

**“Se resurssin tuominen sinne
on ehkä se kaiken a ja o.”**

**- Opettajien käsityksiä inklusiivisen liikunnanopetuksen
toteuttamisesta ja sen vaatimasta ammattitaidosta**

Paula Lehtinen & Sini Siimekselä

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lehtinen, Paula & Siimekselä, Sini. 2019. "Se resurssin tuominen sinne on ehkä se kaiken a ja o." - Opettajien käsityksiä inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisesta ja sen vaatimasta ammattitaidosta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 78 sivua.

Koulutuksellisen inklusion pyrkimyksenä on luoda kaikille oppilaille yhdenvertaiset mahdollisuudet opiskella ja oppia. Tässä tutkimuksessa koulutuksellista inklusiota tarkasteltiin käytännön toteutuksen näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää peruskoulussa liikuntaa opettavien opettajien käsityksiä inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisesta sekä oman ammattitaidon riittävydestä ja monialaisen yhteistyön hyödyntämisestä sen toteutuksessa. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa lähestymistapana oli fenomenografia. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelua käyttäen ja analysoitiin fenomenografisella tutkimusotteella.

Opettajien käsityksissä ensisijaisena lähtökohtana inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamiselle ilmeni inklusio -ideologian mukaiset tavoitteet. Toiseksi toteuttamiseen vaikuttavina tekijöinä nähtiin taloudelliset resurssit. Ammattitaidon koettiin vastaavan inklusiivisen liikunnanopetuksen vaatimuksia ja inklusiivista opetusta pidettiin osana perustyötä; joskin tutkimuksessa ilmeni myös lisäkoulutustarve. Monialainen yhteistyö oli vähäistä, mutta merkityksellisenä näyttäytyi sen toteuttaminen koulunkäynnin ohjaajien kanssa.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että koulun yhteiset toimintatavat ja riittävät resurssit nähtiin oleellisina tekijöinä inklusiivisen liikunnanopetuksen tarkoituksenmukaisessa toteutumisessa. Liikuntaa opettavat opettajat pitivät tarpeellisena myös ammatillisten valmiuksiensa kehittämistä lisäkoulutusten tai työyhteisön sisäisen informoinnin kautta.

Asiasanat: inklusio, inklusiivinen liikunnanopetus, yhdenvertaisuus, opettaja, ammatillinen osaaminen, resurssointi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | KOULUTUKSELLINEN INKLUUSIO | 9 |
| | 2.1 Kohti kaikille yhteistä koulua | 9 |
| | 2.2 Inklusiivinen koulutus | 11 |
| | 2.3 Inklusiivisen koulutuksen monitahoinen toteuttamismalli Mitchellin mukaan | 13 |
| 3 | INKLUSIIVINEN LIKUNNANOPETUS | 16 |
| | 3.1 Yhdenvertainen osallisuus liikuntatunnilla..... | 16 |
| | 3.2 Inklusiivisen liikunnanopetuksen konkreettiset keinot..... | 19 |
| | 3.3 Inklusiivisen liikunnanopetuksen vaatima ammattitaito | 21 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 25 |
| | 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset | 25 |
| | 4.2 Fenomenografinen lähestymistapa | 25 |
| | 4.3 Tutkittavat..... | 26 |
| | 4.4 Aineiston keruu..... | 28 |
| | 4.5 Aineiston analyysi..... | 30 |
| | 4.6 Eettiset ratkaisut..... | 33 |
| 5 | OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ INKLUUSIIVISEN LIKUNNANOPETUKSEN TOTEUTTAMISESTA JA SIIHEN TARVITTAVASTA AMMATILISESTA OSAAMISESTA | 35 |
| | 5.1 Inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttaminen | 36 |
| | 5.1.1 Toteuttamisen lähtökohtana inklusio -ideologia | 36 |
| | 5.1.2 Inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisen resurssointi | 41 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 5.1.3 | Tuen tarpeiden huomiointi inklusiivisessa liikunnanopetuksessa | 43 |
| 5.2 | Opettajan ammatillinen osaaminen inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisessa | 48 |
| 5.2.1 | Ammatillinen osaaminen | 49 |
| 5.2.2 | Ammatillinen kehittyminen | 53 |
| 5.2.3 | Ammatillista osaamista rajoittavat tekijät | 54 |
| 6 | POHDINTA..... | 56 |
| 6.1 | Tulosten tarkastelu ja suhde aiempiin tutkimuksiin | 56 |
| 6.2 | Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet | 64 |
| | LÄHTEET | 67 |
| | LIITTEET..... | 74 |

1 JOHDANTO

Inklusioon liittyy useita rinnasteisia käsitteitä, joita käytetään hyvin vaihtelevilla tavoilla (ks. Moberg & Savolainen 2015). Integraatio -käsite viittaa siihen, että ulkopuolella oleva otetaan mukaan ryhmään, jolloin kaksi erillistä osaa yhdistetään yhdeksi kokonaisuudeksi. Inklusiolla puolestaan tarkoitetaan kokonaista ajattelutapaa, jossa korostetaan vammaisten henkilöiden oikeutta kuulua kaikkiin tavanomaisiin yhteisöihin, mukaan lukien koulut, ja jota toteuttamalla pyritään ehkäisemään heidän erilliseen tai epätasa-arvoiseen asemaan asettamistaan (ks. UNESCO 2019). Koulutuksen järjestämisen lähtökohtana on tällöin ajatus koulutuksesta kaikkien ihmisten perusoikeutena. Inklusion toteutuessa koulutuksessa kaikki ovat alusta asti kaikille yhteisessä koulussa ja heidät otetaan mukaan kaikkiin toimintoihin.

Koulutuksellisen inklusion toteuttaminen on ollut 2000-luvulla merkityksellisessä osassa koulutuspoliittista keskustelua ja päätöksentekoa eri puolilla maailmaa, ja sitä on pidetty maailmanlaajuisesti yhtenä suurimmista koulutukseen liittyvistä haasteista (ks. esim. Ainscow, Booth & Dyson 2006; Mitchell 2010). Aiheen ympärillä pitkään jatkuneen keskustelun sekä koulutuksellisen inklusion käytännön toteuttamisen monimuotoisuuden on esitetty olevan seurausta toisistaan poikkeavista käsityksistä koulutuksellisen inklusion määritelmästä sekä siitä, millaisin keinoin sitä tulisi toteuttaa (Mitchell 2005).

Vuonna 2015 UNESCO:n organisoimassa Maailman koulutusfoorumissa kirjattiin yleiset suuntaviivat tulevaisuuden koulutukselle, ja osana tätä tavoitteet koulutuksellisen inklusion toteuttamiselle (Education 2030 Framework for Action 2016). Suomi on sitoutunut noudattamaan kansainvälisiä sopimuksia inklusion edistämiseksi ja sen seurauksena pyrkinyt viemään sitä eteenpäin kaikissa koulutusjärjestelmissä (Opetusministeriö 2007). Suomessa Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019) on myös asettanut omassa Strategia 2030 -toimintasuunnitelmassaan lupauksen siitä, että se vahvistaa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista vaikuttamalla muun muassa sivistyksellisten oikeuksien toteutumiseen.

Kokonaan erityiskouluissa opetuksensa saavien oppilaiden määrä on laskenut Suomessa vähitellen 2010-luvun kuluessa (ks. Opetushallitus 2019; SVT 2018). Tämä kehitys tarkoittaa sitä, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäynnin toteutus on siirtynyt yhä enemmän heidän omiin lähikouluihinsa. Tästä huolimatta inklusiossa tavoitteena oleva yhdenvertaisuuden periaate ei toteudu edelleenkään kaikkien lasten ja nuorten kohdalla (ks. Ainscow ym. 2006), mikä on nähtävissä esimerkiksi siinä, että vuoden 2018 tilastojen mukaan Suomessa vain noin 21% kaikista erityistä tukea tarvitsevista oppilaista opiskeli kokoaikaisesti yleisopetuksessa (ks. SVT 2018; Vipunen 2019).

Tänä vuonna työskentelynsä aloittaneen Rinteen hallituksen hallitusohjelmaan on kirjattu peruskoulun laatu- ja tasa-arvo-ohjelman käynnistäminen, jolla on tarkoituksena tarkastella muun muassa inklusion toimivuutta sekä siihen kohdistettujen resurssien riittävyttä. Hallitusohjelman mukaan tämän yhtenä tavoitteena on koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen. (Valtioneuvosto 2019.) Opetusministeri Li Andersson (2019) on tuonut uuden hallitusohjelman myötä mediassa vahvasti esille suomalaisen koulutuksen kehittämisen. Hän on nostanut esille koulutuksen resurssointiin, opettajien hyvinvointiin sekä erityisopetukseen liittyviä epäkohtia. Peruskoulun laadun ja tasa-arvon kehittämishankkeeseen on varattu 190 miljoonaa euroa, ja opetusministerin mukaan näistä on tarkoitus ohjata rahaa ainakin koulujen ryhmäkokojen pienentämiseen (ks. Paananen & Sirén 2019).

Koulutuksellisen inklusion toteutumisessa on havaittu oleelliseksi tietoa siitä, millaisia käytännön toimia tulee tehdä, jotta inklusion taustaideologian mukaisesti voidaan ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet ja mahdollistetaan tukea tarvitseville oppilaille yhdenvertainen mahdollisuus oppia. Mitchell (2015) on esittänyt inklusiivisen koulutuksen toteutumisen vaativan niin sanotun V + P + 5As + S + R + L -mallin huomioimista. Mallissa V tarkoittaa visiota, P sijoituspaikkaa, S tukea, R resursseja, L johtajuutta sekä viisi A:ta puolestaan hyväksyntää ja pääsyä sekä oppilaan tarpeisiin mukautettua opetussuunnitelmaa, arviointia sekä opetusta. Mallin sisältöä avaamme tarkemmin seuraavassa luvussa käsitellessämme inklusiivista koulutusta ja sen järjestämistä.

Koulutuksellisesta inklusiosta ja sen toteuttamisesta, mediassa sekä kasvatusalan ammattilaisten kesken, käytävä ajankohtainen keskustelu on näyttäytynyt suurelta osin sävyiltään negatiivisena. Tämän seurauksena mielenkiintomme kohdistui nykyisin toteutuviin käytäntöihin. Tutkielmamme tarkastelunäkökulmaksi valikoitui nimenomaan inklusiivisin periaattein toteutettu opetus liikunnan oppiaineessa, mikä sisältää luokassa tapahtuvaan opetukseen verrattuna erilaisia lisähaasteita. Liikuntatunnille haasteita tuovat muun muassa erilaisessa tilassa työskentely sekä kaikille oppilaille soveltuvien välineiden puuttuminen (Maher 2010; Morley, Bailey, Tan & Cooke 2005). Inklusiivista liikunnanopetusta on käsitelty suomalaisessa kirjallisuudessa sekä tutkimuksissa lähinnä soveltavan liikunnan tai erityisliikunnan näkökulmasta (ks. esim. Huovinen & Rintala 2017; Rintala, Huovinen & Niemelä 2012; Heikinaro-Johansson 1995; Huovinen 2000).

Liikunnanopetuksen valitseminen inklusiivisen opetuksen näkökulmaksi tapahtui oman kiinnostuksemme sekä aiemman ammatillisen työkokemuksemme pohjalta. Tulevina kasvatusalan ammattilaisina meitä kiinnosti myös opettajien käsitykset oman ammattitaitonsa soveltuvuudesta inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamiseen. Lähikouluperiaatteen ja inklusiivisen koulutuksen yleistymisen myötä opettajien ammatilliselta osaamiselta vaaditaan aiempaa monipuolisempaa otetta. Opettajien tulee omaksua yhdenvertaisuuden periaatteet sekä ennakkoluuloton asenne opetustyöhön (Huovinen & Rintala 2017). On ilmennyt, että nykypäivän opettajat pitävätkin liikunnanopetuksen sosiaalisuutta ja tasa-arvoisuutta aiempaa suuremmassa arvossa (Ilmanen, Jaakkola ja Matilainen 2010).

Perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa muun muassa liikuntakasvatuksen avulla edistettävää yhdessä toimimista, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa, kunnioittavaa vuorovaikutusta sekä toisten auttamista (POPS 2014). Opetuksen eriyttäminen jokaiselle oppilaalle tasa-arvoisen oppimisen mahdollisuuden tarjoamilla tavoilla voi vaatia ajoittain yhteistyötä myös muiden ammattiryhmien edustajien kanssa. Inklusiivisessa liikunnanopetuksessa esimerkiksi fysioterapeuttien asiantuntemus liikuntavammaisen lapsen fyysisistä rajoitteista tai eri-

laisten apuvälineiden hyödyntämisestä voisi olla opettajalle tarpeellinen tuki opetuksen suunnitteluun sekä toteutukseen, koska opettajan koulutukseen tällaiset asiat eivät ensisijaisesti kuulu.

Tällä pro gradu -tutkielmalla pyritään tuomaan esille opettajan työn monimuotoisuus. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää liikuntaa opettavien opettajien käsityksiä inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisesta sekä sen vaatimasta ammatillisesta osaamisesta. Tavoitteenamme on tuoda esille myös inklusiivisen liikunnanopetuksen yhteydessä toteutuva monialainen yhteistyö; kenen kanssa yhteistyötä tehdään, ja millainen merkitys sillä opettajien mielestä on.

2 KOULUTUKSELLINEN INKLUUSIO

2.1 Kohti kaikille yhteistä koulua

YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö UNESCO (2019, 2009) aloitti 1990-luvulla yhdessä muiden kansainvälisten koulutusta kehittämään pyrkivien tahojen kanssa aiempaa aktiivisemmän työskentelyn tasavertaisten koulutusmahdollisuuksien puolesta. Järjestö asetti tuolloin toiminnalleen tavoitteeksi yhdenmukaisempien sekä oikeudenmukaisempien koulutusmahdollisuuksien edistämisen kaikille lapsille, nuorille sekä aikuisille. Käytännössä tämä tarkoitti aktiivista työskentelyä yhdenvertaisuuden toteutumista ehkäisevien esteiden poistamiseksi sekä siihen tarvittavien resurssien tunnistamiseksi. (UNESCO 2009.) Vuonna 1994 pidetyssä UNESCO:n maailmankonferenssissa luotiin yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien edistämiseksi entistä selkeämmät suuntaviivat, jotka kirjattiin konferenssin julkilausumaan ja sen ohessa olevaan puitesopimukseen. Tämä niin kutsuttu Salamancan sopimus velvoittaa kaikkia siihen sitoutuneita maita edistämään inklusiota ja integraatiota koulutuksessa. (UNESCO 1994.)

Salamancan sopimuksen lisäksi yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien toteuttamista ohjaavat muun muassa YK:n ihmisoikeussopimukseen kuuluvat Yleissopimus lasten oikeuksista ja Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus (ks. UNESCO 2019). Vuonna 2006 YK:n yleiskokouksessa hyväksytyssä vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevassa yleissopimuksessa on muun muassa määritetty, että vammaisilla tulee olla pääsy hyvälaatuiseen ja inklusiiviseen koulutukseen yhdenvertaisesti muiden kanssa. Tämä sisältää myös sen, että vammaisille oppilaille tulee järjestää tarvittavat apuvälineet ja tukitoimet opetuksen järjestämiseksi. (Opetusministeriö 2007, 10–12.)

Suomi on ratifioinut edellä mainitut YK:n kansainväliset sopimukset ja sen myötä sitoutunut lukuisien muiden maiden tapaan turvaamaan opetuksen tasa-arvoisen toteutumisen kaikille (ks. Opetusministeriö 2007). Inklusio ja

inklusiivinen koulutus ovat kuitenkin kulttuurisidonnaisia (ks. Ainscow ym. 2006; Väyrynen 2001), minkä vuoksi niiden toteuttamista ohjaavia periaatteita on koottu myös eurooppalaisiin sekä kansallisiin lakeihin ja asiakirjoihin.

Suomessa inklusiivisen opetuksen järjestämistä ohjaa kansainvälisten sopimusten lisäksi esimerkiksi Suomen perustuslaki sekä perusopetuslaki. Perustuslain (731/1999, 6§, 16§) mukaan jokaista lasta ja nuorta tulee kohdella tasavertaisesti ja heille on turvattava mahdollisuus opiskella ja oppia omien kykujensä ja tuen tarpeidensa mukaisesti. Perusopetuslaissa (477/2003, 3§) todetaan puolestaan, että opetus tulee järjestää oppilaan ikäkausi ja edellytykset huomioiden. Lain mukaan opetus tulee järjestää myös mahdollisimman turvallisen ja lyhyen koulumatkan päässä kotoa, mutta kunta voi perustellusta syystä vaihtaa opetuksen järjestämispaikkaa muuhun kuin oppilaan lähikouluun (Perusopetuslaki 542/2018, 6§).

Erilaisten lakien lisäksi Suomessa koulutuksen toteuttajia velvoittaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014), johon on kirjattu perusopetuksen tehtävään kuuluva opetuksen kehittäminen inklusioperiaatteen mukaisesti. Tämä sisältää sen, että koulujen tulee osaltaan huolehtia kaikkien oppilaiden mahdollisuudesta opetukseen sekä opetuksen esteettömyydestä (ks. POPS 2014). Hakala ja Leivo (2015) kuitenkin toteavat, ettei inklusion käsitettä ole tuotu opetussuunnitelman perusteissa konkreettiselle tasolle ja sen vuoksi inklusioperiaatteiden mukainen pedagogiikka on suurelta osin toteuttajien tulkinnan varassa. Tästä johtuen inklusiivinen opetus ei toteudu käytännössä yhdenmukaisena.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (European Agency for Development in Special Needs Education) (2011) on todennut inklusion toteutumisen ja koulutuksen laadun linkittyvän tiiviisti yhteen. Käytänteiden yhtenäistämisen onkin katsottu olevan oleellinen osa koulutuksen laadun takaamista, ja sen myötä inklusion edistämistyötä. Samaan tapaan todetaan UNESCO:n yhdessä jäsenmaidensa sekä yhteistyötahojensa kanssa vuoden 2015 maailman koulutusfoorumissa inklusiiviselle sekä tasapuolisesti laadukkaalle koulutuksen toteuttamiselle luoduissa linjauksissa. Koulutusfoorumien koontina julkais-

tussa Incheon julistuksessa mainitaan myös, ettei asetettuja tavoitteita voida pitää saavutettuina, elleivät kaikki tavoitteisiin sitoutuneet ole niitä saavuttaneet. (Education 2030 Framework for Action 2016.)

2.2 Inklusiivinen koulutus

Kaikille yhteinen koulu voidaan tehdä mahdolliseksi noudattamalla inklusiivisia periaatteita koulutuksen järjestämisessä sekä opetuksessa. Peruskouluopetuksen kontekstissa tästä kokonaisuudesta käytetään nykyisin käsitettä inklusiivinen koulutus (inclusive education), joka on tuotu esille ensimmäisiä kertoja jo 1990-luvulla (ks. esim. UNESCO 1994). Mitchell (2010) toteaa käsitteen olevan monisyinen, ja vaikuttavan erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta ja hänen tarpeitaan laajemmalle. Saman ajatuksen jakaa Evans (2014), joka näkee koulutuksen olevan oleellisessa osassa inklusion toteuttamista yhteiskunnassa.

Inklusiivinen koulutus on nykykäsityksen mukaan kokonainen prosessi, jonka myötä opetus ja oppimisympäristöt mukautuvat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin (Mitchell 2014; UNESCO 2008, 2009). Tähän käsitykseen liittyy myös se, että inklusiivisen koulutuksen toteutumisen ajatellaan vaativan sen jatkuvaa työstämistä (Evans 2014). Ainscow'n, Dysonin ja Weinerin (2013) mukaan inklusiivinen koulutus tulisi nähdä laajana, aivan kaikkia oppilaita koskevana käsitteenä. Tämän laajemman määritelmän myötä inklusiivisen koulutuksen ideologia poistaisi kaikki niin sanotut poisrajaukset, joiden katsotaan olevan seurausta ihmisten asenteista erilaisuutta kohtaan. Pyrkimyksenä olisi näin inklusiivisen koulutuksen avulla kaikkien syrjinnän muotojen poistaminen (UNESCO 2008).

Inklusiivisen koulutuksen tarkoituksena on tarjota laadukasta opetusta kaikille heidän erilaisuuttaan sekä erilaisia tarpeitaan ja kykyjään, kuten myös oppilaiden ja yhteisöjen oppimisodotuksia kunnioittaen (Education 2030 Framework for Action 2016). Tähän sisältyy se, että aivan kaikkien oppilaiden opetus tapahtuu samassa ympäristössä ja samanikäisten luokkatoverien kanssa, kuitenkin oppilaan yksilölliset tarpeet huomioon ottaen (ks. esim. Mitchell 2014;

UNESCO 2009). Inklusiivinen koulutus pitää sisällään näin ollen sekä fyysisen että toiminnallisen integraation: kaikkia oppilaita opetetaan yhdessä toimivien opetusjärjestelyjen kera. Inklusio on täten enemmän kuin vain oppilaan sijoittamista samaan luokkatilaan muiden kanssa. (Cervantes, Liebermann, Magnesiio & Wood 2013; Moberg & Savolainen 2015, 82.)

Inklusiivinen koulutus sisältää myös inklusiivisen pedagogiikan, jolta vaaditaan oppilaiden erilaisuudesta huolimatta kaikkien oppimisen ja osallisuuden mahdollistamista (Evans 2014). Tutkimuksissa on havaittu muun muassa opettajan ammattitaidon, asenteen erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan sekä opettajan kouluyhteisöltä ja sen ulkopuolelta saaman tuen olevan merkityksellisiä osallistavan pedagogiikan toteutumiselle (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2003). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) todetaan yhdenvertaisuuden toteutumisen edellyttävän yksilön perusoikeuksien sekä osallistumisen mahdollisuuksien turvaamisen lisäksi yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista. Inklusiivisessa koulutuksessa tavoitteena onkin lisätä kaikkien oppilaiden oppimisen osallisuutta niin, että heidän koulutukselliset tarpeensa voidaan kohdata (ks. Education 2030 Framework for Action 2016; Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2003).

Inklusiivisiin opetusjärjestelyihin kuuluu osaltaan se, että oppilaalle tarjotaan hänen tarvitsemansa tuki, jotta opetus olisi tarkoituksenmukaista (Cervantes ym. 2013; Moberg & Savolainen 2015, 82). Suomalaisessa koulujärjestelmässä oppimisen ja koulunkäynnin tukea annetaan kolmiportaisen mallin mukaisesti (ks. POPS 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) on kirjattu, että oppilaalla tulee olla yhdenvertainen mahdollisuus saada ohjausta oppimiseensa, ja että oppimisen tuki tulee antaa oppilaalle ensisijaisesti omassa koulussa, omassa opetusryhmässä ja joustavin järjestelyin toteutettuna. Tässä tutkielmassa käytetään termiä inklusiivinen liikunnanopetus, jolla tarkoitetaan nimenomaan liikunnanopetuksessa toteutettavia inklusiivisia opetusjärjestelyjä sekä opettajan toteuttamaa, inklusiivisia periaatteita noudattavaa, pedagogiikkaa.

Mitchell (2010, 2015) tuo esille, että inklusiivisen koulutuksen käsitteen monitahoisuus on asettanut haasteita muun muassa sen tasalaatuiselle toteuttamiselle: inklusiivisen koulutuksen onnistunut toteuttaminen vaatii inklusion edistämistä monella tasolla, mitä hän on kuvannut seuraavassa alaluvussa esiteltävällä monitahoisella mallilla. Myös Evans (2014) on esittänyt, että inklusiivisen koulutuksen toteutuminen vaatii riittävästi resursseja ja tahtoa nähdä koulutus yhteisenä projektina, minkä lisäksi tarvitaan koulutettuja ja taitavia opettajia toteuttamaan siihen soveltuvaa pedagogiikkaa.

2.3 Inklusiivisen koulutuksen monitahoinen toteuttamismalli Mitchellin mukaan

Mitchell (2014; 2015) toteaa inklusion toteuttamisen koulutuksessa olevan monitahoinen kokonaisuus. Hän esittää inklusiivisen koulutuksen toteuttamiselle kokonaisvaltaista mallia, johon sisältyy koulutuksen järjestämisen suunnittelu, aina ideologiselta tasolta lähtien, sekä konkreettisia toteuttamistoimia (Mitchell 2015). Mitchellin luoma kaava, $V + P + 5As + S + R + L$, pitää sisällään niin inklusion toteutumiseen suuntaavan ajattelun, kuin myös useampaa eri tasoa koskevat suunnitelmat opetuksen järjestämisestä.

Kaavan ensimmäinen kirjain V (Vision) tarkoittaa näkemystä tasa-arvoisuutta lisäävistä toimista (Mitchell 2015). Inklusion toteutumisen kannalta on havaittu merkitykselliseksi se, että yhteistyössä luodaan sellainen näkemys, jonka kaikki koulutuksen järjestämiseen sekä toteutukseen osallistuvat tahot voivat hyväksyä omakseen (ks. esim. Ainscow ym. 2006; Mitchell 2015). Valtionhallinnon tasolla luodun lainsäädännön tulisi tukea samaa näkemystä, kuin mitä kunnan opetustoimi, koulun rehtori sekä luokanopettajat omalta osaltaan voivat koulussa toteuttaa.

Kaavan toinen kirjain P (Placement) tarkoittaa oppilaan sijoituspaikkaa (Mitchell 2015), eli opetuksen toteuttamispaikkaa. Tämä osa kaavaa edustaa vahvasti oppilaan oikeuksien näkymistä inklusiivisen koulutuksen toteuttamisessa, joihin Highamin ja Boothin (2018) näkemyksen mukaan inklusiivisen koulutuksen tulisikin arvojen ohella pohjautua. Tähän kohtaan sisältyy muun

muassa lähikouluperiaate, jolla tarkoitetaan oppilaan oikeutta käydä koulua omassa kotiympäristössä sijaitsevassa koulussa. Inklusiivisen koulutuksen näkökulmasta sen ajatellaan sisältävän myös sen, että opetus toteutetaan oppilaan ikätason mukaisessa opetusryhmässä, joka on lisäksi niin sanottu sekaryhmä (ks. Mitchell 2015).

Kaavaan merkityt viisi A -kirjainta (Acceptance, Access, Adapted curriculum, Adapted assessment & Adapted teaching) edustavat koulun kulttuuriin sekä opetuksen toteuttamiseen konkreettisesti liittyviä tekijöitä: erilaiset oppijat hyväksyvää ilmapiiriä ja mahdollisuutta päästä osaksi kouluyhteisöä sekä niitä toimia, joilla se tehdään mahdolliseksi (ks. Mitchell 2015). Mitchellin (2015) mallissa yhdenvertaisuutta tukevilla toimilla tarkoitetaan mukautettua opetussuunnitelmaa, arviointia sekä opetusta. Suomalaisessa koulujärjestelmässä nämä yksilöllisiin tarpeisiin mukautetut opetusta koskevat toimet tarkoittavat yksilöllistä oppimissuunnitelmaa ja arvioinnin toteuttamista oppilaan omaan taitotasoon suhteutettuna sekä opetuksen eriyttämistä oppilaan tarpeiden mukaisesti (ks. POPS 2014).

Kaavan S-kirjain (Support) tarkoittaa puolestaan oppilaalle annettavaa tukea, jonka ajatellaan sisältävän koulun ja eri ammattilaisten antaman tuen lisäksi vanhempien antaman tuen (Mitchell 2015). Inklusiivisen näkökulman mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki tulee olla aina oppilaan tarpeista lähtevää sekä oikea-aikaista. Tämän lisäksi tuen tulisi olla jatkuvan arvioinnin kohteena, jolloin siihen voidaan tehdä tarpeen tullen muutoksia. Tukea koulussa voi antaa luokanopettaja, aineenopettaja, erityisopettaja tai koulunkäynnin ohjaaja, taikka koulun ulkopuolinen terapeutti. Tällä tavoin voidaan osaltaan varmistaa tuen oikea-aikaisuus, kun kaikki oppilaan kanssa työskentelevät henkilöt ovat sitoutuneet sen antamiseen. Tuen sopivuuden arviointi sekä muokkaaminen vaativat monialaista yhteistyötä, joka voi tarkoittaa yhteistyötä eri ammattilaisten välillä tai sitten koulun ja kodin välistä yhteistyötä. (ks. Mitchell 2014, 2015.)

Inklusiivisen koulutuksen vaatimilla resursseilla, R (Resources), tarkoitetaan laaja-alaisesti kaikkia opetuksen järjestämiseen vaadittavia materiaali- sekä

henkilöresursseja (ks. Mitchell 2015). Inklusion toteutumisen vaadittavia resursseja ovat tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin mukautettu koulun oppimisympäristö, mukaan lukien koulurakennus sekä siellä olevat kalusteet ja välineistö, kuin myös koulutetut opettajat. Resurssivaatimukseen sisältyy näin ollen opettajien osaamisen varmistaminen opettajankoulutuksella sekä jo ammatissa toimivien opettajien tarvittavilla lisäkoulutuksilla (ks. Evans 2014; Mitchell 2015; Morley ym. 2005).

L-kirjain (Leadership) merkitsee johtajuutta, jolla tarkoitetaan kunkin inklusion toteutumiseen vaikuttavan tason johtamista, eli toisin sanoen kunkin tason toiminnan organisoinnin ja koordinoinnin sekä kyseisellä tasolla työskentelevien motivoinnin ja sitouttamisen yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Inklusion toteutumiseksi johtajuutta on havaittu tarvittavan jokaisella tasolla, eli sitä tarvitaan yhtä lailla maan hallitukselta, kasvatuksesta ja koulutuksesta vastaavalta ministeriöltä, kuin myös kunnan opetustoimelta ja koulua johtavalta rehtorilta sekä tukea tarvitsevaa oppilasta opettavalta luokanopettajalta (ks. Mitchell 2015). Erityisesti rehtoreiden rooli opetushenkilöstön inklusiivisen koulutuksen toteuttamiseen sitouttamisessa on havaittu merkittäväksi (Ainscow ym. 2013; Higham & Booth 2018).

Esimerkkinä kokoamansa mallin käytöstä Mitchell (2015) on esittänyt kotimaansa Uuden-Seelannin, jossa inklusion toteuttaminen on mallin mukaisesti aloitettu muodostamalla kaikille yhteinen näkemys. Tämän, valtionhallinnosta opetusta järjestäviin kouluihin saakka ulottuvan vision myötä on pyritty luomaan kokonaisvaltainen suunnitelma konkreettisista toimita, joiden avulla voidaan toteuttaa inklusiivista koulutusta maan kaikissa kouluissa. Valtion taholta ohjatulla suunnittelulla sekä konkreettisten toimien toteuttamisella on ollut pyrkimyksenä välttää Ainscow'n ja kollegoiden (2006) inklusion toteutumisen esteiksi esittämät moninaiset – ja osin ristiriitaiset – näkemykset siitä, mitä inklusion toteuttamisen tulisi pitää sisällään, kuin myös ehkäistä puutteet yhdessä luotujen periaatteiden toteuttamisen koordinoinnissa.

3 INKLUSIIVINEN LIIKUNNANOPETUS

3.1 Yhdenvertainen osallisuus liikuntatunnilla

Inklusion toteuttaminen liikunnanopetuksessa luo siihen muista oppiaineista poikkeavia haasteita, kuten myös erilaisia mahdollisuuksia (Qi & Ha 2012). Liikunnan oppiaine yhdistää sekä psykomotorisia, kognitiivisia että tunteisiin liittyviä kehitystavoitteita (Rink 2014). Se tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia muun muassa keholliseen ilmaisuun, osallisuuteen, sosiaalisuuteen ja leikinomaiseen kisailuun. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan liikuntakasvatuksen avulla tulee edistää yhdessä toimimista, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa, toisia kunnioittavaa vuorovaikutusta sekä toisten auttamista.

Yhdenvertaisen osallisuuden varmistamiseksi on tiedettävä oppilaan tuen tarve (ks. Maher 2016). Tukea saavien oppilaiden haasteet voivat olla hyvin moninaisia ja Maher (2010) toteaaakin tukea tarvitsevan oppilaan olevan yhteydestä riippuva käsite siinä suhteessa, että akateemisessa oppiaineessa tukea tarvitseva ei välttämättä tarvitse tukea liikuntatunnilla. Liikkumisen apuvälineenä pyörätuolia käyttävä oppilas voi puolestaan tarvita tukea ainoastaan liikuntatunnilla. (Maher 2010.) Block ja Kelly (2016) tarkentavat, että monilla, joilla on oppimisen haasteita, on myös motorisen oppimisen pulmia, kun taas pyörätuolia käyttävä voi selvitä hyvin ilman erityistä tukea liikuntatunnilla. Huovisen ja Heikinaro-Johanssonin (2007) mukaan liikunnassa tulevat esille myös sellaiset perussairaudet, kuten reuma ja sydänsairaudet, joiden vaikutus oppilaan toimintaan ei näy luokkahuoneessa tapahtuvassa toiminnassa. Jokaisen oppilaan kohdalla onkin mietittävä, mikä on hänelle sopivin vaihtoehto saavuttaa liikunnanopetuksen tavoitteet ja ylläpitää liikunnallista elämäntapaa (Block & Kelly 2016).

Oppilaalla, jolla on haasteita liikuntatunnilla, ei välttämättä ole koulussa tehtyä erityisen tuen päätöstä. Koivulan, Laineen, Pietilän ja Nordströmin (2017) mukaan tuen tarpeen ollessa suuri, voidaan oppilaalle määritellä opiskeluun erityisiä painoalueita, jotka kirjataan oppimissuunnitelmaan tai henkilö-

kohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKSiin). Huovisen ja Heikinaro-Johanssonin (2007) mukaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan HOJKS:ssa liikunnanopetukseen voidaan määritellä yksilöllisiä tavoitteita, sisältöjä ja arviointikriteerejä. Opetussuunnitelmassa mainittujen motoristen perustaitojen ja eri liikuntalajien hallinnan vaatimustasoa voidaan tarvittaessa helpottaa. Erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta ei siis ensisijaisesti vapauteta liikunnasta, vaan opetusta muokataan oppilaan edellytysten mukaisesti. (Perusopetuslaki 477/2003; Huovinen & Heikinaro-Johansson 2007.)

Liikunnan opetuksen tehtävänä on tukea oppilaan fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä (POPS 2014). Tämä opetussuunnitelman tavoite tukee hyvin inklusiivisen liikunnanopetuksen pyrkimystä yhdenvertaisuuteen. Inklusio liikuntatunnilla on saavutettu, kun oppilas osallistuu liikuntaan omista lähtökohdistaan, kokee sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja on fyysisesti aktiivinen (Maher 2016; Rintala ym. 2012). Rintala ja kollegat (2012) painottavat, että oppilaalle tulisi antaa täydet mahdollisuudet osallistua liikunnanopetukseen niin, että myös sosiaaliset tavoitteet on huomioitu.

Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden kokemuksia inklusiivisesti tapahtuvissa liikunta-aktiiviteeteissa ovat tutkineet muun muassa Spencer-Cavaliere ja Watkinson (2010), joiden tutkimus käsitteli inklusion kokemusta tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan oppilaat kokivat olevansa osallisia silloin, kun he saivat osallistua mukaan peleihin, saivat kavereita ja kokivat tullessa kohdelluiksi tasavertaisina pelikavereina. (Spencer-Cavaliere & Watkinson 2010.) Jos inklusion toteuttaminen jää pelkäksi fyysiseksi integraatioksi ilman yhdenvertaista osallistumista ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta, liikuntakasvatuksen tavoitteet jäävät tukea tarvitsevan oppilaan kannalta riittämättömiksi.

Tukea tarvitsevan oppilaan osallisuuden mahdollistamiseksi osaa liikuntatuntien aktiviteeteista voidaan joutua mukauttamaan huomattavasti (Maher 2016). Esimerkiksi joukkuepelit nähdään usein haastavina niiden monien sääntöjen vuoksi, kun taas tanssi ja uinti ovat useimmiten sopivia kaikille oppilaille ja vaativat harvoin erityisjärjestelyitä (Maher 2016; Morley ym. 2005). Etenkin

yksilölajit saatetaan nähdä sopivimmiksi inklusiiviseen opetukseen, koska niitä on helpompi muokata oppilaan tarpeiden mukaan, eikä oppilaan mukana olo rajoita tällöin myöskään muiden oppilaiden toimintaa. Oppilas saattaa tehdä myös täysin yksilöllisiä harjoituksia sivummalla erillään ikätovereistaan. (Fitzgerald 2012; Maher 2010.) Tällaisen liikuntatunnin toimintatavan nähdään toteutuvan erityisesti vaativan erityisen tuen oppilailla (Maher 2010; Rintala ym. 2012). Rintala ja kollegat (2012) ovat kuitenkin kyseenalaistaneet, voidaanko opetusta tällöin nähdä lainkaan inklusiivisena opetuksena. Ainakaan yhdenvertainen osallisuus ei toteudu tällä tavoin toimiessa. Joukkuepeleistä pois jääminen kaventaa oppilaan liikuntaelämyksiä ja vuorovaikutusta muiden kanssa sekä voi vähentää itseluottamusta ja aiheuttaa syrjinnän kokemuksia oppilaalle (Maher 2010).

Tukea tarvitsevan oppilaan osallisuuden varmistamiseksi on laajasti menetelmiä, joita esittelemme alaluvussa 3.2. Tutkimusten mukaan (mm. Klavina & Block 2013; Klavina & Rodionova 2015) inklusiivista opetusta pystytään järjestämään myös monivammaisille oppilaille erilaisten sovellettujen liikunta- muotojen ja erityisjärjestelyiden myötä. Opettajalta vaaditaan tällöin kykyä muokata tavoitteita ja opetusta vammaiselle oppilaalle niin, etteivät ne rajoita oppilaan kokemuksia liikunnasta, vaan haastavat hänen taitojaan sopivasti (Klavina & Block 2013).

Maherin (2016) tutkimuksessa tuotiin esille myös näkökulma siitä, ettei erityistä tukea tarvitseva oppilas välttämättä pidä tarpeiden mukaan sovelletuista liikuntatunneista, koska oppilas voi kokea häiritsevänsä muiden liikuntatuntia. Spencer-Cavalieren ja Watkinsonin (2010) tutkimuksen mukaan tukea tarvitsevat oppilaat kokivat liikuntatuntien ulkopuolella tapahtuvien liikunta- aktiviteettien olevan mieluisampia, koska ne toteutuivat muiden oppilaiden aloitteesta, kun taas koulun liikuntatunnit olivat aikuisten rakentamia tilanteita. Näissä tilanteissa yhdenvertaisuus näyttäytyi oppilaiden näkökulmasta nimenomaan ikätovereiden myönteisessä asenteessa ja suhtautumisessa.

Maherin (2016) tutkimuksen mukaan inklusiivisen opetuksen etuina nähtiin oppilaiden kokemus erilaisuudesta sekä erilaisuuden hyväksyminen. Oleel-

lisena pidettiin erityisesti tiedon ja ymmärryksen lisääntymistä erilaisuudesta. Yhdenvertaisen osallisuuden toteutumiseen liikuntatunnilla vaikuttanee huomattavasti sosiaalinen osallisuus ja liikuntatunnin yleinen hyväksyvä ilmapiiri, mitkä ovat myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan tärkeitä asioita liikuntatunnilla. Opettajalla on tässä tärkeä rooli: oma esimerkki kaikkia kunnioittavasta asenteesta sekä yhteistyöhön rohkaisu auttavat oppilaiden yhdenvertaisessa suhtautumisessa muihin (Huovinen & Rintala 2017).

3.2 Inklusiivisen liikunnanopetuksen konkreettiset keinot

Liikunnanopetukseen liittyy sellaisia huomioitavia asioita, jotka ovat tyypillisiä vain liikunnan oppiaineelle. Liikuntatuntien erilaiset oppimisympäristöt tuovat haastetta esimerkiksi oppituntien suunnitteluun sekä turvallisuuden huomiointiin (Huovinen & Rintala 2017). Lisäksi liikunnanopetukseen sisältyy paljon siirtymätilanteita sekä isossa, avoimessa tilassa oleskelua, mitkä voivat olla haastavia tilanteita tukea tarvitseville oppilaille. Opettajien tulisi näistä huolimatta kyetä suunnittelemaan oppitunnit oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioon ottaen.

Huovisen ja Rintalan (2017) mukaan yksilöllinen huomiointi tarkoittaa myös sitä, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus onnistumisiin ja uusien taitojen oppimiseen. Myös POPS (2014) korostaa oppilaiden positiivisia kokemuksia ja osallisuuden varmistamista liikuntatunnilla. Elliotin, Stanecin ja Blockin (2016) mukaan jokaisen oppilaan tulisi kehittää taitojaan juuri hänelle sopivalla tasolla ja menetelmillä liikunnallisten taitojensa harjaannuttamiseksi. Yksilöllisten tarpeiden huomioinnilla voidaan varmistaa myös onnistumisen kokemuksia oppilaalle.

Yksilöllisten tarpeiden huomiointi voidaan toteuttaa opetusta eriyttämällä. Eriyttäminen oppitunnilla voi kohdistua esimerkiksi opetuksen sisältöihin, välineisiin, opetusviestintään, joustaviin opetusjärjestelyihin ja oppilaiden ryhmittelyyn (Elliot ym. 2016; Rintala ym. 2012; Koivula ym. 2017). Elliot ja kolle-

gat (2016) toteavat, että liikunnanopetuksessa erilaiset ohjeistukset ja muunnokset ovat välttämättömiä laadukkaan opetuksen takaamiseksi kaikille. Oppilaan osallisuutta voidaan edistää esimerkiksi sovellettujen välineiden avulla; tukea tarvitseva oppilas voi saada liikuntatunnin aktiviteeteissa, erityisesti peleissä, itselleen sopivaa haastetta sekä onnistumisen kokemuksia (Elliot ym. 2016).

Välineiden lisäksi soveltamiseen vaikuttavat aina käytössä olevat liikuntatilat sekä opetusryhmän koko (Huovinen & Rintala 2017). Esimerkiksi liikuntatilojen esteettömyys mahdollistaa kaikkien oppilaiden, myös liikunta- ja aistivammaisten oppilaiden, osallistumisen liikuntaan. Fyysisessä oppimisympäristössä tulee huomioida opasteet, kontrastivärit, akustiikka, tasoerot sekä tilojen mitoitus turvallisuuden ja viihtyvyyden varmistamiseksi. (Huovinen & Rintala 2017; Rintala ym. 2012.)

Liikunnanopetuksessa toiminta on usein hyvin sosiaalista, ja sosiaalisten tekijöiden huomioiminen on osa inklusiivista opetusta. Heterogeenisten oppilasryhmien liikunnanopetuksessa tulisi pyrkiä yhteistoiminnallisiin ja oppilaiden omaa aktiivisuutta lisääviin toimintoihin (Rintala ym. 2012). Huovisen ja Rintalan (2017, 418) mukaan liikunnassa tarvittavia sosiaalisia oppimaan oppimisen taitoja ovat itsehallinnan taidot, toisten huomioon ottaminen sekä yhteistyötaidot. Taitojen oppimisen sekä oppimisilmapiirin kannalta tärkeää on esimerkiksi oppilaiden ryhmittelyn huomioiminen joukkuejaoilla ja parin valinnalla. Yksi tapa huomioida sosiaalisia tekijöitä on vertaisohjaus, mikä on Klavinan ja Blockin (2013) mukaan yhteistyöhön perustuva oppimisstrategia, jossa oppilaat tukevat toisiaan. Vertaisohjausta voidaan käyttää monilla eri tavoilla ja sen on todettu tukevan oppilaiden fyysisten taitojen kehittymistä sekä motorista suoriutumista liikuntatunnilla. (Klavina & Block 2013.)

Liikuntaryhmässä oppilaat voivat olla erilaisia kielellisten valmiuksien, tarkkaavuuden ja muistamisen suhteen, jolloin opetusviestinnällisiä keinoja tulee käyttää monipuolisesti. Opetusviestinnällisillä keinoilla opettaja voi tukea esimerkiksi oppilaita, joilla on tarkkaavuuden ylläpitämisen vaikeuksia. (Huovinen & Rintala 2017.) Esimerkkejä tällaisista opetusviestinnällisistä keinoista ovat kuvien ja muiden havainnollistavien välineiden käyttö, malliesimerkin

antaminen, oppilaan omalla nimellä kutsuminen, katseen kiinnittäminen oppilaaseen sekä oppilaan lähelle asettautuminen (Siutla, Huovinen, Partanen & Hirvensalo 2012; Rintala ym. 2012). Yksilöllisen opetusviestinnän on todettu olevan vaikuttava keino myös häiriökäyttäytymisen ehkäisyssä liikuntatunnilla (Siutla ym. 2012).

Anin ja Meaneyn (2015) tutkimuksen mukaan opettajien käytännön sovellukset inklusiivisella liikuntatunnilla rakentuivat yhdessä opettajien tietojen, motivaation sekä oppilaiden tarpeiden ja tavoitteiden vuorovaikutuksessa. Heidän mukaansa opettajat pitivät omaa oppilastuntemustaan erityisen tärkeänä inklusiivisen opetuksen onnistumiseksi ja olivat valmiita panostamaan, jotta oppivat tuntemaan oppilaansa mahdollisimman hyvin. Opettajat kerryttivät oppilastuntemustaan keskustelemalla kollegoidensa kanssa sekä lukemalla huolellisesti oppilaasta tehdyt asiakirjat. Siutlan ja kollegoiden (2012) mukaan hyvä oppilastuntemus on tärkeää myös oppilaan yksilöllisyyden huomiointiseksi. Anin ja Meaneyn (2015) tutkimustuloksista kävi ilmi, että opettajat suunnittelivat inklusiivista liikunnanopetusta oppilaiden yksilölliset oppimissuunnitelmat huomioiden. Oppilaille asetetut tavoitteet ohjasivat opettajia myös luomaan enemmän mahdollisuuksia oppilaiden osallisuuteen.

3.3 **Inklusiivisen liikunnanopetuksen vaatima ammattitaito**

Peruskoulussa liikuntaa opettavat sekä liikunnan- että luokanopettajat. Liikunnanopettajien on mahdollista suorittaa opintoihinsa kuuluvana sivuaineena erityisliikunnan kokonaisuus (JYU: Liikuntatieteellinen tdk 2018). Myös osassa luokanopettajia kouluttavista yliopistoista opiskelijoiden on mahdollista valita sivuaineeksi liikunta, ja saada sitä kautta laajempi koulutus pohja liikunnan opettamiseen (ks. JYU: Opettajankoulutuslaitos 2018).

Inklusiivisen opetuksen ja lähikouluperiaatteen myötä oppilasryhmät liikunnassa ovat aiempaa heterogeenisempiä, mikä painottaa entistä enemmän opettajan oppilastuntemusta. Opettajan haasteena on huomioida opetuksessa erilaiset yksilöt, unohtamatta liikunnanopetuksen yhteisöllistä luonnetta.

(Huovinen & Rintala 2017.) Cervantes ja kollegat (2013) toteavat, että liikunnanopettajilta vaaditaan uusien opetus- ja ohjaustapojen käyttöönottoa laadukkaana opetuksen varmistamiseksi kaikille oppilaille. Heidän mukaansa liikunnanopettajan on osattava eriyttää opetusta oppilaan edellytysten mukaisesti sekä kehittää omia tapojaan kohdata erilaisuus nykypäivän opetuksessa.

Nämä koulutukselliset muutokset tuovat väistämättä muutostarvetta myös opettajien ammatillisuuteen ja vaativat ammatti-identiteetin uudelleen-neuvottelua. Organisaationaalisten, sosiaalisten ja teknologisten muutosten myötä opettajien tarvitsee omaksua uusia ammatillisia rooleja, muokata ammatillista identiteettiään sekä sisällyttää uudet näkökulmat ammatillisiin käytäntöihinsä. (ks. Vähäsantanen 2015.) Heterogeenisen ryhmän opetus vaatii siis opettajalta ammatillisen osaamisen kehittämisen lisäksi myös ammatillisen identiteetin muokkaamista.

Liikunnanopettajien koulutus pyrkii huomioimaan yhteiskunnalliset tarpeet ja liikunnanopetuksen muutokset jo opettajien koulutuksessa. Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan (2018) opintoesittelyjen mukaan kyseisten opintojen tarkoituksena on kouluttaa tulevat liikunnanopettajat huomioidaan erilaisten oppilaiden tarpeet ja heille soveltuvat tavat oppia uusia asioita sekä harjaantua mahdollistamaan uuden oppiminen ja liikunnasta nauttiminen myös tukea tarvitseville oppilaille.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (European Agency for Development in Special Needs Education 2012) on määritellyt inklusiivisen opettajan profiilin, mikä toimii muun muassa mallina opettajankoulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Projekti, jossa myös Suomi oli mukana, määritteli pääasialliset tiedot, taidot, asenteet ja arvot, jotka vaaditaan kaikilta opettajilta opetuksen ammattilaisiksi tulemiseen. Inklusiivisen opettajan profiiliin on määritellyt neljä perusarvoa, jotka ovat oppilaiden moninaisuuden arvostaminen, kaikkien oppilaiden tukeminen, yhteistyö muiden kanssa sekä henkilökohtaisen ammatillisen kehittymisen jatkaminen. (European Agency for Development in Special Needs Education 2012.)

Liikunnanopettajien valmistamista nykypäivän yhteiskunnallisiin muutoksiin jo koulutuksen aikana voisi kuvata Ilmasen ja kollegoiden (2010) tutkimus, jonka mukaan nuoremmat opettajat nostivat liikunnanopetuksen arvoista esille oikeudenmukaisuuden sekä tasa-arvon useammin kuin iäkkäämmät kollegansa. Tutkimuksessa kävi ilmi, ettei liikuntataitojen oppimista nähty enää liikunnanopetuksen ensisijaisena tavoitteena. Siinä havaittiin myös, että nykypäivän liikunnanopettajat kokevat yhdessä toimimisen ja sosiaalisuuden merkittävimmitse liikunnanopetuksen arvoiksi. (Ilmanen ym. 2010.) Samoin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) linjaa liikunnanopetuksen tavoitteissa paljon sosiaalisuuden ja yhdenvertaisuuden tavoitteita.

Ensisijaista inklusiivisessa opetuksessa on opettajan oma käsitys erilaisuudesta (Ainscow ym. 2013). Käsitteitä ja asenteita erilaisuutta kohtaan painottaa osaltaan myös Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen inklusiivisen opettajan profiili (European Agency for Development in Special Needs Education 2012). Yhdenvertaisen kohtaamisen toteutuminen vaatii opettajalta ennen kaikkea hyväksyvää ja ennakkoluulotonta asennetta oppilaita kohtaan. Opettajan oma käyttäytyminen vaikuttaa sekä tukea tarvitsevan oppilaan oppimiseen että koko ryhmän yhteistyötaitoihin. (Huovinen & Rintala 2017.)

An ja Meaney (2015) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajat kokivat tarvitsevansa yhteistyötä ja kommunikointia muiden kanssa kehittääkseen laadukasta opetusta tukea tarvitseville oppilaille. Blockin ja Kellyn (2016) mukaan esimerkiksi erityisopettaja, joka tuntee oppilaan hyvin, voi antaa liikunnanopettajalle ideoita oppilaan motivointiin ja oppilaan kanssa kommunikointiin. Lisäksi joissain tapauksissa on mahdollista, että fysio- tai toimintaterapeutti tarjoaa ammatillisia näkemyksiään ja apukeinoja harjoitteluun. Yhteistyön kollegoiden ja muiden alojen asiantuntijoiden kanssa on todettu auttavan opettajaa liikunta-aktiiviteettien soveltamisessa sekä oppilastuntemuksen kartuttamisessa (An & Meaney 2015). On kuitenkin havaittu, että esimerkiksi erityisopettajien ja yleisopettajien yhteistyö kouluilla on hyvin vähäistä (Hakala & Leivo 2015). Pajun, Rädyn, Pirttimaan ja Konnun (2016) tutkimuksen mukaan erityisopetta-

jien ja luokanopettajien yhteistyön lisääminen jo opetusharjoittelussa voisi kehittää opettajien positiivisia asenteita omia kykyjään kohtaan.

Myös opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti opetushenkilöstön on tarvittaessa hyödynnettävä muita asiantuntijoita, oppimis- ja ohjauskeskusten oppilaalle tarjoamia palveluita sekä henkilöstölle suunnattuja koulutuksia. Esimerkiksi liikuntarajoitteisen oppilaan tarvitsemat apuvälineet voivat vaatia erityisosaamista, jolloin niiden käytön opetteluun tarvitaan alan asiantuntijan ohjausta. Koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden lausuntoja hyödynnetään myös arvioitaessa oppilaan apuvälineiden ja palveluiden tarvetta. Lisäksi asiantuntijat voivat olla mukana laatimassa oppilaan HOJKS:a. (POPS 2014.) Moniammatillisuuden hyödyntäminen henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisessa takaa sen, että kaikki pyrkivät yhteisiin oppilaan edun mukaisiin tavoitteisiin (Huovinen & Heikinaro-Johansson 2007, 118). Vastavuoroisesti myös liikunnanopettajat hyötyisivät palavereissa mukanaolosta (An & Meaney 2015).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä peruskoulussa liikuntaa opettavilla opettajilla on inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisesta ja tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen osallistumisen mahdollistamisesta. Tutkimuksessamme tarkasteltiin lisäksi sitä, kuinka opettajat kokevat oman ammattitaitonsa vastaavan inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisessa tarvittavaa osaamista sekä millä tavoin he hyödyntävät monialaista yhteistyötä inklusiivisessa liikunnanopetuksessa.

Lähestyimme aihetta inklusiivista liikunnanopetusta käytännössä toteuttavien opettajien kautta selvittämällä heidän ajattelutapojaan omasta työskentelystään sekä ammatillisesta osaamisestaan. Tutkimuskysymysten asettelussa huomioimme fenomenografisen tutkimustavan vaatiman avoimuuden, jotta voisimme tavoittaa erilaisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta (ks. Huusko & Paloniemi 2006). Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

1. Millainen käsitys liikuntaa opettavilla opettajilla on inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamiseen käytetyistä toimista?
2. Millainen käsitys liikuntaa opettavilla opettajilla on ammatillisesta osaamisestaan sekä kehittämistarpeistaan inklusiivisessa liikunnanopetuksessa?

4.2 Fenomenografinen lähestymistapa

Tutkimuksessamme tarkastelun kohteena olivat opettajien käsitykset inklusiivisen liikunnan opetuksen toteuttamisesta, joten valitsimme lähestymistavaksi fenomenografian. Fenomenografiassa tutkimuskohteena on ihmisten käsitykset arkipäivän ilmiöistä (Huusko & Paloniemi 2006; Marton & Booth 1997; Metsämuuronen 2008). Nämä käsitykset syntyvät sen myötä, kuinka ihmiset näkevät, kokevat tai käsitteellistävät tarkasteltavana olevan ilmiön ja sitä ympäröivän

maailman (Marton 2015). Käsitteisiin vaikuttavat myös aiemmat kokemukset ja tiedot asiasta (Marton & Booth 1997; Metsämuuronen 2008).

Tarkasteltavana olleet eri opettajien kokemukset inklusiivisesta liikunnanopetuksesta sekä näkemykset omasta ammattitaidosta edustivat kaikille yhteisestä todellisuudesta syntyneitä erilaisia variaatioita, joiden välisiä suhteita fenomenografia pyrkii tutkimaan (ks. Huusko & Paloniemi 2006; Marton 1988, 2015; Marton & Booth 1997; Metsämuuronen 2008). Tarkastelun kohteena ovat toisin sanoen ihmisten tavat kokea samoja ilmiöitä, ja nimenomaan laadulliset erot niiden välillä (Marton 1988; Marton & Booth 1997).

Marton (2015) painottaa, että on oleellista ymmärtää fenomenografian käsittelevän toissijaisia näkökulmia: tutkija tarkastelee kokemuksista, sekä niistä syntyneistä käsityksistä, kerrottua ja niistä löytyviä merkityksiä. Käsitteet voivat myös muuttua ajan kuluessa: ne ovat aina dynaamisia. Fenomenografiaa on kritisoitu siitä, kykeneekö tutkimustapa tosiasiallisesti huomioimaan riittävästi käsitysten muuttumisen mahdollisuutta sekä lisäksi niiden kontekstisidonnaisuutta. (Metsämuuronen 2008.) Tutkimuksessamme pyrimme tulkitsemaan ja kuvaamaan opettajien käsityksiä siten, että niiden ainutlaatuisuus sekä totuudenmukaisuus kävisivät ilmi raportoinnissa (ks. Huusko & Paloniemi 2006; Marton & Booth 1997; Marton 2015). Huomioimme tarkastelussa esimerkiksi opettajien työkokemuksen mahdollisen vaikutuksen käsityksiin.

4.3 Tutkittavat

Tutkittavien valinnassa käytimme harkinnanvaraista otantaa, joten valitsimme heidät tutkimuskohteen määrittelemien kriteerien ohjaamina (ks. Tuomi & Sarajarvi 2018). Varsinaiseksi valintakriteeriksi muodostui kokemus heterogeenisen liikuntaryhmän opettamisesta peruskoulussa. Toisena kriteerinä oli se, että opetusryhmässä on ollut mukana erityistä tukea tarvitseva oppilas tai oppilaita. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on löytää ajattelutapoja, jotka ovat sosiaalisesti merkittäviä, ja saada selville näiden käsitysten eroavaisuuksia tietyssä ryhmässä. Tämän vuoksi emme

asettaneet erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle tarkkoja kriteereitä, vaan jättimme sen opettajien oman tulkinnan varaan. Näin ollen opettajien liikuntaryhmissä olleilla tukea tarvitsevilla oppilailta ei tarvinnut olla erityisen tuen päätöstä.

Lähestyimme tutkittaviksi sopivia opettajia ensin sähköpostitse koulujen rehtoreiden, tutun kollegan tai henkilökohtaisen yhteydenoton kautta, ja tiedustelimme halukkuutta osallistua tutkimukseemme. Ensimmäisen yhteydenoton jälkeen olimme yhteydessä kuhunkin haastateltavaksi suostuneeseen opettajaan henkilökohtaisesti ja informoimme tarkemmin tutkimuksen sisällöstä sekä sovimme haastatteluajankohdan.

Lopullinen tutkimusjoukko muodostui kahdeksasta vapaaehtoisesti tutkimukseen mukaan lupautuneesta (ks. Christians 2011, 65–66) peruskoulun opettajasta, joista viisi oli koulutukseltaan luokanopettajia ja kolme liikunnanopettajia. Valitusta tutkimusjoukosta käytämme jatkossa yhtenäistä nimitystä opettajat. Opettajien koulutustausta ja työkokemus on koostettu alla olevaan taulukkoon (ks. TAULUKKO 1).

TAULUKKO 1. Haastateltavat

| Haastateltava | Ammatti | Työkokemus |
|---------------|-------------------|----------------|
| Paju | luokanopettaja | alle 10 vuotta |
| Pouta | liikunnanopettaja | 10–20 vuotta |
| Utu | luokanopettaja | alle 10 vuotta |
| Myrsky | luokanopettaja | alle 10 vuotta |
| Laine | liikunnanopettaja | yli 20 vuotta |
| Tuisku | liikunnanopettaja | 10–20 vuotta |
| Ruska | luokanopettaja | 10–20 vuotta |
| Puro | luokanopettaja | 10–20 vuotta |

Opettajista kuusi oli naisia ja kaksi miestä. Tutkimukseen valitut opettajat työskentelivät keskikokoisissa tai suurissa ala- ja yläkouluissa sekä yhtenäiskouluissa Keski-Suomessa ja Pirkanmaalla. Työkokemusta opettajilla oli kasvatus- ja opetusosalta 3–36 vuotta, sisältäen luokanopettajien kohdalla suunnilleen saman verran kokemusta liikunnan opettamisesta. Haastateltavien epätasaisesta sukupuolijakaumasta sekä heidän työpaikkojensa maantieteellisesti melko pienelle alueelle sijoittumisesta johtuen päädyimme henkilötietojen suojaamiseksi käyttämään raportissamme sukupuolineutraaleja nimiä.

Opettajilla oli liikuntaryhmissään erilaisia tukea tarvitsevia oppilaita, joilla ilmeni moninaisia haasteita: keskittymisen ja tarkkaavuuden pulmia, sosiaalisen käyttäytymisen haasteita, mielenterveysongelmia, kehitysvamma tai näkövamma. Tämä laaja tuen tarpeiden kirjo tuki osaltaan erilaisten käsitysten löytämistä (ks. Huusko & Paloniemi 2006).

4.4 Aineiston keruu

Keräsimme tutkimuksen aineiston haastattelemalla opettajia. Haastattelua pidetään Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tyypillisenä aineistonkeruutapana laadullisessa tutkimuksessa. Aineistonkeruussa käytimme teemahaastatteluja, jotka toteutimme toukokuussa 2019 kahden viikon mittaisella ajanjaksolla. Haastattelimme opettajia henkilökohtaisesti, ja jokaista tutkimukseen osallistuvaa opettajaa haastattelimme kerran. Haastattelujen kesto oli keskimäärin 30 minuuttia. Suurimman osan haastatteluista toteutimme kasvokkain, joko haastateltavan työpaikalla tai oman oppilaitoksemme tiloissa. Haastatteluista kaksi toteutimme haastateltavien toiveesta puhelinhaastatteluina, koska aikataulujen yhtensovittaminen kasvokkain toteutettavaa haastattelua varten osoittautui haasteelliseksi.

Halusimme selvittää tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta aiheesta, joten valitsimme aineistonkeruutavaksi teemahaastattelun (ks. Alasuutari 2011; Hirsjärvi ja Hurme 2015; Tuomi & Sarajärvi 2018). Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, jossa edetään etukäteen valittujen, ja tut-

kittavaan ilmiöön keskeisesti liittyvien, teemojen ja niitä tarkentavien kysymysten kautta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Menetelmä ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä (Hirsjärvi & Hurme 2015).

Hirsjärvi ja Hurme (2015) tuovat esille, että haastattelujen avulla voidaan saavuttaa syvempää ja tarkempaa tietoa tutkittavasta asiasta kuin esimerkiksi lomakekyselyjen avulla, koska tutkijalla on mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä haastattelun aikana. He toteavat haastattelujen mahdollistavan myös kuvaavien esimerkkien saamisen sekä ei-kielellisten vihjeiden huomioimisen. Näiden seurauksena aineisto on laadullisessa tutkimuksessa monitasoista ja kompleksista, mikä mahdollistaa sen tarkastelun toteuttamisen monenlaisin tavoin (Alasuutari 2011).

Valitsimme haastattelun teemat (ks. Liite 1) teoreettisen viitekehyksen perusteella ja loimme kysymyksiä erityisesti Mitchellin (2015) inklusiivisen koulutuksen toteuttamismalliin pohjautuen. Pidimme tätä mallia keskeisenä inklusiivisen opetuksen toteuttamisen lähtökohtana sen monitahoisen ajattelun myötä, mikä osaltaan vaikutti aineistonkeruumenetelmän valintaan. Haastattelukysymyksemme olivat melko laajoja kokonaisuuksia, mikä antoi haastateltavalle paljon tilaa vastata omien käsitystensä mukaan. Hirsjärven, Remeksen ja Saja-vaaran (2009) mukaan yksi haastattelun eduista on ihmisen näkeminen merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena, jolloin hänen annetaan kertoa asioita mahdollisimman vapaasti.

Haastattelumme etenivät haastattelurungon ohjaamina, kuitenkin niin, että kysymysten järjestys vaihteli luontevasti haastateltavan kertoman mukaan ja lisäkysymyksiä esitettiin aina tarvittaessa. Hirsjärvi ja Hurme (2015) toteavat puolistrukturoidun haastattelun kysymysten ja niiden muotojen sekä esitysjärjestyksen olevan vapaita strukturoituun haastatteluun verrattuna, mutta teemojen olevan kaikille tutkittaville samat. Teemahaastattelun aikana kysymyksiä voidaan tarkentaa ja syventää tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastattelujen laadun kannalta merkityk-

sellistä on kuitenkin hyvä haastattelurunko, johon on mietitty myös mahdollisia lisäkysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2015).

Teimme ennen varsinaisia tutkimushaastatteluita esihaastattelun, jonka tarkoituksena oli kokeilla haastattelurunkomme toimivuutta sekä kysymysten muotoilua (ks. Hirsjärvi & Hurme 2015). Esihaastattelussa haastateltavamme oli kohderyhmäämme sopiva liikunnanopettaja, jolla oli kokemusta inklusiivisesta liikunnanopetuksesta. Esihaastattelu varmisti kysymysten toimivuuden, joten päädyimme ottamaan myös esihaastattelun mukaan lopulliseen aineistoon. Toteutimme esihaastattelut yhdessä, mikä auttoi meitä luomaan yhtenäistä haastattelulinjaa ja valmistautumaan varsinaisiin tutkimushaastatteluihin. Hirsjärvi ja Hurme (2015) pitävät tutkimuksessa tehtävää esihaastattelua tärkeänä, koska sen avulla voidaan hankkia kuva muun muassa kohdejoukon kokemuksista ja sanavalinnoista. Heidän mukaansa esihaastattelun jälkeen kysymysten asettelua voidaan vielä muuttaa ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja ja jättää esimerkiksi epäolennaisia kysymyksiä pois.

Varsinaiset tutkimushaastattelut toteutimme tutkijoina erikseen aina yhtä opettajaa kerrallaan haastatteleamalla. Tallensimme haastattelut nauhurille, josta ne poistettiin välittömästi litteroinnin jälkeen. Lopullinen litterointiaineisto oli 80 sivua. Toteutimme litteroinnin itse tekemistämme haastatteluista ja kykenimme luomaan itsellemme jonkinlaisen tulkinnan haastatteluiden sisällöstä jo ennen yhdessä tekemäämme aineiston analyysia. Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017) mukaan litterointia tehdessä tutkija tulee tutustuneeksi aineistoon ja tehneeksi samalla kokeilevia ensitulkintoja aineistosta jo ennen varsinaista analyysia.

4.5 Aineiston analyysi

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analyysi on aineistolähtöistä ja tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa (Huusko & Paloniemi 2006). Marton (2015, 91) esittää analyysin toteutuksen etenevän neljän eri vaiheen kautta, joista ensimmäisessä pyritään tunnistamaan aineistosta tutkittavaa

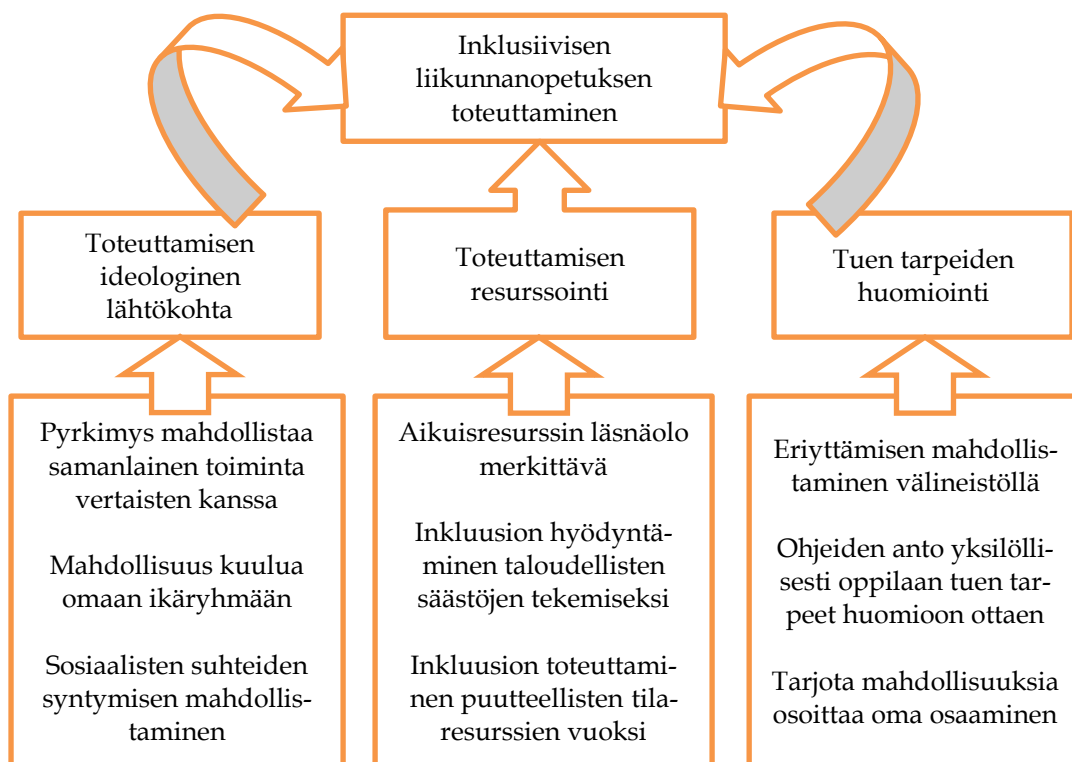
ilmiötä kuvaavia yksiköitä. Aloitimme aineiston analyysin tarkastelemalla aineistoa haastattelurungon teemojen pohjalta. Ensiksi luimme läpi litteroidun haastatteluaineiston ja etsimme tekstistä ajatuksellisia kokonaisuuksia, jotka vastaisivat asettamiimme tutkimuskysymyksiin. Merkitysyksiköiden etsimisen toteutimme värikoodaamalla litteraateista erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppimista ja osallisuuden mahdollistamista, opettajan ammatillista osaamista sekä monialaista yhteistyötä koskevat kohdat.

Poimimme haastatteluteemoihin liittyviä asioita kaikkialta aineistosta, muuallakin kuin vain kyseistä teemaa koskeneiden kysymysten vastauksista. Lisäksi joitain ilmauksia ryhmittelimme useamman eri teeman alle, jos ne tulkintamme mukaan sopivat selkeästi niihin. Analyysin ensimmäisen vaiheen teimme ensin erikseen, mikä edisti ajatuksellisten kokonaisuuksien huomaamista aineistosta (ks. Flick 2018), minkä jälkeen vertailimme löytämiämme merkitysyksiköitä keskenämme. Tämän jälkeen poimimme löydetty merkitysyksiköt alkuperäisestä aineistosta ja kokosimme ne yhdeksi tiivistetyimmäksi aineistoksi värikoodin mukaan jaotellen.

Analyysimme toisessa vaiheessa etsimme merkitysyksiköistä samankaltaisia sekä erilaisia ilmaisuja, joiden tunnistamista pidetään tärkeänä tässä analyysin vaiheessa (Huusko & Paloniemi 2006; Marton 2015). Pyrimme täten analyysissä löytämään nimenomaan käsityksellisiä eroja, vaikka ne olisivat olleet vain yksittäisiä ilmauksia, koska Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografiassa huomionarvoisia ovat erityisesti käsitysten laadulliset erot, ei ilmaisujen lukumäärä.

Aloitimme samankaltaisten merkitysyksiköiden toisiinsa yhdistelemisen ja niistä edelleen kategorioiden muodostamisen niitä yhdistävien abstraktimpien tekijöiden perusteella. Yhdistävät tekijät eivät esiintyneet välttämättä sanasta sanaan yhdenkään opettajan vastauksissa. Tämän vaiheen toteutimme käsittelemällä jokaista teemakokonaisuutta erikseen. Merkitysyksikköjen yhdistämisellä luoduille abstraktimmille kokonaisuuksille, eli kategorioille, hahmotelimme sisällölliset kriteerit tutkimuskysymystemme kautta ja niiden myötä kuvauksen kullekin kategorialle (ks. Marton 2015).

Seuraavaksi tarkastelimme kategorioiden välisiä suhteita ja yhdistelimme niitä edelleen abstraktimmalle tasolle selventääksemme niiden välisiä eroja. Huusko ja Paloniemi (2006) sekä Marton (2015) painottavat, että kategorioilla tulee olla selkeät rajaukset toisiinsa nähden. Tässä analyysivaiheessa havaitsimmekin, että opettajan ammatillista osaamista sekä monialaista yhteistyötä käsittelevien teemojen kategorioilla ei ollut riittävän tarkkoja rajauksia toisiinsa nähden, joten päädyimme yhdistämään ne. Lopulta abstraktimman tason kuvauskategorioita muodostui yhteensä kuusi kahden eri teeman alla. Esimerkki kuvauskategorioista ja niiden muodostamisesta toisen teeman alla on esitelty kuviossa 1.



KUVIO 1. Esimerkki kuvauskategoriasta ja sen muodostumisesta

Kuvauskategoriamme muodostivat horisontaalisen kuvauskategorijärjestelmän, jossa kategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja erot niiden välillä muodostuvat sisällöllisistä asioista (ks. Huusko & Paloniemi 2006). Seuraavassa pääluvussa esittelemme tutkimuksen tuloksia näiden kuvauskategorioiden mukaisesti.

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen teossa on varmistettava kaikissa vaiheissa hyvän tieteellisen käytännön mukainen toiminta (ks. TENK 2012), josta huolehdimme tutkimuksemme sekä sen toteuttamisessa että raportoinnissa. Tutkimuksen kokonaisuuden kannalta huomioitavaa on, että tutkijoiden eettiset ratkaisut ja tutkimuksen uskottavuus kietoutuvat tiukasti yhteen (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Huomioimme tutkimuksen eettisyyden toteuttamalla yhteydenotot tutkittaviin henkilökohtaisesti heidän yksityisyytensä suojaten. Osa opettajista työskenteli samassa koulussa kollegoina, ja olivat tietoisia toistensa osallistumisesta tutkimukseen. Tämän vuoksi päädyimme siihen, että tutkittavien anonymiteetin säilymiseksi heidän taustatietojaan ei raportoida tutkimuksemme erityisen tarkasti.

Tutkimuksemme eettisyyden varmistamiseksi tarkistimme myös jokaisen opettajan soveltuvuuden tutkimukseen osallistumiseen sekä heidän tietoisuutensa tutkimuksen sisällöstä (ks. Christians 2011, 65–66; TENK 2012). Annoimme kaikille haastateltaville ennen haastattelua tietosuojailmoituksen (ks. LIITE 2), joka piti sisällään tutkimusaineiston ja sen sisältämien henkilötietojen käsittelyyn liittyvät seikat (ks. Christians 2011, 65; TENK 2012). Haastateltavilta pyysimme suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta erillisellä lomakkeella, minkä yhteydessä muistutimme oikeudesta kieltäytyä osallistumisesta myös jälkikäteen.

Qu ja Dumay (2011) nostavat esille tutkimushaastattelun huolellisen etukäteissuunnittelun ja haastatteluun valmistautumisen, joiden avulla myös tässä tutkimuksessa pyrittiin varmistamaan tutkimuksen laadukkuutta ja luotettavuutta. Qu ja Dumay (2011) toteavat haastatteluiden olevan monitasoisia tilanteita, jotka erottuvat tavanomaisista vuorovaikutustilanteista haastattelijan ja haastateltavan roolien myötä syntyvän epäsymmetrisen asetelman seurauksena. Tutkimuksemme yhteisen haastattelulinjan toteuttamisen lisäksi haastatteluiden luotettavuutta lisäsi molempien aiempi työkokemus ammatista, jossa samankaltaiset haastattelutilanteet ovat olleet osa päivittäistä työtä. Huoleh-

dimme tutkimuksen teon laadusta varmistamalla myös tallennusvälineen toimimisen haastattelutilanteissa (ks. Hirsjärvi & Hurme 2015).

Teimme haastatteluiden litteroinnit viimeistään haastattelua seuraavana päivänä, jolloin se tapahtui aina ennen seuraavaa haastattelua. Hirsjärven ja Hurmeen (2015) mukaan tutkimuksen teon laatua lisää haastatteluiden litteroinnin toteuttaminen mahdollisimman nopeasti haastattelujen jälkeen. Varmitimme litteraattien yhdenmukaisuuden sopimalla litteroinnin tarkkuuden etukäteen. Koska tutkimuskysymyksemme myötä oleellisinta oli haastateltavan kertomuksen sisältö, sovimme, että litterointi toteutetaan sanatarkasti, mutta äänensävyt tai vastaavat yksityisseikat jätetään merkitsemättä litteraatteihin. Ruusuvuori ja Nikander (2017) toteavat litterointitarkkuuden määrittävän ensisijaisesti tutkimuskysymysten seurauksena. Hirsjärvi ja Hurme (2015) puolestaan nostavat esille, että jos litteroijia on useita, on litterointitavasta sovittava tarkkaan.

Litteroimme ja säilytimme haastattelut salatussa kansiossa, jonne vain meillä itsellämme oli pääsy. Litteroinnissa pseudonymisoimme aineiston sukupuolineutraaleja nimiä käyttämällä, ja näin haastateltaviin sekä heidän kertomaansa liittyviä suoria tunnisteita ei ole löydettävissä raportista. Litteraatit hävitimme perusteellisesti tutkimuksen valmistuttua.

5 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ INKLUSIIVISEN LIIKUNNANOPETUKSEN TOTEUTTAMISESTA JA SIIHEN TARVITTAVASTA AMMATIL- LISES- TA OSAAMISESTA

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymysten mukaisesti jaetuissa kahdessa pääluvussa. Ensimmäisessä pääluvussa käsittelemme peruskoulussa liikuntaa opettavien opettajien käsityksiä inklusion toteuttamisesta liikunnanopetuksessa, jossa näkökulmana on opetusjärjestelyt sekä niihin liittyvät konkreettiset toimet. Toisessa pääluvussa käsittelemme opettajien käsityksiä ammatillisesta osaamisesta inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttajana. Tulosavaruuden olemme koonneet kokonaisuudessaan alla olevaan taulukkoon (ks. TAULUKKO 2).

TAULUKKO 2. Tulosavaruus

| Inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttaminen | Opettajan ammatillinen osaaminen inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisessa |
|--|---|
| Toteuttamisen lähtökohtana inklusio - ideologia. | Ammatillinen osaaminen. |
| Toteuttamisen resurssointi. | Ammatillinen kehittyminen. |
| Tuen tarpeiden huomiointi inklusiivisessa liikunnanopetuksessa. | Ammatillista osaamista rajoittavat tekijät. |

Ensimmäisen luvun inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamista koskevat käsitykset olemme eritelleet vielä tarkemmin analyysissa muotoutuneiden kuvauskategorioiden mukaisesti kolmeen alalukuun (ks. TAULUKKO 2). Näistä alaluvuista ensimmäinen kuvaa käsityksiä inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisen ideologisista lähtökohdista, toinen resurssoinnista ja kolmas tukea tarvitseville oppilaille annettavasta yksilöllisestä tuesta.

Toisen pääluvun olemme jakaneet ensimmäisen tavoin analyysissa muotoutuneiden kuvauskategorioiden mukaisesti kolmeen alalukuun (ks. TAULUKKO 2). Ensimmäisessä alaluvussa kuvaamme opettajien käsityksiä omasta

ammattillisesta osaamisestaan, toisessa ammatillisen osaamisen kehittymisestä ja kolmannessa ammatillista osaamista rajoittavista tekijöistä.

5.1 Inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttaminen

Opettajien käsitykset koulutuksellisen inklusion toteuttamisesta liikunnanopetuksessa näyttäytyivät pääosin aivan tavanomaisina opetukseen liittyvinä toiminna. Käsityksissä oli kuitenkin havaittavissa inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisen edellytyksiin liittyvä jaottelu: koulun toimintavoista aiheutuvat ja opettajan omaa toimintaa koskevat asiat. Koulujen toimintatavat inklusiivisen liikunnanopetuksen järjestämisessä erosivat jonkin verran toisistaan, mikä vaikutti siihen, millaisena opettajat näkivät oman toimintansa sekä mahdollisuutensa vaikuttaa opetusjärjestelyihin.

Haastatteluissa kävi ilmi, että opettajat pitivät itsestään selvänä sitä, että kaikkien oppilaiden yhdenvertainen kohtelu on osa heidän työtään. Tästä huolimatta heidän puheistaan oli kuultavissa oppilaiden erilaisuuden tiedostaminen, joka ilmeni oppilaista käytetyistä ilmaisuista *erityiset* ja *muut oppilaat*. Tämän haastateltavien vastauksissa esiintyneen ryhmittelyn tulkitsimme olleen seurausta niin haastattelun aiheesta ja siinä esitetyistä kysymyksistä, kuin myös oppimiseen ja koulunkäyntiin annettavan tuen taustalla olevasta ajattelusta. Tämän opettajien tekemän jaottelun seurauksena käytämme tässä tutkimuksen tuloksia kuvaavassa luvussa oppilaista näitä samoja ilmaisuja.

5.1.1 Toteuttamisen lähtökohtana inklusio -ideologia

Opettajien käsityksissä ilmeni yhtenä lähtökohtana inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamiselle inklusio -ideologiaan sisältyvä yhdenvertaisuuden painottaminen. Inklusiivinen liikunnanopetus nähtiin monelta osin erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oikeutta osallisuuteen sekä yhdenvertaiseen koulunkäyntiin tukevana. Inklusiivisissa opetusjärjestelyissä positiivisena asiana pidettiin erityisesti sosiaalisten suhteiden syntymisen ja ylläpitämisen mahdollistumista erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Esimerkiksi Laine kertoi, että

tässäkin tapauksessa, niin oppilas on sijoitettu tähän ryhmään just sen takii, et siellä on niitä hänen lapsuudenystäviä, ja nehän ne kantaa sitä.

Opettajien mukaan kouluilla ei ollut omaa visiota inklusiivisen opetuksen suhteen, mutta niissä pyrittiin kuitenkin luomaan hyväksyvää ilmapiiriä. Koulun ilmapiiriin vaikuttamista pidettiin kaikkien yhteisenä asiana, johon rehtorin nähtiin esimiehenä vaikuttavan omalta osaltaan. Pouta esimerkiksi tulkitse koulun hyväksyvää ilmapiiriä kertomalla, että *kai se näkyy sit siinä hengessä, mitä rehtorikin tuo siihen työyhteisöön ja... Ehkä näin, mut jokainen tietysti tulkitsee sitä omalla tavallaan, opettajat ja... tekee sen omalla tavallaan.* Koulujen ilmapiirin luomista koskevat toimintatavat erosivat toisistaan joiltain osin; osassa kouluista toteutettiin päivittäisessä kouluarjessa toimimisen lisäksi erityisiä teemapäiviä ja osassa puolestaan inklusiivista opetusta pidettiin tavanomaisena osana koulun arkea, jolloin oppilaiden nähtiin *kasvaneen* siihen itsestään koulunkäynnin ohella.

No varmaan se on tullu jo ihan automaattisesti, koska meillä on tosiaan... tosi monipuolisesti, ihan kehitysvammaisista lähtien ollu niinku luokissa mukana, niin me ollaan tavallaan... oppilaat on kasvanu ja et... että useammassa luokassa on oppilaita, jotka tarvii niinku sitä apua. (Utu)

Tuloksissamme oli näin nähtävissä oppilaan sosiaalisen osallisuuden huomiointi liikunnanopetuksen opetusjärjestelyjä koskevilla ratkaisuilla. Positiivinen merkitys oppilaan sosiaaliselle kanssakäymiselle nähtiin kuitenkin toteutuvan vain onnistuneeksi koetun inklusion toteuttamisen yhteydessä. Onnistunut inklusion toteuttaminen ilmeni kouluissa tukea tarvitsevalle oppilaalle sopivien tilojen ja välineiden sekä riittävien resurssien mahdollistamana tilanteena, jossa opettaja kykeni muokkaamaan opetustaan tukea tarvitsevan oppilaan tarpeet huomioiden inklusio -ideologian mukaisesti. Tällä tavoin toteutettuna inklusiiviset opetusjärjestelyt nähtiin myös oppilaalle mielekkäinä ja tarkoituksenmukaisina. Jos inklusion toteuttamista ei nähty onnistuneeksi, oppilaan sosiaalista kanssakäymistäkään ei koettu positiivisella tavalla.

Sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyi myös opettajien toisistaan poikkeavat käsitykset liikunnan sopivuudesta inklusiiviseen opetukseen. Liikunnanopetuksen inklusiivinen toteutustapa nähtiin sopivana osalle oppilaista, kun taas

oppilaille, joilla ilmeni sosiaalisia haasteita, se nähtiin vaativana liikunnan oppiaineen runsaasti sisältämän sosiaalisen sekä fyysisen kanssakäymisen vuoksi. *Mut ku se liikunta on niin erilainen, ku ne muut tunnit; sietämään sen muitten läheisyyden, ja vaikka pyrin välttämään jonottamistilanteita ja... Mut sit kaikkea semmosta, niinku hälinän ja pienen semmosen säädön, joutuu kestämään ja tsemppaamaan.* (Ruska) Opettajien käsitysten mukaan tiiviit sosiaaliset tilanteet ja fyysiset kontaktit kuormittivat oppilaita enemmän kuin muut oppiaineet, mikä näkyi liikuntatunneilla muun muassa oppilaiden välttelevänä käyttäytymisenä. Tuisku esimerkiksi kertoi, kuinka osa oppilaista ei vaikuta innostuvan liikuntatunneista:

No, tosi vaikee mennä heijän pään sisään, mut jotenki tulkitsisin, että eivät kyllä niinku... koe sitä kovin miellyttävänä, että kokee enemmänki että, et "taasko mun pitää lähtee jonneki ja taasko mun pitää tehdä jotain. Mä en jaksa tehdä mitään ja mä en pysty tekee mitään." Et se on vähän sellasta pakkopullaa se liikkuminen.

Inklusio -ideologiaan nähtiin sisältyvän myös mahdollisuus positiivisiin kokemuksiin liikuntatunnilla. Oppilaiden erilaiset tuen tarpeet herättivät kuitenkin opettajissa ristiriitaisia käsityksiä inklusiivisen liikunnanopetuksen sosiaalisen luonteen vaikutuksesta oppilaan itsetuntoon. Positiivisten kokemusten nähtiin vahvistavan oppilaan itsetuntoa silloin, kun hän lisäksi koki oppiaineen mieluisana. Paju ja Pouta kuvasivat sanalla *loistaa* tukea tarvitsevan oppilaan liikuntatunnilla kokemaan mahdollisuutta onnistumisiin, silloin kun heidän yksilöllinen huomioimisensa oli varmistettu. Toisaalta liikuntatuntien aktiviteetteihin todettiin sisältyvän myös erityistä ryhmäpainetta, jollaista ei synny muissa oppiaineissa. Tämä saattoi vaikuttaa negatiivisesti joidenkin oppilaiden itsetuntoon. Lisäksi ryhmäpaineen seurauksena oppilaiden nähtiin epäonnistumisen pelossa ennemmin pelleilevän, kuin yrittävän toteuttaa liikuntasuorituksia tosissaan.

Opettajien käsitysten mukaan liikuntatuntien sosiaalinen luonne mahdollistaa mallioppimisen vertaisilta. Liikunnan oppiaine on luonteeltaan yhteistoiminnallisuutta korostava, minkä seurauksena joidenkin opettajien mukaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan on mahdollista kokea osallisuutta luontaisella tavalla:

Mut monessa asiassa taas sellanen luokkahenki ja toisesta huolehtiminen, ja kiusaamisjutut tai muut, et kyllähän me ne jutut puhutaan aina tässä kokonaisuutena. Että se on kuitenkin mun mielestä tosi tärkeä, et kaikki pääsee sellasen kokemaan, eikä olla vaan erillinen joku ryhmä jossain. (Ruska)

Oppilaan yhdenvertaisen osallisuuden toteutumiseen liitettiin vahvasti erilaisuuden kohtaaminen ja hyväksyminen. Kaikki haastatellut opettajat toivat esille erilaisuuden kunnioittamisen ja hyväksymisen yhtenä inklusiivisen liikunnanopetuksen tärkeimpänä oppimistavoitteena. Erilaisuuden kohtaaminen nähtiin positiivisena mahdollisuutena nimenomaan *muiden oppilaiden* näkökulmasta. Esimerkiksi Myrsky kertoi, että *ne tottuu siihen erityiseen ja osaa ottaa huomioon. Ja tavallaan... jollakin tavalla sitten ymmärtää ehkä sitten tulevaisuudessakin, jos erityisyyttä kohtaavat*. Inklusiivisen liikunnanopetuksen etuina nähtiinkin oppiainekohtaisten tavoitteiden sijaan yleiset kasvatustavoitteet.

Et se ei ehkä liity sitten hirveesti siihen, että... vaikka et mitenkä liikuntataitoja opitaan. Mä en kauheesti nää siinä ehkä sit semmosta... No, varmasti niitäkin löytyy perusteluita sitte sitäki kautta, mutta... mutta tota... Se erilaisuuden hyväksyminen on nyt semmonen ilmeinen, semmonen laajempi kasvatustavote. (Pouta)

Opettajilla oli erilaisia käsityksiä muiden oppilaiden suhtautumisesta *erityisiin*. Suhtautuminen koettiin pääosin positiivisena, mutta joillain opettajilla oli kokemuksia kiusaamistilanteista tai muusta epäkunnioittavasta suhtautumisesta. Osa opettajista toi esille myös sen, että inklusiivisella opetuksella saattoi olla negatiivinen vaikutus *muihin oppilaisiin*. Tämän nähtiin liittyvän osittain resursien puutteeseen liikuntatunneilla, jolloin aikuisen huomiosta *kilpailtiin*. Haastavan käyttäytymisen nähtiin joskus tarttuvan suurempaankin joukkoon oppilaita:

Vaikka yksikin lapsi voi olla, mikä vie ihan hirveesti aikuisen huomion niinku negatiivisella tavalla. Niin kyllä se alkaa tarttua niihin muihinkin, että sitten ku ne huomaa, et täällä näköjään tarttee törttöillä oikein kunnolla, että... (Puro)

Paju kertoi haasteellisesti käyttäytyvien oppilaiden vaikuttavan opettajan toimintaan, minkä seurauksena myös muut oppilaat saivat osansa esimerkiksi haasteellisesti käyttäytyville suunnatusta palautteesta: *Mua ärsyttää, ku muut kärsii siitä, ku niiden syytä se ei mitenkään ole*.

Haastattelussa ilmeni oppilaiden yhdenvertaisuuteen sellainen näkökulma, jonka mukaan opetusta ja sen sisältöä ei tule suunnitella pelkästään erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tarpeiden mukaan. Osa haastateltavista totesi, että tasavertaisen kohtelun tulee koskea kaikkia oppilaita ja näin myös tukea tarvitsevan oppilaan tulee osaltaan mukautua. Ruska ilmaisi esimerkiksi, että *on väärä koko ajan mennä niiden erityisten ehdoilla*, ja Myrsky puolestaan kertoi oivalta-neensa, että *et voi tehdä kaikkea sitä yhtä ajatellen*. Oppilaiden yhdenvertainen kohtelu näkyi opettajien toiminnassa siten, että tietyt yhteiset säännöt olivat voimassa kaikille tasapuolisesti, tuen tarpeesta riippumatta: - - *pieniä pettymyksiä kuitenkin pitää opetella kestämään. Ja sitte, et ei voi niinku... että nyt mä en anna hänen etuilla tohon ekaks, kun ei muillakaan oo oikeutta etuilla.* (Ruska) Lisäksi asiasta tuotiin esille siihen liittyvä yhteiskunnallinen näkökulma:

Etä ne erityisetkin joutuu tavallaan sit sopeutumaan siihen, niinku yhteiskunnassakin, pitäähän tiettyihin sit vaan... tiettyjen raamien sisään mennä. Ja siinähän muutkin sit kasvattaa siihen, että tiettyä käytöstä ei hyväksytä. (Ruska)

Liikuntatuntien sujuvuuden, ja toisaalta tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumisen varmistamiseksi jotkut opettajat puolestaan sallivat jonkin verran koulun tavanomaisista normeista poikkeavaa käytöstä, esimerkiksi epäkorrektia kielenkäyttöä tai epäsopivaa pukeutumista liikuntatunnille. Myös muiden oppilaiden nähtiin sallivan oppilaan erityinen käytös, varsinkin, jos opettaja selkeästi ilmaisi asian:

Et jos on tilanne oppitunnilla, et joku oppilas ei osallistu ja minä sallin sen, että hän ei osallistu, niin silloin kenenkään ei sit tarvitse puuttua siihen tilanteeseen. Et se on niinku opettajan luvalla sitten ja... ja kannan sit siitä hetkestä ite vastuun. (Laine)

E erityisen merkitykselliseksi opettajat kokivat inklusiivisessa liikunnanopetuksessa hyväksyvän ilmapiirin, johon he näkivät myös oman asenteensa inklusiota kohtaan vaikuttavan. Pouta sanoi, että hyväksyvä ilmapiiri *on ehkä kuitenkin se oleellisin juttu. Ja sit tietysti sitä kautta... No opettaja sen... luo sen ilmapiirin*. Tuloksista ilmenikin, että jotkut opettajat pitivät ilmapiirin luomisesta niimenomaan opettajan tehtävänä, kun taas toiset eivät korostaneet opettajan osuutta ilmapiirin luomisessa.

Tulkintamme mukaan opettajien käsityksistä ilmeni inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisessa erityisen merkityksellisenä oppilaan sosiaalisen osallisuuden huomioiminen, mihin liittyi myös muiden oppilaiden suhtautuminen erilaisuuteen. Lisäksi havaitsimme opettajien painottaneen resurssien saatavuutta, jolla voitiin mahdollistaa oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomiointi ja sen kautta toteuttaa onnistunut inklusio.

5.1.2 Inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisen resurssointi

Toisena lähtökohtana inklusiivisen opetuksen toteuttamiselle opettajat pitivät opetuksen järjestämiseen liittyvää resurssointia. Heidän käsityksissään ilmeni merkityksellisimpänä taloudelliset resurssit, joihin katsottiin sisältyvän niin henkilöstö-, kuin myös tila- ja välineresurssit.

Muutamien opettajien käsityksistä oli selvästi erotettavissa, että inklusiiota nähtiin hyödynnettävän taloudellisten säästöjen tekemiseksi. Inklusiivista liikunnanopetusta pidettiin seurauksena esimerkiksi puutteellisista tilaresursseista tai opetusryhmien yhdistämisestä. Enemmistö opettajista kertoi, ettei heidän kouluissaan ollut pienluokkia, ja joistain kouluista nämä pienluokat oli nimenomaan lopetettu hiljattain. Oppilasryhmien yhdistämisen seurauksena toteutettavan inklusiivisen liikunnanopetuksen koettiin vaikuttaneen siihen, että erityistä tukea tarvitseva oppilas oli ryhmässä vailla suurempia pedagogisia tavoitteita:

Et tavallaan tää on niinku päivähoitolaitos osalle, et ne on vaan täällä säilytyksessä. Et huomattu se, et joku välimuoto pitää ehkä löytyä. Että se ois silti sitä koulunkäyntiä, ja että muulla luokalla olis rauha. (Ruska)

Inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisessa useat opettajat pitivät erityisen tärkeänä riittävää aikuisresurssia. Pouta totesi, että *se resurssin tuominen sinne on ehkä se kaiken a ja o*. Koska tukea tarvitsevilla oppilailta esiintyi paljon toiminnanohjauksen vaikeuksia sekä sosiaalisia- että käyttäytymisen pulmia, aikuisresurssia pidettiin tärkeänä jo tunnin sujuvuuden kannalta. Opettajat korostivat erityisesti koulunkäynninohjaajan läsnäoloa, jonka tuomaa apua muun

muassa Laine kuvaili: *Avustajan kanssa se sujuu, mutta sitte olisin kyllä aika lailla hankalas tilanteessa, jos ei olis avustajaa.* Joillakin opettajista oli mahdollisuus myös yhteisopettajuuteen toisen luokanopettajan tai erityisopettajan kanssa.

Riittävä aikuisresurssi nähtiin osaltaan ehtona sille, että liikunnan oppitunneista pystyttiin tekemään mielekkäitä erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Oppilaiden toiveiden huomioiminen tuntisisällöissä sekä tasoerojen mukaisten ryhmien, kuten matalan kynnyksen pelien ja kilpailullisemman pelien, tarjoaminen aktiviteetteihin vaati useamman aikuisen läsnäoloa tunnilla.

Aikuisresurssin tärkeys tuli esille erityisesti kooltaan suurien opetusryhmien kohdalla. Suurikokoisessa ryhmässä tarve useammalle tilanteiden havainnoijalle ja ohjaajalle nähtiin tarpeelliseksi tuntien sujuvuuden ja turvallisuuden sekä oppilaiden oppimisen varmistamisen vuoksi. Lähes jokainen opettaja toi ilmi ryhmäkoon merkityksen inklusiivisessa liikunnanopetuksessa ja sen, että suurien ryhmien koettiin hankaloittavan omaa työtä sekä heikentävän opetuksen laatua. Tuisku totesi oman kokemuksensa perusteella seuraavaa:

Jos niitä on vaikka noink monta, niin sitte niinku pitäis mieltii sitä, että joko paljon paljon pienemmät ryhmäkoot, taikka sitte on isompi ryhmä ja sit on se pikkuryhmä näille, jotka kaipaa sitä erityistä huomioo.

Opettajien käsityksiin ryhmäkoon aiheuttamista haasteista vaikutti selvästi se, kokoko opettaja voineensa vaikuttaa ryhmien kokoon tai koostumukseen. Yleisesti ottaen opettajien vaikuttamismahdollisuudet näyttäytyivät vähäisinä. Inklusiivisen liikunnanopetuksen mahdollistajana nähtiinkin koulun yhteiset selkeät toimintatavat, joihin myös tarvittavien resurssien määrittäminen kuului.

Tuloksista kävi ilmi, että joidenkin opettajien mukaan inklusiivinen opetus nähtiin vallitsevana *nykypäivään trendinä*, kuten Laine asiaa kuvaili. Inklusiivisuuden toteuttamista ei pidetty tällöin oppilaslähtöisesti toteutettuna, vaan sen katsottiin toteutuneen niin sanotusti väärin perustein. Suurten ryhmäkokojen ja heterogeenisten oppilasryhmien koettiin vaikeuttavan liikunnan opetustavoitteiden saavuttamista koko opetettavan ryhmän osalta. Opettajien näkemyksissä ilmeni se, että he kokivat omien resurssiensa menevän opetustavoitteiden huomioinnin sijasta enemmän oppilasryhmän hallintaan. Toisin sanoen resurs-

sien riittämättömyys heijastui myös suoraan opettajan omaan työskentelyyn aiheuttaen osaamisresurssin hyödyntämättä jättämisen.

Taloudellisten resurssien sekä riittävän aikuisresurssin ja ryhmäkoon huomioimisen lisäksi inklusiivisen liikunnanopetuksen toteutuksen mahdollistajana nähtiin liikunnanopetuksessa käytettävät tilat sekä välineet. Koulujen oppilasmäärät ja sijainti vaikuttivat siihen, että opettajilla oli toisiinsa verrattuna hyvin erilaisia liikuntatiloja käytettävissään. Opettajat näkivät käytettävissä olevat liikuntatilat pääosin inklusiiviseen liikunnanopetukseen soveltuvina. Muutaman opettajan käsityksissä koulun tilojen esteettömyys ilmeni puutteellisenä apuvälineillä liikkuvien tai näkövammaisten oppilaiden kannalta tarkasteltuna.

Koulun liikuntatilat ja -välineet näyttäytyivät pääosin asioina, joihin opettaja pyrki mukautumaan hyvällä suunnittelulla. Esimerkiksi Tuisku pohti etukäteen, *miten sen saa niinku erotettua siitä ryhmästä, jos ryhmä on suuri ja tarvii niinku ryhmä itessäänki jo paljon tilaa, tai eri tiloja, sit vielä et miten saa niinku hälle oman tilan ja mikä se ois niinku hyvä*. Nimenomaan erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle hankittuja välineitä oli opettajien kertoman mukaan vain parissa opetusryhmässä. Tämä johtui pääasiassa siitä, ettei tähän tutkimukseen haastateltujen opettajien liikuntaryhmissä ollut haastatteluajankohtana juurikaan erityisiä välineitä tarvitsevia oppilaita. Haastatteluissa ei kuitenkaan käynyt ilmi, etteikö välineitä olisi hankittu kaikissa kouluissa oppilaan tarpeen niin vaatiessa.

5.1.3 Tuen tarpeiden huomiointi inklusiivisessa liikunnanopetuksessa

Tulostemme mukaan opettajat pyrkivät yhdenvertaiseen toimintaan, mutta tarjoavat tukea tarvitseville oppilaille vaihtoehtoja tuntisisällöissä, jotta heidän osallisuutensa voi toteutua. Liikunnanopetukseen nähdään sisältyvän myös liikuntalajeja, joihin tukea tarvitsevan oppilaan on haastavaa osallistua. Ajatukset ongelmallisina pidetyistä lajeista olivat selvästi peräisin oppilaiden tuen tarpeista ja vaihtelivat täten jonkin verran eri opettajien käsityksissä. Tällaisina lajeina nähtiin tasapainoa vaativat luistelu ja hiihto, monitahoisessa ympäristössä tapahtuva suunnistus sekä itsesuojeluvaiston puutteen tai näönkäytön

ongelmien vuoksi pesäpallo. Näiden lisäksi haastavina nähtiin erilaiset joukkuepelit, jotka ovat luonteeltaan sosiaalisuutta vaativia ja sisältävät lukuisia sääntöjä. Opettajat pyrkivät kuitenkin soveltamaan haasteellisinakin pidettyjä lajeja, jotta oppilas kykenisi samaan aktiviteettiin kuin *muut oppilaat*, joskin välillä hieman eriytetyllä sisällöllä. Jotkut opettajat kokivat yksilöllisesti oppilaalle suunnitellun erillisen tuntisisällön olevan toisinaan ainoa mahdollinen vaihtoehto liikunnanopetukseen osallistumiseksi:

Jos he ei pysty oleen siinä ryhmän mukana ja mun pitäis silti vahtia ryhmää ja tätä yksilöä, niin yleensä se on menny niin, et sitte tota laaditaan joku liikuntaohjelma ja avustajan kanssa sitte hän käy tekemässä... toteuttamassa sitä. Koska mä en voi itteäni jakaa kahteen. (Tuisku)

Opettajat kertoivat huomioivansa tukea tarvitsevat oppilaat jo opetuksen suunnitteluvaiheessa, eli huomioivansa heidän tuen tarpeensa opetuksen sisällössä ja toteutustavoissa. Toisaalta haastatteluista kävi ilmi, että joidenkin oppilaiden tuen tarve ei tullut esille niinkään liikunnan oppiaineessa, jolloin heidän erillistä huomiointiaan ei esiintynyt oppitunnin suunnittelussa. Osa opettajista näki inklusiivisen liikunnanopetuksen lisäävän suunnittelutyötä, kun taas osa kertoi oppilastuntemuksen karttumisen riittävän vähentämään heidän tekemänsä etukäteissuunnittelun määrää. Esimerkiksi Myrsky kuvaili suunnittelutyötä inklusiivisessa liikunnanopetuksessa seuraavasti:

Tietysti se on enemmän suunnittelutyötä, aika paljonki enemmän suunnittelua, ja perehdytystyötä enemmän... Et se on vaan tosiasia. Mutta se varmaan on se huono puoli, että se vaatii enemmän pätkäilyä ja pohtimista, mutta kyllä siitä varmasti enemmän hyvää loppupeleissä saa. Ja kyllä sitä, kun siihen harjaantuu, niin se menee jo paljon paremmin.

Opettajat pitivät liikuntaa mieleisenä opetusaineena, jolloin myös sen suunnittelu oli mielekästä. Suunnittelun avulla opettajat kokivat kykenevänsä ennakoidaan esimerkiksi oppitunnin sujuvuutta. Opettajien mukaan liikuntatunteihin sisältyy sellaisia elementtejä, joita muilla oppitunneilla ei ole. Ruska kuvaili näiden olevan *siirtymä-, odottamis- ja pettymys-* sekä *säätämistilanteita*. Nämä liikuntatunneille ominaiset piirteet toivat osaltaan haasteita liikuntatuntien suunnitteluun, koska muun muassa siirtymätilanteiden sekä tunteiden hallinnan vaikeudet tuli huomioida tukea tarvitsevien oppilaiden kannalta jo etukäteen.

Ruska esimerkiksi kertoi ennakoinnin olevan tärkeää ja - - *että osaa luovii jo ne sitä ennen läpi, ennen kun tapahtuu mitään.* Oppilaiden kielteisiä reaktioita sekä tuskastumista ehkäistäkseen opettajat pyrkivät hyödyntämään esimerkiksi etukäteen suunniteltuja ryhmäjakoja sekä välttämään jonottamistilanteita.

Samat liikuntatunnin erityispiirteet nähtiin tekijöinä, jotka tekevät liikuntatunneista haastavia erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Oppilaiden erityispiirteiden huomioinnilla ja liikuntatunneilla mahdollisesti esiintyvän käytöksen ennakoinnilla opettajat pyrkivät varmistamaan tuntien turvallisuuden. Turvallisuutta mietittiin erityisiä tarpeita omaavien oppilaiden sekä kulloinkin tunnilta käytössä olleen toimintaympäristön kannalta. Esimerkkinä tästä tuotiin esille muun muassa näkövammaisen oppilas, jonka kohdalla erilaisten esteiden, kuten rajamerkkien, laittaminen lattialle tai avoinna oleva ovi kasvattavat riskiä haaverille, ja näin vaativat etukäteen huomioimista tuntijärjestelyissä. Lisäksi liikuntatunneille tyypillinen toimintaympäristöjen vaihtelu vaatii opettajilta etukäteen turvallisuuden miettimistä:

No, kyl mä joo itse asiassa joka ryhmän kannalta miettimään, et voinks mä tän ryhmän kanssa mennä tohon tilaan... et pystyyks ne tota... olemaan siinä meille varatussa tilassa vai karkaako ne sinne toiselle puolelle ja tota... Et oon harkinnu sitä, tai joutunu niinku vähän miettii. ... No tietysti uimahallissa sitte on joutunu miettii, et otetaanko se syvä pääty altaasta vai mennäänkö matalampaan. (Pouta)

Opettajilla, joilla oli liikuntaryhmässään haasteellisesti käyttäytyviä oppilaita, joutuivat miettimään turvallisuutta myös muiden oppilaiden kannalta. Oppilaan käyttäytymisen pulmien ollessa merkittäviä, opettajat kokivat ensisijaiseksi avuksi riittävän aikuisresurssin. Useampi opettaja toi esille yhtenä keinona opitun sisällöistä etukäteen tiedottamisen:

Ja näin toki joutuu... ennakoimaan, että kertomaan etukäteen, että mitä tullaan tunnilta tekemään, että se ei tuu tavallaan yllätyksenä. Se on kans yks... yksi semmonen asia, että jo vähän valmistella sitä. (Utu)

Haastatteluissa ilmeni, että opettajat käyttivät lukuisia erilaisia eriyttämisen keinoja tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumisen sekä osallisuuden takaamiseksi. Avainasemassa osallisuuden vahvistamisessa oli liikuntatunnille suunniteltu monipuolinen tekeminen. Oppituntien sisällön monipuolisuus

varmisti sen, että jokaisella tunnilla oli tukea tarvitsevalle oppilaalle sopivaa tekemistä. Myös yhteisopettajuuden nähtiin tukevan yksilöllisten tarpeiden huomioimista, koska tällöin ryhmää voitiin jakaa aktiviteettien mukaan pienempiin ryhmiin. Lisäksi oppilaiden osallisuutta tuettiin sopivien välineiden avulla, mikä mahdollisti tukea tarvitsevan oppilaan osallistumisen esimerkiksi pallopeleihin, kun käytössä oli tavanomaista isompi pallo tai ääntä pitävä kulkuspallo. Lisäksi välineitä käytettiin auttamaan oppilasta hahmottamaan paremmin suoritettavaa tehtävää:

Nyt kun meillä esimerkiksi on ollu tanssia, niin siellä yhel luokalla oli kaks poikaa mukana, niin heille oli niit jalkapohjia... Sitte... tai niiku jälkiä laitettiin lattiaan ja ohjaajat autto siinä älyttömän hyvin. Niihin sit saatto kohdistaa huomionsa. (Laine)

Haastatteluissa tuli ilmi yhtenä tärkeimpänä liikuntatunneilla käytettävänä opetuksellisena keinona selkeä ohjeidenanto. Viestintäkeinot vaihtelivat oppilaan tuen tarpeiden mukaan. Jotkut opettajista käyttivät myös visuaalisia menetelmiä, kuten kuvakortteja, sanallisen viestinnän tukena. Näkövammaisen oppilaan opetuksessa viestinnän apukeinona huomioitiin esimerkiksi opettajan vaatteiden väritys. Opettajien kertomasta ilmeni, että he halusivat huomioida oppilaat myös yksilöllisesti antamalla kohdennettuja ohjeita, esimerkiksi Myrskyn mielestä *semmonen henkilökohtainen kontakti myöskin oppilaaseen on tärkeätä, ettei se koe, et se jää jotenki... et se on sen avustajan kans ja mä en häntä jotenki neuvo.*

Inklusiivisen liikunnanopetuksen kannalta pidettiin yleisesti ottaen tärkeänä selkeitä toimintatapoja sekä yhteisiä pelisääntöjä. Näiden toteuttaminen saattoi näkyä opettajan toiminnassa Utun kertoman mukaan esimerkiksi *nopeana reagointina erilaisiin tilanteisiin, jolloin se tilanteen pysäyttäminen siinä hetkessä, ni se on oikeestaan kaikkein tärkeintä.*

Tärkeänä osana oppilaan yksilöllistä tukemista nähtiin hänen motivointinsa, johon katsottiin kuuluvaksi myös muiden oppilaiden taholta tuleva kannustaminen.

Et eilen, ku hän esimerkiksi oli ihan, että "minä istun tässä ja minä en tee mitään", niin toiset houkutteli, että "tuu meidän kans, et sä oot meidän tiimiä". Ja loppupelissä sai hänet tulemaan siihen samaan lähtötilanteeseen, ku muutki. (Laine)

Motivoinnin lisäksi osa opettajista toi esille positiivisen palautteen suotuisan vaikutuksen oppilaan käyttäytymiseen. Tästä Puro kertoi oman kokemuksensa siitä, että *mitä enemmän positiivista tulee, niin sitä enemmän sitä on saatu innostumaan*. Paju totesi puolestaan antavansa positiivista palautetta *jopa suhteessa joihinkin muihin oppilaisiin vähän enemmänkin*. Utu opetti positiivisen hyvän jakamista myös kaikille oppilaille yhteisesti: *Teen semmosta, että jokainen sanoo... kaidista oppilaista sanotaan joku hyvä asia, et missä... missä tota pärjäs siinä tunnilla, että missä oli erityisen hyvä. Ja toiset saa sitte kehua muita. Et siinä tulee niinku kaikille sitä palautetta*.

Merkityksellisenä asiana inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisessa nousi oppilastuntemus. Haastateltujen opettajien yhteisenä käsityksenä oli, että hyvä oppilastuntemus on avainasemassa laadukkaan ja yksilöllisen liikunnanopetuksen toteuttamisessa. Esimerkiksi Paju kuvaili oppilastuntemuksen merkitystä seuraavasti: *Toki vuoden aikana oppii kohtaamaan oppilaita, ja paremmin ja paremmin tunteen oppilaita, et yleensä aina keväällä on kovin helppo olla, kun on vuoden tehny töitä. - - Et nyt sitten tavallaan saa hiljalleen kerätä sen työn hedelmiä*.

Opettajat kertoivat hyödyntävänsä oppilastuntemusta myös käyttäessään liikuntatunneilla vertaistukea tai -ohjausta. Vertaisia hyödynnettiin tunneilla silloin, jos tukea tarvitsevalle oppilaille ajateltiin löytyvän vertaisista sopiva pari. Utu kertoi esimerkiksi miettivänsä pariin valintaa oppilaan tarpeiden kannalta, että *saa niinku semmosen kaverin siihen, jolta saa sitä tukea siihen toimintaan*. Oppilastuntemuksen rakentamisessa opettajat hyödynsivät omien havaintojensa ohella koulunkäynninohjaajien havaintoja ja näkemyksiä, minkä lisäksi osa opettajista hyödynsi kodin kanssa tehtävää yhteistyötä.

Opettajat näkivät kodin kanssa tehtävän yhteistyön olevan hyödyllistä oppilastuntemuksen rakentamisen lisäksi liikunnanopetuksen eriyttämisessä. Joskus vanhemmilta saatu tieto ohjasi selkeästi liikuntatuntien toteutusta, kuten Tuiskun esimerkistä ilmeni: *Yleensä ne on suunniteltu vanhempien kanssa, et mitä he nyt sitte toivoo ja sallii, että lapsi tekee liikuntatunnilla. Että se tulee tavallaan sit sieltä kotoa ne rajat, näille joilla on joku sairaus tai fyysinen puoli*.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yksilöllisen huomioinnin toteuttaminen liikunnan arvioinnissa nähtiin osin ongelmallisena. Tässä asiassa oli nähtävissä selvä ero yläkoulussa ja alakoulussa opettavien opettajien välillä, mikä johtui todennäköisimmin siitä, ettei alakoulussa arvioida liikuntaa samalla tavoin numeerisesti kuten yläkoulussa. Arviointi koettiin haasteellisena etenkin silloin, kun opettajat kokivat, ettei oppilaalla ole mahdollisuutta saavuttaa liikunnan opetustavoitteita. Eli kuten Tuisku ilmaisi, että *ongelma tulee sit siitä, et jos he ei pysty olemaan siinä ryhmässä*. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden arviointia nähtiin helpottavan mahdollisuus arvioida oppilasta yksilöllisesti hänen omiin tavoitteisiinsa nähden, eli se että oppilaalle oli tehty HOJKS ja liikunnan oppiaine oli yksilöllistetty. *Mutta tossa jos aattelis sitä arviointia, niin siinä arvioitais enemmän sitä kuinka hän osallistuu, eikä niitä muita. Et se on hänen tavoite, et hän osallistuu. Et ois arviointia asetettujen tavoitteiden mukaan. (Puro)*

Jollei koululla ollut selkeitä ohjeita arvioinnin toteuttamisesta tai olemassa arviointia koskevia asiakirjoja, opettajat sovelsivat arviointitapoja oppilaan tarpeiden mukaan. Opettajat pyrkivät myös tarjoamaan oppilaalle erilaisia mahdollisuuksia osoittaa omaa osaamistaan. Esimerkiksi Pouta kuvasi arvioinnin toteuttamista seuraavasti:

- - Sit luo sen tilanteen semmoseks, et hän pystyy näyttää sen osaamisensa. Et sitä mä oon yrittäny aina muistella, että tälleen... et tälleen pitäis kuitenkin toimia. Ja... Niin, no se on ehkä se esimerkki, et tota... pyrkii luomaan sen tilanteen semmoseks.

Opettajat toteuttivat arviointia myös muita vaihtoehtoisia tapoja käyttäen, kuten mahdollistamalla taitojen näyttämisen erityisopettajalle tai teettämällä kirjallisia tehtäviä, joilla osoittaa osaamistaan.

5.2 Opettajan ammatillinen osaaminen inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisessa

Opettajien käsitykset omasta ammatillisesta osaamisestaan sekä siinä esiintyvistä kehittämisen kohteista vaihtelivat jonkin verran sen mukaan, millaista osaamista kukin heistä piti oleellisimpana inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisessa. Osa opettajista koki oman osaamisen arvioinnin haastavaksi, varsinkin

kin, kun osaamista eriteltiin inklusiivisen opetuksen näkökulmasta. Oma osaaminen nähtiin kuitenkin riittäväksi inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen, vaikka toisaalta jatkuvaa ammatillista kehittymistä pidettiin tarpeellisena.

Haastatelluista opettajista kaikilla oli oman peruskoulutuksensa, joko liikunnan- tai luokanopettajakoulutuksen, lisäksi suorittana erilaisia lisä- ja täydennyskoulutuksia. Useimmat opettajista olivat suorittaneet erityispedagogiikan tai erityisliikunnan opintoja. Koulutusten lisäksi opettajat näkivät monialaisen yhteistyön tukevan tai kehittävän omaa ammatillista osaamistaan.

5.2.1 Ammatillinen osaaminen

Opettajat kokivat oppilaiden erilaisuuden huomioon otettavan osan perustyöstään, jolloin inklusiivisessa opetuksessa tarvittava osaaminen ei näyttäytynyt erillisenä ammatillisen osaamisen alueena. Tuisku kertoi, *et se on ihan normi-tilanne tavallaan mis eletään, et on erilaisia oppijoita ja keksitään erilaisia juttuja*. Ammatillisen osaamisen nähtiin perustuvan itsetuntemukseen eli itselle sopivien toimintatapojen sekä vahvuuksien tunnistamiseen, minkä myötä oman persoonan näkymistä opetustyössä pidettiin yhtenä inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttajan vahvuutena. Esimerkkinä opettajan oman persoonan ilmenemisestä haastatteluissa mainittiin *rento työote ja huumorin käyttö*. Vahvuuksiinsa opettajat katsoivat kuuluvan myös omien ammatillisten kehittämiskohdeiden tunnistamisen.

Joidenkin opettajien käsityksistä ilmeni, että liikunnan opettaminen heterogeeniselle ryhmälle nähdään haastavana tehtävänä. Inklusiivisen opetuksen toteutuksessa esiintyviin haasteisiin nähtiin kuitenkin voitavan mukautua työkokemuksen kautta. Useampi opettaja nosti esille vahvuutenaan käytännön työkokemuksen, jota osalle heistä oli ehtinyt kertyä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta jo useita vuosia. *Et on ehkä malleja, miten on toteuttanut aiemmin. Kokemus siitä, et mitenkä sitä muokataan sitä... tavoitteita tai... tai niinku... Tapausesimerkit ehkä on se, niin siitä tulee ehkä se jonkinlainen kokemus, kuten esimerkiksi Pouta totesi omista ammatillisista vahvuuksistaan.*

Työkokemus nähtiin merkittävänä tekijänä oman ammatillisen osaamisen rakentumisessa. Opettajat kokivat saavuttaneensa nimenomaan työkokemuksen kautta vahvuuksiksi nimeämiään ryhmänhallintataitoja, ennakointikykyä sekä kykyä mukauttaa toimintatapoja ryhmän vaatimusten mukaan. Utu kertoi, että *ei ehkä opintojen, vaan niinku enemmänki työn kautta löytäny ne omat tavat tehdä sitä työtä, ja sitte löytäny ne... ne tota... niinku itselle sopivoimmat tavat tehdä sitä*. Työkokemus nähtiin merkitykselliseksi myös yllättävien tilanteiden ennakoinnissa.

Vähemmän työkokemusta omaavien opettajien käsityksistä ilmeni puolestaan se, että he arvostavat pidemmän työkokemuksen omaavien kollegoiden apua. Rohkeus kysyä asioista nähtiin vahvuutena omassa työssä: - - *Että uskaltaa kysyä sitä apua ja vinkkejä muilta, et ei jää vaan ite ihmettelemään tai yritä keksiä uudestaan mitään. Et varmaan se, et kysyy rohkeesti ihan kaikki tyhmätkin jutut. (Myrsky)*.

Vaikka inklusiivinen liikunnanopetus koettiin haastavana, opettajat mainitsivat vahvuuksikseen myös heterogeenisen ryhmän opettamiseen liittyvää osaamista, kuten oppilaslähtöisten toimintatapojen sekä yksilöllisen eriyttämisen hyödyntämistä. Oppilaslähtöinen ajattelu näkyi lisäksi opettajien kokemissa ammatillisissa kehittämisenkohteissa, mitä muun muassa Utu kuvasi *et ei välttämättä aina tiedä, että no miltä se on siitä oppilaasta oikeesti sit tuntunu se tunti. Että... että sitä kuuntelemista, ja kuulemista, sais tietysti olla aina enemmän*.

Vahvuudeksi opetustyössä koettiin hyvät vuorovaikutustaidot ja niihin sisältyvä kyky luoda henkilökohtainen vuorovaikutussuhde kuhunkin oppilaaseen. *Varmasti se, että myöskin huomioi ja semmonen henkilökohtainen kontakti myöskin oppilaaseen on tärkeitä*, kuten Myrsky kuvaili tätä osana omaa osaamistaan. Ruska puolestaan kertoi, että *mun tavoite on, et mä joka päivä jokaisen kanssa jollain tavalla niinku oisin ees jutellu ja jotain palautetta antanu*.

Inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisessa opettajat kokivat vahvuuksikseen selkeyden ja johdonmukaisuuden, jotka ilmenivät niin oppitunnin rakenteessa, kuin myös heidän tavoissaan toteuttaa vuorovaikutusta. Utu kuvasi osaamistaan seuraavasti: *se liikuntatunnin jäsentäminen ja struktuuri on niinku*

niitä omia vahvuuksia. Laine puolestaan totesi, että inklusiivista liikunnanopetusta toteuttaessa opettajan tulee olla *kärsivällisen napakka.* Johdonmukaisuus näkyi oppitunnilla myös opettajien toiminnalle asettamissa rajoissa:

Pakkohan välillä on selkeesti laittaa pois tunnilta. Et kyllä mä oon pitäny sellasta, että jos siellä ollaan väkivaltaisia, niin sä meet kyllä hetkellisesti rauhoittumaan ja katotaan pysyykö jatkaa sitte. Totta kai se tavoite on, mut jossainhan se raja menee. (Ruska)

Utu puolestaan totesi omasta kokemuksestaan rajojen asettamisen vaativan useimmiten konkreettisia toimia: *Tärkein on sitte se, että... keskeyttää sen toiminnan. Ei yritä niinku huudella ohjeita, vaan menee sen oppilaan luokse ja pysäyttää sen -*

Opettajien toiminnan selkeyteen ja johdonmukaisuuteen liittyi myös liikuntatunnin etukäteen suunnittelu ja sen sisällön kertominen oppilaille etukäteen. Osa opettajista koki nimenomaan oppilaiden informoimisen omaksi vahvuudekseen inklusiivisessa liikunnanopetuksessa.

Niinku hirveen tarkasti pidän kiinni siitä, et mä infoon oppilaita etukäteen mitä tehdään. Et kukaan ei voi sanoo, et mä en tiennyt mitä tänään on liikunnassa. Et mä aina lähetän viimeistään päivää ennen, et mitä on. Ja siitä mä oon saanu vanhemmiltakin palautetta tänä vuonna, et toi on kiva, ku sä lähetät etukäteen viestiä, et tiedetään mitä tehdään. (Paju)

Opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen toimivana keinona inklusiivisessa opetuksessa ja sen käyttö ilmeni opettajien kokemassa ammatillisessa osaamisessa. Ruska kertoi, että *ehkä sillä positiivisella on kuitenkin sitte nykyään huomannu, et sillä pääsee enemmän eteenpäin, kun sillä, et on jyrkkä ei.* Positiiviseen työotteeseen liittyi myös oppilaiden motivointi, jonka esimerkiksi Paju kuvaili omaksi vahvuudekseen: *Et mä yritän mahdollisimman paljon aina tsempata oppilaita. Tai näin mä ainakin yritän mielestäni, että yritän niitäkin, jotka ei välttämättä tykkää jostakin tekemisestä, niin yritän aina motivoida jotenkin.* Yhtenä motiivitekeinona näyttäytyi mielekkään ja monipuolisen aktiviteetin suunnittelu.

Ammatillista osaamistaan kuvatessaan luokanopettajat vertasivat inklusiivista liikunnanopetusta muihin inklusiivisiin toteutettaviin oppiaineisiin enemmän kuin liikunnanopettajat. Paju kertoi, että *mä kuitenkin koen, että se niinku liikunta on ehkä varmaan parhaita aineita siihen inklusiiviseen opetukseen ver-*

rattuna moneen moneen muuhun aineeseen. Osa luokanopettajista toi selvästi esille, että liikunnan oppiainetta on mielekästä opettaa. Tämä koettiin myös yhtenä inklusiiviseen liikunnanopetukseen liitettävänä vahvuutena. Esimerkiksi Puro kuvaili liikunnanopetusta, *et se on aina ollu se, mitä on ollu helppo vetää lonkaltakin*. Ruska kertoi puolestaan, että *mun mielestä liikunta on välillä tosi hermostuttavaa opettaa, mut sit se on kuitenkin niinku tosi mukavaa*.

Monialaista yhteistyötä toteutettiin vähäisesti. Jotkut opettajat pitivät monialaista yhteistyötä yhtenä omaa ammatillista osaamista tukevana tekijänä inklusiivista opetusta toteutettaessa. Monialaisen tuen koettiin tukevan myös oppilaan oppimista inklusiivisessa liikunnanopetuksessa. Opettajat, jotka tekivät yhteistyötä, toteuttivat sitä vaihtelevasti koulunkäynninohjaajien, erityisopettajien, kouluterveydenhoitajan, kuraattorin ja psykologin sekä oppilaan vanhempien ja fysio- tai toimintaterapeuttien kanssa. Yhteistyötä he toteuttivat joko kasvotusten keskustelemalla tai kirjallisesti viestittelemällä, taikka välillisesti, eli luokanopettajan tai koulunkäynninohjaajan kautta.

Kaikilla opettajilla liikuntatunteihin liittyvä monialainen yhteistyö toteutui koulunkäynninohjaajien kanssa ja työnjako heidän välillään oli yleensä selkeä. Opettajat kokivat ohjaajalla olevan iso merkitys oppitunnin sujuvuuden takaamisessa: *Et ohjaaja on kuitenkin enemmän mikä pystyy heti kun huomaa jonkun tilanteen, niin mennä siihen avuksi ja keskustele, et mikä nyt on ja päästään sit asiassa eteenpäin*. (Ruska) Opettajien kertomasta oli tulkittavissa, että opettajat kokevat olevansa vastuussa ohjaajan toiminnasta tukea tarvitsevan oppilaan ohjaamisessa sekä yhteistyön toimimisesta työparina toimivan ohjaajan kanssa. Henkilökemioiden yhteensovittaminen nähtiinkin lisähaasteena omalle työskentelylle. *Toki sen niinku... sen kanssa se yhteistyö on... pitäis saada sujumaan ja... Et niin, silleen se tuo... tuo kyllä haastetta*. (Pouta)

Kodin ja liikuntaa opettavan opettajan välinen yhteistyö näyttäytyi yleisesti ottaen määrältään vähäisenä. Yhteistyö toteutui lähinnä kirjallisena viestintänä, esimerkiksi Wilman kautta. Usein kodin ja opettajan suoran yhteydenpidon sijaan oppilaan oma luokanopettaja tai koulunkäynninohjaaja toimi viestintäviejänä heidän välillään. Useamman eri tahon sekä moninaisten viestintä-

muotojen myötä monialaisen yhteistyön toteuttamista pidettiin ajoittain haasteena. Tähän nähtiin vaikuttavan sen, että yhteistyölle ei ollut selkeitä toimintatapoja, eikä riittävästi aikaa varattuna.

5.2.2 Ammatillinen kehittyminen

Ammatillisen kehittymisensä opettajat näkivät tapahtuvan suurelta osin konkreettisen työn tekemisen kautta, minkä seurauksena käytännön kokemus nousi esille parhaana tapana oppia tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamisesta ja huomioinnista. Oman ammatillisen osaamisen jatkuva kehittäminen nähtiin tarpeellisena, ja opettajien käsityksissä ilmeni avoimuus jatkuvalla oppimiselle.

Inklusiivisesta näkökulmasta ammatillisen osaamisen kehittämistä tarkastellessa useat opettajat mainitsivat erityispedagogiikan opinnot hyödyllisiksi. Lisäksi opettajat kokivat tarpeellisiksi liikunnanopetukseen keskittyvät lisäkoulutukset. *Et semmosta niinku monipuolisempaa lähestymistapaa kaipais siihen niiden tuntien suunnittelun ja toteuttamisen suhteen. Et lisäkoulutus olis äärimmäisen tervetullutta liikunnassa, kuten Paju asian ilmaisi. Utu kertoi havainneensa, että nykyisin täydennyskoulutuksissa otetaan entistä paremmin huomioon erilaiset oppijat.*

Haasteena ammatillisen osaamisen kehittämiseksi todettiin tuen puute sen toteuttamiseen työorganisaation taholta: *Et ei koulumaailma sillai. Ja se on aikamoinen tappio minun mielestä koululle, et niin tiukkaan on viety kaikki. (Laine)* Täydennyskoulutuksiin pääsy vaihteli kouluittain, mutta lähes kaikki opettajat toivat esille taloudellisten resurssien niukkuuden vaikuttavan asiaan. Koulun tai kunnan taloudellisten resurssien hyödyntämisestä opettajien ammatilliseen kehittämiseen ilmeni siis joko hyvin vähäisenä tai ei ollenkaan toteutuvana. Laine kertoi, että ammattitaidon kehitys on *omassa rahapussissa* ja Paju totesi, että *siinä painaa se talouspuoli.*

Joidenkin opettajien käsityksistä ilmeni tarve koulutuksista saatujen tietojen jakamiseen omassa yksikössä, minkä nähtiin mahdollistavan koulutuksen sisällöstä hyötymisen kaikille työyhteisön jäsenille. Tällaisen toimintatavan nähtiin olevan riippuvainen työorganisaatiosta ja esimiehen panostuksesta työ-

yhteisön sisäisten koulutusten järjestämiseen. Kaiken kaikkiaan avainasemassa omassa ammatillisessa kehittämisessä pidettiin opettajan omaa aktiivisuutta.

Yhtenä ammatillisen kehittämisen mahdollistajana nähtiin monialainen yhteistyö, josta opettajat mainitsivat esimerkkeinä koulun ulkopuolisten terapeuttien ja erityisalojen asiantuntijoiden kanssa tehdyn yhteistyön. Opettajien mukaan oman ammatillisen osaamisen kehittämiseksi oleellista oli yhteistyön sisältämä vuorovaikutuksellisuus. Toisin sanoen, opettajat olivat olleet itse selvästi avoimempia uuden oppimiselle silloin, kun myös heidän ammattitaitonsa oli huomioitu yhteistyötä tehdessä.

5.2.3 Ammatillista osaamista rajoittavat tekijät

Omaa ammatillista osaamista pohtiessaan opettajat toivat esille, että he kokevat koulun rakenteellisten tekijöiden rajoittavan jossain määrin heidän ammattitaitonsa hyödyntämistä. Yhteisten toimintatapojen puute sekä toisaalta riittämättömät taloudelliset- sekä henkilöstöresurssit hankaloittivat joidenkin opettajien osaamisen hyödyntämistä opetuksessa, kuten Paju sanoi *et siihen ei ehkä liikunta-tunnilla oo tarpeeks henkilöstöresursseja, riittävästi tavallaan. Et mua harmittaa se, et ei pysty toteuttaan ihan sillä lailla, kun haluais toteuttaa.*

Koulun yhteisten toimintatapojen puute todettiin koskevan nimenomaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjojen tekemistä sekä oppilaiden arviointia. Asiakirjojen koettiin ohjaavan opettajan työtä, vaikka haastatteluista ilmeni, ettei asiakirjojen laatiminen liikunnan oppiaineeseen ollut välttämättä vakiintunut tapa kouluissa:

Ja mä luulen, et niinku muissa aineissa on, mutta se on ehkä niinku herätty nyt vasta siihen, et liikuntaankin voi. Et en mä aikasemmin saanu mitään ohjeita, ku mä ihmettelin et mites mä arvioin, miten mä toteutan tätä. (Tuisku)

Koulun puutteelliseksi koetut henkilöstöresurssit kohdistuivat nimenomaan vähäisiin mahdollisuuksiin hyödyntää koulunkäynninohjaajien työpanosta. Tämän seurauksena opettajat eivät kokeneet voivansa hyödyntää omaa pedagogista osaamistaan, koska aikaa kului paljon pelkästään ryhmän hallintaan ja

yksittäisten konflikti -tilanteiden ratkomiseen. Tuisku totesi, *et tavallaan keinova-likoimaa on, mut ku ei niit pysty käyttämään, ku ei oo koululla resursseja.*

Opettajien puheissa ilmeni opettajan ammattirooliin sisältyvien odotusten täyttäminen, joiden myötä opettajan oman persoonan hyödyntäminen työssä ei aina toteutunut. Oman ammatillisen osaamisen hyödyntämistä rajoittavana tekijänä näyttäytyi myös monialaisen yhteistyön sujumattomuus. Haasteena yhteistyön toteuttamiselle nähtiin muun muassa aikataulujen yhteensovittaminen, johon vaikuttivat opettajien mukaan osaltaan koulupäivän aikana vallitseva kiire sekä yhteistyön tekemistä tukevien toimintatapojen puute kouluissa. Laine kuvasi omaa kokemustaan yhteistyön tekemisestä erityisopettajien kanssa, että *heidän päivä on aika semmonen... niinku kiireinen. Et he on niin paljon tuolla omassa luokassa koko ajan - - Että... et aina sillon tällön jutellaan, mutta...* Selkeiden toimintatapojen puutteen koettiin aiheuttavan esimerkiksi haasteita kohdennetun yhteistyön tekemiselle ja tiedonkulun sujuvuudelle.

Opettajat näkivät myös henkilöstön, erityisesti koulunkäynninohjaajien, vaihtuvuuden rajoittavan oman ammatillisen osaamisen hyödyntämistä. Yhteistyöhön vaadittavan vuorovaikutussuhteen luominen ja yhteistyön tekeminen nähtiin haastavaksi tilanteessa, jossa opettajalla ei ollut mahdollisuutta tietää etukäteen niin sanottua työpariaan. Myrsky kuvasi tätä tilannetta seuraavasti: *Mut et kertois jo etukäteen avustajalle. Se nyt on aika hankalaa, kun ei aina edes tiedä kuka se on, mut jos tietäis niin sitte.* Tämän lisäksi ohjaajan ammatillisen osaamisen puutteen nähtiin yhtä lailla hankaloittavan omaa työskentelyä ja tällöin ohjaajan läsnäolo liikuntatunnilla koettiin ylimääräisenä kuormituksena.

Koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävässä yhteistyössä esille nousi yhteistyöhön osallistuvien roolit sekä näiden roolien mukainen toiminta. Oma ammattitaitoa rajoittaviksi tekijöiksi nähtiin nimenomaan epäselvät tehtävä- ja vastuunjaot. Kodin ja koulun välisen yhteistyön toteutumisessa opettajat näkivät erityisen merkityksellisenä kotien *aktiivisen* roolin yhteydenpidossa.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja suhde aiempiin tutkimuksiin

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä peruskoulussa liikuntaa opettavilla opettajilla on inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisesta ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen osallistumisen mahdollistamisesta. Tämän lisäksi tutkimuksessa haluttiin saada selville, millainen käsitys opettajilla on oman ammattitaitonsa riittävydestä inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamiseen sekä millä tavoin he hyödyntävät monialaista yhteistyötä sen toteuttamisessa.

Tutkimuksemme tulosten mukaan opettajat pitivät inklusiivista liikunnanopetusta osana tavanomaista työtään. Tämän tulkitsimme olevan seurausta osaltaan opettajien ammatilliseen osaamiseen sisältyvästä eettisten periaatteiden noudattamisesta, johon kuuluu myös moniarvoisuuden kunnioittaminen (OAJ 2019). Toisaalta opettajien ajattelussa voidaan nähdä se, että suomalainen peruskoulujärjestelmä on jo alun perin rakennettu kaikkia lapsia ja nuoria varten (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Tuloksista ilmeni kuitenkin se, ettei kaikilla kouluilla ollut selkeitä linjauksia inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisesta ja näin kukin opettaja käsitti sen omalla tavallaan. Koulutuksellisen inklusion käytännön toteutusten yhteydessä on nimenomaan yhteisen ajatuksen, vision, havaittu olevan merkityksellinen sen onnistumisessa (mm. Ainscow ym. 2006; Mitchell 2005).

Suomessa opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) peruskoulua kehittämään asettama Peruskoulufoorumi on yhdessä toimijoidensa ja yhteistyötahojensa kanssa laatinut Tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuus -sitoumuksen, jossa todetaan tasa-arvon toteutumisen vaativan kaikilta koululaitoksen parissa työskenteleviltä toimijoilta samansuuntaisia, sitä edistäviä, toimia. Valtakunnallisella sekä hallinnollisella tasolla yhteisen ajatuksen merkitys on jo tiedostettu, mutta käytännön tasolla se ei kuitenkaan vielä kovin laajasti näy. Kukaan tut-

kimukseemme haastatelluista opettajista ei tiennyt, että koululla olisi omaa visiota, jota pyrittäisiin seuraamaan inklusiivisen opetuksen toteutuksessa. Peruskoulufoorumin laatimassa sitoumuksessa todetaankin, että valtakunnallisen päätöksenteon ja koulun arjen tulisi kohdata paremmin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018).

Muun muassa Evans (2014) ja Fitzgerald (2012) kritisoivat, että inklusiion käsite on usein vain fraasi, jota käytetään ilman konkreettisia tekoja. Hakala ja Leivo (2015) ottavat kantaa tähän toteamalla, ettei koulu kehity inklusiiviseksi vain hallinnollisilla päätöksillä. He painottavat, että koulujärjestelmän kehittäminen ja oppilaan osallisuuden tukeminen lähtee koko koulun toimintakulttuurin muutoksesta, jolloin johtamisen kulttuuri on keskeisessä roolissa inklusiivisten arvojen kehittämisessä.

Inklusiion toteutumiseksi johtajuutta tarvitaan jokaisella toteutuksen tasolla, jolloin sen merkitys ulottuu myös koulun arjen tasolle (ks. Mitchell 2015). Koulun rehtorilla on näin ollen merkittävä rooli inklusiivisen opetuksen vision ja toimintatapojen kehittämisessä ja käyttöön ottamisessa. Tutkimuksessamme opettajien vaikutusmahdollisuudet inklusiiviseen opetukseen organisaation tasolla olivat vähäisiä, mutta opettajien ja esimiesten välit näyttäytyivät positiivisina. Opettajat kokivat esimerkiksi saavansa riittävästi tukea esimiehiltään liikunnanopetuksen inklusiivisen toteutukseen, jos sitä tarvitsivat. Avoimet välit esimiesten kanssa vaikuttivat tutkimuksemme opettajien kouluissa hyvänä mahdollisuutena kehittää yhteistä visiota.

Inklusiio -ideologiaan merkityksellisenä osana kuuluvan yhdenvertaisuuden periaatteen toteuttaminen nähtiin tuloksissamme opetuksen yhtenä lähtökohtana. Mahdollisuus käydä koulua omien ikätovereidensä kanssa ja oman fyysisen asuinympäristön koulussa nousi opettajien käsityksissä esille tavanomaisena toimintatapana. Suurin osa opettajista piti tukea tarvitsevan oppilaan sijoituspaikkaa liikunnanopetuksessa tarkoituksenmukaisena. Tuloksissamme oli nähtävissä kuitenkin oppilaan sijoituspaikan kriittisempi arviointi nimenomaan oppilaan tarvitseman tuen riittävyuden ja liikunnanopetukselle asetettujen tavoitteiden näkökulmasta. Saloviita (2009) nostaa esimerkiksi esille sen,

ettei kyseessä oikeastaan ole edes inklusiivinen opetus, jollei oppilas saa tarvitsemaansa tukea.

Joidenkin opettajien mukaan inklusiivista opetusta toteutettiin taloudellisten säästöjen seurauksena. Tämä käsitys voi osaltaan johtua siitä, ettei oppilaan osallistuminen inklusiiviseen liikunnanopetukseen ollut riittävän tarkasti määriteltyä. Oppilaiden ryhmiin sijoittelua koskevat päätökset toteutetaan niin sanotusti ylemmällä taholla, jolloin osa ryhmään sijoittamisen perusteluista jää opettajilta piiloon. Tämä on yksi konkreettisista esimerkeistä siitä, että yhteinen visio kuuluu käytännön toimimisen edellytyksiin (ks. Ainscow ym. 2006; Mitchell 2005).

Taloudellisten säästöjen nähtiin vaikuttavan myös henkilöstöresursseihin, joiden koettiin olleen paikoin riittämättömät isokokoisissa ja useampia tukea tarvitsevia oppilaita sisältävissä opetusryhmissä. Nykyiseen hallitusohjelmaan kirjattu peruskoulun laatu- ja tasa-arvo-ohjelma pyrkiikin tarkastelemaan muun muassa inklusiioon kohdistettujen resurssien riittävyyttä (ks. Valtioneuvosto 2019).

Tulostemme mukaan opettajat pyrkivät yhdenvertaisuuteen kaikessa toiminnassa. Liikuntatuntien aktiviteetit pyrittiin soveltamaan kaikille oppilaille sopiviksi. Mitchell (2014) tuo esille, että inklusiivisen opetuksen toteutuminen vaatii aina opetuksen etukäteissuunnittelua. Tuloksistamme ilmeni vielä se, että toisinaan ainoa vaihtoehto tukea tarvitsevalle oppilaalle oli erillisen tuntisisällön suunnitteleminen. An ja Meaney (2015) ovat havainneet tutkimuksessaan, että opettajat tukevat ajatusta inklusiosta, mutta kokevat tukea tarvitsevien oppilaiden tarvitsevan ajoittain erillään tehtyjä aktiviteetteja tarkoituksenmukaisen tuen saamiseksi. Tätä näkemystä tukee Maherin (2016) tutkimustulos, jonka mukaan opetushenkilöstö vierasti ajatusta oppilaan segregoinnista, erillään tekemisestä, mutta koki sen olevan toisinaan välttämätöntä liikuntatunnilla.

Opettajat pitivät tärkeänä oppilaan sosiaalista osallisuutta liikuntatunnilla. Tuloksissamme oli nähtävissä opetuksen toteuttamispaikkaa koskevat ratkaisut, joilla oli pyritty huomioimaan oppilaan sosiaalisen osallisuuden toteutumi-

nen. Mitchell (2015) tuo esille, että sosiaalisen osallisuuden edistäminen on yksi oleellisista tavoitteista hänen luomassaan toimintamallissa. Tuloksissamme positiivinen merkitys oppilaan sosiaaliselle kanssakäymiselle nähtiin kuitenkin toteutuvan vain onnistuneen inklusion toteuttamisen yhteydessä. Näin ollen pelkän yksittäisen tekijän toteutuminen ei vielä riitä mahdollistamaan tavoiteltua kokonaisuutta (ks. Maher 2016). Fitzgerald (2012) on kritisoinut oppilaan muusta luokasta eriyttämistä, jos se toteutetaan oppilaan osallistumaan kykenemättömyyden vuoksi. Hänen mukaansa liikuntatunnin aktiviteetit tulisi soveltaa aina siten, että oppilaan mukaan pääsy mahdollistetaan. Tutkimuksemme opettajien toiminnassa oli vahvasti näkyvissä oppilaan sosiaalisen aseman huomioiminen ja sosiaalisuuteen ohjaaminen. Sosiaalinen inklusio on havaittu merkittäväksi liikuntatunnilla tukea tarvitsevan oppilaan hyväksytyksi tulemisen kokemuksen kannalta (Spencer-Cavaliere & Watkinson 2010).

Tuloksissamme inklusiivinen liikunnanopetus nähtiin tärkeänä hyväksyvään ilmapiiriin kasvattajana. Samansuuntaisia tuloksia on saatu lukuisista inklusiivista opetusta käsittelevistä tutkimuksista (ks. esim. Maher 2016; Allan & Persson 2016). Tämän erittäin tärkeän kasvatustavoitteen ohella tutkimuksemme antoi kuitenkin aihetta pohtia, jääkö liikunnanopetukselle asetetut opetukselliset tavoitteet osin toteutumatta. Huomioitavaa on, että huoli opetustavoitteiden toteutumisesta oli hyvin oppilaskohtaista. Osaltaan tähän vaikutti liikunnanopetuksen yksilöllisten tavoitteiden puutteellinen määrittäminen.

Opettajat toivat esille erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden arvioinnin haastavuuden. Opettajien puheissa arvioinnin ongelmallisuus näyttäytyi juuri oppilaan yksilöllistä oppimista tukevien tavoitteiden sekä liikunnanopetukselle asetettujen yleisten tavoitteiden välisenä ristiriitana. Jos oppilaan ei ollut mahdollista saavuttaa yleisiä tavoitteita, eikä hänellä ollut yksilöllisiä tavoitteita tai suunnitelmaa tavoitteiden muokkaamisesta, arvioinnin lähtökohdat olivat opettajalle haastavia.

Tulostemme mukaan liikunnanopetuksen toteutukseen ja sen ohessa ilmapiiriin vaikuttavana tekijänä nähtiin opettajan oma asenne inklusiota kohtaan. Opettajien suhtautuminen inklusioon ja inklusiiviseen liikunnanopetukseen.

seen oli pääosin myönteistä. Moberg (2001) on todennut koulun rakenteiden ja opettajien toimintaedellytysten kehittymisen inkluusiota tukevaksi muokkaavan opettajien asenteita inkluusiomyönteisemmiksi. Opettajien käsityksistä olikin havaittavissa, että suhtautuminen oli myönteisempää silloin, kun inkluusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamiseen vaikuttavat koulun toimintatavat koettiin selkeiksi sekä resurssointi riittäväksi. Qi ja Ha (2012) ovat artikkelissaan tuoneet esille, että opettajien myönteisempään asenteeseen inkluusiota kohtaan vaikuttavat tutkimusten mukaan opettajien ammatillisten valmiuksien, koetun kyvykkyyden ja aiempien kokemusten lisäksi nimenomaan saatavilla oleva tuki koululta.

Opettajien käsityksissä haasteena omalle työskentelylle ilmeni selkeiden toimintatapojen puute. Tämä sama asia nousi esille kouluvuoden 2019–2020 alussa laajalti mediassa, jossa esiintyi huomattavasti kritiikkiä nykyistä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita kohtaan ja keskusteltiin sen lukuisista eri tulkintatavoista. Tulkintamme mukaan selkeämpien raamien asettaminen toiminnalle ei vie pois suomalaisessa koulutusjärjestelmässä vahvana osana ollutta opettajien autonomiaa, vaan päinvastoin tukee opettajien työskentelyä ja sen myötä työssäjaksamista. Opettajien tehtävänä on kuitenkin määrittää opetuksen toteutustavat oppilaiden tarpeiden mukaan ja näin hyödyntää omaa ammatillista osaamistaan.

Tutkimuksemme opettajien liikuntaryhmissä oli erilaista tukea tarvitsevia oppilaita, ja tuen tarpeista esille nousivat erityisesti sosiaaliset- ja käyttäytymisen pulmat sekä mielenterveysongelmat. Morleyn ja kollegoiden (2005) tutkimuksessa käyttäytymisongelmat nähtiin opettajien mukaan suurimpana haasteena liikunnanopetuksessa. Tutkimuksessamme näitä haasteita ei suoranaisesti nostettu esille muita suurempina, mutta opettajien puheissa käyttäytymisen haasteet esiintyivät kuitenkin usein. Tuloksistamme ilmeni, että tukea tarvitsevat oppilaat ja heidän vaatimansa huomio voivat vaikuttaa negatiivisesti muiden oppilaiden oppimiseen liikuntatunneilla. Saloviita (2006) tuo toisaalta artikkelissaan esille, ettei vertailututkimuksissa ole ollut nähtävissä tämän suuntaista vaikutusta muiden oppilaiden koulunkäyntiin.

Koska tutkimuksessamme tukea tarvitsevan oppilaan määrittely jäi opettajan itsensä tehtäväksi, myös tuen tarpeet näyttäytyivät sen mukaisesti. Koulutukselliseen inklusioon ja tasa-arvon toteutumiseen nykyisin liitettävä maahanmuuttajien opetus (ks. Evans 2014; Mitchell 2005) ei tullut lainkaan esille haastatteluissamme. Kulttuurisen monimuotoisuuden esiintymättömyys voi osaltaan liittyä liikuntaan oppiaineena, missä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden mahdolliset tuen tarpeet eivät välttämättä näy.

Liikunta herätti eriäviä käsityksiä oppiaineen soveltuvuudesta inklusiiviseen opetukseen, mikä oli osaksi riippuvainen oppilaiden tarvitseman yksilöllisen tuen laadusta ja toisaalta edellä käsitellyistä koulun toimintatavoista sekä opetuksen resursseista. Liikunnan oppiaine nähtiin muista oppiaineista eroavana sen sisältämien erityispiirteiden vuoksi, joita on tuotu esille myös eri tutkimuksissa (ks. mm. Klavina & Rodionova 2015; Morley ym. 2005; Huovinen & Rintala 2017). Liikunnan oppimisympäristön tuomat haasteet näkyivät tuloksissamme muun muassa opettajien kokemissa haasteissa suunnitella opetusta sekä huomioida turvallisuutta. Myös Morleyn ja kollegoiden (2005) tutkimuksessa opettajat kokivat turvallisuustekijöiden huomioimisen merkityksellisemmäksi liikuntatunneilla kuin muissa oppiaineissa.

Maher (2016) on esittänyt näkemyksen myös siitä, että liikunnanopetuksessa toteutettu inklusio jätetään usein inklusiota käsittelevistä tutkimuksista pois, koska liikunnan oppimisympäristö on muista oppitunneista poikkeava. Eräs tutkimukseemme osallistuvista opettajista kiinnostui tutkimusaiheestamme nimenomaan siksi, koska näkökulmamme oli liikunnanopetuksessa.

Tutkimuksemme mukaan käytetyimpiä opetusta eriyttäviä keinoja olivat välineiden soveltaminen, erilaiset ryhmittelyt sekä monipuolisen aktiviteetin suunnittelu oppitunneille. Useiden aiempien tutkimusten mukaan eriyttäviä keinoja ja aktiviteettien soveltamista pidetään tärkeänä inklusiivisen opetuksen onnistumiseksi (An & Meaney 2015; Elliot ym. 2016). Siutlan ja kollegoiden (2012) tutkimus vahvistaa, että monipuolinen tekeminen myös motivoi oppilaita.

Tuloksissamme oli nähtävissä, että opettajat kokivat hyötyvänsä positiivisesta vuorovaikutussuhteesta oppilaiden kanssa. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu myönteisellä vuorovaikutuksella olevan positiivisia vaikutuksia opetukseen (ks. Siutla ym. 2012; Allan & Persson 2016). Erityistä tukea tarvitseva oppilas saattaa tarvita jopa enemmän palautetta ja ohjeistusta onnistuakseen (Block & Kelly 2016). Siutlan ja kollegoiden (2012) tutkimuksen mukaan positiivinen palaute sekä opettajan ja oppilaan välinen myönteinen vuorovaikutus innosti oppilaita tavoitteen mukaiseen toimintaan ja vähensi häiriökäyttäytymistä. Tutkimuksemme opettajat hyödynsivät positiivista pedagogiikkaa myös koko ryhmän toimintaan, jota Spencer-Cavalieren ja Watkinsonin (2010) havainnot myös tukevat. Heidän tutkimuksessaan havaittiin, että nimenomaan muilta oppilailta saatu positiivinen kannustus, tuki ja tasa-arvoinen kohtelu lisäsivät tukea tarvitsevan oppilaan kokemaa hyväksyntää ja ryhmään kuulumisen tunnetta.

Opettajat pitivät tutkimuksemme mukaan työkokemusta tärkeänä tukena inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisessa. Morleyn ja kollegoiden (2005) tutkimuksessa opettajat nostivat kokemuksen tärkeään rooliin silloin, kun puhuttiin varmuudesta opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. Tuloksistamme selvisi, että liikuntaa opettavien opettajien täydennyskoulutus on paljolti opettajan omalla vastuulla. Tulosten mukaan opettajat ovat kuitenkin halukkaita lisäkouluttautumaan. Paju ja kollegat (2016) toteavat, että opettajien koulutus ei ole muokkaantunut Suomen koulutuksellisen inklusion kehittymisen mukaisesti. Heidän inklusio-käsityksiä käsittelevässä tutkimuksessaan reilu kolmannes opettajista ajatteli omaavansa puutteellisia tietoja siitä, kuinka suunnitella ja toteuttaa opetusta yksilöllisten opetussuunnitelmien ja kolmiportaisen tuen mukaisesti. Saman tutkimuksen mukaan luokan- ja aineenopettajat kokivat epävarmuutta oppilaiden opettamisessa heidän tarvitsemansa tuen mukaisesti.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016) asettaman Opettajankoulutusfoorumin laatima Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma linjaa tavoitteekseen muun muassa henkilökohtaisten kehityssuunnitelmien laadinnan sekä

uranaikaisen ammatillisen osaamisen kehittämisen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Lisäksi peruskoulufoorumin laatimassa sitoumuksessa mainitaan moniammatillisen yhteistyön sekä koulujen ja opettajien yhteistyön ja vertaisoppimisen kehittäminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Opettajien välisen vertaiskoulutuksen ajatus nousi esille myös tutkimuksemme tuloksista. Tämä sai meidät pohtimaan yhteiseen käyttöön osoitettujen varojen käyttämistä kouluttautumiseen nimenomaan siten, että koulutuksessa ollut opettaja aina jakaisi saamansa tiedon omassa yksikössään. Kansainvälisissä julkaisuissa esitellyissä inklusiivisen opetuksen kehittämissuhteissa esiintyy yleisesti koko koulun yhdessä tekeminen (ks. esim. Ainscow ym. 2006; Swann, Peacock, Hart & Drummond 2012). Myös Hakala ja Leivo (2015) toteavat, että opettajien tulisi jakaa enemmän kokemuksia keskenään. He liittävät tämän kollegoiden yhteistyön koko inklusiivisen koulun kehittämistyöhön.

Opettajien ammattijärjestön (OAJ) puheenjohtaja Luukkainen (2019) tuo esille kolumnissaan, että opettajan tulevaisuuden työnkuvaa mietittäessä olisi kiinnitettävä huomiota siihen, pitävätkö aiemmin työstä esitetyt väitteet oikeasti paikkaansa, ja pidetäänkö niistä edelleen kiinni. Mielletäänkö opettajan työ niin tarkasti rajatuksi, ettei esimerkiksi monialainen yhteistyö kuulu heidän työnkuvaansa, ja riittääkö opettajien peruskoulutus ja yksittäiset täydennyskoulutukset turvaamaan osaamisen koko työuran ajalle.

Monialainen yhteistyö näyttäytyi tutkimuksessamme opettajien työtä tukevana seikkana, mutta tosiasiaa sitä toteutettiin melko vähän. Tutkimuksemme tuloksista ilmeni, että liikuntaa opettavat opettajat eivät esimerkiksi osallistu erityistä tukea tarvitsevan oppilaan HOJKS-palaveriin. Anin ja Meaneyn (2015) tutkimustulosten mukaan sama asia on näkyvissä myös muualla. Huomioiden liikunnanopettajien yhteistyön vähäisyyden eri ammattilaisten kanssa, HOJKS-palaverissa mukanaolo voisi auttaa vähentämään luokanopettajien ja ohjaajien kautta välillisesti kulkevia viestejä ja luomaan enemmän monialaista yhteistyötä liikunnanopettajan ja muiden ammattiryhmien välille.

Tuloksistamme selvisi myös, että kolmiportaisen tuen hyödyntäminen liikunnan osalta ei ole kovin yleistä, tai sen on huomattu olevan mahdollista vasta

viime aikoina. Henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien vähäistä näkyvyyttä liikunnan oppiaineessa ovat pohtineet myös Rintala ja kollegat (2012). Koska tutkimuksessamme havaittiin, että opettajat kokevat tukea tarvitsevien oppilaiden opetustavoitteiden saavuttamisen toisinaan hankalaksi, näkisimme muun muassa oppilasta koskevissa palavereissa mukana olon tukevan opettajia myös oman työn suunnittelussa.

Tärkeimpänä liikuntaa opettavan opettajan työparina nousi esille koulunkäynninohjaaja, jonka läsnäoloa liikuntatunnilla pidettiin erittäin tärkeänä. Tutkimuksestamme kävi ilmi, että ohjaajaresursseja oli saatavissa liikuntatunneille suhteellisen hyvin, mutta opettajat kokivat ohjaajien vaihtuvuuden haastavana. Verrattuna esimerkiksi Morleyn ja kollegoiden (2005) tutkimuksen tuloksiin, joiden mukaan liikuntatunneille ei useinkaan saatu ohjaajia mukaan, tutkimuksemme haastateltujen opettajien kouluissa ohjaajien tarve liikuntatunneilla oli huomattu ja tarpeeseen vastattu positiivisesti. Aikuisresurssin tarve näytti tulostemme mukaan lisääntyvän ryhmäkoon sekä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvaessa. Näkisimme, että riittävien resurssien mahdollistaminen inklusiiviseen opetukseen on avainasemassa niin oppilaiden oppimisen, kuin myös opettajien työssä jaksamisen kannalta.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Kahden eri tutkijan yhdessä tekemän tutkimuksen on esitetty voivan lisätä tutkimuksen luotettavuutta (ks. Flick 2018; Hirsjärvi ym. 2009). Tutkimuksen luotettavuutta voidaan Hirsjärven ja kollegoiden (2009) mukaan tarkentaa tutkijatriangulaatiolla, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkimukseen osallistuu useampia tutkijoita aineistonkerääjinä sekä tulosten analysoijina ja tulkitsijoina. Useamman tutkijan tekemä saman ilmiön tarkastelu voi vahvistaa analyysissä tehtyjä löydöksiä sekä tuoda niihin moninaisempia sekä syvempiä näkökulmia (Denzin 1978, 1989; Flick 2018). Tässä tutkimuksessa tutkijatriangulaatio vahvisti nimenomaan aineiston analysointi ja tulosten tulkinta -vaiheita, joiden toteu-

tuksessa toisiltamme saama tuki aineistosta nousseisiin havaintoihin ja näkemuksiin ehkäisi yksittäisten ennakkokäsitysten vaikutusta niihin.

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa teoriaan perehtyneisyys näkyy tutkimuksen eri vaiheissa, vaikka teoria jäsentyy varsinaisesti vasta tutkimuksen aikana. Tutkimuksen teon kannalta onkin merkityksellistä, että tutkija on tietoinen omista käsityksistään, kuten myös, että hän on avoin tutkittavien ajattelutavoille (Huusko & Paloniemi 2006). Myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkijan tulee olla puolueeton ja pyrkiä ymmärtämään tutkittavia ilman ennakko-oletuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018). Näihin pohjautuen erikseen tekemämme analyysin ensimmäinen vaihe tuki eri ajattelutapojen huomioimista sekä lisäsi tulkintojen puolueettomuutta.

Tutkimuksemme raportoinnissa on pidetty huolta sen totuudenmukaisesta sekä tarkasta toteuttamisesta (ks. TENK 2012). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan luotettavuuden tarkastelussa painottuu tutkimuksen raportoinnin selkeys ja johdonmukaisuus. Heidän mukaansa on tärkeää, että tutkija antaa lukijoille riittävästi tietoa tutkimuksen toteuttamisesta. Huomioimme tämän raportointia toteutettaessa sillä, että tekstiä lukivat jo kirjoitusvaiheessa mahdolliseen lukijakuntaan kuuluvat opettajat ja opiskelijakollegat.

Vaikka tutkimuksemme tuloksia ei voida suoraan yleistää kooltaan vähäisen otannan ja käytetyn tutkimustavan vuoksi, opettajien käsityksissä oli nähtävissä samankaltaisuutta, jonka seurauksena tutkimuksessa tehtyjä havaintoja voidaan pitää pätevinä kertomaan koulujen nykyisistä käytännöistä. Tätä tulokintaamme tukee myös mediassa esiintyneet uutisoinnit sekä keskustelut inklusiivisen opetuksen toteuttamisen nykyisestä tilanteesta.

Toisaalta yleistettävyyttä heikentää se, että tukea tarvitsevien oppilaiden tuen tarpeet olivat hyvin moninaisia, ja tutkimuksessamme mukana olleet opettajat kertoivat käsityksiään vain nykyisen tukea tarvitsevan oppilaan tarpeiden tai jo aiemman kokemuksensa perusteella. Opettajalle kertynyt työkokemus, kuten myös oppilaan tarvitsema yksilöllinen tuki, ovat puolestaan osaltaan opettajan kokemaan ammattitaitoon vaikuttavia tekijöitä. Näiden seurauksena

käsitykset ammattitaidon riittävydestä inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamiseen ovat täysin yksilökohtaisia.

Alasuutari (2011) tuo esille sen, että haastatteluilla kerättyä aineistoa tulee tarkastella niiden kontekstin näkökulmasta, kokonaisuutena, ei siitä täysin irrotettuina väittäminä. Huolimatta käsitysten kontekstisidonnaisuudesta, tutkimuksen tulosten mukaiset käsitykset monialaisesta yhteistyöstä ulottuvat näkemyksemme mukaan laajemmallekin. Tämä tulkinta on seurausta siitä, että opettajien ajatukset olivat hyvin samankaltaisia omien kokemustemme kanssa.

Tutkimuksemme tulosten pohjalta mahdollisena jatkotutkimushaasteena näyttäytyy rehtoreiden roolin tarkastelu inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa; millä tavoin rehtorit ajattelevat koulutuksellisesta inklusiivisuudesta, ja kuinka he ovat sitoutuneet toteuttamaan sitä. Lisäksi mahdollinen tarkastelunäkökulma voisi olla se, millaisena rehtorit näkevät oman roolinsa inklusiivisten opetusjärjestelyjen toteuttamisessa: kuinka he esimiehenä tukevat opettajakuntaansa inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa ja jakavat heille omaa ajatteluaan.

Toisaalta inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamiseen liittyvän jatkotutkimushaasteen voisi löytää myös kulttuurisen monimuotoisuuden näkökulmasta, joka ei esiintynyt lainkaan tutkimuksessamme haastateltujen opettajien käsityksissä. Lisäksi mielestämme olisi mielenkiintoista selvittää inklusiivisen liikunnanopetuksen toteutumista oppilaan vanhempien näkökulmista; kuinka esimerkiksi vanhemmat kokevat voivansa osallistua tukemaan yhdenvertaisen liikunnanopetuksen toteutumista, tai millaisena he näkevät liikunnanopetuksen tuotujen resurssien riittävyden oman lapsensa tuen toteutumisen kannalta.

LÄHTEET

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. Lontoo: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. 2013. *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. Centre for Equity in Education, University of Manchester.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Allan, J. & Persson, E. 2016. Students' perspectives on raising achievement through inclusion in Essunga, Sweden. *Educational Review* 68 (1), 82–95.
- An, J. & Meaney, K. S. 2015. Inclusion Practices in Elementary Physical Education: A Social-Cognitive Perspective, *International Journal of Disability, Development and Education* 62 (2), 143–157
- Andersson, L. 2019. Suomessa pitää vaalia opettajuutta. Luettu 4.9.2019. <https://www.kansanuutiset.fi/artikkeli/4122362-li-andersson-suomessa-pitaa-vaalia-opettajuutta>
- Block, E. M. & Kelly L. E. 2016. Program planning and assessment. Teoksessa M. E. Block. *A Teacher's Guide to Adapted Physical Education: Including Students With Disabilities in Sports and Recreation*. 4. painos. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 88–136.
- Cervantes, C. M., Lieberman, L. J., Magnessio, B. & Wood, J. 2013. Peer Tutoring: Meeting the Demands of Inclusion in Physical Education Today. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 84 (3), 43–48.
- Christians, C. G. 2011. Ethics and Politics in Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 4. painos. Thousand Oaks (CA): SAGE, 61–80.
- Denzin, N. K. 1978. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. 2. painos. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Denzin, N. K. 1989. *Interpretive interactionism*. Newbury Park, California: Sage.
- Education 2030 Framework for Action. 2016. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Incheon: UNESCO, UNDP,

- UNFPA, UNHCR, Unicef, UN Women, World Bank Group & ILO. Luettu 1.9.2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Elliot, S., Stanec, A. & Block, M. E. 2016. What is Physical Education. Teoksessa M. E. Block. *A Teacher's Guide to Adapted Physical Education: Including Students With Disabilities in Sports and Recreation*. 4. painos. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 17–38.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). 2003. Osallistavat oppimisympäristöt ja opetuskäytännöt. Yhteenvetoraportti, maaliskuu 2003. Luettu 20.9.2019. https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-fi.pdf
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). 2011. Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet. Käytännön suositukset. Luettu 1.9.2019. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-FI.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2012. *Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special needs education.
- Evans, J. 2014. Equity and inclusion in physical education PLC. *European Physical Education Review* 20 (3), 319–334.
- Fitzgerald, H. 2012. 'Drawing' on disabled students' experiences of physical education and stakeholder responses. *Sport, Education and Society*, 17:4, 443–462.
- Flick, U. 2018. *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection*. E-kirja. London: SAGE Publications Ltd.
- Hakala, J. T. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9 (4), 8–23.
- Heikinaro-Johansson, P. 1995. *Including students with special needs in physical education*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Higham, R. & Booth, T. 2018. Reinterpreting the authority of heads: Making space for values-led school improvement with the Index for Inclusion. *Educational Management Administration & Leadership* 46 (1), 140–157.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. E-kirja. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15 uud. painos. Helsinki: Tammi.
- Huovinen, T. 2000. Soveltava liikunnanopetus muuttuvassa koulussa. Toimintatutkimus erityisliikunnanopettajan työstä. Liikuntapedagogiikan lisensiaatin tutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Huovinen, T. & Heikinaro-Johansson, P. 2007. Liikunnanopetuksen yksilöllinen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 114-124.
- Huovinen, T. & Rintala, P. 2017. Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 410-421.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
- Ilmanen, K., Jaakkola, T. & Matilainen, P. 2010. Arvot liikunnanopetuksessa. *Kasvatus* 1, 20-30.
- JYU = Jyväskylän yliopisto: Liikuntatieteellinen tiedekunta. 2018. Monipuolista liikunta- ja terveystieteiden tutkimusta. 27.06.2018. Luettu 9.4.2019.
<https://www.jyu.fi/sport/fi/tieteenalat>
- JYU = Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. 2018. Luokanopettajakoulutus. Luettu 9.4.2019.
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus>
- Klavina, A. & Block, M. E. 2013. Training Peer Tutors to Support Children with Severe, Multiple Disabilities in General Physical Education. *Palaestra* 27 (2), 26-32.
- Klavina, A. & Rodionova, K. 2015. The Effect of Peer Tutoring in Physical Education for Middle School Students with Severe Disabilities. *European Journal of Adapted Physical Activity* 8 (2), 3-17.
- Koivula, P., Laine, U., Pietilä, M. & Nordström, S. 2017, Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uud. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 255-275.
- Luukkainen, O. 2019. Puheenjohtaja 6.5.2019: Voiko muutoksen pysäyttää? *Opettaja* 9/2019, 11.
- Maher, A. 2010. The Inclusion of Pupils with Special Educational Needs. *Sport Science Review* 19 (1-2), 87-115.

- Maher, A. 2016. 'Disable them all': SENCO and LSA Conceptualisations of Inclusion in Physical Education. *Sport, Education and Society* 23 (2), 149–161.
- Marton, F. 1988. *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*. Teoksessa R. R. Sherman & B.W. Rodman (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods. Explorations in ethnography series*. Lontoo: RoutledgeFalmer.
- Marton, F. 2015. *Necessary conditions of learning*. E-kirja. New York: Routledge.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Mitchell, D. 2005. Preface / Introduction. Teoksessa D. Mitchell (toim.) *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms*. Lontoo/ New York: Routledge, xiv-xvi /1–21.
- Mitchell, D. 2010. *Education That Fits: Review of International Trends in the Education of Students with Special Educational Needs. Final Report*. New Zealand: University of Canterbury.
- Mitchell, S. 2014. *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*. 2. painos. Lontoo: Routledge.
- Mitchell, D. 2015. *Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept*. *CEPS Journal* 5 (1), 9–30.
- Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja* 4. 3. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Moberg, S. 2001. *Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta*. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inkluusio koulun haasteena – Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 82–95.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. *Yhteistä koulua kohti*. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Eri-tyispedagogiikan perusteet*. E-kirja. 3. uud. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–102.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J. & Cooke, B. 2005. *Inclusive Physical Education: Teacher's Views of Including Pupils with Special Educational Needs and/or Disabilities in Physical Education*. *European Physical Education Review* 11 (1), 84–107.

- OAJ = Opettajien ammattijärjestö. 2019. Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. Luettu 9.10.2019. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>
- Opetushallitus. 2019. Tietopalvelut: Tilastotiedot. Luettu 13.3.2019. <https://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot>
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Education for All 2015 National Review: Finland. Luettu 9.10.2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229932?posInSet=6&queryId=c98fe738-b7b1-4a1e-a611-baa43f12d36a>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Opettajankoulutusfoorumi. Valtioneuvoston julkaisuja, 13.10.2016. Luettu 28.8.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-426-9>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuus. Peruskoulufoorumi. Valtioneuvoston julkaisuja, 16.2.2018. Luettu 28.8.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-554-9>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Opetus- ja kulttuuriministeriön strategia 2030. Luettu 22.8.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-628-7>
- Paananen, V. & Sirèn, I. 2019. Opettajat ja opiskelijat uupuvat, koulut eriytyvät, lähiopetus ei riitä – Miten koulu korjataan, opetusministeri Li Andersson? Helsingin Sanomat 6.8.2019. Luettu 20.8.2019. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000006195715.html>
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R. & Kontu, E. 2016. The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education* 20 (8), 801–815.
- Perusopetuslaki 477/13.6.2003, 3 §: Opetuksen järjestämisen perusteet. Viitattu 31.8.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetuslaki 542/13.7.2018, 6§: Oppilaan koulupaikan määräytyminen. Viitattu 31.8.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>
- Rink, J. E. 2014. *Teaching Physical Education for Learning*. 7th Edition. New York, NY: McGraw-Hill.

- Rintala, P., Huovinen, T. & Niemelä, S. 2012. Soveltava liikunta. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 168. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino 2017, 427–444.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), 326–342.
<http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/k/0022-927-x/37/4/erityiso.pdf>
- Saloviita, T. 2009. Kaikille avoimeen kouluun – erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Siutla, H., Huovinen, T., Partanen, A. & Hirvensalo, M. 2012. Opetusviestintä heterogeenisen kolmannen luokan liikuntatunneilla. Liikunta & tiede 49 (1), 59–66.
- Spencer-Cavaliere, N. & Watkinson, E. J. 2010. Inclusion Understood from the Perspectives of Children with Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly* 27, 275–293.
- Suomen perustuslaki 731/11.6.1999, 6§: Yhdenvertaisuus ja 16§: Sivistykselliset oikeudet. Viitattu 30.8.2019.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki#L2P16>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkójulkaisu]. 2018. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 30.3.2019.
http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html
- Swann, M., Peacock, A., Hart, S. & Drummond, M. J. 2012. *Creating Learning without Limits*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.
- UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2008. *Inclusive Education: The Way of the Future*. Final Report. Internati-

onal Conference on Education, 48th Session. 25–28 November, 2008. Geneva, Switzerland: UNESCO, International Bureau of Education.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf

UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
 2009. Policy guidelines on inclusion in education. Programme and meeting document. Paris, France: UNESCO.

UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
 2019. What We Do: Education. Luettu 17.4.2019.
<https://en.unesco.org/themes/education>

Qi, J. & Ha, A. S. 2012. Inclusion in Physical Education: A review of literature, *International Journal of Disability, Development and Education* 59 (3), 257–281.

Qu, S. Q. & Dumay, J. 2011. The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management* 8 (3), 238–264.

Valtioneuvosto. 2019. Rinteen hallitus: Hallitusohjelma 2019; 3.7 Osaamisen, sivistyksen ja innovaatioiden Suomi. Viitattu 29.9.2019.
<https://valtioneuvosto.fi/rinteen-hallitus/hallitusohjelma/osaamisen-sivistyksen-ja-innovaatioiden-suomi>

Vipunen: Opetushallinnon tilastopalvelu. 2019. Erityinen ja tehostettu tuki. Luettu 3.10.2019. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Erityinen-ja-tehostettu-tuki.aspx>

Vähäsantanen, K. 2015. Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education* 47, 1–12.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusio koulun haasteena. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 12–29.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

-puolistrukturoitu teemahaastattelu

TEEMAT:

1. **INKLUSIIVINEN LIKUNNANOPETUS /**
Inklusiivisen liikunnan opetuksen toteuttaminen
2. **OPETTAJAN AMMATILLINEN OSAAMINEN**
inklusiivisen opetuksen viitekehyksessä
3. **MONIALAINEN YHTEISTYÖ**
inklusiivisen liikunnan opetuksen toteutuksessa

TAUSTATIEDOT

- **Koulutus**
 - *erityispedagogiikan opinnot / soveltava liikunta*
 - *täydennyskoulutus*
- **Työkokemus**
 - *yhteensä liikunnanopetuksesta*
 - *erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden liikunnan opetuksesta*

TEEMA 1

Opetatko tällä hetkellä/oletko opettanut aiemmin liikuntaa erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle?

- *Millainen oppilas? Tuen tarve/haasteet oppimisessa / tuen taso? HOJKS?*
- *Onko oppilas ollut koko koulupolkunsa koulunne oppilas?*

TEEMA 1 & 2

Millaisin opetuksellisin keinon mahdollistat erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opiskelun liikunnan tunneilla? Anna konkreettisia esimerkkejä.

- *Opetuksen järjestäminen/keinot? Eriyttäminen? Vertaiset?*
- *Oppilaan osallisuuden toteutuminen liikuntatunnilla (opettajan näkemys)?*
- *Millä tavoin edistät yhdessä toimimista liikuntatunnilla?*
- *Miten toteutat oppilaan arvioinnin?*
- *Oppilaan näkemys tuen tarpeesta/liikuntatunnilla viihtymisestä opettajan sanoin?*

TEEMA 1

Mitä mielestäsi liikunnan opetukselta edellytetään, jotta erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppiminen ja osallisuus mahdollistuu?

- Koulun/kunnan/opettajan oma visio?
- Rehtorin tuki?
- Koulun kulttuuri/muiden oppilaiden suhtautuminen?
- Resurssit – tilat, välinehankinnat, ryhmäkoko?

TEEMA 2

Minkä koet vahvuudeksesi omassa ammattitaidossasi, jos ajattelet inklusion toteuttamista liikunnan opetuksessa? Entä millaisia kehittymisen kohteita ajattelet itselläsi olevan?

- Opettajien koulutus
- Koetko tarvetta täydennyskoulutukselle? Millaiselle? Onko mahdollisuus päästä?

TEEMA 3

Toteutuuko moniammatillinen yhteistyö inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa ja kenen kanssa? Kerro minkälaisissa asioissa.

- Koetko tarvitsevasi sitä enemmän?
- Onko oppilaalla hlökohtaista avustajaa?
- Koulun ja kodin yhteistyö?
- Muut ammattilaiset? (erityisopettaja, fysioterapeutti, toimintaterapeutti)

HAASTATTELUN KOKOAMINEN

1. ***Mitä asioita koet inklusiivisen liikunnanopetuksen hyödyiksi? Entä mahdolliset haasteet?***
2. ***Haluatko vielä sanoa jotakin aiheeseen liittyvää?***

Liite 2. Tietosuojailmoitus

Tietosuoja-asetus (679/2016) 12-14, 30 artikla



TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

Pro gradu -tutkielma

24.4.2019

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. Tutkimuksen nimi, luonne ja kesto

Inklusion toteutuminen liikunnan opetuksessa – Opettajien näkökulmia sen toteuttamisesta. Tutkimus on kertaluontoinen ja valmistuu syksyllä 2019.

2. Mihin henkilötietojen käsittely perustuu

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

3. Tutkimuksesta vastaavat tahot

Tutkimuksen tekijät:

Paula Lehtinen

Sini Siimekselä

Tutkimuksen ohjaaja: Elina Oksanen, lehtori

4. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millä tavoin opettajat mahdollistavat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumisen liikunnan opetukseen, eli toisin sanoen

inklusion toteutumisen liikunnan opetuksessa. Lisäksi tutkimuksella pyritään selvittämään, kuinka opettajat kokevat oman ammattitaitonsa riittävän inklusiivisen liikunnan opetuksen toteuttamiseen sekä millä tavoin he hyödyntävät monialaista yhteistyötä opetuksen toteuttamisessa.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt, jotka ovat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden liikunnan opetuksesta vastaavia opettajia.

Tutkimusaineisto ei sisällä tutkittavien henkilötietoja. Haastattelut säilytetään haastattelulitterointeina salatussa tiedostokansiossa ja nauhoitteet tuhoetaan välittömästi litteroinnin jälkeen.

5. Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimukseen sisältyy noin tunnin kestävä haastattelu.

6. Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkimus tuottaa tietoa inklusion toteutumisesta liikunnan opetuksessa.

7. Henkilötietojen suojaaminen sekä säilyttäminen ja arkistointi

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Henkilötiedot suojataan tutkimuksen aikana pseudonymisoimalla aineisto ja säilyttämällä aineisto salatussa kansiossa. Paperiset lupakaavakkeet säilytetään tutkimuksen ajan lukitussa kaapissa ja hävitetään tutkimuksen päätyttyä tietosuojamateriaalien tavoin.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain tunnistekoodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

8. Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

9. Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojansa ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

10. Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.