

# **INKLUSIIVISTEN TEKIJÖIDEN ILMENEMINEN YLÄKOULUN LIKUNTATUNNEILLA**

Iiro Haikarainen & Eero Lappalainen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2024

## TIIVISTELMÄ

Haikarainen, I. & Lappalainen, E. 2024. Inklusiivisten tekijöiden ilmeneminen yläkoulun liikuntatunneilla. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma, 46 s., 2 liitettä.

Tässä tutkimuksessa paneudumme inklusion ilmiöön. Tarkoituksenamme on saada lisätietoa yläkoulun liikuntatuntien konkreettisista tapahtumista inklusion näkökulmasta. Aihe on hyvin ajankohtainen, kun siitä käydään keskustelua kasvatustieteiden arjessa sekä valtakunnan mediassa. Keskustelut ovat välillä äityneet tunteiden värittäminä kiivaiksikin. Haluammekin tutkimuskysymyksemme mukaisesti saada objektiivisia vastauksia, kuinka inklusiiviset tekijät ilmenevät yläkoulun liikuntatunneilla taustatekijöissä, rakenteissa ja toiminnassa.

Käytämme tutkimuksessamme kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Videoimme viisi eri liikuntatuntikokonaisuutta yläkouluissa. Saamamme aineiston purkamiseen käytimme deduktiivista sisällönanalyysiä. Analyysia varten olimme perehtyneet aihealueen ympärille muodostuvaan keskeiseen teoreettiseen sekä metodologiseen viitekehykseen. Jotta pystyimme nostamaan esille oppitunneilla ilmenneitä inklusiivisia tekijöitä, hyödynsimme analyysissämme Canterburyn yliopiston kasvatustieteen professorin David Mitchellin useista tutkimuksista koostuvaa inklusiivisen opetuksen mallia.

Tutkimuksemme toi esille, että havainnoimillamme liikuntatunneilla oli käytettävissä jopa erittäin hyvät resurssit. Tämä ilmeni muun muassa sopivina ryhmäkoina ja hyvinä liikuntatiloina sekä -välineinä. Hyvät resurssit viittasivat myös siihen, että taustatekijät mahdollistivat inklusiivisten tekijöiden ilmenemistä. Toiminnan osalta löysimme viisi inklusiivista toimintaa ilmentävää merkityskokonaisuutta: monipuolinen liikuntatoiminta, eriyttämisen hyödyntäminen, kannustava ja positiivinen ilmapiiri, turvallinen ja hyväksyvä ympäristö sekä ryhmä ja yhteistyön esiintyminen.

Suurimpina johtopäätöksinä tutkimuksestamme haluamme nostaa esille panostuksen liikunnanopetuksen resursseihin ja luottamuksen ammattitaitoisiin liikunnanopettajiin. Riittävät resurssit edistävät huomattavasti inklusiivisen toiminnan mahdollisuuksia yläkoulun liikuntatunneilla. Muun muassa yhteisopettajuus sekä sopivat ryhmäkoot suhteutettuna liikuntatiloihin ja liikuntatuntien opetuksesta vastaavaan henkilöstöön ovat tärkeitä kohteita resurssien suuntaamiselle. Niiden avulla inklusiivista toimintaa pystytään tuomaan liikuntatunneille entistä paremmin. Liikunnanopettajat pääsevät huomioimaan jokaisen oppilaan yksilöllisesti ja rakentamaan turvallista sekä positiivista ilmapiiriä ryhmiin.

Asiasanat: Inklusio, inklusiiviset tekijät, tasa-arvo, yhdenvertaisuus

## ABSTRACT

Haikarainen, I. & Lappalainen, E. 2024. How do inclusive factors manifest in upper secondary school physical education classes? Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master`s thesis of Sport Pedagogy, 46 pp., 2 Appendices.

In this study, we delve into the phenomenon of inclusion. Our aim is to gather more information about the concrete events of physical education classes at the upper secondary level from an inclusion perspective. The topic is very current as it is being discussed in everyday educational contexts as well as in national media. The discussions have sometimes become intense and emotionally charged. Accordingly, we want to obtain objective answers to our research question regarding how inclusive factors manifest in the background factors, structures, and activities of upper secondary physical education classes.

We use a qualitative research method in our study. We recorded five different physical education class sessions in upper secondary schools. To analyse the data, we used deductive content analysis. For the analysis, we familiarized ourselves with the central theoretical and methodological framework surrounding the topic. To highlight inclusive factors observed in the lessons, we utilized the inclusive education model derived from various studies by David Mitchell, a professor of education at the University of Canterbury.

Our research revealed that the observed physical education classes had access to even very good resources. This was evident in the appropriate class sizes and good sports facilities and equipment. Good resources also indicated that background factors facilitated the manifestation of inclusive factors. Regarding activities, we identified five meaningful complexes of actions that embody inclusive activities: diverse physical activities, utilization of differentiation, encouraging and positive atmosphere, safe and accepting environment, and group and collaboration occurrences.

The main conclusions of our research emphasize the investment in physical education resources and trust in competent physical education teachers. Adequate resources significantly promote the possibilities of inclusive activities in upper secondary physical education classes. Coteaching as well as appropriate class sizes relative to sports facilities and the personnel responsible for physical education classes are important areas for resource allocation. Through these means, inclusive activities can be brought to physical education classes more effectively. Physical education teachers can individually consider each student and build a safe and positive atmosphere in groups.

Key words: Inclusion, inclusive factors, equality

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

1 JOHDANTO.....	1
2 INKLUSIIVISEN OPETUKSEN TAUSTA.....	3
2.1 Segregaatio .....	3
2.2 Integraatio.....	4
2.3 Inklusio.....	5
2.4 Liikuntapedagogiikka.....	7
2.5 Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo.....	8
2.6 Inklusiivisen opetuksen tuntomerkit.....	9
2.6.1 Näkemys .....	10
2.6.2 Oppijan sijoittaminen .....	10
2.6.3 Mukautettu opetussuunnitelma.....	10
2.6.4 Mukautettu arviointi .....	11
2.6.5 Mukautettu opetus .....	12
2.6.6 Hyväksyntä ja esteettömyys .....	13
2.6.7 Tuki ja resurssit .....	14
2.6.8 Johtajuus .....	15
3 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	16
4 TUTKIMUSMETODIT JA -AINEISTO .....	17
4.1 Havainnointitapa.....	17
4.2 Tutkimusaineiston hankinta.....	19
4.3 Litterointi.....	21
4.4 Aineiston analyysi .....	22
5 EETTISET KYSYMYKSET .....	26
5.1 Lasten ja nuorten kuvaaminen.....	26
5.2 Anonymiteettisuojaus varmistaminen.....	27

6 TULOKSET .....	29
6.1 Taustatekijät .....	29
6.1.1 Näkemys .....	29
6.1.2 Johtajuus .....	30
6.2 Rakenteet .....	31
6.2.1 Oppijan sijoittaminen .....	31
6.2.2 Tuki ja resurssit .....	32
6.3 Toiminta .....	34
6.4 Muut havainnot.....	37
7 POHDINTA.....	38
LÄHTEET .....	42

## LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupaviesti huoltajille.

Liite 2: Opetusjohtajan hyväksytty tutkimuslupapäätös.

# 1 JOHDANTO

Jo hyvin varhaisessa vaiheessa pro gradu –prosessiamme, meille tutkijoina valikoitui yhteiseksi mielenkiinnonkohteeksemme perusopetuksen inklusio. Kukaan, kasvatukseen tavalla tai toisella osallistuva, ei ole voinut välttyä sitä käsittelevältä uutisoinnilta. Inklusio valittiin keskeiseksi, opetusta määritteleväksi, teemaksi viimeisimmässä opetussuunnitelmassa, ja se on saanut osakseen niin kritiikkiä kuin kannatustakin. Inklusio herättää laajasti keskustelua niin mediassa, kasvatusalan ammattilaisten, kuin huoltajienkin keskuudessa. Aiheen ajankohtaisuuden ja vahvan esillä olemisen vuoksi päätimmekin lähteä tutkimaan inklusion ilmiötä.

Yleisessä keskustelussa nousee hyvin usein esiin inklusion toteuttamisen haastavuus. Resurssit eivät riitä, opettajat eivät koe osaavansa toteuttaa inklusiivista opetusta, eikä sen määritelmäkään ole, edes opetusalan ammattilaisille, yksiselitteisen selkeä. Meille heräsikin halu tukia aihetta tarkemmin, voiko tämä asia olla niin monimutkainen ja haastava, kuin yleinen keskustelu antaa ymmärtää?

Aiemmat liikunnanopetuksen inklusiivisten tekijöiden parissa toteutetut tutkimukset ovat pohjautuneet pitkälti liikunnanopettajille suunnattuihin haastatteluihin. Näin on pyritty löytämään liikunnanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä aiheen parista. Kokemukset ja näkemykset tuovat kuitenkin hyvin vahvasti esille subjektiivista näkökulmaa. Aiempien tutkimusten tarjoama lähtökohta herättikin meissä mielenkiinnon lähteä tutkimaan tarkemmin itse konkreettista toimintaa oppituntien aikana. Aiheeseen perehtymisen kautta päädyimme videokuvaamisen olevan tärkeä keino tutkimuksemme toteuttamisessa, kuten osiossa neljä tarkemmin kerromme. Näin tavoitteenamme olikin päästä käsiksi objektiivisempaan näkökulmaan inklusion toteutumisessa yläkoulun liikuntatunneilla.

Tulevina kasvatusalan asiantuntijoina ja liikunnanopettajina, oli luontevaa rajata tutkimus peruskoulujen liikuntatuntikontekstiin. Halusimme tutkia, kuinka inklusio ilmenee erityisesti yläkoulujen liikuntatunneilla. Näin ollen oli myös loogista, että tutkimusmetodiksemme valikoitui mahdollisimman huomaamaton havainnointi, jonka toteutimme videoimalla viisi liikuntatuntikokonaisuutta. Tutkimuksemme tavoitteena on lisätä ymmärrystä liikuntatuntien konkreettisista tapahtumista inklusion näkökulmasta. Keskeisimpinä seikkoina haluamme

tutkimuskysymyksemme mukaisesti löytää, kuinka inklusiiviset tekijät ilmenevät yläkoulun liikuntatunneilla taustatekijöissä, rakenteissa ja toiminnassa. Keskeisimpinä seikkoina me haluamme löytää liikunnanopettajan käytössä olevia keinoja inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen, ja haluamme myös selvittää, kuinka tasa-arvoisesti oppilaat saavat huomiota liikunnanopettajalta.

Jotta saisimme selville, kuinka inklusiiviset tekijät ilmenevät liikuntatunneilla, piti meidän ymmärtää, millaisista tekijöistä inklusio koostuu. Tarvitsimme mallin, jonka kautta inklusion ilmeneminen olisi mahdollista havaita. Aihetta käsittelevän teoriaan tutustumisen pohjalta valitsimme kasvatustieteentohtorin, David Mitchellin (2018), esittämän inklusiivisen opetuksen mallin. Se pohjautuu useisiin kansainvälisiin tutkimuksiin ja antaa lukijalleen hyvän kuvan inklusiivisen opetuksen tekijöistä, joiden toteutumista voi pitää inklusion toteutumisen edellytyksinä. Deduktiivista sisällönanalyysia hyödyntäen poimimme aineistosta kaavan tekijöihin sopivat ilmenemisen muodot, ja saimme selville, kuinka inklusiiviset tekijät ilmenivät yläkoulun liikuntatunneilla.

Seuraavaksi pääset tutustumaan tarkemmin tutkimusprosessiimme, sen tuottamiin tuloksiin sekä mahdollisesti myös lisäämään kokonaisvaltaista ymmärrystäsi inklusion ilmiön ympärillä. Toivotamme sinulle lukija hyvää tutkimusmatkaa inklusiivisen opetuksen pariin!

## 2 INKLUSIIVISEN OPETUKSEN TAUSTA

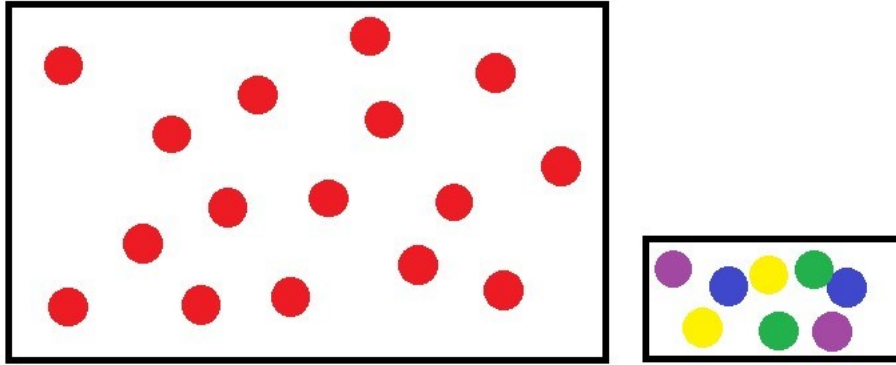
Suomessa perusopetuksen ehdoton vahvuus on, että se tavoittaa lähes kaikki lapset ja nuoret. Niin ikään vahvuutena perusopetuksessamme, kuten laajemminkin yhteiskunnassamme, on pyrkimys kaikkien yhdenvertaiseen ja tasa-arvoiseen kohtelemiseen. Isojen massojen yhdenvertaisessa ja tasa-arvoisessa kohtelemisessa oman, merkittävän, huomionsa vaatiikin jokaisen henkilön yksilöllisyys.

### 2.1 Segregaatio

Jokainen voima tarvitsee oman vastavoimansa. Tutkimuksemme aihealueen parissa inklusion vastavoimana voidaan pitää segregaatiota. Englannin kielestä tuleva käsite segregaatio tarkoittaa käännöksen mukaisesti eristämistä. Aikanaan koulutus on esimerkiksi ollut tarjolla vain osalle ikäryhmää, tarkoittaen, että kouluissa kävivät opinhaluiset ja –kykyiset oppilaat (Kivirauma 2015, 14). Ajan saatossa koulutus tuli mahdolliseksi entistä laajemmin, mutta varsin pitkälle edettiin siten, että vammaiset lapset ja nuoret pidettiin kokonaan perusopetuksen ulkopuolella. Lopulta vaikeastikin vammaiset lapset ja nuoret otettiin mukaan koulutoimeen vuonna 1997. Tämänkin jälkeen segregaatio oli vahvasti läsnä, kun vammaisille tarjottu opetus oli usein pelkästään heille suunnattua, erillistä opetusta. (Takala 2016, 14)

Vammaisuus ei toki ole ainut syy segregaation ilmenemiselle kouluissa. Laajassa julkisessa keskustelussa on ollut mukana myös muista syistä, esimerkiksi käytöshäiriöt ja oppimisen haasteet, muodostetut yleisestä opetuksesta erillään olevat erityisopetuksen pienryhmät. Näille ryhmille löytyy omat kannattajakuntansa puolesta sekä vastaan. Kuitenkin oppilaan opiskellessa erillisessä erityisopetuksessa, voidaan tätä pitää segregoivana tekijänä (Takala ym. 2020, 143). Moberg ja Savolainen (2015, 84) nostavat myös esille, kuinka oppilaan erityisopetuksen kasvava tarve voi monessa tapauksessa johtaa hänen sijoittamiseensa entistä segregoivampaan ympäristöön.





KUVA 1. Segregaatio muun muassa Suomen Kotiseutuliiton (n.d.) sivuilta löytyvää kuvaa mukailleen.

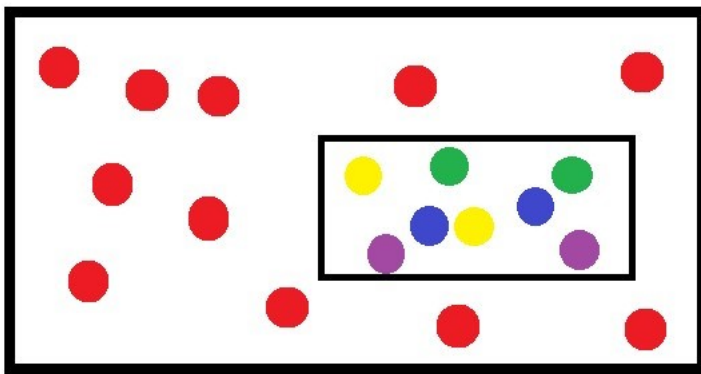
## 2.2 Integraatio

Otettaessa segregaatiosta askel eteenpäin, päädyimme integraatioon. Kirjaimellisesti integraatio tarkoittaa kahden osan liittämistä yhteen. Liittämisen jälkeen alun perin erillään olleet osat eivät erotu toisistaan. Olettamuksena ja tavoitteena on, että uusi integroitu yksikkö on parempi kuin osat toisistaan erillään. (Moberg & Savolainen 2015, 81) Koulumaailmassa tätä yhteen liittämisen käsitettä käytetään esimerkiksi, kun erillisiä oppilasryhmiä yhdistetään toimimaan yhdessä. Erityisen paljon kouluissa tapahtuva integraatio on ollut esillä, kun erillisiä erityisopetuksen pienryhmiä on liitetty toimimaan kokonaisuudessaan osana yleisopetuksen ryhmiä. Usein nämä ryhmien yhdistämiset aloitetaan taito- ja taideaineista, joihin tutkimuksemme kohteena oleva liikuntakin kuuluu.

Pelkkä fyysinen samassa tilassa oleminen ei kuitenkaan vielä itsessään riitä täyttämään integraation tarkoitusta. Siihen tarvitaan myös koko kouluyhteisöltä yhteistyötä ja ennakoivaltuutuksia vaativia toimia, joilla tarjotaan integroiduille oppilaille heidän tarvitsemansa tukipalvelut myös yleisen opetuksen ryhmässä. (Moberg & Savolainen 2015, 82–83; Takala 2016, 16)

Integraation käsitettä voidaankin pilkkoa useampiin pienempiin osiin, jotta ymmärrys integraation moniulotteisuudesta avautuisi selkeämmin. Mikäli kaikille oppilaille tarjotaan samassa tilassa opetusta yhteisesti, voidaan puhua fyysisestä integraatiosta. Tämä kuitenkin jättää ulkopuolelle toiminnallisen integraation, joka puolestaan tarkoittaa kaikille taattuina

yksilöllisesti toimivia opetusjärjestelyjä. Lisäksi psykologinen ja sosiaalinen integraatio huomioivat jokaisen osallistujan kehittymisen, hyväksymisen sekä positiivisten ihmissuhteiden, osallisuuden ja yhteisöllisyyden muodostumisen. Yhteiskunnallinen integraatio taas takaa kaikille ihmisille tasa-arvoiset mahdollisuudet kaikissa yhteiskunnallisissa yhteisöissä myös kouluajan jälkeiseen aikaan. (Moberg & Savolainen 2015, 82) Jokainen näistä osa-alueista onkin merkittävässä roolissa yleiskäsitteen, integraation, kokonaisvaltaisessa toteutumisessa. Jonkin osa-alueen toteutumattomuus johtaa integraation toteutumiseen vain osittaisena.



KUVA 2. Integraatio muun muassa Suomen Kotiseutuliiton (n.d.) sivuilta löytyvää kuvaa mukailien.

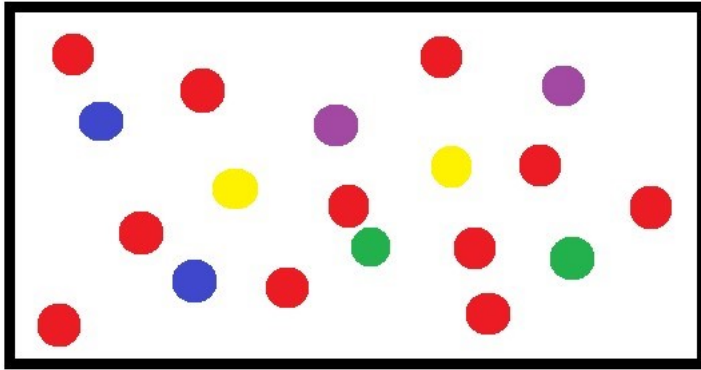
### 2.3 Inklusio

Käsiteviidakossa integraatiota käytetään usein päällekkäin myös inklusion käsitteen kanssa. Loukomies ja Laine (2023, 28–29) esittelevätkin kapeimman inklusion käsitteen määrittelyn keskittyvän fyysistä integraatiota mukailien siihen, missä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus järjestetään. Myös Moberg ja Savolainen (2015, 84–85) käsittelevät oppilaiden fyysistä sijoittamista toteamalla inklusiivisen opetuksen pohjautuvan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuuteen käydä koulunsa heti alusta alkaen omassa lähikoulussaan. Uusitalo ja Vuorinen (2020, 188) tiivistävätkin perusopetusta ohjaavan lain inklusiivisen perushengen: “lähikoulu kaikille”. Näin ollen päästään toki pois integraation ajatuksesta, jossa liitetään erillisiä osia yhteen, mutta huomio on edelleen oppilaiden sijoittamisessa.

Inklusion laajempaa määrittelyä kuvastaa hyvin Mitchellin (2018, 381) toteamus, kuinka inklusiivinen opetus on *“kaiken kattava lähestymistapa”*. Olisikin tärkeää edistää välittävää näkökulmaa, jossa kaikki ryhmäkoot ovat hyväksyttäviä ja erilaiset oppilaat voivat opiskella yhdessä tai tarvittaessa erikseen (Uusitalo & Vuorinen 2020, 192). Keskiössä on itse toiminta, ja kaikki oppilaat heidän tarvitsemansa tuki huomioiden. Jokaisella oppilaalla onkin oikeus mahdollisimman hyvään oppimiseen, osallisuuteen, omien vahvuuksien hyödyntämiseen sekä yhdenvertaiseen kohteluun. (Loukomies & Laine 2023, 28) Näitä tukevat inklusiivisen opetuksen perusarvot, joita ovat demokratia, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus (Moberg & Savolainen 2015, 84).

Inklusioajatuksen taustalla oleva vaatimus omassa lähikoulussa toimimisesta voikin jossain tapauksessa olla kaikessa ristiriitaisuudessaan myös haitallinen tekijä. Tavoiteltaessa jokaisen oppilaan yksilöllistä parasta, täytyy katsoa fyysisistä sijoittamista laajempaa kuvaa. Keskiössä tulee olla jokaisen yksilön erilaiset tarpeet isoille massoille tehtyjen määrittelyjen sijasta. Poikkeuksia sietämätön ehdoton ajattelu inklusiosta voidaan nähdä negatiivisena strategiana opetuksessa (Vehmas 2015, 117). Niin ikään ristiriitaisesti voidaan myös todeta heikosti ja vähäisillä resursseilla toteutetun inklusion olevan lopulta jopa syrjäyttävä tekijä (Takala 2016, 17). Inklusion tehokkaassa, ja yksilölle parhaan tuen tarjoavassa, toteuttamisessa tuleekin siis huomioida riittävät resurssit.

Toimiva inklusiivinen opetus ei siis onnistu itsestään. Miksi inklusiivinen opetus on ylipäänsä noussut tavoiteltavaksi asiaksi? Mitchellin (2018, 382) mukaan inklusiivisen opetuksen päätarkoituksena voidaan nostaa esiin kolme tekijää. Saloviidan (2013, 34–35) esittelemät, ja Fisherin ym. (2002, 71–73) sekä MacMillanin ja Semmelin (1977) jo vuosikymmeniä sitten esiin nostamat tutkimustulokset, tukevat näistä kahta ensimmäistä päätarkoitusta yleisessä luokassa suoritettavan eriyttävän opetuksen selkeinä hyötyinä. Ensinnäkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tulisi hyötyä inklusiivisesta opetuksesta oppimistulosten sekä sosiaalisen kanssakäymisen alueilla. Samalla muidenkin oppilaiden saamat hyödyt tulisi näkyä muun muassa heidän koulumenestyksessään sekä yhteiskunnan monimuotoisuuden ymmärtämisessään. Toisena keskeisenä seikkana voidaan pitää tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vaalimista. Yhteinen opetus on kaikkien oppilaiden oikeus. Kolmantena tekijänä inklusiivisen opetuksen hyötyinä voidaan joissain tapauksissa pitää myös opetuksen toteutuksen taloudellista kannattavuutta.



KUVA 3. Inkluisio muun muassa Suomen Kotiseutuliiton (n.d.) sivuilta löytyvää kuvaa mukailten.

## 2.4 Liikuntapedagogiikka

Tutkimuksemme kohteena olevilla yläkoulujen liikuntatunneilla inklusiivisten tekijöiden tulisi olla välineenä laadukkaan liikuntapedagogiikan toteuttamisessa. Liikuntapedagogiikka sisältää kaksiosaisena käsitteenä liikunnan sekä pedagogiikan. Liikunta tarkoittaa energiankulutusta kasvattavaa tarkoituksellista fyysistä aktiivisuutta. Pedagogiikka on puolestaan käytännöllinen sekä teoreettinen oppi kasvatuksesta. Keskeisinä tehtävinä liikuntapedagogiikalla ovat kasvattaminen liikunnan avulla ja kasvattaminen liikuntaan. Käytännössä liikuntaan kasvattamisessa on pyrkimyksenä ohjata elinikäiseen liikunnalliseen ja terveelliseen elämäntyyliin, joka pohjautuu hyviin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin omasta hyvinvoinnista huolehtimisessa. Liikunnan avulla kasvattamisella pyritään puolestaan monipuolisesti tukemaan lasten ja nuorten persoonallisuuden kehittymistä. (Jaakkola ym. 2017, 12–15)

Liikuntapedagogiikkaa toteutetaan muuallakin, mutta koulut ovat yksi tärkeä toteuttajataho (Jaakkola ym. 2017, 13) Peruskouluissa liikuntapedagogisten tavoitteiden saavuttamisen haasteena ovat usein isot opetusryhmät, jotka muodostuvat hyvin erilaisista yksilöistä. Liikuntakasvatuksessa jokaisen oppilaan yksilönä huomioimisen, ja inklusiivisten toimien toteuttamisen pohjana, on usein ryhmän opetuksen eriyttäminen (Huovinen & Rintala 2017, 411).

## 2.5 Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo

Vaikka otsikon sanat, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, arkikielessä voivatkin kuulostaa synonyymeiltä, eroavat niiden merkitykset toisistaan. Tasa-arvolla tarkoitetaan tavallisesti sukupuoltenvälistä tasa-arvoa. Yhdenvertaisuudella viitataan yleensä yksilön oikeudellisiin kysymyksiin, siten että sillä tarkoitetaan tasa-arvoisen yhteiskunnan poliittisten ja sosiaalisten arvojen, esimerkiksi tasaväkisen vallan ja hyvinvoinnin sekä resurssien jakautumista. Ajoittain tasa-arvo nähdään synonyyminä yhdenvertaisuudelle ja tosiasialliselle yhdenvertaisuudelle. Molemmissa termeissä voidaan huomata kaksi tasoa. Muodollinen ja tosiasiallinen taso. Muodollisella tasolla viitataan syrjimättömyyteen ja yhdenvertaisiin oikeuksiin ja kohteluun. Tosiasiallisella tasa-arvolla puolestaan tarkoitetaan tasa-arvoa eri tilanteiden sekä niiden lopputulosten suhteen (Kuva 1). (THL 2018)



KUVA 4. Tasa-arvo vs. yhdenvertaisuus (Etelä-Suomen liikunta ja urheilu 2018)

Yhdenvertaisuus on käsitteenä laaja. Se kuuluu ihmis- ja perusoikeuksiimme ja sitä määrittää yhdenvertaisuuslaki (Oikeusministeriö 2023). Sen mukaan ketään ei saa syrjiä henkilökohtaisen ominaisuuden, kuten vammaisuuden, uskonnon, etnisen alkuperän tai terveydentilan vuoksi.

Tasa-arvo tarkoittaa jokaisen ihmisen samanarvoisuutta yhteiskunnan jäsenenä ja yksilönä (Kotimaisten kielten keskus 2023) Tasa-arvosta säädetään tasa-arvolaisissa, ja yhdenvertaisuuslain tapaan, myös se kieltää syrjinnän ja säättää tasa-arvon edistämisestä sekä lain valvonnasta (Tasa-arvovaltuutettu 2023).

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden on siis toteuduttava yhteiskunnassa ja siten myös perusopetusta antavissa oppilaitoksissa. Perusopetuslakiin on laajasti kirjattu, mitä edellä mainituilla termeillä tarkoitetaan perusopetuksessa. Yksittäisenä nostona yhdenvertaisuudesta säädetään perusopetuslaissa (1998/628, 2 §) seuraavasti: ”Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella.” Koulutuksessa ilmenevää tasa-arvoa perusopetuslaki (1998/628, 2 §) määrittää muun muassa seuraavasti: ”Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana”.

## 2.6 Inklusiivisen opetuksen tuntomerkit

Kuten jo aiemmin inklusio käsitettä määriteltessä todettiin, on inklusiota vaikea määritellä aukottomasti. Sen opetuksessa ilmenevät muodot eivät ole yhtään helpompia. Jotta ne voidaan tunnistaa, on määritettävä, mistä inklusiivinen opetus koostuu. Inklusiivista opetusta tutkinut David Mitchell antaa niistä erinomaisen esimerkin. Hän esittää kaavan, jossa osatekijöiden summana on toimiva inklusiivinen opetus (Kuva 2). Tämän kaavan ympärille on hyvä rakentaa tutkimuksessamme esiin nostettavat seikat.

<b>Inklusiivinen opetus = N + S + M3He + T + R + J</b>		
<b>N</b>	=	<b>Näkemyks</b>
<b>S</b>	=	<b>Oppijan sijoittaminen</b>
<b>M3HE</b>	=	<b>Mukautettu opetussuunnitelma, - arviointi ja opetus sekä hyväksyntä ja esteettömyys</b>
<b>T</b>	=	<b>Tuki</b>
<b>R</b>	=	<b>Resurssit</b>
<b>J</b>	=	<b>Johtajuus</b>

KUVA 5. Inklusiivinen opetus Mitchellia (2018, 387) mukailien.

### **2.6.1 Näkemys**

Inklusiivinen opetus tarvitsee, optimaalisesti toteutuakseen, järjestelmään sitoutuneita opettajia. Tämä tarkoittaa, että opettajat sitoutuvat ja haluavat soveltaa inklusion filosofiaa järjestelmän kaikilla tasoilla. (Mitchell 2018, 387) Toisin sanoen, se vaatii näkemystä ja halua toteuttaa inklusiivista opetusta koulussa kokonaisvaltaisesti.

### **2.6.2 Oppijan sijoittaminen**

Mitchell (2018, 387) nostaa toisena tekijänä esiin oppilaan sijoittamisen osana inklusiivista opetusta. Oppilas tulisi sijoittaa ikänsä mukaiseen opetusryhmään lähikouluunsa. Ongelmana hän näkee erityistä tukea tarvitsevan oppilaan sijoittamisen kykyihin perustuviin taitotasoryhmiin. Taitotasojen mukaan jaettuja ryhmiä voidaan kuitenkin käyttää hallinnollisen eriyttämisen keinona (Huovinen & Rintala 2017, 411). Tämän huonona puolena on erottelun lisääntyminen luokan sisällä. Pelkkien tasoryhmien sijaan, tulisikin yhdistää koko luokalle suunnattua opetusta ja eritasoisten oppilaiden ryhmiä joustavasti. Myös tukea tarvitsevien oppilaiden yksilöllinen huomioiminen olisi tärkeää. (Mitchell 2018, 387)

### **2.6.3 Mukautettu opetussuunnitelma**

Haastavimpana, ja samalla keskeisimpänä, inklusiivisen opetuksen tekijänä pidetään mukautettua opetussuunnitelmaa (Mitchell 2018, 388). Operttiin ja Bradyyn (2011) nojaten, Mitchell (2018, 388) toteaa, että inklusiivisen ryhmän opetussuunnitelma tulisi olla yhtä aikaa relevantti ja joustava sekä muokattavissa erilaisten oppijoiden piirteiden ja tarpeiden mukaisesti. Hänen mukaansa tavoitteena olisikin opetussuunnitelma, joka sopii kaikille oppijoille, oli heillä tuentarpeita tai ei.

Inklusiivisessa luokassa mitä todennäköisemmin on oppilaita, joilla on erityisen tuen tarpeita. Tällöin he toimivat, kuten Mitchell (2018, 388) ilmaisee, usealla eri opetussuunnitelman tasolla. Mitchell (2018, 388) toteaa Jönssonin (1993) mukaisesti, että opetussuunnitelman on tällöin mahdollistettava erilaisia toimintavaihtoehtoja suhteessa opetussisältöön, opetusmateriaaleihin ja odotuksiin, joita oppilaille asetetaan. Tämä tarkoittaa, että opettajan on sovellettava

monitasoista opettamista, ja tehtävä muutoksia opetukseen ryhmän monimuotoisuuden huomioimiseksi (Mitchell 2018, 388).

Käytännön toteuttamisen perustana on, että opettaja tehtävänsä mukaisesti huomioi kaikkien oppilaidensa henkilökohtaiset lähtökohdat sekä tarpeet opetuksessaan (Saloviita 2013, 115). Tämä huomioimisen piiri tulisi olla laaja-alainen ja sisältää liikuntataitojen sekä toimintakyvyn ja kognitiivisten sekä sosiaalisten tekijöiden huomioimisen. Nämä toimet ovatkin toimivan opetuksen kivijalka ja usein toimet ovat huomaamaton osa opetusta. (Huovinen & Rintala 2017, 411–412)

#### **2.6.4 Mukautettu arviointi**

Myös mukautettu arviointi on osa inklusiivista opetusta. Arviointi pitäisi nähdä muunakin kuin niiden oppilaiden valitsemisvälineenä, jotka voivat jatkaa yleisen opetuksen piirissä. Sitä ei myöskään saisi käyttää pelkästään oppilaiden arvottamiseen. Mikäli näin toimitaan, ne oppilaat, jotka tarvitsevat erityistä tukea, menestyvät heikoimmin. Se edesauttaa oppilaan motivaation menettämistä ja voi leimata hänet epäonnistujaksi. Arvioinnin pitäisikin olla yhtä aikaa paitsi oppimisen arviointia, myös arviointia oppimisen tukemiseksi. (Mitchell 2018, 390) Oppimista edistävän arvioinnin painottaminen tulee jo perusopetuslaista (628/1998, 22 §) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014, 47).

Inklusiivisessa toiminnassa on useita kriteerejä, jotka arvioinnin on täytettävä. Arvioinnin on tarjottava riittävästi palautetta niin huoltajille kuin oppilaille itselleenkin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 47; Mitchell 2018, 390; Takala & Kjälman 2016, 39). Arvioinnin tulisi ohjata opettajaa opetussuunnitelman ja –menetelmien mukauttamisessa kaikkia oppilaita palvelevaksi. Käytännössä tämä tarkoittaa, että arvioinnin osoittaessa, että oppilaat eivät hallitse tehtävää, sen tulisi auttaa opettajaa tunnistamaan epäonnistumisen syyt. Ja edelleen suunnittelemaan uudet mahdollisuudet oppimiselle. Tästä kesken opetusprosessin toteutettavasta arvioinnista käytetään myös termiä arvioinnin formatiivinen tavoite. (Mitchell 2018, 390; Saloviita 2013, 116)

Arvo- tai osaamislukittelun sijaan arvioinnissa tulisi Mitchellin (2018, 390) mukaan keskittyä identifioimaan, mitä on tai ei ole saavutettu. Mikäli oppija tarvitsee erityistä tukea, olisi



arviointimenetelmissä huomioitava yksilöllisen tarpeen laatu. Esimerkiksi oppilas, jolla on oppimisvaikeuksia, voi tarvita enemmän aikaa tehtävien tekemisessä. Mitchell (2018, 390) mainitsee myös, että mikäli lapsi tarvitsee erityistä tukea, on heidän arviointinsa johdettava yksilöllistettyyn opetussuunnitelmaan. Se ei vielä tarkoita, että oppilaalle olisi järjestettävä yksilöllistä opetusta. Riittää, että opettaja tiedostaa oppilaan yksilölliset tarpeet.

### **2.6.5 Mukautettu opetus**

Kyetäkseen toteuttamaan inklusiivista opetusta, on opettajan hallittava ja kehitettävä useita erilaisia opetusmenetelmiä. Mitchell (2018) korostaa inklusiivisessa opetuksessa seuraavaa kolmea menetelmää: 1. Yhteistoiminnallinen ryhmäopetus; 2. Vertaisopetus ja 3. luokkahuoneen ilmapiiri. Edellä mainitut menetelmät mahdollistavat opetussuunnitelman eriyttämisen ja inklusion kannalta tärkeän, kunnioittavan, mutta samalla tarpeeksi haastavan ilmapiirin luomisen oppijoille (Mitchell 2018, 391).

Liikunnanopettajalla on paljon konkreettisia keinoja, joilla hän voi tuoda inklusiivista opetusta esille liikuntatunneilla. Oppitunneille tulisi suunnitella vaihtoehtoisia harjoitteita oppilaiden taitotasojen mukaan. Myös harjoitteissa tapahtuvan etenemistahdin ja niiden järjestyksen suunnittelemisen voi toteuttaa eriyttämisen näkökulmasta. Kenelle sopii taitoharjoittelussa siirtyminen helpommasta vaikeampaan, kenelle taas esimerkiksi fyysisen väsymisen myötä olisi parempi jo aloittaa yksilöllisellä taitoharjoittelulla. Tärkeää olisi kuitenkin olla tarpeeksi aikaa motoriseen harjoitteluun. (Huovinen & Rintala 2017, 414–416)

Oppimisympäristön osalta välineiden valinta on hyvä keino vaikuttaa motoristen suoritusten haastavuuteen. Konkreettiset merkit voivat olla suuri apu esimerkiksi liikeratojen hahmottamisen tukena erityisesti hahmottamisen ongelmista kärsiville. Olisi hyvä huomioida myös yksilölliset tarpeet ympäristön virikkeellisyydestä. Toisille olisi hyvä tarjota mahdollisimman paljon virikkeitä, mutta toisille taas ympäristön rauhallisuus toimisi oppimista edistävänä eriyttämisenä. Ryhmäjakoja suunnitellessa on hyvä miettiä, millaisten taitotasojen yhteistoiminta olisi oppimisen kannalta tehokkainta. Opettajan roolissa tulee miettiä tarkasti käytettävät opetustyylit muun muassa siitä näkökulmasta, kuinka paljon eri oppilaat tarvitsevat opettajan konkreettista ohjaamista. (Huovinen & Rintala 2017, 415–416)

Kognitiivisten tekijöiden huomioimisen keinona eriyttämisessä voi olla esimerkiksi oppilaan nimen käyttämien ryhmätilanteessa. Jos oppilaalla on haasteita tarkkaavaisuutensa ylläpitämisessä, niin sanalliset ohjeet tulisi pitää mahdollisimman lyhyinä ja selkeinä. Sanallisen ohjeistuksen, äänimerkkien ja äänellä rytmittämisen lisäksi myös visualisoiminen ja konkreettinen näyttäminen voivat tukea halutun viestin välittymistä. Sijoittuminen suhteessa oppilaaseen, katseen suuntaaminen tai kevyt koskettaminen voivat niin ikään tukea oppilaan tarkkaavaisuuden ylläpitämistä. (Huovinen & Rintala 2017, 416–418) Myös Sutela (2022, 96) korostaa katseen sekä kosketuksen roolia huomion ja informaation välittäjänä.

## **2.6.6 Hyväksyntä ja esteettömyys**

Jotta inklusiivinen opetus voisi toimia käytännössä, vaatii se ennen kaikkea yleistä hyväksyntää koulumaailmassa. Toisin sanoen niin oppilaiden, opettajien kuin huoltajienkin on hyväksyttävä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oikeus luokkahuoneessa tapahtuvaan opetukseen sekä tasapuolisesti jakautuviin resursseihin. Tärkeimmässä roolissa on opettaja, joka voi omalla esimerkillään myötävaikuttaa myönteisen ilmapiirin kehittymiseen oppilaiden keskuudessa. (Mitchell 2018, 391) Ylipäänsä liikunnanopetuksen tavoitteiden saavuttaminen edellyttää hyväksyvää ja kannustavaa ilmapiiriä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 435).

Mitchell toi hyväksynnän esille erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden hyväksymisen näkökulmasta. Hyväksyvä ja myönteinen ilmapiiri on kuitenkin tärkeää kaikille. Opettajan tulisikin jakaa positiivista palautetta oppilailleen (Huovinen & Rintala 2017, 416; Sutela 2022, 106–107; Loukomies & Laine 2023, 180). Positiivisen palautteen lisäksi oppilaiden sosiaaliset tekijät huomioidakseen, opettajan tulee kohdata kaikki oppilaat tasavertaisesti kunnioittavalla asenteella. Oppilaan yksilöllistä tunnetta omasta merkittävyydestään voi vahvistaa osoittamalla halua, ja varaamalla aikaa, jokaisen oppilaan kanssa keskustelemiselle sekä kuuntelemiselle. Merkittävyyden kokemusta voi vahvistaa myös tarjoamalla mahdollisuuksia osallisuuteen. Tämä lainsäädännölläkin turvattu oikeus tuo lapselle mahdollisuuksia määrittää ja toteuttaa oppimistaan koskevia asioita (Kontu & Pirttimaa 2016, 111). Niin ikään turvallinen ja toimiva ryhmittely tukee hyväksyvän ilmapiirin muodostumista. (Huovinen & Rintala 2017, 418)

Esteettömyys on myös yksi inklusiivisen opetuksen osatekijä ja ilmenemismuoto. Myös fyysisiä rajoituksia omaavien oppilaiden on pystyttävä osallistumaan opetukseen ja se onnistuu vain, jos koulun tilat on suunniteltu tai muokattu esteettömiksi. Tämä voi konkreettisesti tarkoittaa esimerkiksi kulkuliuskoja, hissejä, riittävän väljiä tiloja kulkemiseen ja mukautettuja wc-tiloja. (Mitchell 2018, 391) Kulkemisen mahdollistavien toimien lisäksi, kaikille tulee tarjota maksutta myös muun muassa tulkitsemis- ja avustajapalvelut, jotta opetukseen osallistuminen on mahdollista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 74).

### **2.6.7 Tuki ja resurssit**

Inklusiivinen opetus edellyttää erinomaisia resursseja. Ihannetilanteessa inklusiiviseen opetukseen saadaan kerättyä moniammatillisen tiimin tuki. Tällaiseen tiimin kuuluvat esimerkiksi luokanopettaja tai aineenopettaja, erityisopettaja, sosiaali- ja terveydenalan ammattilaisia ja koulunkäynninohjaajia. Tiimin koostumus on aina yksittäisten oppijoiden tarpeiden näköinen. Useinkaan resurssit eivät kuitenkaan mahdollista tämän ihannetilanteen syntymistä. Silloin on pyrittävä parhaaseen mahdolliseen toimintaan resurssien puitteissa. (Mitchell 2018, 391) Inklusiivisessa opetuksessa opettajan ryhmätyötaidot korostuvat, sillä hän tarvitsee tukea myös huoltajilta. Mitchell (2018, 392) tarkoittaa tällä sitä, että opettajan tulee kunnioittaa toisten panosta, ja olla halukas kokeilemaan uusia menetelmiä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa.

Resursseista puhuttaessa ryhmäkokojen suuruus on isosti puhuttava aihe. Koulutukseen suunnattujen rahahanojen ollessa tiukassa, säästöjä on ollut mahdollista hakea entistä suuremmilla opetusryhmillä. Pienemmät ryhmäkoot olisivat kuitenkin keskiössä tehokkaan inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa. Wester (2022) ja Bailey (2018) toteavat yli kahdenkymmenen oppilaan ryhmien tuovan haastetta inklusiiviseen opetukseen. Suuntaa antavina lukuina 18 oppilaan ryhmiä pidetään kokoluokassaan maksiminaan. Isomman tuen tarpeen niin vaatiessa, ihanteellisena ryhmäkokona voisi pitää 12–15 oppilaan ryhmiä. (Wester 2022; Bailey 2018) Myös resursseja vaativan yhteisopettajuuden kautta on mahdollista tukea inklusiivista opetusta erilaisissa ryhmissä. Yhteisopettajuudesta voi olla hyötyä esimerkiksi oppilaiden kokemien haasteiden havaitsemisessa, toiminnan eriyttämisessä ja yksittäisen oppilaan tuen saamisessa. (Takala ym. 2020, 144)

## 2.6.8 Johtajuus

Olemme käyneet tähän mennessä läpi monta inklusiivisen opetuksen osatekijää. Ne ovat kaikki tärkeitä, mutta ilman vahvaa ja hyvää johtajuutta niitä on vaikea yhdistää kokonaisuudeksi. Rehtorit ovat avainasemassa katsottaessa yksittäisiä kouluja, kuten meidän tutkimuksessamme. Johtajuutta kuitenkin tarvitaan ylemmiltäkin tasoilta, esimerkiksi hallitukselta ja opetusministeriöltä. Toisaalta johtajuuden tulee ilmetä myös arkityön suorittajassa, yksittäisessä opettajassa. Kaikilla tasoilla tulisi osata inklusion perustava ajatus, ja olla halu viedä se käytäntöön, osoittaen täten sitoutuvansa inklusiiviseen opetukseen. (Mitchell 2018, 392)

### 3 TUTKIMUSKYSYMYS

Tutkimuksemme tavoitteena on lisätä ymmärrystä liikuntatuntien konkreettisista tapahtumista inklusion näkökulmasta. Keskeisimpinä seikkoina me haluamme löytää tekijöitä, jotka mahdollistavat inklusiivisen toiminnan toteuttamista, ja lopulta nostaa esille näitä toteutuneita inklusiivista toimintaa ilmentäviä tekijöitä.

Näihin seikkoihin koemme saavamme vastaukset parhaiten kvalitatiivisella tutkimusmenetelmällä. Konkreettisten tapahtumien havainnoimiseen liikuntatuntien videokuvaaminen, ja tämän aineiston deduktiivinen sisällönanalyysi, mahdollistavat mielestämme sujuvimman tavan löytää vastauksia haluamaamme kysymykseen.

Spesifi tutkimuskysymyksemme on:

Kuinka inklusiiviset tekijät ilmenevät yläkoulun liikuntatunneilla taustatekijöissä, rakenteissa ja toiminnassa?

## 4 TUTKIMUSMETODIT JA -AINEISTO

Haastattelun ja havainnoinnin eri muodot ovat tyypillisiä kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä. Sitä ohjaavat tutkimuskysymys tai -kysymykset. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) toteavat, Hirsjärven ym. (2004) mukaan havainnoinnin sopivan erinomaisesti kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, varsinkin vuorovaikutustilanteita tutkittaessa. Havainnoinnin avulla voidaan Hirsjärven ym. (2004) mukaan tutkia tilanteita, jotka muuttuvat nopeasti tai joita on vaikea etukäteen ennustaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksen kohteena ovat liikuntatunnit, joiden tapahtumat muuttuvat nopeasti eikä niitä ole helppo ennakoida. Näiden perustelujen pohjalta voi todeta, että havainnointi sopi tämän tutkimuksen metodiksi erinomaisesti.

Havaintojen teolla on keskeinen rooli päivittäisessä elämässämme, arjessa. Ilman niitä emme kykenisi ymmärtämään ympärillämme tapahtuvia ilmiöitä. Havainnointi on kasautuvaa ja kerrostuvaa, sillä edeltävät havainnot tukevat uusia. Jos ympäristössämme tapahtuu aiempiin havaintoihin verrattuna poikkeavia havaintoja, kiinnostävät ne huomiomme ja alamme etsiä niille selitystä. (Grönfors 2015, 146–147.)

Tieteessä havainnointi on lähes samankaltaista. Arjessa yritämme havaintojen kautta ymmärtää, mitkä tekijät siihen vaikuttavat. Tieteessä puolestaan halutaan havaintoja tekemällä kerätä aineistoa tietystä, ennalta valitusta, kohteesta tai ilmiöstä. Arjen ja tieteen havainnoinnin ero on siinä, että tieteessä päätetään ennen havainnointia, mitä havainnoidaan ja miten se toteutetaan. (Grönfors 2015, 146–147.) Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) määrittävät tieteellisen havainnoinnin samaan tapaan, kuvaten sitä systemaattiseksi tarkkailuksi. Toisin sanoen tieteellistä havaintojentekoa eivät ohjaa tunne ja intuitio, vaan järki ja ajattelu.

### 4.1 Havainnointitapa

Havainnoinnin suunnittelussa tulee, Saaranen-Kauppisen ja Puusniekan (2006) mukaan, tunnistaa tutkijan rooli eli se, miten näkyvä toimija hän aineistonkeruussa on.

Havainnointitapojen ääripäät ovat täydellinen piilohavainnointi ja täydellinen osallistuminen (Grönfors 2015, 151). Toisin sanoen ääripäissä tutkimuskohteilla ei joko olisi tietoa havainnoijasta tai havainnoija osallistuisi itse näkyvästi tutkittavaan toimintaan.

Tavoitteena oli saada mahdollisimman autenttista tietoa tuntien tapahtumista, kuten opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta sekä siitä, miten opettaja toteuttaa inklusiota. Tila, jossa tutkimuksen kohteena oleva toiminta tapahtui, oli rajattu. Tällaisessa tilanteessa aktiivinen osallistuminen tilanteeseen olisi saattanut vaikuttaa kohdehenkilöiden toimintaan, kuten Grönfors (2015, 152) mainitsee. Saman suuntaisesti myös Hirsjärvi ym. (2004) toteavat, että havainnointimenetelmiä on kritisoitu aineistonkeruun muotona juuri ns. kontrolliefektin vuoksi. Se tarkoittaa tarkkailijan läsnäolon vaikutusta tutkittavaan tilanteeseen. Pahimmillaan tarkkailijan fyysinen läsnäolo saattaa Hirsjärvi ym. (2004) mukaan häiritä tai jopa muuttaa tutkittavaa tilannetta. Pyrimme olemaan mahdollisimman näkymättömiä, mikä tuki ajatustamme tuntien videoinnista.

Päätimme toteuttaa havainnoinnin sijoittamalla videokameran kuvaamaan liikuntatuntia ja antamalla opettajalle piilomikrofonin, josta kuului hänen äänensä. Oppilaille annoimme tiedon, että heitä tullaan kuvaamaan tietyn ajanjakson sisällä, mutta ilman tietoa tarkasta päivämäärästä. Näin läsnäolomme vaikutus tuntien tapahtumiin ja tilanteisiin pysyi mahdollisimman vähäisenä. Videotallenteiden avulla oli myös helppo analysoida aineistoa, sillä niiden avulla palaaminen tutkimuksen kannalta keskeisiin tapahtumiin ja tilanteisiin oli yhä uudelleen ja uudelleen mahdollista. Kuten Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) toteavat, emme olisi pystyneet havainnoimaan ja muistamaan kaikkea kuulemaamme tapahtuma hetkellä, saatikka jokaista näkemäämme ilmettä ja elettä. Tutkittavien tilanteiden videointi oli siis vähintäänkin järkevää, verrattuna perinteiseen paikan päällä tapahtuvaan havainnointiin.

Toinen toteutusvaihtoehto olisi voinut olla pitkä, subjektien eli tutkimuskohteiden, totuttaminen tutkijoiden läsnäoloon. Grönforsin (2015, 152) mukaan tällaisessa tilanteessa havainnoijien läsnäolo ei enää vaikuttaisi niin paljon subjektien toimintaan. Me tutkijat asumme eri paikkakunnilla, mikä olisi aiheuttanut haasteita totutusprosessin toteuttamiselle. Hylkäsimme totutusprosessin, sillä se olisi ollut, niin ajankäytöllisesti kuin logistisestikin lähes mahdotonta.

## 4.2 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimusaineiston hankinta alkoi videointivälineiden ja tutkimusmyönteisten liikunnanopettajien kartoituksella sekä asianmukaisten tutkimuslupien hankkimisella. Ensimmäiseksi kartoitettiin videointivälineiden saatavuus konsultoimalla Jyväskylän yliopiston AV-amanuenssia Esa Nykästä. Yliopistolta löytyi aineiston keruuseen sopiva välineistö, jota käytetään yliopistolla opettajaopiskelijoiden opetusharjoitusten kuvaamiseen.

Videointivälineeksi valikoitui Sonyn videokamera suuntausmikrofonilla. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tarkan tallentamisen vuoksi, hyödynsimme opettajien kohdalla henkilökohtaista mikrofonia. Tämä takasi sen, että kaikki opettajan kommunikointi tallentui selkeästi, eikä tarvinnut arvailla, mitä opettaja sanoi. Videointiin käytettyjen välineiden käyttöön koulutuksen antoi liikuntatieteellisen tiedekunnan AV-amanuenssi Esa Nykänen.

Otimme seuraavaksi yhteyttä liikunnanopettajiin, koska halusimme ensin löytää opettajia, jotka olisivat halukkaita lähtemään mukaan tutkimukseen. Tämä prosessi vei enemmän aikaa kuin olimme ajatelleet. Halukkaiden opettajien löytäminen vei suunnitellun kuukauden sijaan lähes puoli vuotta. Tämä johtui siitä, että yhteydenoton ajankohta ajoittui kevääseen, mikä on opettajilla kiireistä aikaa. Lisäksi käytimme yhteydenottovälineenä sähköpostia. Valikoimme sen suoran soiton sijaan, koska liikunnanopettajilla on harvoin mahdollisuus vastata puhelimeen kesken työpäivän.

Opettajien löydyttyä siirryimme lupaprosessiin. Se alkoi lähestymällä valittujen koulujen rehtoreita sähköpostilla, jossa kerroimme tiivistetysti tutkimuksen aiheesta sekä tutkimussuunnitelmasta. Koska tutkimukseen valikoituneet koulut sijaitsevat saman kaupungin alueella, edellytti se tutkimusluvan hakemista rehtoreita korkeammalta taholta, opetustoimesta. Tämä viivästytti edelleen tutkimusaineiston hankintaa. Tutkimuslupaa varten toimitimme tutkimussuunnitelman sekä itse hakemuksen kyseisen kaupungin opetustoimeen. Tämän jälkeen se käsiteltiin ja tutkimuksellemme myönnettiin lupa (kts. Liite 2). Samalla tieto välittyi myös koulujen rehtoreille.

Tutkimusluvan myöntämisen jälkeen lähetimme liikunnanopettajille tutkimuslupakyselypohjan (kts. Liite 1), jonka he lähettivät Wilma-viestinä huoltajille. Halusimme tutkimukseen sekä



yleisopetuksen liikuntaryhmiä, että niitä, joihin on sijoitettu joustavan opetuksen oppilaita. Tutkimukseen valikoituivat ne liikuntaryhmät, joiden oppilaiden huoltajat antoivat suostumuksensa. Lopulliseen aineistoon valikoituikin laaja kirjo yläkoulun liikuntaryhmiä kaikista yläkoulun ikäryhmistä.

Hankimme aineiston videoimalla kahden yläkoulun liikuntatunteja Etelä-Savossa. Olimme yhteydessä näihin kouluihin, ja niiden liikunnanopettajat antoivat suostumuksensa videoimisen toteuttamiseen. Toteutimme havainnoinnin suunnitelman mukaisesti mahdollisimman huomaamattomasti. Käytännössä toteutimme videoinnin sijoittamalla pienen videokameran kuvaamaan liikuntatunteja mahdollisimman kauas toiminnasta.

Liikuntatiloina aineiston hankinnassa toimivat kaksi toisistaan poikkeavaa ympäristöä. Toinen tiloista oli isosta liikuntahallista väliverhoilla rajattava tila ja toinen perinteisempi keskisuuri liikuntasali. Tutustuimme tiloihin hyvissä ajoin ennen varsinaista havainnointia, jotta videointitilanne sujuisi ilman häiriöitä. Testasimme havainnointitapaa ennakoon tiloissa, joissa toteutimme aineiston hankinnat. Tällä toimenpiteellä varmistimme laitteiden sopivuuden ja toimivuuden tutkimuksen kannalta tärkeimmissä ympäristöissä. Kuvaamiseen ja piilohavainnointiin liittyviä eettisiä kysymyksiä pohdimme luvussa 4.

Toisessa tilassa sijoitimme videokameran noin 50 metrin päähän toiminnasta kuvaustasanteelle ja toisessa tilassa liikuntasalin reunalla olevalle parvelle. Molemmista kuvauspaikoista oli esteetön näkymä koko liikuntatunnin toiminta-alueelle. Opettajalla oleva mikrofoni oli liitettyä videokameraan, eli kaikki opettajan tuottama ääni tallentui videolle selvästi välimatkasta huolimatta. Videointien aikana kävi ilmi, että mikrofoni oli niin laadukas, että myös samassa tilassa olleiden oppilaiden tuottama puhe ja äänet kuuluivat myös melko selkeästi. Mikrofonin tallentama ääni peitti myös ympäristöstä tulleet häiriöäänät alleen. Esimerkiksi erään tunnin aikana tilan toisessa päädyssä oli käynnissä vanhojen tanssit –kurssi. Videolla kuului selkeästi kurssia ohjaavan opettajan ohjeet sekä musiikki, mutta aina, kun mikrofonin lähistöllä puhuttiin, se peitti ympäristöstä tulleet häiriöäänät alleen. Onkin todettava, että aineiston laatu oli paljon odotusarvoa parempi. Aineistoa oli näin mahdollista havainnoida ja tulkita ennakoitua syvemmin ja laajemmin.

### 4.3 Litterointi

Laadulliset aineistot koostuvat yleisesti puheesta tai keskustelusta, vuorovaikutuksesta kahden tai useamman henkilön välillä (Kallio n.d.) Niin tässäkin tutkimuksessa. Litteroinnilla tarkoitetaan puheen ja toiminnan muuntamista kirjoitettuun muotoon, jolla kuvataan sitä, mitä tilanteessa tapahtuu. Se on yksi keskeisimmistä laadullisen aineiston sisäistämisen ja analyysiprosessin osista. Litterointia voidaan pitää analyysin ensimmäisenä askeleena, koska sitä tehdessään tutkijalle tarjoutuu tilaisuus tutustua tarkemmin aineistoon ja tehdä havaintoja sekä tulkintoja. Litteroinnin tarkkuuteen vaikuttavat paitsi tutkimuskysymykset myös valittu analyysimenetelmä. Tarkkuus on suoraan suhteessa sen työläyteen ja hitauteen. Aina ei ole käytännön kannalta järkevää purkaa koko aineistoa samalla tarkkuudella. On tehtävä valintoja sen mukaan, mikä on olennaista. Niinpä osan aineistosta voi litteroida pääpiirteisemmin keskittyen kohtiin, jotka ovat keskeisiä tutkimuskysymysten kannalta. Keskeisintä on, että litterointi kykenee vastaamaan kysymykseen: “mitä sanotaan?”. (Kallio n.d.)

Suoritimme litteroinnin kahdessa osassa. Litteroimme yhden videotallenteen yhdessä, jonka jälkeen jaoin videotallenteet tutkijoiden kesken kahteen, kestoltaan yhtä pitkään osaan. Ne analysoimme vain toisen tutkijan toimesta. Päätimme aloittaa litteroinnit yhdessä, jotta litterointitapamme olisivat mahdollisimman samankaltaiset koko prosessin ajan. Toisaalta loppujen videotallenteiden jakamisella säästimme huomattavasti omaa aikaresurssiamme.

Tässä tutkimuksessa aineisto oli videotallenteiden muodossa, ja tutkimuskysymykset vaativat sekä sanallisen että kehollisen vuorovaikutuksen havainnointia ja tulkintaa. Merkitsimme Käntän ja Haddingtonin (2011) mukaan, ei-sanalliset vuorovaikutuksen piirteet, kuten ilmeet, eleet ja kosketukset mahdollisimman tarkasti litterointeihin. Sijoitimme nämä kuvaukset sulkujen sisään sanatarkan litteroinnin yhteyteen. Lisäksi hyödynsimme jonkin verran Seppäsen (1997) mainitsemia, tarkassa vuorovaikutuksen analyysissä käytettyjä keskustelunanalyttisiä litterointimerkkejä, joilla kuvataan äänensävyjä, -voimakkuuksia ja korkeuden vaihteluita. Esimerkiksi jonkin sananosan painottaminen merkitään alleviivaamalla ja voimakkaammin puhuttu sana tai jakso kirjoitetaan isoilla kirjaimilla (Kallio n.d.). Seuraavassa otteessa litteroinnista on esimerkki kaikista edellä mainituista litterointitavoista.

Opettaja: *“Osa tulee hienosti vastapäivään! Tämä on just SE mitä EI, VAAN...”* (näyttää korostetusti laajan, dynaamisen liikkeen mallin, joita hän ohjeisti aiemmin tekemään, ja tehostaa näyttöä voimakkaasti äänen painoilla).

#### 4.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysiä voidaan kuvata yhä uudelleen tapahtuvaksi aineiston lukemiseksi, tekstien pohtimiseksi, vertailuksi ja tulkitsemiseksi. Oli kyseessä mikä tahansa tutkimuksellinen lähestymistapa (elämäkertatutkimus, diskurssianalyysi, toimintatutkimus jne.), edellyttävät ne kaikki aineiston luokittelua, vertailua ja tulkintaa. (Rantala 2018, 110.)

Sisällönanalyysia käytetään Vuoren (n.d.) mukaan hyvin erilaisten aineistojen, kuten haastattelujen, nauhoitetun puheen tai audiovisuaalisen materiaalin analyysiin. Sisällönanalyysia pidetään paljon työtä ja aikaa vaativana tutkimusmenetelmänä, jonka käyttöä puoltaa se, että sitä voidaan hyödyntää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa (Tuomi & Sarajärvi 2011, 93). Sisällönanalyysi jaetaan tyypillisesti kolmeen erilaiseen analyysimetodiin. Ne ovat: induktiivinen eli aineistolähtöinen, deduktiivinen eli teoriasidonnainen ja teorialähtöinen eli abduktiivinen metodi. (Metsämuuronen 2005, 213–214) Hyödynsimme tässä tutkimuksessa deduktiivista eli teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Tätä tapaa hyödynnetään, kun halutaan testata valmista mallia, teoriaa tai hypoteesia uudessa kontekstissa (Elo, Kajula, Tohmola & Kääriäinen 2022).

Analyysi eteni litteroinnin jälkeen, deduktiivisen aineistonanalyysin rakennetta noudattaen, analyysimatriisin kokoamiseen. Analyysimatriisin tulee deduktiivisen sisällönanalyysin ohjeiden mukaan perustua aikaisempaan tutkimukseen, malliin tai muuhun vastaavaan jo olemassa olevaan tietoon (Elo ym. 2022, 222). Elo ym. (2022, 222) mukaan, matriisi voi olla johdettu joko yhdestä tutkimuksesta tai se voi olla koottu useasta tutkimuksesta. Tässä tutkimuksessa hyödynsimme jo aiemmin teoriapohjassa esiteltyä inklusiivisen opetuksen mallia. Sen on koonnut useiden kansainvälisten tutkimuksien pohjalta Canterburyn yliopiston kasvatustieteen professorina sekä kansainvälisenä inklusiivisen kasvattamisen konsulttina toimiva, kasvatustieteiden psykologian ja pedagogiikan tohtori David Mitchell. Mallin valintaa puolsi sen laaja ja kansainvälinen, useista tutkimuksista koostuva tutkimuspohja (Mitchell 2018) sekä

kirjoittajan asiantuntija-asema. Mitchell on muokannut inklusiivisen opetuksen mallin kaavan muotoon (jo aiemmin esittelemämme kuva 5). Analyysimatriisin luokat muodostuivat tämän edellä mainitun kaavan osista (Taulukko 1).

Näkemys	Oppijan sijoittaminen	Mukautettu opetussuunnitelma, -arviointi ja -opetus	Hyväksyntä ja esteettömyys	Tuki ja resurssit	Johtajuus

TAULUKKO 1. Esimerkki Mitchellillä (2018) mukailleesta analyysimatriisistamme.

Kuten taulukosta on nähtävissä, jaoinme matriisin vielä kolmeen osaan sen mukaan, mitä ne aineistossa ilmentävät. Samoin tähän jakoon vaikutti aineisto. Koska aineisto koostui audiovisuaalisesta materiaalista, joka on ominaisuudeltaan tiettyyn hetkeen sidottua, ei siitä voi kaikkia näitä asioita suoraan havaita. Nimesimme punaisella värjättyt luokat (näkemys ja johtajuus) taustatekijöiksi. Niiden toteutuminen on olennaista inklusion kannalta (Mitchell 2018, 387, 392), mutta ne eivät ilmene suoraan videolta. Harmaalla värjättyt luokat (oppijan sijoittaminen sekä tuki ja resurssit) nimesimme rakenteiksi. Vihreällä värjättyt luokat (mukautettu opetussuunnitelma, -arviointi ja -opetus sekä hyväksyntä ja esteettömyys) nimesimme puolestaan toiminnaksi. Näiden kolmen osan kautta on helpompi hahmottaa tutkimuksemme tuloksia kappaleessa 5.

Matriisin kokoamisen jälkeen analyysi eteni alkuperäisten ilmaisujen pelkistämiseen, kuten aineiston analysointi tavallisesti eteneekin (Kylmä & Juvakka 2014). Taulukossa 2 on kuvattuna esimerkki siitä, miten pelkistäminen tapahtui. Pelkistämässä kiinnitimme Elon ym. (2022, 215) ohjeen mukaisesti erityistä huomiota siihen, että sisältö ei muutu, emmekä tutkijoina tee omaa tulkintaa. Pelkistämistä ohjasi tutkimuskysymys, *“kuinka inklusiiviset tekijät ilmenevät yläkoulun liikuntatunnilla?”*

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Opettaja 1: <i>"Voitte mennä ihan kävellen teillä on jo hengästyminen. Hyvää tekemistä!!!"</i> (opettaja ohjeistaa ryhmänsä loppuverryttelyä)	Opettaja antaa positiivista palautetta
Opettaja 2: <i>"Pystytkö sä Ari tekeen näitä? Vai miten se sun selkä vai mikä sul oli? Silloinku tehtiin jotakin, nii sä et pystyny. Onks siihen tullu joku selkeee diagnoosi?"</i>	Opettaja huomioi oppilaan henkilökohtaisesti  Opettaja on kiinnostunut oppilaan terveydentilasta
Opettaja 1: <i>"Voittaja joukkue saa valita seuraavan lajin. Mitäs te otatte, siellä ois dodgeballia ja hyllypallo?"</i> (Opettaja antaa voittaneen joukkueen päättää keskenään kumpaa pelataan seuraavaksi dogeballia vai hyllypalloa)	Opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden päättää seuraavan toiminnan muodon

TAULUKKO 2. Esimerkki pelkistämisvaiheen etenemisestä.

Matriisin valmistuttua, jatkoimme analyysia Elon ym. (2022) mukaan, poimimalla matriisiin kuhunkin luokkaan kuuluvat pelkistetyt ilmaukset ja havainnot. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 3) on kuvattuna ote edellä mainitusta poimintavaiheesta.

Näkemyks	Oppijan sijoittaminen	Mukautettu opetussuunnitelma, -arviointi ja -opetus	Hyväksyntä ja esteettömyys	Tuki ja resurssit	Johtajuus
Näyttää aineiston mukaan siltä, että opettajat toteuttavat inklusiivista opetusta → ei voida todeta toiminnan motiveja, eikä sitä onko toiminta tietoisaa vai sattumaa	Tätä tietoa ei voi havaita videoilta. Sen sijaan meillä oli ennakko-tietojen kautta tiedossa, missä ryhmässä sijoitettuja oppilaita oli.  Opetusryhmä 1: Yleisopetuksen liikunnan pakollinen poikien ryhmä, jossa sijoitettuja oppilaita. (7. lk)  Opetusryhmä 2: Yleisopetuksen liikunnan valinnainen sekaryhmä  Opetusryhmä 3: Yleisopetuksen liikuntaryhmä, liikuntaluokka. Ei sijoitettuja oppilaita (8. lk)  Opetusryhmä 4: Yleisopetuksen valinnainen liikuntaryhmä (9. lk)  Opetusryhmä 5: Yleisopetuksen pakollinen liikuntaryhmä, jossa sijoitettuja oppilaita. (9. lk)	Opettaja 1 antaa positiivista palautetta  Opettaja 2 hyödyntää pariopetusta opetustyylillä  Opettaja 1 antaa oppilaiden päättää seuraavan toiminnan muodon  Opettajat 1 ja 2 jakavat opetusryhmän kahteen yhtä suureen ryhmään  Opettaja 1 antaa rakentavaa palautetta  Opettaja 3 muuttaa pelin sääntöjä, jotta peli osallistaisi kaikkia  Opettaja 2 antaa positiivista palautetta	- Opettaja 1 huomioi oppilaan henkilökohtaisesti - Opettaja 1 kehuu yksittäistä oppilasta - Opettaja 1 kehuu yleisesti ryhmää - Opettaja 2 on kiinnostunut oppilaan terveydentilasta - Opettaja 1 on kiinnostunut oppilaan vapaa-ajan/loman toiminnasta - Opettaja 1 kutsuu oppilasta lempinimellä - Opettaja 2 kiinnittää oppilaan huomion kutsumalla häntä nimellä - Opettaja 1 käyttää hyvää sanaa palauttaakseen huomion itselleen - Opettaja 2 nostaa yksittäisen oppilaan suorituksen julkisesti esimerkiksi oikeanlaisesta toiminnasta - Opettaja 2 kehuu oppilaan työskentelytaitoa	Pienet ryhmäkoot: 18:1, 13:1, 9:1, 22:2=11, 21:3=7  yhteisopettajuus  moniammatillinen tiimi (liikunnanopettaja, erityisopettaja, akatemiavalmentaja)  Muokattavat, esteettömät ja eristettävät liikuntatilat	Jotta opettajilla on resursseja käytössään, kuten toinen opettaja tai opetustiimi, on taustalla oltava johtajuutta.

### TAULUKKO 3. Esimerkki ilmauksien poiminnasta luokkiin.

Pelkistettyjen ilmauksien luokittelun jälkeen, aineisto luettiin vielä kerran läpi tarkastaen, että kaikki ilmaukset tulivat poimittua matriisiin. Tässä vaiheessa sellaiset asiat poimittaisiin omaan listaansa, jotka eivät tuntuisi liittyvän mihinkään analyysiluokkaan, mutta vastaisivat tutkimuskysymykseen. Sen jälkeen niille tehtäisiin luokittelu aineistolähtöisen eli induktiivisen sisällönanalyysin mukaisesti. (Elo ym. 2022, 222.) Tässä tutkimuksessa aineistosta ei noussut esille yhtään uutta luokkaa, joten pääsimme etenemään luokittelun jälkeen tuloksien raportointiin.

## 5 EETTISET KYSYMYKSET

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) mukaan, tieteellisen tutkimuksen luotettavuuden ja tulosten uskottavuuden sekä eettisen hyväksynnän ehtona, on hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). Eurooppalaisen tutkimuseettisen säännön mukaan HTK:n peruseriaatteet ovat luotettavuus, arvostus, rehellisyys ja vastuunkanto (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023). Myös Tuomi & Sarajärvi (2004, 126, 129) toteavat tutkimuksen eettisten valintojen sekä uskottavuuden kytkeytyvän toisiinsa ja tutkimusta ohjaavan hyvän tieteellisen käytännön periaatteet. Me sitouduimme tutkijoina noudattamaan näitä periaatteita. Eettiset kysymykset oli otettava huomioon heti suunnitteluvaiheesta lähtien, koska jokainen ratkaisu, minkä tutkimuksessa teimme, oli eettinen valinta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23; Tuomi & Sarajärvi 2004, 125).

Aina kun tutkimus kohdistuu lapsiin ja nuoriin, on eettisiin kysymyksiin kiinnitettävä erityistä huomiota. Tässä tutkimuksessa eettisesti erityisen haastavia kysymyksiä oli kolme. Lasten ja nuorten kuvaaminen, videomateriaalin säilytyksen ja analysoinnin suorittaminen tutkimuskohteiden anonymiteetti säilyttäen sekä tässä tutkimuksessa kuvaaminen siten, että tutkimuskohteilla on mahdollisimman vähän tietoa siitä, milloin heitä kuvataan. Käytämme siitä termiä piilohavainnointi.

### 5.1 Lasten ja nuorten kuvaaminen

Kysyimme kuvauslupaa erikseen kaikkien niiden oppilaiden huoltajilta, jotka osallistuivat tutkimukseen. Lisäksi kysyimme lupaa myös nuorilta itseltään. Näin toimiessamme toteutimme tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, 8–10) ohjeita ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen etiikan peruseriaatteista ja käytännöistä. Myös Opetushallituksen (2017, 8) ohjeistuksessa kouluille todetaan, että oppilaalta pitää aina pyytää lupa kuvan tai videon julkaisuun, ja selvittää oppilaalle tarkkaan mihin hän suostumuksensa antaa. Vaikka tutkimuksessamme kerättyä aineistoa ei missään julkaistakaan, ovat oppilaat oikeutettuja hyvän tieteellisen käytännön mukaiseen kohteluun meidän tutkijoiden taholta.

Tarkoituksenamme oli tutkia mahdollisimman autenttisia tilanteita eli aitoja oppitunteja. Tutkimusta ei kuitenkaan saa tehdä salaa, saati ilman tutkimuskohteiden lupaa, mikä on yksi ihmistutkimuksen keskeisimmistä periaatteista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8–10). Pyysimme oppilailta sekä heidän vanhemmiltaan lupaa liikuntatuntien kuvaamiseen talvella 2023, mutta emme kertoneet tarkalleen, milloin se tapahtuu. Näin saimme aikaan autenttisuuden, jota voidaan verrata piilohavainnointiin niin, että tutkittavilla on kuitenkin tieto kuvaamisesta.

## **5.2 Anonymiteettisuojaan varmistaminen**

Tutkijoina tehtävänäme on suojella tutkimuskohteiden, tässä tapauksessa oppilaiden ja opettajien, yksityisyyttä ja henkilöllisyyttä, mikä on yksi tutkimuseettikan pääperiaatteista (Kuula-Luumi 2018). Tutkijoina vastuullamme on kiinnittää erityistä huomiota siihen, että kukaan ulkopuolinen ei pääse käsiksi aineistoon (Itä-Suomen yliopisto 2023). Varsinkin silloin, kun nuorien toimintaa kuvataan, on varmistuttava siitä, että tutkimuskohteiden anonymiteetti säilyy. Toisin sanoen, täytyy varmistaa, että videomateriaali ei päädy mitään kautta tutkimuksen ulkopuolelle. Vastuullamme olikin kerätyn aineiston asianmukainen suojaaminen ja tallentaminen (Itä-Suomen yliopisto 2023).

Tutkimuksessamme kerättävä videomateriaali tallennettiin SD-muistikortille, josta se siirrettiin ulkoiselle kovalevylle. Emme hyödyntäneet tässä kohtaa pilvipalveluita. Tälläkin toimenpiteellä pyrimme varmistamaan, ettei videomateriaali joutuisi missään vaiheessa suoraan kosketukseen internetin kanssa, mistä se voitaisiin kaapata meiltä tutkijoilta. Seuraavaksi videot toistettiin kovalevyltä yksitellen. Videoiden toiminnan varmistuksen jälkeen videomateriaali poistettiin muistikorteilta. Kovalevylle pääsy rajattiin vain tutkijoille salasanan avulla ja materiaali toistettiin analysointivaiheessa sellaisen tietokoneen kautta, joka ei ole yhteydessä internetiin.

Litterointivaiheessa tutkimuskohteiden nimet koodattiin ja paikannimet kerrottiin siten, että paikkakuntaa tai tutkimuskohteita ei voida tunnistaa tutkimusraporttia luettaessa. Tästä käytetään termiä taustatietojen kategorisointi. Se on keino, jolla voidaan varmistaa anonymiteetin säilyminen. Esimerkiksi Ikaalisissa asuvasta tutkittavasta kerrottaisiin, että hän



asuu kunnassa Pirkanmaalla. Ryhmytykseen kuuluu tällöin toistakymmentä eri kuntaa ja tunnistaminen yksin iän, ammatin, sukupuolen ja luokitellun asuinalueen perusteella on jokseenkin mahdotonta. (Kuula-Luumi 2018) Tämän toimenpiteen vuoksi tutkimuksemme liitteistä on poistettu kaikki tunnistuksen mahdollistavat tiedot, kuten paikan- ja koulujen nimet.

Tutkimuksemme valmistumisen jälkeen tuhoamme tutkimusaineistosta muodostuneen datan ulkoiselta kovalevyltä Itä-Suomen yliopiston (2023) ohjeiden mukaisesti. Näillä menettelyillä varmistamme tutkimuskohteiden anonymiteetin säilymisen tässä tutkimuksessa.

## 6 TULOKSET

Seuraavaksi käymme läpi tutkimuksen tulokset Mitchellin inklusiivisen opetuksen kaavan mukaisesti tekijä kerrallaan. Kuten jo aiemmin aineiston analyysi -kappaleessa kerroimme, jaoinme analyysimatriisiin kolmeen (Toiminta, Rakenteet, Taustatekijät) isompaan osaluueeseen tulosten esittämistä varten. Jaoinme näiden kolmen osa-alueen alle Mitchellin (2018) inklusiivisen opetuksen kaavan tekijät seuraavasti. Taustatekijät osa-alueeseen sisältyvät *näkemyks* ja *johtajuus*, rakenteet osa-alueeseen sisältyvät *sijoittaminen* sekä *tuki ja resurssit*. Toiminta osa-alueeseen sisältyy puolestaan Mitchellin kaavan M3HE – lyhenteen muodostavat *mukautettu opetussuunnitelma*, *-arviointi* ja *-opetus* sekä *hyväksyntä* ja *esteettömyys*. Jokaisen osa-alueen kohdalla vastaamme tutkimuskysymystämme mukailien kysymykseen: kuinka ko.

tekijä ilmenee yläkoulun liikuntatunnilla.

Inklusiiviset tekijät ilmenivät tunneilla ennen kaikkea opettajan, mutta myös oppilaiden, toiminnassa. Analyysimatriisiin tulikin paljon poimintoja juuri toiminta osa-alueen sisälle. Siksi tiivistimme toimintaosan tulokset vielä viiden merkityskokonaisuuden alle, jotta tutkimusraporttimme lukijan työ olisi sujuvampaa.

### 6.1 Taustatekijät

Analysoitu aineistomme koostui videoiduista liikuntatunneista ja siitä tehdystä litteroinnista. Kummastakaan emme voi tehdä suoria havaintoja toiminnan taustalla olevista inklusiivisista tekijöistä, *näkemyksestä* tai *johtajuudesta*. Kuitenkin voidaan sanoa, että rakenteelliset ja toiminnalliset inklusiiviset tekijät vaativat näitä taustatekijöitä, jotta niillä olisi paras mahdollisuus toteutua.

#### 6.1.1 Näkemys

Mitchellin (2018) mukaan, inklusiivinen opetus edellyttää, että opettajat sitoutuvat sen toteuttamiseen ja periaatteisiin sekä soveltamiseen kaikilla järjestelmän tasoilla. Aineiston mukaan on todettavissa, että tähän tutkimukseen valikoituneet opettajat toimivat pääasiassa

inklusiivisen opetuksen tekijöiden mukaisesti. He muun muassa hyödyntävät eriyttämisen keinoja, kuten pelien sääntöjen muokkaamista siten, että kaikki oppilaat pystyvät ja uskaltavat osallistumaan aktiivisemmin, antavat autonomiaa ja hyödyntävät opetuksessaan erilaisia opetustyyplejä, kuten pariopetusta sekä panostavat positiivisen ilmapiirin luomiseen ja ylläpitämiseen. Näitä edellä mainittuja toiminnan muotoja pidetään inklusiivista opetusta kuvaavina toimintatapoina (mm. Mitchell 2018; Alfrey & Jeanes 2021). Suoran havainnointimme mukaan voimme todeta, että opettajilla on *näkemyksiä*, sillä ilman sitä, he eivät toteuttaisi inklusiivisia tekijöitä toiminnassaan. Mutta onko asia aivan näin yksioikoinen?

Vaikka inklusiiviset tekijät toteutuisivatkin, emme voi suoraan sanoa, mistä niiden ilmeneminen johtuu. Videolta emme voi tulkita opettajan toiminnan takana olevia motiiveja. Voimme esittää niistä vain arvauksia. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogiikan koulutusohjelmassa kuvataan opiskelua ja sen antamia valmiuksia näin: *”Liikuntatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnoissa (tutkinto-ohjelma liikuntapedagogiikka, valinnaisena opintokokonaisuutena terveystiedon- tai luokanopettajan kelpoisuuden antavat opinnot) opiskellaan valmiuksia toimia kasvatuksen ja liikunnan- ja terveystiedon opetuksen asiantuntijana kouluissa ja alan organisaatioissa. Koulutuksen jälkeen sinulla on monipuoliset tiedot ja taidot liikunnasta sekä pedagogiset valmiudet kasvatuksellisten haasteiden ratkomiseen tulevaisuuden koulussa.”* (Opintopolku 2024).

Voisiko siis olla, että liikunnan opettajat ovatkin omaksuneet koulutuksensa aikana sellaiset opetusmenetelmät, että he eivät tietoisesti toteutakaan inklusiivista opetusta, vaan työskentelytavat ilmentävät niitä jo itsessään? Toisin sanoen, opettaja voi toimia inklusiivisen opetuksen tekijöiden mukaan tiedostamattaan, jolloin *näkemyksiä*-tekijä kyllä ilmenee, mutta ei tietoisesti.

### **6.1.2 Johtajuus**

Toinen taustatekijäksi nimeämme tekijä on *johtajuus*. Mitchellin (2018) mukaan yksittäisen koulun kohdalla johtajuus-tekijän tärkeimmäksi toteuttajaksi, ja inklusiivisen opetuksen kehittäjäksi opettajien ohella, nousee ko. koulun rehtori. Rehtorilla onkin opetuksen organisoinnissa ja koulunjohtajana mahdollisuus vaikuttaa erityisoppilaiden integrointiin, ryhmäkokoihin, ryhmää ohjaavien henkilöiden määrään ja esimerkiksi liikuntavälinehankintoihin. Lisäksi rehtori toimii usein niin sanotun subjektiivisen normin

luojana ja vahvistajana, jonka Stanovich ja Jordan (1998) nimeävät merkittävimäksi yksittäiseksi ennusmerkiksi opettajan inklusiivisen opetuksen toteuttamiselle. Ajzen (1991) mukaan subjektiivisella normilla tarkoitetaan sosiaalisen ympäristön luomia odotuksia, joita yksilö kokee sekä tämän motivaatiota toimia niiden mukaan. Lyhyesti sanottuna, koulu on rehtorinsa näköinen. Tässä yhteydessä se tarkoittaa, että mikäli rehtori sitoutuu inklusiivisen opetuksen periaatteisiin ja toimii niiden mukaan, hän antaa esimerkillään opettajille vaatimuksen toimia samoin.

Aineistoon valikoituneilla oppitunneilla oli mm. yhteisopettajuutta eri muodoissa. Yhdellä tunnilla opettajia oli kaksi, toisella tunnilla peräti kolme. Voidaan puhua jopa moniammatillisesta opetustiimistä, jossa liikuntatunnilla oli mukana liikunnanopettajan lisäksi toinen opettaja ja urheiluakatemiavalmentaja. Jotta tällainen on mahdollista toteuttaa, vaatii se koulunjohdolta eli rehtorilta, vahvaa *johtajuutta*. Aineistosta tehtyjen havaintojen mukaisesti voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa *johtajuus*-tekijä ilmeni resurssien ja opettajien toiminnan kautta.

## **6.2 Rakenteet**

Rakenteiksi nimesimme *tuen ja resurssit* sekä *oppijan sijoittamisen*. Ne muodostavat rakenteen, joiden puitteissa opettajat ja oppilaat toimivat. Ne myös ilmentävät taustatekijöiden olemassaoloa, eritoten *johtajuuden*, jonka toteutumisella on selvät vaikutukset muun muassa resurssien ja tuen toteutumiselle.

### **6.2.1 Oppijan sijoittaminen**

Mitchellin (2018) mukaan, oppilas tulisi sijoittaa ikänsä mukaiseen opetusryhmään lähikouluunsa ja tasoryhmien sijaan yhdistää koko luokalle suunnattua opetusta ja eritasoisten oppilaiden ryhmiä joustavasti. Ja mikäli mahdollista, antaa tukea tarvitseville oppilaille yksilöllistä huomiota.

Aineiston videomateriaalista emme olisi pystyneet kertomaan, onko liikuntaryhmissä sijoitettuja oppilaita. Hankimme tämän tiedon jo ryhmiä valitessa. Halusimme saada mukaan

sekä tavallisia yleisopetuksen ryhmiä, että sellaisia, joihin on sijoitettu esimerkiksi pienryhmä / -ryhmiä tai oppilaita joustavan perusopetuksen puolelta. *Oppijan sijoittaminen* -tekijä ilmeni nimensä mukaisesti muutamassa ryhmässä sijoitettuina oppilaina. On kuitenkin jo tässä todettava, että yleisilmeeltään ryhmät eivät selvästi eronneet toiminnan saralla toisistaan. Tarkempi analyysi kuitenkin paljasti, että opettajan toiminnassa voi olla eroja ryhmien välillä. Tästä kerromme tarkemmin tulosten kohdassa 6.4.

## 6.2.2 Tuki ja resurssit

Inklusiivinen opetus edellyttää erinomaisia resursseja sekä tukea. Näistä voisi mainita esimerkiksi moniammatillisen opetustiimin tai yhteisopettajuuden, riippuen inklusiivisessa ryhmässä olevien oppilaiden tarpeista. Useinkaan resurssit eivät kuitenkaan mahdollista tämän ihante tilanteen syntymistä. (Mitchell 2018)

Ennakkokäsityksemme *tuki ja resurssit* -tekijän ilmenemisestä oli, että niiden näkyminen olisi heikkoa. Mediassa, muun muassa Ikävalko (2022) ja Vairimaa (2021), suurin osa inklusiota käsittelevästä uutisoinnista liittyy juuri resurssien puutteeseen. Tarkemmin eriteltyinä erityisesti käytettävissä olevan ammattihenkilöstön puutteeseen. Aineistoon perustuen, voimme iloksemme todeta olleemme, ainakin tämän tutkimuksen osalta, väärässä. Tässä tutkimuksessa havainnoiduilla oppitunneilla molempia oli käytössä hyvin, suorastaan erinomaisesti. *Tuki ja resurssit* -tekijä ilmeni pieninä ryhmäkokoina, yhteisopettajuutena sekä opetustiiminä. Ne ilmenivät myös inklusiivista opetusta tukevinä liikuntatiloina ja välineinä.

Kuten jo edellisessä kappaleessa mainittiin, olivat ryhmäkoot pieniä. Niiden ryhmien kohdalla, joissa oppilaita oli enemmän, hyödynnettiin yhteisopettajuutta tai moniammatillista opetustiimiä. Yhteisopettajuus toteutui kahden liikunnanaineenopettajan kesken, mutta moniammatillinen tiimi koostui liikunnanaineenopettajasta, luokanopettajasta sekä urheiluakatemiavalmentajasta. Sen koostumus oli hyvä esimerkki Mitchellin (2018) *tuki ja resurssit* -tekijän oikeaoppisesta toteutuksesta.

Tutkimukseen valikoituneiden viiden liikuntatuntikononaisuuden opettaja / oppilas -suhde oli korkeimmillaan 1:18, eli yhtä opettajaa kohden oli korkeintaan 18 oppilasta. Wester (2022) ja Bailey (2018) toteavat, että kansainvälisten tutkimustulosten mukaan 18 oppilasta luokkakokoa

pidetään yleisesti ihanteellisen luokkakoon maksimimääränä inklusiiviselle luokalle. He toteavat myös, että 12–15 oppilaan ryhmäkoko on suositeltavaa. Huomionarvoista onkin, että viidestä oppitunnista neljässä oppilaita oli 9–13 yhtä opettajaa kohden. Tutkimukseen valikoituneiden oppituntien osalta voimme täten todeta, että niissä inklusion toteutumiselle on erinomaiset mahdollisuudet. Pieni ryhmäkoko antaa Westerin (2022) ja Baileyn (2018) mukaan mahdollisuuden henkilökohtaiseen kohtaamiseen ja yksilöllisempään opettamiseen. Pienet ryhmäkoot myös edesauttavat oppilaiden välisten kaverisuhteiden syntymistä sekä ujojen, syrjäänvetäytyvien tai sosiaalisesti taitamattomampien oppilaiden sosiaalistaitojen kehittymistä ja auttavat opettaja huomaamaan oppilaiden vahvuudet ja kehityskohteet paremmin (Wester 2022). Westerin (2022) mukaan, edellä mainitut hyödyt tukevat inklusion kehittymistä luokan tai ryhmän sisällä.

Havaintojen perusteella voimme todeta, että liikuntatilat olivat myös inklusiivista toimintaa tukevia. Ne olivat havaintojen perusteella monipuolisia, niissä oli kiinnitetty ainakin jonkin verran huomiota esteettömyyteen, minkä puuttumista muun muassa Jerlinder (2010) pitää yhtenä inklusiivista opetusta jarruttavana tekijänä. Lisäksi niiden muokkaaminen oli, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti, oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioon ottaen mahdollista. Koska oppiminen tapahtuu koulussa yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa, edellyttää oppilaiden yhdenvertaisuuden toteutuminen oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista. Samalla turvataan perusoikeudet ja osallistumisen mahdollisuus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17, 29)

Tässä tutkimuksessa neljä viidestä oppitunnista pidettiin suuressa liikuntahallissa. Siellä tunnille varattu tila voitiin eristää täysin omaksi tilakseen laskettavilla väliverhoilla. Helsingin kaupungin lasten soveltavan liikunnan ohjaajan oppaassa (2021) todetaan, että erityisryhmälle sopivien liikuntatilojen olisi hyvä olla mahdollisimman häiriöttömiä, eikä muita harrastajia saisi olla samassa tilassa samaan aikaan. Tässä liikuntahallissa verhot estävät ulkopuolisten katseet. Ne myös vaimentavat, sekä osin jopa ehkäisevät, ympäristöstä kantautuvat hälyäänet, mikä helpottaa erityisryhmään kuuluvan, kuten aistiyliherkän tai keskittymisen haasteita omaavan lapsen tai nuoren, osallistumista. Esimerkiksi erään tunnin aikana, toisessa päässä hallia oli käynnissä vanhojen tanssit –kurssi. Nämä äänet kyllä kantautuivat eristettyyn liikuntatilaan, mutta erittäin vaimeasti. Ayres (2008) toteaaakin, että esimerkiksi aistiyliherkän lapsen kohdalla

toimintaympäristöä pitäisi olla mahdollisuus muokata siten, että aistiylherkkyys vaikeuttaisi osallistumista mahdollisimman vähän. Samaan tapaan Kranowitz (2015) toteaa, että aistiylherkän lapsen tapauksessa aistiärsyкkeitä tuottavat asiat tulisi pyrkiä minimoimaan.

Myös tilan pintaratkaisut, kuten permannot ja lattia sekä niiden rajat ovat aistittavissa ainakin kahden eri aistin kautta. Esimerkiksi permannon osat oli liitetty toisiinsa permannon pinnasta erottuvalla kangasteipillä, jonka aikaansaama viivasto oli havaittavissa sekä tunto- että näköaistin kautta. Myös käytetyt välineet olivat selvästi taustasta erottuvia. Esimerkiksi polttopallopeleissä hyödynnetyt pallot ja merkkikartiot erottuivat selvästi taustasta ja alustasta. Nämä edellä mainitut aistimista helpottavat elementit auttavat erityisesti oppilaita, joilla on näkövammasta johtuva toimintakyvyn haaste (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 132–143). Omalla yli 10 vuoden liikunnanohjaus/-opetus kokemuksellamme voimme todeta niiden auttavan kaikkia oppilaita, oli heillä toimintakyvyn rajoituksia tai ei, hahmottamaan niin toiminta-alueita kuin niihin liittyviä välineitä paremmin.

### **6.3 Toiminta**

Toiminta siis sisältää tutkimuksessamme Mitchellin (2018, 387) kaavan osat *mukautettu opetussuunnitelma, -arviointi ja opetus* sekä *hyväksyntä ja esteettömyys*. Aineistomme analyysin pohjalta tiivistimme selkeästi erottuvat tulokset toiminnan osalta viideksi merkityskokonaisuudeksi. Löytämämme merkityskokonaisuudet ovat monipuolinen liikuntatoiminta, eriyttämisen hyödyntäminen, kannustava ja positiivinen ilmapiiri, turvallinen ja hyväksyvä ympäristö sekä ryhmä- ja yhteistyön esiintyminen.

Opettajat olivat valmistelleet liikuntatunneille monipuolista liikuntatoimintaa. Tämä tarjosi oppituntien sisälle erilaisia liikuntamuotoja, mikä mahdollisti erilaisille oppilaille mieluisan ja itselleen sopivan liikuntamuodon toteuttamista. Erilaiset liikunta-aktiviteetit edistivät myös mahdollisuutta jokaisen yksilön uusien taitojen oppimiseen, onnistumisen kokemuksiin ja toimintakyvyn tukemiseen, jotka ovat olennainen osa yksilöllistä liikuntapedagogiikkaa (Huovinen & Rintala 2017, 411; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 435). Yhdellä oppitunnilla vaihtelu tapahtui hyvin erilaisten polttopallopelien välillä. Toisessa ääri-laidassa yhdellä oppitunnilla oli koko ryhmän hippateemaa, erityisesti kehonhallintaa sekä

lihasvoimaa haastavaa yksilöllistä tekemistä ja palloilun teknistä harjoittelua itsenäisesti sekä parin kanssa ja pelaamista pienryhmissä. Välillä myös oppilaat pääsivät itse vaikuttamaan tunneilla suoritettaviin aktiviteetteihin, mikä tukee tärkeitä inklusiivisen opetuksen elementtejä, oppilaiden merkittävyyden ja osallisuuden kokemuksia (Kontu & Pirttimaa 2016, 111; Takala ym. 2020, 148; Loukomies & Laine 2023, 42). Vaikuttamisessa käytettiin muun muassa “enemmistö päättää” -periaatetta sekä jokaisen henkilökohtaista mahdollisuutta valita se aktiviteetti, jota siinä hetkessä haluaa tehdä.

Eriyttämisen hyödyntäminen ilmensi oppitunneilla opettajan yksilöllistä oppilaiden tarpeiden huomioimista. Kuten aiemmin jo totesimme, niin oppituntien sisällä oli useita eri aktiviteetteja. Tämän lisäksi näiden aktiviteettien sisällä oli monissa tapauksissa mahdollisuus suorittaa aktiviteetteja tarpeen mukaan eriytetysti, mikä on tärkeää jokaisen oppilaan yksilöllisen oppimisen kannalta (Huovinen & Rintala 2017, 414; Saloviita 2013, 174). Toimintaa oli mahdollista muokata fyysisen rasittavuuden mukaan muun muassa mahdolliset vammat, päivän muut liikunnalliset treenit tai päivän vireystila huomioiden. Taitotason mukaista eriyttämistä tuli esille esimerkiksi pelien sisäisten sääntöjen muokkaamisessa ja liikuntatehtävien erilaisten toteuttamistapojen myötä. Oppitunneilla oli isossa roolissa myös oppilaiden kognitiivisten tekijöiden huomioiminen. Tämä ilmeni muun muassa eritavoilla esiin tuoduilla ohjeistuksilla ja pyrkimyksillä oppilaan henkilökohtaisen huomion kiinnittämiseen. Ohjeistuksissa muun muassa tehostettiin sanallista ohjetta esimerkkisuorituksilla, oppilaiden huomionkiinnittämiseksi heidän nimiään, kuten myös pillillä vislaamista, käytettiin todella paljon ja oppituntien kulkua esiteltiin usein muutama vaihe eteenpäin. Muutenkin toiminnassa hyödynnettiin auditiivista sekä visuaalista viestintää, “Sininen viiva muurin paikka”, “Mustan ympyrän ympärille rinki”. Näillä keinoilla konkreettisesti huomioitiin oppilaiden erilaiset kielelliset sekä ajattelun ja muistamisen valmiudet, ja pyrittiin edistämään jokaisen oppilaan tarkkaavaisuuden suuntaamista ja ylläpitämistä (Huovinen & Rintala 2017, 416–417).

Kannustava ja positiivinen ilmapiiri välittyi kaikista analysoimistamme tunneista. Opettajat antoivat teoriaa tukien (Huovinen & Rintala 2017, 416; Sutela 2022, 106–107; Loukomies & Laine 2023, 180) paljon positiivista palautetta oppilailleen. Ryhmälle suuntautuneen yleisen tason “Hyvä!”, “Hienosti menee!”, “Jes!” -kommentoinnin voi sanoa olleen varsin jatkuvaa. Opettajat antoivat positiivisessa hengessä reilusti myös spesifimpää yksilöllistä palautetta, kuten “Se oli hieno vaparikuvio!”, “Hyvä blokki!”, “Sulla on hyvä tasapaino!”. Oppilaiden osallistumista tuettiin, ja siihen rohkaistiin, oppilaan taitotasosta riippumatta. Opettajan



merkityksellisen roolin lisäksi, positiiviset ja kannustavat ilmaiset vaihtoivat omistajaa myös oppilaiden kesken. Vertaistuki tuottaakin ryhmään sitouttavan positiivisen kierteen, jossa saatu tuki vahvistaa osallisuuden tunnetta ja osallisuus puolestaan vahvistaa tukea (Korkiamäki & Wiro 2022, 133–134). Oppitunneilla asioita ilmaistiin usein myös huumorin keinoin. Erityisesti opettajat reagoivat myös eteen tulleisiin tilanteisiin positiivisuutta ilmentävästi huudahduksin ja nauraen. Näin opettajat toteuttivat tärkeää inklusiivisuutta tukevaa tehtäväänsä, ryhmän positiivisen ja avoimen tunneilmaston rakentamista (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020, 87).

Jo edellä mainitut merkityskokonaisuudet luovat pohjan myös turvalliselle ja hyväksyvälle ympäristölle. Opettajat tarjosivat aikaa ja kuulluksi tulemisen mahdollisuuksia oppilailleen, mikä mahdollisti oppilaan yksilöllisen merkittävyyden tunteen vahvistumista. Osoittaen tärkeää sosiaalisten tekijöiden huomioimista, kaikilla oppitunneilla välittyi myös opettajien kunnioittava asenne oppilaitaan kohtaan. (Huovinen & Rintala 2017, 418) Oppilaat hakivatkin paljon vuorovaikutuksellista kontaktia opettajiin. Tämä sisälsi paljon keskustelua, välillä aiheesta ja välillä aiheen vierestä. Käynnissä olleisiin aktiviteetteihin liittyvien keskustelujen lisäksi muut kouluasiat nousivat keskusteluihin useamman kerran. Myös muun muassa liikuntatuntien ulkopuoliset treenit ja oppilaiden terveystila olivat keskusteluissa usein esillä. Niin ikään oppilaat olivat keskenään vahvasti vuorovaikutuksessa. Lisäksi oppilaat sekä opettajat sijoittuivat lähelle toisiaan. Lähelle sijoittuminen helpotti myös turvallisuuden tunnetta lisäävän katsekontaktin hakemista (Sutela 2022, 92). Oppilaiden kesken oli hyvin yleistä olla aivan kosketuksissakin, muun muassa kädet toistensa ympärillä kulkien ja toisilleen halauksia antaen.

Oppituntien toiminnan osalta viimeisenä merkityskokonaisuutena aineistostamme nousi esille ryhmien sisäisen yhteis- ja ryhmätyön määrä. Liikuntatunneilla oli paljon oppilaiden keskinäistä yhteistyötä ja toistensa tukemista vaativia ryhmätehtäviä ja pelejä, mikä edesauttaa monien yksilöllisten hyötyjen saavuttamisessa (Saloviita 2013, 134). Ryhmätyöskentelyissä opettajat pyrkivät huomioimaan toimivat ryhmäjaot, tukien oppilaiden liikuntataitojen oppimista sekä hyväksyvän ilmapiirin muodostumista (Huovinen & Rintala 2017, 415, 418). Näissä aktiviteeteissa korostui toisten ryhmäläisten huomioiminen. Kaikille oppilaille pyrittiin löytämään rooli, jossa pystyy auttamaan joukkuettaan tai muuten kanssaoppilaitaan. Hyviä esiintulleita esimerkkejä olivat muun muassa vertaispalautteen antaminen, pelialueen yhteiset rakentamiset ja jo varsinaisesta pelistä tippuneen oppilaan roolitus pallojen hakemiseen vielä pelissä oleville joukkuekavereilleen.

#### 6.4 Muut havainnot

Aineisto mahdollisti myös kevyen vertailun opettajan toiminnassa ryhmien välillä. Tästä vertailusta ei kuitenkaan voida tehdä minkäänlaisia yleistyksiä, sillä vain yksi tutkimukseen osallistunut opettaja opetti koostumukseltaan erilaisia ryhmiä. Hänen toiminnassaan oli huomattavissa muutosta ryhmien välillä. Herääkin kysymys, oliko toiminnan muuttaminen tietoista vai tiedostamatonta? Siihen kysymykseen on mahdotonta vastata tämän aineiston perusteella. Joka tapauksessa muutos oli selvä. Hän käytti sanallisessa vuorovaikutuksessaan paljon enemmän ”hyvä”-sanaa sellaisen ryhmän kohdalla, jossa oli sijoitettuja oppilaita. Saman teeman mukaisesti, hän antoi herkemmin positiivista palautetta oppilaille ja antoi sen useammin kohdennettuna palautteena eli nimesi ensin oppilaan, jolle palautteen antoi. Voisikin sanoa, että hän ohjasi positiivisella palautteellaan toimintaa voimakkaammin sellaisen ryhmän kohdalla, jossa oli sijoitettuja oppilaita.

## 7 POHDINTA

Pro gradu -tutkielmamme tekeminen käynnistyi pikkuhiljaa aihepiirin teoriapohjaan tutustumisella. Tutustumisen pohjalta pääsimme myös aloittamaan tutkimusraportin kirjoittamista. Jo tässä vaiheessa meille alkoi muodostumaan näkemys, että valintamme parityöskentelystä tuo helpotusta sekä lisäarvoa pro gradu –prosessiimme. Pääsimme yhdessä vaihtamaan aiheeseen liittyviä ajatuksia, ja pohdintojen kautta mahdollistui uusien näkökulmien ja toimintatapojen avautuminen. Taakka harteilla tuntui meistä kevyemmältä, kun sen pääsi yhdessä jakamaan, ja myös työtehtävien jakaminen auttoi tutkimusprosessin sovittamisessa muuhun arkeemme. Kun tutkimuksemme loppupuolella vielä tiivistimme yhteistä pohdintaamme, niin huomasimme, kuinka näitäkin asioita olisi voinut käydä läpi jo aikaisemmin. Tätä yhteistä aiheen parissa tehtyä prosessointia olisimmekin voineet hyödyntää alusta alkaen vielä tehokkaammin.

Tutkimuksemme ensimmäiset isommat hidasteet meille tuli vastaan liikunnanopettajien kontaktoinnin parista. Lähestyimme liikunnanopettajia ensimmäisen kerran jo keväällä 2023, mutta kevään aikana tehdyt kontaktoinnit eivät johtaneet mihinkään. Uskomme ajankohdan olleen huono, koska perusopetuksen parissa lukuvuoden päätöksen lähestyminen tuo itsessään kovasti lisätehtäviä ja stressiä opettajille. Pohdimme myös, kokivatko sähköpostin saaneet opettajat joutuvansa tutkimuksessa tarkkailun alaisiksi tai arvioitaviksi. Näin ollen tutkimukseemme tarttumisen ei mitä luultavimmin ollut opettajille päällimmäisenä mielessä ollut ajatus tai se saattoi jopa pelottaa. Seuraavat yhteydenottomme liikunnanopettajiin syksyllä 2023 tuottivat kuitenkin paremmin tulosta, ja tutkimuksemme sai vahvoja lupauksia konkreettisesta etenemisestään. Kiinnostuneista liikunnanopettajista huolimatta emme kuitenkaan päässeet kuvaamaan liikunnan oppitunteja lähellekään haluamassamme aikataulussa. Tähän syynä oli tutkimusaineiston keräämiseen liittynyt lupaprosessi, joka eteni usean eri byrokraattisen vaiheen läpi. Tutkimuslupien saamisessa kestikin siis paljon oletettua kauemmin. Mikäli olisimme osanneet varautua tähän, ja aikatauluttaa tekemistämme lupaprosessin venymisen mukaan paremmin, olisi se edesauttanut tutkimuksemme sujuvaa etenemistä.

Lopulta tutkimuslupien oltua kunnossa, oppituntien kuvaaminen onnistui hienosti. Saimme suunnitellusti kuvattua tutkimukseemme aineistoa viiden eri oppitunnin verran. Määrällisesti

koimme kuvanneemme aineistoa sopivasti. Eri oppitunneilla alkoi toistumaan samanlaisia toimintakaavoja, ja loppua kohden emme enää paljon uusia inklusiivia tekijöitä saaneet materiaalista poimittua. Oli kuitenkin hyvin tärkeää, että useammista oppitunneista koostunut materiaalimme sisälsi erilaisia opetusryhmiä ja merkittävänä huomiona myös erilaisia kokoonpanoja opetuksesta vastuussa olleista opettajista. Tekniikan puolesta videomateriaalimme oli laadukasta. Olimmekin tyytyväisiä, että pääsimme hyödyntämään yliopiston välineistöä.

Myös sisällön puolesta olimme erittäin tyytyväisiä kuvaamaamme aineistoon. Se todella antoi mahdollisuuden paneutua haluamaamme inklusiivisten tekijöiden -ilmiöön. Videokuvaamisen kautta hankkimamme aineiston ehdottomana etuna oli pääsy konkreettisesti näkemään oppituntien toimintaa. Näin tutkimuksestamme jäi pois tutkimuskohteiden inklusiivisiin tekijöihin liittyvät subjektiiviset kokemukset ja näkemykset, jotka esimerkiksi haastatteluissa tulisivat esille. Käytännön analyysityössä koimme inklusiivisten tekijöiden kokonaisvaltaisen havainnoinnin mahdollistaneen videoaineiston olleen elintärkeää. Sen avulla pystyimme käymään oppitunneilla tapahtuneita asioita tarvittaessa useampaan kertaan läpi. Meidän ei tutkijoina tarvinnut luottaa muistikuviiimme tai itse tekemiimme muistiinpanoihin, vaan autenttinen aineisto henkilöiden äänenpainoineen, sijoittumisineen ja eleineen oli meille koko ajan tarjolla. Toki kaiken positiivisen rinnalla, koimme tämän analysointivaiheen olleen myös hyvin työläs ja aikaa vievä vaihe. Lupaprosessin venymisen, analysoinnin hitauden ja tutkijoiden työ- sekä perhe-elämän myötä tutkijoina koemmekin, että aika- ja hyvinvointiresurssiemme haaste rajoitti aineistomme täyden potentiaalin hyödyntämistä.

Tutkimuksemme tuloksista ensimmäisenä meille nousi esille käytössä olleet, mielestämme yllättävän hyvät, resurssit. Etukäteen olettamuksemme oli, että oppitunneilla voisi olla haasteita esimerkiksi isojen oppilasryhmien, ahtaiden liikuntatilojen ja vähäisen liikuntavälineistön kanssa. Positiiviseksi yllätykseksimme nämä seikat olivat kuitenkin jokaisella kuvaamallamme oppitunnilla jopa erittäin hyvällä tasolla. Oli hienoa huomata, kuinka resursseilla mahdollistettiin oppituntien inklusiiviset tekijät. Resurssien taustalla uskomme taas olleen inklusiivisia tekijöitä tukevaa johtajuutta. On kuitenkin syytä muistaa, että tutkimuksessamme käsitelimme viittä eri oppituntia. Emme voikaan yleistää resurssien ja johtajuuden olevan Suomen perusopetuksessa hyvällä tasolla inklusiivista opetusta silmällä pitäen. Edelleen uskomme toisaalla olevan resurssihaasteita erityisesti isojen ryhmäkokojen ja käytössä olevien

liikuntatilojen parissa. Toivommekin, että opetustoimessa panostetaan riittäviin resursseihin ympäri Suomen, ja päätävävallassa olevat tahot suhtautuvat inklusiiviseen toimintaan positiivisella näkemyksellä. Koemme näillä olevan merkittävä edistävää vaikutus inklusiivisen toiminnan toteutumisessa.

Yhtenä, resursseihin kiinteästi liittyvänä seikkana, haluamme tuloksista nostaa pohdintaan liikuntatunneilla käytettävän yhteisopettajuuden. Tutkimuksemme kohteina olleilla tunneilla käytettiin tätä yhteisopettajuutta isommissa oppilasryhmissä. Koemme tämän mahdollistavan hyvin oppilaan yksilöllistä huomioimista ja tukemista, minkä taas uskomme edistävän oppilaiden hyvinvointia ja oppimista. Pienissä oppilasryhmissä puolestaan yksittäiselläkin opettajalla on mielestämme hyvät mahdollisuudet yksilöllisen toiminnan toteuttamiseen. Samoin uskomme yhteisopettajuuden edistävän opettajien työssäjaksamista. Reilu ja tasapuolinen vastuunjakaminen isoista ryhmistä voi mentaalisesti olla jo iso apu opettajalle. Myös itse oppituntien toiminnassa yhteisopettajuus mahdollistaa vastuualueiden jakamista, mikä voi vähentää ”kaikkialle sinkoilemista” ja helpottaa jaksamista työssä. Yhteisopettajuudessakin toki tulee pyrkiä sen tehokkaaseen hyödyntämiseen. Itsessään useampi opettaja oppitunnilla ei vielä inklusiivista toimintaa edistä. Opettajien tiiviissä yhteistyössä tekemällä suunnittelulla ja avoimella toteuttamisella uskomme kuitenkin olevan mahdollista saavuttaa merkittäviä positiivisia vaikutuksia inklusiiviseen toimintaan.

Muun muassa jo pohdinnassamme olleet resurssit ja yhteisopettajuus olivat tutkimuksessamme tärkeä osa inklusiivisten tekijöiden ilmenemisessä. Muutenkin oppitunnit sisälsivät paljon inklusiivista toimintaa. Perusopetuksen tilasta puhuttaessa, yleinen keskustelu kääntyy nykyisin hyvin helposti negatiivisen puolelle. Tutkijoina meidän olikin ilo huomata, kuinka paljon oppitunneilla ilmeni inklusiivista toimintaa. Koemme tämän kanssa käsi kädessä kulkeväksi saamamme tulokset, kuinka paljon oppitunneilla panostettiin positiiviseen viestintään ja turvalliseen ilmapiiriin. Emme tietenkään voi tietää, mitkä kunkin oppilaan faktuaaliset tunteukset tunneilla olivat. Toivomme kuitenkin, että meille tutkijoina välittyneitä positiivista ja avointa henkeä vaalitaan muuallakin. Vaikka perusopetuksessa kohdataan myös erittäin kovia haasteita, niin edelleen koulu, ja tutkimuksemme kohteena olleet liikuntatunnit, voivat olla oppilaille yksilöllisen huomioimisen ja ilon paikkoja.

Kuvaamillamme oppitunneilla ilmenneiden seikkojen mahdollistettua näinkin vahvasti inklusiivisten tekijöiden ilmenemistä, me tutkijoina pohdimme, sisältyykö inklusiivinen opetus jo huomaamattomastikin meidän ammattitaitoisten opettajiemme opetukseen. Onko keskustelu inklusion ympärillä eksynyt hieman raiteiltaan? Uskomme nimittäin kasvatusalan ihmisten olevan samalla sivulla siitä, että perusopetuksessa pyritään tarjoamaan jokaiselle yksilölliselle oppilaalle parhaat mahdolliset edellytykset oppimiseen, ja omalla elämänsäpolullaan etenemiseen. Tämän tavoitteen toteuttamiseksi, opetuksen tulisikin mielestämme ilmentää inklusiivisia tekijöitä, ilman suurta hämmennystä vahvastikin tunteita herättävästä inklusion ilmiöstä.

## LÄHTEET

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50(2), 188.
- Alfrey, L. & Jeanes, R. (2021). Strategies to promote inclusion in health and physical education, and beyond. *Teacher magazine*.  
[https://www.teachermagazine.com/au\\_en/articles/strategiesto-promote-inclusion-in-health-and-physical-education-and-beyond](https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/strategiesto-promote-inclusion-in-health-and-physical-education-and-beyond) Viitattu 28.3.2024
- Ayres, A. J. (2008). Aistimusten aallokossa. Sensorisen integraation häiriö ja terapia. Jyväskylä: PS-kustannus. *Opetus 2000 –julkaisusarja*, 251–252.
- Bailey, N. (2018). Class Size and Its Impact on Inclusion.  
<https://nancyebailey.com/2018/03/03/class-size-and-its-impact-on-inclusion/> Viitattu 28.3.2024
- Fisher, D., Roach, V. & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education* 6(1), 63–78.  
<https://doi.org/10.1080/13603110010035843> Viitattu 24.3.2024
- Grönfors, M. (2015). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltonen (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). Havainnointi. Luku 6.4. kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus> Viitattu 10.4.2023
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Honkasilta, J. (2020). *Tutkimusaineiston käsittely*. Kehittämiskeskus Opinkirjo.  
<https://tiedelukutaito.mooc.fi/part-4/1-tutkimusaineiston-kasittely> Viitattu 20.10.2023
- Huovinen, T. & Rintala, P. (2017). Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka (2. uudistettu painos)*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikävalko, K. (2022). Syrjimätön opetus ei ole ongelma kouluissa, sanoo asiantuntija: "Emme voi puhua siitä, ettei inklusio toimi, kun sitä ei ole. Verkkouutiset. Yle.  
<https://yle.fi/a/312626457> Viitattu 23.3.2024

- Itä-Suomen yliopisto. (2023). Tutkimusaineistonhallinnan perusteet. Tutkimusaineiston tallennus tutkimuksen aikana ja sen jälkeen. <https://sites.uef.fi/rdm/datan-sailyttamentutkimuksen-aikana-ja-jalkeen/?lang=fi> Viitattu 20.9.2023
- Jaakkola, T. Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2017). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka (2. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jerlinder, K. (2010). Social rättvisa i inkluderande idrottsundervisning för elever med rörelsehinder en utopi? Väitöskirja. Gävlen yliopisto. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:313366/FULLTEXT01.pdf> Viitattu 18.3.2024
- Jokinen, S. (2022). Mitä inklusio oikeasti on? Keskustelu käy kuumana mutta, käsite ymmärretään kirjavasti. OAJ:n internet sivustolla. Ajankohtaista. Uutiset ja tiedotteet. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/mita-inklusio-oikeasti-onkeskustelu-kay-kuumana-mutta-kasite-ymmarretaan-kirjavasti/> Viitattu 2.3.2024
- Kallio, A. (n.d.) Litterointi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> Viitattu 12.2.2024
- Kivirauma, J. (2015). Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, S. Moberg, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet (3. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2016). Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa R. Sarronmaa Hausstätter, I-O. Kjälldman, E. Kontu, R. Pirttimaa & M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.
- Korkiamäki, R. & Wiro, V. (2022). Hyödyllistä ja häiritsevää: nuorten vertaissuhteet opettajien tulkitsemina voimavaroina ja ongelmina. Teoksessa M. Lanas & T. Kiilakoski (toim.) Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa. Tampere: Vastapaino.
- Kotimaisten kielten keskus. (2023). Tasa-arvoisuus. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/tasa-arvoisuus?source=suggestion>. Viitattu 7.4.2023
- Kranowitz, C. (2015). Tahatonta tohellusta. Sensorisen integraation häiriö lapsen arkielämässä. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuula-Luumi, A. (2018). Turvaa tutkittavan anonymiteetti! Vastuullinen tiede. <https://vastuullinentiede.fi/fi/jatkokaytto/turvaa-tutkittavan-anonymiteetti> Viitattu 17.10.2023



- Kylmä, J. & Juvakka, T. (2014). Laadullinen terveystutkimus. Porvoo: Edita.
- Kyrö-Ämmälä, O. & Arminen, K. (2020) Opettaja monenlaisille oppijoille – inklusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) Mahdoton inklusion? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kääntä, L. & Haddington, P. (2011). Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.) Kieli, keho, vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan. SKS: Helsinki, 11–45.
- Lagström H, Pösö T, Rutanen N & Vehkalahti K. (2010). Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen, & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura.
- Loukomies, A. & Laine, S. (2023) Inklusio onnistuu! Näin rakennat inklusiivisen toimintakulttuurin. PS-kustannus: Jyväskylä.
- MacMillan, D. & Semmel, M. (1977). Evaluation of Mainstreaming Programs. Focus on exceptional children 9(4). <https://doi.org/10.17161/fec.v9i4.7130> Viitattu 26.3.2024
- Malkki, A. (2018). Luokanopettajien käsityksiä inklusiosta sekä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden saamista tuesta yleisopetuksessa. Pro Gradu-tutkielma. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Rauman yksikkö, 29. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/145556/Luokanopettajien%20k%20yksi%20inklusiosta%20sek%20tehostetun%20ja%20erityisen%20tuen%20oppilaiden%20saamista%20tuesta%20yleisopetuksessa.pdf?sequence=1>
- Metsämuuronen, J. (2005). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Mitchell, D. (2018). 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, S. Moberg, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet (3. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Oikeusministeriö. (2023). Yhdenvertaisuus. <https://oikeusministerio.fi/yhdenvertaisuus> Viitattu 4.4.2023
- Opetushallitus. (2017). Oppaat ja käsikirjat. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/183993\\_tietokoneen\\_kannykan\\_ja\\_muiden\\_mobiililaitteiden\\_kayttoon\\_liittyvista\\_oikeuk.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/183993_tietokoneen_kannykan_ja_muiden_mobiililaitteiden_kayttoon_liittyvista_oikeuk.pdf) Viitattu 23.10.2023

- Opintopolku. (2024). Koulutuksen kuvaus.  
<https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.000000000000000001542>  
 Viitattu 29.3.2024
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki. (628/1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Viitattu 24.3.2024
- Rantala, I. (2018). Laadullisen aineiston analyysi. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.)  
 Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Rintala, P., Huovinen, T. & Niemelä, S. (2012). Soveltava liikunta. Tampere: Tammerprint Oy.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietovaranto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmäopetus/> Viitattu 7.4.2023
- Saloviita, T. (2013). Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seppänen, E-L. (1997). Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.)  
 Keskusteluanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 18–31.
- Suomen Kotiseutuliitto. Integraatio vai inkluusio? (n.d.)  
<https://kotiseutuliitto.fi/tietopankki/kulttuurisesti-moninainenkotiseututyo/moninainenvapaaehtoistoiminta/inkluusio/> Viitattu 7.4.2024
- Stanovich, P. J. & Jordan, A. (1998). Canadian Teachers' and Principals' Beliefs about Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching in Heterogeneous Classrooms. The Elementary School Journal, Vol. 98, No. 3, 221–238. <https://www-jstor-org.ezproxy.jyu.fi/stable/1002258>. Viitattu 16.3.2024.
- Sutela, K. (2022). Näkyväksi tekemisen taito. Pedagoginen kohtaaminen opetuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Takala, M. (2016). Inkluusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa R. Sarromaa Hausstätter, IO. Kjaldman, E. Kontu, R. Pirttimaa & M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. & Kjaldman, I-O. (2016). Arviointi. Teoksessa R. Sarromaa Hausstätter, I-O. Kjaldman, E. Kontu, R. Pirttimaa & M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.

- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020) Yhteisopetus – yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) Mahdoton inklusion? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tasa-arvo.fi - sivusto. (2023). Tasa-arvovaltuutettu. Valtionneuvosto. Helsinki. <https://tasaarvo.fi/tasa-arvolaki-pahkinankuoressa> Viitattu 10.4.2023
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2018). Yhdenvertaisuuden käsitteet. <https://thl.fi/fi/web/sote-palvelujen-johtaminen/kehittyva-palvelujarjestelma/yhdenvertaisetpalvelut/yhdenvertaisuuden-kasitteet> Viitattu 9.4.2023
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2011). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 3/2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa (tenk.fi). Viitattu 10.1.2024
- Uusitalo, L. & Vuorinen, K. (2020). Positiivinen kasvatus inklusion tukena. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) Mahdoton inklusion? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vairimaa, R. (2021). Inklusion ihanne ja arki eivät kohtaa – kun oppilas siirretään erityisryhmään, syynä on usein resurssipula, eivät lapsen tarpeet. Yliopisto-lehti. Helsingin yliopisto. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulu/inklusion-ihanne-ja-arki-eivat-kohtaa-kunoppilas-siirretaan-erityisryhmaan-syyna-usein-resurssipula-eivat-lapsen-tarpeet>. Viitattu 21.3.2024
- Vehmas, S. (2015). Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, S. Moberg, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet (3. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuori, J. (n.d.) Sisällön analyysi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> Viitattu 15.02.2024
- Wester, D. (2022). Initiatives Pushing for Smaller Class Sizes Are the Only Path to Inclusive Learning. <https://www.accessibility.com/blog/initiatives-pushing-for-smaller-class-sizes-arethe-only-path-to-inclusive-learning> Viitattu 8.4.2024

## LIITE 1. Tutkimuslupaviesti huoltajille

Hei XXXXXXXXXXXX yläkoulun oppilaiden huoltajat.

Opiskelemme liikuntapedagogiikan maisterivaiheen aikuiskoulutuksessa ja teemme pro gradu – tutkimusta inklusiivisten tekijöiden ilmenemisestä yläkoulun liikuntatunneilla. Tutkimuksellemme on myönnetty tutkimuslupa XXXXXXXX kaupungin opetustoimesta.

Tarvitsemme tutkimustamme varten mahdollisimman autenttista videomateriaalia ja pyydämme teiltä vanhemmilta lupaa muutamien liikuntatuntien videointiin joulukuussa 2023, viikolla 51. Tarkoituksena on kuvata yleisesti tuntia, ei yksittäisiä oppilaita.

Videointi pyritään toteuttamaan siten, että oppilailla on mahdollisimman vähän tietoa kuvaamisesta etukäteen. Tällä varmistetaan tilanteen autenttisuus eli minimoidaan kuvaustilanteen aiheuttamat muutokset oppilaiden käyttäytymisessä. Kysymme oppilailta suostumuksen vielä ennen kuvaamista, jolloin voimme pyrkiä rajaamaan niiden oppilaiden näkyvyyttä, jotka eivät halua esiintyä videolla.

Videomateriaalit tallennetaan salasanan taakse ulkoiselle kovalevyllä, jolloin niihin pääsevät käsiksi vain me tutkijat. Videomateriaali ei siis päädy esille mihinkään. Sitä hyödynnetään ainoastaan tutkimukseen, minkä jälkeen aineisto tuhotaan kovalevyiltä tai arkistoidaan asianmukaisesti.

Mikäli teille sopii, että huollettavanne näkyy hetkellisesti videolla, niin vastatkaa tähän viestiin peukuttamalla. Jos ette halua huollettavanne osallistuvan tutkimukseen, niin voitte ilmoittaa siitä vastaamalla tähän viestiin. Mikäli teillä on kysyttävää tutkimuksesta, voitte olla yhteydessä suoraan meihin tutkijoihin sähköpostilla.

Terveisin Iiro Haikarainen (iirro.a.haikarainen@jyu.fi) ja Eero Lappalainen (eerolappala@gmail.com)

## LIITE 2. Opetusjohtajan hyväksytty tutkimuslupapäätös

XXXXXXX kaupunki Ote viranhaltijapäätöksestä 1 (4)

Opetusjohtaja 04.12.2023 § 9

Muut päätökset

Tämä asiakirja on sähköisesti hyväksytty XXXXXXXX asiantuntijajärjestelmässä  
XXXXXX-2023-397

Tutkimuslupa / Inklusiivisten tekijöiden ilmeneminen yläkoulun liikuntatunneilla liro Haikarainen ja Eero Lappalainen ovat Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijoita. He anovat tutkimuslupaa pro gradu-tutkielmaansa varten. Tutkielman aiheena on Inklusiivisten tekijöiden ilmeneminen yläkoulun liikuntatunneilla.

Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä liikuntatuntien konkreettisista tapahtumista inklusion näkökulmasta. Keskeisimpinä seikkoina halutaan löytää liikunnanopettajan käytössä olevia keinoja inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen ja selvittää kuinka tasa- arvoisesti oppilaat saavat huomiota liikunnanopettajalta.

Tutkijat haluavat saada mahdollisimman autenttista tietoa opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta sekä siitä, miten opettaja toteuttaa inklusiota. Tutkimusaineisto hankitaan havainnoimalla XXXXXXXX koulun ja XXXXXXXX koulun yläkoulun liikuntatunteja. Havainnointi toteutetaan suunnitelman mukaisesti mahdollisimman huomaamattomasti sijoittamalla videokamera kuvaamaan liikuntatuntia. Liikuntatiloina toimivat kaksi toisistaan poikkeavaa keskisuurta liikuntasalia. Tutkimuksen aineiston keruu tapahtuu syyskuun 2023.

Ennen havainnointia kuvauslupa kysytään kaikkien tutkimukseen osallistuvien oppilaiden vanhemmilta sekä oppilailta itseltään.

Tutkimuksen suorittajien on suojeltava oppilaiden ja opettajien, yksityisyyttä ja henkilöllisyyttä. Tutkimuksen suorittajien vastuulla on kiinnittää erityistä huomiota siihen, että kukaan ulkopuolinen ei pääse käsiksi aineistoon. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen tutkimusaineistosta muodostunut data tuhoetaan Itä- Suomen yliopiston ohjeiden mukaisesti.

Päätöksen peruste

Sivistyksen ja hyvinvoinnin palvelualueen toimintasääntö 4.2.

Päätös

Myönnän liro Haikaraiselle ja Eero Lappalaiselle luvan suorittaa pro gradu- tutkielmaan liittyvän tutkimuksen XXXXXXXX koulun ja XXXXXXXX koulun yläluokkalaisten liikuntatunneilla. Tutkielman aiheena on Inklusiivisten tekijöiden ilmeneminen yläkoulun liikuntatunneilla. Tutkimusaineisto hankitaan havainnoimalla liikuntatunteja, havainnointi toteutetaan mahdollisimman huomaamattomasti sijoittamalla videokamera kuvaamaan liikuntatuntia. Tutkimuksen aineiston keruu tapahtuu syyskuun 2023. Ennen havainnointia kuvauslupa kysytään kaikkien tutkimukseen osallistuvien oppilaiden vanhemmilta sekä oppilailta itseltään. Tutkimuksen tuloksena tuotettavat raportit ja julkaisut on toimitettava myös XXXXXXXX kaupungin sivistyksen ja hyvinvoinnin palvelualueelle.

Tiedoksi

Haikarainen, XXXXXXXX koulun ja XXXXXXXX koulun rehtorit, sivistysjohtaja, kirjaamo  
Allekirjoitus

XXXXXXXX Ote viranhaltijapäätöksestä 2 (4)

Opetusjohtaja 04.12.2023 § 9

Muut päätökset

Tämä asiakirja on sähköisesti hyväksytty XXXXXXXX asianhallintajärjestelmässä

Etunimi Sukunimi, opetusjohtaja

Viranhaltijapäätöksen nähtävänä olo

Päätös pidetään nähtävillä yleisessä tietoverkossa ([www.XXXXXXXX.fi](http://www.XXXXXXXX.fi)) tai XXXXXXXX kaupungin kirjaamossa (XXXXXXXXXkatu 8–10) 7.12.2023 alkaen.

Sähköisesti hyväksytyn otteen oikeaksi todistaa:

XXXXXXXX kaupunki

05.12.2023 Etunimi

Sukunimi

palvelukoordinaattori

Tiedoksianto asianosaiselle

Lähetetty tiedoksi sähköisenä tiedoksiantona 5.12.2023; Haikarainen, XXXXXXXX koulun ja XXXXXXXX koulun rehtorit, sivistysjohtaja, kirjaamo