

**ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA OPPILAS YLEISOPETUKSEN
LIIKUNTARYHMÄSSÄ**
Oppilaiden ja opettajien kokemuksia

Kaisa Vuori

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevät 2014
Liikuntakasvatuksen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Vuori, Kaisa (2014). Erityistä tukea tarvitseva oppilas yleisopetuksen liikuntaryhmässä: oppilaiden ja opettajien kokemuksia. Liikuntakasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma, 60 s., 4 liitettä.

Pro gradu –tutkielmani tarkoituksena oli selvittää erityistä tukea tarvitsevien yleisopetuksen liikuntaryhmään integroitujen oppilaiden kokemuksia liikuntatunneista. Lisäksi selvitin, miten opettaja kokee opetustyönsä, kun liikuntaryhmässä on integroitu oppilas. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus ja työn tieteenfilosofinen lähtökohta oli fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kolmea liikunnanopettajaa ja kolmea yleisopetuksen liikuntaan integroitua yläkoulun oppilasta Etelä-Pohjanmaalla. Haastattelut kestivät 10-20 minuuttia. Haastatteluiden analysoinnit toteutettiin sisällönanalyysillä.

Opettajat suhtautuivat myönteisesti integraatioon. He kokivat saaneensa tarpeeksi tukea opettamiseen, eivätkä kokeneet opetuksen hankaloituneen integroidun oppilaan myötä. Opettajat näkivät integroinnista koituvan selkeitä etuja sekä integroidulle oppilaalle, että myös muille oppilaille esimerkiksi suvaitsevaisuuden oppimisessa. Tutkimuksessa havaitsin myös, että integraatiota toteutettiin hyvin eri tavoin: toisessa koulussa integraatiossa oli selkeästi näkyvillä ajatus inklusiosta, toisessa taas ei, vaan integraatio oli lähinnä fyysistä.

Haastatellut oppilaat suhtautuivat liikuntaan myönteisesti ja kokivat kuuluvansa liikuntaryhmään. Toisaalta vaikeaksi asiaksi koettiin jääminen toiminnan ulkopuolelle opettajan eriyttämiskäytäntöjen vuoksi, mikä näkyi etenkin yhden oppilaan vastauksissa. Tutkimukseni mukaan oppilaille tärkeintä liikuntatunneilla näyttäisivät olevan kaverit. Kannustaminen ja avustaminen näyttäytyivät oppilaiden vastauksissa myönteistä ilmapiiriä synnyttävinä tekijöinä. Vaikka oppilaat kokivat yhteenkuuluvuutta liikuntaryhmässä, eivät he kuitenkaan olleet kavereita yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Poikkeuksen muodosti yksi oppilas, joka vietti vapaa-aikaa yleisopetuksen oppilaiden kanssa.

Opettajien vastaukset ilmensivät sitä tosiasiaa, että Suomessa ei vielä ole selkeää ja yhtenäistä tapaa toteuttaa integraatiota. Opettajien ja koulujen käytännöt integraatiossa sekä liikuntatuntien eriyttämisessä vaihtelivat suuresti. Koska oppilaille tärkeintä liikuntatunneilla näyttäisivät olevan kaverit ja heidän kanssaan tapahtuva yhteistyö, tulisi opettajan edistää myönteistä vuorovaikutusta ryhmässä, joissa oppilaille on mahdollisuus toimia ryhmässä. Oppilaalle on tärkeää kokea kuuluvansa ryhmään ja olla hyväksytty ryhmän jäsen. Opettajan toiminnalla on vaikutusta oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunteeseen: Tutkimuksessani oppilaat, jotka pystyivät osallistumaan kaikkeen toimintaan tunneilla, arvioivat myönteisimmin ryhmään kuulumista. Kokemus siitä, että jää ryhmän toiminnan ulkopuolelle, oli oppilaalle vaikea asia.

Avainsanat: erityistä tukea tarvitseva oppilas, integraatio, koululiikunta, yhteenkuuluvuus

ABSTRACT

Kaisa Vuori (2014). Pupil with special needs in general teaching group: Pupil's and teacher's experiences. The Department of Sport and Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 60 pp., 4 appendices.

The purpose of my Master's thesis was to examine pupils' experiences about physical education (PE) lessons where pupils with special needs were integrated into general teaching group. In addition teachers' experiences about teaching a group where pupils with special needs were integrated were studied. Research is qualitative case research and its scientific background was phenomenological. Data of the research was gathered by interviewing three PE-teachers and three pupils with special needs in general teaching group in southern Ostrobothnia. All the interviews took about 10-20 minutes. Content analysis was used to analyze the interviews.

In my research teachers had a positive attitude about integration and in their opinion they had enough support for teaching and pupils with special needs did not make teaching more complicated. Teachers saw clear advantages about integration for integrated pupils, but it was also seen positively for other pupils in terms of increased liberality. I also noticed in my research that integration was organized in very different ways even in the same municipality; at one school inclusion ideology was clearly visible whereas in another it was not, although integration was physical.

Interviewed pupils had positive attitude about PE and they felt belonging to the PE group. According to my research the most important thing during the PE lessons were the friends. On the other hand teacher's actions led to feeling of being outsider in the group, especially for one of my interviewed pupil. In pupils' responses, cheering and helping each other were the things that had positive effect for the atmosphere. Even though pupils felt belonging to the PE group they were not friends with the pupils from general teaching group. One pupil made an exception by hanging out with pupils from general teaching group in his spare time.

Teachers' responses supported the fact that in Finland there is not explicit and common way to carry out the integration in education. Teachers' and schools' methods of integration and differentiation in PE alternated greatly. Because the most important thing for pupils during PE lessons seems to be friends, teacher should encourage positive interaction in the group. It is important for a pupil to get a feeling of being part of the group and to be acceptable member of it. Teachers' actions might have effect on the feeling of togetherness because in my research pupils who were able to take part in all action during the lessons were also more positive about belonging to the group. Having a feeling of being outsider in the group was a difficult issue for the pupil.

Keywords: pupils with special needs, integration, physical education (PE), togetherness

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA OPPILAS YLEISOPETUKSEN LIIKUNTARYHMÄSSÄ.....	4
2.1 Erityistä tukea tarvitseva oppilas ja yleisopetus	4
2.2 Integraation muodot koulussa.....	6
2.3 Kohti inklusiivista kasvatusta.....	6
2.4 Liikunnanopetuksen järjestäminen ja eriyttäminen	8
2.5 Yhteenkuuluvuuden tunne	9
2.6 Vertaisryhmä ja ryhmään kuulumisen merkitys kouluiässä	10
3 INTEGRAATIO AIKAISEMMISSA TUTKIMUKSISSA	12
3.1 Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemuksia yleisopetuksen liikuntaryhmästä ..	12
3.2 Opettajien kokemuksia erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opettamisesta.....	14
3.3 Integraation hyödyt.....	15
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	16
4.1. Tutkimuksen tarkoitus	16
4.2 Tieteenfilosofinen lähtökohta ja esiyymmärryksenä.....	17
4.3 Tutkimusote ja menetelmät	18
4.4 Tutkimukseen osallistujat	20
4.5 Tutkimuksen kulku	21
4.6 Aineiston käsittely ja tulkinta	23
5 INTEGROITUIJEN OPPILAIJEN KOKEMUKSET KOULULIIKUNNASTA YLEISOPETUKSEN LIIKUNTARYHMÄSSÄ	28
5.1 Myönteiset kokemukset ja niitä edistävät tekijät.....	28
5.2 Kielteiset kokemukset ja niitä aiheuttavat tekijät	30
5.3 Yhteenkuuluvuus ja ryhmään kuuluminen liikuntatunneilla.....	31

6	LIKUNNANOPETTAJIEN KOKEMUKSET INTEGRAATIESTA	34
6.1	Opettajan mahdollisuudet toteuttaa integraatiota	34
6.2	Integraation hyödyt oppilaille opettajien kertomana	38
6.3	Haitat integraatiosta oppilaille	39
6.4	Yhteenkuuluvuus opettajan silmin	40
7	POHDINTA.....	43
7.1	Yhteenveto tuloksista	43
7.2	Tulosten pohdintaa	44
7.3	Tutkimuksen rajoitukset	48
7.4	Tutkimuksen luotettavuus.....	49
7.5	Tutkimuksen eettisyys	51
7.6	Tulevaisuuden näkymiä.....	52
	LÄHTEET	54
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Yhdenvertaisuus ja oikeus tulla kohdelluksi tasa-arvoisesti kuuluvat ihmisen perusoikeuksiin, eikä Suomessa oppilaita saa opettaa erillään sukupuolen, alkuperän, vammaisuuden tai muun syyn vuoksi (Perustuslaki 1999 § 6). Suomi on sitoutunut Salamancan –julistuksessa vuodelta 1994 kaikkien lasten yhteisopetukseen ja ”koulutusta kaikille” –tavoitteeseen (Saloviita 2011). Tämä tarkoittaa jokaisen oppilaan mahdollisuutta opiskella yleisopetuksen luokilla ja saada oppimiseensa asianmukaiset tukitoimet sekä kokea olevansa hyväksyty ja arvostettu yhteisön jäsen (UNESCO 1994).

Kouluintegraatiolla tarkoitetaan *fyysistä ja sosiaalista integraatiota*, jossa yksittäinen oppilas sijoitetaan normaaliluokkaan ja, jossa hän toimii vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa (Heikinaro-Johansson 1992, 14). Suomessa integraatio on edennyt hitaasti, mutta integroinnissa on havaittavissa positiivista kasvua (SVT: Erityisopetus 2014). Integraation hitaan kasvun takana voidaan nähdä kielteiset asenteet, sillä esimerkiksi opettajat näkevät integraation toteuttamisen haasteellisena (Heikinaro-Johansson 1995; Scruggs & Mastropieri 1996; Moberg 1998). Toisaalta tutkimustuloksissa on osoitettu integraatiolla olevan myönteisiä vaikutuksia esimerkiksi suvaitsevaisuuden lisääntymiseen (McGregor & Vogelsberg 1998; Wendelin 2002), sekä taitojen oppimiseen (Tripp, French & Sherrill 1995; Wendelin 2002; Valentini & Rudisill 2004).

Toisaalta onnistunut integraatio vaatii myös *inkluusiota*, sillä oppilas on saatava myös toimimaan muiden oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa. Inklusion ajatuksena on tarjota oppilaalle koulutien alusta alkaen tukea oppimiseensa omassa lähikoulussaan (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 185) sekä edistää myönteisiä asenteita ja sosiaalista kanssakäymistä oppilaiden välillä (Väyrynen 2001). Tässä työssä käytetään integraatio - käsitettä viittamaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan fyysisestä sijoittamisesta yleisopetuksen ryhmään.

Inklusio ei kuitenkaan toteudu ilman osaavaa eriyttämistä tai soveltamista, sillä tutkimukset osoittavat integroitujen oppilaiden toisinaan tuntevan itsensä ulkopuolisiksi yleisopetuksen ryhmissä (Coates & Vickerman 2010; Goodwin & Watkinson 2000), eikä integroitujen ja yleisopetuksen oppilaiden välille näyttäisi rakentuvan todellisia ystävyysuhteita (esim. Place

& Hodge 2001). Kuitenkin ystävät ovat yleisopetuksessa merkittävä tekijä integroitujen oppilaiden viihtyvyyteen (Goodwin & Watkinson 2000; Hutzler ym. 2002; Knuutila 2007; Coates & Vickerman 2010) ja yhteenkuuluvuus puolestaan on koettu tärkeimmäksi asiaksi yleisopetuksessa (Goodwin & Watkinson 2000; Knuutila 2007).

Yhteenkuuluvuuden tunne (*togetherness*) syntyy ryhmässä, jossa ryhmän jäsenillä on läheinen suhde toisiinsa ja jossa ryhmän jäsenet kokevat olevansa osa ryhmää. Yhteenkuuluvuuden tunne on omiaan vahvistamaan oppimista. Se ei sinällään edistä oppimista vaan lujittaa oppimisen edellytyksiä. (Salovaara & Honkanen 2011, 43.) Yhteenkuuluvuus on esillä myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004), sillä opetuksen tavoitteina nähdään vuorovaikutuksen ja yhteistyön kehittäminen sekä yhteisöllisyyden edistäminen koulussa.

Tutkimuksissa on saatu erilaisia viitteitä yhteenkuuluvuutta estävistä ja vahvistavista tekijöistä. Esimerkiksi kannustus tunneilla sekä opettajan pedagoginen osaaminen näyttäisivät vaikuttavan oppilaiden kokemaan yhteenkuuluvuuden tunteeseen (Hutzler ym. 2002; Seymoure, Reid & Bloom 2009; Coates & Vickerman 2010). Sosiaalinen yhdessäolo liikuntaryhmässä voi olla jopa tärkeämpää kuin itse liikunta (Ojanen 2000) ja yksi merkittävä liikuntamotivaatioon vaikuttavista tekijöistä on sosiaalinen yhteenkuuluvuus (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007). Koululiikunnan tavoitteena nähdään oppilaan ohjaaminen liikunnalliseen elämäntapaan ja liikkumaan motivoiminen (Opetushallitus 2004). Edistämällä yhteenkuuluvuutta liikuntatunneilla, opettaja voi myös tukea oppilaiden liikuntamotivaatiota.

Yhteistoiminnalliset tehtävät ovat yksi keino, jota suositellaan käytettäväksi ryhmissä, joissa on erityistä tukea tarvitseva oppilas ja niitä käyttämällä pyritään sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemiseen ja kaikkien oppilaiden osallistumisen mahdollistamiseen (Ikonen & Virtanen 2007). Liikunnanopetuksen tehtävänä on huomioida jokaisen oppilaan tarpeet (Opetushallitus 2004), minkä vuoksi opettajan on tärkeää kuunnella oppilaitaan ja pyrkiä löytämään keinoja, joiden avulla toteuttaa integrointia siten, että jokainen oppilas voisi kokea olevansa ryhmän jäsen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää fenomenologisella tutkimusotteella, millaisia kokemuksia erityistä tukea tarvitsevilla oppilailta on yleisopetuksen koululiikunnasta, sekä millaiset tekijät vaikuttavat myönteisiin tai kielteisiin kokemuksiin. Lisäksi selvitettiin, kokevatko oppilaat liikuntaryhmässä yhteenkuuluvuutta ja mitkä asiat edistävät tai estävät

sitä. Tutkimuksessa selvitin myös, millaisia kokemuksia opettajilla on integroitujen oppilaiden opettamisesta. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla kolmea liikunnanopettajaa ja kolmea erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. Kiinnostukseni aiheeseen on syntynyt omien kokemusten kautta sekä halusta tutustua maassamme vilkasta keskustelua herättävään aiheeseen; integraatioon ja sen toteutumiseen koulujen arjessa.

2 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA OPPILAS YLEISOPETUKSEN LIIKUNTARYHMÄSSÄ

2.1 Erityistä tukea tarvitseva oppilas ja yleisopetus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) erityistä tukea tarvitseviksi on määritelty oppilaat ”joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi”. Tämän lisäksi erityistä tukea tarvitsevaan ryhmään kuuluvat oppilaat, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea. Myös oppilaat, joilla opetuksen, oppilashuollon asiantuntijoiden ja huoltajan mukaan on kehityksessään oppimiseen liittyviä riskejä, kuuluvat erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.) (Erityis)tukea tarvitsevalla oppilaalla voi näin ollen olla oppimisvaikeuksia ja/tai sopeutumisvaikeuksia, jotka voivat näkyä esimerkiksi niin puheessa, kuuntelemisessa kuin motoriikassakin. Nämä vaikeudet voivat ilmentyä muun muassa aistitoimintojen, tarkkavaisuuden tai hahmottamisen häiriöinä.

Lapsia tulee kohdella tasa-arvoisesti, ja ihmisen perusoikeuksiin kuuluu yhdenvertaisuus. Oppilaita ei saa Suomessa opettaa erillään toisistaan sukupuolen, alkuperän, vammaisuuden tai muun syyn takia. (Perustuslaki 1999 § 6.) Vammaispalvelulaki (1987) edellyttää kuntaa huolehtimaan siitä, että yleiset palvelut kunnassa soveltuvat vammaiselle henkilölle - näin ollen myös koulussa on huomioitava vammaisen oppilaan tarpeet ja näkökohdat (Vammaispalvelulaki 380/1987, 7§). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (2010) kerrotaan, että opetuksen, ohjauksen ja tuen järjestämisen lähtökohdana tulisi olla huolenpito hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä. Lisäksi sen mukaan koulutyö tulee järjestää siten, että oppilaalla on mahdollisimman hyvät ja suotuisat edellytykset oppia, kehittyä ja kasvaa. (Opetushallitus 2010.)

Perusopetuslain (642/2010 30§ 1 mom.) mukaan oppilaalla on oikeus saada tukea kasvuun ja oppimiseen heti, kun tuen tarvetta ilmenee. Perusopetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (Opetushallitus 2010) painotetaan varhaista tuen tarpeen tunnistamista sekä tuen antamista riittävän varhain, mikä on ratkaisevaa oppimisen ja kehittymisen turvaamisen kannalta. Tuen tulee olla huolellisesti suunniteltua ja joustavaa, jolloin sitä voidaan helposti muokata tuen tarpeen mukaan (Opetushallitus 2010). Oppilaalla on oikeus saada ohjausta ja

tukea kaikkina työpäivinä koulunkäyntiinsä. Tukea järjestetään kolmiportaisesti vuonna 2011 uudistuneen opetuslain ja opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Kolmiportainen tuki muodostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Opetushallitus 2010.)

Oppilaalle, joka tarvitsee säännöllistä tukea yleisopetuksessa, on perusopetuslain mukaan annettava tehostettua tukea (Perusopetuslaki 642/2010, 16a§) tai erityistä tukea (Perusopetuslaki 642/2010, 17§). Tehostettu tuki järjestetään opetuksen yhteydessä, joko samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöllisesti, oppilaalle laaditun oppimissuunnitelman mukaisesti. Tehostettuun tukeen siirtyminen vaatii opettajan laatiman pedagogisen arvion. (Moberg & Savolainen 2010; Perusopetuslaki 642/2010, 16a§.)

Niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu muilla tukitoimilla, annetaan erityistä tukea. Erityisen tuen antamiseksi tehdään pedagoginen selvitys, jonka laatimiseksi hankitaan tietoja oppilaan oppimisesta sekä kokonaistilanteesta. (Opetushallitus 2010.) Erityistä tukea tulee järjestää joko muun opetuksen yhteydessä tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Oppilaalle, joka on erityisen tuen tarpeessa, tulee tehdä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Perusopetuslaki 642/2010, 17a§; Opetushallitus 2010) Perusopetuslain mukaan ”erityinen tuki muodostuu erityisen tuen päätökseen perustuvasta erityisopetuksesta sekä muista perusopetuksen tukimuodoista” (642/2010, 17§ 1 mom.). Näin ollen erityisessä tuessa käytössä ovat kaikki perusopetuksen tukimuodot. Erityisen tuen tarkoitus on tukea oppilasta suunnitelmallisesti ja kokonaisvaltaisesti, jotta hän voi suorittaa oppivelvollisuutensa sekä saa tarvittavat lähtökohdat opintojen jatkamiselle. (Opetushallitus 2010).

HOJKS laaditaan jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) määritellään HOJKS:n sisältö. Suunnitelmaan on kuvattu opetuksen yksilöllistäminen ja sen tulisi sisältää muun muassa oppilaan oppimisvalmiudet sekä erityistarpeet ja niiden järjestämiseen liittyvät seikat. HOJKS lähtee aina oppilaan tarpeista ja sen tehtävänä on tukea oppilaan oppimisprosessia. HOJKS:ssa määritellään myös tavoitteet, seurannan järjestäminen sekä arvioinnin perusteet. HOJKS laaditaan moniammatillisessa yhteistyössä, johon myös oppilaan huoltajat mahdollisuuksien mukaan osallistuvat. Suunnitelman toteutumista arvioidaan ja seurataan

jatkuvasti sekä muokataan tarpeen mukaan, kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa. (Opetushallitus 2004, 23; Perusopetuslaki 642/2010, 17 a §)

2.2 Integraation muodot koulussa

Koulumaailmassa sanalla *integraatio* tarkoitetaan oppilaan sijoittamista normaaliluokkaan (Heikinaro-Johansson 1992, 13; Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 17). Käsite on saanut monenlaisia määritelmiä, minkä vuoksi sitä on pyritty tarkentamaan erottelemalla käsitteestä erilaisia muotoja: fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio (Heikinaro-Johansson 1992, 13). Tässä pro gradu -työssä keskityn erityisesti fyysiseen ja sosiaaliseen integraatioon. Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan esimerkiksi vammaisten ja vammattomien fyysisen etäisyyden pienentämistä, joka voidaan toteuttaa sijoittamalla yksittäinen oppilas normaaliluokkaan (yksilöintegraatio) tai sijoittamalla kokonainen erityisluokka normaalin koulun yhteyteen (fyysinen luokkaintegraatio) (Heikinaro-Johansson 1992, 14). Sosiaalisella integraatiolla viitataan vuorovaikutuksen edistämiseen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja muiden oppilaiden välillä (Heikinaro-Johansson 1992, 14).

Suomessa kouluintegraatio on edennyt hitaasti, ja maassamme on edelleen paljon erityiskouluja sekä erityisluokkia (Naukkarinen & Ladonlahti 2001). Moberg ja Savolainen (2010) esittävät artikkelissaan yhdeksi syyksi sitä, että laki ei velvoita koulutuksen järjestäjää fyysisen integraation toteuttamiseen. Suomessa ei myöskään ole selkeää järjestelmällisesti kehitettyä vammaisten ja muiden oppilaiden yleisopetuksen pedagogiikkaa (Heikinaro-Johansson 1992, 14).

2.3 Kohti inklusiivista kasvatusta

Integraatio ei suoranaisesti toteudu pelkästään sijoittamalla oppilas yleisopetuksen ryhmään, vaan tarkoituksena on saada oppilas myös toimimaan muun ryhmän kanssa. Tämä mahdollistuu inklusiivissa. Inklusiivilla tarkoitetaan ”kaikille yhteistä koulua”. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus, tasa-arvo sekä demokratia ovat inklusion perusteita. Suomessa ei toistaiseksi ole ”inklusiiviselle kasvatukselle” keksitty suomenkielistä vastinetta vaan meilläkin puhutaan inklusiivista tai inklusiivisesta kasvatuksesta. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 185; Murto 2001; Moberg & Savolainen 2010.) Inklusiivisen opetuksen lähtökohtana on, että oppilaat käyvät alusta asti tavallista lähikoulua, jossa oppilaat

saavat omien edellytystensä mukaista yksilöllistä opetusta (Hautamäki ym. 2001, 185). Lisäksi inkluusiolla voidaan nähdä olevan tavoitteita, joita ovat muun muassa ihmisoikeuksien edistäminen, myönteisten asenteiden edistäminen sekä sosiaalisen kanssakäymisen edistäminen (Väyrynen 2001).

Suomalaisessa yleisopetuksessa oppilaiden moninaisuus on lisääntynyt ja ryhmissä voidaan nähdä muutos heterogeenisempaan suuntaan useista syistä. Yhtenä syynä voidaan nähdä esimerkiksi inkluusioideologian siirtyminen yhteiskunnallisten ja sosiaalisten muutosten lisäksi myös suomalaista koulutuksen järjestämistä ohjaavaan ja säätelevään normistoon. Esimerkiksi vuoden 2012 opetusministeriön koulutuksen kehittämissuunnitelmassa perusopetuksen yhtenä tavoitteena on taata lapsen oikeus turvalliseen ja laadukkaaseen opetukseen lähikoulussa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Suomi on lisäksi allekirjoittanut Salamancan julistuksen (1994) ja on näin sitoutunut kaikkien lasten yhteisopetukseen sekä ”Koulutusta kaikille” –tavoitteeseen (Saloviita 2011.) Salamancan julistuksen perusajatus on, että jokaisen oppilaan tulisi voida opiskella yleisopetuksen luokilla huomioiden asianmukaiset tukitoimet ja samalla huolehtien siitä, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat hyväksytyjä ja arvostettuja yhteisön jäseniä. (UNESCO 1994.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (2004) on laadittu inkluusiivisista lähtökohdista eli ne pyrkivät edistämään kaikkien oppijoiden osallistumista, yhteisen oppimisen mahdollistamista ja siihen kannustavia normeja. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ei enää myöskään tunne erillistä yleisopetusta tai erityisopetusta vaan on yksi yleinen, yhtäläinen perusopetus, joka pitää sisällään oppilaiden tarvitsemat eriasteiset tuet. (Opetushallitus 2004.)

Tässä työssä käytän integraatio -käsitettä viittamaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan fyysisestä sijoittamisesta yleisopetuksen ryhmään. Inklusiolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kaikille yhteistä opetusta. Inklusio on ikään kuin integraatiosta seuraava vaihe, jossa oppilaita ei erotella normaaleihin ja poikkeaviin, vaan kaikki oppilaat muodostavat yhden ryhmän.

2.4 Liikunnanopetuksen järjestäminen ja eriyttäminen

Koululiikunnassa puhutaan soveltavasta liikunnasta, joka perustuu inkluusio -ajatuksen. Soveltavalla liikuntakasvatuksella (tai soveltavalla liikunnanopetuksella) tarkoitetaan liikunnanopetusta, joka pyrkii toteuttamaan inkluusiota huomioimalla jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet, kehitysvaiheen, valmiudet ja kiinnostuksen kohteet. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 12.)

Soveltavassa liikunnanopetuksessa tarkoituksena on huomioida kaikki oppilaat tasapuolisesti, eikä opetusta järjestetä yhdelle oppilaalle tai oppilasryhmälle muun ryhmän kustannuksella. Tavoitteena on tarjota kaikille oppilaille laadukasta yhteistä liikunnanopetusta. Soveltavaa liikunnanopetusta tarvitsevalle oppilaalle voidaan laatia liikuntaan myös henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS-LI), jossa määritellään oppilaan liikunnanopetuksen tavoitteet ja tukipalvelut, mikäli niitä on. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 30-34; Huovinen & Heikinaro-Johansson 2007; Huovinen & Rintala 2007.)

Perusopetuslain (1998, 18§) mukaan opetus voidaan kuitenkin järjestää osittain toisin kuin perusopetuslaissa säädetään, mikäli ”oppimäärän suorittaminen on olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltain osin kohtuutonta tai se on perusteltua oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä”. Tällöin voidaan oppilaan oppimäärät yksilöllistää. Oppimäärä yksilöllistetään vain, jos oppilas ei kykene opiskelemaan mitään toimialuetta vuosiluokkansa sisältöjen ja tavoitteiden mukaisesti soveltamalla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 29). Oppimäärän yksilöllistämistä tulee aina pitää ensisijaisena ratkaisuna ennen oppilaan vapauttamista oppimäärän suorittamisesta (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1992, 67; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004).

Eriyttäminen liittyy läheisesti soveltavaan liikuntakasvatukseen, sillä sen avulla toiminta voidaan muokata kohtaamaan jokaisen oppilaan tarpeet yksilöllisesti, joka puolestaan mahdollistaa kehittymisen ja oppimisen omien edellytysten mukaisesti. Tämän lisäksi eriyttämisellä voidaan vaikuttaa oppilaan oppimismotivaatioon, sillä sopivat haasteet ja onnistumisen kokemukset lisäävät motivaatiota. (Opetushallitus 2010.) Eriyttämisellä tarkoitetaan liikuntakasvatuksessa ”oppilaan tietoista ja tarkoituksenmukaista erilaista käsittelyä opetustilanteessa” (Nieminen & Laakso 2004, 89). Eriyttäminen voi olla

hallinnollista, jolloin se tapahtuu pääsääntöisesti opetustilanteen ulkopuolella, tai opetuksellista, jolloin eriyttäminen tapahtuu tunnilla (Huovinen & Rintala 2013).

Opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (2010) mainitaan kolme ulottuvuutta, joilla eriyttämistä voidaan toteuttaa. Näitä ovat opiskelun laajuuden, syvyyden ja etenemisnopeuden vaihtelu. Eriyttäminen voi kohdistua esimerkiksi opetuksen sisältöihin, opetusmateriaaleihin ja – menetelmiin, oppimisympäristöihin ja työtapoihin. Samalla pyritään ohjaamaan oppilasta löytämään itselleen soveltuvin tapa oppia. (Opetushallitus 2010.)

2.5 Yhteenkuuluvuuden tunne

Yhteisöllisyys ja osallisuus tulevat olemaan vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa aiempaa enemmän näkyvillä. Yhteisöllisyyden ja kannustavan ilmapiirin nähdään luovan alustan oppimisen ilolle ja halulle. (Opetushallitus 2012) Myös jo vuoden 2010 perusopetuksen suunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä annetaan sijaa yhteisöllisyydelle ja osallisuudelle. Perusopetuksen tehtävänä on edistää vuorovaikutusta, yhteistyötä ja osallisuutta (Opetushallitus 2010). Opettajan tehtävänä on varmistaa näiden tavoitteiden saavuttaminen (Opetushallitus 2010). Osallisuutta nähdään vahvistavan kokemus kuulumisesta yhteisöön, sekä mahdollisuus vaikuttaa omaan ja yhteiseen työhön (Opetushallitus 2012).

Yhteenkuuluvuuden tunne (*togetherness*) viittaa ryhmään, jossa sen jäsenillä on läheinen suhde toisiinsa ja jossa ryhmän jäsenet kokevat olevansa osa tiettyä ryhmää eli kuuluvansa ryhmään. Yhteenkuuluvuus voidaan nähdä tuntemuksena kuulua johonkin yhteisöön. Yhteenkuuluvuus ei synny pelkästään fyysisellä yhdessäololla, sillä yhteenkuuluvuus liittyy läheisesti tunteisiin. Tunne ryhmään kuulumisesta ja säilymisestä ryhmän jäsenenä herättävät yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Van Oers & Hännikäinen 2001.) Yhteenkuuluvuuteen liittyy läheisesti myös ”me-henki”, joka syntyy kannustuksesta ja keskinäisestä välittämisestä (Van Oers & Hännikäinen 2001). Yhteenkuuluvuus voi ilmetä ainakin kolmella erilaisella tavalla: emootioiden, empatian ja lojaalisuuden kautta, erityishuomiona muihin ryhmän jäseniin ja toimimisena ja tekemisenä yhdessä. (Hännikäinen & Van Oers, 2003.)

2.6 Vertaisryhmä ja ryhmään kuulumisen merkitys kouluikässä

Lapsen tai nuoren kanssa samanikäisiä ja suunnilleen samalla tasolla, niin sosiaalisessa kuin emotionaalisessa ja kognitiivisessakin kehityksessä, olevia henkilöitä kutsutaan vertaisiksi. Vertaiset eivät aina kuitenkaan ole samanikäisiä vaan monenikäisetkin lapset voivat muodostaa vertaisryhmiä (Salmivalli 2005, 17). Vertaisryhmät ovat kaikissa ikävaiheissa lapsille ja nuorille hyvin merkityksellisiä, sillä niissä opitaan paljon sellaisia taitoja, jotka vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen ja yksilönkehitykseen (Laine & Neitola 2003; Salmivalli 2005, 17) sekä hyvinvointiin, oppimiseen ja opiskelumotivaatioon (Salovaara & Honkonen 2011, 53).

Myös kehityspsykologit kuten Jean Piaget (1896-1980) ja Lev Vygotsky (1896-1934) ovat nähneet vertaisilla olevan merkitystä lapsen kehitykselle. Etenkin kognitiivisen kehityksen on nähty kehittyvän vertaisryhmissä. Lisäksi Vygotskyn mukaan etenkin yhteistyö vertaisten kanssa on oleellista; toisen lapsen ollessa edellä tietyssä taidossa, voi hän helpottaa myös toisen oppimista. (Salmivalli 2005,17.)

Nuoret, jotka jäävät toiminnan ulkopuolelle menettävät helposti niitä arvokkaita asioita, joita ystävyys toisi mukanaan. Syrjään jääminen on riskitekijä lapsen suotuisalle kehitykselle (Laine & Neitola 2003) ja vaikeuttaa muun muassa sosiaalisten taitojen, kommunikoinnin ja yhteistyötaitojen oppimista. Näiden lisäksi kokemukset siitä, ettei ole hyväksytty muiden joukkoon, syö voimavaroja oppimisesta ja vähentää yhteisöllisyyden kokemusta (Salovaara & Honkonen 2011, 54.) sekä johtaa helposti heikkoon itsearvostukseen ja sopeutumisongelmiin (Laine & Neitola 2003). Lapselle on tärkeää tulla hyväksytyksi omassa vertaisryhmässään (Salovaara & Honkanen 2011, 53).

Nuoruuden nähdään olevan oman minuuden rakentamisen kannalta merkittävää aikaa. Tämän vuoksi oppilaat tarvitsevat elämäänsä yhteisöllisyyden tunnetta. Nuoret tarvitsevat yhteisön, joka auttaa heitä rakentamaan omaa minuuttaan, sillä minuus rakentuu ja muokkaantuu aina ympäristön tuella (Salovaara & Honkanen 2011, 42). Yhteenkuuluvuudella on myönteisiä vaikutuksia niin yksittäiseen oppilaaseen kuin koko luokkaankin. Vaikka yhteenkuuluvuuden tunteen saavuttaminen ei sinänsä edistä oppimista, lujittaa se oppimisen edellytyksiä. (Salovaara & Honkonen 2011, 43.) Vertaisryhmä sekä kaverisuhteet vaikuttavat kehityksen lisäksi myös lapsen itsearvostukseen ja hyvinvointiin (Saloviita 1999, 194-195; Laine 2005,

175). Myönteiset kaverisuhteet ja hyvä vertaisryhmä mahdollistavat positiivisen vuorovaikutuksen, joka on omiaan mahdollistamaan lapselle myönteisen itsearvostuksen kehittymisen. Riskitekijöitä suotuisalle kehitykselle aiheuttavat sitä vastoin ongelmat sosiaalisissa suhteissa kuten esimerkiksi torjutuksi tuleminen. (Laine ja Neitola 2004.) Torjutuilla lapsilla on usein heikompi itsetunto (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger & Bounts 2007, 47).

Lapset, joilla on vaikeuksia muiden lasten kanssa, jäävät helposti ryhmän ulkopuolelle. Usein neurologisiin häiriöihin liittyy vuorovaikutuksen heikkoutta tai poikkeavaa käytöstä, minkä seurauksena vuorovaikutus vaikeutuu, mikä saattaa puolestaan johtaa ongelmiin ryhmässä. Laineen (2005) mukaan lapset ja nuoret näyttävät torjuvan sellaisia oppilaita, jotka käyttäytyvät epäsosiaalisesti. Torjunnan seurauksena lapsi tai nuori on todellisessa syrjäytymisvaarassa, sillä jatkuvasti ryhmän ulkopuolelle jääminen voi johtaa siihen, ettei lapsi tai nuori opi solmimaan sosiaalisia suhteita myöhemminkään (Laine 2005). Oppilaat, joilla on laajoja oppimisen ongelmia tulevat useammin muiden torjumiksi kuin lapset, joilla on spesifejä oppimisen ongelmia (Bakker ym. 2007, 47). Lisäksi on viitteitä siitä, että samankaltaiset lapset hakeutuvat toistensa seuraan; lapset ja nuoret ystäväytyvät helposti sellaisten lasten ja nuorten kanssa, jotka muistuttavat jollain tapaa heitä itseään (Salmivalli 1999).

3 INTEGRAATIO AIKAISEMMISSA TUTKIMUKSISSA

3.1 Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemuksia yleisopetuksen liikuntaryhmästä

Vaikka integraatiota on erityistä tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta tutkittu paljonkin inklusiivisessa liikunnanopetuksessa, on heille hyvin harvoin annettu ”oma ääni” asiassa (Goodwin & Watkinson 2000). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimus on kohdistunut pääasiassa esimerkiksi opettajan tai huoltajien näkemyksiin ja kokemuksiin. Saman havainnon Goodwinin ja Watkinsonin (2000) kanssa on tehnyt esimerkiksi Knuutila (2007) pro gradu – tutkielmassaan.

Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kokevat opiskelun yleisopetuksen liikuntaryhmässä pääasiassa mielekkäänä (Knuutila 2007; Seymoure ym. 2009; Coates & Vickerman 2010). Esimerkiksi Coatesin ja Vickermanin (2010) tutkimukseen osallistuneet 65 erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta pitivät liikunnasta yleisopetuksen ryhmissä. Lisäksi inklusiivista liikunnanopetusta tutkineet Seymoure ym. (2009), havaitsivat tutkimukseen osallistuneiden kahdeksan (8) liikuntaesteisen oppilaan kokevan liikuntatunnit mieleisinä ja tärkeinä heille.

Kuitenkin liikuntaryhmissä koetaan toisinaan negatiivisia tunteita. Useimmiten kielteiset kokemukset näyttävät syntyvän toiminnan ulkopuolelle jäämisestä esimerkiksi huonosti suunniteltujen liikuntatilojen tai -tuntien vuoksi. (Goodwin & Watkinson 2000; Place & Hodge 2001; Coates & Vickerman 2010.) Myös toimiminen yksin avustajan kanssa saatettiin kokea negatiivisena tekijänä tunneilla (Hutzler ym. 2002). Kun oppilaat ovat jääneet ulkopuolelle toiminnasta, he ovat kokeneet olevansa eristettyjä muusta ryhmästä (Goodwin & Watkinson 2000). Esimerkiksi Placen ja Hodgen (2001) tutkimuksessa kolme (3) vammaista oppilasta kokivat jäävänsä toiminnan ulkopuolelle, kun opettaja ei huomionnut heidän tarpeitaan. Näyttäisi siltä, että oma vamma ei vaikuta liikuntatuntien kielteisiin kokemuksiin, mutta silti oppilaat ovat hyvin tietoisia omista rajoitteistaan ja hyväksyvät asian (Seymoure ym. 2009).

Hutzler ym. (2002) tutkimuksessa liikuntaan integroiduista oppilaista yli puolet (n=10) kertoi kokeneensa kiusaamista ja syrjimistä liikuntatunneilla. Oppilaat ovat kokeneet tulleensa kiusatuiksi esimerkiksi heidän kyvyttömyydestään toimia samalla tavalla kuin muut (Coates

& Vickerman 2010). Myös Bunch ja Valeo (2004) havaitsivat integroitujen oppilaiden kokevan kiusaamista. Tutkimuksessa tutkittiin oppilaiden asenteita, kokemuksia ja käsityksiä käytännöiltään toisistaan poikkeavissa kouluissa. Tutkimuksessa mukana olleista kouluista neljä oli erityiskoulua ja kaksi oli kouluja, jotka toimivat inklusiokäytännön mukaisesti. Kouluissa, joissa toimittiin inklusion mukaisesti, kiusaaminen oli vähäistä, kun taas erityiskoulussa kiusaamista tapahtui selkeästi enemmän. (Buch & Valeo 2004.) Suomessa Knuutila (2007) on tutkinut taito- ja taideaineisiin integroitujen oppilaiden kokemuksia pro gradu -tutkielmassaan. Myös Knuutilan (2007) tulokset osoittivat integroitujen oppilaiden (n=12) kokeneen kiusaamista yleisopetuksessa.

Integroitujen oppilaiden myönteiset kokemukset liittyvät usein muun ryhmän tai opettajan toimintaan. Muilta oppilailta saatava kannustus ja apu vaikuttavat suuresti kokemuksiin. Liikuntatunnit koetaan mukaviksi ja mielekkäiksi silloin, kun oppilaat kokevat saavansa kannustusta ja apua muulta ryhmältä (Hutzler ym. 2002; Seymoure ym. 2009; Coates & Vickerman 2010), ja jo muutamat positiiviset kommentit voivat synnyttää myönteisen kokemuksen liikuntatunnista (Goodwin & Watkinson 2000). Goodwinin ja Watkinsonin (2000) tutkimuksessa havaittiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden (n=9) kokevan liikuntatunnit myönteisesti, jo vain muutamien kannustuksen osoitusten seurauksena. Nämä kokemukset liittyivät niin sanottuihin ”hyviin päiviin”, jolloin oppilaat kokivat myös yhteenkuuluvuutta. (Goodwin & Watkinson 2000.)

Lisäksi tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että kaverit ja vertaisryhmän seura ovat tärkeimpiä tekijöitä integroiduille oppilaille yleisopetuksessa (Goodwin & Watkinson 2000; Hutzler ym. 2002; Knuutila 2007; Coates & Vickerman 2010). Seymouren, Reidin ja Bloomin (2009) tutkimuksessa liikuntaesteiset oppilaat kokivat yleisopetuksessa kaverit tärkeinä esimerkiksi auttamisen vuoksi. Yksi merkittävä tekijä liikuntatuntien myönteisesti kokemisessa on yhteenkuuluvuus, joka näyttäytyy hyvin merkittävänä tekijänä koululiikuntatunneilla erityistä tukea tarvitseville oppilaille (Goodwin & Watkinson 2000; Hutzler ym. 2002; Knuutila 2007). Myös joukkuelajien on havaittu olevan integroiduille oppilaille mieluisampia kuin yksilölajit (Coates & Vickerman 2010). Tämä viittaa samaisessa tutkimuksessa saatuun tulokseen yhteistyön merkityksestä oppilaille, sillä yhteistyö nähtiin liikuntatunneilla tärkeänä, mikä on omiaan vahvistamaan yhteenkuuluvuuden tunteen syntymistä liikuntatunneilla (Coates & Vickerman 2010).

3.2 Opettajien kokemuksia erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opettamisesta

Opettajien kokemuksista kattavan analyysiin ovat tehneet Scruggs ja Mastropieri (1996), jotka käsitelivät opettajien (n=10560) käsityksiä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta yleisopetuksen luokilla eri puolilla Yhdysvaltoja sekä muutamissa osissa Australiaa ja Kanadaa. Tuloksien mukaan suuri osa opettajista (53,4%) hyväksyi integraation ja oli myös valmis toteuttamaan sitä omassa luokassaan. Kuitenkin opettajat olivat halukkaampia ottamaan luokkaansa lievästi vammaisia kuin vaikeasti vammaisia oppilaita. Melko suuri osa opettajista näki vammaiset oppilaat yleisopetuksessa opetusta ja luokan toimintaa häiritsevinä. Näiden opettajien mielestä vammaiset oppilaat vaativat myös liian paljon huomiota. Opettajista noin neljäsosa koki, että heillä oli riittävästi aikaa, koulutusta ja muita resursseja integraation toteuttamiseen. Tutkimuksessa nousi esille mm. ajankäyttöön, luokkakokoon, materiaaliresursseihin, koulutukseen ja vamman vaikeusasteeseen liittyvät seikat, joihin opettajat kokivat tarvitsevänsä tukea. (Scruggs & Mastropieri 1996.)

Opettajat näkevät usein erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden vaikeuttavan tai jopa häiritsevän opetusta (Heikinaro-Johansson 1992; Scruggs & Mastropieri 1996). Heikinaro-Johanssonin (1992) tutkimuksessa liikunnanopettajien (n=138) suhtautuminen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen oli varauksellisempaa kuin luokanopettajilla. Toisaalta esimerkiksi Varstalan (1998) pro gradussa (n=4) liikunnanopettajat suhtautuivat integraatioon myönteisesti. Liikunnanopettajat kokevat vaikeutta muun muassa ajankäytöllisissä seikoissa, oppilaan huonokuntoisuudessa sekä oppilaan turvallisuuden huomioimisessa (Heikinaro-Johansson 1992). Opettajat kokevat myös epävarmuutta omista taidoistaan ja ovat huolissaan puutteellisista tai riittämättömistä tiedoistaan (Williams & Algozzine 1979; Moberg 1998; Varstala 1998). Kunnarin (2011) pro gradu -tutkielmassa liikunnanopettajat (n=4) puolestaan kokivat olevansa kykeneviä opettamaan ryhmää, jossa mukana on integroitu oppilas, ilman erityispedagogiikan tai erityisliikunnan alalta saatua kokemusta. Sundqvistin (2002) pro gradu -tutkielmassa tutkimukseen osallistuneet neljä (4) luokanopettajaa kokivat opetuksen positiivisesti sen mukana tuoman opin vuoksi – he kokivat oppineensa uutta erilaisuudesta ja toisaalta erilaisuuden kohtaaminen oli opettanut uusia vuorovaikutuksen taitoja (Sundqvist 2002).

3.3 Integraation hyödyt

Integraatiosta on nähty useissa tutkimuksissa olevan hyötyä etenkin integroidun oppilaan taitojen kehittymisen osalta sekä yleisopetuksen oppilaiden suvaitsevaisuuden lisääntymisen kannalta (esim. Valentini & Rudisill 2004). Oppilaiden taitojen oppimista ovat selvittäneet muun muassa Block ja Zeman (1996). Tutkimuksessa verrattiin kahta peruskoulun kuudetta luokkaa, joista toiseen luokkaan oli integroitu kolme monivammaista oppilasta ja joista toinen luokka koostui ainoastaan yleisopetuksen oppilaista. Tutkimuksessa ei havaittu eroja luokkien välillä taitojen oppimisessa, eikä monivammaistenkaan integroiminen tukitoimien avulla vaikuttanut negatiivisesti yleisopetuksen oppilaiden taitojen kehittymiseen.

Valentini ja Rudisill (2004) tutkivat vammattomien ja vammaisten 6 – 11 -vuotiaiden oppilaiden motoristen taitojen kehittymistä inkluusiivisessa liikunnanopetuksessa. 12 viikkoa kestäneen tutkimusjakson aikana huomattiin, että inkluusiivisessa liikunnanopetuksessa kehittyivät niin vammattomat kuin vammaisetkin oppilaat, kun taas vertailuryhmän taidot eivät kehittyneet merkittävästi. Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että hyvin toteutettuna inkluusiivinen liikunnanopetus voi tarjota vammaisille ja vammattomille yhtäläiset mahdollisuudet kehittyä motoristen taitojen osalta. (Valentini & Rudisill 2004.) Myös Wendelinin (2002) mukaan vammaisen oppilaan opettaminen normaaliluokassa ei heikennä muiden oppilaiden oppimistuloksia, eikä vähennä heidän oppimismahdollisuuksiaan.

Yleisopetuksen oppilaiden asenteiden on nähty muuttuvan sitä myönteisemmiksi, mitä enemmän oppilaat viettävät aikaa erilaisten oppilaiden kanssa (Block & Zeman 1996). Myös vammaisen oppilaan mukanaolo koulussa eri tunneilla voi lisätä oppilaiden yleistä hyväksyntää erilaisuutta kohtaan (Wendelin 2002). On myös huomattu, että tyttöjen asenteet erilaisia oppilaita kohtaan ovat keskimäärin myönteisemmät kuin poikien (Block & Zeman 1996; Slininger, Sherrill & Jankowski. 2000; Vogler ym. 2000).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1. Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yleisopetuksen liikuntaryhmään osallistuvien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemuksia koululiikuntatunneista. Tarkoituksena oli löytää tekijöitä, jotka oppilaat kokevat liikuntatunneilla sekä myönteisinä että niitä tekijöitä, jotka koetaan negatiivisina. Tarkoituksena oli myös selvittää oppilaiden kokemuksia ryhmään kuulumisesta. Tämän lisäksi selvitettiin opettajien kokemuksia integraatiosta sekä ryhmän opettamisesta, silloin kun mukana on erityistä tukea tarvitseva oppilas.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityisesti:

1. Millaisia kokemuksia erityistä tukea tarvitsevilla oppilailta on yleisopetuksen liikuntaryhmästä?
 - a) Millaisia oppilaiden myönteiset kokemukset ovat, ja mitkä tekijät vaikuttavat kokemusten syntymiseen?
 - b) Millaisia oppilaiden kielteiset kokemukset ovat, ja mitkä tekijät vaikuttavat kokemusten syntymiseen?
2. Kokevatko erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kuuluvansa liikuntaryhmään?
 - a) Miten ryhmään kuuluminen tai sen ulkopuolelle jääminen ilmenevät?
3. Miten opettajat kokevat integraation?
 - a) Millaisia kokemuksia opettajilla on ryhmien opettamisesta, joissa mukana on erityistä tukea tarvitseva oppilas?
 - b) Miten opettajat näkevät mahdollisuudet integraation toteuttamiseen?

4.2 Tieteenfilosofinen lähtökohta ja esiymmärrykseni

Kvalitatiivisen tutkimuksen suuntaus *fenomenologia* pyrkii kuvaamaan ihmisten kokemuksia (Lukkarinen 2001, 116; Laine 2010). Ajatuksena on, että yksilön suhde toisiin ihmisiin, luontoon ja kulttuuriin ilmenee yksilön kokemuksissa. Näin ollen kokemus nähdään syntyvän vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa (Laine 2010). Ihmiset kokevat eri tavalla saman havaittavan asian ja tämän vuoksi ilmiö saa erilaisia merkityksiä (Åstedt-Kurki & Nieminen 1997). Laineen (2010) mukaan fenomenologisen suuntauksen tarkoituksena on tutkia ”ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa”. Kokemus puolestaan rakentuu merkityksistä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34; Laine 2010) ja Laineen (2010) mukaan nuo merkitykset ovat tutkittava kohde fenomenologiassa. (Åstedt-Kurki & Nieminen 1997; Laine 2010). Merkitysteoria lähtee siitä oletuksesta, että yksilö toimii jonkin merkityksen pohjalta, jolloin toiminta on tarkoituksenmukaista ja tiedostettua (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34).

Ymmärtäminen ja tulkitseminen ovat merkittävä osa fenomenologista tutkimusta, sillä merkityksiä voidaan lähestyä vain näiden kautta. Teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta kutsutaan hermeneutiikaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 35; Laine 2010.) Hermeneuttinen eli tulkitseva fenomenologia on toinen fenomenologisen tutkimuksen tyypeistä, joista toinen puolestaan on deskriptiivinen eli ilmiöitä kuvaileva (Åstedt-Kurki & Nieminen 1997). Hermeneutiikka tulee fenomenologiseen tutkimukseen mukaan aineiston tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneuttinen kehä ja esiymmärrys ovat oleellisia käsitteitä hermeneutiikassa. Ymmärtämisen ei nähdä alkavan tyhjästä vaan se rakentuu aina jo aiemmin ymmärretyn pohjalta eli esiymmärryksen pohjalta. Ymmärtäminen on näin ollen tulkintaa siitä lähtökohdasta miten kohde ymmärretään ennestään. Ymmärtämisen voidaan mieltää etenevän kehämäisenä liikkeenä, jota kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (Heikkinen & Laine 1997; Tuomi & Sarajärvi 2006, 35.) Analyysissä pyrin ymmärtämään oppilaiden ja opettajien kokemuksia liikuntatunneista, jolloin tutkimus on fenomenologis-hermeneuttinen.

Kiinnostukseni aihetta kohtaan on herännyt hiljalleen erityispedagogiikkaa opiskellessani ja sitä kautta lähikouluperiaatetta pohtiessani. Toisinaan joutuu kuulleeksi, kuinka erilaiset oppilaat joutuvat kiusatuiksi tavallisella luokalla. Lisäksi keskustelut tutun puheterapeutin kanssa ja hänen kuulemansa tapauskertomukset erilaisista oppilaista tavallisella luokalla, saivat minut pohtimaan yleisopetuksen soveltuvuutta erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle. Puheterapeutin kertomissa vanhempien kommentteissa oli usein negatiivinen sävy. Oppilaat

olivat kokeneet kiusaamista erilaisuutensa vuoksi. Monissa kertomuksissa kävi myös ilmi oppilaan kavereiden puute.

Esiymmärrykseni asiaan on syntynyt osaltaan myös kandidaatin tutkielmani perusteella. Kandidaatin työni antoi minulle tietoa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimistuloksista yleisopetuksessa, mutta vähemmän löysin tietoa heidän kokemuksistaan ja siitä, miltä yleisopetuksessa todella tuntuu opiskella. Lisäksi opintoni niin liikunnasta kuin erityispedagogiikasta ovat antaneet minulle tiettyä näkökulmaa asiasta. Näiden tietojen ja erinäisten kuulemieni kertomusten perusteella kiinnostuin käsittelemään aihetta omassa pro gradu -tutkielmassani. Etenkin tosi seikka siitä, että oppilaille itselleen on harvemmin annettu oma ääni heitä koskevissa tutkimuksissa, antoi viimeisen kiihokkeen aiheen tarkasteluun heidän näkökulmastaan ja kokemuksistaan. Tulevana opettajana olen itse myös kiinnostunut kehittämään omaa toimintaani ja sitä, miten voisin mahdollisesti toteuttaa integraatiota paremmin tulevassa työssäni liikunnanopettajana. Oppilaiden vastaukset voivat auttaa kehittämään omia opetustapojani sekä huomioimaan paremmin heidän tarpeitaan.

4.3 Tutkimusote ja menetelmät

Tutkimukseni lähestymistapa on laadullinen eli kvalitatiivinen. Tyypillisiä piirteitä laadulliselle tutkimukselle ovat esimerkiksi seuraavat: aineisto on tekstiä, tutkimus on hypoteesiton ja tutkijan asema on keskeinen (Eskola ja Suoranta 2005, 15-21). Tässäkään tutkimuksessa ei asetettu hypoteesia, vaan tutkimuskysymyksiä, joihin vastauksia lähdettiin etsimään. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää todellisen elämän kuvaamista ja näin ollen oleellista on saada tutkittavien oma näkökulma ja ääni esiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161, 164), minkä vuoksi aineisto kerättiin haastatteluin ja mahdollisimman vapaasti teemoista keskustellen. Oleellista laadullista lähestymistapaa käytettäessä on pyrkiä löytämään yleisiä yhtäläisyyksiä kerätystä aineistosta (Janhonen ja Nikkonen 2001). Kiviniemen (2007) mukaan laadullista tutkimusta voidaan kuvata käsitteellä *prosessi*, sillä tutkimuksen etenemisen myötä erilaiset ratkaisut tutkimuksen toteuttamisessa voivat vaihtua ja vasta muotoutua vähitellen. Näin ollen tutkimusta aloitettaessa esimerkiksi tutkimustehtävä tai aineistonkeruutapa eivät ole etukäteen jäsennettävissä kovinkaan tarkasti. Lisäksi aineiston näkökulmat ja tulkinnat voivat muokkaantua tutkimusprosessin edetessä, koska tutkija tulee tietoisemmaksi aineistostaan. Tutkijan onkin tärkeää tiedostaa tutkimuksen

edetessä oman tietoisuutensa lisääntyminen, jotta voidaan tarvittaessa tehdä uusia huomioita ja linjauksia aineistosta. (Kiviniemi 2007.)

Tutkimukseni otos on melko pieni, sillä tutkimukseen osallistui kolme (3) opettajaa ja kolme (3) oppilasta. Laadullisessa tutkimuksessa otoksen koko onkin usein melko pieni (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87), sillä pyrkimyksenä on keksittyä vähäisiin tapauksiin ja niiden analysoimiseen mahdollisimman tarkasti. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrän korvaa laatu. (Åstedt-Kurki & Nieminen 1997; Eskola ja Suoranta 2005, 18.) Fenomenologisessa tutkimuksessa on tarpeen valita tutkittava joukko sillä perusteella, että heillä on omia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä, mikä ohjasi myös minua tutkittavien etsimisessä. Otos ei näin ollen ole perusjoukkoa edustava. (Åstedt-Kurki & Nieminen 1997.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa aineisto kerätään yleensä haastattelulla, mutta aineisto voi olla myös esimerkiksi tutkittavien kirjallisia tuotoksia (Åstedt-Kurki & Nieminen 1997; Laine 2010). Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin haastatteluin. Haastattelun tavoitteena on yksinkertaisesti selvittää mitä jollakulla on mielessään (Eskola & Suoranta 2005, 86). Haastattelun etuina voidaan nähdä muun muassa suuremmat mahdollisuudet motivoida tutkittavia sekä haastattelun joustavuus ja mahdollisuus täsmennyksiin (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 36). Haastattelu valitaan usein siitä syystä, että haastateltavalle halutaan antaa mahdollisuus tuoda omat kokemuksensa, mahdollisuuksien rajoissa, vapaasti esiin (Remes ym. 2010, 205). Fenomenologisen haastattelun tulisi olla mahdollisimman luonnollinen tapahtuma ja haastateltavalla tulisi antaa tilaa (Laine 2010).

Haastattelun onnistumisen kannalta niin haastattelupaikka kuin ajankohta sekä ilmapiiri ovat oleellisia asioita (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 87; Laine 2010.) Koska lähtökohtana tavoitellaan haastateltavan kokemusta, on kysymysten luonteella ja esittämistavalla merkitystä. Kysymyksillä tulisi päästä tilanteeseen, jossa haastateltavan vastaukset olisivat mahdollisimman kuvailevia ja kertomuksenomaisia. Laineen (2010) mukaan tähän päästään esittämällä muun muassa riittävän konkreettisia, kokemuksellisia ja havainnollisia kysymyksiä. (Laine 2010.) Kysymysten esittämistavalla on myös merkitystä ja tutkijan tulee varoa liian yleistä, käsitteellistä kieltä, joka saattaa ohjata haastateltavaa vastaamaan esimerkiksi mielipiteen tasolla. Tämä on ongelmallista, sillä usein mielipiteet ja käsitykset syntyvät yhteisön tai ympäristön vuorovaikutuksessa, eivätkä näin ollen ole välttämättä oman kokemuksen myötä syntyneitä. (Laine 2010.) Laine (2010) kiteyttää

fenomenologisen tutkimuksen ongelmakohdan lauseeseen: ”Kokemus on aina omakohtainen, mutta käsitys ei välttämättä ole”.

Syrjälän ym. (1994, 86) mukaan haastattelu aineistonkeruumenetelmänä ei ole helppo, vaan vaatii niin henkistä kuin tiedollista valmistautumista. Haastattelua voi myös harjoitella esimerkiksi tuttavien kanssa ja se on menetelmä, johon harjaantuu vain tekemällä (Syrjälä ym. 1994, 87.) Remes ym. (2010, 206) muistuttaa kuitenkin, että haastattelijan roolin omaksuminen vie aikaa. Haastatteluni toteutin puolistrukturoidusti eli niin sanottua teemahaastattelua käyttäen. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 47) nimeävät teemahaastattelun ominaispiirteiksi esimerkiksi sen, että haastateltavilla on tietty kokemus jostain tilanteesta. Toisekseen tutkija on selvittelyjen kautta päätenyt tyypillisiin oletuksiin tilanteen määräävistä piirteistä, joista haastattelurunko rakentuu ja myöhemmin haastattelutilanteessa haastattelu suuntautuu henkilöiden omiin kokemuksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47.) Teemahaastattelussa haastattelu rakentuu teemojen ympärille ja näistä teemoista keskustellaan haastattelutilanteessa vapaasti, eikä haastattelu näin ollen tapahdu vain tutkijan näkökulmasta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Haastattelujeni teemojen valintaa ohjasi paljon aikaisemmissa tutkimuksissa saadut tulokset sekä aiheeseen liittyvät teoriat. Haastattelun merkittävä etu on joustavuus. Tutkija voi esittää kysymykset siinä järjestyksessä kuin parhaaksi näkee (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 205).

4.4 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseeni osallistui kolme yläkoulun oppilasta pienluokilta kolmesta eri koulusta Etelä-Pohjanmaalla. Pienluokka on erityisluokka, joissa oppilaat etenevät yksilöllisen oppimissuunnitelman tai HOJKS:in mukaisesti. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kouluissa näistä luokista käytettiin nimitystä pienluokka. Oppilaista kaksi olivat poikia ja yksi oppilaista oli tyttö. Iältään oppilaat olivat 14–15 -vuotiaita. Kaikki kolme oppilasta olivat integroituja yleisopetuksen liikuntatunneille ja opiskelivat yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti liikuntaa. Käytän tutkimuksessa oppilaista keksittyjä nimiä: Timo, Laura ja Matti. Timolla on dysfasia eli kielenkehityksen häiriö, johon liittyy vaikeutta tuottaa puhetta. Lauralla on oppilaista eniten vaikeuksia liikkumisen suhteen, sillä hänellä on reuma, joka rajoittaa liikkumista. Tämän lisäksi hänellä on laaja-alaisia oppimisen vaikeuksia. Matti on niin sanotusti sopeutumaton ja myös hänellä on laaja-alaisia oppimisen vaikeuksia.

Tutkimukseeni osallistui oppilaiden lisäksi kolme liikunnanopettajaa kahdesta koulusta Etelä-Pohjanmaalla. Kaksi opettajista toimii samassa koulussa. Opettajat eivät olleet minulle ennestään tuttuja. Opettajaetsinnässäni ainoana kriteerinä oli se, että opettajat opettavat liikuntaryhmää, jossa mukana on pienryhmästä yleisopetukseen integroitu oppilas tai oppilaita. Lisäksi opettajien tuli työskennellä yläkouluissa. Kaikilla opettajilla oli useammalta vuodelta kokemusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta ja opetuskokemusta liikunnasta useita vuosia. Opettajan nimet on muutettu tutkimukseen: Ari, Mira ja Kalle. Kalle on eläkkeelle jäävä liikunnanopettaja, joten opetus kokemusta on kertynyt useita vuosia. Mari on toiminut liikunnanopettajana 17 vuotta yläkouluissa. Ari on aloittanut erityisluokan tuntiopettajana ja toiminut sairaalakoulussa, vaikka koulutusta erityispedagogiikasta ei varsinaisesti ole. Viimeiset 7 vuotta hän on toiminut liikunnanopettajana.

4.5 Tutkimuksen kulku

Aloitin pro gradu -tutkielmani kokoamisen vuonna 2012 syksyllä, jolloin kirjoitin teoriaosuutta ja etsin haastatteluun sopivia oppilaita sekä opettajia. Konsultoin tuttua puheterapeuttia, joka osasi neuvoa minulle kouluja, joista voisin löytää pienluokan oppilaita, jotka osallistuvat yleisopetuksen liikuntaan. Lähestyin näiden koulujen liikunnanopettajia sähköpostitse, mutta vastauksia odotellessa vierähti pitkä aika. Vasta keväällä 2013 varmistui opettajien suostuminen. Vastauksia saatuani ja liikunnanopettajien suostuttua haastatteluun olin yhteydessä koulujen rehtoreihin ja pyysin lupaa heiltä toteuttaa tutkimusta heidän kouluissaan. Kumpikin rehtori oli asiaan myöntyväinen.

Timon vanhempien kanssa sovimme haastatteluun osallistumisesta puheterapeutin avustuksella. Lauran kohdalla liikunnanopettajat huolehtivat tutkimuslupahakemuksen oppilaalle ja Matin kohdalla asiaa hoiti erityisluokanopettaja. Pyysin suostumusta oppilaiden kohdalla tutkimuslupahakemuksella (kts. LIITE 1) oppilaan huoltajilta ja samalla esitin tutkimuksen tarkoituksen sekä tutkimuksen tekemiseen liittyvät eettiset käytännöt. Opettajien suostumuksen pyysin aluksi sähköpostitse ja heidän suostuttuaan vierailin koululla ja pyysin suostumusta rehtoreilta toteuttaa tutkimuksia kouluilla. Vierailuillani kouluilla allekirjoitutin opettajilla myös tutkimuslupahakemukset (kts. LIITE 2).

Toteutin ensimmäisenä Miran ja Kallen haastattelut. Haastattelut ajoittuivat toukokuulle 2013. Haastattelupaikalla nähdään olevan vaikutusta haastattelun onnistumiselle (Syrjälä ym.

1994), mutta en voinut kovinkaan paljon vaikuttaa haastattelupaikkoihin. Haastattelut toteutettiin opettajainhuoneessa sivumalla muista opettajista välitunnilla. Opettajien haastattelun jälkeen haastattelin Lauraa, joka opiskeli koulussa, jossa Mira ja Kalle toimivat liikunnanopettajina. Lauran haastattelupaikaksi saimme pienen varastohuoneen, joka soveltui oikein hyvin haastattelupaikaksi, sillä saimme keskustella ilman häiriötekijöitä.

Myöhemmin toukokuussa 2013 haastattelin myös Aria, koulussa, jossa hän työskenteli, eräässä tyhjässä luokahuoneessa. Tilassa ei ollut minkäänlaisia häiriötekijöitä. Timon, joka kuului Arin liikuntaryhmään, haastattelu toteutettiin tutun puheterapeutin tilassa kouluajan ulkopuolella. Tila oli Timolle ennestään tuttu, minkä vuoksi se soveltui hyvin haastattelun toteuttamiseen. Toukokuun 2013 loppuun mennessä en ollut vielä löytänyt viimeistä oppilasta tutkimukseeni.

Haastattelujen analyysin tekeminen siirtyi myöhemmälle, koska kesä lähestyi ja aloitin kesätyöt. Kesän jälkeen opinnot olivat edenneet päättöharjoitteluun, jolloin aikaa gradun tekemiseen oli heikosti. Joulun jälkeen talvella 2014 aloin kirjoittamaan haastatteluista puhtaaksi, sekä kirjoitin tutkielmani teoriaosuutta. Myöhemmin keväällä maaliskuussa 2014 lähdin etsimään viimeistä haastateltavaa oppilasta tutkimukseeni. Olin sähköpostitse yhteydessä useisiin Etelä-Pohjanmaan yläkoulujen liikunnanopettajiin sekä erityisopettajiin, mutta en saanut kovinkaan monia vastauksia viesteihini. Osassa vastauksista kerrottiin, ettei heidän koulussaan ollut yleisopetuksen liikuntaan integroitua erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Oppilaiden löytäminen ja lopulta saaminen haastatteluun oli odottamaani haastavampaa ja etsiminen venytti aikatauluani.

Lopulta sain vastauksen erään koulun erityisopettajalta, joka kertoi hänen pienluokassaan olevan useita tällaisia oppilaita. Vierailin koululla viemässä tutkimuslupahakemuksia oppilaille kotiin vietäväksi ja samalla pyysin koulun rehtorilta luvan tutkimuksen toteuttamiseen. En saanut montaakaan vastausta oppilailta, mutta odottelun jälkeen yksi oppilaista suostui haastateltavaksi. Haastattelu toteutettiin koulun ruokasalissa välitunnilla huhtikuussa 2014.

Toteutettuani viimeisen haastattelun, jatkoin aineiston kirjoittamista kirjalliseen muotoon. Haastatteluaineistoa kertyi nauhoitettuun muotoon yhteensä noin 80 minuuttia. Kaikki

haastattelut kestivät noin 10–20 minuuttia. Aineiston analysointi alkoi huhtikuun lopulla 2014. Kuviossa 1. on esitetty tutkimukseni kulku:



KUVIO 1. Tutkimuksen kulku

4.6 Aineiston käsittely ja tulkinta

Saatuani aineiston kokoon aloin litteroimaan haastatteluita. Haastatteluita kertyi yhteensä noin 80 minuuttia. Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) mukaan haastattelunauhakopiot tulisi saada kirjalliseen muotoon hyvin pian haastattelujen jälkeen, jolloin yksityiskohdat ovat vielä hyvässä muistissa. Aineiston saaminen kasaan kuitenkin viivästytti litteroinnin aloittamista. Aineistoa kertyi kirjalliseen muotoon noin 28 sivua.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 136) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole vain yhtä oikeaa analysointitapaa, eikä mikään ole ehdottomasti muita parempi. Tässä tutkimuksessa lähdin analysoimaan kerättyä aineistoa sisällönanalyysillä, jota kuvataan perusanalyysimenetelmäksi laadullisissa tutkimuksissa, koska sitä voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91).

Kirjoitetun ja suullisen kommunikaation analyysiä kutsutaan sisällönanalyysiksi, jonka avulla voidaan tarkastella erilaisten asioiden merkityksiä ja niiden seurauksia sekä yhteyksiä. Sisällönanalyysin avulla aineistoa voidaan analysoida systemaattisesti ja olennaista on erottaa tutkimusaineistosta erilaisuudet ja samanlaisuudet. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001; Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.) Laadullinen analyysi jaetaan usein induktiiviseen, deduktiiviseen sekä abduktiiviseen analyysiin (Janhonen & Nikkonen 2001; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Tutkimukseni analyysin lähestymistapa oli induktiivinen, sillä siinä edetään yksittäisestä yleiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Tämä tarkoittaa sitä, että teoreettinen kokonaisuus muodostuu saadun tutkimusaineiston pohjalta. Lisäksi aineistosta pyritään muodostamaan yhtäläisyyksiä, teemoja sekä luokkia. (Patton 2002, 55-56, 453-454; Tuomi & Hirsjärvi 2009, 95).

Aineiston analyysi lähtee Latvalan ja Vanhanen-Nuutisen (2001) mukaan aineiston pelkistämisestä. Tällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi aineiston luokittelua, kuvailua ja yhdistelyä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 144-145; Eskola & Suoranta 2005, 187; Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010). Luokittelun yhtenä tärkeänä lähtökohtana nähdään sopivan havaintoyksikön valinta, joka voi esimerkiksi olla yksittäinen sana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110; Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010). Tässä tutkimuksessa havaintoyksikkö oli kokemukset. Luokittelu on tärkeää haastatteluaineiston myöhemmän tulkinnan sekä tiivistämisen kannalta, sillä luokittelusta muodostuneen pohjan varassa voidaan vertailla aineiston eri osia toisiinsa ja tyyppitellä tapauksia (Patton 2002, 461-462; Hirsjärvi & Hurme 2010, 147).

Aineistoa voidaan lähteä analysoimaan kolmivaiheisen prosessin mukaisesti: ensimmäinen vaihe on aineiston redusointi eli pelkistäminen, jossa aineistosta voidaan karsia kaikki ylimääräinen pois tiivistämällä tai pilkkomalla informaatio osiin. Aineistosta pyritään pelkistämällä nostamaan esiin tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset, jotka muutetaan

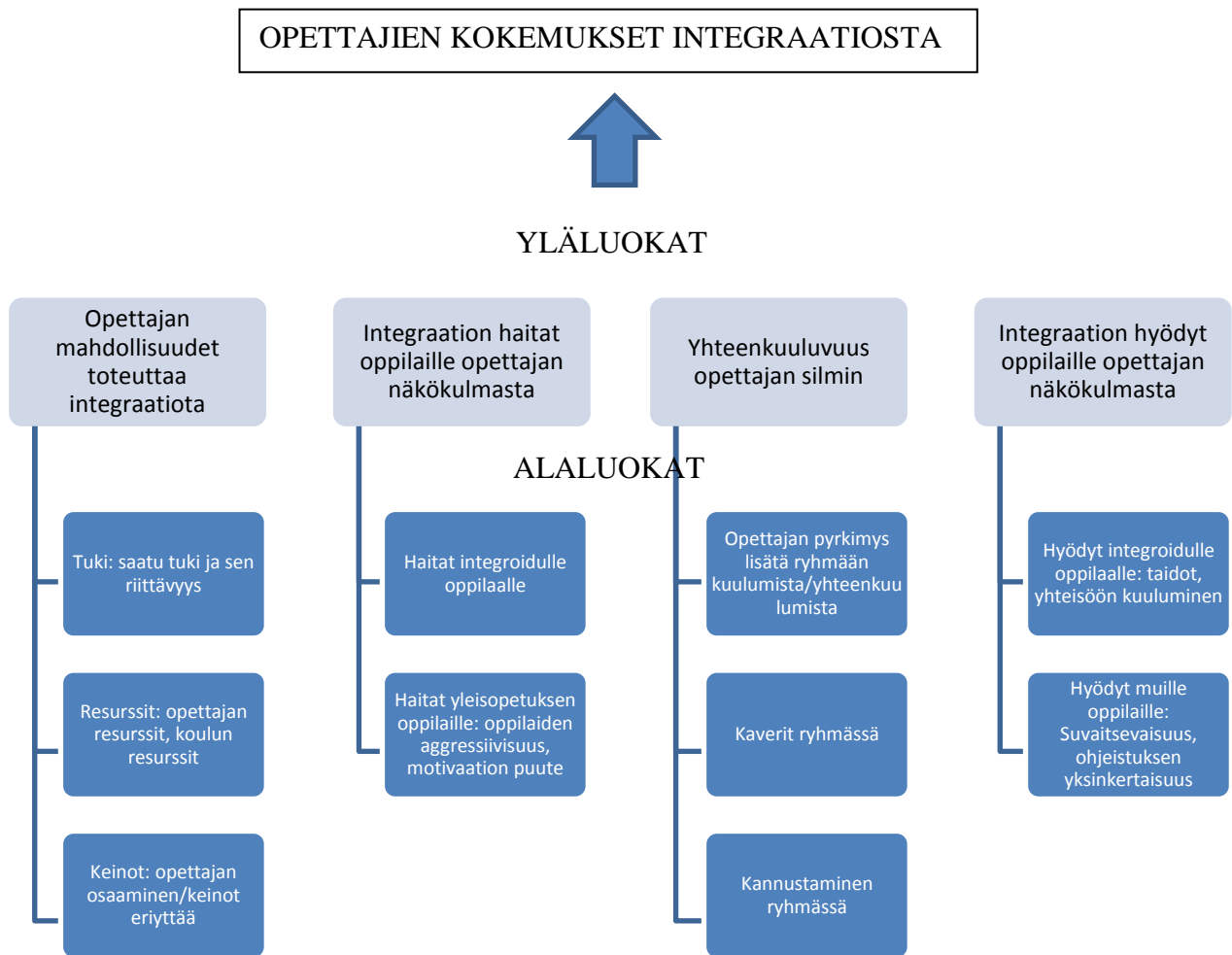
yksinkertaiseen muotoon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108-109.) Taulukossa 1 on havainnollistettu pelkistämistä esimerkillä:

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
” -- tuntee kuuluvansa niinku tähän meidän koulun yhteisöön”.	Hyödyt oppilaalle: kokemus yhteisöön kuulumisesta

Pelkistämisen jälkeen siirryin aineiston klusterointiin eli *ryhmittelyyn*. Ryhmittelyn tarkoituksena on etsiä aineistosta yhtäläisyyksiä ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Näiden löydösten pohjalta muodostetaan luokkia, jotka nimetään luokkaa kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2010, 110; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001). Aloitin analyysin tekemisen opettajien haastatteluista, sillä halusin keskittyä vain toiseen aineistoon aluksi, jotta pystyisin hahmottamaan aineiston paremmin. Puhtaaksi kirjoitetusta haastatteluaineistosta rajasin kaiken ylimääräisen pois aluksi, minkä jälkeen aloin muodostamaan aineistosta luokkia. Aluksi luokat rajautuivat pitkälti haastatteluteemojen mukaisesti: 1) opetukseen saatu tuki ja sen riittävyys 2) opettajien keinot eriyttää opetusta, 3) oppilaan huomioiminen tunnilla ja yhteenkuuluvuuden lisääminen, 4) oppilaan integroinnin haitat ja hyödyt, 5) resurssit toteuttaa eriyttämistä, 5) oppilaan kaverisuhteet ja kuuluminen ryhmään. Etsin jokaiseen luokkaan opettajien haastatteluista nousseita eroja ja yhtäläisyyksiä.

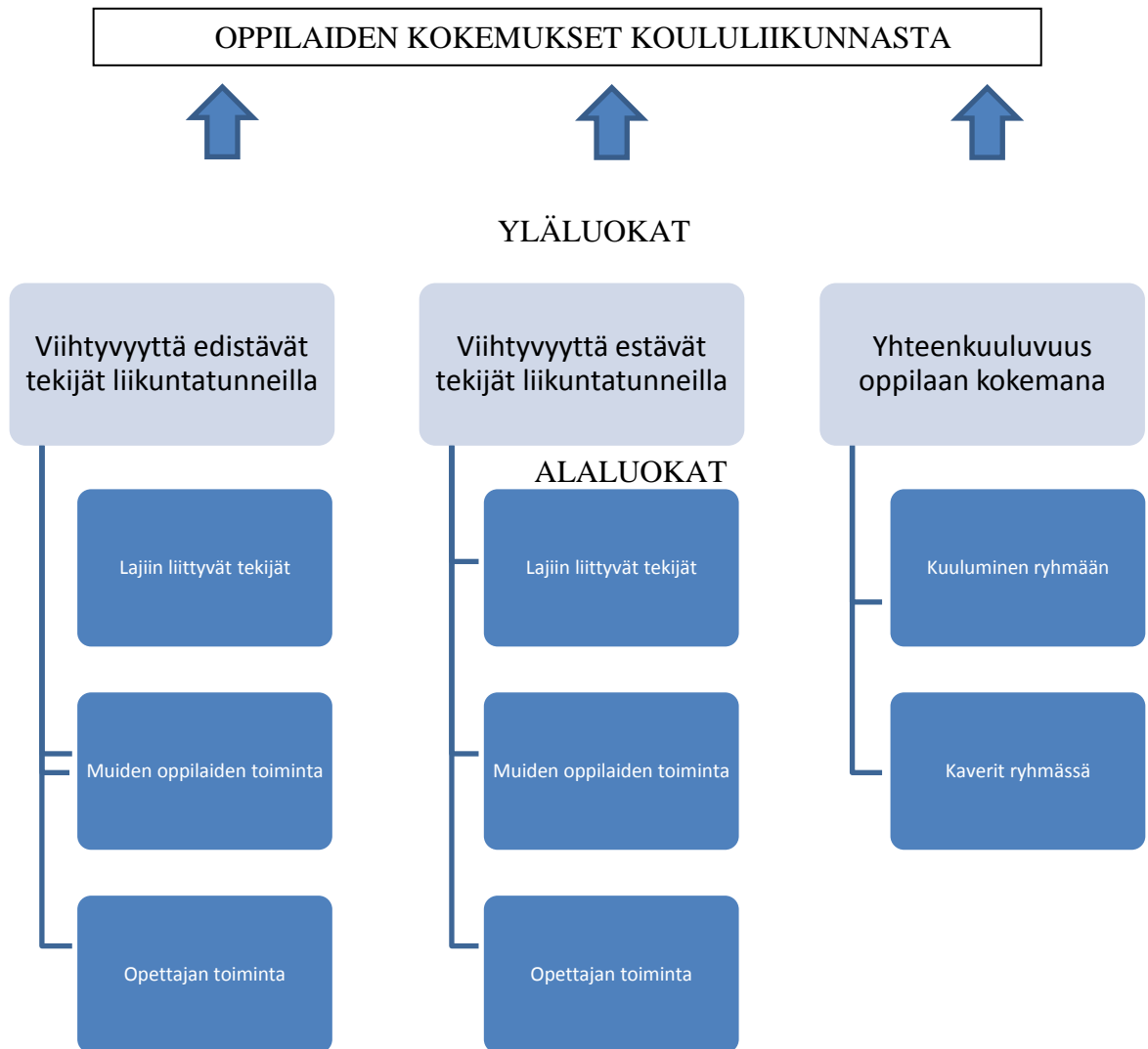
Tämän jälkeen yhdistelin ryhmittelyssä nousseita sisältöjä yhdeksäksi (9) alaluokaksi. Luokiteltuani alaluokat keräsin samanlaiset luokat yhteen, jotka muodostivat yläluokat: 1) opettajan mahdollisuudet toteuttaa integraatiota, 2) integraation haitat oppilaille opettajan näkökulmasta, 3) yhteenkuuluvuus opettajan näkökulmasta ja 4) integraation hyödyt oppilaille opettajan näkökulmasta. Kuviossa 2 on esitetty haastatteluaineiston luokittelun kolme vaihetta:



KUVIO 2. Opettajien haastatteluaineiston luokittelun kolme vaihetta

Oppilaiden haastatteluaineisto oli melko pelkistetyssä muodossa jo oppilaiden antamien lyhyiden vastaustensa vuoksi. Ainoastaan Lauran haastatteluaineisto kaipasi runsasta pelkistämistä. Poistin oppilaidenkin kohdalla aineistosta turhat asiat, jotka eivät liittyneet tutkimukseeni millään tavalla.

Oppilaiden vastausten ryhmittely muodostui melko helposti teemojen pohjalta. Haastatteluissa käytetyt teemat nostivat haastatteluaineistosta esiin myönteisissä ja kielteisissä kokemuksissa selkeästi erilaisia asioita, jotka muodostuivat alaluokiksi: 1) muiden oppilaiden toiminta tunneilla, 2) opettajan toiminta tunneilla, 3) lajiin liittyvät tekijät. Alaluokkia yhdistämällä syntyi myönteiset ja kielteiset kokemukset, joista puolestaan muodostuivat yläluokat. Yhteenkuuluvuus nousi omaksi luokakseen. Kuviossa 3 on esitetty analyysin eteneminen oppilaiden aineiston kohdalla kolmen vaiheen mukaan:



KUVIO 3. Oppilaiden haastatteluaineiston luokittelun eteneminen kolmen vaiheen mukaan

5 INTEGROITUIJEN OPPILAIJEN KOKEMUKSET KOULULIIKUNNASTA YLEISOPETUKSEN LIIKUNTARYHMÄSSÄ

Kaikki kolme haastattelemani oppilasta pitivät liikunnasta ja pojat nimesivät liikunnan tärkeäksi heille esimerkiksi kunnan kohottamisen vuoksi tai muutoin mielekkääksi toiminnaksi. Oppilaiden asenteet liikuntaa kohtaan olivat pääsääntöisesti myönteisiä, mutta toisaalta liikuntaan voivat vaikuttaa erilaiset tekijät, jotka tekevät tunteista ikäviä tai jopa *rasittavia*. Seymouren ym. (2009) tutkimukseen osallistuneet erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat kokivat liikuntatunnit mieleisinä ja tärkeinä. Knuutilan (2007) mukaan integroidut oppilaat kokivat opiskelun yleisopetuksessa rennoksi ja mukavaksi.

5.1 Myönteiset kokemukset ja niitä edistävät tekijät

Oppilaat kokivat ainakin liikunnan toisinaan myönteisesti. Myönteisiin kokemuksiin, kuten myös negatiivisiinkin, vaikuttavat lajit. Coatesin ja Vickermanin (2010) tutkimuksen tulokset osoittivat, että liikuntaan integroidut oppilaat pitivät eniten liikuntatunneilla lajeista, joissa kilpaillaan, kuten esimerkiksi joukkuepeleistä. Tässäkin tutkimuksessa pojat nimesivät joukkuelajien olevan mukavampia kuin yksilölajit. Timo kertoi joukkuelajien olevan mukavampia sen vuoksi, että saa olla ryhmän kanssa. Laura puolestaan koki juuri päinvastoin kuin pojat, eli yksilölajit miellyttävimmiksi, koska yksilölajeissa hän koki saavansa olla rauhassa. Laura koki lajit tärkeämmäksi tekijäksi liikuntatuntien mukavuudessa kuin esimerkiksi kaverit.

”Joukkuelajeista. Saa olla ryhmän kanssa.” (Timo)

”--ollaan saatu tehdä tällasia juoksuharjoituksia ja tossa kentällä ollaan juostu ja kaikki tällaset nii ne on kivoja.” (Laura)

Myönteisten kokemusten syntymiseen vaikutti haastateltujen oppilaiden mielestä myös muut oppilaat ja heidän toimintansa tunteilla. Kysyessäni Timolta millainen olisi hänen mielestään paras liikuntatunti, hän mainitsi yhdeksi parhaimman liikuntatuntin tekijäksi kaverit: *”-- saa tehdä mitä lystää [liikuntatunnilla] ja sitte kaverit.” (Timo)*. Myös Lauralle oli tärkeää, että ryhmässä on kavereita. Knuutilan (2007) pro gradu -tutkielmankin mukaan integroiduille

oppilaille parasta yleisopetuksessa olivat kaverit. Vaikka Lauralla ei juuri ole yleisopetuksen puolelta kavereita, mainitsee hän pienryhmän oppilaan (Linda) olevan tärkeä yleisopetuksen liikuntaryhmässä, sen vuoksi, ettei hänen tarvitsisi *ainakaan* yksin olla.

Muiden oppilaiden toiminnasta haastatteluissa esiin nousivat *peleissä syöttely* sekä esimerkiksi *avustaminen erilaisissa tehtävissä*, jotka koettiin myönteisenä toimintana. Myös toisilta saatu kannustus oli tekijä, joka edesauttoi positiivisten kokemusten syntymisessä. Muissa tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia kannustamisen tärkeydestä, sillä esimerkiksi Goodwinin ja Watkinsonin (2000) tutkimuksessa integroidut oppilaat kokivat tärkeänä sen, että saivat kannustusta ja apua muilta. Kannustaminen ja auttaminen lisäsivät tunnin viihtyvyyttä. (Goodwin & Watkinson 2000; Coates & Vickerman 2010.)

”Kyllä ne mulle yleensä sanoo, että juokse ykköselle tai kakkoselle.” (Laura)

”No siitä tulee tosi hyvä mieli ku ne kannustaa--.” (Laura)

Oppilaiden mielestä hyvä opettaja on rento ja *”opettajan positiivinen energia”* tekee opettajasta mukavan. Opettajalla on jossain määrin merkitystä tunnin myönteisen ilmapiirin syntymisessä haastattelemieni oppilaiden mielestä. Poikien mielestä opettajan rentous on yksi tekijä, joka vaikuttaa liikuntatunneilla viihtymiseen ja sitä kautta lisää liikuntatuntien myönteistä ilmapiiriä. Laura puolestaan pitää tärkeänä, että opettaja välittää ja antaa ”hyvää palautetta”. Opettajan välittämisen Laura kertoi olevan vastavuoroisuutta opettajan ja oppilaan välillä, joka ilmenee auttamisena ja vuorovaikutuksena opettajan ja oppilaan välillä. Timon ja Matin mielestä opettaja otti heidät huomioon riittävästi ja he pystyivät osallistumaan kaikkeen. Coatesin ja Vickermanin (2010) tutkimuksessa oppilaat kokivat myös saavansa opettajalta riittävästi apua ja tukea.

”--sellasta, että välittäis kans [opettaja]. On opettajasta kiinni, että välittääkö se meistä.” (Laura)

”No sitte tulee mulla ihan hyvä olo kun opettaja antaa hyvää palautetta.” (Laura)

5.2 Kielteiset kokemukset ja niitä aiheuttavat tekijät

Vaikka oppilaat olivatkin melko tyytyväisiä tämän hetkiseen tilanteeseensa, nimesivät he joitakin tekijöitä, jotka he kokivat liikuntatunneilla ikävinä. Lauran haastattelussa nousi esiin enemmän kielteisiä tekijöitä kuin myönteisiä, mutta pojat olivat enimmäkseen tyytyväisiä liikuntatunteihin.

Oppilaat nimeävät joitain yksittäisiä liikuntalajeja, jotka eivät heidän mielestään olleet mukavia. Tällaisia olivat esimerkiksi uinti ja koripallo sekä luistelu ja jääkiekko. Luistelu ja uinti olivat myös yksi epämieluisimmista lajeista yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen (n=800) ja poikien (n=819) mielestä Rintalan, Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2013) mukaan. Lisäksi Timo mainitsi sääolosuhteiden olevan tekijä, joka vaikuttaa liikuntatuntien mukavuuteen. Omalla jaksamisella oli myös merkitystä.

”Koripalloa mä en hirveesti jaksa...” (Matti)

”Jotkut lajit on huonoja, mutta monet tosi hyviä. Tykkään kyllä monista, mutta jotkut tuntuu sitte ettei oikee niin ku huvita tehdä.” (Laura)

”--jos on migreenikohtaus [liikunta ikävää].” (Timo)

Muiden oppilaiden toiminta nousi esiin oppilaiden vastauksissa myös kielteisistä kokemuksista puhuttaessa. Etenkin Laura antoi suuren merkityksen muiden oppilaiden toiminnalle kielteisissä kokemuksissaan. Muiden oppilaiden häiritsevä käytös oli myös Timon mielestä ”rasittavaa”. Lisäksi Timo mainitsi kilpailun yhtenä negatiivisena tekijänä liikuntatunneilla. Matin vastauksissa ei käynyt ilmi ainuttakaan kielteistä tekijää koskien muiden oppilaiden toimintaa.

Laura koki, ettei hänellä ollut yhtään kaveria liikuntatunneilla. Lisäksi Lauran vastauksista kävi ilmi, että muut oppilaat ottivat kyllä näennäisesti Lauran mukaan toimintaan, mutta eivät kuitenkaan olleet hänen kanssaan vuorovaikutuksessa: oppilaat eivät välttämättä syötä palloa, eivätkä ota Lauran sanoja kuuleviin korviinsa. Yleisopetuksen oppilaat näyttivät syrjivän Lauraa, vaikka suoranaista julkista kiusaamista ei tapahtuisikaan. Coatesin ja Vickermanin

(2010) tutkimuksessa luokkakaverit koettiin melko negatiivisesti ja osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli joutunut kiusatuksi.

”Mulla ei oo oikeen kaveria ollenkaan. Mä kaipaisin kauheesti juttuseuraa.” (Laura)

”Ne kattoo mua vähä niin ku näin [negatiivinen ilmaus].-- sit ku mä sanon, että syöttäkää nyt tännepäin ja eiköhän se lähe ihan mihin suuntaan sattuu. Ärsyttää ku ne ei syötä mulle. Mä että ”syöttäkää tänne” nii ei! Ei kuunella yhtään””. (Laura)

”Katokku niitten kaa, ne ei kuule mua...ne ei vastaa ollenkaan. Mä kysyn, että mitä kuuluu niin ne ei ees vastaa vaa ne on hiljaa.” (Laura)

”Tuntuu, että siellä liikuntatunnilla ei edes välitetä musta. -- ne ei ees ois huomannu jos oisin lähteny pois sieltä. Vaikka mä sairastuisin kokonaan nii kukaan ei ees välitä siitä.” (Laura)

Opettajan toiminta ei näytä synnyttävän tunneilla kielteisiä kokemuksia etenkin poikien kohdalla. Laura haluaisi osallistua samoihin asioihin kuin muut oppilaat, mutta ymmärtää omat rajoitteensa. Toisaalta hän toivoisi, että opettaja käyttäisi enemmän pari- ja ryhmätyöskentelyä. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa on noussut esiin oppilaiden kokemukset siitä, että opettajien tulisi pyrkiä kehittämään toimintatapoja, joiden avulla oppilaat voisivat osallistua kokonaisvaltaisesti eri lajeihin (Coates & Vickerman 2010). Lauran vastauksista kävi myös ilmi, että hän toimii tunneilla paljon avustajansa tai toisen pienluokan oppilaan kanssa omien harjoitusten parissa. Laura näyttäisi tyytyvän tähän, *ettei ainakaan yksin joutuisi tekemään* harjoituksia. Tarve ja halu tehdä samoja asioita kuin muutkin, näyttäisi kuitenkin olevan suuri. Kokemukset toiminnan ulkopuolelle jäämisestä ovat olleet myös Goodwinin ja Watkinsonin (2000) tutkimuksessa hyvin merkittäviä kielteisten liikuntakokemusten synnyttäjinä.

5.3 Yhteenkuuluvuus ja ryhmään kuulumisen liikuntatunneilla

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on havaittu tutkimuksissa integroidun oppilaan näkökulmasta merkittäväksi tekijäksi liikuntatunneilla (Knuutila 2007; Goodwin & Watkinson 2000). Oppilaat kertoivat haastatteluissa, että muut ottavat heidät mukaan liikuntatuntien toimintaan

ja pojat myös kokivat olevansa osa liikuntaryhmää ja kuuluvansa siihen. He eivät myöskään haluaisi vaihtaa liikuntaryhmää, sillä ryhmässä on hyvä olla, eikä siellä kiusata. Myös Seymouren ym. (2009) tutkimuksessa vammaiset oppilaat kokivat olevansa hyväksytyjä ryhmän jäseniä yleisopetuksessa. Kuitenkin kysyessäni, millainen olisi paras liikuntatunti ja ketä ryhmään kuuluisi, vastasivat Timo ja Laura ryhmän koostuvan tällöin omasta pienryhmästä.

Timo kertoi, ettei hänellä ole juuri kavereita yleisopetuksen puolelta vaan parhaat ystävät löytyivät pienluokan puolelta. Matilla puolestaan kavereita oli niin pienluokasta kuin yleisopetuksestakin, mutta hän ei osannut nimetä, löytyikö paras kaveri yleisopetuksesta vai pienluokasta. Seymouren ym. (2009) tulosten mukaan paras kaveri saattoi löytyä niin vammaisesta kuin vammattomasta oppilaasta. Kuitenkin enemmistö vammaisista ilmoitti parhaan kaverinsa olevan vammaisen. Matti kertoi myös viettävänsä aikaa vapaa-ajallakin yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Hänen mukaansa kaikki ovat ryhmässä kavereita keskenään ja pienet kärhämät kuuluvat poikien arkeen, eikä erityisiä kiusaamistilanteita ole ollut pienluokan ja yleisopetuksen oppilaiden välillä.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on löydetty viitteitä pienluokan oppilaiden kiusaamisesta. Esimerkiksi Knuutilan (2007) tutkimuksessa oppilaat kertoivat kokeneensa kiusaamista. Timon vastaus kiusaamista koskevaan kysymykseen oli kielteinen, mutta vastaus opettajan puuttumisesta kiusaamistilanteisiin antaa viitteitä siitä, että jonkinlaisia kiusaamistilanteita saattaa tunteilla esiintyä, vaikka näin ei Timon kohdalla olisikaan. Laura koki, ettei hänellä ole kavereita liikuntaryhmässä, mutta oppilaat ottavat hänet silti mukaan. Toisaalta Laura kertoi muiden oppilaiden katsovan häntä arvostelevasti ja jättävän vastaamatta hänen kysymyksiinsä. Martikaisen ja Muurosen (1997) mukaan eristäminen toverijoukosta on kiusaamista. Heidän mukaansa kiusaamista oli kokenut yli puolet integroiduista oppilaista. Sekä Laura että Timo näkivät pienluokan kuitenkin mukavampana paikkana olla ja opiskella. Matti puolestaan oli tyytyväinen nykyiseen ryhmäänsä.

”No siinä pienryhmässä, kato ku ne on oma luokka. – me pärjätään hyvin siellä.”
(Laura)

”Pienluokan valitsisin ennemmin liikuntaan, koska se on helpompaa kommunikoida.” (Timo)

”Toi sama ryhmä mikä nytkin. Mä ottaisin ton saman ryhmän”. (Matti)

Kuitenkin sekä Timo että Laura haluaisivat olla ystäviä yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Ikätovereiden seura oli tärkeää myös Knuutilan (2007) tutkimuksessa integroiduille oppilaille. Yleisopetukseen pääseminen oli tärkeää sen vuoksi, että pääsi osallisiksi ikätovereidensa jutuista (Knuutila 2007). Timon mielestä olisi hyvä olla kaveri yleisopetuksen oppilaiden kanssa, että saisi tietää mitä yleisopetuksessa on:

”Saa tietoa mitä yleisopetuksessa on.” (Timo)

”No kyllä mä haluaisin [tutustua]. Se on katos sillä tavalla, että ne juttelis mun kanssa välkällä. Katokku ei ne kauheesti juttele.” (Laura)

”Niin, että ei tarttis olla silleen että hitsi ku mulla ei oo ketään kaveria. Siis katokku mä en jaksa ku mä oon yksin ne liikuntatunnit, niin silloin tuntuu, että kenen kanssa mä oisin tässä, ku tuntuu että kenen kaa mä nyt juttelisin, kato ku ei oo ketään. Sitte mä aattelen, että ohan tässä välillä hyvä olla välillä yksinki, mutta kun tuntuu ettei aina haluaisi olla yksin.” (Laura)

Laura myös haluaisi tehdä tunneilla samoja asioita kuin muutkin, mutta tiedosti omat rajoitteensa. Laura mainitsi useita kertoja haastattelussa pienluokan oppilaan, joka on ollut tärkeä kaveri koulussa, mutta silloin, kun kyseinen oppilas on poissa, tuntee Laura olevansa hyvin yksinäinen.

”Niin kato ku mulla on kaveriki täällä koulussa, mut ku sitäkää ei oo näkyny niin mä oon niin yksin ku sitä ei näy.” (Laura)

6 LIIKUNNANOPETTAJIEN KOKEMUKSET INTEGRAATIOSTA

Kaikilla haastattelemillani opettajilla oli kokemusta useamman vuoden ajan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta. Arilla kokemusta oli eniten tukea tarvitsevista oppilaista, sillä hän oli toiminut erityisopettajana sairaalakoulussa. Miralla ja Kallella puolestaan hieman vähemmän, mutta joka vuosi oppilaita on ollut pienluokasta liikuntaan integroituina. Koulussa, jossa Mira ja Kalle toimivat opettajina integraatiota on toteutettu useamman vuoden, mutta Arin koulussa pienluokat integroitiin kokonaan liikunnanopetukseen vasta 2012.

Kaikki kolme haastattelemaani opettajaa olivat pääasiassa myönteisiä integraatiota kohtaan, mutta esimerkiksi Ari kertoi alussa olleen hankalampaa, kun integraation toteuttamiseen ei ollut kovinkaan selviä sääntöjä. Kalle ja Mira suhtautuivat integraatioon myönteisesti, mutta kokivat, että hankalammissa tapauksissa integraatio ei ehkä ole kovinkaan hyvä asia; ei oppilaan itsensä, ei opettajan, eikä muiden oppilaiden kannalta. Heidän vastauksistaan käy ilmi hankalien tapauksien olevan ilmeisesti oppilaita, jotka ovat aggressiivisia tai moniongelmaisia kiinnostuksen puutteesta kärsiviä nuoria. Liikunnanopettajat ovat kokeneet osassa tutkimuksissa integraation myönteisesti (Varstala 1998; Sgruggs & Mastropieri 1996) ja ovat olleet valmiita toteuttamaan integraatiota omassa luokassaan (Sgruggs & Mastropieri 1996). Toisaalta suhtautuminen on ollut toisinaan varauksellista (Heikinaro-Johansson 1992) ja opettajat ovat olleet halukkaampia ottamaan luokkaansa vain lievästi vammaisia oppilaita kuin vaikeasti vammaisia (Sgruggs & Mastropieri 1996). Teräväisen (2011, 102-103) mukaan aineenopettajat suhtautuvat kriittisimmin integraatioon, mutta integraatiomyönteisyys on kasvussa.

” -- jos siellä on joukossa näitä hankalia tapauksia joita ei mikään kiinnosta niin sitte ois kiva jos ne sais sieltä omaksi pikkuryhmäkseen, tai antamaan toiselle opettajalle ne sieltä.” (Mira)

6.1 Opettajan mahdollisuudet toteuttaa integraatiota

Haastatteluissa tiedustelin opettajilta, millaiset valmiudet opettajilla oli mielestään ollut lähteä toteuttamaan liikuntatunteja integroidulle oppilaalle ja millaista tukea opettajat olivat saaneet

opetukseensa, sekä koulun tarjoamia resursseja opetuksen tueksi. Kaikki haastatteleman opettajat kokivat saaneensa pääsääntöisesti tukea riittävästi, vaikka tuen määrä oli ollut vaihtelevaa eri kouluilla. Opettajat mainitsivat saaneensa tukea esimerkiksi kollegoilta, kuten erityisopettajilta, kuraattoreilta ja psykologeilta.

”-- juteltu näiden pienluokan opettajien kanssa --. – jos on semmosia, jotka on sellasia käytöshäiriöisiä niin sitte on tietysti aika tiiviisti oltu kuraattorin ja psykologinki kanssa tekemisissä”. (Mira)

”No joo meillä on pidetty näitten pienluokkien opettajien kanssa se, niin ku aina lukukauden alussa, et minkälaisia oppilaita on tulossa meidän opetusryhmiin, ja sitte lyhyesti aina käyty et onko siellä jotain enempi jota meidän täytyis erityisesti huomioida”. (Ari)

Tukea oli saatu etenkin silloin, kun liikuntaryhmään oli tullut joku erityishuomiota tai – järjestelyitä vaativa oppilas. Vaikka Mira kertoi saaneensa tukea erityishuomiota vaativien oppilaiden kohdalla, olisi hän kuitenkin toivonut saavansa apua vieläkin enemmän. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajat toivovat tukea materiaaliressursseihin, oman opetuksen kehittämiseen ja oppilaan vammaan liittyviin seikkoihin (Sgruggs & Mastropieri 1996).

” -- jos on sellaisia, jotka vaatii sellasta niin ku erityishuomiota niin kyllä sitte niistä on lyhyesti aina kerrottu mulle, että minkälainen tapaus on, mutta se on tietysti harmillista ettei läheskään kaikkea saa tietää, koska ei kaikesta saa puhua. Joissain tilanteissa helpottais ku tietäis vähä kotitaustaa, mutta muuten ihan ok ”. (Mira)

”-- ehkä ois semmoseen kaivannut sitte vielä vähän semmosta tukeaki että mitä kaikkea pystyy tekemään.” (Mira)

Opettajat eivät kokeneet opettamista haasteelliseksi sen vuoksi, että aikaa kuluisi enemmän suunnitteluun tai, että tunteja olisi tarvinnut suurestikaan muokata integroidun oppilaan myötä. Opettajien mukaan myöskään lajivalintoihin ei vaikuta ryhmässä mukana oleva erityistä tukea tarvitseva oppilas, vaan tunneilla tehdään samoja lajeja kuin muissakin ryhmissä. Arin mukaan kaikille ryhmille on samat sisällöt. Haasteelliseksi kuitenkin koettiin

valvontapuoleen liittyvät seikat, kuten esimerkiksi Kallen mukaan hiihtolenkillä kaikkia ei pysty valvoa samaan aikaan.

Kaikki haastatellut opettajat kokivat, ettei tuntien suunnitteluun kulu enempää aikaa, vaikka mukana on erityistä tukea tarvitseva oppilas. Toisenlaisia tuloksia on saanut muun muassa Heikinaro-Johansson (1992), jonka tutkimukseen osallistuneista opettajista kolmasosa oli sitä mieltä, että vammaisen oppilas vaikeutti opetusta juuri ajankäytöllisten seikkojen vuoksi. Esimerkiksi tunnin suunnitteluun nähtiin kuluvan enemmän aikaa, mikäli ryhmässä oli tukea tarvitseva oppilas (Heikinaro-Johansson 1992). Myös Hutzler ym. (2002) pohtivat tutkimuksessaan vähäisen integraation toteuttamisen johtuvan opettajien innottomuudesta toteuttaa integraatiota juuri suunnitteluajan lisääntymisen vuoksi. Haastattelemani opettajat olivat sitä mieltä, että eriyttäminen tapahtuu tunneilla tilanteen mukaan, eikä välttämättä vaadi etukäteissuunnittelua. Samansuuntaiseen tulokseen on tuli myös Kunnari (2011) pro gradu -tutkielmassaan, sillä tutkimuksen liikunnanopettajat (n=4) kokivat eriyttämisen luonnollisena osana kaikkea opetusta. Ari ja Mira kuvaavat suunnittelua seuraavasti:

”--aika usein ku ei pysty hirveesti ennakoimaan, jos otetaan joku uus laji, et mikä on se puutekohta -- et tota se tapahtuu aika paljon siinä hetkessä se eriyttäminen ja se suunnitelma että mitenkä sitte vois saada sen oppilaan tasolle sopivaksi”. (Ari)

”No periaatteessa vois viedäkki paljon aikaa [suunnittelu] mutta ei oikeesti oo rahkeita siihen et suunnittelis niin hirveesti... -- mut niin ku ajatuksen pitää kävästä siinä tunnissa”. (Mira)

Kouluilla oli vaihteleva määrä resursseja toteuttaa integraatiota esimerkiksi välineistön tai avustajien puolesta. Miralla ja Karilla on ollut avustajia käytössä ja Arin liikuntatunnit pidetään yhdessä toisen liikunnanopettajan kanssa, mikä helpottaa suuresti opettajan toimintaa tunneilla. Kaikki kolme liikunnanopettajaa kertoivat saaneensa joitakin välineitä liikunnanopetuksen tueksi, mutta Arin koulussa välineistön hankkiminen oli ollut huomattavaa ja myös helpottanut opetusta:

”--ku ne [pienluokan oppilaat] tuli tänne nii me hankittiin myös liikunnanopetukseen erilaisia apuvälineitä niin ku liikunnanopettajille, että me pystyttiin havainnollistamaan niille niin ku myös piirtämällä asioita. Me hankittiin tonne

meidän liikuntasaliin sellanen iso -- semmonen white board –taulu ja sit jokasella opettajalla on pieni taulu, jotka pystytään havainnollistaa, että se menee niin ku paremmin perille --.” (Ari)

Mobergin (1998b, 149) tutkimuksessa 95% luokanopettajista piti resursseja integraation toteuttamiseen liian vähäisinä. Kuitenkin esimerkiksi Kunnarin (2011) pro gradu -tutkielman tulosten mukaan liikunnanopettajat olivat melko tyytyväisiä liikuntatuntien välineistöön. Kolmesta haastattelemastani liikunnanopettajasta Mira olisi toivonut saavansa lisää apuvälineitä opetuksensa tueksi:

” -- vähä välineitäki et joku pyörätuoliki oli semmonen, ettei sillä pystynyt tuolla hiekkakentällä oikee pelaamaan et ois pitänyt jostai saada parempi tuoli, jolla ois saanut mennä siellä...” (Mira)

Kalle ja Mira olivat kokeneet avustajien avun merkittävänä tekijänä liikuntatunneilla. He toteuttivat eriyttämistä pitkälti vain integroidulle oppilaalle eli näin ollen ohjasivat oppilaan usein tekemään omia harjoitteita esimerkiksi avustajan kanssa.

”--niin se on tuonu aivan uusia mahdollisuuksia [avustajan käyttö] justiin niin ku tämmöseen valvontapuoleen.” (Kalle)

”--yrittää sit vaan soveltaa ja antaa sille oppilaalle vaan eri jutun, jos se oppilas ei pysty osallistumaan.” (Mira)

”Mulla on tänä vuonna kaks semmosta kaveria, joiden ihan kodin kanssa on sovittu, että korvaa [telinevoimistelu] kävelemällä”. (Kalle)

Arin koulussa eriyttäminen on pyritty järjestämään huomaamattomasti soveltamalla opetusta kaikille. Kun opetus on järjestetty kaikille samanlaisena, eikä vain eriytetä yhden oppilaan toimintaa, voidaan saada lisättyä oppilaan yhteenkuuluvuudentunnetta ryhmään. Yksi merkittävä tekijä oppilaan liikuntatuntien myönteisessä kokemisessa on juuri kokemukset yhteenkuuluvuudesta (Goodwin & Watkinson 2000; Hutzler ym. 2002; Knuutila 2007).

”No me ollaan yritetty niin ku piilottaa se tuki sinne – niin et ku harjotellaa vaikka lay uppia sellasilla kumitassuilla niin ne on sit siellä jokasessa ryhmässä käytössä -- että siellä ei oo niin ku yhtä ryhmää jossa on nää pienluokkalaiset erityistarkkailussa vaan ne on siellä muiden mukana --.”(Ari)

6.2 Integraation hyödyt oppilaille opettajien kertomana

Kaikki haastatellut kolme opettajaa olivat sitä mieltä, että pienluokan oppilas hyötyy integraatiosta yleisopetuksen liikuntaryhmään. Kaikki näkivät integraation tärkeänä sen vuoksi, että oppilas saisi ennen kaikkea kokemuksen kuulumisesta kouluyhteisöön. Kallen mukaan välitunneilla voi olla helpompaa, silloin kun oppilaalla on tuttuja ryhmästä. Kalle näki myös hyötynä sen, että pienluokan oppilas mahdollisesti löytää yleisopetuksen ryhmistä kavereita.

”--ne niin ku tuntee kuuluvansa tähän meidän koulun yhteisöön. Jos ne menis koko ajan omana ryhmänä nii ne ei niin ku sulautuis ehkä joukkoon.”(Ari)

*”Voisin kuvitella, että niille on siitä hyötyä, että ne on aika pienes piiris siellä omassa luokassaan, niin nyt saa tulla vähä tämmöseen, jossa on helppo olla ja saattaa olla kavereitaki...ja ja...joutuu ja saa sopeutua toisenlaiseen tilanteeseen.”
(Kalle)*

*”Se voi niin ku saada hyvän kokemuksen et pärjää ihan normaalissakin luokassa.”
(Mira)*

Myös taitojen kehittymisen kannalta opettajat näkevät integraation hyödylliseksi. Koulutettu ja osaava liikunnanopettaja osaa mahdollisesti paremmin ottaa huomioon erityistä tukea tarvitsevan oppilaan, sekä omaa paremmat mahdollisuudet lähteä opettamaan erilaisia liikuntataitoja koulutuksensa vuoksi. Yleisopetuksessa käydään mahdollisesti myös monipuolisemmin lajeja läpi kuin pienluokkien liikunnanopetuksessa, Mira arveli. Inklusiivista liikunnanopetusta tutkineet Valentini ja Rudisill (2004) havaitsivat tutkimuksessaan, että vammaisten oppilaiden taidot kehittyivät yleisopetuksessa, mutta samalla myös vammattomien oppilaiden taidot karttuivat. Näin ollen yleisopetuksen voidaan

ajatella tarjoavan yhtäläiset mahdollisuudet taitojen oppimiseen niin integroiduille kuin muillekin oppilaille.

”No kyllä varmasti siitä on kyllä [hyötyä oppilaalle], vaikka ite sanonki, niin kyllä tietysti jos nää pienluokat urheilee keskenään niin kyllä se vähä semmosta niin ku ajan kuluttamista helepolla on, että kumminki koulutetulla liikunnanopettajalla on yleensä keskimäärin silmää ja taitoa vähä enempi.” (Kalle)

”Ainaski siellä (yleisopetuksen liikuntatunneilla) käydään monipuolisesti läpi eri lajeja, et se pikkuryhmä ei välttämättä tekis niin monipuolista.” (Mira)

Opettajat näkivät integraatiosta olevan hyötyä myös muulle ryhmälle esimerkiksi suvaitsevaisuuden kannalta. Wendelinin (2002) pro gradu -työn tulokset ovat samansuuntaisia kuin tässäkin tutkimuksessa. Wendelinin mukaan vammaisen oppilaan mukanaolo lisäsi oppilaiden yleistä hyväksyntää erilaisuutta kohtaan. Haastattelemani opettajat mainitsivat lisäksi, että yksinkertaisista ohjeista sekä havainnollistamisesta tunneilla hyötyvät myös muut oppilaat.

”-- näitten yleisryhmän oppilaitten niin ku suvaitsevaisuus kasvaa siinä samalla.” (Ari)

”Aina ku havainnollistaa nii piirtämällä nii silloin se yleensä menee perille paremmin ja oon huomannu että yleisryhmäläisetki saa siitä tosi paljon, et ei pelkästään ne integroidut. Sitte ku ohjeistaa tarkemmin ja miettii ne ohjeistuksetki sillai ettei ne oo liian pitkiä nii tota mä uskon, että nää yleisryhmänki oppilaat sitte niin ku hyötyy siitä.” (Ari)

6.3 Haitat integraatiosta oppilaille

Opettajat eivät maininneet integroinnista olevan niinkään haittaa integroidulle oppilaalle, mutta muu ryhmä saattaa kärsiä. Miran ja Kallen mukaan oppilaan ollessa aggressiivinen tai heikosti motivoitunut, saattaa se vaikuttaa koko ryhmän toimintaan. Scruggsin ja Maestropierin (1996) artikkelissa melko suuri osa opettajista näki vammaiset oppilaat

yleisopetuksessa opetusta ja luokan toimintaa häiritsevinä. Samalla tavalla ajattelevat Mira ja Kalle, joiden mukaan integroidun oppilaan käytöksestä voi aiheutua haittaa muille oppilaille.

”Ei oo haittaa [integroidusta oppilaasta], jos ne on niitä hyvin motivoituneita, mutta muuten sitte voi mennä filikset ihan pilalle.” (Mira)

”Nimenomaan sillon ku on se huono päivä niin sillon varmasti on haittaa. Puhumattakaan jos on jotaki pientäki aggressiivisuutta...Et sanon yhden esimerkin: viime talvena hiihdos oli tämmönen vähä aggressiivisuuteen taipuvainen kaveri niin työnteli muita sitte ojaan siellä.” (Kalle)

6.4 Yhteenkuuluvuus opettajan silmin

Opettajat eivät kertoneet pyrkivänsä kovinkaan tietoisesti edistämään oppilaiden ryhmään kuulumista, mutta mainitsevat käyttävänsä kuitenkin joitain ratkaisuja sen välttämiseksi, että oppilas ei jäisi yksin tunneilla. Opettajat käyttivät muun muassa ryhmien sekoittamista ja ryhmien vaihtelua pyrkiäkseen lisäämään yhteenkuuluvuutta tunneilla. Kalle mainitsee käyttävänsä etenkin parityöskentelyä. Yhteistoiminnalliset tehtävät tai parityöskentely edistävät vuorovaikutusta ja auttavat oppilaita tutustumaan muihin oppilaisiin (Saloviita 1999, 196). Ari pyrki pitämään huolta siitä, että hän itse pitää oppilaita osana ryhmää, eikä kohtelee heitä erilaisina. Mari puolestaan oli sitä mieltä, että ehkä voisi pyrkiä lisäämään enemmänkin pienluokan oppilaan pääsyä mukaan ryhmään.

”Mä pidän niitä ihan yhtenä ryhmän jäsenistä--.”(Ari)

”Me pystytään aika paljo [tekemään ryhmätehtäviä], ku meitä on kaks liikunnanopettajaa, et pystytään sillai tekemään isoissakin ryhmissä kaksi hyvin toimivaa ryhmää, joissa on aika pienet yksiköt, niin sillai me ollaan eriytetty et ne saa niin ku enemmän huomiota ihan jokainen.” (Ari)

”-- ei ainakaan mitään sellasta, että valitaan joukkueita ja se jää aina viimeiseksi. Ehkä enempi vois toki sellasta ryhmäytymisjuttua kaiken kaikkiaan.” (Mira)

Opettajat käyttivät myös hyödykseen erilaisia ratkaisuja, jotta integroitu pienluokan oppilas ei jäisi yksin ja pyrkivät kannustamaan ja tsemppaamaan tätä:

”-- kun oon huomannut, että tosiaan kovasti on siellä omissa oloissaan niin mä otan juttuihin jonkun fiksummasta päästä siitä ryhmästä ja sanonen, että Pekka, katteletko vähä, että mee pariksi.” (Kalle)

Opettajat olivat sitä mieltä, että yleisopetuksen oppilaat suhtautuivat myönteisesti integroituihin oppilaisiin. Mutta toisaalta ryhmällä on suuri merkitys siihen, miten hyvin oppilas otetaan mukaan toimintaan. Yleisopetuksen oppilaiden suhtautuminen integroituja oppilaita kohtaan on ollut useissa tutkimuksissa myönteistä. Esimerkiksi Sliningerin, ym. (2000) tutkimuksessa oppilaiden (n=131) suhtautuminen liikuntatunteihin, joissa mukana oli erityistä tukea tarvitseva oppilas, oli myönteistä. Lisäksi useat oppilaat (25-34%) kertoivat myönteisiä kommentteja erityistä tukea tarvitsevistä oppilaisista (Slininger ym. 2000). Myös Blockin ja Zemanin (1996) tutkimuksessa suhtautuminen integroituihin oppilaisiin oli myönteistä. Miran mukaan ryhmällä ja myös oppilaalla itsellään on merkitystä siihen, kuinka hyvin oppilas pääsee ryhmään mukaan:

”Se riippuu tapauksesta... ja oppilaasta myös, et minkälainen se on ja siitä ryhmästä. On ollut sekä aivan loistava ryhmä, että ne otti aina huomioon sen pienluokasta tulleen, mutta sit voi olla toisinki päin.” (Mira)

Kallen ja Arin mukaan oppilaat kannustavat toisiaan tunneilla ja myös aiempien tutkimuksien tulokset osoittavat, että tunneilla tapahtuu kannustamista, joka kohdistuu myös erityistä tukea tarvitsevia oppilaisiin (esim. Place & Hodge 2001). On kuitenkin selvää, että tähän voidaan päästä vain sillä, että opettaja pyrkii edistämään tunneilla kannustavaa ilmapiiriä ja opettaa oppilaitaan siihen. Kuten Arin kommentti osoittaa, asenne ja kannustaminen ovat tärkeitä tavoitteita liikuntatunneilla ja ne on pyritty huomioimaan opetuksessa:

”Meillä on niin ku liikkatunneilla ykkösjuttuna se asenne ja just se toisten kannustaminen. Nii jotkut ottaa oikeesti onkeensa siitä ja se on tosi hienoa ku siellä on sitte näitä fiksuja nuoria. Se on musta tosi hienoa.” (Ari)

Haastatteleman opettajat uskoivat, ettei yleisryhmän ja pienluokan oppilaiden välillä olisi kovinkaan syviä kaverisuhteita, vaikka jonkin verran kavereita keskenään olisivatkin. Kansainvälisissä tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että kaveri – ja ystävyysuhteiden rakentuminen on mahdollista integroitujen oppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välillä (McGregor & Vogelsberg 1998.) Kuitenkin liikuntatunneilla vammaiset ja vammattomat oppilaat olivat vain harvoin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Place & Hodge 2001). Vuorovaikutus liikuntatunneilla vammattomien ja vammaisten oppilaiden välillä oli lähinnä kannustamista tai leikkien ja pelien tiimellyksessä syntyvää vuorovaikutusta (Place & Hodge 2001). Arin kokemus on samansuuntainen Placen ja Hodgen (2001) saamien tulosten kanssa:

”Kyllä niin ku pelitilanteis niin ku pelataan ja ollaan niin ku joukkue -- mutta emmä oo hirveesti nähny sitä, että ois syviä ystävyysuhteita siellä kuitenkaan, mutta liikuntatunneilla ne ottaa toisiaan huomioon.” (Ari)

Ryhmään pääseminen voi liittyä myös oppilaan persoonaan. Voglerin ym. (2000) mukaan oppilaan erilaisuus ei niinkään näyttäydy ongelmana oppilaiden silmissä, mutta hyväksyminen voi liittyä liikuntalajiin; mikäli erilaisuudesta on haittaa lajissa, voi seurauksena olla syrjimistä. Mira arvelee, että oppilas saattaa jäädä ryhmän ulkopuolelle, mikäli oppilas itse on hiljainen tai arempi:

”Jos on vähä hiljaisempi ja riippuu onko sillä sitte ketään kaveria, joka tulee eri ryhmästä...” (Mira)

7 POHDINTA

7.1 Yhteenvedo tuloksista

Tämän pro gradu -tutkielman päätarkoituksena oli tutkia yleisopetuksen liikuntaryhmään integroitujen, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemuksia koululiikunnasta. Lisäksi tarkoitukseni oli selvittää opettajien kokemuksia integroitujen oppilaiden opettamisesta. Tutkimuksesta saadut tulokset osoittautuivat pitkälti samansuuntaisiksi aiempien saman alan tutkimuksien tulosten kanssa.

Oppilaiden haastatteluista välittyi kokemus tyytyväisyydestä liikuntatunteihin yleisopetuksen ryhmässä ja samalla ryhmään kuulumisesta. Toisaalta kahdella oppilaalla ei ollut juurikaan kavereita yleisopetuksessa, ja he valitsisivat mieluummin pienryhmän omaksi ryhmäkseen liikunnassa. Tästä voidaan päätellä oppilailta olevan tarve kuulua oman ikäistensä ryhmään, mutta toisaalta kaverisuhteita ei synny kovinkaan helposti yleisopetuksen oppilaiden kanssa.

Oppilaiden kokemuksiin näyttäisi tutkimukseni mukaan vaikuttavan etenkin kolme tekijää: muut oppilaat ja heidän toimintansa, opettajan toiminta sekä liikuntalajit. Myönteisiä kokemuksia liikuntatunneilla olivat muilta oppilailta saatu kannustus ja avustaminen, opettajan välittävä asenne sekä kaverisuhteet. Kielteisiä kokemuksia näytti syntyvän etenkin Lauran kohdalla toiminnan ulkopuolelle jäämisestä sekä kaverien puuttumisesta. Yhteenkuuluvuus näytti olevan merkittävä tekijä myönteisen kokemusten taustalla. Toimiminen kavereiden kanssa, kannustus ja avun saaminen voidaan nähdä yhteenkuuluvuutta lisäävinä tekijöinä. Toisaalta oppilaat kokivat olevansa ryhmän jäseniä, mutta toisaalta he eivät kuitenkaan olleet juuri ystäviä yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Poikkeuksena tästä oli Matti, joka vietti vapaa-aikaansa myös yleisopetuksen oppilaiden kanssa.

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat suhtautuivat myönteisesti integraatioon. Opettajat olivat mielestään saaneet pääasiassa riittävästi tukea opetukseensa ja sitä oli saatu enemmän silloin, kun ryhmään oli tulossa joku erityishuomiota tai -järjestelyitä vaativa oppilas. Eniten tukea kerrottiin saadun kollegoilta. Kuitenkin kahdessa saman alueen koulussa integraatiota toteutettiin hyvin eri tavalla: Toisessa koulussa integraatiota toteutettiin kahden

liikunnanopettajan voimin integroimalla koko ryhmä yleisopetuksen liikuntaan ja soveltamalla opetusta koko ryhmälle, kun taas toisessa koulussa opettaja toimi pääsääntöisesti yksin ja eriyttäminen toteutettiin pitkälti siirtämällä integroitu oppilas toteuttamaan itsenäisesti tai avustajan kanssa omia tehtäviä. Toisessa koulussa integraatiota näytettiin toteutettavan enemmän inklusio-ajatuksen lähtökohdista, kun taas toisessa inklusio ei niinkään ollut nähtävissä opettajien vastauksissa ja integraatio oli lähinnä fyysistä, samassa tilassa olemista. Tämä voi selittyä sillä, ettei Suomessa ole kovinkaan selkeää linjaa toteuttaa integraatiota ja inklusiota kouluissa. Laki ei velvoita integraatioon tai inklusion vaan jokaisella koululla on mahdollisuus toteuttaa erityisopetusta haluamallaan tavalla (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2003, 190-193; Moberg & Savolainen 2010).

7.2 Tulosten pohdintaa

Liikunnanopettajat kokivat tutkimuksessani saaneensa tukea opetuksen toteuttamiseen ja se nähtiin riittävänä. Resurssit kouluissa olivat myös suureksi osaksi olleet riittävät integraation toteuttamiseen, mutta Mira olisi toivonut lisää apuvälineitä tunneille. Eroa aikaisempiin tutkimuksiin oli etenkin opettajien suunnitteluun liittyvät ajatukset. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat eivät olleet kokeneet suunnitteluajan lisääntyneen integroidun oppilaan myötä. Aikaisemmissa tutkimuksissa opettajat ovat olleet sitä mieltä, että suunnitteluun käytetty aika on lisääntynyt erityistä tukea tarvitsevan oppilaan myötä (Heikinaro-Johansson 1992; Scruggs & Mastropieri 1996). Toisaalta aikaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet tutkimaan ennakoasenteita ja uskomuksia, kun tämä tutkimus perustui opettajien omakohtaiseen kokemukseen.

Haastattelemani opettajat näkivät integraation hyödyllisenä niin integroidulle oppilaalle itselleen kuin muillekin oppilaille etenkin suvaitsevaisuuden osalta. Samansuuntaisia tuloksia on saatu aiemmissakin tutkimuksissa. Integraation hyötyinä on nähty muun muassa suvaitsevaisuuden lisääntyminen sekä taitojen oppiminen ja kehittyminen (Wendelin 2002; Valentini & Rudisill 2004). Haastattelemani opettajat kokivat integraation merkittäväksi integroidulle oppilaalle sen vuoksi, että he voivat saada kokemuksen yhteisöön kuulumisesta. Toisaalta opettajat eivät kokeneet integraatiota pelkästään myönteisenä asiana, vaan kaksi haastattelemistani opettajista nimesi haittoja muille oppilaille. Aiempi tutkimus osoittaa, että opettajat saattavat kokea vammaisten oppilaiden häiritsevän muun luokan toimintaa yleisopetuksessa (Scruggs & Mastropieri 1996), samoin kuin tutkimukseeni osallistuneet

opettajat Kalle ja Mira. Heidän mukaansa haittaa ei ollut, mikäli oppilas on motivoitunut, mutta motivaation puuttuessa oppilaan toiminta voi vaikuttaa tunnin ilmapiiriin. Kallen mukaan etenkin aggressiiviset oppilaat saattavat aiheuttaa muille häiriötä. On kuitenkin selvää, että kaikki yleisopetuksenkaan oppilaat eivät ole liikuntatunneilla aina täysin motivoituneita vaan heistäkin osalla voi olla motivaation puutetta. Oppilaista kuka tahansa voi olla amotivoitunut eli kärsiä motivaation puutteesta, mikäli toiminnalla ei ole hänelle riittävästi merkitystä (Ryan & Deci 2004, 17). Näin ollen ei voida yleistää, että integroidut oppilaat olisivat niitä, jotka eivät ole motivoituneita tunneilla. Lisäksi voidaan vain esittää arvauksia siitä, mistä motivaation puute on syntynyt. Motivaatio saattaa olla heikko esimerkiksi opettajan eriyttämiskäytäntöjen vuoksi, sillä toiminnan ulkopuolelle jäämisen on nähty aiheuttavan kielteisiä kokemuksia. Opettajan toiminnan, kuten esimerkiksi oppilaiden kykyihin pohjautuvan erilaisen kohtelun, on nähty vähentävän oppilaan kokemaa motivaatiota toimintaa kohtaan (Aunola 2002). Motivaatio nähdään myös hyvin kontekstisidonnaisena, minkä vuoksi siihen vaikuttavat tilanne ja yksilön kokemukset tilanteesta. Mikäli oppilas kokee esimerkiksi sosiaalisen tilanteen kielteiseksi, motivaatio toimintaan saattaa kadota (Standage & Treasure 2002, 93).

Aiemmissä tutkimuksissa opettajat ovat kokeneet saavansa vain vähän tukea erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen koulutuksestaan ja opettajat ovat olleet huolissaan omasta kyvystään opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita (Williams & Algozzine 1979; Scruggs & Mastropieri 1996; Moberg 1998). Tässä tutkimuksessa opettajat eivät olleet huolissaan omasta kyvystään tarjota laadukasta opetusta, mutta toisaalta Mira kuvasi omia keinojaan melko vähäisiksi eriyttämisen osalta. Liikunnanopettajan koulutukseen kuuluu pakollisena kolme soveltavan liikunnan kurssia (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2011). Miran mukaan kurseja olisi voinut opinnoissa olla enemmänkin. Mikäli opettajat kokevat epävarmuutta omista taidoistaan opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, olisi syytä pohtia sitä, antaako koulutus liian vähäiset valmiudet toteuttaa integraatiota ja inklusiota. Teräväinen (2011, 207) näkeekin opettajankoulutuksen olevan haasteen edessä, sillä inklusio-ajattelu edellyttää, että kaikilla opettajilla olisi kattavat tiedot erilaisista oppijoista.

Opettajan toiminta on ollut useissa tutkimuksissa sidoksissa oppilaan kokemuksiin. Tulkitsemme tämän tutkimuksen tuloksia siten, että opettajan toiminnalla oli vähäisempi vaikutus tunnin viihtyvyyteen kuin esimerkiksi muiden oppilaiden toiminnalla. Toisaalta opettajan

persoonaan liittyvät tekijät, kuten rentous ja oppilaista välittävä asenne, nousivat tässä tutkimuksessa esiin myönteisyyttä lisäävinä tekijöinä. Lisäksi opettajan myönteinen palaute oli tärkeää etenkin Lauralle. Kielteiset kokemukset liikuntatunneilla ovat aikaisemmissa tutkimuksissa syntyneet pitkälti toiminnan ulkopuolelle jäämisestä, joka on ollut seurausta opettajan huonosta suunnittelusta tai tukikeinojen vähyydestä. Tutkimuksessani kolmesta oppilaasta vain yksi koki jäävänsä toisinaan toiminnan ulkopuolelle, mutta kertoi kuitenkin haluavansa osallistua samaan toimintaan kuin muutkin. Opettajan taidoilla soveltaa ja eriyttää opetusta näyttäisi olevan merkitystä kokemuksiin liikuntatunneilla.

Kannustaminen ja avustaminen ovat olleet niitä tekijöitä, jotka ovat tuottaneet myönteisiä kokemuksia. Tässäkin tutkimuksessa etenkin Laura koki tärkeänä muilta saatavan kannustuksen ja avustuksen. Tytöille (n=800) etenkin opettajan kannustus on ollut tärkeämpää kuin pojille (Johansson, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011). Myös pojat kertoivat tunneilla olevan kannustusta, mutta se ei sinänsä ollut merkittävä tekijä heille ilmapiirin kannalta. Kannustus ja avustaminen voivat näyttäytyä oppilaille muiden oppilaiden hyväksyntänä, minkä vuoksi se nähdään tärkeänä. Murrosiässä nuorella on halu kuulua ryhmään ja kokea hyväksyntää (Aaltonen ym. 2003, 87). Joukkuelajit olivat tutkimuksessani pojille mieluisempia lajeja, mikä voi selittyä haluna toimia yhdessä ryhmän kanssa. Laura puolestaan koki yksilölajit mieleisemmikseen. Tähän voi vaikuttaa Lauran heikot motoriset taidot, sillä motorisilta taidoiltaan heikot lapset ja nuoret saattavat viihtyä paremmin yksilölajien parissa. Yksilölajeissa omaan toimintaa voi vaikuttaa helposti esimerkiksi säätelemällä nopeutta ja tekemällä harjoitteita rauhallisempaan tahtiin. (Niilo Mäki instituutti 2012.) Yksilölajeissa ei myöskään synny niin helposti vertailua muihin.

Yhteenkuuluvuus on havaittu merkittäväksi tekijäksi integraatiossa (esim. Knuutila 2007). Tässäkin tutkimuksessa nähdään yhteenkuuluvuuden olevan tärkeää haastatelluille oppilaille. Onkin viitteitä siitä, että sosiaalinen yhdessäolo liikuntaryhmissä voi olla jopa tärkeämpää kuin itse liikunta (Ojanen 2000). Aikaisemmat tutkimukset osoittavat liikunnan olevan nuorille yksi tärkeä sosiaalisen toiminnan muoto (Nupponen & Telama 1998, 68). Yhteenkuuluvuus voidaan nähdä myös tärkeänä opettajan toiminnan tavoitteena, sillä Liukkosen ym. (2007) mukaan sosiaalinen yhteenkuuluvuus on itsemääräämisteorian mukaisesti yksi tärkeä liikuntamotivaatioon vaikuttava tekijä ja se voi lisätä sisäistä motivaatiota etenkin vähemmän kiinnostavissa aktiviteeteissa (Frederick-Recascino 2004). Tämän vuoksi ei ole turhaa pyrkiä herättämään oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta

liikuntatunneilla, sillä esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan liikunnan tehtävänä on liikunnalliseen elämäntapaan opettaminen ja motivoiminen (Opetushallitus 2004). Myös Ikonen ja Virtanen (2007) näkevät opettajan tehtävänä olevan sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen käyttämällä sellaisia pedagogisia menetelmiä, joiden avulla jokainen oppilas voi osallistua toimintaan. Heidän mukaansa yhteistoiminnallisten tehtävien käyttö on tärkeää etenkin silloin, kun ryhmässä on erityistä tukea tarvitseva oppilas. (Ikonen & Virtanen 2007.)

Tutkimuksessa kävi ilmi, että pienluokan ja yleisopetuksen oppilaiden välillä ei näyttäisi olevan juurikaan ystävyys-suhteita tuntien ulkopuolella, mitä esimerkiksi opettajista Ari epäili haastattelussaan. Aikaisempi tutkimus tukee havaintoani. Lasten on nähty hakeutuvan yhteen ja muodostavan ystävyys-suhteita sellaisten lasten kanssa, jotka jollain tapaa muistuttavat heitä itseään esimerkiksi jakamalla samanlaisia kiinnostuksen kohteita tai käyttäytymällä samalla tavalla (Salmivalli 1999). Tämä voi selittää sen miksi pienluokan oppilaat ovat toistensa kanssa keskenään ystäviä. Toisaalta se voi myös selittää sitä, miksi yleisopetuksen ja pienluokan oppilaat eivät ole keskenään ystäviä; heillä ei ole tarpeeksi yhtäläisyyksiä vetämässä heitä puoleensa ja muodostamassa ystävyys-suhteita.

Poikkeuksen kaverisuhteissa teki haastattelemistani oppilaista Matti, joka vietti vapaa-ajallaan aikaa yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Onkin syytä pohtia niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat tähän. Esimerkiksi asuinpaikalla voi olla merkitystä ystävyys-suhteiden rakentumisessa, sillä mikäli yleisopetuksen oppilaat ja pienluokan oppilas asuvat naapureina, voivat edellytykset ystävyydelle olla suotuisat. Aiemmissa tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että vammaiset oppilaat ovat nähneet hankalaksi siirtyä kavereiden luokse, minkä vuoksi aikaa ystävien kanssa ei ole vietetty vapaa-ajalla (Seymoure ym. 2009). Matti vaikutti persoonaltaan hyvin ulospäinsuuntautuneelta, rohkealta pojalta, jolla oli hyvä itseluottamus. Myös itseluottamuksen osuus ystävyys-suhteiden rakentumisessa on tärkeää huomioida, sillä lapset joilla on heikko itsetunto jäävät helposti ilman kavereita (Bakker ym. 2007, 47). Hyvän itsearvostuksen omaavat puolestaan kokevat itsensä tasavertaisiksi muiden kanssa (Ikonen & Viinikainen 1997). Koska itsetunnolla on merkitystä kaverisuhteiden rakentumisessa, olisi opettajan pyrittävä vahvistamaan oppilaan itsetuntoa. Myös perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa yhtenä opetuksen tavoitteena on itsetunnon tukeminen (Opetushallitus 2003). Se, että Matti oli kaveri yleisopetuksen oppilaiden kanssa voi toisaalta selittyä myös sillä, että hänellä ei ollut erityistä näkyvää vammaa tai rajoitetta toiminnassaan.

Voidaanko ajatella, että silloin kun vamma tai rajoite ei ole näkyvässä, on muiden oppilaiden helpompi hyväksyä oppilas ryhmään ja mukaan toimintaan? Oppilaat, joilla on laajoja oppimisen ongelmista tulevat useammin muiden torjutuiksi kuin lapset, joilla on vähäisempiä, spesifeistä oppimisen ongelmia (Bakker ym. 2007, 47).

7.3 Tutkimuksen rajoitukset

Tutkimukseni aineisto kerättiin haastattelemalla, joka ei ollut itselleni ennestään tuttu menetelmä. Kaikkien haastattelujen onnistumiseen en ollut tyytyväinen. Oppilaiden haastatteluissa tuottamat vastaukset olivat melko lyhyitä ja omalta osaltani jouduin hieman johdattelemaan oppilaita vastauksissa. Oma osaamattomuuteni haastattelijana vaikutti osaltaan aineiston laadukkuuteen. Luran kohdalla onnistuin haastattelussa hyvin ja hän osoittautui hyvin puheliaaksi tytöksi, mistä oli hyötyä haastattelussa. Kuitenkin Matin ja Timon kohdalla vastaukset jäivät lyhyiksi.

Uskon, että haastatteluun vaikutti myös oppilaiden ikä sekä muun muassa kielenkehitykseen liittyvät häiriöt. Timolla on dysfasia, joka vaikeuttaa puheen ilmaisua ja saattaa näkyä hankaluutena kertoa asioista. Myös oppilaiden iällä saattoi olla merkitystä haastatteluissa tuotettuihin vastauksiin. Varhaisnuoren toiminta on vielä lyhytjännitteistä ja keskittyminen yhteen asiaan voi olla heikkoa. Kognitiivinen kehitys on vielä kypsyvätöntä, eikä syy-seuraussuhteita täysin vielä ymmärretä. (Anttila & Turja 2013).

Tässä tutkimuksessa en jakanut oppilaita osallistujien vähyden vuoksi minkäänlaisiin ryhmiin vamman asteen tai laadun mukaan. Tämä asettaa rajoitteita tutkimuksen tulosten tulkinnalle, sillä myös vamman laatu vaikuttaa liikuntatuntien kokemuksiin. Yleisopetuksen oppilaiden asenteet voivat olla erilaisia integroitua oppilasta kohtaan, mikäli hän on esimerkiksi heikko sosiaalisilta taidoiltaan, kuin jos oppilas on liikuntarajoitteinen. Aineiston otos on myös pieni eikä näin ollen edusta kaikkia tapauksia. Aineiston rajallisuus oli seurausta osaksi myös siitä, että oppilaita oli vaikea saada ja löytää haastatteluun. Aihe saattaa olla monelle oppilaalle arka, etenkin jos kokemukset yleisopetuksesta ovat hyvin kielteisiä.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi kohdistuu koko tutkimusprosessiin; aineiston keräämiseen, analysointiin ja tutkimuksen raportointiin (Eskola & Suoranta 2005, 210; Paunonen & Vehviläinen-Julkunen 1997, 216). Tärkeimpänä luotettavuuden kriteerinä nähdään tutkija itse, sillä tutkija on itse tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline (Eskola & Suoranta 2005, 210). Kylmä ja Juvakka (2007, 127-134) nimeävät neljä laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteeriä, joita ovat: 1) tutkimuksen ja tulosten *uskottavuus*, 2) tutkimusprosessin kirjaaminen ymmärrettävästi (*vahvistettavuus*), 3) tutkijan tietoisuus omista lähtökohdistaan ja niiden vaikutuksesta tutkimusprosessiin (*refleksiivisyys*) ja 4) tulosten *siirrettävyys*. Esittelen seuraavassa mielestäni tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaneita tekijöitä, ja sitä miten olen pyrkinyt tutkimuksessani lisäämään tutkimuksen luotettavuutta.

Olen pyrkinyt kirjaamaan ja kuvailemaan kaikkia tutkimuksen osia ja vaiheita sellaisina kuin ne ovat ilmenneet, millä olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen uskottavuutta. Uskottavuutta voidaan lisätä myös esimerkiksi pyrkimällä aineiston totuudenmukaisuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136-139). Aineiston keruussa voidaan laatuun kiinnittää huomiota jo ennen haastatteluita miettimällä ennalta hyvä haastattelurunko sekä esimerkiksi toteuttamalla pilottihaastattelu (Hirsjärvi & Hurme 200, 184). Itse tein opettajien haastattelun ennen aineiston keruuta tutulla liikunnanopettajalla, jolla tiesin olevan kokemusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta. Näin huomasin, millaisia teemoja nousi esiin ja mitä olisi syytä huomioida oikeissa haastattelutilanteissa. Samalla testasin myös haastattelulaitteiston toimivuutta, sillä esimerkiksi Hirsjärvi ja Hurme (2000, 184) nimeävät yhdeksi haastattelutilanteen laadukkuutta parantavaksi tekijäksi juuri teknisen välineistön kunnosta huolehtimisen ennen haastattelua ja haastattelun aikana. Oppilaiden haastattelua en päässyt testaamaan etukäteen autenttisilla oppilailla, joten haastattelu toteutettiin ilman pilottihaastattelua, enkä tämän vuoksi ehkä osannut ottaa kaikkia tekijöitä huomioon haastattelutilanteissa.

Haastatteluiden luotettavuuteen voivat vaikuttaa monet tekijät. Haastateltavilla on taipumus tuottaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä heikentää luotettavuutta. Esimerkiksi Remeksen ym. (2010) mukaan sairauksista ja vajavuuksista vaietaan mielellään, tai omaa sosiaalista käytöstä vääristellään (Remes 2010, 206-207). Lisäksi haastattelija ja haastateltava vaikuttavat toisiinsa, mikä voi vaikuttaa haastattelutilanteessa tuottaen tietynlaisia vastauksia

(Eskola & Suoranta 2005, 86). Myös haastattelijan oma käytös voi vaikuttaa haastattelun luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 2005, 94): esimerkiksi tutkijan oma hermostuneisuus ei ainakaan helpota toisen osapuolen rentoutumista. Omalla huolellisella valmistautumisella sain mennä rennosti tekemään haastatteluita ja etenkin opettajien lähestyminen oli helppoa, koska jokainen otti minut hyvin vastaan. Kuitenkin oma osaaminen haastattelutilanteissa ei ehkä ollut paras mahdollinen, koska en ollut aiemmin haastatellut ketään. Viimeinen haastattelu toteutettiin vasta noin vuoden kuluttua muista haastatteluista, eikä valmistautuminen ja virittäytyminen haastatteluun ollut samalla tasolla kuin aiempia haastatteluita toteutettaessa.

Haastattelutilanteessa kaikenlaiset häiriötekijöiden mahdollisuudet tulee minimoida. Myöskään erilaiset pelot tai epäilykset eivät saisi askarruttaa haastateltavan mieltä, sillä tällöin virhelähteiden mahdollisuus kasvaa. (Syrjälä ym 1994, 87; Remes ym. 2010, 206.) Haastattelupaikat eivät jokaisen haastatellun kohdalla olleet riittävän rauhallisia. Esimerkiksi Miran ja Kallen haastattelut toteutettiin opettajainhuoneessa välitunnilla, jolloin huoneessa oli paljon muitakin opettajia. Olimme kuitenkin sivummalla muista, joten saatoimme rauhassa keskittyä haastatteluun, mutta opettajat ovat voineet miettiä, voivatko kertoa kaikesta tässä muiden ehkä kuullessa. Näin ollen heidän mielessään on voinut olla jopa pelkoa ”paljastaa kaikkea”. Lisäksi haastattelut ajoittuivat koulujen viimeisille viikoille ennen kesäloman alkua, mikä on hyvin kiireistä aikaa opettajille. Ajankohdasta riippuva kiire saattoi omalta osaltaan vaikuttaa opettajien vastauksiin. Huomasinkin, että osalla opettajista tuntui olevan melko kiireinen aikataulu ja koin, että moni halusi haastattelun vain pois alta. Luotettavuuteen saattaa vaikuttaa myös asian arkaluontoisuus. Koska haastattelun kohteena oli opettajan oma toiminta ja kokemukset, saatetaan vastauksia vääristellä siten, että ne näyttäisivät paremmilta kuin todellisuudessa ovat.

Toteutin haastattelut keväällä 2013, mutta aineiston puhtaaksi kirjoittamisen ja analyysin tein vasta 2014 keväällä. Ruusuvuori ym. (2010) ovat sitä mieltä, että aineiston keruu, siihen tutustuminen ja alustavien analyysien tekeminen olisi hyvä aloittaa samanaikaisesti ja jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, sillä kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston kokoaminen ja käsittely ovat kietoutuneet toisiinsa tiiviisti. Aineiston keräämisen ja analyysin välillä oleva aikaväli saattaa vaikuttaa luotettavuuteen, sillä haastattelut eivät enää ole yhtä hyvässä muistissa, kuin ne olisivat olleet heti haastattelujen jälkeen.

Vahvistettavuus laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerinä liittyy koko tutkimusprosessiin. Siihen päästäkseen tutkijan on kirjattava tutkimusprosessi johdonmukaisesti, jotta lukija voi seurata prosessia pääpiirteissään (Kulmä & Juvakka 2007, 128-129). Uskottavuutta aineiston analyysissä voidaan lisätä esittämällä analyysin tueksi riittävä määrä alkuperäishavaintoja (Paunonen & Julkunen-Vehviläinen 1997, 219). Olen kirjannut tutkimustuloksiin haastateltavien omia kommentteja käyttämällä suoria lainauksia. Lisäksi olen pyrkinyt tarkasti kuvaamaan analyysivaiheessa muodostettujen luokkien luokitteluperusteet, mikä antaa lukijalle mahdollisuuden luokittelun onnistuneisuuden arviointiin. Lukijan on helpompi seurata tutkijan ajatuksenkulkua, mikäli raportointi on selkeää ja asianmukaista, sekä riittävän perusteltua. (Paunonen & Vehviläinen-Julkunen 1997, 219.)

Tutkimuksen tulosten sovellettavuutta kuvataan käsitteellä *siirrettävyys*, mikä tarkoittaa tulosten siirrettävyyttä vastaavaan ilmiöön toisenlaisissa olosuhteissa (Perttula 1995, 100; Kylmä & Juvakka 2007, 129). Suomessa integroidaan oppilaita vaihtelevassa määrin yleisopetukseen pienluokista, mutta olosuhteet ovat varmasti jossain määrin samankaltaisia, kun puhutaan Suomessa toteutettavasta integraatiosta. Kuitenkaan tutkimus ei sinällään ole suoraan siirrettävissä, sillä integraation toteuttamiseen ei ole mitään yhtä linjaa, jonka mukaan kouluissa toimittaisiin. Integraatiota toteutetaan kouluissa eri tavalla, liikuntaryhmät ovat erilaisia ja jokainen opettajakin toteuttaa liikuntatunnit parhaaksi katsomallaan tavalla.

7.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen tekemisessä eettiset kysymykset ovat merkittävässä asemassa ja etenkin ihmistieteissä ne ovat läsnä tutkimuksen joka vaiheessa. Etenkin sellaiset tilanteet kuten haastattelut, joissa ollaan suoraan kontaktissa tutkittaviin, ovat erityisen monitahoisia eettisten ongelmien osalta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 19; Kylmä & Juvakka 2007, 137.) Eettiset kysymykset liittyvät merkittävästi tutkimukseeni, sillä tutkimusaihe on luonteeltaan hyvin sensitiivinen tutkittavien oppilaiden kannalta.

Pyrin ottamaan huomioon tutkimuksen eettiset lähtökohdat jo tutkimuksen toteutusta suunnitellessani. Remeksen ja Hirsjärven (2000, 20) mukaan suunnitteluvaiheessa eettisyys näyttäytyy kohteena olevien henkilöiden suostumuksen pyytämisenä ja luottamuksen takaamisena. Lähestyin oppilaita opettajien kautta, jolloin en voinut yhdistää oppilaiden nimiä

ja kasvoja. Näin minun ei tarvinnut olla vielä tässä vaiheessa tekemisissä oppilaiden kanssa ja ne oppilaat, jotka eivät lupautuneet osallistumaan tutkimukseen jäivät anonyymeiksi. Pyysin opettajilta ja oppilailta suostumukset tutkimuslupahakemuksella (kts. LIITE 1. ja LIITE 2.), sekä oppilaiden kohdalla pyysin suostumuksen myös huoltajalta. Kysyin tutkimuksen toteuttamiseen lupaa myös koulujen rehtoreilta.

Luvan lisäksi tutkittavan on saatava tietää tutkimuksen kulusta ja muusta tutkimukseen liittyvästä informaatiosta (Kylmä & Juvakka 2007, 148-149). Tutkimuslupahakemuksen mukana laitoin kirjeen, jossa kerroin rehellisesti tutkimuksen tarkoituksesta, menettelytavoista sekä haastatteluiden kestosta. Kerroin myös oppilaille ennen haastatteluita, että haastatteluissa he voivat puhua rehellisesti, ja että keskustelemamme asiat jäävät vain minun tietooni ja nauhoitukset ovat vain minua varten.

7.6 Tulevaisuuden näkymiä

Näen tiedon oppilaiden kokemuksista antavan opettajille ajatuksen siitä, miten liikuntatunneilla olisi hyvä integraatiota toteuttaa. Oppilaat näkivät tutkimuksessani tärkeäksi kaverit ja halusivat olla ystäviä yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Opettajat voisivat pohtia, miten yleisopetuksen ja pienluokan oppilaiden välistä kuilua voitaisiin pienentää, jotta ystävyyskehittyminen olisi mahdollista oppilaiden välillä. Lisäksi Lauran halukkuus tehdä samoja asioita kuin muut oppilaat on opettajille selkeä merkki siitä, että tehtäviä ja harjoitteita tulisi pyrkiä soveltamaan tunnilla siten, että jokainen oppilas voisi osallistua täysipainoisesti toimintaan. Näkisin poikien myönteisempien kokemusten taustalla ainakin osaksi olevan osallisuuden kokemuksen, joka syntyy, kun oppilas voi osallistua toimintaan tasavertaisesti toisten kanssa.

Opettaja voi omalla toiminnallaan edesauttaa ystävyys-suhteiden rakentumista sekä oppilaan osallisuutta tunneilla. Ensinnäkin opettajan tulisi taata oppilaiden fyysinen läheisyys, sillä ilman yhdessäoloa ystävyydelle ei anneta mahdollisuutta kehittyä. Kuitenkaan pelkästään fyysisen läheisyyden takaaminen ei riitä ystävyys-suhteiden kehittymiseen. Opettajan on tarjottava oppilaille mahdollisuuksia jatkuvaan sosiaaliseen kanssakäymiseen esimerkiksi suunnittelemalla tunnit siten, että myös erityistä tukea tarvitseva oppilas voi osallistua muun ryhmän toimintaan tasa-vertaisesti. Näiden lisäksi oppilaille on hyvä opettaa vuorovaikutustaitoja, jotka edistävät ystävyyskehittämistä. Tällaisia ovat esimerkiksi

kuunteleminen, tuen antaminen ja vastaanottaminen, toisen henkilön huomioonottaminen ja ongelmanratkaisutaidot, joita tarvitaan ihmissuhteissa esiintyvien ristiriitojen ratkaisuun. (Saloviita 1999, 194-198.)

Osallisuutta opettaja voi pyrkiä lisäämään esimerkiksi käyttämällä yhteistoiminnallisia tehtäviä opetuksessaan. Yhteistoiminnallisella oppimisella tarkoitetaan pienryhmissä tapahtuvaa toimintaa, jossa oppilaat oppivat työskentelevät ja oppivat yhteistyössä. Yhteistoiminnallinen oppiminen tarjoaa oppilaille tilaisuuden kehittää myös sosiaalisia taitojaan. (Saloviita 1999, 140-145.) Yhteistoiminnallisia tehtäviä voivat olla esimerkiksi pienryhmissä tapahtuvia harjoituksia, joissa jokaisella oppilaalla on oma roolinsa.

Suomessa kouluissa ollaan yhtä enenevässä määrin siirtymässä oppilaiden integrointiin. Esimerkiksi eräässä koulussa, jossa kävin kyselemässä tutkimukseen osallistujia, kerrottiin, että he ovat vasta siirtymässä integraation toteuttamiseen. Jotta voitaisiin taata onnistunut integraatio, on syytä selvittää, miten siihen voidaan päästä ja, millaisia kokemuksia oppilailla on ylipäänsä integroinnista. Tulevaisuudessa pitäisi selvittää, millaisin keinoin integraatio parhaiten toteutuu, ja miten opettajat voisivat kehittää omia taitojaan liikunnanopetuksessa integraation suhteen ja samalla toteuttaa opetusta inklusion lähtökohdista. Mitkä ovat ne keinot, joilla saavutetaan oppilaan paras mahdollinen sopeutuminen ja osallistuminen yleisopetuksen ryhmässä. Tutkimusta olisi hyvä myös jatkaa selvittämällä esimerkiksi oppilaan itseluottamuksen vaikutusta yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja liikuntatuntien kokemuksiin.

LÄHTEET

- Aaltonen, M., Ojanen T., Vihunen R. & Vilen, M. 2003. Nuoren aika. 2. painos. Porvoo: WS Bookwell Oy. / Helsinki: WSOY.
- Anttila, E-L. & Turja, J. 2013. Murrosikä – kehitysvaihe lapsesta aikuiseksi. Ohjausmateriaali kouluterveydenhoitajan työn tueksi. Vaasan ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala. Opinnäytetyö.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: Otava, 105-126.
- Bakker, J., Bosman, A., Denessen, E., Krijger, E-M. & Bouts, L. 2007. Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly* 30, 47-62.
- Block, M.E. & Zeman, R. 1996. Including students with disabilities in regular physical education: effects on nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly* 13, 35–49.
- Bunch, G. & Valeo, A. 2004. Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society* 19 (1), 61–67.
- Coates, J. & Vickerman, P. 2010. Empowering children with special educational needs to speak up: experiences of inclusive physical education. *Disability and Rehabilitation* 32 (18), 1517-1526.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Tampere: Gummerus.
- Frederick-Recascino, C. M. 2004. Self-Determination theory and participation motivation research in the sport and exercise. Teoksessa R. M. Ryan & E. L. Deci (toim.) *Handbook of Self-Determination Research*. New York: The University of Rochester Press, 227-294.
- Goodwin, D.L. & Watkinson, E.J. 2000. Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly* 17, 144–160.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2003. Erityispedagogiikan perusteet. 1.-3. painos. Helsinki: WSOY

- Heikinaro-Johansson, P. 1992. Vammaisten ja pitkäaikaissairaiden oppilaiden liikunnanopetus peruskoulussa ja lukiossa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 82. Kopi-Jyvä Oy. Jyväskylä.
- Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. Koululiikuntaa kaikille – soveltavan liikunnanopetuksen opas. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.-16. painos Helsinki: Tammi.
- Huovinen, T. & Heikinaro-Johansson, P. 2007 Liikunnanopetuksen yksilöllinen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. painos. Helsinki: WSOY, 114–124.
- Huovinen, T. & Rintala, P. 2013. Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 382-394.
- Huovinen, T. & Rintala, P. 2007. Liikunnanopetuksen yksilöllinen toteuttaminen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Kolkka (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2.painos Helsinki: WSOY, 196–214.
- Hutzler, Y., Fliess, O., Chacham, A. & Van den Auweele, Y. 2002. Perspectives of children with physical disabilities on inclusion and empowerment: supporting and limiting factors. *Adapted Physical Activity Quarterly* 19, 300-317.
- Hännikäinen, M. & Van Oers, B. 2003. Yhteenkuuluvuuden tunne äidinkielen oppitunnin aikana: ”me olemme tämän kertomuksen kirjoittajia”. *Kasvatus* 4, 340-350.
- Ikonen, O. & Viinikainen, H. 1997. Suvaitsevaisuus koulussa. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 37-51.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus, 241-256.
- Janhonen, S. & Nikkonen, M. 2001. Laadulliset tutkimusmetodologiat hoitotieteessä. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 7-20.
- Johansson, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2011. Kohtaavatko peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteet ja oppilaiden kiinnostus liikunnanopetuksessa?

- Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Helsinki: Opetushallitus, 237-248.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. painos. Jyväskylä: PS- kustannus, 70-85.
- Knuutila, M. 2007. ”On niissä aika paljo eroo”. Osittain integroitujen 7.-9. luokkalaisten käsitykset pienryhmässä – ja yleisopetuksen luokassa opiskelusta aineenopettajien asenteiden ja kokemusten valossa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016: Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kunnari, K. 2011. Liikuntarajoitteinen oppilas yleisopetuksen liikuntaryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, K. & Neitola, M. 2003. Päiväkoti-ikäisten lasten toverisuhdeongelmien yleisyys ja kasautuminen. Kasvatustieteen päivien julkaisu. Helsinki. 264-272.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 21-43.
- Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014. Jyväskylän yliopisto. Keuruu: Otava.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson. & T. Huovinen. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. Painos. Helsinki: WSOY, 157-170.
- Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014. 2012. Helsinki: Opetushallitus.
- Viitattu 17.5.2014. <http://www.ulvila.fi/asiakirjat/pub/%7B5CECB42E-7B54-440F-B3DF->

C1C312DFE1F5%7D_Luonnos%20perusopetuksen%20opetussuunnitelman%20perusteiksi%20%202014.pdf

- Martikainen, I-L. & Muuronen, A. 1997. Ala-asteelle integroitujen liikunta- ja näkövammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio ja kokemuksia koulukiusaamisesta. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Suvaitsevaisuus - erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 25-30.
- McGregor, G., & Vogelsberg, R.T. 1998. Inclusive schooling practices: Pedagogical and research foundations: A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 136–155.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2010. Yhteistä koulua kohti. 1.-2. Painos Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 75–93.
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste kouluille. Jyväskylä: PS kustannus, 30-54.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita toim. Inklusion haaste kouluille. Jyväskylä: PS kustannus. 96- 124.
- Niilo Mäki instituutti. 2012. Motoriikka. Viitattu 13.5.2014
<http://www.nmi.fi/oppimisvaikeudet/motoriikka/motoriikka?searchterm=sosiaa>
- Nupponen, H. & Telama, R. 1998. Liikunta ja liikunnallisuus osana 11–16-vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämäntapaa. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 1. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Liikuntakasvatuksen laitos ja liikuntakasvatuksen kehittämiskeskus.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2004. Liikunnan opetusprosessin ABC. 3. korjattu painos. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Ojanen, M. 2000. Millainen osa liikunnalla on psyykkisessä hyvinvoinnissa? Teoksessa Miettinen, M. (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi - miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II. Tutkimuskatsaus. LIKES-tutkimuskeskus. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124

- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3rd ed. London: Sage
- Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. 1997. Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY, 206-214.
- Place, K. & Hodge, S.R. 2001. Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: a behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly* 18, 389-404.
- Rintala, J., Palomäki, S. & HEikinaro-Johansson, P. 2013. Mieleuisat ja epämieluisat koululiikuntalajit yhdeksäsluokkalaisten kokemina. *Liikunta & Tiede* 50 (1), 38-44.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9-38.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2004. An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.) *Handbook of Self-Determination Research*. The University of Rochester Press.
- Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovaara R. & Honkonen T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppijat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Gummerus
- Saloviita, T. 2011. Inklusio eli ”osallistava kasvatusta” lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 12.5.2014 http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html#INKLUUSIOTA_KOSKEVA_LAINS%C4%C4D%C4NT%D6_
- Seymour, H., Reid, G. & Bloom, G. A. 2009. Friendship in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly* 26, 201-219.
- Slininger, D. Sherrill, C. & Jankowski, C.M. 2000. Children’s attitudes toward peers with severe disabilities: revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly* 17, 176–196.

- Standage, M. & Treasure, D. C. 2002. Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Education Psychology* 72, 87-103.
- Sundqvist, M. 2002. HOJKS-oppilas tavallisella luokalla: luokanopettajien kokemuksia erityisoppilaan opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Suomen lainsäädäntö:
- Perustuslaki 6 § 731/1999
 - Perusopetuslaki 17a§ 642/2010
 - Perusopetuslain 30§ 1 mom. 642/2010
 - Perusopetuslaki 16a§ 642/2010
 - Perusopetuslaki 18§ 1998
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Teräväinen, V. 2011. Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Yliopistopaino Oy
- Tripp, A., French, R. & Sherrill, C. 1995. Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly* 12, 323–332.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu:17.5.2014].
Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/erop/index.html>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5 painos. Helsinki: Tammi.
- UNESCO. 1994. The Salamanca Statement And framework for action on special needs education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7.-10.6.1994. Viitattu 10.2.2012.
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Valentini, N.C. & Rudisill, M.E. 2004. An inclusive mastery climate intervention and the motor skill development of children with and without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly* 21, 330–347.
- Vammaispalvelulaki 7§ 380/1987 Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista. 3.4.1987/380.

- Van Oers, B. & Hännikäinen M. 2001. Some thoughts about togetherness: an introduction. *International Journal of Early Years Education* 9 (2), 101-108.
- Varstala, S. 1998. Erityisoppilas liikunnan opetusryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Vogler, E.W., Koranda, P. & Romance, T. 2000. Including a child with severe cerebral palsy in physical education: a case study. *Adapted Physical Activity Quarterly* 17, 161–175.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste kouluilla*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 12-29.
- Wendelin, C. 2002. Tarttuuko vammaisuus? Kokemuksia vammaisen oppilaan vaikutuksista muihin oppilaisiin yleisopetuksen luokassa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Williams, R. J. & Algozzine, B. 1979. Teachers' attitudes towards mainstreaming. *The Elementary School Journal* 80 (2), 63–67.
- Åstedt-Kurki, P. & Nieminen, H. 1997. Fenomenologisen tutkimuksen peruskysymykset hoitotieteessä. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka*. Juva: WSOY, 152-163.

LIITTEET

LIITE 1. Tutkimuslupahakemus oppilaalle ja oppilaan huoltajalle

Tutkimuslupahakemus

Oppilas _____

Osallistuu

Ei osallistu

Pyydän suostumustanne oppilaan osallistumiseksi pro gradu –tutkielmani haastatteluun.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää yläkouluikäisten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemuksia yleisopetuksen liikuntatunneista haastattelemalla oppilaita.

Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Tutkimukseen osallistuvilla ei ole odotettavissa kielteisiä seuraamuksia tutkimukseen osallistumisesta.

/ 2014

Kaisa Vuori

Haastattelulupa

Oppilas osallistuu haastatteluun yllä mainituilla ehdoilla.

Aika ja paikka

Huoltajan allekirjoitus

Oppilaan allekirjoitus

LIITE 2. Tutkimuslupahakemus liikunnanopettajille

Tutkimuslupahakemus

Liikunnanopettaja _____

Pyydän suostumustasi osallistua pro gradu -tutkielmani haastatteluun.

Tutkimukseni käsittelee erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemuksia koululiikunnasta ja ryhmään kuulumisesta, sekä liikunnanopettajien kokemuksia heidän opettamisestaan yleisopetuksessa. Toivon, että tutkimukseni avulla opettajat voivat kehittää taitojaan integraation toteuttamisessa. Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Tutkimuksesta on myös oikeus jäädä pois milloin tahansa.

/ 2013

Kaisa Vuori

Haastattelulupa

Suostun osallistumaan haastatteluun yllä mainituilla ehdoilla.

Aika ja paikka

Allekirjoitus

LIITE 3. Teemahaastattelun runko (opettaja)

TEEMAHAASTATTELU

LIITE 3. Teemahaastattelun runko (opettajat)

Työhistoria/työkokemus

- Työhistoria liikunnanopettajana
- Kokemukset erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta
- Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat(?)

Opettajana erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle:

- Oppilas ryhmässä
- Yhteistyötahot ja saatu tuki
- Tuen saannin merkitys opettajalle

Keinot huomioida erityistä tukea tarvitseva oppilas:

- Koulun resurssit → välineet
- Erityisopettajan hyödyntäminen?
- Eriyttäminen
- Lajivalinnat?
- Yhteenkuuluvuus → ryhmätehtävät

Kehitysehdotukset

- Mihin toivoisit apua/mistä toivoisit saavasi apua?

Omat tuntemukset, vapaa sana.

LIITE 4. Teemahaastattelun runko (oppilas)

Taustatiedot (nimi, ikä, luokka-aste, yms.)

Kokemukset koululiikunnasta:

- Asenne
- Koululiikunnan merkitys oppilaalle
- Myönteiset asiat
- Kielteiset asiat
- Opettajan toiminta ja huomiointi
- Osallistuminen tunneilla
- Muut oppilaat
- Kiusaaminen?

Yhteenkuuluvuus:

- Kaverit tunneilla (kaverit vapaa-ajalla)
- Ryhmään kuuluminen
- Pienluokan suhde
- Opettajan toiminta (lisääkö yhteenkuuluvuutta jotenkin?)