaatii totuttua enemmän toistoja, sekä usein lähtökohtaisesti matala motorinen taitotaso (Collier 2011, 125).

Olosuhteiden pakosta opetus vietiin pariin otteeseen sisätiloihin, mikä myös osoittautui tutkimuksellisesti mielenkiintoiseksi ympäristöksi opetuksen sisältöihin ja organisointiin liittyen. Pääsääntöisesti sisägolfiin liittyen havainnot (liite 1a) olivat positiivista, kuten *”Liiton saligolfkonsepti otettiin käyttöön. Rastit toimivat todella hyvin ja olivat motivoivia. Ajattelin, että erkoilla saattaisi olla vaikeuksia hahmottaa joidenkin rastien tavoitteita, mutta käytännössä tätä ongelmaa ei ollut”.* Ainoat negatiiviset havainnot sisägolfista (liite 1a ja liite 3) liittyivät turvallisuuteen. Sisällä aiheutui *”turvallisuusriski, joka olisi voitu välttää väljemmillä tilajärjestelyillä”* ja tässä tapauksessa *”(parketti)lattian kanssa sai olla varovainen”.* Oppimisympäristönä sisätilat saattavat olla eri-

tyisesti autistisille oppilaille turvallinen lähtökohta ja hyvä ponnahduslauta golfiin. Autismille on tyypillistä sensorinen ylikuormittuminen, joten selkeästi rajattu ja -organisoitu liikuntatila on autistille turvallinen ja näin ollen suositeltava. (Houston-Wilson 2011, 206; Lieberman & Houston-Wilson 2003.) Golfkentän ympäristö ja harjoittelupaikat eivät usein ole luonnostaan selkeästi rajattuja alueita, minkä lisäksi ympärillä on usein paljon havainnoitavaa. Sisätiloissa sen sijaan *”Tila on selkeästi rajattu, eikä ympärillä ole muita virikkeitä”*. Sisäharjoittelun aikana otettiin myös kurssin ensimmäinen kontakti täysiin lyönteihin. *”Täysien lyöntien lyöminen on selvästi motivoivaa. Tunneilla oli motivoitunut ilmapiiri, vaikka onnistumisten saaminen olikin haastavaa”*. *”Svingejä lyötäessä motivaatio ei kadonnut harjoittelun aikana, vaan kaikki olivat mukana koko puolituntisen ajan”*. Havainnot täyden lyönnin harjoittelemisen motivoivuudesta (liite 1a) yllättävät, koska ne eivät saa tukea muiden osa-alueiden harjoituksista tehdyistä havainnoista, joissa suuri toistojen määrä ja epäonnistumiset latistivat motivaatiota. Tämän lisäksi kirjallisuudessa yleisesti painotettu peruskaava, jossa onnistumisen kokemusten systemaattista saamista painotetaan, ei anna tukea havainnoille (Collier 2011, 124). Sopivan haastavassa tavoitteessa onnistuminen lisää, tai vähintäänkin ylläpitää sisäistä motivaatiota, kun taas epäonnistuneesta tavoitteenasettelusta johtunut epäonnistuminen suorituksessa saattaa heikentää oppilaan sisäistä motivaatiota (Horn & Amorose 1998, 50). Harjoiteltaessa täysiiä lyöntejä onnistumisia tuli harvoin, mutta silti motivaatio pysyi yllä paljon pidempään kuin muiden osa-alueiden toistoharjoituksissa. Autistisille henkilöille on sinänsä tyypillistä, että he rakastavat vauhtia (Rintala & Norvapalo 2002, 39). Tämä voi selittää osaltaan täysien lyöntien mielekkyyttä, koska täydet lyönnit ovat vauhdikkainta sisältöä, mitä golf tarjoaa. Ilmiö on toisaalta ryhmästä riippumatta tuttu. Vastaavia havaintoja on vammattomien lasten golfkursseilta, jossa täysien lyöntien harjoittelu motivoi oppilaita yleensä eniten.

Pitkien lyöntien motivoivuus yllätti, koska opettajan ennako-oletus oli, ettei niin vaikea sisältö motivoisi oppilaita. Tutkija-opettajan ennako-oletukset, liian korkeat sellaiset, tulivat esille myös muissa havainnoissa (liite 2). *”Vaikka toinen ryhmä on aloittelijaryhmä ja toinen jatkoryhmä, on molemmille vedetty samat harjoitteet samalla saplunalla. En ole pahemmin myöskään huomannut taitoeroja, jotka perustelisivat erillisen tuntien suunnittelun molemmille ryhmille. Perusasioissa on niin paljon harjoiteltavaa, että samoja juttuja voidaan käydä molemmille ryhmille”*. Ennakolta suunniteltuja sisäl-

töjä muokattiin ajoittain rakenteeltaan ja sisällöltään vähemmän vaativiksi. Alkuperäiseen suunnitelmaan nähden tavoitteissa vedettiin pakkia erityisesti ”jatkoryhmän” kohdalla. Alkuperäisen suunnitelman mukaan oli tarkoitus, että *”jatkoryhmän kanssa muisteltaisiin aluksi nopeasti mieleen perusasioita, jonka jälkeen voitaisiin siirtyä valmiuksien mukaan vaativampiin teknisiin ja lajikultuurillisiin sisältöihin”*. Toinen vastaava havainto liittyi ohjaajaresurssien, vaikkakin hyvien sellaisten, puutteeseen suunniteltujen sisältöjen valossa. *”Pelin yhteyteen ajattelin integroida etikettiä, mutta käytännön toimien hoitamisen ohessa se olisi ollut hankalaa, koska oppilaita piti avustaa suorituksissa”*. Ennakolta suunnitellut sisällöt perustuivat vammattomien golfin perusopetukseen, mikä olikin muutoksen tarpeen taustalla vaikuttava keskeinen tekijä. Kerolan (2001, 67) mukaan toimittaessa lasten kanssa, joilla on pulmia oppimisessaan, eivät yleiset opetussuunnitelmat riitä. Tilanne tulee arvioida yksilöllisesti ja opetusta tulee mukauttaa yksilöllisten vahvuuksien ja mielihyvää tuottavien sisältöjen mukaiseksi, kuten havaintojen perusteella tehtiin.

Huovisen ja Rintalan (2007, 203) mukaan, mitä enemmän lapsella on oppimisen vaikeuksia, sitä konkreettisemmin asioita tulee esittää. Harjoituksissa lähdettiin liikkeelle rakenteellisesti yksinkertaisista harjoitteista ja siirryttiin vähitellen monipuolisempiin. Näin päästiin tarkastelemaan, miten hyvin oppilaat hahmottavat erilaisten harjoitusten rakenteita ja tavoitteita. *”Puttitreenissä käytin kokeilumielessä toiselle ryhmälle harjoitetta, joka vaati huomattavasti ymmärtämistä. Ilman avustajien apua harjoite ei olisi toiminut, koska harjoituksen toteuttamista ja tavoitetta ei olisi ymmärretty kaikkien kohdalla. Avustajien avulla harjoitus pyöri hyvin ja vähitellen myös Lauri ja Matias ymmärsivät harjoituksen tavoitteen ja todella nauttivat onnistumisista”*. Havainto on hyvä esimerkki siitä, miten harjoitteita tulee sovittaa yksilöllisesti oppilaiden valmiuksien ja ohjaajaresurssien mukaan (Roberts ym. 2007, 5). Kognitiivisesti haastava harjoite oli tässä tapauksessa mahdollista toteuttaa, koska kyseisen harjoituksen yhteydessä oli resurssien puitteissa mahdollista antaa yksilöllistä ohjausta. Toisaalta oli peräti yllättävää, miten hyvin myös haastavammat autistiset oppilaat alkoivat omatoimisesti ymmärtää harjoitteen etenemistä varsin lyhyen aktiivisen ohjauksen seurauksena, siitä huolimatta että aiemmissa harjoitteissa ei ollut käytetty vastaavaa rakennetta ja harjoitusrakenteiden hahmottaminen vaikutti heidän kohdalla ajoittain haasteelliselta. Omatoimisuuden kehittyminen vaihteli huomattavasti riippuen harjoitteen vaatimuksista, mitä oli

haastavaa ennakoida. Yksilöllisyys korostui samassa harjoitteessa myös toisella tavalla havainnossa, joka kohdistui rauhattoman, hermostuneen ja toiminnaltaan hätäisen autistisen oppilaan toimintaan harjoituksen aikana. ”*Matiaksen tarkkuus puttiharjoitteessa oli mieleenpainuva, koska se ei näy ulospäin hänen luonteesta ja muusta käyttäytymisestä. Hän pystyi todella tavoitteellisesti suorittamaan harjoitusta ja Matiaksen puttistroukki on hyvä ja rauhallinen*”. Yllätyksellisyyttä oli niin keskittymisessä kuin motorisessa suoritussakin. Havainto on hyvä esimerkki siitä, miten oireyhtymän piirteet eivät kerro yksilöllisesti ihmisen piirteistä. Jokaisen kohdalla tulee keskittyä yksilöllisiin taipumuksiin diagnosoille tyypillisten oireiden sijaan. (Collier 2011, 120.)

Kognitiivisesti haastavat tilanteet eivät aina palvelleet oppilaiden tarpeita. Harjoitteiden valinnan epäonnistumisesta oli havaintoja (liite 1c), kuten; ”*Lähipeliradan kiertämisen aikana huomasi selvästi verrattuna edelliseen kertaan, että tänään oli harjoiteltu täysiä lyöntejä, koska lyönnit olivat pelin aikana huomattavasti edellistä kertaa kovempia, mikä taas heikensi tulostasoa, koska tarkoituksenmukaisia lyöntejä ei lyöty. Olisi tärkeää siis harjoitella pelissä sovellettavia lyöntejä ennen peliä, koska harjoiteltu lyönti jää selvästi `kroppaan muistiin`*”. Havainnon perusteella oli selvää, että oppilailla oli vaikeuksia muokata toimintaansa tarkoituksenmukaisesti tilanteissa, joissa harjoituksesta seuraavaan siirtyminen vaati myös erilaisen motorisen suorituksen valitsemisen. Samankaltainen, mutta puhtaasti kognitiivisiin prosesseihin perustuva havainto oli kirjattu tilanteessa, jossa kahden peräkkäisen harjoituksen alku oli samanlainen, mutta harjoituksen edetessä rakenne muuttui: ”*Huomasin, että aiemmat käytäntömallit jäivät mieleen voimakkaasti ja niiden mukaan osataan toimia. Tästä esimerkkinä puttiharjoite, jossa palloja oli useampia ja tarkoitus oli putata jokaista kerran ja hakea pallot. Luonnollisena reaktiona Lauri puttasi ekan ja lähti jatkamaan reikää loppuun*”. Vastaavaa harjoituksen etenemistä oli käytetty aiemmin, ei kuitenkaan samalla tunnilla, eikä kyseisen sisällön yhteydessä. Tämä aiheutti selvästi sekaannusta oppilaissa, eivätkä oppilaat osanneet keskittyä välittömästi oleelliseen. Opetuksen sisältöjen johdonmukainen rakentaminen edistää kaikkien lasten oppimista (Ahonen ym. 2005, 8).

6.2.2 Työtavat

Työtavoilla eli opetusmenetelmillä tarkoitetaan niitä käytännön toimenpiteitä, joiden avulla opettaja organisoii opiskelua pyrkien edistämään oppimista. Ensisijaisesti työtavan valintaa ohjaavat opiskelun tavoitteet ja opetuksen sisältö. Lisäksi työtavan valintaan vaikuttavat muun muassa opettajan valmiudet, oppilaiden kehitystaso, opetustila, välineet ja käytettävissä oleva aika. Työtapa vaikuttaa ohjeiden antamiseen, organisointiin, palautteenantoon ja ryhmän hallintaan. Työtavat vaihtelevat suorasta opettajalähtöisestä ”komentotyylistä” epäsuoraan oppilaslähtöiseen opetukseen. Oppilaslähtöiset työtavat vaativat oppilaalta omatoimisuutta ja tukevat oppilaan luovuutta, ongelmanratkaisutaitoa, itsenäisyyttä ja sosiaalisia taitoja. Opettajajohtoiset työtavat ja yhteisharjoitukset ovat hyviä silloin kun aikaa on rajoitetusti ja tavoitteena on uuden taidon oppiminen, tai ollaan tekemisissä vaikeammin vammaisten oppilaiden kanssa. Oppilaslähtöisiä opetustyyliä ei tällöinkään tule hylätä täysin ja opetustyylien monipuolinen käyttö on aina hyvä lähtökohta. (Collier 2011, 130 - 131; Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 105 - 106.)

Golfkurssilla käytettiin pääsääntöisesti opettajalähtöisiä työtapoja, koska lajisäällöt olivat varsin vaativia ja yksilöllisen ohjaamisen mahdollisuus oli ajallisesti rajallista. Yksittäisissä tapauksissa oli kuitenkin ”*Hauska huomata, että opettamisessa voi haastavienkin oppilaiden kohdalla käyttää yksinkertaisia kysymyksiä, ohjattua oivaltamista, joissa verbaali kommunikointi on keskeistä ja asioita pitää hiffata*”. On myös hyvä muistaa, että opetettaessa oppilaita joilla on liikkumista rajoittava vamma, saattavat oppilaslähtöiset tyyliä olla erittäin tehokkaita. Oppilaan omat kokemukset ja tunteet ja näiden kautta saatavat oivallukset ovat äärimmäisen tärkeitä tilanteissa joissa esimerkiksi suoritustekniikkaan pitää löytää perinteisestä mallista poikkeava yksilöllinen sovellus. (Collier 2011, 130 - 131; Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 105 - 106; Koljonen & Rintala 2002, 204 - 205.) Erilaisista tyyleistä ei voida määrittää tiettyä parasta työtapaa. Taitava opettaja osaa muokata opetustyyliä huomioiden opetuksessa omat taitonsa ja mieltymyksensä, opetettavan asian luonteen ja oppijoiden piirteet. (Collier 2001, 130.)

Vaikka kummassakin opetusryhmissä oli vain neljä oppilasta, muodostui organisoinnin kannalta keskeiseksi tekijäksi jatkuva toiminnan- ja oppilaiden henkilökohtaisen ohjaamisen tarve (liite 3). Tuntien aikana, erityisesti peliharjoitteiden aikana oli ”*Paljon asioita huomioitavana jatkuvasti*”, kuten ”*oppilaiden sijoittuminen toisen lyöntivuoron aikana*”, ”*lyöntivuoro*”, ”*huomio pitää hakea aina ennen jokaista suoritusta erikseen*”, ”*perusasioiden huomauttaminen tärkeää jokaista lyöntiä ennen, jopa 20 cm puteissa*” ja ”*Pelin kulkua piti kolmen hengen ryhmässä ohjata jatkuvasti niin turvallisuuden kuin sääntöjenkin puolesta*”. Turvallisuus pelaamisen ja harjoittelun aikana, sekä turvallisuus, sujuvuus, oikean mailan- ja oikean lyöntiliikkeen valitseminen pelaamisen aikana vaativat jatkuvasti paljon opettajan huomiota. Positiivista oli kuitenkin havaita, että pääsääntöisesti ”*Esimerkin näyttämisen jälkeen tavoite oli kuitenkin helposti selvillä*” ja aktiivisen ohjaamisen avulla ”*homma toimi ihan hyvin*”. Havaintojen perusteella on tärkeää pitää mielessä, että golfissa käytettävät välineet ja ympäristö, joka ei ole automaattisesti turvallinen, saattavat olla riskitekijöitä. Havainnot tukevat teoreettista yleistä näkemystä, jonka mukaan henkilöi joilla on oppimisen vaikeuksia, ovat usein lyhytjänteisiä eikä heillä välttämättä ole systemaattista kykyä käyttää ”*maalaisjärkeä*” (Auxter ym. 2005, 433). Tämä saattaa konkretisoitua vaaratilanteina. Turvallisuutta voidaan edesauttaa harjoitusten oikealla ryhmittelyllä ja harjoitusmuodostelmilla ja turvallisuuden huomiointi on yksi tärkeimmistä asioista erityisryhmien liikunnan järjestämisessä (Huovinen & Rintala 2007, 201; Koljonen & Rintala 2002, 209).

Jatkuvan yksilöllisen huomioinnin tarpeeseen pystyttiin vastaamaan kurssin aikana avustajien avulla ja ajoittain ”*apu oli ... korvaamatonta*”. Useissa tilanteissa oli havaintoja (liite 3), joiden mukaan ”*Ryhmän kanssa ei olisi pärjännyt ilman avustajaa*” ja ”*ryhmän hallinta olisi ollut yksin vedettäessä suuri haaste*”. Avustajien hyöty ei rajoittunut ainoastaan ryhmänhallinnallisiin seikkoihin. Apu helpotti myös kognitiivisesti vaativampien harjoitusten toteuttamista. ”*Ilman avustajien apua harjoitus ei olisi toiminut, koska harjoituksen etenemistä ja tavoitetta ei olisi ymmärretty kaikkien kohdalla. Avustajien avulla harjoitus pyöri hyvin ja vähitellen myös Lauri ja Matias ymmärsivät harjoituksen tavoitteen ja todella nauttivat onnistumisista*”. Avustajan puute olisi rajoittanut mahdollisuutta käyttää esimerkin kaltaisia rakenteeltaan hieman haastavampia harjoituksia, joiden avulla harjoitteluun voitiin tuoda motivoivaa vaihtelua. Onkin todettu,

että avustajien merkitys erityisryhmien opettamisen kohdalla on suuri, koska se helpottaa oppilaiden yksilöllistä huomiointia (Lieberman & Houston-Wilson 2003). Kurssin aikana heräsi myös ajatus, jonka mukaan erityisryhmiin perehtyneen ”*Fysioterapeutin kanssa tehtävä yhteistyö voisi olla todella kova juttu, koska usealla oppilaalla on haasteita, joita fyssari tuntee, mutta golfpro/liikunnan ammattilainen ei tunne*”. Vaikka vammojen tuntemus on opettajalle oleellista (Rintala & Norvapalo 2002, 38), eivät vammojen kuvaukset välttämättä tarjoa kattavia käytännön työkaluja opettamiseen. Motoriikkaan vaikuttaviin haasteisiin perehtyneen fysioterapeutin konsultoinnin avulla löytyisi ratkaisuja käytännön tason haasteisiin, joita ilmeni myös kurssin aikana. Havaintojen (liite 5) mukaan esimerkiksi Pekan ”*Ote oli myös löysä ja löysät ranteet*”. ”*Pitäisi keksiä miten saa jäməkämmän otteen*”, mutta en keksinyt mitään erityismenettelmää tilanteen selvittämiseksi. Lihasten hypotonia ja heikko puristus ovat tyypillisiä downin oireyhtymässä (Block 1991). Vastaavasti en keksinyt tehokasta ratkaisua tilanteeseen, jossa CP-vammainen Joni ”*Ymmärtää selvästi golfswingin mekaniikkaa mutta haasteena painon siirto spastiselle vasemmalle jalalle*” ja ”*Lämmittelyssä huomasi spastisuuden takia haasteita vartalon kierrossa*”.

Kaikilla oppilailla golflyönnin mekaniikan ja perusteiden hahmottaminen ei ollut yhtä vahvaa kuin Jonilla, mikä sinänsä kuuluu lajin luonteeseen kohderyhmästä riippumatta. Kurssin alussa kokeilin erilaisia tapoja etsiä oikeita alkuasentoja (liite 3). Esimerkiksi ”*Asennon konkreettinen vääntäminen ei tuntunut vaikuttavan hyvältä keinolta, vaan sekoitti Kallea ja asento muuttui lähinnä huonommaksi. Kallen selkä pyöristyi kun asentoa yritettiin muuttaa kulmikkaammaksi kallistumisen sijaan*”. Matiaksellakin oli ”*Oma-laatuinen lyöntiasento, johon oli vaikea saada muutosta, koska kommunikointi oli hankalaa*”. Kinesteettinen ohjaaminen ei lisäksi sovellu kaikkien opettamiseen, kuten sellaisten autististen henkilöiden opettamiseen, joilla on tuntoaistin yliherkkyyttä (Rintala & Norvapalo 2002, 38). Myös muita lähestymistapoja kokeiltiin. Auditiiivista ja visuaalista kanavaa stimuloitiin yhtäaikaaisesti, kun ”*Ote käytiin nopeasti läpi näytön ja selityksen kautta. Menetelmä ei kuitenkaan tuntunut toimivan ja ”Oikeaan otteeseen olisi ehkä voinut yrittää keksiä joitakin tapoja, joilla idea olisi mennyt paremmin jakeluun*”. Seuraavalla kerralla hyödynsin erilaista lähestymistä, jonka avulla ”*Asennon hakeminen onnistui paljon paremmin kuin edellisellä kerralla. Purin otteen ja asennon hakemisen osiin: Ota hyvä ote (joka tarkistettiin kaikilta oppilailta), kädet suoraksi, kallistu eteen-*

päin. Aseennon hakemisen pilkkominen osiin tuntui hyvältä ratkaisulta”. Tärkeää oli, että huomio pidettiin ainoastaan yhdessä asiassa kerrallaan kaikessa rauhassa ja jokainen yksittäinen vaihe karsittiin ohjeistukseltaan mahdollisimman pelkistetyiksi. Rutiinien rakentaminen on tärkeää myös laadukkaan lopputuloksen saamiseksi ja kurssilla hyväksittiin havaittua menetelmää purkaa suoritukset selkeisiin osiin suositellaan myös kirjallisuudessa (Lieberman & Houston-Wilson 2003). Ote, tähtäys, asento ja pallon paikka ovat hyvän golflyönnin peruspilareita (PGA of America 1990, 110 - 127). Niiden hakeminen kohdilleen onnistuu hyvin pilkkomalla eri osat yksittäisiin vaiheisiin, jolloin riittää, että oppilas pystyy keskittymään yhteen asiaan kerrallaan. Golflyönnissä tilanne on toinen. Lyönnin vaiheet on toki mahdollista pilkkoa osiin ja harjoitella vaihe vaiheelta, mutta silloin päädytään jälleen helposti abstraktiin sisältöön, mikä ei palvele oppijoita joilla on oppimisen vaikeuksia. Yksittäisen harjoittelun elementin yhdistäminen kokonaissuoritukseen on hyvin haastavaa (Lieberman & Houston-Wilson 2003). Tämä saattaa vaikeuttaa motivoitumista harjoitteen tekemiseen.

Havaintojen perusteella oli selvää, että moneen asiaan keskittyminen yhtä aikaa on vaikeaa. Piirre on tyypillinen esimerkiksi autismin yhteydessä (Lieberman & Houston-Wilson 2003). Erilaisten apuvälineiden avulla opetuksessa pystyttiin tukemaan oppilaiden itseohjautuvuutta ja pienentämään tietoisesti huomioitavien asioiden määrää lyönnin harjoittelussa (liite 3). Esimerkiksi *”Jalanjälkien käyttäminen apuvälineenä olisi ... tarpeellista, jolloin yksi elementti saataisiin oikein automaattisesti ja voitaisiin kiinnittää huomiota seuraavaan asiaan*”. Sisäharjoittelussa *”käytin kumisia jalanjälkilätkiä, mitkä olivat loistava väline jalkojen paikkaa hahmotettaessa. Jalkojen paikkaa noudatettiin orjallisesti, edes uuden pallon asettamisen ajaksi jalkoja ei meinattu uskaltaa ottaa pois lätkien päältä, loistava apuväline*”. Vastaavien *”Apuvälineiden käyttäminen olisi ulkonakin huomattavan hyödyllistä. Olisi hyvä ... esim. maalata jalkojen ja pallon paikat maahan*”, koska *”Pallon paikka etäisyysuunnassa ja myös sivusuunnassa lähes poikkeuksetta on silti haastavaa, kuten myös sen ymmärrys, että palloa ei kannata laittaa monttuun*”. Ulkona harjoiteltaessa *”Hyvät lyöntimatot olisivat edesauttavia. Mattojen koko olisi riittävä ja niiden päällä voisi seisoa, oikeat lyöntimatot vaan liian kalliita. Pallo aina helpossa paikassa lyödä, mikä ei toteudu ruoholta lyötäessä*”. Yksinkertaisia ovimattoja ja kumisia jalanjälkilätkiä kokeiltiin myös ulkoharjoittelussa. *”Matot olisivat toimivia myös ulkokäytössä, mutta olisi hyvä jos ne saisi maahan kiinni*”.

Lyönnin helpottamisen lisäksi apuvälineitä käytettiin helpottamaan myös harjoitteiden hahmottamista (liite 3). Systemaattinen apuvälineiden käyttö on osa rutiininomaisten struktuurien rakentamista. Rutiinien on havaittu vähentävän verbaalin ohjeistamisen tarvetta ja tukevan näin ollen oppilaan itsenäistä työskentelyä (Lieberman & Houston-Wilson 2003). Eriväriset pyöreät kumilätkät toimivat alun perin oppilaiden omien lyöntipaikkojen rajoina ja ne tulivat tätä kautta tutuiksi. Erilaisissa harjoitteissa lätkiä käytettiin merkitsemään suorituspaikkoja. Esimerkiksi *”Puttiharjoitteessa kumilätkiä käytettiin harjoituspaikkojen merkinä, mitkä olivat todella hyviä”*. Toisessa harjoituksessa *”Lyöntipaikat oli merkitty tutusti kumikiekoilla ja reiän läheisyyteen oli laitettu selkeyden vuoksi samanvärisen kumilätkä, millä selkiytettiin harjoitusta”*. Värikkäitä apuvälineitä käytettiin myös selkeyttämään kohdealueen hahmottamista. Perinteisesti kohdealueena voisi toimia esimerkiksi harjoitusviheriö, mutta viheriön rajojen hahmottaminen saattaa olla joillekin hankalaa. Köysillä ja keiloilla rajatut *”Kohteet olivat selkeitä ja eri värein merkittyjä, mikä helpotti hahmottamista”*.

6.2.3 Kommunikointi

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kykyprofiilit saattavat olla hyvin epätasaisia ja erilaisia. Oppilailla saattaa olla suuria puutteita joissakin havaintotoiminnoissa, mutta muut oppimisvalmiuksien alueet ovat vahvoja. Tähän saattaa vaikuttaa oppijan varsinaisen ongelma-alueen lisäksi mahdolliset lisävammat, kuten kuulo- ja näkövamma, liikuntavammat tai tarkkaavaisuuden häiriöt. (Huovinen & Rintala 2007, 202.) Tämä tuli selvästi ilmi kurssin havainnoissa (liite 4), joista hyviä esimerkkejä ovat autististen oppilaiden verbaalien kommunikointitaitojen kirjavuus. *” Kalle oli sosiaalinen ja kykeni keskustelemaan niitä näitä kohtalaisen hyvin”*. Hän myös *” vastaanotti auditiivista palautetta kohtalaisesti ja osasi arvioida omia suorituksiaan”*. Lauri vastaavasti *”Ymmärtää puhetta hyvin ja puhuu jonkin verran. Osaa ottaa auditiivista palautetta vastaan”*. Matias taas *”kommunikoi puheen avulla välttävästi. Ymmärtää puhetta jossain määrin”*. Verbaalilta kommunikointitaidoltaan Down-poika Pekka oli Matiaksen kaltainen. Ihmisille joilla on oppimisvaikeuksia visuaalinen tai kinesteettinen oppimiskanava ovatkin usein auditiivista oppimiskanavaa tehokkaampia. (Huovinen & Rintala 2007,

202; Kerola 2001, 111.) Eri aistikanavien monipuolinen käyttö on opetuksen peruskäytännöksiä. Opettajan on valittava opetusmenetelmät monikanavaisesti siten, että ne palvelevat sekä audittiivisia, visuaalisia että kinesteettisiä oppijoita. (Kerola 2001, 111.) Kommunikoinnissa erilaisten vammojen tuntemus on tärkeää paitsi tehokkaan oppimisen kannalta, niin myös erikoistapauksien kannalta. Esimerkiksi autismissa tyypillisenä piirteenä on aistiherkkyyksien poikkeavuus, mikä saattaa ilmetä esimerkiksi kosketusarkuutena tai päinvastoin (Rintala & Norvapalo 2002, 38). Näin ollen perehtyneisyys erilaisiin vammoihin saattaa muodostua keskeiseksi asiaksi opetusmenetelmien ja kommunikointikanavien valinnassa. Pari havaintoa (liite 4) kurssin alussa viittasi kosketusarkuuteen. ”*Matias saattoi hieman vieroksua kädestä pitäen ohjaamista*” ja ”*Ari musitaakseni joskus kapinoi kyseistä metodologiaa*”. Toisaalta kyseessä saattoi olla myös vieraan ihmisen vieroksuminen, koska kurssin loppupuolella olin kirjannut havainnon, jonka mukaan ”*Jokaista uskaltaa ohjata kädestä kiinni pitäen*”.

Kommunikointi oppilaiden kanssa kehittyi huomattaavasti myös verbaalilla puolella kurssin edetessä oppilaiden ja heidän yksilöllisten piirteidensä tullessa tutummiksi (liite 4). Ensimmäisellä kokoontumiskerralla tehdyn havainnon mukaan ”*Oppilaiden haastatteleminen ei tuota kovin hedelmällisiä keskusteluja*”. Kurssin edetessä kuitenkin olin havainnut, että ”*Yksilöllinen huomiointi alkaa helpottua, kun oppii jokaisen erilaisen luonteen ja kommunikointitavan, sekä ymmärtää paremmin jokaisen tason eri osa-alueilla, niin taidollisilla, kuin kognitiivisilla*”. ”*Ehkä aiempaa enemmän kommunikoin kaikkien kanssa puheen avulla ja opin huomaamaan, milloin puhe menee perille ja milloin pitää vahvistaa muita kanavia käyttäen*”. Tyypillistä on, että oppimisvaikeuksiin liittyy kuuntelemaan keskittymisen vaikeuksia (Lieberman & Houston-Wilson 2003). Puheen avulla kommunikoinnissa olikin näin ollen tärkeää ”*kiinnittää ensin huomio*”. Kurssin lopulla oman kokemukseni mukaan ”*kommunikointi on jo täysin luontevaa oppilaiden kanssa ja suullinen viesti menee kaikille hyvin perille*”. Kokonaisuudessaan kommunikaatioon liittyvät havainnot kuvastavat oppilaiden vaihtelevia kommunikointitaitoja, joissa puheen tuottamisen ja ymmärtämisen vaikeuksien lisäksi merkittävää oli vaikeus keskittyä kuuntelemaan. Tärkeä havainto oli myös kommunikoinnin sujuvuuden kehittyminen kurssin edetessä. Paranemisen taustalla oli yksilöllisten kommunikointivalmiuksien tuntemuksen kehittymisen lisäksi varmasti myös oppilaiden jännityk-

seen väheneminen ja luottamuksen lisääntyminen opettajaa kohtaan kurssin edetessä sekä toimintatapojen ja ympäristön tullessa tutuiksi ja turvallisiksi.

7 POHDINTA

Tutkimuksen pääkysymys tarkasteli golfin opettamista asetelmassa, jossa opetettava ryhmä koostuu ihmisistä, joilla on oppimisen vaikeuksia. Millä tavoin oppilaiden oppimisvaikeudet ilmenevät golfissa ja miten oppimisvaikeuksia tulisi huomioida opetuksessa? Tapaustutkimuksessa myös pohdittiin havaintojen pohjalta miten golf soveltuu erityisryhmien liikuntamuodoksi. Aineistonkeruun päämenetelmänä tutkija-opettajan havaintopäiväkirja toimi hyvin, koska sen avulla sain kerättyä tietoa tutkimuksen tehtävien mukaisesti, opettajan näkökulmasta. Tutkimuksen havaintojen perusteella tuli esille, että oppimisvaikeudet asettavat erityisvaatimuksia golfin opettamiselle, mikäli golfin oppimisessa pyritään tehokkuuteen, hauskuuteen ja motivoivaan harjoitteluun. Keskeisimmät huomiot liittyivät opetuksen sisältöön, organisointiin ja vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa.

Golfin opettamisessa yleiseksi juurtuneessa kaavassa aloitetaan otteen, alkuasennon, tähtäämisen ja lyönnin perusperiaatteiden hahmottelulla, joita lähdetään harjoittelemaan lyhyiden lyöntien kautta. Tästä siirrytään varsin nopeasti, esimerkiksi kolmen tunnin harjoittelun jälkeen täysiin lyönteihin. Näiden kolmen tunnin aikana harrastuksensa vasta aloittaneille vammattomille ihmisille kuitenkin sisäistyy yleiskäsitys ydinseikoista, joiden avulla omaa työskentelyä on mahdollista arvioida ja kehittää. Oppilaat osaavat tässä vaiheessa pääsääntöisesti kiinnittää huomiota erityisesti otteeseen ja tähtäykseen, joita on helppo kontrolloida omalla visuaalisella havainnoinnilla. Näitä voidaan pitää perusedellytyksinä omatoimiselle tarkoituksenmukaiselle harjoittelulle. Näin ei kuitenkaan usein ole oppimisvaikeuksien yhteydessä. Useiden oppilaiden toiminta oli vielä yhdeksän opetuskerran jälkeenkin vahvasti yksilöllisen ja jatkuvan ohjauksen varassa. Riippuvaisuus opettajasta oli suurta niin teknisissä perusasioissa, kuin myös pelin konktiivisessa hahmottamisessa. Esimerkiksi voimansäätelyyn liittyvä lyöntiliikkeen pituuden hahmottaminen vaikutti jostain syystä vaikealta. Pääsääntöisesti automaationa tuleva lyöntiliike oli erittäin kova suhteessa tavoiteltuun lyöntioituuteen. Tämä on erikoinen haaste. Kurssin aikana pelattaessa piti useille oppilaille käydä näyttämässä mallisuoritus ja kertoa tilanteen vaatimasta sopivasta liikkeestä jokaisen suorituksen kohdalla erikseen Automaatiota ei tuntunut tästä huolimatta syntyvän. Tämä on yksi selväs-

ti poikkeava havainto verrattuna vammattomien kanssa työskentelyyn. Havainto riippuvuudesta ei sinänsä ole yllättävä, mutta se nostaa kynnystä saada golfista miellyttävä ja helposti lähestyttävä harrastus. Kynnys nousee, koska harrastaakseen golfia vammattomien golfyhteisössä tulisi saavuttaa tietty omatoimisuuden taso tai vaihtoehtoisesti tarjolla tulisi olla jatkuvaa ohjaamista. Golfin erityispiirteenä tulee myös ottaa huomioon se, että lajitaitojen opettaminen ei onnistu sellaiselta henkilöltä, joka ei itse harrasta lajia, toisin kuin useiden perinteisempien liikuntalajien kohdalla. Toisaalta ajatus, että osa oppilaista ei pystyisi omatoimiseen harjoitteluun ja pelaamiseen on vain sivistynyt arvaus, koska autenttista havaintoa sellaisesta tilanteesta ei ole. On toki mahdollista, että he kykenisivät nauttimaan pelailusta ja harjoittelusta, kukin omalla tyyllillään.

Koska lajissa kehittyminen vaati useiden kohdalla jatkuvaa aktiivista ohjaamista, olisi hyvä miettiä ennalta löytyisikö aktiivista tukemista vaativalle oppijalle riittävästi tukea golfin oppimiselle. Seuratoiminnan resurssit eivät välttämättä riitä systemaattiseen ja tarpeeksi yksilöllisen ohjaamisen toteuttamiseen, minkä lisäksi seuratoiminnasta harvoin löytyy ohjaajia, joilla on kokemuksia erityisryhmien kanssa työskentelystä. Yksityisopetus sen sijaan on useille usein toteutettuna liian kallista opetuksen tuntihinnan vaihdella 30 ja 100 euron välillä. Hyvän lähtökohdan varmistamiseksi olisi suositeltavaa, että erityistä tukea tarvitsevan perheestä tai lähipiiristä löytyisi aktiivinen harrastaja, joka voisi osallistua lapsen harrastukseen mahdollisimman usein. Läheinen ihminen myös tuntee lapsen piirteineen, mikä helpottaa myös lapsen toimintaa erityisesti alkuvaiheessa. Lajitaitojen näkökulmasta opetuksen laatu ei tosin useinkaan ole paras mahdollinen, mikäli opettajana toimivat esimerkiksi vanhemmat. Toisaalta tämä ei välttämättä haittaa, koska liikunnan tavoitteet eivät pääsääntöisesti ole tulosorientoituneita, jolloin kehittymisen maksimoiminen olisi pääasia. Vanhempien toteuttaman opetuksen laatua voisi lisäksi parantaa ottamalla heidät mukaan erityisgolfkursseille. Näin myös he saisivat tietoa tärkeistä perusasioista sekä oppilaan vahvuuksista ja kehityskohteista golffarina.

Kurssilla käydyistä oppisisällöistä hieman yllättävää oli oppilaiden suhtautuminen täysin lyöntien harjoitteluun. Teoria ja käytännön havainnot eivät täysin kohdanneet tällä kertaa. Liikunnan sisältöä mietittäessä kirjallisuudessa painotetaan sopivan haastavien sisältöjen suosimista, jossa onnistumisia tulee usein, mutta tehtävä ei kuitenkaan ole lii-

an helppo. Pitkissä lyönneissä tämä ei toteutunut tutkimusryhmän kohdalla. Täydessä lyönneissä onnistumisia tuli hyvin harvoin, minkä luulisi heikentävän motivaatiota, toisin kuitenkin kävi. Pitkien lyöntien harjoittelu oli innostavinta sisältöä pelaamisen ohessa. Taustalla olevat syyt eivät ole täysin selvillä. Periaatteessa on mahdollista, että oppilaiden ja opettajan kriteerit onnistumiselle eivät kohdanneet. Oppilaat saattoivat kokea lyönnin onnistuneen aina osuessaan palloon, mikä taas ei minun silmissäni täyttänyt onnistuneen lyönnin kriteereitä. Lisäksi kurssi oli sen verran lyhyt, että täysiä lyönnejä harjoiteltaessa saattoi säilyä uutuuden viehätys loppuun asti. Tähän oletukseen olisi saatu vastaus vasta pidemmän harjoittelujakson perusteella. Pitkien lyöntien motivoivuus on sinänsä hieno asia, jos golfia lähestytään kirjallisuuskatsauksessa esitellyn ”top-down” (esim. Collier 2011, 128 - 129) lähestymisen kautta. Itse kuitenkin näkisin, että kokonaisvaltaisen golfin oppimisen kannalta olisi parempi lähteä liikkeelle helpommista lajisäällöistä, eli opetella riittävän hyvin pitkän lyönnin hallitsemisen taustalla olevat tekijät. Valitettavasti innokkuus lyödä täysiä lyönnejä söi motivaatiota harjoitella lyhyempiä lyönnejä, joissa perusteiden hahmottaminen on helpompaa. Kun otetaan huomioon, että pelinomaiset harjoitteet olivat myös poikkeuksetta motivoivia ja lisäksi erittäin hyvin konkreettisuuden tavoitetta palvelevia voidaan niitä hyödyntää lähipelin harjoittelussa, ellei toistoharjoituksiin löydy intoa. Lisäksi lähipeliradat kehittävät pelikäsitystä lajitaidollisesti helppojen sisältöjen yhteydessä.

Erilaisten harjoitteiden merkitystä voi sinänsä lähestyä myös muista näkökulmista. Onko ylipäättään tarkoituksenmukaista laittaa erityislapsia tekemään harjoitetta, joka ei ole kovin motivoiva, mutta lajin oppimisen kannalta tärkeä? Mikä ylipäättään on golfkurssin tarkoitus ja miksi oppilas on tullut kurssille? Niille, jotka ovat ensimmäistä kertaa golfmailan varressa, hyvä tavoite on tutustua lajiin, toiveena tietysti kipinän syttyminen. Tämä tarkoittaa, että kurssia suunniteltaessa painotettaisiin hauskuuden maksimointia. En näkisi, että tuloksellisuuden painottaminen on erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden golfkurssilla juuri koskaan keskeisessä roolissa. Pitäen mielessä sen, että liikunnan tarve erityislapsille on suuri, on hauskuuden painottaminen aina etusijalla opetuksessa. Oppimisen maksimointi tulee siis rakentaa niihin puitteisiin, jotka tekevät golfin harrastamisen kullekin mieluisaksi. Toisaalta kasvatuksellisesta näkökulmasta hieman vähemmän motivoivat harjoitteet auttaisivat kehittämään oppilaan pitkäjänteisyyttä ja harjoittelun merkitystä oppimisessa yleensä.

Vammojen ja yleisesti hyvien toimintatapojen tuntemus on tärkeä lähtökohta toimittaessa erityisryhmän kanssa. Kirjallisuuden kuvaukset vammojen piirteistä ja niiden vaatimista erityistoimista eivät kuitenkaan yksin riitä hyvän opettamisen avaimiksi. Toimivien sisältöjen ja työtapojen löytäminen vaatii käytännön kokemusta, jonka runkona on hyvä käyttää kirjallisuudessa hyväksi todettuja toimintamalleja.

Kurssin alussa koin, että kommunikointi saattaisi olla suurimpia haasteita opettaessa erityisoppilaita. Havaintopäiväkirjan merkinnät kuvasivat hyvin kommunikoinnissa tapahtunutta edistystä kurssin edetessä. Vaikka kirjallisuudessa audiitiivista kommunikointia pidetään useiden oppimisvaikeuslasten kohdalla vaikeasti ymmärrettävänä, on se luontevin ensisijainen kommunikointikanava itselleni ja uskoakseni myös pääsääntöisesti muille ihmisille. Puheen lisäksi kommunikointia tuetaan visuaalisen ja taktiilisen kommunikoinnin avulla. Tämän takia havainnot puheen avulla tapahtuvan kommunikoinnin kehittymisestä kurssin aikana ovat tärkeitä. Alussa kommunikointi tuntui haastavalta, koska arkielämässä ei tarvitse tietoisesti miettiä, kuinka olisi mahdollista muodostaa mahdollisimman yksinkertaisia lauserakenteita ja tehdä mahdollisimman konkreettisia sanavalintoja. Pienellä totuttelulla kommunikointi alkoi kuitenkin vähitellen sujua hyvinkin luonnollisesti. Alussa tuli myös ajoittain puhuttua ”kuuroille korville”, koska oppilaiden huomio oli helposti jossain muualla, varsinkin ulkoympäristössä, jossa häiriötekijöitä oli enemmän. Ongelman pystyi välttämään yksinkertaisesti varmistamalla selkeästi, että nyt pitää katsoa ja kuunnella.

Kurssin aikana hyödynnetyt apuvälineet olivat myös positiivinen yllätys ja kokemuksen perusteella niille olisi ehdottomasti käyttöä myös vammattomien opetuksessa. Selkeiden ja konkreettisten oppimista edistävien menetelmien käyttäminen edesauttaa oppimista oppijasta riippumatta. Enemmän kummastuttaa, miten vähän yksinkertaisia apuvälineitä oman kokemukseni mukaan käytetään golfin opetuksessa ylipäätään. Perinteisesti harjoittelussa hyödynnetään pääasiassa tiitä ja mailoja, joiden käyttömahdollisuudet ovat varsin rajalliset. Golfin harjoitteluun on sinänsä kehitetty monenlaisia oppimista edistäviä apuvälineitä, mutta ne ovat kalliita ja vaikeasti saatavilla. Yksinkertaisilla ratkaisuille on mahdollista päästä samaan lopputulokseen. Kurssilla hyödynnetyt

apuvälineet, kuten köydet, keilat, matot ja erilaiset kumilätkät olivat erinomaisia. Niiden avulla kyettiin hyvin selkeästi merkitsemään ja rajaamaan alueita, sekä automatisoimaan asioita, joiden suhteen olisi muutoin ollut tarve tehdä huomioita jokaisen suorituksen kohdalla erikseen. Käytössä olleet välineet myös mahdollistivat värikoodaamisen, mikä helpotti alueiden hahmottamista. Ajatusta voisi jalostaa edelleen. Esimerkiksi nurmelle soveltuville, vedessä helposti liukeneville maaleille olisi monissa tilanteissa käyttöä golfin harjoittelun yhteydessä.

Golfin soveltuvuutta erityisryhmien liikuntamuodoksi voi pitää hyvänä. Soveltuvuutta puoltavia seikkoja ovat muun muassa lajin matala fyysisen suorituskyvyn vaatimus, pelin hidastempoinen eteneminen, varsin hyvä mahdollisuus integroitua vammattomaan golfiyhteisöön sekä lajin sosiaaliset ja kasvatukselliset näkökulmat. Toisaalta golfissa on piirteitä, jotka eivät kohtaa useiden erityisryhmiin kuuluvien yksilöiden valmiuksien kanssa. Ajatus tosin perustuu lähtökohtaan, jossa golf mielletään soveltuvaksi vain niille, jotka kykenevät omatoimisesti harrastamaan lajia täysipainoisesti vammattomien golfiyhteisön lajikulttuurin mukaisesti. Block (1991) tuokin esille keskeisen huomioitava seikan liittyen vammattomien harrastusyhteisöön integroitumiseen. Hyväksynnän saaminen edellyttää tiettyä motorista taitotasoa ja kognitiivisten toimintojen tasoa, jotka vaikuttavat osallistumisen sujuvuuteen lajitaitojen hallinnan, lajin sääntöjen ja pelikäsitteiden kautta (Block 1991). Golfin korkea motorinen vaatavuustaso, pelaamisen kognitiiviset vaatimukset (esim. mailavalinta ja lyöntivalinta), lukuisat säännöt ja turvallisuusnäkökulmat muodostavat kokonaisuuden, joka karsii osallistumisen mahdollisuuksia useilta. Motorisesti vaativan lyöntitekniikan oppiminen edellyttää pitkäjänteistä harjoittelua ja suuria määriä samojen asioiden toistamista, mikä voi olla monille haastava lähtökohta. Motorinen taitavuus on kurssin havaintojen perusteella kuitenkin kognitiivisia valmiuksia merkityksellisempi alue golfin harrastamisen kannalta, koska henkilökohtaisen ohjauksen avulla kognitiivisesti heikompien, mutta motorisesti vahvempien oppilaiden pelaaminen oli yllättävän sujuvaa. Sen sijaan oppilaalla, joka ei osu systemaattisesti palloon, ei ole mahdollisuuksia pelata sujuvaa peliä, mitä voidaan pitää perusedellytyksenä pelattaessa yhdessä vammattomien kanssa. Lisäksi pohdittaessa golfin soveltuvuutta liikuntaharrastukseksi on huomioitava, että golfin harrastaminen vaatii taloudellisia sijoituksia välineisiin, opetukseen ja pelaamiseen.

Ajatus golfin soveltamisesta ja lajin tarjoaminen erityisryhmille ei ilmeisesti ole perinteisesti ollut vahvaa, koska Loovis (2011, 546) toteaa, että monille vammaisille minigolf jää ainoaksi golfskokemukseksi. Golfin tarjoamat mahdollisuudet kasvavat kuitenkin huomattavasti, kun lajia sovelletaan. Hyvä esimerkki lähes kaikille soveltuvasta golfista on kehitysvammaisille liikuntaa ja urheilua järjestävän Special Olympics -järjestön viisiportainen malli, jossa golfia lähestytään aloittaen yksinkertaisimmista lajisäilöistä, joista edetään yksilön valmiuksien mukaan parhaimmillaan soveltamattomaan pelaamiseen. Harrastaminen on mahdollista lähes kaikille, kunhan vaan tehdään kullekin yksilölle soveltuvia asioita. On selvää, että täysimittaisen kentän pelaaminen ei ole tarkoituksenmukaista, mikäli palloa ei saa hyvällä osumalla lentämään vähintään viittäkymmentä metriä. Toisaalta myös näkemys, jonka mukaan minigolf on joidenkin kohdalla ainoa soveltuva golfin muoto, on toisessa ääripäässä liian tiukasti rajattu. Askel minigolfista eteenpäin voisi olla erilaisista putti- ja chippirasteista koottu rata. Lähipeliratoja on käytetty junioreilla myös valtakunnallisissa taitokilpailuissa. Lähipeliradan pelaaminen ei vaadi swingin hallitsemista, mikä madaltaa onnistumiskynnystä huomattavasti. Lähipeliradasta askel eteenpäin on harjoituskentällä pelaaminen, jota hyödynnettiin menestyksekkäästi myös tässä tutkimuksessa. Harjoituskenttiä on täysimittaisten kenttien yhteydessä useissa paikoissa. Harjoituskentillä väylien pituudet vaihtelevat muutamasta kymmenestä metrillä normaalimittaisiin par 3 väyliin ja niillä pääsee aidon pelaamisen makuun. Jotta peli olisi sujuvaa, tulisi harjoituskentillä pystyä lyömään myös täysiä lyöntejä, toisaalta reiällä eteneminen ei muodostu tuskalliseksi, vaikka systemaattisia onnistumisia täysissä lyönneissä ei tulisikaan. Rauhallinen eteneminen monipuolisempiin lajisäiltöihin olisi perusteltua myös pelikäsityksen kehittymisen takia. Pelaajan kannalta olisi hyvin edullista, jos pelin kulku tulisi jo automaationa siirryttäessä pelaamaan pidempiä väyliä, koska tällöin olisi helpompaa keskittyä itse pelaamiseen.

On hyvä pitää mielessä, että idea laittaa erityislapsi kurssille tulee usein erityislapsen vanhemmilta. Tämä tarkoittaa, että kurssille osallistuminen ei usein ole oppilaan oma päätös. Asetelmaa voi miettiä motivaation kannalta. Kurssilaisella ei välttämättä ole vahvaa sisäistä motivaatiota juuri golfia kohtaan, mikä saattoi vaikuttaa myös tämän tutkimuksen yhteydessä pidetyllä golfkursilla. Riittävä into golfin oppimisen vaatimaan pitkäjänteiseen harjoitteluun vaatii suurta sisäistä motivaatiota. Paljon toistoja vaativa harjoittelu ei tällä kurssilla vaikuttanut yleensä motivoivalta, minkä taustalla

saattaa monessa tapauksessa olla tavallista lyhytjänteisemmän keskittymiskyvyn lisäksi sisäisen motivaation puuttuminen. Yhden autistisen lapsen tapauksessa asia oli ilmeinen, koska Arin edellytykset osallistua harjoituksiin ja pelaamiseen olivat hyvin heikot. Kurssi jäikin hänen kohdallaan kesken. Kyseessä oli selvästi vanhempien päätöksestä lähtenyt kokeilu, joka osoittautui tällä kertaa toimimattomaksi. Voi tietysti myös olla, että lapsi itse halusi golfkurssille, mutta laji ei vastannut odotuksia. On toki mahdollista, että muutaman vuoden päästä tilanne on hänenkin kohdalla toinen. Itsehallinnan tulee kehittyä paljon, jotta golf soveltuisi myös hänelle. Optimitalanteessa hänelle olisi voinut kokeilla henkilökohtaista avustajaa, joka ohjaisi toimintaa jatkuvasti oikeaan suuntaan sekä loisi turvallisuuden tunnetta ja sitä kautta osallistuminen ryhmän toimintaan saattaisi helpottua. Motorisesti oppilaan valmiudet olivat hyvin riittävät. Oppilas on hyvä esimerkki siitä, että laji ei kuitenkaan aukottomasti sovellu kaikille.

Tämä tutkimus oli vahvasti sidottu tapauksen muodostaneeseen aikaan, paikkaan, tutkijaan, opetuksessa tehtyihin valintoihin ja kohderyhmään. Näin ollen tutkimuksen perusteella ei ole tarkoituksenmukaista tehdä tieteellisesti hyväksyttäviä yleistyksiä erityisryhmien golfin opettamisesta ja lajin soveltuvuudesta. Tutkimus tarjoaa kuitenkin yhden näkemyksen erityisryhmien golfopetuksen kulmakivistä ja golfin soveltuvuudesta erityisryhmien, erityisesti oppimisvaikeusnuorten liikuntamuodoksi. Lajikohtaisesti aihepiiri on niin vähän tutkittu, että jatkotutkimuksen kannalta mahdollisuuksien kenttä on hyvin laaja. Myös tämän tutkimuksen tutkimusongelmiin olisi hyvä saada lisätietoa ja uusia näkemyksiä, joten vastaava tapaustutkimus olisi mahdollista toteuttaa toisessa ympäristössä ja tilanteessa. Tässä tutkimuksessa kurssin kesto oli lyhyt, joten kohderyhmän kanssa ei ehditty etenemään kovin pitkälle. Tämä rajoittaa huomattavasti tulkin-tojen tekemistä. Olisi mielenkiintoista saada tietää miten oppilaat kehittyisivät ja minkälaisia havaintoja tässäkin tutkimuksessa käsitellyistä aiheista saataisiin huomattavasti pidemmän projektin aikana. Tutkimuksen pohjalta jäi kysymyksiä ilmaan, kuten mitä tapahtuisi erikoisen innostavalta vaikuttaneelle pitkien lyöntien harjoittelumotivaatiolle pidemmän päälle. Olisi myös mielenkiintoista selvittää missä vaiheessa oppilaiden pelikäsitys ja perustaidot kehittyisivät tasolle, joka mahdollistaisi sujuvan omatoimisen harjoittelemisen ja pelaamisen yhdessä vammattomien kanssa, ja minkälaisin tukitoimin vammattoimien golfkulttuuriin integroitumista olisi mahdollista edesauttaa.

LÄHTEET

- ACSM 2010. Exercise prescription for other clinical populations. Teoksessa W.R. Thompson, N.F. Gordon & L.S. Pescatello (toim.) ACSM's Guidelines for exercise testing and prescription. Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins, 225-273.
- Ahonen, T., Viholainen, H., Cantell, M. & Rintala, P. 2005. Motoriikka ja oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen. Liiku ja opi: Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Keuruu: PS-kustannus, 7-25.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Auxter, D., Pyfer, J. & Huettig, C. 2005. Principles and methods of adapted physical education and recreation. New York, NY: McGraw-Hill.
- Blackburn, K. 1999. Exercises for elite golf performance. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Block, M.E. 1991. Motor development in children with down syndrome: A review of the literature. Adapted Physical Activity Quarterly 8 (3), 179-209.
- Bompa, T.O. & Haff, G.G. 2009. Periodization. Theory and methodology of training. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Borg, P., Fogelholm, M. & Hiilloskorpi, H. 2004. Liikkujan ravitseminen – teoriasta käytäntöön. Helsinki: Edita.
- Calzonetti, K. 2003. Facilitating independence. Implications for the learner and the instructor. Teoksessa R.D. Steadward, G.D. Wheeler & E.J. Watkins (toim.) Adapted physical activity. Edmonton: The University of Alberta Press, 213-228.
- Causgrove Dunn, J. 2003. Considering motivation. Teoksessa R.D. Steadward, G.D. Wheeler & E.J. Watkins (toim.) Adapted physical activity. Edmonton: The University of Alberta Press, 325-344.
- Collier, D.H. 2011. Instructional strategies for adapted physical education. Teoksessa J.P. Winnick (toim.) Adapted physical education and sport. Champaign, IL: Human Kinetics, 119-150.

- Dattilo, J. & Williams, R. 1999. Effects of leisure education on perceived freedom in leisure of adolescents with mental retardation. *Therapeutic Recreation Journal* 33 (4), 212-227.
- Drane, D. & Block, M.E. 2006. Teoksessa LPGA, D. Drane & M.E. Block (toim.) *Accessible golf – Making it a game for all*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juurrustajat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: WSOY, 159-183.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fegan P.L. 2011. Intellectual disabilities. Teoksessa J.P. Winnick (toim.) *Adapted physical education and sport*. 5th ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 151-172.
- Fernhall, B., Tymeson, G., Millar, L. & Burkett, L. 1989. Cardiovascular fitness testing and fitness levels of adolescents and adults with mental retardation including Down syndrome. *Education & Training in Mental Retardation* 24(2), 133-138.
- Finlex 1998. Liikuntalaki 1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19981054>. Luettu 7.4.2009.
- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Juva: PS-kustannus, 151-169.
- Hay, A. 1986. *The handbook of golf*. London: Pelham Books.
- Heikinaro-Johansson, P. 1995. Including students with special Needs in physical education. *Jyväskylän yliopisto: Studies in sport, physical education and health* 39. Väitöskirja.
- Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. *Koululiikuntaa kaikille*. Jyväskylä: Gummerus.

- Heikinaro-Johansson, P. & Hirvensalo, M. 2007. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 94-113.
- Heikkinen, H.L.T. 2007. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 196-211.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus?. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY, 25-62.
- Hellström, J. 2009. Competitive elite golf: A review of the relationships between playing results, technique and physique. *Sports Medicine* 39 (9), 723-741.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Horn, T.S. & Amorose, A.J. 1998. Sources of competence information. Teoksessa J.L. Duda (toim.) *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology, 49-64.
- Houston-Wilson, C. 2011. Autism spectrum disorders. Teoksessa J.P. Winnick (toim.) *Adapted physical education and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 195-214.
- Huovinen, T. & Rintala, P. 2007. Liikunnanopetuksen yksilöllinen toteuttaminen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 196-214.
- Jansiewicz, E.M., Goldberg, M.C., Newschaffer, C.J., Denckla, M.B., Landa, R. & Mostofsky, S.H. 2006. Motor signs distinguish children with high functioning autism and Asperger's syndrome from controls. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 36 (5), 613-621.
- Kairi, T & Matikka, L. 2006. Metacognitive skills of golf learning in persons with intellectual disabilities. Teoksessa K. Thomson, T. Jaakkola & J. Liukkonen (toim.) *Promotion of motor skills in sports and physical education*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Sport Sciences Publications 2/2006, 187-198.

- Kerola, K., Latva, T., Mikkonen, S., Jokinen, K., Sipilä, A-K., Lauttanen-Kurtélius, A. & Kilpua, K. 2001. Strukturoitu opetus. Teoksessa K. Kerola (toim.) *Struktuuria opetukseen*. Jyväskylä; PS-kustannus, 14-16.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: WSOY, 63-84.
- Kobriger, S.L., Smith, J., Hollman, J.H. & Smith, A.M. 2006. The contribution of golf to daily physical activity recommendations: How many steps does it take to complete a round of golf? *Mayo Clinic Proceedings* 82 (8), 1041-1043.
- Koivumäki, K. 2002. Hallinto ja kilpaurheilu. Teoksessa E. Mälkiä & P. Rintala (toim.) *Uusi erityisliikunta*. Tampere: Tammerpaino, 417-426.
- Koljonen, M. & Rintala, P. 2002. Soveltavan liikunnanohjauksen ja –opetuksen perusteet. Teoksessa E. Mälkiä & P. Rintala (toim.) *Uusi erityisliikunta*. Tampere: Tammerpaino, 202-210.
- Kras, J.M. & Larsen, B.T. 2002. A comparison of the health benefits of walking and riding during a round of golf. *International Sports Journal* 6 (1), 112-116.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. *Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Tammer-Paino.
- Legg, F.H. 2003. Physical activity as rehabilitation. Teoksessa R.D. Steadward, G.D. Wheeler & E.J. Watkins (toim.) *Adapted physical activity*. Edmonton: The University of Alberta Press, 175-187.
- Lieberman, L.J. & Houston-Wilson, C. 2003. Strategies for teaching students with autism in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 74(6), 40-44.
- Lieberman, L.J. & Houston-Wilson, C. 2002. *Strategies for inclusion*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Loovis, E.M. 2011. Individual, dual, and adventure sports and activities. Teoksessa J.P. Winnick (toim.) *Adapted physical education and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 529-556.

- Lumela, P. 2007. Pallopelien perusteita. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 331-348.
- Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Mälkiä, E. & Rintala, P. 2002. Johdanto. Teoksessa E. Mälkiä & P. Rintala (toim.) Uusi erityisliikunta. Tampere: Tammerpaino, 6-8.
- Palank, E.A. & Hargreaves, E.H. 1990. The benefits of walking the course. *The Physician and Sportsmedicine* 18 (10), 77-80.
- Parkkari, J., Natri, A., Kannus, P., Mänttari, A., Laukkanen, R., Haapasalo, H., Nenonen, A., Pasanen, M., Oja, P. & Vuori, I. 2000. A controlled trial of the health benefits of regular walking on a golf course. *The American Journal of Medicine* 109 (1), 102-108.
- Niemelä, S. & Rintala, P. 2002. Kunto ja suorituskyky. Teoksessa E. Mälkiä & P. Rintala (toim.) Uusi erityisliikunta. Tampere: Tammerpaino, 213-409.
- PGA of America 1990. PGA teaching manual. The art and science of golf instruction. USA: Professional Golfers' Association.
- Piispanen, T. 2010. Erityisliikunnan kehittäminen kunnissa. Erityisliikuntaa kuntiin 2007-09 –kehittämisen- ja konsultointiprojekti. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 164, 2010. Hyvinkää: T-Print.
- Porretta, D.L. 2011. Cerebral palsy, traumatic brain injury, and stroke. Teoksessa J.P. Winnick (toim.) *Adapted physical education and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 269-290.
- Rauste-Von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.
- Rintala, P. 2002. Keskushermoston vauriot ja sairaudet. Teoksessa E. Mälkiä & P. Rintala (toim.) Uusi erityisliikunta. Tampere: Tammerpaino, 32-35.

- Rintala, P. & Huovinen, T. 2003. Erityisryhmien liikunta. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 75-84.
- Rintala, P. & Huovinen, T. 2007. Erityisryhmien liikunnasta erityisliikuntaan. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 186-195.
- Rintala, P. & Norvapalo, P. 2002. Autismi. Teoksessa E. Mälkiä & P. Rintala (toim) Uusi erityisliikunta. Tampere: Tammerpaino, 36-39.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. & Conroy, D.E. 2007. Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity. Teoksessa G. Tenenbaum & R.C. Eklund (toim.) Handbook of sport psychology. NJ: John Wiley & Sons, 4-38.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 184-195.
- Saunders, V. 1999. Golfin käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Seidl, C.M. 2003. Inclusive fitness appraisal developments. Teoksessa R.D. Steadward, G.D. Wheeler & E.J. Watkinson (toim.) Adapted physical activity. Edmonton: The University of Alberta Press, 383-406.
- Sell, T.C., Abt, P. J. & Lephart, S.M. 2008. Physical activity-related benefits of walking during golf. Teoksessa scientific congress of golf (toim.) Science and golf 5. Mesa AZ: Energy in Motion, 128-132.
- Sherrill, C. 2004. Adapted physical activity, recreation and sport 6th ed. New York, NY: McGraw-Hill.
- Sherrill, C. & Tripp, A. 2004. Self-concept, motivation, and well-being. Teoksessa C. Sherrill 2004. Adapted physical activity, recreation and sport. New York, NY: McGraw-Hill, 218-239.
- Tripp, A. & Sherrill, C. 2004. Inclusion, social competence and attitude change. Teoksessa Teoksessa C. Sherrill 2004. Adapted physical activity, recreation and sport. New York, NY: McGraw-Hill, 240-260.

- Squair, L. & Groeneveld, H.J. 2003. Disability definitions. Teoksessa R.D. Steadward, G.D. Wheeler & E.J. Watkinson (toim.) *Adapted physical activity*. Edmonton: The University of Alberta Press, 45-64.
- Stauch, M., Liu, Y., Giesler, M. & Lehmann, M. 1999. Physical activity level during a round of golf on a hilly course. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness* 39 (4), 321-327.
- Stirk, D. 1999. *Golfin historia*. Hämeenlinna: Recallmed.
- Suomen Golfliitto 2011. *Golfliiton vuosikertomus 2010*. Lahti: Ecapaino.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tarmio, H. Tarmio, J. Tarmio, P., Tarmio, T. & Tuukkanen, V. 1995. Säännöt ja etiketti. Teoksessa H. Tarmio, J. Tarmio, P. Tarmio, T. Tarmio & V. Tuukkanen (toim.) *Suuri golfkirja 2*. Porvoo: WSOY, 6-75.
- Tarmio, T. 1995. *Golfin historia*. Teoksessa H. Tarmio, J. Tarmio, P. Tarmio, T. Tarmio & V. Tuukkanen (toim.) *Suuri golfkirja 1*. Porvoo: WSOY, 26-129.
- Thren, N. & Engstrom, D. 2009. *Autism and asperger syndrome: Effective teaching methods to appropriately challenge all students, regardless of ability, in an inclusive physical education setting*. PA: Pennsylvania state association for health, physical education, recreation and dance.
- Tilander, L. 1995. *Suomalaisen golfin vuosikymmenet*. Teoksessa H. Tarmio, J. Tarmio, P. Tarmio, T. Tarmio & V. Tuukkanen (toim.) *Suuri golfkirja 1*. Porvoo: WSOY, 132-175.
- Vuijk, P.J., Hartman, E., Scherder, E & Visscher, C. 2010. Motor performance of children with mild intellectual disability and borderline intellectual functioning. *Journal of Intellectual Disability Research* 54 (11), 955-965.
- Välimaa, V. 1995. *Golflyönti ja pelaaminen*. 1995. Teoksessa H. Tarmio, J. Tarmio, P. Tarmio, T. Tarmio & V. Tuukkanen (toim.) *Suuri golfkirja 2*. Porvoo: WSOY, 114-149.
- Wells, G.D., Elmi, M., Thomas, S. 2009. Physiological correlates of golf. *Journal of Strength and Conditioning Research* 23 (3), 741-750.

Winnick, J.P. 2011. Introduction to adapted physical education and sport. Teoksessa J.P. Winnick (toim.) Adapted physical education and sport. Champaign IL: Human Kinetics, 3-20.

Wuolio, T. 2000. Golfin terveyshyödyt ovat ilmeiset – talvilaiskottelun tilalle kuntogolf. Saatavana www-muodossa <URL: http://www.slu.fi/lum/18_00/uutiset/golfin_terveys-hyodyt_ovat_ilmeis/ (luettu 4.6.2011).

LIITTEET

• LIITE 1a: SISÄLTÖ – HYVIKSI HAVAITUT VALINNAT

- PELINOMAISET HARJOITTEET MOTIVOIVAT
- Chippirata oli motivoiva. Rata oli helposti seurattava ja yksinkertainen, mikä teki siitä toimivan 2.6.09
- Pelin pelaaminen siivitti kuitenkin todella hyviin suorituksiin, mikä kertoo korkeasta motivaatiosta. Harjoite oli uusi, mikä sinänsä varmaan paransi motivaatiota, mutta toisaalta toi myös uuden haasteen ymmärtää. 9.6.09.
- Ryhmänä pelattu peliharjoite oli paljon motivoivampi harjoite edellisiin verrattuna. 23.6.09.
- Pelaaminen oli kaikkien kannalta hauskaa 23.6.09.
- Matiaksella ilmeisesti huono päivä, hermostui helposti, mutta osasi kuitenkin kontrolloida tunteitaan ja tyyntyi selvästi pelin aikana, varmaan mielikästä puuhaa. 25.6.09.
- Kallella loistava motivaatiotaso varsinkin pelattaessa. Pelissä kaikilla hienoja tunnepiikkejä onnistuneiden suoritusten kautta. 25.6.09.
- Pelikerta. ”Kaikki yllättivät todella hienoilla suorituksilla ja varmasti hyvä lopetus kurssille. 2.7.09.
- Pekalla aluksi hieman motivaatiohaasteita, mutta innostui pelin aikana. 2.7.09.
- Lähipelirata oli huomattavasti enemmän ymmärrystä vaativa, kuin edellisen harjoituskerran tehtävät, joissa yksinkertaisuus oli pyritty maksimoimaan. Tämä ei vaikuttanut haittaavan 4.6.09.
- TÄYDET LYÖNNIT MOTIVOIVAT – osaltaan erikoista koska onnistumisia harvoin, toisaalta ”vauhdikasta”
- Täysien lyöntien lyöminen selvästi motivoivaa. Tunneilla oli motivoitunut ilmapiiiri, vaikka onnistumisten saaminen olikin haastavaa. 18.6.09.
- swingejä lyötäessä motivaatio ei kadonnut harjoittelun aikana, vaan kaikki olivat mukana hyvin koko puolituntisen ajan. Sinänsä mielenkiintoinen huomio, koska voisi toisaalta kuvitella epäonnistumisten olevan turhauttavia. 18.6.09.
- SISÄGOLF OLI TOIMIVA – ei pelinomainen, mutta silti hauska, rata helppo tehdä, yllättävän hyvin ymmärsivät tavoitteet <- tarkkuusratoja ollut ehkä aiemminkin?, tila ajoittain vaarallinen
- Liiton saligolfkonsepti otettiin käyttöön. Rastit toimivat todella hyvin ja olivat motivoivia. Ajattelin, että erkoilla saattaisi olla vaikeuksia hahmottaa joidenkin rastiin tavoitteita, mutta käytännössä tätä ongelmaa ei ollut. 4.6.09.
- Sisätilat toimivat edelleen hyvin opetteluun. Tila on selkeästi rajattu, eikä ympärillä ole muita virikkeitä. Sisällä on helpompi rakentaa erilaisia rasteja, koska apuvälineitä on paremmin tarjolla, esim. konkreettisten kohteiden tekeminen helppoa. Parkettilatit miinuksena. Pitäisi olla sisäkengät ja lattian kanssa saa olla varovainen. 16.6.09.
- (sisätiloissa) turvallisuusriski, joka olisi voitu välttää väljemmillä tilajärjestelyillä. 4.6.09.
- YLLÄTTÄVÄÄ – Matiaksen luonne hermostunut ja hätäilevä

- Matiaksen tarkkuus puttiharjoitteessa oli mieleenpainuva, koska se ei näy ulospäin hänen luonteesta ja muusta käyttäytymisestä. Hän pystyi todella tavoitteellisesti suorittamaan harjoitusta ja Matiaksen putti stroukki on hyvä ja rauhallinen. 9.6.09.

- **Liite 1b: SISÄLTÖ – RATKAISUT, JOTKA EIVÄT INNOSTANEET**

- ABSTRAKTIT SISÄLLÖT EIVÄT TOIMI – ei osaa yhdistää suoritukseen, ei rakennu merkitystä, lyhyt keskittymiskyky
- Heiluriliikkeen harjoittelu ei ollut motivoivaa yhdessä eestaas heiluttelemalla, keskittyminen herpaantui useimmilta pian. 4.6.09.
- lyöntiä käytiin läpi kuitenkin ennen kierrosta kuivaharjoitteen muodossa molemmilla ryhmillä. Kuivaharjoittelu ei ole kovin motivoivaa, eivätkä oppilaat jaksa tehdä kovin montaa suoritusta. 25.6.09.
- VAIHTELEVUUS VS. TOISTOT, AJANKÄYTTÖ – pisteytys liian abstrakti, ei luo lisämotivaatiota?, ”tylsemät” harjoitteet alkuun, jolloin vireyttä on, oppiminen vaatii toistoja -> haaste, harjoitteiden muuttelu palvelee toisia ja toisia ei
- Chippiharjoitteesta laskettiin pisteitä joukkueena, kummallakaan ryhmällä suoritukset eivät parantuneet pisteiden valossa kierrosten edessä. Olisiko ”tylsistymistä” samaan suoritukseen. 4.6.09.
- Näin pitkään tunti pitäisi saada vielä lisää sisältöä, koska harjoittelusta tulee yksitoikkoista. 2.6.09.
- Radan kiertämisen jälkeen oli vielä aikaa, joten lisäsisältöä olisi kaivattu tunnille. Kiertämisen jälkeen pidettiin pieni tauko ja harjoiteltiin vielä chippiä hieman etäämmältä, mikä heikensi pituuskontrollia huomattavasti. Motivaation puuttaminen saattoi jo olla ilmassa. 2.6.09.
- Oppilaiden motivaatio samoihin lämmittelyihin alkaa hieman rakoilemaan, mutta koen ne silti hyödyllisiksi koska vartalon kierto on oleellinen osa golflyöntiä ja kehitystä on tapahtunut. 9.6.09.
- Chippitreeninä sama kuin aiemmin. Pari sarjaa omin toimin, jonka jälkeen rajoitetulla pallomäärällä pisteytetyksi. Ei tuntunut oikein motivoivan enää sama harjoite. Ensimmäisissä sarjoissa motivaatio oli vielä hyvä, mutta pisteytys harjoitteen kehittämisenä ei tuntunut herättävän uutta motivaatiota. Parhaat toistot tulevat harjoitteen alkupuolella. 9.6.09.
- Kaikessa yksinkertaisuudessaan monotoniset pallon lyömisharjoitteet alkavat ehkä vähän tylsiä. 11.6.09.
- Parimetrisen putin yksin harjoiteltu sarjatuli ei vaikuta kovin motivoivalta, kuten myöskään vastaava chippi, joten pelasimme muutaman reiän pelin, jossa alotuspaikat rakennettiin normaalisti. Peli toimi hienosti. 23.6.09.

- **Liite 1c: SISÄLTÖJEN JOHDONMUKAISUUS – Motorisen suorituksen/harjoitteen rakenteen muutokset sekoittivat oppilaita**

- Lähipeliradan kiertämisen aikana huomasi selvästi verrattuna edelliseen kertaan, että tänään oli harjoiteltu täysiä lyöntejä, koska lyönnit olivat pelin aikana huomattavasti edellistä kertaa kovempia, mikä taas heikensi tulostasoa, koska tarjoitustenmukaisia lyöntejä ei lyöty. Olisi tärkeää siis harjoitella pelissä sovellettavia

lyöntejä ennen peliä, koska harjoiteltu lyönti jää selvästi ”kroppaan muistiin”. 18.6.09.

- Huomasin, että aiemmat käytäntömallit jäävät mieleen vomakkaasti ja niiden mukaan osataan toimia. Tästä esimerkkinä puttiharjoite jossa palloja on useampia ja tarkoitus on putata jokaista kerran ja hakea pallot. Luonnollisena reaktiona Lauri puttasi ekan ja lähti jatkamaan reikää loppuun. 23.6.09.

- **Liite 2: ENNAKKO-OLETUKSET** – ennakolta suunniteltu muuttui yksinkertaisemmaksi

- Vaikka toinen ryhmistä on aloittelijaryhmä ja toinen jatkoryhmä, on molemmille vedetty samat harjoitteet samalla sapluunalla. En ole pahemmin huomannut myöskään taitoeroja, jotka perustelisivat erillisen tuntien suunnittelun molemmille ryhmille. Perusasioissa on niin paljon harjoitettavaa, että samoja juttuja voidaan käydä hyvin molemmille ryhmille. 4.6.09.
- Tuntisuunnitelma toteutui tällä kerralla sellaisenaan hyvin. Edellisellä kerralla tuntisuunnitelmaan oli sisällytetty asioita, jotka eivät sitten toteutuneetkaan, koska käytännössä halusin pitää homman yksinkertaisempaan. 4.6.09.
- Perusasioissa on vielä paljon opittavaa. Oppilaat tietysti haluavat päästä lyömään pidempiä lyöntejä, mutta onnistumisia tulee tällöin entistä vähemmän. Ensi kerralla lyödään täysiä swingejä ja sitä kautta oppilaat saavat ymmärtää, miksi chippejä ja pitchejä harjoitellaan. 11.6.09.

- **Liite 3: TYÖTAVAT**

- **ORGANISOINTI – JATKUVA TOIMINNAN- JA HENKILÖKOHTAISEN OHJAAMISEN TARVE**
- Sisägolf: Paljon asioita huomioitavana jatkuvasti. Esimerkiksi oppilaiden sijoittuminen toisen lyöntisuorituksen aikana olisi huomioitava. Odotusta varten voisi esimerkiksi tehdä ”parkkiruudun”. Sijoittumiseen pitäisi opettaa mahdollisimman nopeasti, mutta koin, että se ei mahtunut sisältöön tänään. 4.6.09. (yksilöllisen jatkuvan huomion tarve myös turvallisuuden takia)
- Pelin yhteyteen ajattelin integroida etikettiä, mutta käytännön toimien hoitamisen ohessa se olisi ollut hankalaa, koska oppilaita piti avustaa suorituksissa. 4.6.09.
- Harjoitteessa tuli haasteellisia asioita, kuten lyöntivuori ja asettuminen lyöjään nähden, joiden sisäistäminen vie joidenkin osalta lukuisia kertoja. 9.6.09.
- Lyöntivuoroaan odottavien oppilaiden sijoittuminen lyöntivuorossa olevan etupuolelle piti organisoida jokaisen reiän kohdalla erikseen, eli automaatiota ei vielä kolmen reiän pelin aikana tapahtunut. 9.6.09.
- Pelasin reiän aina ensin itse ja Lauri ja Eetu perässä. Laurin huomio pitää hakea aina ennen jokaista seurattavaa suoritusta erikseen, koska kiinnostus on jossain muualla ympäristössä. Esimerkin näyttämisen jälkeen tavoite oli kuitenkin helposti selvillä. 18.6.09.

- Pelin kulkua piti kolmen hengen ryhmässä ohjata jatkuvasti niin turvallisuuden kuin sääntöjenkin puolesta, mutta homma toimi ihan hyvin. 18.6.09.
 - Kaikilla perusasioiden huomauttaminen tärkeää jokaista lyöntiä ennen, jopa 20cm puteissa. 25.6.09.
 - Pelaaminen sujui ensimmäisen ryhmän kanssa huomattavasti jouhevammin kuin toisen ryhmän kanssa, ensimmäinen ryhmä on pelannut sinänsä jo edellisellä kerralla ja ryhmässä on vain yksi, joka tarvitsee jatkuvaa ohjausta. 25.6.09.
 - Jokaisen suorituksen kohdalla syytä muistuttaa toimintamalleista ja tärkeistä seikoista. 2.7.09.
-
- ORGANISOINTI – AVUSTAJAT AJOITTAIN VÄLTTÄMÄTTÖMIÄ
 - Ryhmän kanssa ei olisi pärjännyt ilman avustajaa. Laurilla keskittymisvaikeuksia ja Matiaksella hyvä olla oma avustaja mukana rauhoittelemassa. 2.6.09.
 - Eeron apu oli jälkimmäisellä tunnilla korvaamatonta, ensimmäinen tunti olisi varmaan hoitunut yksinkin. Jälkimmäisellä tunnilla ryhmän hallinta olisi ollut yksin vedettäessä suuri haaste. 2.6.09.
 - Lauri potentiaalinen turvallisuusriski, koska hän saattoi heittää mailan ja heilutella väärään aikaan, muuten turvallisuusnäkökulmat eivät tuottaneet ongelmia. 2.6.09.
 - Puttitreenissä käytin kokeilumielessä toiselle ryhmälle harjoitetta, joka vaati huomattavasti ymmärtämistä. Ilman avustajien apua harjoitus ei olisi toiminut, koska harjoituksen toteuttamista ja tavoitetta ei olisi ymmärretty kaikkien kohdalla. Avustajien avulla harjoitus pyöri hyvin ja vähitellen myös Lauri ja Matias ymmärsivät harjoituksen tavoitteen ja todella nauttivat onnistumisista 9.6.09.
 - Matias ja Lauri eivät tosin omatoimisesti ymmärtäneet harjoitteiden haastavamman version etenemistä. 30.6.09.
 - Fysioterapeutin kanssa tehtävä yhteistyö voisi olla todella kova juttu, koska usealla oppilaalla on haasteita, joita fyssari tuntee, mutta golfpro/liikunnan ammattilainen ei tunne. 25.6.09.
-
- SISÄLLÖN PILKKOMINEN OSIIN ON TOIMIVA RATKAISU – keskittyminen yhteen asiaan kerrallaan toimii
 - Ote käytiin nopeasti läpi näytön ja selityksen kautta. Oikeaan otteeseen olisi ehkä voinut yrittää keksiä joitakin tapoja, joilla idea olisi mennyt paremmin jakeluun. 2.6.09. (epäselvästi opetettu)
 - Asennon konkreettinen vääntäminen ei tuntunut vaikuttavan hyvältä keinolta, vaan sekoitti Kalleä ja asento muuttui lähinnä huonommaksi. Kallen selkä pyöristyi kun asentoa yritettiin muuttaa kulmikkaammaksi kallistumisen sijaan. Kallellä meni helposti myös kädet koukkuun alkuasennossa, mutta yksittäisiä kertoja suorat kädet löytyivät kuin itsestään. 2.6.09. (vrt. edellinen kommentti)
 - Omalaatuinen lyöntiasento, johon oli vaikea saada muutosta, koska kommunikointi oli hankalaa. 2.6.09. (vrt. edelliset kommentit)
 - Lämmittelyn jälkeen haettiin oppilaille hyvää otetta ja alkuasentoa. Asennon hakeminen onnistui paljon paremmin kuin edellisellä kerralla. Purin otteen ja asen-

non hakemisen osiin: Ota hyvä ote (joka tarkistettiin kaikilta oppilailta), kädet suoraksi, kallistu eteenpäin. Asennon hakemisen pilkkominen osiin tuntui hyvältä ratakisulta. 4.6.09. (keskittyminen yhteen asiaan kerrallaan, oppivat hakemaan asennon tätä kautta itse)

- Kolmas lämmittelyliike oli selvästi helpoin toteutettava kaikille, jossa maila oli poikittain niskan takana ja vartaloa kierrettiin. 4.6.09. (keskittyminen vain yhteen asiaan, ei tarvinnut erikseen keskittyä käsien liikkeeseen)
- ORGANISOINTI – perinteisestä poikkeavat apuvälineet hyödyllisiä
- Lyöntipaikkojen selkeä merkitseminen oli myös hyvä juttu, koska lähtöpaikan hahmottaminen oli helppoa. 2.6.09.
- Apuvälineinä narusta tehty ympyrä oli loistava kohde. Voisi kehittää vielä laittamalla sisälle pienempiä rinkuloita ”pisteiksi”. Hulavanne toimi myös kohteena hyvin, vaikka pallo jäikin välillä vanteen reunoille huonosti lyötäväksi. 2.6.09.
- Matiakselle, Arille ja Laurille käytin kumisia jalanjälkilätkiä, mitkä olivat loistava väline jalkojen paikkaa hahmotettaessa. Jalkojen paikkaa noudatettiin orjallisesti, edes uuden pallon asettamisen ajaksi jalkoja ei meinattu uskaltaa ottaa pois lätkien päältä, loistava apuväline. 4.6.09.
- Jalanjälkien käyttäminen apuvälineenä olisi edelleen tarpeellista, jolloin yksi elementti saataisiin oikein automaattisesti ja voitaisiin kiinnittää huomiota seuraavaan asiaan. 9.6.09.
- Pallon etäisyyden hahmottaminen oli hankalaa ja useimmiten pallo oli liian lähellä. 2.6.09. (vrt. edellinen kommentti)
- Puttiharjoitteessa kumilätkiä käytettiin harjoituspaikkojen merkinä, mitkä olivat todella hyviä. 9.6.09.
- Lyöntipaikat oli merkitty tutusti kumikiekoilla ja reiän läheisyyteen oli laitettu selkeyden vuoksi samanvärisen kumilätkä, millä selkiytettiin harjoitusta. 9.6.09.
- Apuvälineiden käyttäminen olisi ulkonakin huomattavan hyödyllistä. Olisi hyvä saada rauhallinen ympäristö ja esim. maalata jalkojen ja pallon paikat maahan. 9.6.09.
- Pallon paikka etäisyysuunnassa ja myös sivusuunnassa lähes poikkeuksetta on silti haastavaa, kuten myös sen ymmärrys, että palloa ei kannata laittaa monttuun. Tämän takia matolta lyömistä voisi todellakin kokeilla myös ulkona, Maton voisi vaikka naulata maahan. 11.6.09.
- Hyvät lyöntimatot olisivat edesauttavia. Mattojen koko olisi riittävä ja niiden päällä voisi seisoa, oikeat lyöntimatot vaan liian kalliita. Pallo aina helpossa paikassa lyödä, mikä ei toteudu ruoholta lyötäessä. 16.6.09.
- Tennispallo vaikutti motivoivalta välineeltä täysien lyöntien harjoitteluun. 30.6.09.
- Kohteet selkeitä ja eri värein merkittyjä, mikä helpottaa hahmottamista, erilaisia keiloja. 30.6.09.
- Matot ulkokäytössä myös toimivia, olisi hyvä jos saisi maahan kiinni. 30.6.09.

- ERIYTTÄMINEN
- Lähipeliradan kiertämiseen oli helppo toteuttaa eriyttäminen toisen ryhmän kohdalla, jossa omatoimisemmat saivat kiertää omana porukkana, näin saatiin myös nopeampi eteneminen. 16.6.09.
- Annia autoin pelin aikana puttaamisessa, koska haaste on suuri. 18.6.09. TURHAUTUMINEN LÄHDE: ks. Adapted Physical Education and Sport 114
- Hauska huomata, että opettamisessakin voi haastavienkin oppilaiden kohdalla käyttää yksinkertaisia kysymyksiä, ohjattua oivaltamista, joissa verbaali kommunikointi on keskeistä ja asioita pitää hiffata. 25.6.09.

- **Liite 4: KOMMUNIKOINTI**

- OPPILAIKEN KOMMUNIKOINTITAITOJA VAIHTELEVA
- Kalle oli sosiaalinen ja kykeni keskustelemaan niitä näitä kohtalaisen hyvin. 2.6.09.
- Kalle vastaanotti auditiivista palautetta kohtalaisesti ja osasi arvioida omia suorituksiaan. 2.6.09.
- Matias kommunikoi puheen avulla välttävästi. Ymmärtää puhetta jossain määrin. 2.6.09.
- Matias saattoi hieman vieroksua kädestä pitäen ohjaamista. 2.6.09.
- Lauri: Ymmärtää puhetta hyvin ja puhuu jonkin verran. Osaa ottaa auditiivista palautetta vastaan. 2.6.09.
- Mikko: Kommunikoi normaalisti, iloinen luonne ja tykkää golfista. 2.6.09.
- Laurillakin omaa tahtoa vastustaa ohjattua liikettä. 23.6.09.

- OMAT KOKEMUKSET KOMMUNIKOINNIN TOIMIVUUDESTA – JATKUVAA KEHITYSTÄ
- Yhteinen aloitus pöydän ääressä, jossa muutaman sanan vaihto ja porukka ”yhdessä kasaan”. Oppilaiden haastatteleminen ei tuota kovin hedelmällisiä keskusteluja. 2.6.09.
- Olisikohan esimerkin näyttäminen ollut kyseisen oivalluksen takana. 2.6.2009.
- Matiakselle vaikea saada muutosta, koska kommunikointi oli hankalaa. 2.6.09.
- Oppilaiden kansa toimiminen on jo toisella kerralla luonnollisemman tuntuista. Välillä mietitytti mikäli asioiden selittäminen kaikille samalla äärimmäisen yksinkertaisella tavalla on hyvä homma. Toiset oppilaista ymmärtäisivät ohjeet ”normaalisti” kerrottuna, toisille taas yksinkertaisintaan selostus ei tuota hyvää tulosta. Ajattelevatko paremmin ymmärtävät, että ”luuleeks toi meitä ihan tyhmiks”? Matiakseen tuntui saavan paljon paremman kontaktin, Matiasta uskalsi ehkä myös paremmin lähestyä toisella kerralla. Anni on luonnostaan sosiaalisesti taitava ja hänelle voi kertoa asioita ”normaalisti”. Ari ymmärtää mutta on todella itsepäinen

välillä, eikä suostu tekemään pyydettyjä asioita vaan tekee omiaan. Vaatii ilmeisesti lisää tutustumista ja sitä kautta luottamusta. 4.6.09.

- Kallen kanssa kommunikointi ei ole päässyt vielä kovin pitkälle tasolle, vaikka hän osaa puhua ja lukea, millä pääsi pätemään tänään. Laurin kanssa kommunikointi on hankalaa. 4.6.09.
- Pekka tuli ryhmään uutena ja hänen kohdalla huomaa, miten en ole vielä oppinut kommunikoimaan yhtä hyvin kuin muiden kanssa, mikä varmasti korjaantuu pian. 9.6.09.
- Yksilöllinen huomiointi alkaa helpottua, kun oppii jokaisen erilaisen luonteen ja kommunikointitavan, sekä ymmärtää paremmin jokaisen tason eri osa-alueilla, niin taidollisilla, kuin kognitiivisilla. 9.6.09.
- Mallin kautta hän myös osaa hyvin matkia, mutta puheellinen kommunikointi myös toimii jollain tavalla. Pyysivät mua jopa leirille Matiaksen avustajaksi, ilmeisesti osaan toimia hyvin ja koenkin tulevani hyvin toimeen. 16.6.09.
- Puheen avulla kommunikointi toimii myös, kun rauhassa hakee Laurin huomion. 16.6.09.
- Ehkä aiempaa enemmän kommunikoin kaikkien kanssa puheen avulla ja opin huomaamaan milloin puhe menee perille ja milloin pitää vahvistaa muita kanavia käyttäen. 16.6.09.
- Jokaista uskaltaa ohjata kädestä kiinni pitäen. Ari musitaakseni joskus kapinoi kyseistä metodia, Laurillakin omaa tahtoa vastustaa ohjattua liikettä. Puheitse kommunikointi kehittyy mielestäni jatkuvasti ja Lauri, Pekka ja Matiaskin ymärtävät ihan hyvin jopa kuulumisia kyseltäessä. Saattaa olla myös tutustumisella vaikutusta, uskaltavat enemmän. Puhuttaessa hyvä kiinnittää ensin huomio. 18.6.09.
- Puhuttaessa hyvä kiinnittää ensin huomio. 23.6.09.
- Jokaista uskaltaa ohjata kädestä kiinni pitäen. Ari musitaakseni joskus kapinoi kyseistä metodia. 23.6.09.
- Oma kommunikointi on jo täysin luontevaa oppilaiden kanssa ja suullinen viesti menee kaikille hyvin perille. 2.7.09.

• Liite 5: SPASTISUUS/VELTTOUS

- Ote myös löysä ja löysät ranteet. Pitäisi keksiä miten saa jäməkämmän otteen. 9.6.09.
- Ymmärtää selvästi golfswingin mekaniikkaa mutta haasteena painon siirto spastiselle vasemmalle jalalle. 4.6.09.
- Lämmittelyssä huomasi spastisuuden takia haasteita vartalon kierrossa. 4.6.09.