

**PERUSKOULUN INKLUSIIVINEN LIIKUNNANOPETUS – JÄÄVÄTKÖ
URHEILEVAT NUORET HUOMIOTTA?**

Jani Juuti

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma
Liikuntatieteellinen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2022

TIIVISTELMÄ

Juuti, Jani, 2022. Peruskoulun inklusiivinen liikunnanopetus - Jäävätkö urheilevat nuoret huomiotta? Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro - gradu tutkielma, 48 s., 1 liite.

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää peruskoulun yläkoulun liikunnanopettajien kokemuksia siitä, tukeeko inklusiivinen koululiikunta nuoren urheilijan tavoitteellista liikunnallista kehitystä ja mitkä tekijät vaikuttavat yläkoululaisen urheilevan nuoren koululiikuntaan liittyvään motivaatioon. Tavoitteena oli lisätä ymmärrystä siitä, onko inklusiivisella koululiikunnalla heikentävää tai tukevaa vaikutusta nuoren urheilijan kehitykseen, mutta myös saada selville liikunnanopettajien kokemuksia nuoren urheilijan omista tarpeista liikunnanopetuksessa. Tutkimuksessa pyritään saamaan vastauksia siihen, kokevatko urheilevat oppilaat saavansa liikuntatunneilla tukea omiin urheilevan nuoren tarpeisiin. Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena.

Tässä tutkimuksessa selityksiä toiminnalle selvitettiin liikunnanopettajien kokemusten kautta. Tutkimuksen kohdejoukoksi valittiin henkilöitä, joilla tiedettiin olevan laaja työkokemus liikunnanopettajana ja heillä voitiin ennakoitua olevan ajatuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen aineistona toimi kolmen inklusiivista liikunnanopetusta antaneen liikunnanopettajan ryhmähaastattelusta saatu materiaali.

Liikunnanopettajien kokemuksista nousi esille, että urheilevien nuorten tarpeet jäävät usein vähemmälle huomiolle, kun tunnilla on paljon tukea tarvitsevia oppilaita. Toiminta inklusiivisessa liikunnanopetuksessa ohjautuu usein heikoimpien mukaan tehtäväksi ja riittävä tuen tarve henkilöresurssien muodossa on kriittistä. Samalla nousi esille, että liikunnanopettajien havaintojen mukaan urheilevat nuoret kokevat toiminnan inklusiivisilla liikuntatunneilla usein turhauttavaksi ja motivaatio toimintaan laskee.

Tutkimuksen perusteella liikunnanopettajilla on mahdollista pohtia omaa opetustaan laajemmin kaikkien oppilaiden näkökulmasta ja huomioida tukea tarvitsevien ohella myös urheilevat nuoret ja heidän koululiikuntamotivaatioonsa liittyvät tarpeet. Keskeinen askel tässä prosessissa on ensin pohtia, otanko liikunnanopettajana urheilevien nuorten tarpeet huomioon opetuksessani.

Asiasanat: inklusio, koululiikuntamotivaatio, motivaatioilmasto, nuori urheilija.

ABSTRACT

Juuti, Jani. 2022. Inclusive physical education in primary school – Are young athletes ignored? Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis in physical education, 48 pp., 1 appendice.

The purpose of this study was to investigate the experiences of physical education teachers in upper primary school on whether inclusive physical education support the targeted athletic development of a young athlete and what factors influence upper primary school athlete's motivation in physical education. The aim was to increase the understanding of whether inclusive physical education has a debilitating or supportive effect on the development of a young athlete, but also to find out the experiences of physical education teachers about the young athlete's own needs in physical education. The study seeks to find answers to whether athletic students feel that inclusive physical education support their athletic development. This study was conducted qualitatively.

In this study, explanations for the activity were elucidated through the experiences of physical education teachers. Individuals who were known to have extensive work experience as a physical education teacher and could be presumed to have thoughts about the phenomenon under study were selected as the target group for the study. The material of the study was material obtained from a group interview of three physical education teachers who had provided inclusive physical education.

From the experiences of physical education teachers, it emerged that the needs of young athletes are often overlooked in physical education when there are a lot of students in need of assistance. Activities in inclusive physical education are often directed at the weakest and the need for adequate support in the form of human resources is critical. At the same time, it was pointed out that according to the findings of physical education teachers, young athletes often find inclusive physical education frustrating and their motivation decreases.

Based on the research, physical education teachers have the opportunity to reflect on their own teaching more broadly from the perspective of all students and take into account not only those in need of support but also the needs of young athletes in inclusive physical education. A key step in this process is to first consider whether, as a physical education teacher, I will take into account the needs of young athletes in my teaching.

Key words: inclusion, motivation in physical education, motivational climate, young athlete

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 OPETUKSEN MUUTOS SEGREGAATIOSTA KOHTI INKLUUSIOTA.....	3
2.1 Segregaatio.....	3
2.2 Integraatio.....	3
2.3 Inklusion kehittyminen.....	5
2.4 Inklusio opetusta ohjaavissa laeissa ja asiakirjoissa.....	8
2.5 Onnistunut inklusio.....	8
3 INKLUUSIO JA LIIKUNNANOPETUS.....	11
4 MOTIVAATIOILMASTO KOULULIIKUNNASSA.....	13
5 NUOREN URHEILIJAN MOTIVAATIO JA OPPIMINEN.....	16
6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	21
6.1 Tutkimuksen viitekehys.....	21
6.2 Tutkijan esiymmärrys.....	21
6.3 Tutkimuskysymykset.....	22
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	24
7.1 Tutkimusmenetelmät.....	24
7.2 Tutkimuksen kohdejoukko.....	25
7.3 Aineiston keruu ja analysointi.....	25
8 TULOKSET.....	31
8.1 Synteesi.....	31
8.1.1 Huomioidaanko inklusiivisessa liikunnanopetuksessa urheilevia nuoria?.....	31

8.1.2 Motivaation ylläpito edellyttää tukea ja toimintaa	33
9 POHDINTA.....	35
9.1 Tutkimuksen tulosten pohdintaa.....	35
9.2 Tutkimuksen luotettavuus	39
9.3 Tutkimuksen eettisyys	240
9.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	241
LÄHTEET	445
LIITTEET	49

1 JOHDANTO

Tutkimuksen taustalla oli oma aiempi kokemukseni urheiluvista nuorista liikuntatunneilla. Olin toiminut liikunnanopettajana kouluissa, joissa on ollut koulun ja urheiluseurojen välistä yhteistyötä urheilijakoulutus tai “kasva urheilijaksi” teemoilla. Olin myös työskennellyt kouluissa, joissa ei pakollisten ja valinnaisten liikuntakurssien lisäksi ole ollut muuta liikunnallista tukea urheileville nuorille. Oman liikunnanopettajan kokemukseni myötä olen tehnyt havaintoja, että urheilulliset nuoret ovat saattaneet kokea saaneensa vähemmän tarpeidensa mukaista liikunnanopetusta peruskoulun yläluokilla. Tämä on saattanut näkyä turhautumisena toteutettavassa liikunnassa ja motivaation puutteena suorittaa opettajan ohjeistamia liikuntasuoritteita tasolla, johon heidän todellinen liikunnallinen kyvykkyytensä olisi antanut mahdollisuuksia. Tutkimuksessa pyrittiin saamaan vastuksia siihen, kokevatko korkealla tasolla urheilevat oppilaat saavansa liikuntatunneilla tukea omiin urheilevan nuoren tarpeisiin.

Koski (2015) on tutkinut luokanopettajien käsityksiä lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta. Tutkimuksen mukaan opettajat kyllä kokevat, että kaikkia oppilaita, myös lahjakkaita, tulee huomioida opetuksessa, mutta usein opettajan aika ja resurssit menevät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen tukemiseen. Ukkonen (2015) puolestaan on tutkinut, miten liikunnanopettajat kokevat liikunnallisesti lahjakkaat oppilaat inklusiivisilla liikuntatunneilla. Tutkimuksen mukaan lahjakkailta oppilailta saattaa esiintyä koululiikunnassa alisuoriutumista, johon vaikutuksena saattaa olla esimerkiksi ryhmän taitotaso. Tällä tutkimuksella pyrittiin pääsemään syvemmälle inklusiivisen liikunnanopetuksen vaikutuksiin ja opettajien kokemuksiin mahdollisuuksiin urheilullisen nuoren urheilijapolun tukemisessa.

Teoreettinen viitekehys muodostui osittain aineistolähtöisesti, niiden teemojen perusteella, joita ryhmähaastattelussa nousi esille. Toisaalta tutkimuksen teoreettinen viitekehys nivoutui inklusion kehittymiseen, oppilaan motivaatioon liittyviin asioihin ja urheilevan nuoren tarpeisiin. Tutkimuksen filosofinen viitekehys liikkui ontologian filosofisella alueella. Ontologia esittää kysymyksiä tutkittavan ilmiön luonteesta ja luo käsityksiä

tutkimuskohteesta. Ihmisen ollessa tutkimuskohteena, ontologisen erittelyn tuloksena on ihmiskäsitys. (Hirsjärvi ym. 1997, 126–127.) Tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään tiettyä toimintaa tulkintojen avulla, joten sitä voidaan pitää tutkimustyyppiltään hermeneuttisfenomenologisena. Hirsjärven ym. (1997, 162) kvalitatiivisten tutkimustyyppien ryhmittelyn mukaan hermeneutiikassa tulkitaan ja fenomenologiassa löydetään teemoja toiminnan merkityksen ymmärtämiseksi.

Tutkimus keskittyi inklusion aktiivisen kehittymisen aikaan, 2000-luvulla opettaneiden liikunnanopettajien kokemuksiin liikuntatunneista perusopetuksen yläkoulussa. Perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa järjestämään opetusta siten, että edistää tervettä kasvua ja kehitystä edistäen, huomioiden oppilaan ikä- ja kehitystason. Oppilas tarvitsee kannustusta ja tukea kasvaakseen täyteen mittaansa ihmisenä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14–15.) Perusopetuksen oppimiskäsitys pohjautuu siihen, että oppilaalla olisi motivaatio kehittää itseään. “Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista”. Opetussuunnitelma toteaa lisäksi, että oppilaan kiinnostuksen kohteet, tunteet ja kokemukset ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.) Vastaavasti voidaan ajatella, että itselle tärkeiden tunnekokemusten puuttuminen ja sitä myöten madaltunut motivaatio voi heikentää motivaatiota kehittää itseään ja oppilaan mahdollisuutta kasvaa täyteen mittaansa juuri kyseiselle henkilölle tärkeissä asioissa urheilijana.

Tutkimuksella yritettiin selvittää liikunnanopettajien käsityksiä liikuntatuntien motivaatioilmastoon liittyvistä asioista, joten teoreettiseen viitekehykseen nivoutui urheilevan nuoren motivaation muodostumiseen liittyvä teoria olennaisena osana. Koululiikunnan yksilöllisistä kokemuksista ja siihen liitoksissa olevista tekijöistä on tullut aiempaa merkittävämpää liikuntamotivaation synnyssä. Motivaatio vaikuttaa intensiteettiin ja suorituksen laatuun liikuntatunnilla. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 157–158.) Opettajien käyttäessä yhä enemmän aikaa heikompien oppilaiden liikuntatuntien tukemiseen herää kysymys, saavatko urheilulliset nuoret riittävästi motivoivia liikuntatehtäviä, jotta heidän motivaationsa pysyy heidän liikuntainnostuksensa edellyttämällä tasolla?

2 OPETUKSEN MUUTOS SEGREGAATIOSTA KOHTI INKLUUSIOTA

Tässä luvussa käydään läpi opetuksen muutosta segregaatiosta kohti inklusiota. Jo 1950-luvulla oli havaittavissa ajattelua, että toisista erillään tapahtuva opetus on yhteiskunnan keino välittää ihmisille viesti, että kyseiset ihmiset ovat muita huonompia. Inklusio tai opetuksessa käytettävä käsite ”Inclusive education” nousi laajemmin esille Unescon toimesta 1990-luvulla. (Saloviita 2012.) Luvussa pyritään antamaan kuva inklusion kehittymisestä, miltä inklusio näyttää opetuksessa ja minkälaisia edellytyksiä onnistuneella inklusiolla on.

2.1 Segregaatio

Syrjinnäksi nykyään katsottavaa segregaatiota on tapahtunut ja tapahtuu monissa maissa (Saloviita 2012). Integraatiolle ja segregaatiolle on yhteistä merkitys, joka perustuu tunnustettuun erilaisuuteen. Koska erilaisuuteen liittyy usein myönteisiä tai kielteisiä arvolatauksia, käsitteiden todellinen merkitys on monimutkainen. (Emanuelsson 2001, 125–126.) Segregoidun eli erillisen erityisopetuksen vaikutuksista saadut tutkimustulokset jo 1950-luvulla vaikuttivat siihen, että kaikille yhteisen koulun tavoittelu lisääntyi lähestyttäessä 1970-lukua (Moberg & Savolainen 2015, 77).

2.2 Integraatio

Integraatio on käsitteenä vanha ja toi muutoksia segregaation ajatteluun. Kirk & Johnsson (1951, 121) sanoivat jo 70 vuotta sitten, että aiheesta on väitelty vuosia. Kouluintegraatiolla tarkoitettiin oppilaiden tuloa mukaan tavalliseen opetukseen mahdollisuuksien mukaan (Saloviita. 2013, 86). Inklusion käsitettä on käytetty jo yli kolmen vuosikymmenen ajan, mutta kaikkia tasa-arvoisesti tavoitettavaa opetusta on yritetty saavuttaa paljon tätä kauemmin. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteesta käytiin keskustelua 1970-luvulta 1990-luvulle asti integraatio käsitteen nimissä (Moberg ym. 2015, 76). Segregaatioon muodostuneen arvostelun myötä siirryttiin integraatioon, jossa oppilas siirrettiin osa-aikaisesti yleisopetuksen ryhmään. Inklusiivisen ajattelun nostaessa päätään alettiin siirtyä malliin, jossa tuen tarve ei ollut opiskelupaikkaa määräävä tekijä. (Takala ym. 2020, 15.)

Muutos segregaatista integroituun opetukseen tapahtui jokseenkin nopeasti. Vielä yhdeksänkymmentä luvun puolivälissä erityisoppilaat olivat pääosin erityiskouluissa tai erityisluokissa. Maailmanlaajuiset inklusiopyrkimykset johtivat siihen, että vuonna 2006 suomalaisista erityisoppilaista oli yleisopetuksen ryhmissä mukana kokonaan tai osittain jo 49 prosenttia. (Lakkala 2008, 46.)

Integraatio ei ole pelkästään sitä, että kaikki oppilaat laitetaan fyysisesti samaan paikkaan vaan siihen kuuluu muitakin näkökulmia. Moberg ym. (2015, 82–83) esittelevät koulutuksellisen integraation neljä tasoa seuraavasti: **Fyysinen integraatio** on perustaso, jossa kaikkia oppilaita opetetaan yhdessä. **Toiminnallinen integraatio** edellyttää toimivien opetusjärjestelyiden takaamista kaikille. **Psykologinen ja sosiaalinen integraatio** edellyttää kaikkien osallistujien kehittymistä, hyväksymistä, osallisuuden, yhteisöllisyyden ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä. Lisäksi luodaan pohjaa **yhteiskunnalliselle integraatiolle** koulun jälkeisessä yhteisessä toiminnassa. (Moberg ym. 2015, 82–83.)

Integraatiota voidaan pitää käsitteenä osittain syrjivänä, koska sen lähtökohtana on ajatus muista yhteisöistä erillään olevista ryhmistä, mutta joiden olisi hyvä olla yhteydessä yhteisöönsä (Väyrynen 2001, 16). Integraatio ja inklusio perustuvat tavoitteellisesti ja ideologisesti näkemyksiin ihmisestä ja demokratiasta. Ihmiset ovat normaalisti erilaisia edellytyksiltään, mutta haastava kysymys on, kuinka paljon itsessään normaalia erilaisuutta ihmiset ovat valmiita sietämään. (Emanuelsson 2001, 126.) Kysymys on edelleen ajankohtainen, mutta nykyisin arvostetaan ihmisen itsensä näkemystä enemmän, esimerkiksi pienryhmätoiminnan osalta perusopetuksessa.

Koulutukseen liittyvässä tasa-arvossa otettiin tärkeitä askeleita 1990-luvulla. Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) vammaisten vuosikymmenen päätösasiakirja linjasi 1993, yhteisopetuksen eli integraation valtioita velvoittavaksi periaatteeksi vammaisten oppilaiden koulunkäynnin järjestämisessä (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, 7). Integraatioajatusta oli osaltaan kehittämässä YK:n asiakirja vuodelta 1994, jossa esiteltiin yleisiä sääntöjä tasa-arvon kehittämiseksi vammaisten henkilöiden mahdollisuuksissa. Integroitu koulutus tulisi nähdä mahdollisuutena ja erityisopetuksen tulisi tähdätä siihen, että osallistuminen

yleisopetukseen on mahdollista. Kaikille oppilaille tulisi luoda yhtäläiset mahdollisuudet resurssien puolesta. (Yhdistyneet kansakunnat YK, 1994.) Matka kohti inklusiivisempaa opetuksesta oli näin saanut voimakkaan sysäyksen.

2.3 Inklusion kehittyminen

Inklusio on integraatiota uudempi käsite. Sen yhtenä lähtökohtana voidaan katsoa olleen vuoden 1983 Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) vammaisten vuosi, jonka teemana oli "täysi osallisuus ja tasa-arvo" (Takala, Äikäs & Lakkala. 2020, 15). Inklusiivinen kasvatus, jossa kaikki oppilaat voivat käydä yhteistä koulua, on esiintynyt yleismaailmallisena tavoitteena useissa YK:n julkilausumissa 1980-luvulta lähtien (Moberg ym. 2015, 76). Vuoden 1994 Unescon Salamancan julistus nosti inklusion keskeiseksi tasa-arvon käsitteeksi (Saloviita 2013, 86; Takala ym. 2020, 15).

Tasa-arvoisten mahdollisuuksien luomista koulumaailmassa voidaan pitää yhtenä koulun keskeisimmistä tehtävistä kaikkien oppilaiden osallisuuden varmistamiseksi. Takala (2020, 35) sanookin reilu neljännes vuosisata Salamancan julistuksen jälkeen inklusion perustuvan demokraattisten yhteiskuntien pyrkimykselle tasa-arvoon ja, että inklusiivinen kasvatus tarkoittaa osallisuutta, tasavertaisuutta sekä oikeutta hyvään opetukseen kaikilla lapsilla tulevaisuuden koulumaailmassa. Salamancan sopimuksessa päätettiin, että riippumatta oppilaiden tuen tarpeista kaikilla lapsilla tulee olla mahdollisuus käydä koulua tavallisessa koulussa (Takala 2020, 35). Inklusion vastakkaisena käsitteenä voidaan pitää eksklusiota, jossa suljetaan ulos. Koulumaailmassa tämä tarkoittaa tuen tarpeessa olevien lasten jättämistä opetuksen ulkopuolelle, laittamista laitokseen tai erityiskouluun. Tällöin käytetään käsitettä segregatio. (Takala ym. 2020, 15.) Eksluusion tai segregation kaltainen toiminta koulumaailmassa tulkittaisiin nykyään hyvin herkästi syrjiväksi toiminnaksi. Väyrynen (2001, 15) kuvailee inklusiota filosofiaksi tai toimintavaksi, joka vastustaa syrjintää sekä periaatteiden että käytännön tasolla.

Integraatiota ja inklusiota ei tarvitse eritellä kauas toisistaan ja niissä voidaankin nähdä osittaista päällekkäisyyttä. Molemmat käsitteet ohjaavat kohti tasa-arvoista yhteiskunnassa

toimimista (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 15). Saloviidan (2013, 86–87) mukaan inklusion käsitteellä haluttiin tuoda esille uutta ajattelutapaa, jossa yksilölliset tukitoimet korostuvat. Inklusiossa yksilöllisillä tukitoimilla tavoitellaan kaikkien täyttä integraatiota. Inklusiivinen opetus onkin siirtynyt yleisesti hyväksytystä kansanvälisestä tavoitteesta, osaksi kansainvälistä lainsäädäntöä. (Saloviita 2013, 86–87.) Inklusio on käsitteenä kiistelty. Sille ei ole yhtä yhteisesti hyväksyttyä määritelmää. Inklusiota olisikin hyvä tarkastella useasta näkökulmasta. (Takala ym. 2020, 7.) Tasa-arvoisen ajattelun korostuessa inklusio oli seuraava käsitteellinen askel. Normalisaation ja integraation mallien jälkeen inklusio oli uusin ideologia vammaisten tasa-arvon toteuttamiseen koulussa ja yhteiskunnassa. Normalisaation perustana oli ymmärrys tasa-arvosta ja erilaisuuden tunnustaminen. (Murto 2001, 39.) Erilaisuuden tunnustaminen ja hyväksyminen on keskeinen edellytys yhdessä toimimiselle.

Inklusio ja osallisuus kuuluvat keskeisesti ihmisarvon ja ihmisoikeuksien toteutumiseen. Erityistä tukea vaativien lasten ja nuorten integraatio toteutuu parhaiten inklusiivisissa kouluissa, jotka palvelevat yhteisön kaikkia lapsia. (United Nations ym. 1994, 61.) Inklusiivisen koulun perustavanlaatuisen periaate on, että kaikkien lasten tulisi opiskella yhdessä, mikäli mahdollista, huolimatta niistä vaikeuksista tai eroista, joita yksilöillä voi olla. Inklusiivisissa kouluissa erityistä tukea tarvitsevien lasten tulisi saada kaikkea erityistä tukea, jota he tarvitsevat, jotta varmistetaan tehokas koulutus. (United Nations ym. 1994, 61.) Matkaa kohti yhteistä koulua ovat vuosikymmenien saatossa edistäneet useat kansainväliset sopimukset. Syksyllä 2006 YK:ssa hyväksytty yleissopimus vammaisten oikeuksista toi merkittävästi lisää painoarvoa tasapuoliseen ja yhdenvertaiseen kohteluun yleisessä koulujärjestelmässä (Moberg ym. 2015, 89–90).

Inklusiolla tarkoitetaan kaikkien lasten opettamista yhdessä niin, että oppilaiden toisistaan poikkeavat tarpeet havaitaan ja otetaan huomioon (Saloviita. 2013, 86; United Nations & Ministry of Education and Science Spain. 1994, 61). Inklusiivisen opetuksen perusteena on pidetty tasa-arvoa. Sen on todettu saavuttavan parempia oppimistuloksia kuin opetusmalli, jossa oppilaita erotellaan. (Saloviita 2013, 86–87.) Inklusiossa kaikki oppilaat ovat samanarvoisia ja yksilöitä, eikä eri oppilasryhmiä erotella. Inklusio tarkoittaa sosiaalisen integraation toteutumista koulussa ja siinä korostuu osallisuuden ja yhteisyyden

saavuttaminen ja kokeminen. (Murto 2001, 40–44.) Jotta inklusiota olisi mahdollista toteuttaa, vaatii se tiettyjä olosuhteita resurssien näkökulmasta. Riittävän pieni oppilasryhmä mahdollistaa erilaisuuden huomioon ottamisen. Oikeiden arvovalintojen lisäksi tarvitaan yhteissuunnittelua ja yhteistyötä. (Lakkala 2008, 46.) Inklusiota ei voida toteuttaa huomioimatta tiettyjä sen mukanaan tuomia edellytyksiä. Taulukossa 1 on kuvailtu inklusion tunnuspiirteitä.

TAULUKKO 1. Miltä inklusio näyttää? (mukailtu Väyrynen 2001, 20–23).

Inklusio ei tarkoita sitä, että kaikki kohdeltaisiin samalla tavalla
<ul style="list-style-type: none"> - Inklusiivinen lähestymistapa oppimiseen ja opettamiseen hyödyntää yhteistyötä oppilaiden, opettajien ja huoltajien kesken. - Inklusio on lähestymistapa, joka tarkastelee sitä, miten oppilaan kohtaamiin oppimisen osallistumisen esteisiin voidaan puuttua oppilaan omassa ympäristössä.
Oppilaiden tulisi saada tarvitsemaansa tukea. Määrä ja laatu riippuu kontekstista
<ul style="list-style-type: none"> - Yhdessä kontekstissa tämä voi tarkoittaa liikuntavammaisen saamaa tukea, toisessa kontekstissa esimerkiksi sitä, että oppilas voi vastata kysymyksiin omalla äidinkielellään.
Oppilaiden erilaisuus oppimisen ja opettamisen lähtökohtana
<ul style="list-style-type: none"> - Opettajien mahdollisuus tukea eniten tukea tarvitsevia oppilaita edistyy sellaisten opetus- ja oppimismenetelmien avulla, jotka vastaavat oppilaiden tarpeisiin ja hyödyntävät heidän tietojaan ja taitojaan.

Esteitä inklusion toteutumiselle ovat opettajan puutteellinen koulutus, puutteet ihmisten tai materiaalien resursseissa, puutteet koordinoinnissa erityisopetuksen ja yleisopetuksen

käytäntöjen sekä koulujen välillä ja ymmärryksen puute yhteiskunnassa sekä sen edustajissa (United Nations ym. 1994, 32; Väyrynen 2001, 18). Esteitä voivat lisätä puutteelliset opetusmenetelmät, jotka eivät huomioi oppilaiden yksilöllisyyttä tai erilaisuutta (Väyrynen 2001, 18). Kyvyttömyys ja ilmiö, joka kattaa stereotypiat, uskomukset, negatiiviset asenteet ja epäasiallisen käyttäytymisen ovat merkittäviä esteitä onnistuneelle lasten integraatiolle ja opetukselle (Peters 1999, 15). Inklusion toteutumisen esteiden huomioiminen on tärkeää, jotta asioihin voidaan reagoida paikallisten olosuhteiden ja mahdollisuuksien mukaan.

2.4 Inklusio opetusta ohjaavissa laeissa ja asiakirjoissa

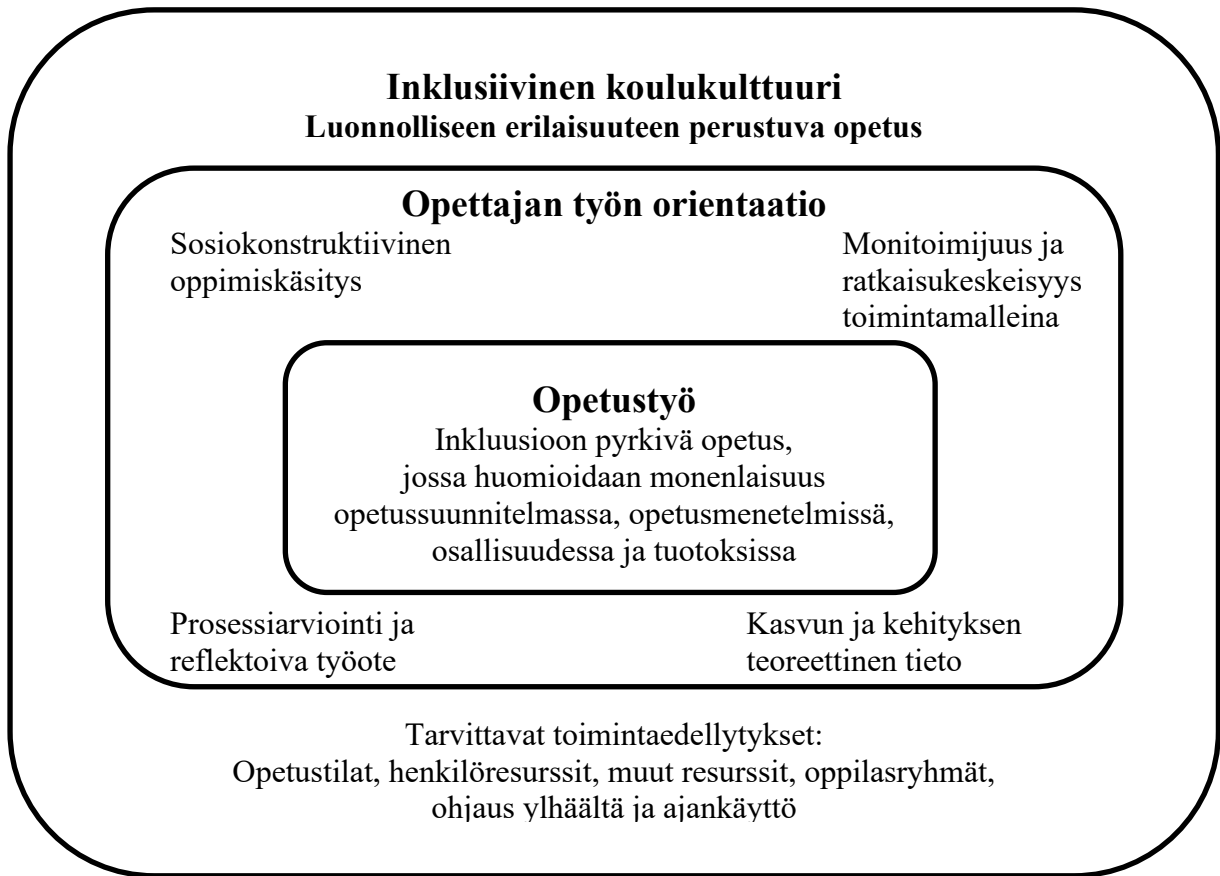
Suomessa on säädetty lakeja ja asiakirjoja säätelemään opetusta eri oppiasteilla. Luokkia 1–9 eli perusopetusta säätelevät keskeisimpinä perusopetuslaki (628/1998) ja sen muutokset (laki perusopetuksen muuttamisesta (642/2010) sekä opetussuunnitelman perusteet 2014 (Opetushallitus 2014). Ennen perusopetusta käytävää toimintaa säätelee varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja perusopetuksen jälkeen käytävää toimintaa lukiolaki (714/2018). Ennen vuotta 2010 käytetystä kaksiportaisesta yleisopetuksen ja erityisopetuksen mallista siirryttiin kolmiportaisen tuen malliin, jossa tuen portaat ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tuen antaminen mainitaan kaikissa edellä mainituissa asiakirjoissa, puhumatta kuitenkaan juurikaan inklusiosta. Inklusion tulkitseminen jääkin opetusta järjestävän tahon tulkittavaksi. (Takala ym. 2020, 23–24.) Inklusio on tuotu opetusta ohjaavaksi tekijäksi Opetussuunnitelman perusteissa (2014) lausahduksella: “Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti” (Opetushallitus 2014).

2.5 Onnistunut inklusio

Inklusio on filosofia, jossa uskotaan, jossa hyväksytään erilaisuus ja jossa jokaisella on oikeus osallistua täydellisesti yhteiskunnassa. Onnistuneessa inklusiossa toteutuu asioita, jotka voidaan asettaa asenteiden, ammatillisten taitojen ja tietojen sekä tukisysteemin käsitteiden alle. (Bricker 2000, 18.) Peters (1999, 15–20) kuvailee inklusiota käytännöksi, joka edellyttää yhteistyötä, tiimityöskentelyä, joustavuutta ja halukkuutta ottaa tukea sitä antavilta yksilöiltä ja instituutioilta. Kaikkien mukana olevien on sitouduttava tähän

filosofiaan, opetuksen tavoitteisiin ja tasa-arvoon oppilaiden välillä (Peters 1999, 15–20). Pohjimmiltaan inklusio on opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien tarkastelua ja muokkaamista paikallisiin olosuhteisiin sopiviksi joustavan opetuksen toteuttamiseksi ja kaikki oppilaat tasapuolisesti huomioonottaviksi (Väyrynen 2001, 18). Inklusion on tarkoitus valmistaa kaikista oppilaista antoisaa elämää eläviä, osallistuvia yhteiskunnan jäseniä. Lapset ovat oikeutettuja oppimaan vertaistensa kanssa, ja heidät tulee kytkeä taitojen sekä tarpeiden mukaiseen oppimiseen. Lasten tulee ottaa vastuuta auttamisesta muita oppimaan ja kasvamaan. Inklusio voi olla suuri menestys, mikäli nämä kolme periaatetta toteutuvat. (Peters 1999, 15–20.)

Onnistuakseen inklusiivinen kasvatus edellyttää resursseja ja toimintatapaan sitoutuneita henkilöitä. Apuna käytettäviä resursseja voivat olla opetusvälineiden ja teknologian monipuolinen käyttö, yhteistyön lisääminen erityisopettajan, resurssiopettajan tai koulunkäynninohjaajan kanssa, yhteisopetuksen hyödyntäminen tai pienempään luokkakokoon siirtyminen. (Takala ym. 2020, 35.) Salmela-Aro (2018, 27) sanookin, että resursseilla on keskeinen vaikutus positiiviseen kehitykseen koulussa ja, että näihin resursseihin voi koulun lisäksi liittyä koulun ulkopuolisia tekijöitä. Aineelliset resurssit ja henkilöresurssit kouluissa vaihtelevat paikallisesti paljonkin, mutta suhtautumiseen inklusiiviseen kasvatukseen voi jokainen opettaja vaikuttaa itse. Opettajan inklusiivinen orientaatio vahvistaa tukea tarvitsevan oppilaan osallisuutta ja oppimista (Murto 2001, 45). Optimaalisissa oppimiskokemuksissa kohtaavat oikeassa suhteessa haasteellisuus, kiinnostavuus ja oppilaan sen hetkiset taidot (Salmela-Aro 2018, 29). Tämän oppimiskokemuksen luomisessa opettajalla on keskeinen rooli. Kuviossa 1 on esitelty mukailtuna Lakkalan (2008, 48) inklusiivisen opettajuuden pelkistetty malli.



KUVIO 1. Inklusiivisen opettajuuden pelkistetty malli. (mukailtu Lakkala 2008, 48).

3 INKLUUSIO JA LIIKUNNANOPETUS

Perusopetuksessa on vuosiluokasta riippuen kaikille yhteisiä liikuntatunteja 2–3 kertaa 45 minuuttia ja keskimäärin 100 minuuttia viikossa. Liikunnan määrää voi kasvattaa valitsemalla liikunnan valinnaisaineeksi. (Tuloskortti 2022, 45.) Noin joka viidennellä lapsella tai nuorella on tarvetta jonkinasteiseen tukeen koulussa esimerkiksi sairauden tai vamman johdosta. Myös kiinnostus liikunnan harrastamista kohtaan vaihtelee oppilailla. (Huovinen & Rintala 2013, 383.) Toimintarajoitteisten määrä vaihtelee eri tutkimuksissa sen perusteella, miten toimintarajoitteita ja vammaisuutta on määritelty (Tuloskortti 2022, 10). Perusopetuksen opetussuunnitelman antaman tulkinnanvapauden myötä opetuksen järjestäjät voivat toteuttaa inklusiivista kasvatusta joustavasti ja paikalliset olosuhteet huomioiden (Takala ym. 2020, 24). Inklusiivinen liikunnanopetus vaihtelee koulujen ja oppilaiden tarpeiden ja resurssien mukaan laajalti.

Koululiikunnassa oppilailla on paljon hyvin myönteisiä, mutta myös joillakin oppilailla kielteisiä kokemuksia (Kuusela & Lintunen 2009, 180). Kuuselan ym. (2009, 180) mukaan niin koululiikunnassa kuin urheilussa tulisi kiinnittää enemmän huomiota toimivan vuorovaikutuksen, yhteisöllisten ja etenkin oppilaita innostavien oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien kehittämiseen, jotta oppimista ja hyvinvointia edistetään. Opettajan keskeisiin tehtäviin kuuluu pitää huolta siitä, että kaikilla oppilailla on yhtäläiset mahdollisuudet eikä eriarvoisuudelle ole sijaa koulumaailmassa. Riippumatta perheen taloudellisesta tilanteesta, kulttuurista, terveydentilasta, vammasta, sairaudesta tai muusta yksilöä määrittävästä tekijästä, kaikilla lapsilla ja nuorilla tulee olla tasa-arvoiset ja yhdenvertaiset mahdollisuudet liikkua (Tuloskortti 2022, 10).

Liikunnanopetuksessa toiminnan tulee antaa kaikille oppilaille mahdollisuus onnistumiseen ja opetuksessa keskeistä on yksilöllisyyden huomioonottaminen, mahdollistaen mieluisan liikuntaharrastuksen ylläpitämisen tai löytymisen (Opetushallitus 2014). Opettajan tehtäviin kuuluu ottaa huomioon opetusryhmissä jokaisen oppilaan erityiset lähtökohdat ja tarpeet opetuksen organisoinnissa. Liikunnanopetuksessa tämä voi tarkoittaa fyysistä aktiivisuutta tarvitsevien ja toimintakyvyn rajoitteiden huomioimista leikkien, harjoituksen ja lepotaukojen

erityisellä rytmittämällä sekä tarjoamalla oppilaille valinnan mahdollisuuksia koettujen kyvykkyyksien mukaan. (Huovinen & Rintala 2013, 383.)

Inklusion organisoiminen koululiikunnassa toimintarajoitteisten ja yleisopetuksen ryhmien välillä ei ole yksinkertainen asia kouluille, eikä liikunnanopettajille. Mielipiteet jakautuvat myös nuorten itsensä keskuudessa. Toimintarajoitteisista 13–17-vuotiaista neljä viidestä nuoresta kokee, että tyttöjen ja poikien tulisi liikkua yhdessä ja joka kolmas toimintarajoitteinen kokee, että liikunta olisi hyvä toteuttaa inklusiivisissa ryhmissä. Erillään tapahtuvan toiminnan kannalla on 28 prosenttia nuorista ja toimintarajoitteisista nuorista 25 prosenttia kannattaa erillään muista tapahtuvaa liikuntaa. (Tuloskortti 2022, 12.)

4 MOTIVAATIOILMASTO KOULULIIKUNNASSA

Tutkimuksessa selvitetään liikunnanopettajien kokemuksia koululiikuntamotivaatiosta inklusiivisessa liikunnanopetuksessa. Tässä luvussa käydään läpi koululiikuntaan ja ihmisen motivaatioon liittyviä tekijöitä.

Motivaatio-käsitteen alle voidaan yhdistää ihmisen käyttäytymistä koskevat mitä varten- ja miksi- kysymykset. Olosuhteet ja prosessit, joita voidaan pitää toiminnan vaikuttimina kuuluvat tämän motivaation ryhmäkäsitteen alle. (Zimmer 2001, 78.) Koulumotivaatiosta puhuttaessa tarkoitetaan oppimisen ja opiskelun tahtoa ja sitä, että kouluun liittyvät asiat koetaan omalle elämälle hyödyllisiksi ja mielekkäiksi. Motivaatiota voidaan tukea ja se kehittyy lukuisten oppimistilanteiden, sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä annetun ja saadun palautteen kehässä, ollen jatkuvassa muutoksessa. (Salmela-Aro 2018, 181–182.)

Toiminnasta pois jättäytyminen juontaa usein juurensa motivaation puuttumiseen. Toiminnan herättäessä uteliaisuutta ja tuottaessa iloa, oppijassa herää kiinnostus ja sisäinen motivaatio lisääntyy. (Haapaniemi & Jantunen 2013, 303–304.) Motivaatio on keskeinen asia jonkin oppimisessa ja opettajalla on merkittävä rooli tässä prosessissa. Salmela-Aron (2018, 9) mukaan kiinnostus on tärkeä osa oppimista ja, että oppimismotivaatiossa on tärkeää kyky muodostaa selkeitä ja merkityksellisiä tavoitteita. Liikunnanopettajien keskeisimpiä haasteita on pystyä edistämään motivaatiota ja sen myötä tukea liikunnallisen elämäntavan kehittymistä ryhmissä, joissa on hyvin erilaisia oppilaita (Jaakkola & Liukkonen 2013, 144).

Motivaatioilmasto voi olla joko minä- tai tehtäväsuuntautunut. Motivaatioilmastotutkimusten mukaan tehtäväsuuntautuneisuuden korostaminen on suositeltavaa sekä koululiikunnassa että kilpaurheilussa. (Nikander & Rovio 2009, 233.) Tehtäväsuuntautuneissa oppimistilanteissa, joissa urheilijan osaamista ja oppimista arvioidaan, yksilö omaksuu toimintatapoja, kuten ahkera työskentely, haastavien tehtävien ottaminen ja periksiantamattomuus. Etenkin lasten kodalla tällainen motivaatioilmasto korostaa oppimista. (Roberts & Treasure 2012.) Liikunnanopettaja voi edistää tehtäväsuuntautuneisuutta tuottamalla pätevyyden kokemuksia kaikille oppilaille korostamalla maksimaalista ponnistelua, laadukkaita suorituksia, jatkuvaa

osallistumista, uusien asioiden oppimista, henkilökohtaista edistymistä ja itsevertailua (Jaakkola & Liukkonen 2013, 154).

Decin & Ryanin (2000, 237–243) mukaan sisäinen motivaatio ja hyvin sisäistetty ulkoinen motivaatio ovat perusteita autonomiselle ja itsemääräävälle käyttäytymiselle. Kun ihmisten tehtäväsuuntautunut toiminta on autonomista eikä kontrolloitua, seuraukset ovat positiivisia, mitä tulee niin toiminnan laatuun kuin terveyteen ja hyvinvointiin. Motiivien hidas muutos ulkoisista kohti sisäisiä tapahtuu silloin, jos oppilaalla on mahdollista toimia hänen pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemuksiin tyydyttävässä ympäristössä. Riittävän tehtäväsuuntautuneisuuden varmistaminen oppitunneilla on yksi keskeisimmistä liikunnanopettajan pedagogisista toimenpiteistä, joilla tuotetaan positiivisia liikkumiskokemuksia. (Jaakkola & Liukkonen 2013, 152–154.) Opetuksen tulisi perustua tähän sisäisen motivaation rakentamiseen sen sijaan, että motivaation lähteenä olisivat esimerkiksi arvosanaan liittyvät ulkoiset tekijät (Haapaniemi & Jantunen 2013, 258).

Ohjaajan tulisi edistää motivaatiolle suotuisaa ilmapiiriä, koska se vaikuttaa ryhmän jäsenten suoritusten tehoon ja laatuun, pitkäjänteisyyteen ja tavoitteiden valintaan sekä niiden laatuun (Nikander & Rovio 2009, 232). Ohjaajalla tai liikuntatunnilla toimivalla opettajalla on keskeinen rooli oppijan motivaation muodostuksessa. Deci & Ryan (2000, 243) sanovat, että motivaation puute voidaan yhdistää moniin negatiivisiin lopputulemiin. Valinnat, jotka estävät autonomiaa ja pätevyudentunteen kehittymistä yhdistetään heikompaan motivaatioon ja suoriutumiseen (Deci & Ryan 2000, 227). Koulun oppimistilanteet ovat niin monimutkaisia, etteivät yksittäiset motivaatioteoriat riitä kuvaamaan kaikkea oppimistilanteisiin vaikuttavia tekijöitä ja niiden dynamiikkaa (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 182). Joka tapauksessa positiiviset kokemukset muuttavat vähitellen persoonallisuuden tason motivaatiota, jolloin oppilaat kasvavat kohti liikunnallisesti aktiivista elämäntapaa. Liikunnanopettajan keskeisimpiin haasteisiin luoda tällainen liikkumisympäristö kaikille oppilaille taitotasosta riippumatta. (Jaakkola & Liukkonen 2013, 146.)

Liikuntatuntien sosiaaliset ympäristöt tarjoavat oppilaille kokemuksellisia tilanteita kasvuun ja kehittymiseen. Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet tuovat muiden nähtäväksi ihmisten kyvyt,

jolloin niiden ja oman tekemisen arviointi sekä korjaaminen mahdollistuu tehokkaammin. Lapset haluavat luontaisesti oppia ja ovat uteliaita uusia asioita kohtaan, mikä korostaa kasvattajien roolia sellaisen sosiaalisen ympäristön ylläpitämisessä, joka tukee luottamusta ja yhdessä oppimisen mielekkyyttä. (Haapaniemi & Jantunen 2013, 305–306.)

5 NUOREN URHEILIJAN MOTIVAATIO JA OPPIMINEN

Tutkimuksen keskeisiin teemoihin liittyy ymmärrys nuoren urheilijan motivaatiosta ja oppimisesta. Tähän liittyvää teoriaa käsitellään tässä luvussa. Tutkimuksen kannalta on tärkeää ymmärtää, millaiset tekijät vaikuttavat nuoren urheilijan motivaatioon ja miten nämä asiat heijastuvat oppimiseen. Ymmärtämällä motivaation ja oppimisen yhteyksiä voidaan käydä tulkintaa haastattelussa esille tulleista liikunnanopettajien kokemuksista urheilevista nuorista inklusiivisessa liikunnanopetuksessa.

Motiivi (motive) käsitettä käytetään syystä aloittaa tai ylläpitää jotakin käyttäytymistä. Motivaatiopsykologian mukaan ihmisen perustarpeisiin ja sisäiseen motivaatioon liittyy kaksi asiaa: mitä halutaan ja miten paljon halutaan. Kaikki ihmiset haluavat esimerkiksi voittamista, mutta eivät samassa määrin. (Reiss 2013, 15–18.) Kaikki ihmiset haluavat liikuntaa, mutta hyvin aktiiviset ihmiset haluavat liikuntaa paljon enemmän kuin ne, joiden aktiivisuuden tarve ei ole vahva. Fyysisen aktiivisuuden perustarpeen tärkein motiivi on vahva fyysisen aktiivisuuden tarve. Urheilullista persoonallisuutta määrittelevät seuraavat viisi motivaatiopiirrettä tai tarvetta: vahva fyysisen aktiivisuuden tarve, perheen tarve, vallan tarve, koston/ voittamisen tarve ja sosiaalisten kontaktien tarve. Koston/ voittamisen tarve motivoi kilpailuhenkisyyttä ja vallan tarpeen tyydyttäminen tuottaa iloa omasta pystyvyydestä ja tuottaa pätevyyden tunnetta. (Reiss 2013, 53–63.)

Nuoren tulee ymmärtää oma roolinsa oppimistapahtumissa, jolloin hän pystyy itsenäisesti hankkimaan uusia tietoja ja taitoja. Oppimaan oppimisen taidoilla, vuorovaikutustaidoilla ja itseohjautuvuudella on suuri merkitys nuoren oppimisessa. (Miettinen & Vuohiniemi 1999, 175.) Miettisen ym. (1999, 153) mukaan nuorta urheilijaa opettavan tehtäviin kuuluu uusien kokemusten ja olemassa olevien tietojen vuorovaikutuksen edistäminen, tiedon rakentamisen tukeminen, rohkaisu omien ajatusten ilmaisuun sekä pyrkimys oppimisprosessin ymmärtämiseen. Oppilas puolestaan näkee opettajan oppimisen oppaana, auttajana, tukijana ja helpottajana. Nuoren urheilijan motivaatioon vaikuttavat ongelmanratkaisu, itsekeksiminen, ”korkeampien tarpeiden tyydyttäminen”, tiedollinen ristiriita sekä palkkiot ja rangaistukset. (Miettinen ym. 1999, 153.)

Zimmerin (2001, 79) mukaan oppimiseen vaikuttavat voimakkaasti tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ja oppimismotivaatio on vuorovaikutusta ihmisen persoonallisuuden suhteellisen pysyvien piirteiden (motiivien) ja tilannekohtaisen virikkeellisten muuttujien välillä. Pysyviä persoonallisuuden piirteitä ovat suoritusmotiivi, kiinnostus tehtäviin ja tilanteisiin sekä sosiaaliset motiivit, kuten tunnustuksen, pätemisen, rangaistuksen välttämisen ja hyväksynnän tarve. Tilannekohtaisia virikkeellisiä muuttujia puolestaan ovat annetun tehtävän suoritettavuus ja vaikeusaste, tilanteen kiihokkeellisuus ja tehtävän uutuusaste. (Zimmer 2001, 79.)

Oikeanlaisten virikkeiden tuominen opetukseen lisää kiinnostusta ja siten tekemisen määrää toiminnassa mukana olevilla henkilöillä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että hermoston kehittymistä ja luovuutta voidaan tukea kouluissa opetuksen toimesta lisäämällä käsin tekemistä. Liikunnan oppiaineessa tällä saavutetaan moniulotteinen positiivinen vaikutus terveyteen ja oppimiseen. (Haapaniemi & Jantunen 2013, 27.) Sisäinen motivaatio on oppimisen kannalta paras motivaation muoto. Kun nuori saa oppia sitä mitä haluaa, oppiminen on luonnollista, jatkuvaa ja välttämätöntä. (Miettinen ym. 1999, 177.) Hakkarainen ym. (2009, 357) korostavat sisäisen motivaation merkitystä urheilijalla ja sanovat sen olevan tärkein motivaation tyyppi. Sisäisen ja ulkoisen motivaation kautta urheiluun sitoutumista on esitelty kuviossa 2.

Jaakkola & Liukkonen (2020, 57) sanovat, että motivaatioilmasto ohjaa niitä tavoitteita, joita toiminnalla on ja, että kaikki pedagogiset ja didaktiset ratkaisut vaikuttavat koettuun motivaatioilmastoon.

Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oikeantasoiset, vaihtelevat ja monipuoliset tehtävät tuottavat onnistumisia ja tukevat oppimista. Toiminnassa tämä tarkoittaa sitä, että keskitytään taitojen oppimiseen sen sijaan, että vertailtaisiin tuloksia muihin, huomioidaan eriyttäminen taitotason mukaan ja mahdollistetaan koetun autonomian tärkeys tehtäviä laadittaessa. (Hakkarainen ym. 2009, 355–360.) Toiminnan kohdentuessa tavoitteelliseen tuloksentekoon, kuten urheilvilla ihmisillä tapahtuu, motivaatioilmaston merkitystä ei voida väheksyä. (Hakkarainen ym. (2009, 355) sanovat, että motivaatioilmastolla on erityinen merkitys urheilijoiden oppimiseen ja se vaikuttaa urheilijoiden käyttäytymiseen.

Nikanderin & Rovion (2009, 233) mukaan tehtäväsuuntautuneella motivaatioilmastolla kilpaurheilussa on havaittu olevan myönteisiä yhteyksiä tehtävän suorittamiseen seuraavanlaisesti:

- parempaan yksilöllisen harjoittelun toteuttamiseen ja harjoittelun laatuun,
- ongelmanratkaisukyvyyn kehittymiseen,
- oppimisen edistymiseen,
- korkeaan suoritustehokkuuteen,
- taitojen ja pelisuorituksen edistymiseen,
- parempaan viihtymiseen, itseluottamukseen, urheiluhenkisyyteen ja suoritustyytyväisyyteen,
- myönteiseen suhtautumiseen valmentajaan ja
- uskon lisääntymiseen tavoitteen saavuttamiseksi

Itseluottamuksen käsitteenmäärittely ei ole aivan yksiselitteistä, mutta useimmiten sen kuvataan olevan ihmisen käsitys omista taidoista ja kyvystä, suhteessa tavoiteltuun lopputulokseen tai käsillä olevaan tehtävään. Itseluottamus rakentuu ja vahvistuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja koettujen aiempien kokemusten kautta. (Roos-Salmi 2020, 150–155.) Urheilijan itseluottamusta vahvistaa hyvä ja laadukas harjoittelutausta, myönteinen ajattelu ja onnistumisen kokemukset, minkä myötä urheilijan motivaatio harjoitella kasvaa. Urheilijan pystyvyyden tunnetta tukevat aikaisemmat onnistumiset, oma myönteinen itsepuhelu ja

toisten vakuuttelu urheilijan pystyvyydestä. (Kaski 2006, 81–83.) Koululiikunnassa yksi keskeinen tekijä on turvallisuus koko ympäristössä, jossa toimitaan. Terve ja turvallinen kasvu- ja kehitysympäristö parantaa viihtymistä toiminnassa ja sitä, että itsetuntoa ei koeta uhatuksi tai harjoitus- ja suoritustilanteita ahdistaviksi (Jaakkola & Liukkonen 2020, 49). Urheilevilla nuorilla liikuntaan liittyvää toimintaa suurempi tavoitteellisuus. Tavoitteet ja urheilijan muodostamat mielikuvat tulevaisuudesta vaikuttavat harjoittelumotivaatioon. Motivaatiota voidaan edistää tavoitteilla, jotka ovat helposti hahmotettavia, etenevät sopivin askelin ja vahvistavat itsetuntoa. (Liukkonen 1995, 10.)

Opettajan olemus on merkityksellinen seikka oppilaalle. Oppiminen on usein tehokkaampaa pidetyn opettajan tunneilla niillä oppilailla, jotka näin kokevat. Oppilaat muistavat opettajistaan paremmin ääripäät eli hyvänä tai huonona pitämänsä opettajat ja hyvänä pidetty opettaja saattaa saavuttaa oppilaan ajattelussa jopa esikuvan aseman. (Haapaniemi & Jantunen 2013, 120.) Urheilevien ihmisten motivaation edistämiseen liittyy monia tekijöitä, joiden voidaan ajatella motivoivan urheilevia oppilaita liikuntatunneillakin. Jaakkola & Liukkonen (2020, 63) ovat luetelleet seuraavat yhdeksän asiaa, joilla valmentaja voi edistää urheilijoiden motivaatiota: 1. urheilijat mukana harjoitteluun liittyvässä päätöksenteossa 2. taitotason mukainen ja eriyttävä toiminta 3. virheet nähdään mahdollisuutena oppia 4. yhteistyön edistäminen urheilijoiden kesken 5. palautteen antaminen kehitymisestä ja yrittämisestä 6. arviointi harjoitus- ja kilpatoiminnasta yhdessä urheilijoiden kanssa 7. yksityisesti annettava palaute 8. henkilökohtaiset tavoitteet ja niiden tukeminen 9. luodaan jokaiselle tärkeä asema. Liikuntatunneilla opettajan on mahdollista edistää urheilijoiden motivaatiota ottamalla huomioon näitä tekijöitä opetuksessa.

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

6.1 Tutkimuksen viitekehys

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää liikunnanopettajien kokemuksia siitä, tukeeko inklusiivinen koululiikunta nuoren urheilijan tavoitteellista liikunnallista kehitystä. Tavoitteena oli lisätä ymmärrystä siitä, millaisia merkityksiä liikunnanopettajat ovat kokeneet inklusiivisella liikunnanopetuksella olevan nuoren urheilijan urheilijapolkuun. Tarkoitus oli myös saada selville liikunnanopettajien kokemuksia nuoren urheilijan omista motivaatioon liittyvistä tarpeista liikunnanopetuksessa ja pohtia mahdollisia yhteyksiä, joita inklusiivisella liikunnanopetuksella ja oppilaan kokemalla motivaatiolla mahdollisesti saattaisi olla.

Tutkimuksessa pyrittiin saamaan vastuksia siihen, kokevatko korkealla tasolla urheilevat oppilaat saavansa liikuntatunneilla tukea omiin urheilevan nuoren tarpeisiin. Kokemuksieni mukaan osa urheilevista nuorista oli kokenut, ettei inklusiivisten liikuntatuntien aktiivisuus ole ollut heidän tarpeidensa tasolla ja ovat turhautuneet toisinaan heille turhan matalan kynnyksen toimintaan. Tutkijan havaintoihin olivat vaikuttaneet aikaisemmat kokemukset, mutta niistä ei muodostettu sellaisia asetelmia, että ne olisivat vaikuttaneet tutkimuksen toimenpiteisiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä ennakkoolettamuksia tutkimuksen kohteesta tai sen tuloksista, mikä on laadullisen tutkimuksen hypoteesittomuutta. (Eskola & Suoranta 2014, 19–20.) Tutkimuksessa haluttiin kartoittaa opettajien kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Kartoittavan tutkimuksen strategiseksi lähtökohdaksi sopii tavallisesti kvalitatiivinen tutkimusstrategia, jolla selvitetään vähän tunnettua ilmiötä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 134).

6.2 Tutkijan esiymmärrys

Kuten aiemmin mainittiin, olin työssäni liikunnanopettajana tehnyt havaintoja, että urheilua harrastavat nuoret olivat kaivanneet usein myös koulun liikuntatunneilla riittävän aktiivista toimintaa pysyäkseen motivoituneina. Urheilulliset oppilaat olivat halunneet, että heidät huomioitaisiin paremmin, heille olisi asetettu sopivan haasteellisia tehtäviä ja että he olisivat

saaneet palautetta suorituksistaan. Näiden elementtien puuttuessa tai niiden toteutuessa liian harvoin, urheilullisten nuorien motivaatio liikuntatunneilla on laskenut ja he ovat turhautuneet. Minulle oli sanottu suoraan yhdeksäsluokkalaisten jalkapalloa kansallisella tasolla harrastavan oppilaan toimesta, että ”näillä tunneilla ei saa ikinä tehdä mitään tosissaan silloin, kun tunneille tulee muita oppilaita”. Muilla oppilailta hän viittasi inklusio periaatteen mukaisesti liikuntaryhmään mukaan tuleviin pienryhmäläisiin, jotka ovat vieneet opettajan huomion muuten liikunnallisesti aktiivisesta ryhmästä ja tekemisen taso on laskenut.

Tämän jälkeen olin tehnyt muutaman vuoden ajan havaintoja, jotka tukivat kyseistä kommenttia. Liikunnanopettajan huomio on usein ollut enemmän tukea tarvitsevilla oppilailla. Henkilöresurssien lisääminen oppitunneilla ohjaajan tai avustajan toimesta on antanut mahdollisuuden antaa tukea laajemmin ja eriyttää molempiin suuntiin eli huomioida myös urheilevia nuoria. Tärkeä huomio oli myös se, että myös urheilevien nuorten toiminnan taso on ollut korkeampaa silloin, kun liikunnanopettaja on ollut aktiivisesti heitä opettamassa, antamassa palautetta ja kannustamassa, eikä ole vain ollut laittamassa toiminnan käyntiin ja siirtynyt sen jälkeen enemmän tukea tarvitsevien pariin. Yhteistoiminnassa, jossa kaikki ryhmäläiset ovat toimineet yhdessä, on ollut omat positiiviset ja negatiiviset vaikutukset riippuen tilanteesta ja yksilöistä, mutta usein silloin kokonaisliikunnan määrä on ollut matalampi kuin aktiivisesti liikkuvien toimiessa keskenään.

Näiden vuosia kehittyneiden ajatusten pohjalta halusin tutkia miten muut liikunnanopettajat kokevat inklusiivisen liikunnanopetuksen omassa työssään. Saavatko urheilevat nuoret riittävästi huomiota inklusiivisilla liikuntatunneilla ja millaisia motivaatiotarpeita heillä on?

6.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseen valikoitui kaksi tutkimuskysymystä:

1. Millaisia merkityksiä liikunnanopettajat kokevat inklusiivisella liikunnanopetuksella olevan nuoren urheilijan kehittymiseen ja kasvuun urheilijana?

2. Millaisia kokemuksia liikunnanopettajilla on nuoren urheilijan motivaatiotarpeista inklusiivisilla liikuntatunneilla?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmän eli metodin valintaa ohjaa yleensä se minkälaista tietoa, keneltä ja mistä sitä etsitään (Hirsjärvi 2009, 183–184). Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena. Kvalitatiivisena tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi ym. 1997, 157), mitä urheilevan nuoren koulunkäynti ja koululiikunta tietysti on. Laadullisessa tutkimusmenetelmässä on tarkoituksena löytää selityksiä ihmisen toiminnalle intentionaalisesti eli ymmärtää ihmisten toimintaa koskevia päämääriä (Vilka 2021, 67). Tässä tutkimuksessa selityksiä toiminnalle selvitettiin opettajien kokemusten kautta. Vilka (2021, 67) sanookin, että laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimus on subjektiivista.

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Sarajärvi & Tuomi 2009, 85). Tämän tutkimuksen tutkimussuunnitelma muokkaantui tutkimuksen edetessä ja aineistosta esille nousseiden, ilmiötä kuvaavien asioiden myötä. Eskola & Suoranta (2000, 15) toteavatkin, että laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimusprosessin edetessä tutkimussuunnitelma voi kokea muutoksia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohteen tutkiminen ja tiedon hankinta on mahdollisimman kokonaisvaltaistaja, ja aineiston kerääminen tapahtuu luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Laadullisten metodien, kuten teemahaastattelun, osallistuvan havainnoinnin ja ryhmähaastattelun käyttö aineiston hankinnassa mahdollistaa tutkittavien ”äänen” pääsemisen esille. (Hirsjärvi ym. 2009, 161–164.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa teorian rakentamista empiirisestä aineistosta, jonka rajausta on hyvä pohtia analysoinnin mielekkyyden ja järkevyyden vuoksi. Aineistolähtöisellä analyysillä tuotetaan perustietoa jostakin ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 2014, 19.) Tutkimustulokset eivät kuitenkaan ole käytetystä havaintomenetelmästä tai käyttäjästä irrallisia vaan kaikki tieto on siinä mielessä

subjektiivista, että tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa. Tutkimustyyppiltään laadullinen tutkimus on siis empiiristä ja empiirisen analyysin tavasta tarkastella havaintoaineistoa ja argumentoida. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 20–22.)

Laadullisella tutkimusmenetelmällä tehdyn tutkimuksella on tärkeä tehtävä olla emansipatorinen eli tuottaa tietoa ja ymmärrystä myös tutkimushaastatteluun osallistuville (Vilkkä 2021, 125). Tässä tutkimuksessa haluttiin lisätä myös liikunnanopettajien keskinäistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tietoon emansipatorisesta merkityksestä päästään käsiksi purkamalla instrumentaalisen tai praktisen tiedonintressin esineellistämää tietoa (Sarajärvi & Tuomi 2009, 57).

7.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukoksi valittiin henkilöitä, joilla tiedetään olevan laaja työkokemus liikunnanopettajana ja heillä voitiin ennakolta olettaa olevan ajatuksia tutkittavasta ilmiöstä. Haastateltaviksi valikoitui kolme Etelä–Suomessa arvokasta kasvatuksellista työuraa tehnyttä liikunnanopettajaa. Osa haastateltavista on ollut näkemässä inklusion muutosta opetuksessa lähes inklusion käsitteen voimakkaan esille tulon alkulähteiltä saakka ja kaikilla on kokemusta inklusiivisesta liikunnanopetuksesta. Kahdella liikunnanopettajalla oli kokemusta inklusion toteuttamisesta siten, että tunneilla on ollut usein apuna liikunnallinen avustaja ja tämä on mahdollistanut erilaisten opetusmenetelmien toteuttamisen. Yhdellä liikunnanopettajalla oli enemmän kokemusta yhteisopettajuudesta, mutta kokemukset varsinaisen avustavan henkilöresurssin saamisesta tunneille olivat vähäisiä. Kaikilla opettajilla oli kokemusta liikuntatunneista, joille integroidaan pienryhmiä ja siten tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvamisesta. Haastattelun etu on, että siihen voidaan valita henkilöitä, joilla tiedetään olevan kokemusta tutkittavasta asiasta (Sarajärvi & Tuomi 2009, 74). Tutkimuksen kohdejoukko haluttiin pitää riittävän pienenä, jotta ilmiön analysointi aineistosta pysyi mielekkäänä ja tarkkana.

7.3 Aineiston keruu ja analysointi

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelun menetelmin. Lopulliseksi haastattelumetodiksi muodostui ryhmähaastattelu. Aineiston hankinta menetelmänä haastattelulla on tarkoitus selvittää, mitä jollakulla on mielessään, mitä hän ajattelee asiasta ja mitkä asiat siihen vaikuttavat (Eskola & Suoranta 2008, 85). Kun valitaan tutkimusaineistoksi ihmisten kokemukset puheen muodossa, aineisto kerätään haastattelun muodossa. Haastattelun hyvä puoli sen joustavuus. Haastattelijalla on mahdollista muokata kysymysjärjestystä, selventää kysymystä tai sanamuotoa, oikaista väärinkäsityksiä tai toistaa kysymys. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 72.) Vilkan (2021, 122) mukaan yhteisön käsitysten tutkimiseen soveltuu ryhmähaastattelu. Tiedonkeruun muotona ryhmähaastattelu on tehokas, koska tietoa saadaan useammalta henkilöltä samaan aikaan ja ryhmä voi auttaa väärinkäsitysten korjaamisessa. Ryhmähaastattelun haittapuolena saattaa olla se, että ryhmä voi estää kielteisten asioiden esiintulon ja, että ryhmässä saattaa olla dominoivia henkilöitä, jotka pyrkivät määräämään keskustelun suuntaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 210–211.)

Tämän tutkimuksen aineistona toimii kolmen inklusiivista liikunnanopetusta antaneen liikunnanopettajan ryhmähaastattelusta saatu materiaali. Nämä arvokkaat kokemukset työvuosien varrelta tulevat toimimaan tutkimuksen aineistona. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein pieneen määrään tapauksia, ja harkinnanvaraisen otannan sijasta voidaan puhua myös harkinnanvaraisesta näytteestä, koska Laadullisessa tutkimuksessa kyseessä on lähes aina näyte, ei otos (Eskola & Suoranta 2008,18). Ryhmähaastattelua käytettiin, koska kokemukset todennäköisesti ajoittuvat pitkälle ajanjaksolle ja vuorovaikutteinen keskustelu voi herättää pintaan niitä muistoja ja kokemuksia, jotka eivät välttämättä yksilöhaastattelussa nousisi esille. Eskola & Suoranta sanovatkin (2014, 95–96), että ryhmä haastattelussa yksilöt saattavat innostaa toisiaan puhumaan ja saatetaan saada yksilöhaastattelua enemmän tietoa yhteisen, muistikuvia herättelevän keskustelun avulla.

Ryhmähaastattelun metodina käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, jossa haastateltaville annettiin teemoitettuja kysymyksiä. Eskola & Suorannan (2014, 87) mukaan puolistrukturoitu haastattelu eroaa strukturoidusta siinä, että vaikka kysymykset ovat kaikille

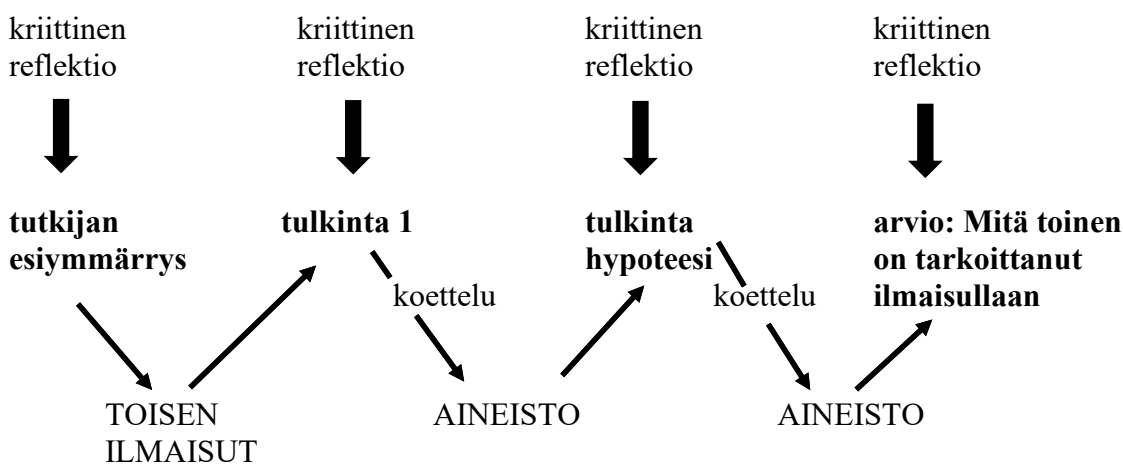
samat, niille ei anneta suoria vastausvaihtoehtoja. Edelleen he toteavat, että erona strukturoidun haastattelun kysymysten tarkalle muodolle ja järjestykselle, teemahaastattelun aihepiirit ja teemat ovat etukäteen määrättyjä, mutta haastattelun rakenne on vapaampi (Eskola & Suoranta 2014, 87). Teemahaastattelua käytetään usein kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Tiedonkeruumenetelmänä haastattelun etuja ovat, että ihmisen on mahdollista tuoda asioita esille mahdollisimman vapaasti, vastauksia voidaan tuottaa monitahoisesti ja moniin suuntiin sekä vastauksia voidaan selventää ja syventää haastattelun aikana. (Hirsjärvi ym. 1997, 200.) Tässä tutkimuksessa osallistujilla oli mahdollista kuulla toisten kertomuksia ryhmähaastattelun edetessä ja täydentää omia vastauksia haastattelun edetessä. Näin toimimalla on mahdollista päästä syvemmälle ajattelussa, muiden haastatteluun osallistuvien vuorovaikutuksen täydentäessä omia ajatuksia.

Tutkimuksen haastattelukysymysten toimivuutta kokeiltiin koehaastattelun muodossa ennen varsinaisen ryhmähaastattelun suorittamista ja niihin tehtiin pieniä muutoksia tämän jälkeen. Teemahaastattelussa koehaastattelujen tekemisellä voidaan varmistaa kysymysten ymmärrettävyyttä kohdehenkilöille (Vilka 2021, 130). Haastattelun teema ja haastattelukysymykset tuotiin tutkittaville tietoon ennakkoon siinä vaiheessa, kun sovittiin haastattelun ajankohdasta. Haastattelussa on tarkoitus saada mahdollisimman tietoa tutkittavasta aiheesta, jolloin on perusteltua, että haastattelukysymykset tai aiheet ovat tiedonantajien tiedossa ennakkoon (Sarajärvi & Tuomi 2009, 73).

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat jollain tavalla sisällönanalyysiin, jos sisällönanalyysillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena viitekehyksenä. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 91.) Tämän tutkimuksen aineistoa analysoitiin fenomenologis-hermeneuttista metodologista lähestymistapaa käyttämällä. Fenomenologiassa korostetaan yksilön perspektiiviä ja yksilön kokemuksellisuutta, joka on fenomenologien mukaan ihmisen maailmasuhteen perusmuoto (Laine 2018, 31–32). Hermeneuttista metodia käytetään merkityksien paljastamiseen ja se on yleinen tutkimusote laadullisissa tutkimuksissa. Hermeneuttisessa kehässä käydään tutkimuksellista dialogia ja tutkija asettuu vuoropuheluun tutkimusaineiston kanssa. (Vilka 2021, 179–180.) Tämän tutkimuksen osalta voidaan puhua

aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä. Miles ja Hubermanin (1994) mukaan aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysiin voidaan katsoa kuuluvaksi seuraavat kolme porrasta: aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Sarajarvi & Tuomi 2018, 122).

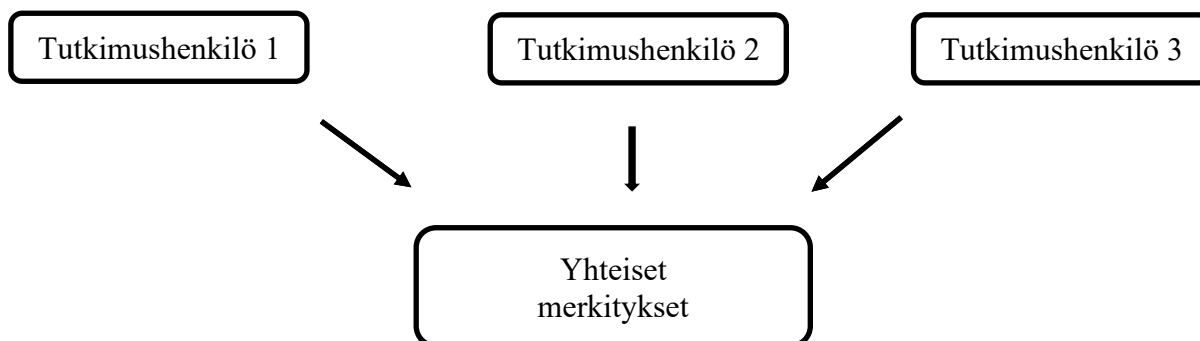
Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei pyri löytämään universaaleja yleistettävyyksiä, vaan ymmärtämään ihmisten joukon tai yksittäisen ihmisen sen hetkistä ajattelua tai kokemusta jostakin asiasta. Fenomenologisesta tai hermeneuttisesta metodista ei ole mahdollista esittää tarkkaa kuvausta vaan se saa soveltavan muotonsa kulloisenkin tutkimuksen tuloksena. (Laine 2018, 32.) Kuviossa 3 on kuitenkin esitelty hermeneuttisen kehän malli, jossa tutkija käy kriittistä reflektiota tutkimuksen erivaiheissa ja vuoropuhelua aineiston kanssa.



KUVIO 3. Hermeneuttinen kehä (mukailtu Laine 2018, 38).

”Fenomenologia on koetun ilmiön olemuksellisen merkitysrakenteen selvittämistä” (Laine 2018, 45–49). Tutkimuskysymysten ohjaama kuvaus, analyysi ja synteesi suoritettiin ensin jokaisen ryhmähaastattelun tekstille erikseen, jonka jälkeen kokonaiskuvaa muodostettiin merkityskokonaisuuksia tarkastelemalla. Laadullisin muodoin puhuttaessa voidaan tällöin puhua induktiivisesta analyysistä. Laadullisissa analyysissä jako induktiivisen (yksittäisestä yleiseen) ja deduktiivisen (yleisestä yksittäiseen) perustuu tulkintaan tutkimuksessa käytetystä

tulkinnan logiikasta. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 95.) Kuviossa 4 on esitelty analyysivaihetta, jossa merkitysrakenteiden samankaltaisuutta etsitään useammalta tutkittavalta.



KUVIO 4. Merkitysrakenteiden samankaltaisuuksien etsiminen (mukailtu Laine 2018, 47).

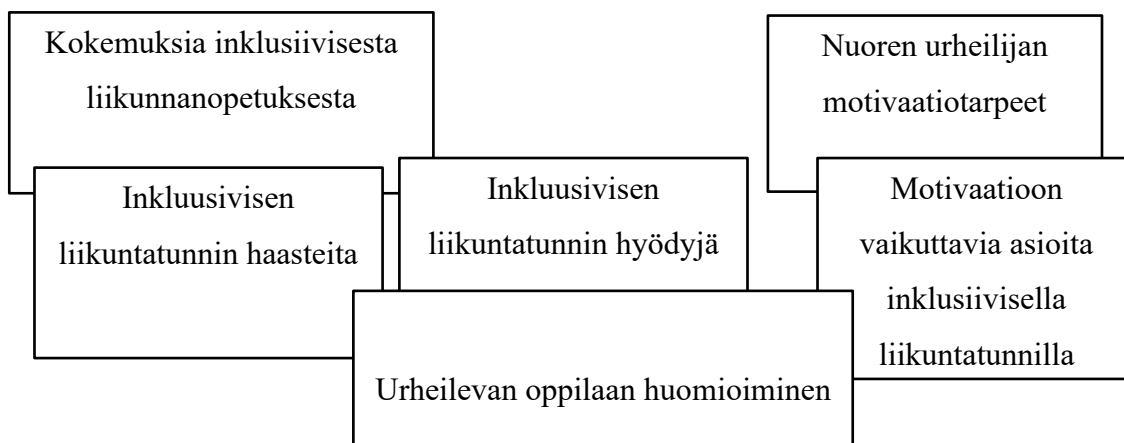
Ryhmähaastattelusta saatu nauhoitettu materiaali litteroitiin kokonaan tekstimuotoon, jonka jälkeen tekstiä teemoitettiin. Ensimmäisessä työstövaiheessa pyrittiin kuvaamaan mitä haastattelussa on sanottu. Apuna käytettiin suorien lainauksien poimimista tekstistä. Sen jälkeen suoritettiin aineiston analyysia eli aineisto jäsennettiin merkityskokonaisuuksiksi, joita määrittivät tutkimuskysymykset. Merkityskokonaisuudet löytyvät, kun perehdytään riittävästi aineistoon ja tutkimusaineistosta jäsenyy kokonaisuuksia samanlaisuuden mukaisesti. Aineistosta pyritään löytämään mahdollisimman paljon olennaisia merkitysaspekteja (olemuksia) ja merkityskokonaisuuksia voidaan punnita katsomalla lakkaako ilmiö olemasta itsensä vai muuttuuko se olennaisesti, jos siitä jätetään pois jokin puoli. (Laine 2018, 43–44.) Ilmiön esille tulleista aspekteista eli merkityskokonaisuuksista pyrittiin seuraavaksi muodostamaan kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä. Synteesiä muodostettaessa analyysissä erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet tuodaan samaan kuvaan, jotta merkityskokonaisuuksista muodostuu kokonaiskuva.

Laineen (2018, 45) mukaan merkityskokonaisuuksista muodostuu kokonaiskuva synteesin avulla, jossa erillään analysoidut, mutta toisiinsa sidoksissa olevat merkityskokonaisuudet yhdistetään, luomalla niistä kokonaisuus. Tutkimuksen teemoittamisen lähestymistapa oli osin aineistolähtöinen. Aineistoa lähestyttiin kokonaisuutena etsimällä tiettyjä ilmeneviä teemoja

ja niiden välisiä merkityksiä. Aineistolähtöisessä lähestymistavassa pyritään teemojen avulla ymmärtämään mistä tutkittavat puhuvat (Moilanen & Rähä 2018, 60). Tässä tutkimuksessa käytettiin Laineen (2001) mukaista, fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen viittaavaa, aineistolähtöistä analyysimallia, jossa merkityskokonaisuuksien muodostuminen perustuu aineiston kuvaukseen, analyysiin, tulkintaan ja synteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114–115). Tutkimuksen viimeisessä vaiheessa tuloksia tarkastellaan, arvioidaan ja käsitteellistetään suhteuttamalla tutkimusta teoreettisiin malleihin ja aiempiin tutkimuksiin. Saatuja tuloksia voidaan tarkastella näkökulmista, jotka ovat tutkimuksen kannalta merkityksellisiä. (Laine 2018, 48.) Tämän tutkimuksen synteisiä on esitelty seuraavassa luvussa ja kuviossa 4.

8 TULOKSET

8.1 Synteesi



KUVIO 5. Synteesi liikunnanopettajien kokemusten kokonaisrakenteesta.

8.1.1 Huomioidaanko inklusiivisessa liikunnanopetuksessa urheilevia nuoria?

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että edistääkseen urheilevan nuoren urheilijapolkua liikunnanopetuksessa, tarvitsivat he enemmän tietoa nuoren valmennuksellisista asioista ja tarpeista juuri sillä hetkellä. Esille nousi, että liikunnanopettaja ei välttämättä tiedä riittävästi urheilevan nuoren lajista tukeakseen urheilijapolkua, ja että opettajan olisi hyvä keskustella urheilevan nuoren kanssa hänen tarpeistaan omaan lajiinsa liittyen. Kaikki liikunnanopettajat olivat sitä mieltä, että inklusiivisille liikuntatunneille tarvitaan riittävästi asiantuntevaa tukea ja avustajan läsnäolon, jotta kaikkia oppilaita voidaan huomioida heidän tarpeidensa mukaisesti. Liikunnanopettajien kokemuksia inklusiivisen liikunnanopetuksen merkityksistä urheilevan nuoren kannalta on esitelty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Liikunnanopettajien kokemuksia inklusiivisesta liikuntatunnin haasteista ja hyödyistä.

<ul style="list-style-type: none"> -Hidastaa oppitunnin etenemistä -Vähentää toimintaa ja peliaikaa -Toimintaa pitää helpottaa -Lahjakkaat jäävät vähemmälle huomiolle -Hyvät ja lahjakkaat kärsivät oppituntien helpottamisesta ja heikompien mukaan menemisestä -Opettaja yksin tunnilla tai ohjaajan/ avustajan osaaminen ei ole riittävää -Avustajan puuttuminen pysäyttää usein toiminnan -Kädet eivät riitä kaikkien tukemiseen, koska tukea tarvitsevia on niin paljon -Aika menee ongelmien setvimiseen -Mennään heikoimpien ehdoilla -Urheilvilla näkyy motivaation puutteena, jos eivät pääse tekemään kunnolla -Ei välttämättä tue fyysistä ja motorista kehittymistä 	<ul style="list-style-type: none"> -Erilaisuuden kokeminen -Tukee sosiaalista ja psyykkistä kehittymistä
--	--

Haastattelussa nousi esille, että lahjakkaampien oppijoiden tarpeet jäävät usein vähemmälle huomiolle, kun tunnilla on paljon tukea tarvitsevia oppilaita. Kaikki liikunnanopettajat olivatkin sitä mieltä, että yleensä toiminta ohjautuu heikoimpien mukaan tehtäväksi. Samalla nousi esille, että urheiluvat nuoret kokevat toiminnan helpottamisen usein turhauttavaksi.

”Jos ei opettajana pysty huomioimaan lahjakkaita urheilijoita, niin se on varmaan aika turhauttavaa, eikä tue fyysistä tai motorista kehittymistä”.

Kaikki liikunnanopettajat kokivat, että inklusiiviseen ryhmän tuomat sosiaaliset ja psyykkiset olosuhteet urheilvalle nuorelle ovat kasvua ja kehitystä tukevia asioita. Erilaisuuden tunnistaminen ja kohtaaminen toimii kasvattavana tekijänä. Toisaalta kaikki opettajat toivat esille näkemyksen, että usein inklusiivisen ryhmän vähempi aktiivisuuden aika ja määrä heikentää urheilvan nuoren motivaatiota tunneilla. Yksi opettaja toi esille, että urheilvaa nuorta tukisi paremmin, jos hän pääsisi toimimaan liikuntatunneilla muiden urheilullisten nuorten kanssa, jolloin laadukkaammat liikuntatunnit toimisivat oheisharjoitteluna omaan harrastukseen. Heikompien ehdoilla tekeminen puolestaan heikentää fyysistä ja motorista kehittymistä.

”Liikuntatunti, sellaisena kuin ne nykyään ovat, tukee urheilullista nuorta henkisessä ja sosiaalisessa sekä ihmisenä kasvussa”.

Yksi liikunnanopettaja oli sitä mieltä, että suurimmalle osalle monipuolisuus ja erilaisten juttujen tekeminen kehittäisi motoriikkaa ja koordinaatiota, ollen parasta urheilupolkua ajattelen. Toinen opettaja tuki ajattelua tuomalla esiin näkemyksen, että suomalaisessa urheilussa on kannustettu ajattelun, jossa monipuolisuutta korostetaan 15 ikävuoteen saakka ja, että kouluissa voitaisiin tukea tätä monipuolista liikkumista. Koululiikunnan epäonnistumiset koettiin psyykkisesti kasvattavina tekijöinä ja onnistumisen kokemukset hyvänä itsetunnolle ja kasvulle. Kaksi liikunnanopettajaa toi esille, että oppitunteja tulee harvoin mietittyä urheilvien oppilaiden kannalta.

”Tosi harvoin tulee mietittyä tunteja urheilijan kautta”.

8.1.2 Motivaation ylläpito edellyttää tukea ja toimintaa

Kaikki haastateltavat kokivat, että inklusiivisilla liikuntatunneilla on usein havaittavissa motivaatitasojen laskua urheilvlla nuorilla. Vaikuttavina syinä tähän mainittiin asioita, kuten opettajan ajankäytön keskittyminen enemmän tukea tarvitseviin oppilaisiin, henkilöresurssien puute, asiantuntemuksen puute henkilöresurssissa, vaikka sitä olisi tarjolla ja heikoimpien ehdoilla meneminen. Kun oppitunneilla on tarjolla riittävästi ammattitaitoista

henkilöresurssia, mahdollistuu liikunnanopettajien mielestä tuen antaminen niin tuen piirissä oleville kuin urheileville nuorille. Yksi haastateltava koki, että liikunnallisen ja osaavan ohjaajan läsnäolo tunneilla on mahdollistanut opetuksen eriyttämisen siten, että sekä tukea tarvitsevat että urheilevat nuoret ovat saaneet motivaatiotarpeitaan tukevia oppimistehtäviä. Esille nousi kahden liikunnanopettajan puolesta, että urheilevat nuoret kaipaavat kunnolla tekemistä, jotta heidän motivaationsa tekemiseen säilyy.

Kaksi haastateltavaa toi esille perusteita sille, miksi usein pienemmässä ryhmässä toimiminen on tuonut parempia tuloksia tukea tarvitsevien liikuntatunneilla. Merkittäväksi asiaksi koettiin sosiaalisten suhteiden näyttäytyminen osallisuuden määrässä ja tekemisen laadussa. Yhden opettajan mukaan kaikki oppilaat eivät kykene toimimaan isommassa ryhmässä ollenkaan, jolloin tällaiseen ryhmään oppilaan laittaminen on hyvin kyseenalaista.

Yhden opettajan kokemusten mukaan toimittaessa omassa tutussa pienryhmässä, useat tukea tarvitsevat oppilaat ovat viihtyneet paremmin ja toiminta on ollut parempaa. Yksi opettaja kertoi antavansa vaihtoehtoisia tavoitteita urheileville oppilaille, jotka tukevat ryhmän toimintaa ja muiden huomioimista. Yhden opettajan mielestä liikuntatuntien monipuolinen tekeminen ja vaihtelu suhteessa omiin lajiharjoituksiin tukee urheilijapolkua. Kaikki liikunnanopettajat yhdistivät motivaatiotasojen laskun urheilevilla nuorilla turhautumiseen. Turhautumiseen liittyvät seikat vaihtelivat opettajien kommentteissa.

”Urheilijaa harmittaa enemmän ja turhautuu, jos joku ei osaa tai ei viitti”.

9 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää peruskoulun yläkoulun liikunnanopettajien kokemuksia siitä, tukeeko inklusiivinen koululiikunta nuoren urheilijan tavoitteellista liikunnallista kehitystä ja mitkä tekijät vaikuttavat yläkoululaisen urheilevan nuoren koululiikuntaan liittyvään motivaatioon. Ensiksi haluttiin selvittää, millaisia merkityksiä liikunnanopettajat kokevat inklusiivisilla liikuntatunneilla olevan urheilevan nuoren kannalta. Toiseksi haluttiin selvittää, millaisia motivaation liittyviä tarpeita urheilevilla nuorilla liikuntatunneilla on liikunnanopettajien mielestä.

9.1 Tutkimuksen tulosten pohdintaa

Tutkimustulokset toivat esille, että liikunnanopettajat kokevat tukea tarvitsevien vievän paljon heidän huomiostaan ja urheilevat nuoret jäävät usein vähemmälle huomille. Inklusiivisen liikunnanopetuksen tuodessa liikunnanopettajille haasteita toteuttaa urheilua harrastavien nuorten liikunnallisia tarpeita optimaalisella tavalla, voivat koululiikuntaan liittyvät motiivit heikentää suorittamista oppitunneilla. Heikommalla suorittamisella niissä liikunnallisissa oppimistilanteissa, joissa on mahdollista kehittyä liikkujana, voidaan puolestaan olettaa olevan vaikutusta nuoren kehittymiseen urheilijana. Nuupponen ym. (2010, 25–27) sanovatkin, että kouluikäisille tehdyt liikuntainterventiot ovat osoittaneet vaikuttavuutensa lisääntyneen liikunnan ja kunnon, liikehallinnan ja taitojen yhteydestä ja, että opettaja pystyy vaikuttamaan oppilaiden liikuntamotivaatioon ottamalla heidät mukaan päätöksentekoon, tarjoamalla valinnanmahdollisuuksia sekä korostamalla omaa kehittymistä ja yrittämistä.

Tuloksissa nousi esille, että kaikki oppilaat eivät kykene toimimaan isossa ryhmässä. Liikunnanopettajat tarvitsevat tukea moninaisten ongelmien ratkaisemiseen inklusiivisilla liikuntatunneilla voidakseen huomioida kaikkia oppilaita tehokkaasti. Samassa yhteydessä opettajat pohtivat inklusiivisen liikunnanopetuksen mielekkyyttä tilanteissa, joissa osa oppilaista ei kykene toimimaan ryhmässä lainkaan ja osaa turhautuu liian matalaan toiminnan tasoon tai tekemisen puutteeseen. Sosiaalinen ympäristö, tärkeät vaikuttajat ja fyysiset

olosuhteet vaikuttavat urheilijan motivaatioon jo nuorella iällä. ”Olosuhteiden ja muiden ihmisten vaikutusta motivaatioomme ei voi väheksyä” (Forssell 2012, 220.)

Inklusiivisen liikunnanopetusryhmän haasteita kuvatessaan liikunnanopettajat toivat esille ryhmän yksittäisten jäsenten vaikutuksen opettajan toimintaan ja ajankäyttöön. Opettajien tukitoimien kohdistuessa enenemässä määrin tukea tarvitsevien ongelmien ratkaisemiseen, jää vähemmän aikaa urheileville nuorille. Nuorelle urheilijalle liikunnanopettaja on usein se opettaja, jonka hän muistaa urheilu-uran jälkeen parhaiten koulusta. Hän saattaa muistaa opettajan joko hyvistä asioista tai negatiivisista asioista. Hänellä saattaa tämän perusteella olla mielipide siitä, tukiko liikunnanopetus hänen liikunnallista kehitystään nuorena urheilijana. Oppilaan kiinnostusta ja oppimista voidaan edistää oppilaalle merkityksellisillä oppisisällöillä, innostavilla tehtävillä ja kannustavalla oppimisyhteisöllä (Salmela-Aro 2018, 191). Tämä edellyttää kuitenkin, että inklusion perusedellytykset ovat olemassa, jotta liikunnanopettajille jää aikaa käyttää ammattitaitoaan kaikkien oppilaiden hyväksi. Kriittisestä tai sosiokonstruktiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna oppiminen tapahtuu sosiaalisissa suhteissa toisiin ihmisiin ja opettajaan sekä suhteissa käytänteisiin ja tilaan (Takala ym. 2020, 19).

Tutkimustuloksissa nousi esille henkilöressurssien merkitys tehtävissä, joita liikunnanopettaja asettaa tunneillaan. Ohjaajan läsnäolo tunneilla on mahdollistanut ylöspäin eriyttämisen ja paremmin motivaatiotarpeita tukevien tehtävien antamisen. Salmela-Aron (2018, 17) mukaan uudet motivaatioteoriat korostavat, että onnistunut opetus riippuu opettajien kyvystä sopeuttaa opettamisensa opiskelijoiden mukaan. Tämä edellyttää luonnollisesti olosuhteiden ja resurssien olevan kohdillaan. Liikunnanopettajat toivat esille useita inklusiivisen liikunnanopetuksen haasteita, joista keskeisimmäksi nousi riittävä tuen saaminen ja henkilöressurit oppitunneilla. Asiantuntevan ja riittävän henkilöressurssin toteutuessa liikuntatunneilla, opettajat pystyvät käyttämään aikaansa ja asiantuntemustaan tehokkaasti tukeakseen tuen tarpeessa olevia, mutta myös urheilevia nuoria. Inklusio ei ole helppo prosessi, mutta oikein järjestettynä kaikki oppilaat ja opettajat hyötyvät inklusiosta (Peters, J. 1999, 15).

Haastattelussa esille noussut tuen tarve inklusiivisilla liikuntatunneilla vaikuttaa myös niihin tehtäviin, joita liikunnanopettajat luovat oppilailleen. Oikeanlaisen henkilöresurssin toteutuessa oppitunneilla opettajille jäisi enemmän mahdollisuuksia antaa riittävän haastavia oppimistehtäviä ja tekemisen laatu ja itse liikuntaan käytetty aika olisi parempaa. Usein tukea tarvitsevien oppijoiden tukeminen määrittää opettajan toimintaa, millä puolestaan on vaikutusta urheilevien oppilaiden innostukseen, toiminnan laatuun ja tehokkuuteen. Opettajan on syytä tiedostaa, että vireystilan käsitteellä on yhtymäkohtia motivaation kanssa ja, että sen vaikutus taitojen oppimiseen on ilmeinen. Vireystila muodostuu tulkinnoista ja tunteista oppimistilanteissa, mitkä vaikuttavat ihmisen tapaan toimia tilanteessa. (Jaakkola 2010, 121–122.)

Liikunnanopettajat toivat esille, että opetusta tulee harvoin mietittyä urheilevien oppilaiden kautta. Opettajan ajasta kuluu paljon tukea tarvitsevien huomioimiseen ja ongelmien ratkaisemiseen. Liikunnallisesti asiantuntevan henkilöresurssin olemassaolo on mahdollistanut tehokkaamman opetuksen. Opettajan luomilla oppimiskokemuksilla on vaikutusta nuoren urheilijan vireystilaan ja siten myös taitojen oppimiseen liikuntatunneilla. Monet tutkimukset ovat osoittaneet psykososiaalisen hyvinvoinnin olevan tärkeää oppimisen edistämiseksi. Luokkayhteisönsä kuulumisen koetun tunteen myötä oppilaan hyvinvointi lisääntyy. Tämä toimii oppimista tukevana asiana. (Takala ym. 2020, 20.) Göransson & Nilholm (2014, 268) rakentavat inklusiivisen kasvatuksen määrittelyssä hierarkisen rakenteen siten, että pohja muodostuu kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisesta. Erityisoppilaiden sosiaalisten ja akateemisten tarpeiden tyydyttämisen jälkeen tulee kaikkien oppilaiden sosiaalisten ja akateemisten tarpeiden tyydyttäminen. Yhteisöllisyys asettuu tämän rakenteen päällimmäiseksi palaksi. (Göransson & Nilholm 2014, 268.)

Koululiikuntaan kohdistuneissa tutkimuksissa, tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston on havaittu edistävän mm. oppilaiden suoritustaitoja, tehtäväsuuntautunutta tavoiteorientaatiota (kehittyminen ja yrittäminen kyvykkyyden ja onnistumisen kriteereinä), sisäistä kiinnostusta ja myönteistä asennetta, sinnikkyyttä vaikeissa tehtävissä, oppimista ja onnistumisen tunteita (Nikander & Rovio 2009, 233). Suomalaisten huippu-urheilijoiden syvähaastatteluista saadun materiaalin perusteella heidän ajatusmalleihinsa kuuluu korkean laadun vaatimus itseä ja

lähipiiriä kohtaan, selkeät arvot, periaatteet ja kehittymistavoitteet, palautteen hakeminen eri lähteistä ja tietoinen analysointi (Forssell 2012, 19–20).

Liikunnanopettajien kokemuksista nousivat esille, että urheilevat nuoret kokevat usein turhautumista ja motivaatiotasojen laskua inklusiivisilla liikuntatunneilla. Nuupponen ym. (2010, 20) toteavat Koululiikunnan Vaikuttavuus -tutkimuksessaan, että liikuntaaktiivisuuteen liittyvät motiivit vaihtelevat elämänkaaren aikana ja, että lapsia motivoivat liikkumaan sosiaalisuus ja kilpailu, jonka merkitys vähenee aikuisuutta kohti. Toisaalta urheilevilla henkilöillä muutos saattaa olla erilainen. Jaakkola (2010, 183) toteaaakin monien urheilijoiden olevan erittäin tehtäväsuuntautuneita, mutta samaan aikaan äärimmäisen kilpailusuuntautuneita.

Aikaisemmin todettiin, että Liukkosen ym (2007, 157–158) mukaan motivaatio vaikuttaa intensiteettiin ja suorituksen laatuun liikuntatunnilla. Liikunnanopettajien esittämän havaitun turhautumisen ja motivaation laskun liikuntatunneilla voidaan siis olettaa olevan haitallinen asia, jos pohditaan urheilevan nuoren urheilijapolkua. Opiskelumotivaation kannalta oppilaan kokemus pätevyyden tunteesta on keskeinen. Pätevyyden tunteen kokeminen lisää motivaatiota. Oppimisen innostuksen kannalta keskeistä on se, miten tärkeäksi oppilas kokee asian itselleen. (Virolainen & Virolainen. 2018, 66.) Pätevyyden kokeminen, autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus ovat tarpeellisia tehokkaan toiminnan ja terveellisen kehittymisen kannalta. Tämän myötä voidaan tehdä johtopäätöksiä niistä sosiaalisista olosuhteista, jotka tukevat korkean laadun suoriutumista ja kehittymistä. (Deci & Ryan 2000, 262.) Pätevyyden kokemisella ja onnistumisilla liikuntatunneilla tehtävissä, jotka liikunnanopettaja on pystynyt luomaan olosuhteiden näin salliessa, mahdollistavat kaikille oppilaille myönteisiä oppimiskokemuksia. Urheilu-uran kannalta tällä on todennäköisesti positiivisia vaikutuksia. Urheiluun liittyvien myönteisten tunnekokemusten on havaittu ennustavan merkittävästi huippu-urheilu-uraa (Jaakkola & Liukkonen 2020, 50).

Haastattelussa nousi esille, että liikunnanopettajat saattavat antaa urheileville nuorille vaihtoehtoisia tavoitteita liikuntatunneilla. Näiden tavoitteiden tarkoitus on tukea urheilevan nuoren sosiaalista ja psyykkistä kehitystä liikunnallisten taitojen kehittymisen sijaan, tukien

samalla inklusiivisen oppitunnin toteutumista. Urheilijan kannalta opettajalla on keskeinen rooli siinä millaisia tehtäviä ja tavoitteita hän oppilaille luo ja osaako hän muodostaa niistä sellaisia osatavoitteita, joita nuori tunnistaa hän oman kehittymisensä kannalta tarpeellisiksi. Motivaation lisäämisessä opiskelijalla tärkeä seikka on saada hänet omaksumaan opintojakson tavoitteet omiksi tavoitteikseen (Virolainen & Virolainen. 2018, 66).

Yhtenä motivaatiota laskevana tekijänä on pidetty liian abstraktia opetusta. Motivaatio laskee, jos käsiteltäviä asioita ei osata liittää omiin kokemuksiin. Sisäistä motivaatiota voidaan kehittää oppimista tukevaan ympäristöön, jolloin luova ajattelu, käsitteellinen oppiminen ja oppimisen laatu paranee. (Virolainen & Virolainen. 2018, 62–63.) Liikunnanopettajat kokivat, että heillä ei ole riittävästi mahdollisuuksia sitoa opetustaan oppilaan yksilölliseen taustaan ja tarpeisiin, jotta sisäistä motivaatiota tuettaisiin optimaalisesti. Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen vaatii yhteisöllisiä ratkaisuja sekä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista (Tuloskortti 2022, 45).

9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessa käytetyt menetöt ovat tutkimuksen luotettavuuden eli validiuksen ja reliaabeliuksen kannalta keskeisiä (Sarajärvi & Tuomi 2009, 57). Tutkimuksen reliaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta ja voidaan todeta esimerkiksi eri tutkijoiden päätyemisellä samoihin tuloksiin. Validius puolestaan tarkoittaa tutkimusmenetelmien kykyä mitata tutkittavaa asiaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 231.) Laadullisessa tutkimuksessa kysymys puolueettomuudesta nousee esille, kun pohditaan, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja huomioimaan tiedonantajien tuottamaa tietoa puolueettomasti vai vaikuttaako tutkijaan jokin tämän ulkopuolinen asia (Sarajärvi & Tuomi 2009, 136). Tutkimusasetelman luoneena tutkijana ja yksittäisenä analyysin tekijänä ja tulkitsijana on otettava huomioon ne raamit, joiden läpi asioita tarkastelin. Tutkimusasetelmaan on ollut vaikuttamassa omat kokemukseni ja asiat, joita olen havainnoinut ja kuullut työssäni liikunnanopettajana.

Tutkimuksen toteuttajana omaan kokemusta liikunnanopettamisesta, joskin tässä vaiheessa vielä muodollisesti epäpätevänä, useista erilaisista liikunnanopetuksen ympäristöistä ja toteutustavoista. Olin toiminut opettajana kouluissa, joissa järjestetään urheiluille nuorille urheilijakoulutusta, jossa he voivat viettää tietyn ajan kouluviikostaan oman valmentajan valmennuksessa. Olin työskennellyt liikunnanopettajana koulussa, jossa osalla inklusiivisista liikuntatunneista oli ollut apuna liikunnallisesti osaava avustaja ja vastapainona tälle työskennellyt yhteisopettajuudella toimivassa liikunnanopetuksessa ja koulussa, jossa olin ollut yksin kaikilla liikuntatunneilla. Voidaan siis sanoa, että aikaisemmat kokemukset liikunnanopettajuuden vaihtelevista toteutustavoista olivat kohtuullisen laajat.

Tämän tutkimuksen tutkimusasetelma sai alkunsa ja innostuksensa tämän kokemuksen myötä. Merkittävimpänä yksittäisenä tekijänä on ollut yhden urheilullisen oppilaan oppitunnilla esittämä näkemys siitä, kuinka urheilulliset oppilaat eivät ole saaneet tarpeidensa mukaista ja riittävän motivoivaa sekä aktiivista tekemistä silloin, kun oppitunneilla on ollut mukana paljon tukea tarvitsevia oppilaita. Laajempi kokemukseni vuosien varrelta on tukenut tätä ajattelua, jossa urheilulliset oppilaat ovat saaneet enemmän urheilu-uraansa tukevaa liikuntaa urheilijakoulutuksen myötä ja opettajalta saadut motivaatiotekijät ja riittävän haasteelliset liikunnalliset tehtävät ovat vähenneet, mitä enemmän opettajat ovat joutuneet käyttämään aikaa tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon tutkijan oma lähestymiskulma jo tutkimusasetelman laatimisesta lähtien. Tutkimusta tehdessä pyrittiin ottamaan tämä huomioon ja toimimaan siten, että tutkijan oma ajattelu ei ohjannut tutkimusta missään tutkimuksen vaiheessa. Tutkimustuloksia analysoitaessa ja johtopäätöksiä tehtäessä sekä niistä raportoidessa pyrittiin jättämään sivuun kaikki mahdolliset ennakkoon muodostuneet näkemykset ja ajatusmallit tutkimukseen liittyen.

9.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusetiikalla tarkoitetaan yleisesti sovittuja pelisääntöjä suhteessa tutkimuksessa oleviin sidosryhmiin. Hyvällä tieteellisellä käytännöllä tarkoitetaan, että tutkijat noudattavat eettisesti kestäviä tiedonhankintamenetelmiä ja tutkimusmenetelmiä, jotka ovat tiedeyhteisön hyväksymiä. (Vilkkä 2021, 41; Hirsjärvi ym 2009, 23–24.) Hyvää tutkimusta ohjaa tutkijan

eettinen sitoutuneisuus. Tutkija ottaa huomioon tutkittavien suojan eli anonymiteetin, osallistuvien vapaaehtoisuuden ja oikeuden kieltäytyä tai keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa sekä tutkimustietojen luottamuksellisuuden. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 127–131.) On eettisesti perusteltua, että tiedonantajat tietävät mitä aihetta haastattelu koskee, eivätkä he lupaudu tutkimukseen, josta he eivät tiedä, mitä se koskee (Sarajärvi & Tuomi 2009, 73).

Tässä tutkimuksessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä. Tähän kuuluivat muun muassa tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen, tieteen tutkimuksen kriteerien, kestävän tiedonhankinta, -tutkimus, ja -arviointimenetelmien sekä aineiston säilyttämiseen liittyvät toimenpiteet. Tutkimuksen kohdejoukkoon liittyvää eettisyyttä huomioitiin kertomalla haastateltaville ennakkoon, mitä tutkimus koskee, jotta heille jäi riittävästi aikaa punnita osallistumisestaan tutkimukseen.

9.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Nuoret urheilijat ovat urheiluvalmennuksessaan omaksuneet korkean vaatimustason ajatusmalleja. Ympäristöt, joissa nuoret urheilijat viettävät huomattavasti enemmän aikaa kuin liikuntatunneilla eli omat harjoitus- ja kilpaurheilun ympäristöt, ovat muokanneet heidän ajatteluaan ja tavoitteitaan. Haastattelun perusteella minulle jäi tutkijana mielikuva, että urheilevan nuoren motivaatiotasoa liikuntatunnilla ei pidetty kovinkaan määrävänä tekijänä nuoren urheilijakehitykseen kaikkien liikunnanopettajien keskuudessa. Haastatteluun osallistuneista yksi opettaja toi useampaan otteeseen esille motivaatiotason yhteyden taidolliseen, fyysiseen tai motoriseen kehittymiseen sekä sen vaikutuksen urheilijapolkuun. Samalla mainittiin ylöspäin eriyttämisen tärkeys, mitä ei muutoin huomioitu haastattelun aikana. Toisaalta koululiikunta nähtiin urheilevalle nuorelle psyykkisesti kasvattavana tekijänä.

Kokemusteni mukaan juuri yläkoulussa alkaa näkymään merkittävimpiä eroja vähemmän liikkuvien ja urheilua harrastavien kilpailullisissa tarpeissa myös koululiikunnassa. Urheilua harrastavat kaipaavat enemmän tilanteita, joissa he voivat rasittaa omaa kehoaan ja verrata

taidollisia ja fyysisiä kykyjään muihin oppilaisiin. Vähäisempi aktiivisuuden taso, heikompien vuoksi suoritettavat helpotukset tai oppilaan jääminen huomiotta, opettajan ajan käytön kohdistuessa enemmän tukea tarvitseviin, saattaa urheileva nuori turhautua liikuntatunneilla. Samankaltaisia tuloksia saatiin liikunnanopettajien haastatteluista, joissa juuri turhautuminen yhdistettiin motivaatiotasojen laskuun liikuntatunneilla. Tämän perusteella voidaan pohtia, tukeeko inklusiivinen liikunnanopetus urheilevan nuoren urheilijapolkua kovinkaan tehokkaasti, jos tässä haastattelussa esille nousseet turhautuminen ja motivaatiotasojen lasku toistuvat usein liikuntatunneilla.

Merkittävä huomio tutkimuksessa oli, että opetusta ei useinkaan ajateltu urheilevien nuorten kautta. Oppimistehtäviä on luotu ja helpotettu tukea tarvitsevien mukaan, jolloin urheilevien nuorten motivaation on havaittu laskeneen. Kun opettajat ovat pystyneet tuottamaan oppitunneillaan tehtäväsuuntautuneita oppimistilanteita urheileville nuorille, on liikunnanopettajien esille nostama turhautuminen oppitunneilla vähentynyt ja toiminta tukenut suotuisan motivaatioilmaston kehittymistä ja nuoren urheilijapolkua. Tämän toteutuminen edellyttää riittävän henkilöresurssin toteutumista liikuntatunneilla, jotta opettajalla mahdollista antaa kunkin yksilön tarpeiden mukaista tukea kaikille oppilaille.

Liikuntatieteellisen tutkimuksen kannalta tällä tutkimuksella oli merkitystä sen ymmärryksen lisäämisessä, mitä liikunnanopettajat ajattelevat inklusiivisesta liikunnanopetuksesta ja sen vaikutuksista urheilevan nuoren motivaatiotekijöihin liikuntatunneilla ja mahdollisiin vaikutuksiin urheilijapolkuun. Haastattelua analysoidessani tehtiin havaintoja siitä, että vaikka haastattelukysymykset ohjasivat ajattelua kohti urheilevan nuoren kokemusmaailmaa, keskustelu suuntautui aika paljon tukea tarvitseviin oppilaisiin. Tämä oli luonnollista, koska liikunnanopettajan työn kuvassa on merkittävässä roolissa tukea tarvitsevien huomioiminen, jotta kaikki oppilaat saisivat onnistumisen kokemuksia ja elinikäisen liikkumisen periaate mahdollistuisi. Myös opetusta ohjaavat asiakirjat suuntaavat opettajien ajattelua enemmän niihin ongelmakohtiin, joilla liikunnallista elämäntapaa voidaan tukea erityisesti heillä, jotka eivät vielä siihen ole kasvaneeet.

Toisaalta tämä vahvisti sitä käsitystä, että inklusiivisessa liikunnanopetuksessa urheilevien nuorten huomiointi ei välttämättä ole toteutunut sillä tavalla, mitä nämä oppilaat ovat toivoneet tai mikä olisi tukenut heidän kehittymistään omalla urheilu-urallaan optimaalisesti. Tällöin inklusiivinen liikunnanopetus ei ole mahdollistanut heidän kasvuaan täyteen mittaun, heille tärkeässä ja merkityksellisessä elämän osa-alueessa. Yksilön tarpeet määrittävät ne olosuhteet, joissa ihminen voi täysin toteuttaa oman inhimillisen potentiaalinsa (Deci & Ryan 2000, 263). Tässä mielessä toteutui tutkimuksen emansipatorinen tavoite, jossa lisätään liikunnanopettajien ymmärrystä kaikkien oppilaiden tarpeista liikuntatunneilla.

Haastateltavien keskuudessa tunnistettiin, että inklusiivisilla liikuntatunneilla urheilevien nuorten keskuudessa on havaittu usein turhautumista ja motivaatiotasojen laskua. Keskimäärin 100 minuuttia viikossa koululiikuntaa lisättynä urheilevien nuorten usein valitsemilla valinnaisilla liikuntakursseilla, ei ole väheksyttävä määrä liikuntaa mietittäessä urheilevan nuoren mahdollisuuksia vaikuttaa omaan urheilulliseen kyvykkyyteensä. Tämä on myös liikunnanopettajien hyvä pitää mielessä. Urheilullisella nuorella on motivaatioon liittyviä tarpeita liikuntatunneilla ja motivaation taso vaikuttaa liikunta-aktiivisuuden tasoon, tekemisen tehokkuuteen ja sitä myötä urheilulliseen kyvykkyyteen. On myös hyvä muistaa, että 100 minuuttia liikuntatunnin kesto ei tarkoita 100 minuuttia liikuntaa. Toteutuneen liikunnan määrä on merkittävästi tätä vähemmän, mikä korostaa entisestään aktiivisen ajan tekemisen laadun merkitystä.

Haastattelua analysoidessa kiinnitettiin useaan otteeseen huomiota siihen, että urheilevan nuoren koululiikunnan suorittamista pohdittiin aika paljon sitä kautta, tuoko liikuntatunti liikaa kuormitusta nuorelle suhteessa omaan harrastukseen ja harjoituksiin. Tästä heräsi kysymys, että kokevatko liikunnanopettajat suomalaisten yläkouluikäisten urheilijoiden olevan yleisellä tasolla niin äärimmilleen kuormitettuja omassa lajiharjoittelussaan, että koululiikunnalle ei jää enää sijaa? Vai tuottaako koululiikunta parhaimmillaan monipuolista, lajiharrastusta tukevaa liikkumista? Myös tämä näkökulma nousi esille haastatteluissa. Omien kokemusteni perusteella olemme liikunnanopettajina äärimmäisen harvoin tilanteissa terveen urheilevan nuoren kanssa, jolloin pitäisi oikeasti pohtia, tuotammeko hänelle liikaa liikuntaa. Ennemmin tulisi pohtia sitä, miten voimme inklusiivisen liikunnanopetuksen kentällä huomioida tukea tarvitsevien oppilaiden ohella niiden urheilevien nuorten motivaatiotarpeet,

jotka eivät pääse mukaan erilaisiin urheilijakoulutuksiin, joita Suomessa järjestetään yläkouluikäisille, ja tuotamme heille riittävästi monipuolista liikuntaa tukemaan urheilijapolkua. Näin tuetaan paremmin heidän mahdollisuuksiaan kasvaa täyteen mittaansa valitsemallaan urheilijan polulla.

Edellä esitettyihin johtopäätöksiin voitaisiin saada lisää vastauksia jatkotutkimuksella, jossa tutkittaisiin koululiikunnan vaikuttavuutta ja myönteisiä kokemuksia urheilijapolkuun vertaamalla sellaisia urheilijoita, jotka ovat olleet mukana inklusiivisessa liikunnanopetuksessa sellaisiin, jotka ovat joko päässeet mukaan koululiikunnassa urheilijakoulutukseen tai sellaisiin ryhmiin, joissa tuen tarpeessa olevia opiskelijoita on vähemmän. Haastetta tutkimukselle toisi useiden vaikuttavien tekijöiden huomioiminen ja pois sulkeminen.

LÄHTEET

- Bricker, D. 2000. Inclusion: how the scene has changed. *Topics in early childhood special education* 20 (1), 14–19.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and Self-determination of Behavior. Teoksessa *Psychological Inquiry*. 2000, Vol. 11, No. 4, 227–268. Saatavissa: https://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2011/artikels/Deci&Ryan_2000.pdf. Luettu 21.2.2022.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa *Inklusion haaste koululle*. Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.). 125–138. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. Uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008 *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. Uudistettu painos. Tampere. Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. Uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Forssell, C. 2012. *Huipulle! Henkinen valmentautuminen urheilussa*. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Göransson, K. & Nilholm, C. 2014. Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. 29 (3), 265–280. Saatavissa: [10.1080/08856257.2014.933545](https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545) Luettu 9.5.2021.
- Haapaniemi, R. & Jantunen, T. 2013. *Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hakkarainen, H., Jaakkola, T., Kalaja, S., Lämsä, S., Nikander, A. & Riski, J. 2009. *Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen perusteet*. Lahti: VK-Kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Huovinen, T. & Rintala, P. 2013. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.). 2013. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun. utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille- Onko inklusio tarua vai totta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2013. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.). 2013. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jaakkola, J. & Liukkonen, T. 2020. Urheilijan motivaatio. Teoksessa Matikka, L. & Roos-Salmi, M. (toim.) Urheilupsykologian perusteet. Urheilupsykologian perusteet. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 169. 3. painos.
- Kaski, S. 2006. Valmentautumisen psykologia kilpa- ja huippu-urheilussa. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kirk, S. A. & Johnson, G. O. 1951. Educating the retarded child. Cambridge, Massachusetts: Houghton Milfflin Company.
- Koski, E. 2015. Luokanopettajien käsityksiä lahjakkaista oppilaista ja lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän Yliopisto.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. 2009. Teoksessa Lintunen, T., Rovio, E. & Salmi, O. (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 163. Tampere.
- Lakkala, S. 2008. teoksessa: Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Määttä & K. Uusitalo, T. (Toim.). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. Sivut 29–50.
- Lerkkanen, M-K. & Pakarinen, E. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.). 2018. Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Liukkonen, J. 1995. Psykkisen valmennuksen työkirja. TUL:n yleisurheilun tuki r.y.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 157–170.

- Miettinen, P & Vuohiniemi, M. 1999. Teoksessa Liikkuva lapsi ja nuori. Lahti: VK-kustannus Oy.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Erityispedagogiikan perusteet. Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Savolainen, H. & Vehmas, S. 75–102. PS-kustannus.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. Sivut 51–72.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.). 2001. Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nikander, A. & Rovio, E. Teoksessa Lintunen, T., Rovio, E. & Salmi, O. (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 163. Tampere.
- Nuupponen, H., Penttinen, S., Pehkonen, M., Kalari, J. & Palosaari. 2010. Koululiikunnan vaikuttavuus -tutkimus: Lähtökohdat, menetelmät ja aineiston kuvaus. Turku: Turun Yliopisto.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 27.1.2021.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Peters, J. What is Inclusion? The review: A Journal of Undergraduate Student Research 2. (1999): 15–21. Saatavissa: <http://fisherpub.sjfc.edu/ur/vol2/iss1/5> Luettu 3.4.2021.
- Reiss, S. 2013. Suom. Pulkkinen, R. Reiss motivation profile. IDS publishing corporation. Worthington, Ohio.
- Roberts, G. C. & Kristiansen, E. 2012. Goal setting to enhance motivation in sport. Teoksessa Advances in motivation in sport and exercise. 3rd edition.
- Roos-Salmi, M. 2020. Teoksessa Matikka, L. & Roos-Salmi, M. (toim.) Urheilupsykologian perusteet. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 169. 3. painos.
- Salmela-Aro, K. (toim.). 2018. Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Saatavissa: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> Luettu 6.4.2022.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun. Parhaat keinot toimivaan opetukseen. PS-kustannus. Juva.

- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11., uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.). 2020. Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Keuruu: PS-Kustannus.
- Tuloskortti 2022. Lasten ja nuorten liikunta Suomessa. 2022. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 401. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Saatavissa: www.likes.fi/tuloskortti. Luettu 10.3.2022.
- Ukkonen, J. 2015. Peruskoulun liikunnanopettajien kokemuksia liikunnallisesti lahjakkaasta oppijasta inklusiivisessa liikunnan opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän Yliopisto.
- United Nations & Ministry of Education and Science Spain. 1994. World conference on special needs education: Access and quality. Salamanca, Spain, 710 June 1994.
- Vilka, H. 2021. Tutki ja kehitä. 5., päivitetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Virolainen, H. & Virolainen, I. 2018. Mielen voima oppimisessa. Helsinki: Viisas Elämä Oy.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? -Inklusion monet kasvot. Teoksessa Inklusion haaste koululle. Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.). 12–29. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Zimmer, R. 2001 Liikuntakasvatuksen käsikirja. Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita. Helsinki: LK-KIRJAT.
- YK (Yhdistyneet kansakunnat). 1994. Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. Resolution 48/96. Saatavissa: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html> Luettu 5.4.2021.

LIITE 1

Haastattelukysymykset

Miten inklusiiviset liikuntatunnit eli tunnit, joilla on mukana paljon tukea tarvitsevia oppilaita, eroavat niistä liikuntatunneista, joissa ei ole mukana paljon tukea tarvitsevia oppilaita? Millaisia merkityksiä koette, että asialla on urheilevan nuoren urheilijapolkuun?

Millainen merkitys ohjaajien tai erityisopettajien läsnäololla tunneilla on opetuksessasi tunneilla, joilla on paljon tukea tarvitsevia oppilaita? Onko tunneilla mielestäsi ollut riittävästi opettajia tai onko asialla ollut vaikutusta tehtäviin tai motivaatioon? Onko tai olisiko tällä vaikutusta tehtäviin, joita annatte liikuntatunneilla?

Millaiset tekijät tukisivat urheilullisen nuoren urheilijapolkua liikuntatunneilla?

Millaisia merkityksiä koette inklusiivisilla liikuntatunneilla olevan urheilullisten oppilaiden liikuntamotivaatioon?

Millaisia motivaatiotarpeita koette urheilevalla nuorella olevan liikuntatunneilla ja koetteko pystyvänne tukemaan näitä tarpeita opetuksellanne inklusiivisilla liikuntatunneilla?