



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

MAINIO, ANTTI

LIIKUNTAVAMMAISTEN LASTEN KOHTAAMAT FYYSISET HAASTEET JA
TOIMINTA HAASTEEN KOHDATESSA
Tapaustutkimus erään erityiskoulun leikkikerhosta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Luokanopettajan koulutus

2013



Luokanopettajankoulutus		Tekijä Mainio Antti	
Työn nimi LIIKUNTAVAMMAISTEN LASTEN KOHTAAMAT FYYSISET HAASTEET JA TOIMINTA HAASTEEN KOHDATESSA Tapaustutkimus erään erityiskoulun leikkikerhosta			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji (KM) Pro gradu - tutkielma	Aika Lokakuu 2013	Sivumäärä 77 + 2
Tiivistelmä			
<p>Työn tavoitteena on tutkia, millaisia fyysisiä haasteita liikuntavammaisen lapsi kohtaa leikkikerhossa ja miten hän toimii haasteen kohdatessa. Fyysisiä haasteita olivat esimerkiksi jalkojen jäykkyys, tasapainon hallinta ja tilan tuomat haasteet. Haasteen kohdatessa lapset ottivat esimerkiksi tukea jostakin, pysyivät apua ohjaajalta tai menivät polvilleen. Tuloksista käy ilmi, että lasten kohtaamat fyysiset haasteet sekä toiminta haasteen kohdatessa ovat sidoksissa lapsen liikuntavammaan ja leikkitalanteeseen. Sama lapsi saattoi kertoa ensin että hän ei pysy pystyssä ilman keppejä, mutta motivoivan leikin aikana lapsi juoksi vaivatta ilman keppejä. Ei- motivoiva tilanne tekee lapsen liikuntavammasta pahemman mitä se todellisuudessa on. Motivoiva leikkitalanne sitä vastoin saa parhaassa tapauksessa liikuntavamman ja leikkitalanteiden aiheuttamat liikkumisen ja leikkimisen ongelmat häviämään lähes täysin, se voimaannuttaa ja saa lapsen toimimaan suorituskykynsä ylärajalla.</p> <p>Tutkimusmenetelmänä käytetään tapaustutkimusta. Tapaustutkimuksen kriteerit täyttyvät, koska tutkin tietyn erityiskoulun neljää oppilasta jotka osallistuivat leikkikerhoon jossa toimin toisena ohjaajana. Tutkimuksessa keskitytään leikkikerhosta kuvatus videoaineiston analysoimiseen jonka rinnalla käytän myös kahden oppilaan haastatteluja. Aineisto analysoidaan laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällön analyysin avulla tekstimuotoon kirjoitetusta aineistosta saadaan mahdollisimman tarkka kuvaus. Aineistosta nimetään pelkistettyjä ilmauksia, etsitään niitä yhdistäviä ja erottavia seikkoja, muodostetaan kategorioita ja pyritään löytämään niitä yhdistävät tekijät.</p> <p>Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on vammaistutkimus ja leikin tutkimus. Käsittelen leikkiä vertailemalla Piaget`n ja Wygotskyn käsityksiä leikistä. Lisäksi käsittelen leikin voimaannuttavaa elementtiä sekä liikuntavammaisten lasten leikkiä. Tarkastelen vammaisuutta käsitteenä ja sen määritelmän muuttumista historiasta nykypäivään. Vertailen vammaisuuden yksilöllisen- ja yhteiskunnallisen mallin välistä problematiikkaa. Käsittelen tutkimuksessa myös cp-vammaisuutta, liikuntavammaisten lasten koulunkäyntiä lasten näkökulmasta ja kuntoutusta konduktiivisen kasvatuksen näkökulmasta. Teoreettisessa viitekehyksessä käsittelen myös integraation ja inklusion käsitteitä sekä erityisen tuen tarpeen määrittymistä.</p> <p>Leikkikerhon kaltaista toimintaa voidaan tulkia yleisemminkin eikä tutkimuksen toistettavuus ole ongelma. Tutkimuksen tuloksesta ei voi tehdä yleistettävää tulkintaa, mutta se antaa yhden käsityksen siitä mitkä asiat liikuntavammaisen lapsen leikeissä voivat olla haastavia ja mitkä asiat niitä helpottavat. Tutkimustuloksia voidaan käyttää apuna esimerkiksi leikkipaikkojen suunnittelussa kaikille lapsille sopiviksi. Tutkimustuloksia voidaan tarvittaessa käyttää jatkotutkimuksessa tutkimalla esimerkiksi miten liikuntavammaiset lapset kokevat esteettömiksi rakennetut leikkipuistot, onko lasten helppo leikkiä niissä, antavatko ne mahdollisuuksia leikkiin ja motivoivatko ne liikuntavammaisia lapsia leikkimään.</p>			
Asiasanat Leikki, sisällönanalyysi, tapaustutkimus, vammaisuus.			

Sisällys

1. JOHDANTO	1
2. VAMMAISUUDEN VIITEKEHYS	2
2.1. Vammaisuus	2
2.2. Liikuntavamma	6
2.2.1. CP-Vamma	6
2.2.2. CP-vamman määrittely	8
2.3. CP-vammainen lapsi koulussa	11
2.3.1. Erityisen tuen tarpeen määrittäminen	13
2.3.2. Integraatio ja inklusio	15
2.3.3. CP-vammaisen lapsen oppiminen ja kuntoutus konduktiivisen menetelmän mukaan.....	16
3. LEIKKI	19
3.1. Piaget`n ja Vygotskyn käsitykset leikistä	19
3.2. Leikin voima	21
3.3. Liikuntavammaisten lasten leikki	23
4. TUTKIMUKSEN TAVOITE	26
4.1. Tutkimusasetelman kuvaus	26
4.2. Leikkikerhoon osallistuneiden lasten kuvaus	28
5. TUTKIMUSMENETELMÄT	30
5.1. Hermeneuttinen tutkimus	30
5.2. Tapaustutkimus	32
5.3. Aineiston koonti	33
5.3.1. Aineistonkeruumenetelmät.....	33
5.4. Aineiston analyysimenetelmät	34
5.4.1. Sisällön analyysi	35
5.4.2. Aineistolähtöinen sisällön analyysi	35

5.4.3. Analyysin eteneminen.....	36
6. TULOKSET	40
6.1. Lasten kohtaamat fyysiset haasteet leikkikerhossa.....	43
6.2. Lasten toiminta haasteen edessä	49
7. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI.....	58
8. POHDINTA.....	63
Lähteet	71
liitteet	78

1. JOHDANTO

Syksyllä 2007 lähdimme vaimoni kanssa mukaan leikkiprojektiin, joka toteutettiin yhdessä Oulun yliopiston ja erään Oulun seudulla toimivan erityiskoulun kanssa. Leikkiprojekti on osa tutkimusprojektia, jonka tarkoituksena on avartaa näkemystä vähän aikaisemmin tutkitusta liikuntavammaisten lasten leikistä.

Toteutimme leikkiprojektia kerhomuotoisena syyskuusta 2007 toukokuulle 2008 saakka. Kerhoon osallistui neljä lasta, kaksi poikaa ja kaksi tyttöä. Kokoonnuimme lasten kanssa lähes joka toinen viikko heidän koulunsa tiloihin leikkimään. Leikki-kerho järjestettiin iltapäivällä koulun jälkeen ja se kesti kerrallaan kaksi tuntia. Videoimme jokaisen toimintakerran, sekä kirjoitimme muistiinpanoja kerhon tapahtumista. Toukokuussa 2008 toimintakerhon päätyttyä haastattelimme kahta lasta heidän kokemuksistaan. Haastattelun tukena ja teemana meillä oli kerhoista tallennetusta videomateriaalista kooste, jossa haastateltava lapsi toimii yhdessä muiden lasten kanssa. Teimme vaimoni kanssa kandidaatintyömme leikkikerhon tiimoilta ja käytimme haastatteluaineiston kandidaatintyössämme. Tässä tutkimuksessani käytän pääasiassa videoaineistoa, jonka tueksi olen ottanut myös haastatteluaineiston.

Liikuntavammaisen lapsen leikin tutkiminen on laaja tutkimusalue. Minua siinä kiinnosti erityisesti liikuntavammaisten lasten suoriutuminen leikkitilanteissa eteen tulevista tilanteesta jotka ovat fyysisesti haastavia ja se miten lapset niissä tilanteissa toimivat.

Tutkimukseni on laadulliseen tutkimusmenetelmään nojaava tapaustutkimus. Tapaustutkimus on luonteva valinta tutkimusmetodiksi koska tutkimuksen kohteena on erään erityiskoulun leikkikerhoon osallistuvat neljä lasta. Tapaustutkimus sopii hyvin pienen joukon tutkimiseen. Aineiston analyysi on toteutettu aineistolähtöisen menetelmän mukaisesti, koska halusin minimoida teoreettisen tiedon vaikutuksen tutkimustulokseen ja saada näin selville nimenomaan tämän leikkikerhon tapahtumat mahdollisimman autenttisesti.

2. VAMMAISUUDEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa käyn läpi vammaisuuteen liittyviä teorioita jotka ovat olennaisia tutkielmani kannalta. Ensimmäisenä käyn läpi vammaisuuden määrittelyn koska se on keskeinen käsite tutkimukseni kannalta. Tarkastelen vammaisuutta etenemällä menneestä nykypäivään ja käyn läpi miten vammaisuuden käsite on muuttunut aikojen kuluessa. Sen jälkeen vertailen vammaisuuden yksilöllisen mallin ja yhteiskunnallisen mallin välistä problematiikkaa. Tarkastelen myös liikuntavammaisuuttaja CP-vammaisuuden määritelmää, koska tutkimukseen osallistuneet ovat liikuntavammaisia lapsia. Käyn läpi CP-vammaisen lapsen koulukokemuksia lapsen näkökulmasta, sekä oppimista ja kuntoutusta konduktiivisen kasvatuksen näkökulmasta. Konduktiivinen kasvatus nivoutuu yhteen tässä luvussa esiintyvien teorioiden kanssa. Avaan integraation ja inklusion käsitteet sekä erityisen tuen tarpeen määrittämisen, koska ne kuuluvat oleellisena osana liikuntarajoitteisen lapsen koulumaailmaan.

2.1. Vammaisuus

Käsitys vammaisuudesta vaikuttaa oleellisesti siihen, miten vammaisia ihmisiä kohdellaan. Vammaisuus on moninainen käsite eikä sille ole yhtä oikeaa määritelmää. Tarkastelen tässä luvussa ensin sitä, miten eri aikoina on suhtauduttu vammaisuuteen ja lopuksi käsittelen kahta vammaisuuden tutkimuksen lähestymistapaa, jotka ovat yksilöllinen eli lääketieteellinen lähestymistapa ja toinen on sosiaalinen lähestymistapa.

Suhtautuminen vammaisuuteen on muuttunut paljon ihmiskunnan historian alkua ajoista, mutta huolimatta muutoksesta, länsimaisessa yhteiskunnassa vammaiset ihmiset ovat aina olleet enemmän tai vähemmän hyljeksittyjä. Kreikkalaisen kulttuurin ja ihmiskäsityksen mukaan vammaisen ihminen nähtiin poikkeamana luonnon järjestyksessä, kun taas roomalaisessa kulttuurissa vammaisen lapsi oli seu-

rausta siitä, että vanhemmat olivat teoillaan suuttaneet jumalat. Keskiaikaisen käsityksen mukaan vammaiset olivat Jumalan lahja muille ihmisille. (Vehmas 2005, 21, 39, 46.)

Ennen teollista vallankumousta ihmiset elivät pääosin pienissä yhteisöissä jossa kaikille oli oma paikkansa, miehet tekivät raskaammat työt ja naiset hoitivat kotia. Tällaisessa yhteisöllisessä elämänpiirissä myös fyysisesti vammaiset löysivät paikkansa, sillä he pystyivät osallistumaan esimerkiksi eläinten hoitoon ja puhdetöihin. Elimellisiä vammoja aiheuttaneet sairaudet, kuten polio, olivat yleisiä, eikä vammaisuutta näin ollen pidetty kovin kummallisena asiana. Teollinen vallankumous muutti vammaisten osallistumisen yhteiskunnan ja yhteisön toimintaan vaikeammaksi. Ihmisen arvostus riippui pitkälti siitä, kuinka paljon ja kuinka raskasta työtä hän pystyi tekemään. Tällaisessa yhteiskunnassa vammaisille ihmisille ei jäänyt tilaa, heidän kyvyttömyytensä työntekoon selitettiin heidän sairaalloisella tilallaan. Tästä alkoi vammaisten medikalisaatio. Se tarkoittaa sitä, että vammaisuuden syitä ja parannuskeinoja ryhdyttiin etsimään yhä enemmän lääketieteen kautta. (Vehmas 2005, 53-56.)

Nyky-yhteiskunnassa ihmisten tasa-arvoisesta kohtelusta on tullut sen yksi perusedellytyksistä. Vammaisten ihmisten integroiminen yhteiskuntaan perustuu kuitenkin normaalistamiseen. Se korostaa niin sanottua keskiarvoista ihmisyyttä jossa esimerkiksi yleisopetukseen pyrkivän vammaisen lapsen tulee suoriutua opetuksen asettamien pätevyyskriteerien mukaisesti opetuksesta. (Vehmas 2005, 76.)

Myös vammaisuuden tutkimuksessa on erilaisia toistensa kanssa kamppailevia suuntauksia, jotka ovat saaneet pontimensa historiasta. Tämän hetken merkittävintä tutkimussuuntausta on yhteiskunnallinen eli sosiaalinen vammaistutkimus, jota tarkastellaan yleensä rinnakkain yksilöllisen eli lääketieteellisen vammaiskäsityksen kanssa, koska ne ovat antagonisessa suhteessa toisiinsa. Lääketieteellinen malli pitää vammaisuutta yksilön ongelmana ja tragediana joka kohtaa joitakin epäonnisia ihmisiä. Sen mukaan toimintarajoitteet johtuvat ihmisen fyysisestä vammasta tai sairaudesta, jonka hoitaminen vaatii ammattilaisen antamaa lääketieteellistä hoitoa. (Reinikainen 2007, 29; Stakes, ohjeita ja luokituksia 2004:4, 19-20.)

Yhteiskunnallinen vammaistutkimus on perua Yhdysvalloista alkunsa saaneelle vähemmistöryhmäajattelulle (minority group model). Tämän teorian kannattajat perustelevat vammaisuuden sosiopoliittisista syistä aiheutuvana ilmiönä. Yksi tunnetuimmista sosiaaliteorian kehittymiseen vaikuttaneista kirjoituksista on englantilaisen Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS)-järjestön kirjoittama kannanotto, jonka ensisijaisena tarkoituksena on hylätä perinteinen kausaalinen ajattelu, jossa vammaisuus sosiaalisena ilmiönä selitetään yksilön elimellisellä vammalla: *Meidän mielestämme yhteiskunta vammauttaa ihmiset, joilla on elimellisiä vammoja. Vammaisuudesta on tehty meille rasite elimellisten vammojemme lisäksi. Tämä tarkoittaa sitä, että meidät on tarpeettomasti eristetty, sekä suljettu ulos täydeltä osallistumiselta yhteiskunnassa.* (Vehmas 2005, 109.)

Vammaisuuden sosiaalista tutkimusta on kritisoitu äärimilleen viedystä ajatusmallista jonka mukaan vammaisten ihmisten toimimista ei haittaa itse vamma, vaan yhteiskunnan asenteet ja tapa jolla se kohtelee heitä. Näin ollen vamma (ei ole vamman tuottama tosiasia, vaan se) aiheutuu yhteiskunnan haluttomuudesta ottaa huomioon vammaisia ja sairaita ihmisiä. Erityispedagogiikan professori Simo Vehmas kritisoi tällaista äärimilleen vietyä tulkintaa siitä että se sivuuttaa ihmisen biologiset ominaispiirteet ja piirtää kuvan vammaisuudesta joka on sosiaalisten tapahtumien summa, ei biologinen ominaispiirre. Hän muistuttaa että vammaisissa ihmisissä on myös niitä jotka eivät koe olevansa yhteiskunnan sortamia. Heidän mielestään elimellinen vamma vaikeuttaa elämää, eivät niinkään yhteiskunnalliset järjestelyt. Osa ei myöskään koe samastuvansa vammaisten ihmisryhmään, vaan he ovat rakentaneet identiteettinsä ammatin, sukupuolen tai etnisen taustansa perusteella. (Reinikainen 2007, 30; Vehmas 2005, 143-144.)

Yhteiskunnallisessa mallissa ei kielletä vammaisuuden problematiikkaa suhteessa yksilöön, mutta sen mukaan vammaisuudesta johtuvat ongelmat ovat ensisijaisesti yhteiskunnassa ja sen tuottamissa normeissa ja rakenteissa. Siinä painottuu yhteiskunnan kyvyttömyys tarjota riittävästi palveluita sekä tarpeiden huomiotta jättäminen yhteiskunnassa. Sen mukaan vammaisuutta ei ole se, että ihminen liikkuu pyörätuolilla, vaan se on kaikkea niitä esteitä ja asioita jotka muodostavat esteitä vammaisille ihmisille toimia tasavertaisena muiden ihmisten kanssa yhteiskunnassa. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi ihmisten ennakkoluuloiset asenteet, institutio-

naalinen diskriminointi, esteettömyyden huomiotta jättäminen rakentamisessa tai joukkoliikenteen suunnittelussa. (Reinikainen 2007, 29.)

Vammaisuus voidaan käsittää kokemuksellisuutena ja sen suhteena ympäröivään yhteiskuntaan. Sosiaalisen vammaiskäsityksen mukaan vammaisuus on aina sidoksissa oman aikansa kulttuuriseen, sosiaaliseen ja historialliseen tilanteeseen. (Teittinen 2000, 27; Vehmas. 2005, 121.) Samoilla linjoilla on myös [YK:n](#) 13. joulukuuta 2006 hyväksymä yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (Convention on the Rights of Persons with Disabilities), joka määrittelee vammaisuuden seuraavalla tavalla: *Vammaisiin henkilöihin kuuluvat ne, joilla on pitkäaikainen ruumiillinen, henkinen, älyllinen tai aisteihin liittyvä vamma, jonka vuorovaikutus erilaisten esteiden kanssa voi estää heidän täysimääräisen ja tehokkaan osallistumisensa yhteiskuntaan yhdenvertaisesti muiden kanssa.* (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2007: 4.)

Koska vammaisuutta tai sairautta ei voida määritellä yksiselitteisesti, on sen määrittelyn tueksi syntynyt kansainvälinen luokitus. 1980 syntyi ICHD- luokitus, joka paneutui sairauksien seurauksien luokittamiseen. Tämän pohjalta syntyi Kansainvälisen toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälisessä luokituksessa ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) yhdistetty vammaisuuden lääketieteellinen ja sosiaalinen malli. Se tarjoaa viitekehyksen ihmisen toiminnallisen terveydentilan ja terveyteen liittyvän toiminnallisen tilan kuvaamiseen. Se ilmentää tilanteita ihmisen toimintakyvyn ja sen rajoitteiden näkökulmasta. (Stakes, ohjeita ja luokituksia 2004:4, 3-6.)

ICF- luokituksen mukaan ihmisen toimintakykyä rajoittavaa tekijää, esimerkiksi fyysistä vammaa on tarkasteltava kehon, ympäristön ja yksilöllisten tekijöiden yhteisvaikutusten tuloksena. Ympäristötekijät, eli kontekstuaaliset tekijät vaikuttavat vammaisen ihmisen toimintakykyyn ja toimintarajoitteisiin. Esimerkiksi kahdella samaa tautia sairastavalla ihmisellä saattaa olla erilainen toimintakyky, mutta myös saman toimintakyvyn omaavilla henkilöillä ei välttämättä ole sama diagnoosi sairaudesta tai vammasta. (Stakes, ohjeita ja luokituksia 2004:4, 7-17.)

2.2. Liikuntavamma

Liikuntavamman voi aiheuttaa aivojen, selkäytimen, lihasten, luiden tai nivelten puutos tai toiminnan vajavuus. Liikuntavamma voi syntyä tapaturmaisesti joka ilmenee myöhemmin saatuna aivovauriona tai rakennepoikkeavuuksina. Lapsi voi olla myös synnynnäisesti liikuntavammainen jonka aiheuttaa esimerkiksi selkäydintyrä tai synnynnäiset raajapuutokset. Selkäydintyrä (MMC) on merkittävin liikuntavammaisuutta aiheuttava rakenteellinen poikkeavuus. (Sillanpää, Herregård, Iivanainen et.al. 2004, 45; Autio, Kaski, Manninen & Palo 1992, 170.)

Liikuntavamman voivat aiheuttaa myös erilaiset yleissairaudet, kuten reuma, hemofilia ja etenevät aivotaudit. Liikuntavammat voidaan luokitella myös muihin syihin kuuluviksi, joita ovat esimerkiksi selkäytimen kasvaimet ja tulehdukset, sekä aivo- ja selkäydinvammojen jälkitilat. (Autio, Kaski, Manninen & Palo, 1992, 170.)

Liikuntavamman aiheuttajana voi olla erilaiset neuromuskulaariset eli lihaksiin ja hermostoon liittyvät sairaudet, jotka tuhoavat tai surkastuttavat lihaksia. Taudit voidaan jakaa kahteen pääryhmään: hermoperäisiin lihassurkastumasairauksiin ja lihasperäisiin lihassurkastumasairauksiin. Hermoperäisissä sairauksissa lihaksen heikkous on seurausta hermoston sairaudesta (esimerkiksi Werding-Hoffmannin tauti). Lihasperäisissä sairauksissa itse lihassolu on sairas (esimerkiksi Duchennin lihasdystrofia). Erot eri lihassairauksien välillä ovat suuria. Ne voivat olla pitkään lähes oireettomia tai edetä niin nopeasti että potilaat ovat melko vaikeavammaisia jo noin 10-vuotiaina. (Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi 2004, 279.)

2.2.1. CP-Vamma

Liikuntavammaisista lapsista suurimmalla osalla on diagnosoitu CP-vamma (Cerebral Palsy). Se on yleisin liikuntavamman aiheuttaja kehittyvässä maissa ja sitä arvioidaan esiintyvän 2-2,5 lapsella 1000 elävänä syntynyttä lasta kohden. CP-

vamma ei ole sairaus, vaan aivovaurio. Se on selvästi erotettava pahenevista aivotaudeista. CP-vammalle on ominaista pyrkimys ja kyky korjata syntynyt vaurio ja siten luoda edellytykset neurologiselle eli hermostolliselle kehitykselle. (Shikako-Thomas, Dahan-Oliel & Shevell 2012, 2; Koro1982, 247)

CP-vammaisuutta todettiin aiemmin Suomessa ja muissa Pohjoismaissa noin kahdella vastasyntyneellä lapsella 1000:ta elävänä syntynyttä lasta kohti. Sen esiintyvyys laski Pohjoismaisten tutkimusten mukaan 1950-luvulta 1970-luvun alkuun mennessä noin 1,3 promilleen, mutta on tämän jälkeen ollut jälleen noususuunnassa. Tällä hetkellä Suomessa arvioidaan olevan keskimäärin 2,5 CP-vammaista lasta tuhatta elävänä syntynyttä kohden. Muutosten arvellaan johtuvan perinataalihuollon (raskauden aikainen hoito) ja vastasyntyneiden hoidon parantumisesta. Koska yhä pienemmät keskoset saadaan pysymään hengissä, vammaisenakin syntyneellä lapsella on paremmat mahdollisuudet jäädä eloon. (Autio, Kaski, Manninen & Palo 1992, 24; Kaski, Manninen, Pihko 2012, 121.)

Kaikkiaan CP-vammaisia on maassamme noin 6000. CP-vammaisuuden esiintyvyys on pysynyt viime vuosikymmenen suhteellisen vakaana. (Autti-Rämö 2004, 161.)

Liikuntavammaa aiheuttava CP-oireyhtymä on synnynnäinen tai varhaislapsuudessa saatu aivovaurio. Lähes 90 %:lla CP-vammaisista aivovaurio on syntynyt raskauden aikana, synnytyksessä tai syntymähetkellä. Tällöin aivovaurio on yleensä laaja-alaisempi kuin myöhemmin saadussa vammassa ja aiheuttaa usein liikuntavamman lisäksi muita liitännäisvammoja. (Puolanne 1991, 62.) Perinnöllistä CP-oireyhtymää esiintyy harvoin, sitä ilmenee enintään 1,5 % kaikista CP-vammaisista lapsista. Näissä tapauksissa vaurioiden ajankohdan ja syyn tarkka määrittäminen on vaikeaa. (Autio, Kaski, Manninen & Palo 1992, 171.)

CP-vamma on usean syyn yhdistelmä, jossa vaurio on syntynyt ensisijaisesti aivojen liikunnalliseen keskukseen. Aivovaurion syntyyn on useita eri syitä. CP-vamman syistä tärkeimmät ovat lapsesta riippumattomat ulkoiset tekijät. (Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi 2004, 277.) Suurin yksittäinen CP-vammaisuuden syy on aivoja vioittava hapen puute jolle lapsi altistuu ennen syntymää tai syntymän

tienoilla. Aivovaurion syynä voi olla myös hapenpuutteeseen liittyvä tai siitä erillään oleva kallonsisäinen verenvuoto. (Autio, Kaski, Manninen & Palo 1992, 171.)

CP-vammaisuuden voi aiheuttaa myös lapsen ja äidin veriryhmän erilaisuus, jolloin lapsen veren bilirubiinipitoisuus kasvaa. Näiden tapausten määrä on vähentynyt vastasyntyneiden parantuneen hoidon myötä. CP-vammaa aiheuttavia tekijöitä voivat olla myös virusinfektiot, myrkylliset aineet ja aivoselkäydinnesteen kierron häiriöt. (Autio, Kaski, Manninen & Palo 1992, 84-85, 171.) Varhaislapsuudessa sairastettu aivokalvontulehdus, aivokuume tai tapaturmien yhteydessä sattuneet kallovammat saattavat myös vaurioittaa aivoja pysyvästi. (Puolanne 1991, 62)

Keskosilla ja raskausikään nähden pienipainoisilla lapsilla on erityinen riski vammautua liikunnallisesti (Puolanne 1991, 62). Keskosuus ja pienipainoisuus eivät suoranaisesti aiheuta CP-vammaisuutta, mutta altistavat sille. Kaikki CP-vammaisuutta aiheuttavat tekijät vaurioittavat sellaisia keskushermoston osia, jotka säätelevät lihasjänteyttä, tahdonalaisia liikkeitä ja niiden yhteistoimintaa. Kyseessä on jatkuva säätelymekanismin häiriö. Se selittää sen, että CP-vammaisuutta ei voida koskaan kokonaan parantaa esimerkiksi raajoihin kohdistuvien leikkausten avulla. (Autio, Kaski, Manninen & Palo, 1992 84-85, 171.)

2.2.2. CP-vamman määrittely

CP-oireyhtymät voidaan määrittää monella eri tavalla. (Puolanne 1991, 62.) Tarkastelen CP-vammaisuutta anatomisen vaurion ja tärkeimmän neurologisen oireen mukaan. Tarkastelussani on kaksi CP-vammaisuuden pääryhmää: Spastiset oireyhtymät sekä ekstrapyramidioireyhtymät. Lisäksi käyn lyhyesti läpi liikuntavammojen jaottelun liikuntakyvyn mukaisiin ryhmiin.

Spastisten oireyhtymien osuus kaikista CP-oireyhtymistä on 70-80 %. Spastisuus on aivoperäistä jäykkyyttä, jossa tiettyjen lihasryhmien jäykkyys on pysyvästi lisääntynyt. Lihasten venytysvastus eli tonus on normaalia suurempi (Pihlaja &

Lahdenperä - Mustajärvi 2004, 275). Toisaalta venytysvastus voi äkkiä antaa periksi. Lihaskäykkyyden lisääntymiseen liittyy yleensä lihaksen heikkous, jota yleisesti kutsutaan halvaukseksi. Poikkeava venytysvastus sekä lihasten heikkous ovat spastisuuden kaksi peruselementtiä. Niiden ajatellaan johtuvan pyramidiradan eli aivokuoresta selkäyttimeen kulkevan liikeradan vaurioista. (Autio, Kaski, Manninen & Palo 1992, 84-85, 172; Kaski, Manninen, Pihko 2012, 122.)

Spastiset oireyhtymät jaetaan spastiseen diplegiaan, spastiseen hemiplegiaan ja spastiseen tetraplegiaan. *Hemiplegia spastica*- oireyhtymässä toinen puoli kehosta on halvaantunut. Tällainen spastinen oireyhtymä esiintyy 30 %:lla kaikista CP-vammaisista. Tällöin toinen puoli kehosta on jäykempi ja sen raajat ovat koukistuneina lähelle vartalon keskiviivaa. Lapsi käyttää pääosin ei-vammautunutta puoltaan. (Pihlaja & Lahdenperä - Mustajärvi 2004, 277.)

Diplegia spasticassa alaraajojen toiminta on huonompaa kuin yläraajojen toiminta. Molemmat alaraajat ovat jäykät, joten lapsi kävelee polvet koukussa. Lapsen jalkaterät ovat sisäänpäin kääntyneinä ja kantapäät irti lattiasta. (Pihlaja & Lahdenperä - Mustajärvi 2004, 277.) *Diplegia spasticassa* kädet voivat myös olla kömpelöt ja jäykät. (Autio, Kaski, Manninen & Palo 1992, 84-85, 173.)

Tetraplegia spastica on spastisuuden muodoista vaikein. Sitä esiintyy noin 10-15 %:lla kaikista CP-tapauksista. Tässä spastisuuden muodossa halvaus käsittää kaikki neljä raajaa. Lapsen kaikissa raajoissa on liian korkea venytysvastus. Toisaalta venytysvastus eli lihastonus voi myös vaihdella, jolloin lihakset ovat välillä jännittyneet ja välillä niissä on taas matala venytysvastus. Tästä oireyhtymästä kärsivä lapsi on yleensä vaikeasti vammautunut ja hänellä on usein runsaasti lisävammoja. Tällaiset lapset oppivat harvoin kävelemään. (Pihlaja & Lahdenperä - Mustajärvi 2004, 278.)

CP-oireyhtymien toinen pääryhmä on ekstrapyramidioireyhtymät. Niiden osuus kaikista CP-oireyhtymistä on 15-20 %. Tällaisen oireyhtymän aiheuttaja on vauriot ekstrapyramidijärjestelmässä, johon kuuluvat pikkuaivot, aivorunko ja eräät isojenaivojen pohjaosien tumakkeet. Tämä järjestelmä vastaa liikkeiden koordinoimista, lihaskänteydestä sekä liikkeiden hienosäädöstä. Vauriot ekstrapyramidijärjestelmässä aiheuttavat oireyhtymien lisäksi erilaisia oireita, joista yleisimpiä ovat

erilaiset pakkoliikkeet ja ridigeetti, eli tila, jossa lihaksessa tuntuva vastus on asteittain peräänantava. Ekstrapyramidioireyhtymät voidaan jakaa kolmenlaiseen ryhmään, jotka ovat dystonia tetraplegica, dyskinesia eli pakkoliikkeisyys sekä ataksia. (Autio, Kaski, Manninen & Palo 1992, 84 -85, 172-173.)

Dystonia tetraplegicasta kärsivän lapsen yläraajat toimivat vähintään yhtä heikosti kuin alaraajat. Lapsen kaikissa raajoissa lihasjänteys vaihtelee. Tällaisella lapsella pienipäisyys, henkinen jälkeenjääneisyys ja muut lisävammat ovat yleisiä. (Autio, Kaski, Manninen & Palo 1992, 84 -85, 172-173.)

Pakkoliikkeisyyttä eli *dyskinesiaa* on useita eri muotoja, joista tavallisin on *atetosi*. Atetosisista kärsivällä lapsella on ei-tahdonalaisia ja hitaita matomaisia liikkeitä. Monilla ilmenee myös tahattomia suun liikkeitä, mikä aiheuttaa puolestaan puheongelmia. Atetosisista kärsivällä lapsella saattaa olla vaikeuksia myös lihasten kontrolloimisessa, mikä voi johtaa irvistykseen ja kuolaamiseen. Atetosisin lisävammana on usein kuulovamma. (Pihlaja & Lahdenperä - Mustajärvi 2004, 278.)

Ataksia ilmenee lapsella horjuvana ja usein leveänä kävelynä, huonona istumatasapainona ja kohdevapinana, jolloin käsien vapina lisääntyy lähestyttäessä kohdetta. (Autio, Kaski, Manninen & Palo 1992, 175.) Oireyhtymästä kärsivällä lapsella on tasapainovaikeuksia ja koordinaatiohäiriöitä. Liikkeiden yhteydessä lapsella esiintyy vapinaa ja tärinää keskivartalossa, sekä ylä- ja alaraajoissa. Lapsen lihasten venytysvastus on alhainen. (Pihlaja & Lahdenperä - Mustajärvi 2004, 278.) Ataksian oireenkuvaa ei tunneta kovin hyvin. Siinä on ulkoisten tekijöiden lisäksi ilmeisesti mukana myös perinnöllisiä syitä. (Autio, Kaski, Manninen & Palo 1992, 175.)

Kahden edellä mainitun pääryhmän lisäksi CP-oireyhtymien erilaiset sekamuodot ovat mahdollisia. Näitä voivat olla esimerkiksi *spastisvoittoinen oireyhtymä* ja *ekstrapyramidivoittoinen oireyhtymä*. (Autio, Kaski, Manninen & Palo 1992, 172.) CP-vammainen lapsi saattaa kärsiä samanaikaisesti myös useista eri vammatyypeistä. Tällaisella lapsella voi olla jopa kolme erilaista liikunnallista poikkeavuutta. Edellä on puhuttu lihasjäykkyydestä ja korkeasta lihastonuksesta, mutta myös päinvastaista hypotonista tyyppiä voi esiintyä. Lihastonusta ei tällöin ole ja henkilö on kauttaaltaan veltto. (Puolanne 1991, 63.)

CP-vammaiset voidaan jaotella myös liikuntakyvyn mukaisesti lievästi CP - vammaisiin, kohtalaisesti CP-vammaisiin ja vaikeasti CP-vammaisiin. Kuhunkin näistä ryhmistä kuuluu noin yksi kolmasosa CP-vammaisista. *Lievästi CP-vammainen* lapsi pystyy kävelemään ja puhumaan. Hänellä on ongelmia ainoastaan hienovaraisten ja tarkkojen liikkeiden hallinnassa. (Puolanne 1991, 63.)

Kohtalaisesti CP-vammaisen lapsen kävely on normaalista poikkeavaa, mutta sujuu ilman apuvälineitä. Hän kykenee käyttämään yläraajoistaan vain toista kättä ja hänellä on myös puhevaikeuksia. *Vaikeasti CP-vammaisella* lapsella raajojen hallinta on vaikeaa ja hänen liikkumisensa ei onnistu ilman avustajaa. (Puolanne 1991, 63.)

CP-vammaisella lapsella voi motorisen vamman lisäksi olla kehityksessään muutakin poikkeavuutta. Aivovaurio saattaa aiheuttaa liikuntavamman lisäksi erityyppisiä vammoja näön, kuulon, puheen ja älyllisen suorituskyvyn sekä korkeampien aivotointojen kehittymiseen kuuluvissa keskuksissa. (Puolanne 1991, 63.) Noin puolella CP-vammaisista lapsista on kuuloaistiin liittyviä ongelmia ja joka neljännellä on näön häiriöitä, joista tyypillisin on silmien karsastus. (Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi 2004, 278.)

Joidenkin CP-lasten puheenkehitys on viivästynyt, koska motorinen vamma voi vaikuttaa myös puheen tuottamiseen. Aistitoimintojen vajavaisuus johtaa hahmotushäiriöihin, jolloin CP-vammainen lapsi kärsii usein oppimisvaikeuksista. Eri aistien yhteistoiminnassa esiintyy myös häiriöitä, jolloin kommunikaatiokyky voi olla heikko. CP-vammaisilla lapsilla esiintyy lisäksi epilepsiaa, etenkin hemiplegia- ja tetraplegiatyyppisissä CP-vammoissa. (Puolanne 1991, 63.)

2.3. CP-vammainen lapsi koulussa

Käyn tässä luvussa läpi koulumaailman kokemuksia CP- vammaisen lapsen näkökulmasta ja tuon esille erityisesti Pentti Murron kokemuksia koulumaailmasta ja peilaan niitä myös omiin kokemuksiini.

Erityispedagogiikan lehtori Pentti Murto (1999) sanoittaa pysäyttävästi kokemuksiinsa CP-vammaisena lapsena koulumaailmassa. Ne ovat hänen kokemuksiinsa, mutta uskon niiden kuvaavan hyvin kaikkien eri tavalla liikuntarajoitteisten lasten tuntemuksia.

Murto pitää tärkeänä lapsen avuntarpeen huomioimista koulumaailmassa. Hän itse olisi tarvinnut apua kynällä kirjoittamisen opettelussa sekä kengännauhojen sitomisessa, mutta ei sitä saanut. (Murto 1999, 30.)

Liikuntarajoitteisen ihmisen ongelmana ei aina ole vamman aiheuttama rajoitus, vaan eristyneisyys ja torjutuksi tuleminen. (Järvikoski 1999, 112.) Samanlaisena Pentti Murto koki kouluaikaiset liikuntatunnit. Hän kertoo pelänneensä liikuntatunteja koska hänet jätettiin yksin kentänlaidalle pallottelemaan, jotta hän ei vain loukkaisi itseä. Murto koki tällaisen eristämisen ahdistavaksi ja lisäävän erilaisuuden leimaa. (Murto 1999, 31.)

CP-vammaisilla lapsilla voi esiintyä kehityksessä erilaisia lisävammoja, kuten kuulon- tai näön häiriöitä, puheen ongelmia, oppimisvaikeuksia tai kehitysvammaisuutta. Näön käytön ongelmat saattavat vaikeuttaa opetustilanteessa lapsen oppimista, kun hän ei pysty esimerkiksi pitämään katsettaan riittävän kauan halutussa kohteessa. (Pihlaja, Lahdenperä – Mustajärvi 2004, 279.)

Samoja kokemuksia kertoo myös Murto. Hän kertoo epäselvän puheensa aiheuttaneen hänelle todellista koulupelkoa ja sitä kautta syrjäytymistä ja vetäytymistä itseensä. Kun kukaan ei ymmärrä, aiheuttaa se totaalista yksinäisyyden tunnetta. Epäonnistumisen pelko aiheutti sen, että hän alkoi pinnata koulusta. Heikon hienomotoriikan vuoksi hänet laitettiin kuvaamataidon tunnilta pois, koska ei osannut leikata saksilla. Murron mukaan CP -vammaisen lapsi tarvitsee erityisesti perheidensä ja läheistensä tukea ja kannustusta hyvän itsetunnon saamisessa. Kun lapsi luottaa itseensä, hän kykenee solmimaan sosiaalisia suhteita ja saa sitä kautta ystäviä. Murron mukaan vanhempien rohkaisut ja kannustus antoivat hänelle voimaa mennä puhumaan muiden lasten kanssa. Myös hänen sosiaalinen ja utelias luonteensa auttoi asiaa. Murto tähdentää että integroituminen koulumaailmaan vaatii liikuntarajoitteiselta lapselta itsensä likoon laittamista. Halu oppia erilaisia pallopelejä ajoi Murron lopulta liikuntatunnille. Aluksi hän häpesi omaa köm-

pelyyttään, mutta lopulta hän ajatteli että kukin liikkuu tyylillään. (Murto 1999, 32-34)

Omalle koulutielle sain hyvän lähdön koska osasin jo lukea ennen kouluun menoa. Lisäksi äidin ja isän päähäni iskostama ajatus siitä että olen aivan normaali, minulla vain sattuu olemaan vähän jäykät jalat, kasvatti minusta itsevarman ja sosiaalisen koululaisen. Suurimmat ahdistukseni ja pelkoni liittyivät Murron (1999) tavoin hienomotorisia taitoja vaativiin tehtäviin. Minua ahdisti kun en osannut kirjoittaa hienoa käsialaa, enkä piirtää kauniita kuvia kuvaamataidon tunneilla. Yläasteella jopa pinnasin kuvaamataidon tunneilta. Minua hävetti lapsekkaat piirustukseni. Vasta lukion kuvaamataidon tunneilla koin onnistuvani edes kerran, kun sain eräästä työstä arvostelussa kahdeksaisen.

Itse rakastin liikuntatunteja, pärjäsin siellä hyvin muiden lasten joukossa, sillä liikuntarajoitteisuuteni on hyvin lievää. Se näkyy lähinnä kömpelönä kävelynä, jota olen aina inhonnut. Mieluummin juoksin ja ajoin pyörällä. Vaikka pyörällä ajamisessa ei ollut mitään ongelmaa, muistan nöyryyttävän tilanteen ensimmäiseltä luokalta. Olimme lähdössä luokan kanssa pyörillä kevätretkelle läheiselle lintutornille noin kolmen kilometrin päähän. Olimme asettautuneet kavereiden kanssa jonon hännille jotta matkan aikana pystyisi paremmin tempuillemaan pyörän kanssa. Opettaja tuli hakemaan minut kavereideni luota ja vei etummaiseksi ja sanoi hyvää tarkoittaen, ”Tulepa sinä eteen niin saat määrätä tahdin”. Ymmärsin tilanteen niin että opettaja oletti, etten jaksaisi polkea kovin lujaa. Kiukkuisena poljin koko matkan korostetun kovaa vauhtia. Eipä tarvinnut enää tulomatkalla olla etummaisena.

2.3.1. Erityisen tuen tarpeen määrittäminen

CP-vamman muodot ovat hyvin moninaisia, tämä tarkoittaa sitä että eri tavalla liikuntavammaiset lapset sijoittuvat koulumaailmaan monin eri tavoin. Suurin osa CP-vammaisista lapsista opiskelee normaalisti yleisopetuksen ryhmissä, mutta sitten on myös niitä joiden opiskelu erityisopiskelun pienryhmässä tai jopa erityis-

koulussa on välttämätöntä. Näin erityisesti silloin, kun lapsen vamma, tai sairaus on niin merkittävä, että oma lähikoulu ei pysty tarjoamaan lapsen tarvitsemia tuki- ja kuntoutuspalveluja. Tällöin CP-vammaisen lapsi luokitellaan erityistä tukea tarvitseväksi. (Ikonen, Virtanen. 2007, 18.)

Erityinen tuki tarkoittaa sitä, että lapsi saa erityisopetusta mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä, erityisluokassa tai muussa soveltuvassa paikassa. Ennen kuin lapsi saa oikeuden erityiseen tukeen tulee kuulla asiaan kuuluvia henkilöitä, sekä tehdä pedagoginen selvitys oppilaan tilanteesta. Erityisen tuen antamisesta tehdään kirjallinen päätös, joka tarkistetaan säännöllisesti. Tarkistus tulee tehdä ennen kolmannelle ja seitsemännelle luokalle siirtymistä. Jos opetusta ei voida muuten järjestää, voidaan päätös tehdä ilman tehostetun tuen käyttöä ja siitä tehtyä pedagogista selvitystä. Erityistä tukea saaville oppilaille tulee laatia myös henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Perusopetuslaki 2010/642)

Perusopetuslain 628/1998) mukaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetus tulee järjestää, kuten kaikille oppilaille, ikäkauden ja edellytysten mukaisesti siten että se edistää lapsen tervettä oppimista ja kehitystä. Se tulee järjestää niin usein kuin mahdollista yleisopetuksen lähikoulussa tai luokassa. Lapsen huoltajalla ja oppilaalla tulee olla myös mahdollisuus vaikuttaa koulun valintaan. (Perusopetuslaki 1998/628)

Suomen koulujärjestelmä pitää sisällään erityiskouluja ja – luokkia, erityisopetus ei siis ole erillinen toimintamuoto. Suomi ei toisaalta myöskään kuulu täysin inkluusiivista opetusta käyttäviin maihin. (Erityisopetuksen kehittämisen ohjausryhmä 2007, 12-16) Tilastokeskuksen tekemän tilaston mukaan erityistä tukea saavista oppilaista 21,1 prosenttia opiskelee täysin yleisopetuksen ryhmässä. (Tilastokeskus 2012) Tämä tarkoittaa sitä, että suurin osa erityistä tukea tarvitsevistä oppilaisista, niin CP- kuin kehitysvammaisista, opiskelee ainakin osittain erityisluokalla. Tällaiseen opetusjärjestelyyn antaa mahdollisuuden perusopetuksen opetussuunnitelman ohjeistus, jonka mukaan opetus järjestetään osittain tai kokonaan erillisessä erityisopetuksen ryhmässä, mikäli ei ole oppilaan kannalta tarkoituksen mukais-

ta tai muuten mahdollista, että hän opiskelee ikätovereidensa kanssa (Opetushallitus 2004, 29).

2.3.2. Integraatio ja inklusio

Keskusteltaessa erityistä tukea tarvitsevien lasten koulunkäynnistä, keskustelussa käsitellään lähes poikkeuksetta integraation ja inklusion käsitteitä, joista molemmista on olemassa useita erilaisia käsityksiä. Mobergin (1999) mukaan integraatio on sitä, että erityiskasvatusta pyritään toteuttamaan yleisten kasvatusta järjestävien palveluiden yhteydessä. Hänen mukaan integraatioon sisältyy ajatus kasvuympäristön kehittämisestä hyväksytyksi ja yhteisölliseksi. (Moberg 1999, 39.) Samoilta linjoilla hänen kanssaan on Emanuelsson (2001) joka myös painottaa integraation prosessia jossa ympäristön muokkaaminen ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisääminen ovat oleellisia seikkoja. (Emanuelsson 2001, 125-138.)

Mitchellin (2008) mukaan integraatiossa erityistä tukea tarvitseva oppilas sijoitetaan osa-aikaisesti tavalliseen luokkaan. Emanuelsson kritisoi tällaista käsitystä, sillä hänen mukaansa pitäisi puhua integroituneesta ryhmästä eikä integroidusta yksilöstä. (Mitchell 2008, 27; Emanuelsson 2001, 138)

Integraatiota käsitellään myös kuntoutuksen yhteydessä, joka tarkoittaa sitä, että ihmisen on saavutettava tietty taso, jotta hän voi osallistua koulun tai yhteiskunnan toimintaan. Oppilaan siis tulee saavuttaa tietty taso, jos hän haluaa pois erityisopetuksen ryhmästä. Tällaista ajatusta tukevat muutkin ja se tarkoittaa että integraatio on mahdollista ja inklusiivinen koulu on valmis ottamaan vastaan kaikki oppilaat. (Saloviita 2006, 334-335. 340; Mikola 2011, 28.)

Salamancan julistuksen mukaan (Salamancan julistus 1994) kaikilla lapsilla on oikeus opiskella tavallisella luokalla. Se tarkoittaa sitä, että kaikilla on oikeus käydä omaa lähikouluaan. Koulun täytyy olla avoin kaikille ja oppilaalle on järjestettävä kaikki hänen tarvitsemansa tuki. (Takala 2010, 13.)

Saloviita näkee Salamancan julistuksen ajatuksena sellaisesta mallista jossa ei olisi erityiskouluja ja – luokkia ei olisi, vaan koulut vastaanottaisivat kaikki oppilaat. (Saloviita 2006, 340)

Integraation perustarkoituksen voidaan katsoa olevan hyvin lähellä inklusion ydintä. Siinä tulee esille ajatus yhteiskunnasta jossa vallitsee täydellinen tasa-arvo kaikkien sen jäsenten välillä. Tämä tarkoittaa sitä, että integraatio koulumaailmaan vietyinä mahdollistaa kaikkien oppilaiden kehittymisen ja mahdollisuuden luoda myönteisiä sosiaalisia suhteita hyväksyvän ilmapiirin vallitessa. Se tarkoittaa Murron (2001) mukaan sitä, että erityistä tukea tarvitseva oppilas saa osallistua kaikkiin koulun toimintoihin myötäeläen toisten kokemuksia. Tämä auttaa oppilasta saavuttamaan positiivisen kuvan itsestään. (Moberg 1999, 40-41; Murto 2001, 44.)

2.3.3. CP-vammaisen lapsen oppiminen ja kuntoutus konduktiivisen menetelmän mukaan

Konduktiivisen kasvatuksen kehittäjän Andreas Petön (1893-1967) mukaan CP-vamma oli pikemminkin oppimisvaikeus kuin liikuntavamma. Ratkaisut liikkumisen ongelmiin tuli hänen mukaansa etsiä pedagogiikasta. (Pihlaja, Lahdenperä – Mustajärvi 2004, 285-286.)

Konduktiivisen kasvatuksen keskeisenä ajatuksena on, että CP-vamma vaikuttaa koko lapsen persoonallisuuteen. Lapsen häiriintynyt kehonhallinta heikentää lapsen vuorovaikutustaitoja sekä emotionaalista kehitystä. Siitä seuraa kehämäisesti heikentynyt kehonhallinta, jonka seurauksena lapsi ei selviydy ikäkaudelle tyypillisistä päivittäisistä tehtävistä. Konduktiivisessa kasvatuksessa puhutaan tässä yhteydessä dysfunktion negatiivisesta kehästä joka etenee seuraavasti: Heikentynyt kehon hallinta → Toimintakyvyn puute → Heikentynyt vuorovaikutus → Heikentynyt kognitiivinen ja emotionaalinen kehitys → Heikentynyt kehon hallinta. (Kovanen, Uotinen 2006, 21-22.)

Konduktiivisen kasvatuksen tavoitteena on opettaa dysfunktionaalinen liikuntavammainen lapsi ortofunktionaaliseksi, joka tarkoittaa sitä, että hän kykenee suoriutumaan päivittäisistä toimista ja elämän sosiaalisista haasteista. Se saavutetaan kognitiivisella oppimisella, eli muuttamalla negatiivinen dysfunktionaalinen kehä positiiviseksi ja lasta voimaannuttavaksi ortofunktionaaliseksi kehäksi jonka avulla voitetaan myös motorinen häiriö seuraavasti: Motivaatio → Kehon hallinta → Toimintakyky → Vuorovaikutus → Kognitiivinen ja emotionaalinen kehitys → Uusi motivaatio → Motivaatio. (Kovanen, Uotinen 2006, 22-23.)

Andreas Petön asettama tavoite konduktiivisessa kasvatuksessa oli itsenäisen liikkumisen, eli käveleminen ja itsestä huolehtiminen koulupäivän aikana. Ortofunktion tavoite ei rajoitu pelkästään kävelemään oppimiseen, vaan koko persoonallisuuden kehittymiseen. Se nähdään oppimisprosessina jossa painottuu usko ihmisen mahdollisuuksiin ja ihmisessä piilevään potentiaaliin. Prosessin pontimena on motivaatio joka syntyy opettamalla tarkoituksenmukaisia toimintoja vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Se ei tapahdu hetkessä vaan on opittava ratkaisemaan uusia eteen tulevia ongelmia jonka saavuttamisessa olennaista on itsenäinen, tietoinen oppiminen, eli kognitiivinen oppiminen. Tämä liittyy myös liikkumisen oppimiseen. Petö näkee dysfunktionaaliset oireet sekundaarisina ongelmina, eikä välttämättä lainkaan liikuntavammaisuuteen liittyvinä. (Kovanen, Uotinen 2006, 23-24.)

Konduktiivisessa oppimisessa ympäristöllä on suuri merkitys oppimis- ja kuntoutusprosessissa. Sitä kuvaa hyvin ajatus, että ympäristö muuttuu ja sitä muutetaan lapsen oppimisprosessin mukaan ja sen myötä. Tämän ajatuksen mukaan luokkatilassa olevaa tuolia voi käyttää istumiseen, mutta sen avulla oppilas voi myös liikkua luokassa käyttäen tuolia kävelytelineenä. Kalusteiden erilainen sijoittelu luokkatilaan mahdollistaa lasten omatoimisen liikkumisen luokkatilassa. (Kovanen, Uotinen 2006, 30.)

Konduktiivisen kasvatustavan vieminen koulumaailmaan, tarkoittaa sitä, että opettajan on oltava läsnä lapsen oppimiskokemuksessa. selittämällä ja avustamalla. Ensin opettaja kontrolloi puheella ja myöhemmin lapsi itse säätelee omaa toimintaansa. Toiminnan säätely on ensin ulkoista, mutta muuttuu myöhemmin sisä-

seksi prosessiksi, eli itsesäätelyksi. Konduktiivisen kasvatuksen yhtenä taustalla vaikuttavana teoriana on Vygotskin käsitys lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä. Avaan tätä tarkemmin luvussa 3.1. Ajatus motivaation vaikutuksesta oppimiseen ja kuntoutumiseen ja voimaantumiseen nivoutuu myös leikissä tapahtuvaan voimaantumiseen, jota käsittelemme myöhemmin luvussa 3.2.

3. LEIKKI

Tässä luvussa perehdyn leikkiin käsitteenä ja sitä ohjaaviin teorioihin painottaen tarkastelun Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeeseen. Käyn läpi voimaantumisteorian, roolileikin ja motivaation käsitteitä peilaten sitä lähikehityksen vyöhykkeeseen koska ne ovat toisiaan tukevia käsitteitä. Lopuksi perehdyn liikuntavammaisten lasten leikkiin, tuoden esille siitä tehtyjä tutkimustuloksia ja liikuntavammaisten lasten kokemuksia leikkitilanteista.

Leikin määrittelemisen on ongelmallista, koska leikkiä ei voida määritellä tarkasti. Se sisältää samanlaisen problematiikan kuin esimerkiksi älykkyyden määrittely, tiedetään suurin piirtein mitä älykkyyteen kuuluu ja mitä ei mutta sitäkin ei voida pitää täysin varmana. Voidaan kyllä sanoa että leikillä on tietyt tunnusomaiset piirteensä joiden mukaan leikkiä pyritään määrittelemään. Yhden määritelmän mukaan leikki on vapaaehtoista, erillistä, ennakoimatonta, tuottamatonta, säännönmukaista ja kuvitteellista. (Hännikäinen 1992,15; Kalliala 1999, 36.)

Tässä luvussa esitän ensin leikintutkimuksen kaksi teoreetikkoa, joiden käsitykset leikistä voidaan katsoa edustavan leikintutkimuksen valtavirtaa. Nämä ovat Jean Piaget` (1896-1980) ja Lev S. Vygotsky (1896-1934). Heidän teorioidensa eroavaisuudet ovat pelkistetysti seuraavat: Piaget`n mukaan lapsen kehitys kulkee itsekeskeisyydestä sosiaalisuuteen ja aktiiviseen kanssakäymiseen ympäristönsä kanssa ja Vygotski tulkitsee kehityksen etenevän sosiaalisesta yksilöllisyyteen (Hakkarainen 2002b, 28.)

3.1. Piaget`n ja Vygotskyn käsitykset leikistä

Piaget`n mukaan lapsen leikin kehityksessä on kolme vaihetta jotka ovat:

1. Esinetoimintaleikki
2. Symbolileikit

3. Roolileikit

(Helenius 1993, 17.)

Piaget määrittelee lapsen toiminnan leikiksi silloin kun lapsi on tietoinen omasta toiminnastaan ja osaa yhdistää toiminnan ja seuraamukset toisiinsa. (Helenius 1993, 17.)

Vygotskin mukaan leikki on merkittävin tekijä lapsen ajattelun, tahdon ja tunteiden kehitykselle. Lapsen leikkiessä nämä kolme elementtiä ovat yhteydessä toisiinsa. Leikin avulla lapsi kehittää tietoisuuttaan ympäröivästä maailmasta. Vygotskin määritelmä leikistä on sellainen, että siinä lapsi pystyy toteuttamaan sellaisiakin toiveita, jotka eivät ole mahdollisia. Kun lapsi huomaa jonkun asian olevan mahdotonta, hän pakenee todellisuutta leikkimaailmaan ja voi siellä toteuttaa toiveitaan. (Lindqvist 1998, 68.)

Vygotski kutsuu mielikuvitukseksi toimintaa jossa ihminen voi saada aikaan uutta. Mielikuvitus on kykyä yhdistellä eri todellisuuksia keskenään. Mitä rikkaammin ihminen pystyy yhdistelemään todellisuuksia, sitä parempi mielikuvitus hänellä on. Leikkimällä lapsi kehittää abstraktia ajatteluaan. (Lindqvist 1998, 69; Lindqvist 2001, 5-6.)

Leikki on toimimista fantasiamaailmassa jossa luodaan uusia merkityksiä. Mielikuvitus leikki auttaa lasta pääsemään irti tilanteen luomista rajoitteista. Leikeissä lasten käyttämät korvaavat esineet helpottavat lapsia leikkiin eläytymisessä. Puukepistä tulee pyssy ja miekasta kävelykeppi. (Vygotsky 1978, 98-99.)

Vygotskin mukaan lapsi toimii leikeissä usein niin kuin itse haluaa, sillä leikkiin liittyy keskeisesti mielihyvän tunteminen. Samalla lapsi luopuu leikin spontaaniudesta ja alistuu leikin säännöille hyväksyen ne mukisematta. Tätä Vygotski nimittää leikin toiseksi paradoksiksi. (Vygotsky 1978, 98-99.)

Lähikehityksen vyöhyke on Vygotskin teorian merkittävin käsite. Sen mukaan leikki on kaiken kehityksen alku ja syy, joka luo lapsen lähikehityksen vyöhykkeen. Lähikehityksen vyöhykkeellä hän tarkoittaa sitä aluetta joka jää lapsen nykyisen taitotason ja potentiaalisen taitotason väliin. (Vygotsky 1978, 86.)

Potentiaalinen taitotaso kuvastaa sitä tasoa johon lapsi yltää aikuisen avustamana tai hieman kehittyneemmän leikkikaverin kanssa. Yhteistoiminnalliset leikit auttavat lapsen yksilöllisten kehitysprosessien etenemistä. Näin alun perin sosiaalinen tai ulkoinen toiminta muovautuu yksilölliseksi henkiseksi toiminnaksi. Hän toteaa-kin, että leikkiessään lapsi on aina itseään päätä pitempi. (Vygotsky 1978, 101-102; Vygotsky 1982, 186.)

3.2. Leikin voima

Roolileikkiin siirtyminen edellyttää lapselta kykyä erottautua havaittavasta tilanteesta (lapsi kaataa itselleen leikisti kahvia). Hänen on myös osattava käyttää korvaavia esineitä leikeissään (käpy on pulla, tikku on miekka, jne.). Lapsi kykenee ketjuttamaan toimintoja (lähtee leikisti sukeltamaan, pukee sukellusvälineet, hypää veteen ja kalastaa harppuunalla leikisti kaloja). Lisäksi lapsen on kyettävä erottamaan asioiden ominaisuuksia ja suhteita ja kykyä niitä leikeissä. (Helenius 1993, 36.)

Roolileikki on leikin alkuperäinen muoto, jossa lapset suorittavat mielekkäitä toimintoja saavuttaakseen tavoitteensa leikissä. Vygotskin mukaan se on leikin ”kypsä” muoto. Roolileikkiin ryhtyessä mielikuvituksella on iso merkitys koska lapset suunnittelevat leikin juonta itse ja miettivät roolituksia. Leikkiessä lapset haluavat saada aikaan jotakin heidän suunnittelun ja mielikuvituksen mukaista toimintaa. (Christensen & Launer 1985, 49-51.)

Roolileikki lähtee lapsen halusta toteuttaa jotakin tiettyä roolia, siksi rooli on roolileikin keskeinen elementti. Rooliin eläytyminen tarkoittaa sitä että lapsi on halukas toimimaan roolinsa edellyttämällä tavalla. Leikki-idea toteutetaan leikkiteoin, eli lapsi suorittaa todellisia toimia eläytyen rooliinsa. Leikki-idea tarkoittaa lasten käsitystä siitä, mitä, miten ja missä järjestyksessä leikissä tapahtuu jotakin ja mikä on kenenkin rooli. (Christensen & Launer 1985, 107; Helenius 1993, 75.)

Sisäinen motivaatio ohjaa lasten leikkiä, josta esimerkkejä ovat leikin tuottama ilo ja nautinto. Tämä on yksi syy siihen, miksi lapset yleensä alkavat leikkiä keskenään heti sopivan tilaisuuden koittaessa. Se ei edellytä ulkopuolista motivointia, sillä motivaatio tulee lapsesta sisältä. Sisäinen motivaatio ilmenee leikkiin keskittymisenä. Tämä vaatii lapselta myös älyllistä ponnistusta. Motivaatio auttaa lasta keskittymään leikkiin pitkänkin aikaa. (Hakkarainen 2002a, 133-134.)

Roolileikki ja leikin motivaatio niveltyvät Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen kautta voimaantumisen teoriaan kun roolileikissä lapsi leikki esimerkiksi opettajaa ja lukee nukelle satuja hän toimii osaamisensa ylärajalla eli lähikehityksen vyöhykkeessä. Tällöin motivoiva leikki voimaannuttaa häntä, tästä on hyvänä esimerkkinä erään liikuntavammaisen ihmisen lapsuusmuistelu: *Mummo asui yläkerrassa, sinne oli portaat. Ne ei minua estäneet. Mua kyllä pelotti mennä ylöspäin, puolessävälissä tuli kauhu, mutta se oli voitettava jos halusi mummolle leikkimään Alastulo oli hauskaa, mahallaan jalat suorina käsillä pukaten rapisin alas kuin sorakuorma. Se ei pelottanut yhtään, vaatteet jarrutti menoa.* (Pelkonen, Vilberg 1994, 27.)

Voimaantunut lapsi kokee pystyvänsä tekemään asioita jotka aikaisemmin saattoivat tuntua liian suurilta. Se on seurausta ajattelun ja tunteiden sekä toimintatapojen tietoisesta uudistamisesta. Siitonen tutkimuksen mukaan voimaantuminen tarkoittaa voimavarojen, valmiuksien ja toimintakyvyn paranemista. (Takanen 2005, 25; Siitonen 1999, 85.)

Voimaantumisessa on kysymys yksilön sisäisen hallinnan tunteen kasvamisesta. Juha Siitonen tähdentää voimaantumisen olevan ihmisestä itsestä lähtevä prosessi jossa voimaa ei voi antaa toiselle. Ihmisen voimaantumisprosessille on hyväksi, jos ilmapiiri on turvallinen ja hyväksyvä, jossa ihmisellä on vapaus valita itselle paras vaihtoehto. (Siitonen 1999, 91.)

Voimaantumisen käsitettä on tutkittu monelta eri kantilta ja sillä on erityisen vahva asema liike-elämässä. Siitä puhuminen alkoi 1980-luvun puolivälissä ihmisten hyvinvoinnin edistämisen yhteydessä. Käsitteen käyttö on laajentunut myös kasvatustieteellisen tutkimuksen alalle. Se on käsitteenä hyvin lähellä motivaation käsitettä (Siitonen 1999, 85, 96.)

Leikin prosessinomaisuus on yksi lasta kiehtova tekijä leikissä. Leikkiessä lasten toimintaa määrittää leikin prosessinomaisuus, ei tulos. Kun leikki ei enää palkitse, eli motivoi, se loppuu. Sisäinen motivaatio ei sulje pois ohjaavan aikuisen vaikuttamista leikkiin. Ohjaajan on kuitenkin tiedostettava ohjauksen mahdolliset vaikutukset leikin kulkuun, koska leikki harjaannuttaa lasta oman toimintansa säätelyyn. Sisäinen motivaatio näkyy leikissä lapsen omana tahtona, aikomuksina ja päätöksinä. Leikin ulkoiset olosuhteet kuten leikkikerhoon rakennettu rata, vaikuttavat leikin motiivien muotoutumiseen. Aikuisen sensitiivisen ohjauksen avulla on mahdollista vaikuttaa leikin ulkoisiin olosuhteisiin siten, että ne vaikuttaisivat sisäiseen motivaatioon. Tämä onnistuu esimerkiksi siten, että ohjaaja on alusta alkaen leikissä mukana ja eläytyy hänelle annettuun rooliin. Tällöin hänen on helpompi vaikuttaa leikkiin, toimien ikään kuin välittäjinä todellisen maailman ja leikkimaailman välillä. (Hakkarainen 1990, 121; Hakkarainen 2004, 166.)

3.3. Liikuntavammaisten lasten leikki

Leikki on tärkeä osa lasten elämää ja kehitystä, myös liikuntavammaisten lasten. Kasvatusalan tutkijat ovat esittäneet huolensa liikuntavammaisten lasten leikkimättömyyden vaikutuksen lapsen kehitykseen. CP-vammaisella lapsella omaehtoisen leikin kehitys on usein vaikeutunut, koska liikkumisen vaikeus voi aiheuttaa sosiaalisen toiminnan esteitä. Tämä vaikeuttaa leikkitilanteiden syntyä ja näin haittaa lapsen omien ideoiden syntyä, sillä leikki kehittää lapsen luovuutta. (Pihlaja, Lahdenperä - Mustajärvi. 2004, 293)

Samoilla linjoilla ovat tutkijat Lynne Harkness ja Anita C. Bundy, jotka toteavat tutkimuksessaan että leikkimisen vaikeus ja leikkitilanteiden puute saattaa muodostua jopa sekundaariseksi rajoitteeksi liikuntavamman rinnalle lapsen elämässä. Kun lapsi ei pääse liikkumisen vaikeudesta johtuen mukaan leikkeihin tai ei pysty ilmaisemaan itseään verbaalisesti ymmärrettävästi, on hänen vaikea päästä kans-

sakäymiseen muiden lasten kanssa joten sosiaalisten taitojen oppiminen vaarantuu. (Harkness, Bundy 2001, 74)

Erään liikuntavammaisen ihmisen lapsuusmuistelussa leikistä pois jääminen oli kipeä asia: *Piti oppia houkuttelemaan naapurin lapset luokseen, kun ei itse pääsyt pitkälle heidän peräänsä. Kun kaveri kyllästyi seuraani ja meni pois, jäin yksin konttaamaan ja mietiskelemään. Kipu vihloi syvältä, lävisti, en voinut mennä perässä.* (Pelkonen, Vilberg 1994, 23.)

Itse liikuntavamma tai epäselvä puhe ei ole aina suurin este päästä mukaan leikkiin. Usein liikuntavammaisten lasten vanhemmat tai avustajat estävät omalla ylihuolehtivalla toiminnallaan lapsia osallistumasta leikkeihin. Jos vanhemmat tai huoltajat ovat sitä vastoin sellaisia jotka kannustavat ja tukevat liikuntavammaista lasta leikkeihin, lapsen liikuntavammasta johtuvat rajoitteet vähenivät. (Harkness, Bundy 2001, 74.)

Tällaisesta vanhempien kannustavasta ja tukevasta toiminnasta toimii hyvänä esimerkkinä Reija Lempisen lapsuusmuistelo: *Minua lähes neljä vuotta nuorempi serkkuni sai vaarilta ensimmäiset suksensa. Silloin sain päähäni, että haluan myös hiihtämään. Jos paljon minua pienempi serkkuni saa ”hiihtimet”, niin miksi ihmeessä en minä? Aikuiset yrittivät selittää, etten osaisi edes kävellä, joten en pysyisi suksilla pystyssä. Selitys ei kelvannut. Lopulta vaari hankki minulle tukevat sauvat, leveät sukset ja suksisiteet, jotka aukesivat heti kun kaaduin. Siitä alkoi murrosikäni asti kestänyt hiihtoharrastukseni. Käytännössä opin ensin hiihtämään ja vasta sitten kävelemään.* (Lampinen, 2007, 15)

Vaikka liikuntavammaisilla lapsilla on usein vaikeuksia liikkumista vaativissa leikeissä, se ei estä kokonaisvaltaisen leikkikokemuksen syntyä. Tutkijat Päivi Pihlaja ja Mervi Lahdenperä - Mustajärvi kertovat artikkelissaan esimerkin leikin mahtavasta voimasta. *Siinä kaksi liikuntavammaista lasta, joista toinen on pyörätuolia käyttävä vaikeasti liikuntavammainen poika ja lievän diblegian omaava tyttö leikkivät ”pimeää”. Lapset menivät päiväkodin askarteluväestöön ja sammuttivat valot. He matkustivat. Leikki kulki kuin siivillä mielikuvien varassa, joita he loivat verballisesti. Lapset olivat fyysisesti paikoillaan, mutta heidän mielikuvituksensa laukka- si. He kokivat jännitystä ja pelkoa pimeässä väestössä, josta kuului ihanaa pu-*

heen pulputusta ja naurua sekä jännityksen kiljahduksia. Tilanteessa ei tarvittu mitään apuvälineitä, ei aikuista, ainoastaan mahdollisuus olla kahden ja pimeä varastohuone. (Pihlaja, Lahdenperä - Mustajärvi 2004, 293-294.)

Mielikuvituksen avulla liikuntavammainen lapsi pystyy kokemaan kokonaisen leikkimaailman ystävineen: *Yksin pihalla ollessani kehittelin paljon mielikuvituskavereita, jotka leikkivät kanssani. Marjapensaiden alla oli monen peikkoperheen koti, ja keijut tanssivat kesätuulella. Muistan olleeni hyvin onnellinen näiden ystävien kanssa. (Pelkonen, Vilberg 1994, 24.)*

Leikki toimii myös erinomaisena kuntouttavana elementtinä liikuntavammaisen lapsen arjessa, sen avulla kuntoutuksesta voi tehdä mielekkäämpää lapsille. Leikin aikana liikuntavammainen lapsi tulee ikään kuin vahingossa harjoitelleeksi erilaisia motorisia harjoitteita. *Naapurin lapsilla oli hienot nukenvaunut. Minäkin tahdoin sellaiset. Nukenvaunujen täytyi olla niin tukevat, että niitä vasten täytyi nousta seisomaan. Isä teki vaunut vanerista, maalasi niihin punaisia kukkia ja vaari sijoitti vaunuun painavan metallimöhkäleen, jotta ne eivät kaatuisi. Kyllä kelpasi nukkevauvan nukkua hienoissa vaunuissaan, samalla kun pikku Reija harjoitteli huomaamattaan kävelyä. (Pihlaja, Lahdenperä – Mustajärvi 2004, 294-295; Lampinen 2007, 14-15.)*

Nykyaikaisessa leikkipuistojen suunnittelussa on ryhdytty kiinnittämään huomiota leikkipaikkojen esteellisyyteen. Leikkivälineitä suunniteltaessa keskitytään välineen turvallisuuteen ja siihen, että sitä voi käyttää esimerkiksi pyörätuolia tai erilaisia kävelyn apuvälineitä käyttävät lapset. (Tujula, 2001, 10.)

4. TUTKIMUKSEN TAVOITE

Tutkimuksen tavoite on avartaa käsityksiä siitä, millaisia haasteita liikuntavammaisuus tuo lapsen leikkeihin ja millä tavalla lapsi pyrkii lievittämään liikuntarajoitteisuuden tuomia haasteita leikissä.

Tutkimuksen tavoitteen pohjalta olen valinnut tutkimuksen aiheeksi leikin aikana ilmenevät haasteet liikuntavammaisen lapsen leikkitoiminnassa leikkikerhon aikana. Tarkastelen aihetta seuraavanlaisten tutkimuskysymysten kautta:

1. Millaisia haasteita leikkikerhoon osallistunut liikuntavammaisen lapsi kohtaa leikkikerhossa?
2. Miten liikuntavammaisen lapsi toimii kohdatessaan haasteen kerhon leikkitoiminnassa?

4.1. Tutkimusasetelman kuvaus

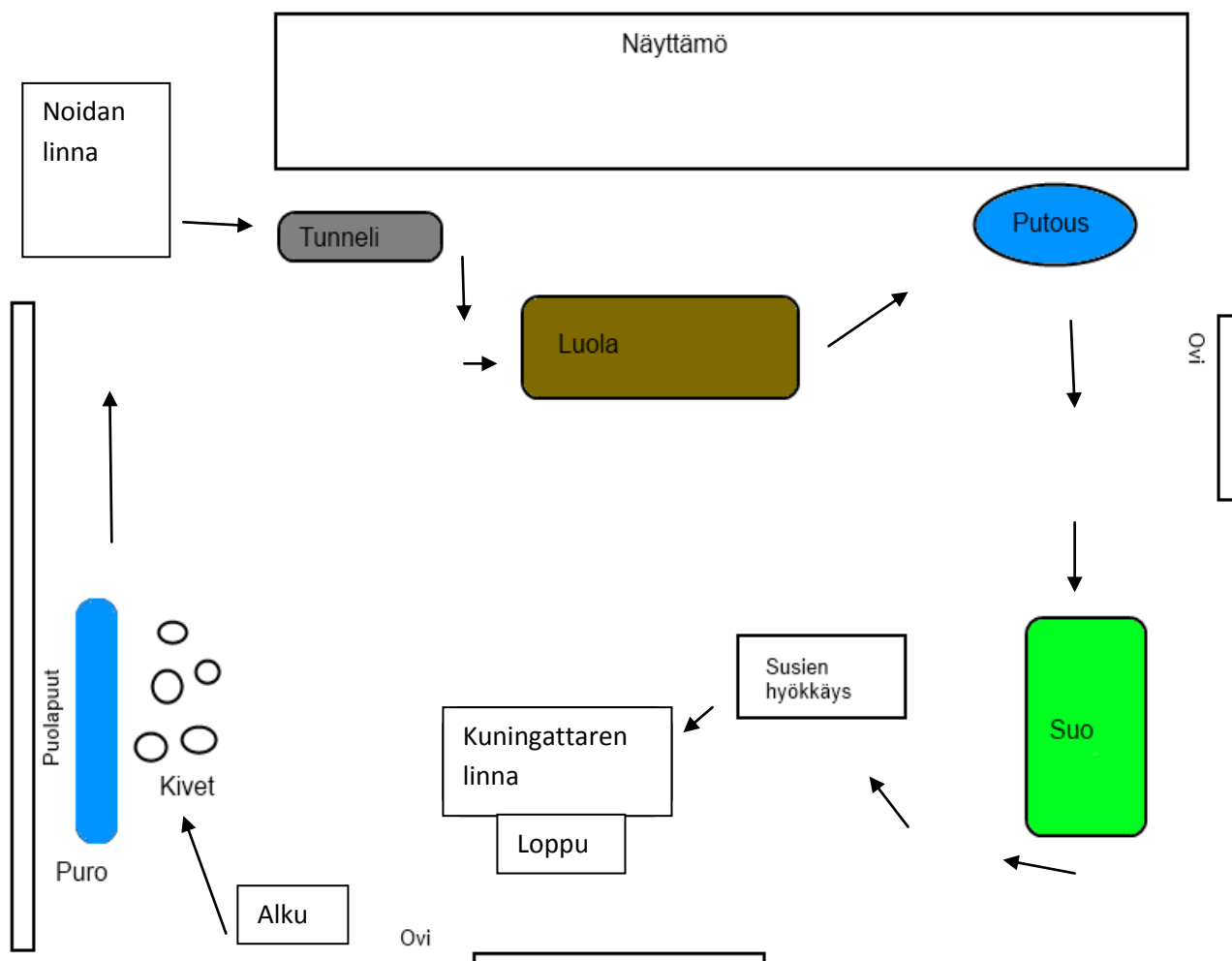
Päätimme tehdä leikkikerhoon osallistuvien lasten kanssa näytelmän, ikään kuin elokuvan jonka kuvaamme. Luimme alussa kehystarinan jotta lapset virittäytyisivät tunnelmaan paremmin. Tämän jälkeen mietimme minkälaisen sadun lapset haluaisivat tehdä. Päätettiin tehdä prinsessasatu. Mietimme minkälaisia henkilöitä sadussa olisi ja päädyimme siihen, että siinä olisi kuningatar, prinsessa, prinssi ja noita. Roolien jako meni helposti, koska kerholaisia oli kaksi tyttöä ja kaksi poikaa. Roolien jaosta ei syntynyt erimielisyyttä vaikka lapset saivat itse päättää ne. Käytän tutkimuksessani tästä eteenpäin lapsista heidän roolihahmojensa nimityksiä lasten yksityisyyden suojelemiseksi.

Näytelmän juoneksi kehittelemme tarinan, jossa noita kaappaa prinsessan ja vie hänet linnaansa vangiksi. Kuningattaren ja prinssin tehtävä on lähteä pelastamaan prinsessa kiipelistä. Leikkikerhon aikana juoni lähti rönnyilemään, koska lapset

kehittivät sitä itse eteenpäin. Juonen muokkautumiseen vaikutti osaltaan myös se, että yhden leikkikerran aikana ei kerinnyt leikkiä saattaa loppuun koska valmisteluissa (saliin rekvisiitan laittaminen paikoilleen ja roolivaatteiden pukeminen) meni oma aikansa. Leikin sisälle muodostui myös monia erilaisia mikroleikkejä jotka linkittyivät jollakin tavalla prinsessasatuun.

Rakensimme koulun liikuntasaliin reitin (Kaavio 1.), jonka läpi kuningattaren ja prinssin on kuljettava noidan linnaan. Sitten kun he saivat pelastettua prinsessan, joutui prinsessa ja karkulaisia jahtaamaan lähtenyt noita myös menemään radan läpi, lähtien noidan linnasta päättyen kuningattaren linnaan.

Rakensimme reitille erilaisia tehtäviä jotka lasten tuli selvittää. Näin näkisimme miten lapset selviytyisivät leikin tuomista haasteista ja miten he mahdollisesti kompensoisivat vamma aiheuttamia rajoitteita leikkiessään.



KAAVIO 1. Pohjapiirros liikuntasaliin rakennetusta radasta.

Rataa rakentaessamme emme ajatelleet erityisesti lasten erilaisia liikuntavamman muotoja vaan rakensimme radan sillä ajatuksella että se on mahdollisimman jännittävä ja motivoiva. Lisäksi otimme huomioon sen että rata ei ole liian haastava.

Reitin kulku oli seuraava: aluksi Kuningattaren ja prinssin piti hyppiä ”kiveltä kivele”, varoen astumasta ”veteen”. Kivien virkaa toimitti kumiset alustat joita oli viisi ja ne oli sijoitettu harppausetäisyydelle toisistaan. Tämän jälkeen heidän piti kerätä ”vedestä” ”kivellä” kyykyssä ollessaan sammakoita joita heidän tuli viedä noidalle lepyttelylahjaksi. Linnan jälkeen he vapauttavat prinsessan. Tämän jälkeen Prinsesi, Kuningatar ja Prinsessa juoksevat yhdessä tunnelin luo jonka läpi heidän pitää ryömiä. Tunneli on muovisista ympyröistä ja kankaasta tehty putkilo. Putkilon jälkeen he konttaavat luolan läpi, joka on tuoleista ja suuresta peitosta tehty. Seuraavaksi heidän pitää mennä ”vesiputouksen yli”. Heidän piti kontata pyöreiden kumisten ponttoonien päältä. Tämän jälkeen lasten tuli jälleen selvittää ”kiveltä kivele”, vielä kontattava ”suon” yli joka oli pehmeä upottava kangaspatja, jonka jälkeen he saapuivat kuninkaan linnaan. Karkulaisia jahtaamaan lähtenyt noita etenee reitin Kuningattaren, Prinssin ja Prinsessan perässä.

Leikin edetessä lapset itse kehittivät juonta eteenpäin ja leikki sai monenlaisia uusia käännteitä. Leikin sisälle muodostui monenlaisia ”leikin sisäisiä” leikkejä mutta siitä huolimatta tarina eteni loogisesti eteenpäin.

4.2. Leikkikerhoon osallistuneiden lasten kuvaus

Leikkikerhoon osallistuvat neljä lasta olivat iältään 8-12 -vuotiaita. Lapsista kaksi oli poikaa ja kaksi tyttöä. Kaikki lapset olivat jollakin tavalla liikuntavammaisia. Heidän kognitiiviset taitonsa olivat ikätasoiset ja kommunikaation taso oli hyvä, sillä kaikki kommunikoivat puheella. Lapset olivat erittäin puheliaita. Seuraavassa esittelen roolihenkilöt ja heidän liikuntavammansa:

Kuningatar: Kuningattarella on selkäydintyrä (MMC) ja lisäksi hän sairastaa epilepsiaa. Hän käyttää liikkumisensa tukena pitkiä tukisidoksia alaraajoissa sekä tarvittaessa sauvoja ja pyörätuolia.

Prinsessa: Prinsessalla on CP-vamma (diplegia spastiga) sekä toiminnallisen näönkäytön vaikeuksia. Hän tarvitsee liikkumisensa avuksi kävelytelineen sekä jalkatuet.

Prinssi: Prinssillä on CP-vamma ja hän kävelee pääosin ilman tukea. Jalat ovat jäykät ja polvet koukussa. Jalkaterät hieman kääntyneet sisäänpäin.

Noita: Noidalla on CP-vamma, hänen jalkansa ovat jäykät ja koukussa. Hän kävelee ja liikkuu parhaiten verrattuna muihin lapsiin.

Leikkikerhoon osallistui kaksi ohjaajaa joista käytän aineistossa lyhennelmää Ohjaaja 1 ja Ohjaaja 2.

5. TUTKIMUSMENETELMÄT

Valitsin tutkimusmenetelmäksi kvalitatiivisen lähestymistavan. Seuraavassa perustelen tekemäni valinnan.

Tutkimusmenetelmää valittaessa aloittelevan tutkijan on syytä kysyä: Mikä on totuus ja miten se saavutetaan. Olennaista tämän kysymyksen pohdinnassa ei ole se, toteutetaanko tutkimus kvalitatiivisia vai kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä käyttäen, vaan se, että tutkimuksen tulos on mahdollisimman lähellä totuutta. Kun tutkimusaiheena on jokin yksittäinen tapahtuma tai tapahtuma ketju, eli singulaarinen ilmiö, käytetään sen tutkimuksessa kvalitatiivisia metodeja sen ainutkertaisuuden vuoksi. Kvantitatiivinen tutkimusote soveltuu sen sijaan isomman, esimerkiksi koko ikäluokkaa koskevan tutkimuksen menetelmäksi jos tavoitteena on saada tarkkoja laskennallisia arvoja tutkimuskohteesta. Sen tavoitteena ei ole päästä pintaa syvemmälle, mikä on taas yksi kvalitatiivisen lähestymistavan tunnuspiirteistä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkimuskohteen välinen suhde on yleensä läheinen ja tutkimustulosten tulkinta ja ymmärtäminen asian keskiössä. Tässä piilee laadullisen tutkimusotteen suurin luotettavuusriski. (Grönfors 1982, 11-12; Metsämuuronen 2011, 81; Soininen 1995, 34-35.)

5.1. Hermeneuttinen tutkimus

Kvalitatiivinen tutkimusote painottaa aineiston hankinnan luotettavuutta tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa. Sen taustalla vaikuttaa hermeneuttinen tutkimusote jonka keskeisenä teesinä on tulkita ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä.

Hermeneuttisessa tutkimusperinteessä oleellisia seikkoja ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Siinä painottuu myös tutkijan oma ymmärrys ja tutkittavan asian tulkinta. Siinä tutkitaan ihmisen suhdetta omaan elämismaailmaan, jonka kautta ihmisen toimintaa voidaan ymmärtää. Koska ihmisen suhde maailmaan on inten-

tionaalinen, jossa kaikki kokemukset ovat yksilölle enemmän tai vähemmän merkityksellisiä, voidaan fenomenologisesta tutkimuksesta käyttää myös nimitystä inhimillisten kokemusten tutkiminen. Siinä painotetaan myös ihmisen yhteisöllisyyttä. Merkitysten ja kokemusten lähde on yhteisö jossa ihminen kasvaa ja elää. (Tuomi, Sarajärvi 2009. 34.)

Käsite hermeneutiikka, tässä kontekstissa, tarkoittaa ilmiöiden merkitysten oivaltamista. Käsitteen ymmärtäminen on aina ihmisen subjektiivinen tulkinta asiasta, johon vaikuttavat jo tiedetyt asiat, eli esiymmärrys. Tutkijan on pyrittävä suhtautumaan aineistoon mahdollisimman objektiivisesti ja varottava tulkitsemasta sitä omien tarkoituksensa mukaisesti. Aineiston mahdollisimman totuudenmukainen tulkinta edellyttää jatkuvaa kriittistä dialogia tutkijan ja tutkimusaineiston välillä, tätä kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Hermeneuttisen kehän perusajatus on siinä, että ymmärtäminen ei ala tyhjästä, van sen taustalla on aina jonkinlainen esiymmärrys. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on nimetä tutkittava ilmiö, eli kokemuksen merkitys. Yritän tutkimukseni avulla nostaa näkyväksi leikkikerhoon osallistuneiden lasten toiminnan kokemukset, sen mihinkä lapset ovat tottuneet ja pitävät itsestään selvänä. (Tuomi, Sarajärvi 2009. 35; Aaltola, Valli 2010, 34-36.)

Katson että kvantitatiivinen tutkimusote ei sovi tutkimukseni lähtökohdaksi, koska tutkimuskohteeni on leikkikerhon neljä lasta, eli tutkittava ryhmä on verrattain pieni. Tutkimuksesta saatuja tuloksia on lähes mahdoton tulkita kvantitatiivisesti koska ilmiön ymmärtämistä on hankala kuvata kaavioilla.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista prosessinomaisuus jossa aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan mielessä tutkimusprosessin aikana. Samoin tutkimuksen etenemisen vaiheet eivät välttämättä ole tutkijalle täysin selvillä tutkimuksen alkuvaiheessa, vaan ratkaisut aineistonkeruusta tai tutkimustehtävästä täsmentyvät vähitellen tutkimuksen edetessä. Kvalitatiivista tutkimusta voi luonnehtia jatkuvaksi päätöksentekotilanteeksi tai ongelmanratkaisusarjaksi. (Syrjälä, Numminen 1988.) Edes tutkimus ongelma ei ole välttämättä selvillä tutkijalle tutkimuksen alkuvaiheessa, vaan sekin tarkentuu tutkimuksen edetessä. Prosessinomaisen etenemisen vuoksi aloittelevalla tutkijalla on vaarana laadullista tutki-

musta tehdessä mieltä liian moneen mielenkiintoiseen seikkaan aineistossa. Kiinnostuksen kohteen rajaaminen onkin syytä tehdä tarkasti. (Kiviniemi 2007, 70-73.)

Kvalitatiivinen tutkimusote edellyttää tutkijan kykyä suhtautua kriittisesti tutkittavaa tapahtumaa kohtaan ja suhtautumaan siihen ennakkoluulottomasti. Tärkeää on myös tutkijan kyky abstraktiin ajatteluun. (Strauss, Corbin 1990, 18.)

Laadullisen tutkimuksen yksi suurimmista haasteista on relevantin tiedon löytäminen ja rajaaminen aineistosta. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 92.) Pientä ryhmää tutkittaessa tutkija pystyy analysoimaan tutkittaviaan mahdollisimman perusteellisesti. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineisto on kirjoitettu tekstiksi. Se voi olla erilaisia haastatteluja, havaintoja, kuvia, ääntä tai jopa elokuvia jotka on litte-roitu tekstimuotoon. (Eskola, Suoranta 1998, 15.)

5.2. Tapaustutkimus

Metodin valintaa pohtiessani mietin miten pystyn tutkimaan aineistoani mahdollisimman objektiivisesti ja luotettavasti. Metodin valintaan vaikutti myös tutkittavan ilmiön luonne ja aineiston keruutapa jolla aineistoa keräsin. Toimin yhtenä ohjaajana leikkikerhossa, jota pidettiin eräässä suomalaisessa erityiskoulussa. Näin olen tutkimukseni yhdeksi metodeista muodostui luonnollisesti tapaustutkimus. Tapaustutkimuksen katsotaan soveltuvan erinomaisesti aineistolähtöisen analyysin avulla tehtyyn tutkimukseen, jota tämäkin tutkimus edustaa. (Aaltola, Valli 2010, 185.)

Tapaustutkimukselle on tyypillistä tuottaa yksittäisestä tapauksesta yksityiskohtaista tietoa. Aineiston keruussa käytetään yleensä useampaa tapaa kerätä sitä. Oleellista siinä on että kerätty aineisto muodostaa kokonaisuuden, eli tapauksen. Tutkimuksen kohde voi olla niin yksilö, ryhmä kuin kokonainen koulukin. (Syrjälä, Numminen 1998, 6; Metsämuuronen 2011, 90; Aaltola, Valli 2010, 185.)

Tapaustutkimuksen vahvuuksina pidetään sen todenperäisyyttä ja kokonaisvaltaisuutta. Se soveltuu hyvin sellaisten seikkojen kuvaukseen, jossa on monta vaikuttavaa tekijää. Tapaustutkimuksen toteuttamiseen ei tarvita tutkimusryhmää, vaan se on helposti yksittäisen tutkijan toteutettavissa. Menetelmä toimii hyvin erityisesti tutkittaessa ennalta arvaamattomia tilanteita ja variaatioita. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 256; Aaltola, Valli 2010, 186.)

Tapaustutkimusta on kritisoitu edustavuuden puutteesta ja laveasta suhtautumisesta aineiston keräys- ja analyysivaiheissa. Tästä johtuen tutkijan on kyettävä osoittamaan tutkimuksen eteneminen selkeästi. (Aaltola, Valli 2010, 185-186.)

5.3. Aineiston koonti

Tutkimusaineiston olen kerännyt videointia ja haastatteluja apuna käyttäen. Analysoin aineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin metodin mukaan.

5.3.1. Aineistonkeruumenetelmät

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsimme videoinnin ja osallistuvan havainnoinnin. Videoinnin käyttöön havainnoinnin apuvälineenä olimme hankkineet koululta ja leikkikerhoon osallistuvien lasten vanhemmilta kuvausluvut. (Grönfors 2007, 132.)

Näiden tukena käytän kahden tutkittavan oppilaan haastatteluaineistoa jota käytin hyväkseni kandidaatin työssäni. Haastatteluihin olimme myös hankkineet luvat haastateltavilta ja heidän vanhemmiltaan.

Kuvasimme kaikki leikkikerrat videolle. Työnjakomme oli se, että toinen kuvasi ja toinen ohjasi leikkiä. Toki kuvaajakin välillä osallistui leikkiin ja jätti kameran kuvaamaan hyväksi katsomaansa paikkaan. Osallistuva havainnointi monipuolistaa

havaintojen tekemistä tuodessaan mukanaan myös tunteiden hyödyntämisen havainnoinnissa. (Grönfors 2007, 158.)

Aineiston kuvaamisen jälkeen koostimme kuvatusta aineistosta videon johon keräsimme videopätkiä haastattelemiemme lasten toiminnasta leikkikerhon aikana. Haastateltaviksi valitsimme leikkikerhoon osallistuneet kaksi tyttöä, koska he olivat innokkaampia puhumaan ja avoimemmin asioihin suhtautuvia kuin leikkikerhoon osallistuneet pojat.

Haastattelutilanteessa katsoimme videota jonka jälkeen pysäytin videon ja kysyin siihen liittyviä kysymyksiä. Näin haastateltava pystyi paremmin vastaamaan haluamiini kysymyksiin kun näki videolta ensin kyseisen tapauksen. Lisäksi pystyin palaamaan videossa taaksepäin ja tekemään tarkentavia kysymyksiä aiheesta. Haastattelu ei ollut tarkasti strukturoitu, vaan eteni enemmän keskustellen videopätkien sisällöstä. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 73.)

Jokaisen kuvatun leikkikerhon jälkeen tein muistiinpanoja kuvatuista tilanteista jotta aineistonkeruu ei jäisi pelkästään videoinnin ja havainnoinnin varaan. Tämä helpotti myös työlään ja aikaa vievän aineiston litteroinnissa ja aineiston analyysin kannalta olennaisten kohtausten etsimisessä laajasta videoaineistosta. Muistiinpanot auttoivat myös kiinnittämään huomion lasten puheisiin, tuntemuksiin ja jakamiseen leikkitalanteessa.

5.4. Aineiston analyysimenetelmät

Aineiston analyysiä käsittelevissä luvuissa käyn ensin läpi sisällön analyysin peruseriaatteet ja paneudutaan tarkemmin aineistolähtöiseen sisällön analyysiin. Aineistolähtöisellä analyysillä pyrin saamaan aineistosta oikeat asiat näkyville. Menetelmä soveltuu hyvin videoiden ja haastattelujen analysointiin.

5.4.1. Sisällön analyysi

Sisällön analyysi on analyysimenetelmä joka sopii erinomaisesti kaikkiin laadullisen tutkimuksen metodein tehtyyn tutkimukseen. Sitä voidaan pitää yksittäisenä analyysimenetelmänä, mutta se soveltuu myös teoreettiseksi viitekehukseksi joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sitä voidaan käyttää myös määrällisen sisällön analyysin tekemisessä, joten se ei ole pelkästään kvalitatiiviseen tutkimukseen soveltuva menetelmä. (Tuomi, Sarajärvi, 2009, 91.)

Tutkijan lähtiessä tekemään sisällön analyysiä, on huomioitava aineiston tarkka rajaaminen. Aineistosta saattaa nousta useita mielenkiintoisia seikkoja joita tutkia, mutta tutkijan on pystyttävä tekemään päätös siitä mitä tutkii ja mitä jättää tutkimuksen ulkopuolelle. Tämän jälkeen aineisto koodataan, eli ryhmitellään pieniin osiin. Sitten se ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan, mikä auttaa löytämään tutkittavaan ilmiöön liittyviä teemoja aineistosta. Sen jälkeen tyypitellään aineisto, eli etsitään aineistosta tietyille teemalle tyypillisiä piirteitä ja tehdään niistä tyyppi-esimerkki. Lopuksi aineisto järjestetään uudeksi kokonaisuudeksi. (Tuomi, Sarajärvi, 2009, 92-93.)

5.4.2. Aineistolähtöinen sisällön analyysi

Analysoin aineistoani aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysi lähtee aineistosta käsin eikä perustu johonkin valittuun teoriaan kuten teoriasidonnainen analyysi. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 95-99.)

Se etenee Milesin ja Hubermanin (1984) laatimaa kaavaa mukailien, jossa aineisto ensin pelkistetään, sitten se ryhmitellään ja nimetään alakategoriat ja yläkategoriat ja lopuksi luodaan yhdistävät kategoriat. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 101.)

Pelkistämistä kutsutaan analyysin tekniseksi vaiheeksi. Siinä aineiston alkuperäiset muodot saatetaan pelkistettyyn muotoon tekemällä aineistolle tutkimusongelman mukaisia kysymyksiä. Tämä tarkoittaa sitä, että ensin tunnistetaan asiat joista tutkija on kiinnostunut ja niitä ilmaisevia lauseita pelkistetään yksittäisiksi sanoiksi. Seuraavaksi pelkistetyt ilmaisut ryhmitellään yhtäläiseksi joukoksi, eli nimetään joukkoa kuvaava kategoria. Kategorian nimeäminen on analyysin tekemisen kriittinen vaihe, koska tällöin tutkija päättää sen millä perusteella eri ilmaisut kuuluvat samaan tai eri kategoriaan.

Analyysi jatkuu yhdistämällä samansisältöisiä alakategorioita ja muodostamalla niille yhteinen nimittäjä, eli yläkategoria. Alakategorioiden ja yläkategorioiden ja yhdistävien kategorioiden avulla tutkija vastaa tutkimusongelmiin. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 101.)

5.4.3. Analyysin eteneminen

Lähdin tekemään aineistoni analyysiä tiedostaen sen tosiseikan että täysin puhdas, vailla mitään ennakkotietoja tai käsityksiä oleva analyysi on lähes mahdotonta, sillä asettamani käsitteet ja tutkimuskysymykset ovat itseni laatimia, mutta eivät ole syntyneet tyhjästä. Niitä on ohjannut opiskelujeni myötä muodostunut esiymmärrys asiasta sekä omakohtainen kokemus omien jalkojeni synnynnäisestä jäykkyydestä. Tiedostan esimerkiksi, että hidas kävelyni johtuu osittain jalkojeni jäykkyydestä ja on osa minun fyysistä ominaisuutta.

Tästä huolimatta lähdin tekemään analyysiä sillä periaatteella, etten lukisi asiaan liittyvää teoreettista tai muutakaan kirjallisuutta kuin vasta sitten ”kun aineisto antaa siihen mahdollisuuden”. Näin tekemällä pyrin minimoimaan esiymmärrykseni vaikutuksen aineistoni analyysiin jotta pystyisin löytämään aineistosta mahdolliset ”piilossa olevat” asiat. Näin pyrin takaamaan mahdollisimman luotettavan ja objektiivisen tutkimustuloksen ja välttymään teoriasidonnaisista tulkinnoista. Jotta aineistolähtöisyyden periaate toteutuisi, aloitin aineiston koodauksen intensiivisellä

aineiston lähiluvulla jonka jälkeen muodostin alakategoriat. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 95-96; Kansanen, Uusikylä 2004, 134 ; Strauss, Corbin 1990, 252-253.)

Tutkimusaineiston analyysi vaihe vaiheelta Milesiä ja Hubermania (1984) mukail-
len etenee seuraavasti:

- a. Videoaineiston katseleminen ja haastattelujen kuunteleminen ja tarkka litte-
rointi tilanne tilanteelta ja sana sanalta
- b. Litteraattien lukeminen ja sisältöön perehtyminen
- c. Pelkistettyjen ilmausten etsiminen
- d. Pelkistettyjen ilmausten listaaminen
- e. Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista
- f. Pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen
- g. Alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen niistä
- h. Yläluokkien yhdistäminen ja kokoavan käsitteen muodostaminen

(Tuomi, Sarajärvi 2009, 109.)

Aineiston lähiluvun ja litteroinnin jälkeen tallensin litteroidun video aineiston QSRNvivo9 ohjelmaan, jonka jälkeen ryhdyin erittelemään aineistosta pelkistettyjä ilmauksia ja listasin ne ohjelman avulla (Liite 1). Tämän jälkeen ryhdyin tutkimaan niiden samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Havainnollistan analyysin vaihetta seuraavalla esimerkillä jonka tein jokaisen video- tai haastattelulitteraatin kohdalla:

Videolitteraatti: 19.15. Kun noita *harppoo* kiveltä kivelle, hän *ei kykene harppaamaan* aina kiveltä toiselle, joten *hän ottaa ylimääräisiä askelia*.

Pelkistettyjä ilmaisuja: ei kykene harppaamaan, ottaa ylimääräisiä askelia

Samankaltaiset: Harppoo, ottaa ylimääräisiä askelia → Liikkumista kuvaava ilmaisu

Erilainen: Ei kykene harppaamaan → Jalkojen jäykkyyttä kuvaava ilmaisu

Analyysin seuraavassa vaiheessa yhdistin pelkistettyjä ilmauksia ja muodostin niistä alaluokkia. Näistä alaluokista käytän tässä tutkimuksessa termiä alakategoriat. Nimettyjä alakategorioita olivat esimerkiksi *jalkojen jäykkyys*, *tasapainon hallinta*, *ottaa ylimääräisiä askelia*, *jalkojen väsyminen ja istuminen*, *vierittää syyn toisaalle*.

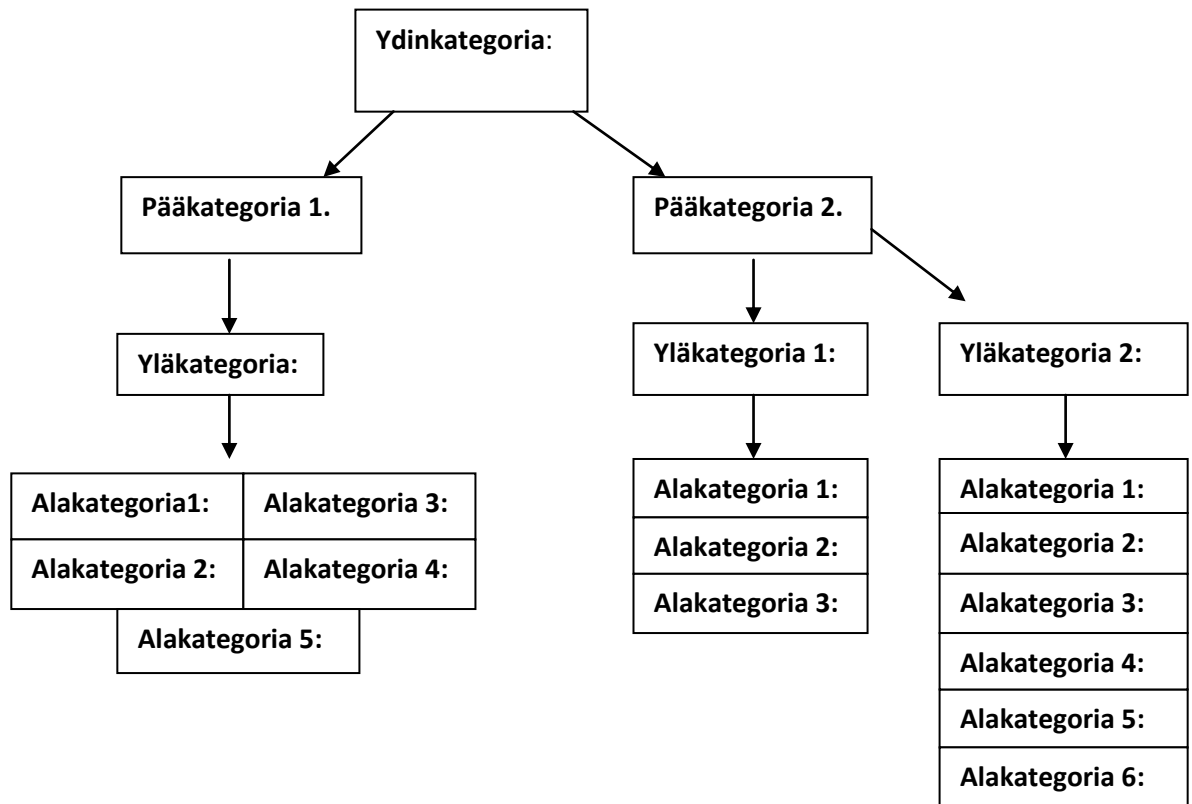
Alakategorioita tarkastellessani huomasin niiden kuvaavan haasteita, toimintaa haasteiden kohdatessa. Näin järjestin alakategoriat kahden eri yläluokan alle, joista käytän tässä tutkimuksessa nimitystä yläkategoriat. Havainnollistan alakategorioiden järjestämistä kahteen ylä- ja alakategoriaan seuraavalla esimerkillä:

Videolitteraatti: 19.15. Kun noita harppoo kiveltä kivelle, hän ei kykene harppaamaan aina kiveltä toiselle, joten hän ottaa ylimääräisiä askelia.

kivelle) ↓ Analyysi: Yläkategoria: Fyysistä haastetta kuvaava ilmaisu (...harppoo kiveltä kivelle)
 ↓ Alakategoriat: Jalkojen jäykkyys/Tilan tuomat haasteet (ei kykene...)

Analyysi: Yläkategoria: Fyysinen toiminto (...ottaa ylimääräisiä askelia)
 Alakategoria: Alakategoria (...ottaa ylimääräisiä askelia)

Analyysin aikana jaottelin aineistosta esiin nousevia asioita seuraavanlaisen hierarkkisen ketjun mukaan.



Kaavio 2. Kategorioiden ryhmittely ydin- pää- ja ala-kategorioihin.

6. TULOKSET

Tässä luvussa kerron aineiston analyysin avulla saamani tulokset. Aluksi käyn läpi prosessin jonka tuloksena päädyin kaaviossa 3 esitettyyn tulokseen. Esitän siinä pääkategorioita yhdistävän tekijän eli ydinkategorian vaikutuksen pääkategorioihin. Tämän jälkeen jäsennän tulokset jaottelemalla ne tutkimuksen tavoitteissa asetettujen tutkimuskysymysten mukaan, jossa tulee esille minkälaisia lasten kohtaamat fyysiset haasteet olivat ja miten lapset toimivat haasteen kohdatessa, kun niihin vaikuttavina tekijöinä olivat eri tilanteet ja lasten henkilökohtaiset ominaisuudet. Esitän tulokset ensin taulukoituna, jonka jälkeen havainnollistan tuloksen video- tai haastattelulitteraateilla ja selitysosalla.

Tarkastellessani haasteita kuvaavia ilmauksia, päädyin rajaamaan haasteet ainoastaan fyysisiin haasteisiin koska henkisten haasteiden analysointi ja toteaminen olisi liian työlästä ja se jättäisi liikaa tulkinnalle tilaa. Näin ollen annoin ensimmäiselle pääkategorialle nimen *Lasten kohtaamat haasteet leikkikerhossa* jonka yläkategorian nimesin *fyysisiksi haasteiksi*. Toisen pääkategorian nimesin otsikolla *Toiminta haasteen kohdatessa* ja jaoin sen kahteen yläkategoriaan jotka ovat *fyysinen toiminta* ja *verbaalinen toiminta*. Näin siksi, koska lasten toiminta haasteiden kohdatessa oli joko fyysistä tai sanallista.

Analysoidessani kategorioiden välisiä suhteita, aloin hahmottamaan miten liikuntavammasta johtuvat liikkumista vaikeuttavat fyysiset haasteet kuten jalkojen väsyminen ja huono tasapaino ilmenevät lapsilla eri tavalla tilanteesta riippuen. Pääkategorioiden sisäinen vertailu vahvisti sekä fyysisten haasteiden että toiminnan haasteen kohdatessa olevan kontekstista riippuvaisia. Havainnollistan Fyysisten haasteiden ja Toiminnan haasteen kohdatessa -pääkategorioiden kontekstisidonnaisuutta kahdella alla olevalla aineistolainalla:

A. *Prinsessa ja kuningatar lähtevät tekemään prinssille jekkua Kuningatar sanoo: Prinssi nukuppa vähän aikaa ja juoksee ilman tukea nopeasti prinssin luokse ja laittaa nukkuvaa leikkivälle prinssille viikset.*

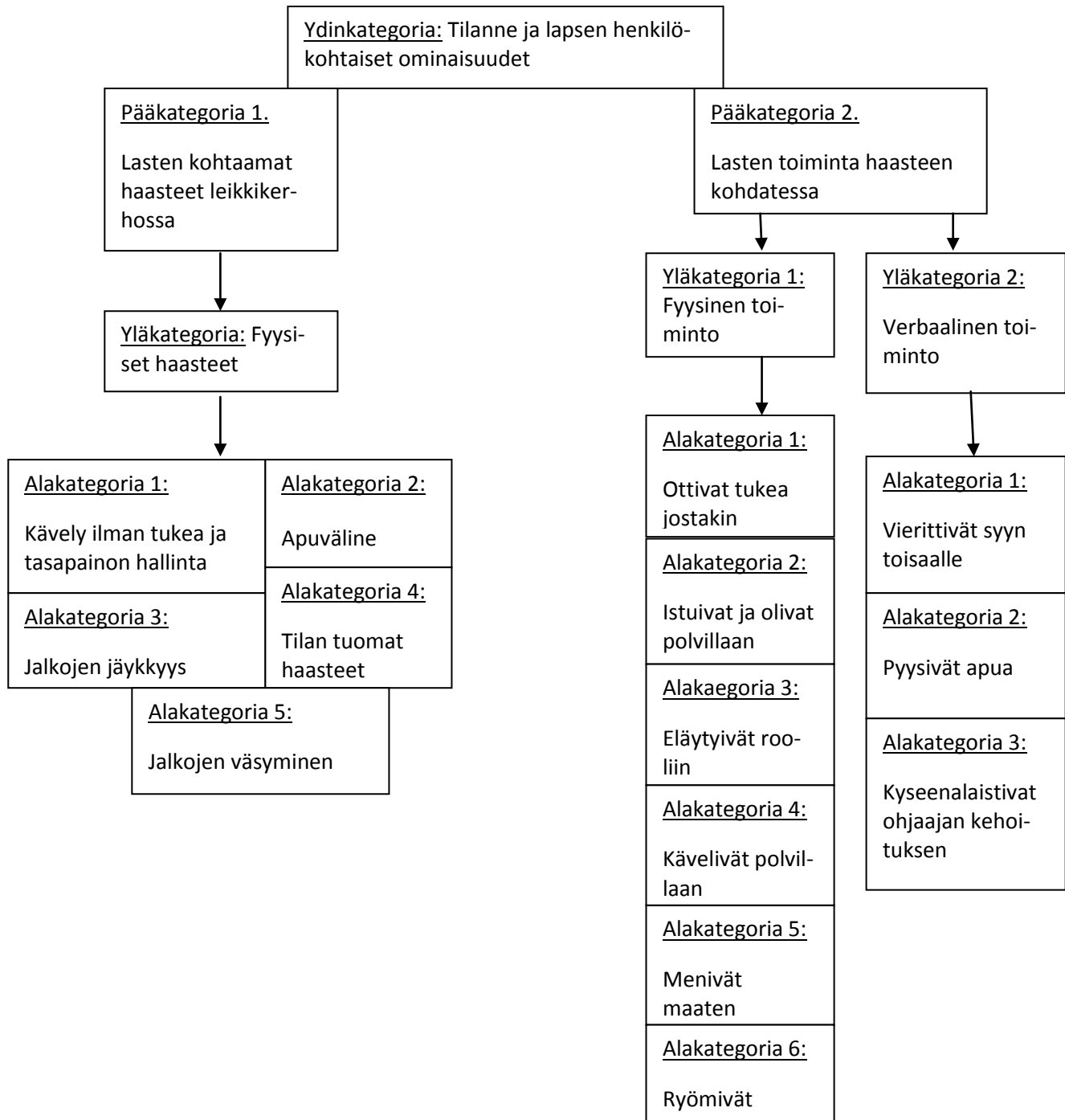
B. Kuningatar kaatuu polvilleen ja lähtee kävelemään kohti ohjaajaa osallistuakseen hääkulkueeseen., haukkuu samalla kuin koira.

Aineistolainassa A. fyysiset haasteet, tässä tapauksessa liikkuminen ja jalkojen väsyminen ei näy mitenkään vaan Kuningatar juoksee ilman tukea laittamaan prinssille viikset.

Aineistolainassa B. Fyysiset haasteet (jalkojen väsyminen ja liikkuminen) ilmenivät niin fyysisenä toimintana Kuningattaren kävellessä polvillaan muiden perään kuin verbaalisena toimintana Kuningattaren haukkuessa kuin koira.

Aineistolainoja vertaamalla huomasin että samalla lapsella liikkumiseen vaikuttavat fyysiset haasteet näyttäytyivät eri tavalla kontekstista riippuen. Aineistolainassa A motivoivalla leikkitilanteella oli mielestäni suurin merkitys siinä että Kuningatar juoksi ilman tukea leikkitilanteessa. Aineistolainassa ilmenevään toimintaan vaikuttivat sekä leikkitilanteen mielekkyys sekä se että hääkulkue oli aivan leikkikerhon lopussa, jolloin lapset olivat erityisen väsyneitä.

Analyysin edetessä ydinkategoriaksi eli kategorioita yhdistäväksi tekijäksi hahmotuivat miten erilaiset tilanteet yhdistettynä lasten henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (liikuntavammasta johtuvaan jalkojen jäykkyyteen, apuvälineen käyttämiseen, huonoon tasapainoon jne.) määrittivät sen millaisina fyysiset haasteet ja toiminta haasteen kohdatessa näkyi leikkikerhossa.



Taulukko 3. Ydinkategorian suhde pää- ja alakategorioihin.

6.1. Lasten kohtaamat fyysiset haasteet leikkikerhossa

Yläkategoriaan kuuluvia fyysisiä haasteita löytyi yhteensä viisi. Ne ovat alakategorioita joita kuvaan tässä luvussa yksityiskohtaisemmin. Aineistolainoina käyttämistä video- ja haastattelulitteraateista käytän lyhenteitä vl (videolitteraatti) ja hl (haastattelulitteraatti).

Fyysiset haasteet (Yläkategoria)

Tutkimukseen osallistuneet lasten osallistuminen leikkikerhoon toi mukanaan monenlaisia fyysisiä haasteita lapsen leikkimiseen. Esitän seuraavaksi fyysisten haasteiden alakategorioiden tulokset. Havainnollistan niitä video- tai haastatteluaineistoilla jotka kuvaavat parhaiten kyseistä haastetta. Olen kirjoittanut ne kursiivilla.

Kävely ilman tukea ja tasapainon hallinta (Alakategoria 1.)

Kävely ilman tukea on liikkumista hankaloittava fyysinen haaste jota lasten jalkojen jäykkyys, väsyminen ja tilan tuomat haasteet lisäävät. Nämä pätevät myös alakategoriaan tasapainon hallinta. Aineistosta tuli esille ilman tukea kävelyn ja tasapainon hallinnan kontekstisidonnainen luonne jossa tulee esille lasten väliset erot liikuntavamman suhteen. Prinssille ja Noidalle ilman tukea kävely ei ollut niin haasteellista kuin Kuningattarelle ja Prinsessalle. Kun oli kyseessä ohjaajalähtöinen tilanne jossa lapsen motivaatio ei ollut korkea, tasapainon hallinta fyysisenä haasteena korostui:

(VL) Ohjaaja 2: Kuningatar, voisitko sinä laittaa tuolle sun tyttärellesi korvakorut?

Kuningatar: Hmh ja näyttää kädellä prinsessalle että tule istumaan samalle tasolle (vetää ylhäältä alas käskevän liikkeen kädellään, osoittaen sormellaan lattiaa.) ja sanoo: Mää en pysty laittaan jos sää seisot.

Prinsessa: Tulee dallarilla lähemmäksi ja kumartuu vähän ja sanoo: Hei laita mulle, nouse ylö-ös. Kuningatar nousee polvillaan suoraksi ja sanoo ohjaajalle: Pist...pist..pistäksää Marja-Leenalle nämä? Silleen että hiukset ei oo eessä.

Kuningatar kipuili haastattelussa tasapainon hallitsemisen kanssa, mutta tarpeeksi voimakkaan motivaattorin ollessa kyseessä tasapainon hallinnan ongelmat ja ilman tukea käveleminen onnistui loistavasti. Tulkintani mukaan lapsesta itsestä lähtevällä toiminnalla, oli se sitten kyseenalaistamista tai leikkiä, vaikutti se tasapaino-ongelmien häviämiseen, kuten video- ja haastattelulitteraateista käy ilmi.

(HL) Kuningatar: no mä en oikein pysy pystyssä kovin hyvin siks mun pittää niinku vähän niinku sillai tasapainoilla mene...vähän niinku

(VL) Kuningatar irrottaa käden ohjaajan kädestä ja kävelee tuolilleen istumaan,

(VL) Kun ohjaaja sanoo että pitää heitellä kiviä laatikkoon, kuningatar tulee nopeasti juosten kivienheittelypaikalle ja alkaa heitellä kiviä laatikkoon polvillaan ollen.

(HL) Ohjaaja 1: mutta sitte jos sää jouùt juokseen pitkään karkuun ni mitä sitte

Kuningatar: no sittemmää pysähyn välissä sillai että Prinssi on kaukana jos son kaukana, niin sittemmää pysähyn välissä ja sit ku se on lähellä taas ni mä juoksen karkuun (nau-
raa).

Litteraateista tulee hyvin esille miten samalla henkilöllä liikkuminen ilman tukea on tilannesidonnaista. Kun haastattelussa Kuningatar sanoo kävelyn olevan hankalaa, hän varmasti näin tarkoittaa ja kokee liikkumisen ilman tukea hankalaksi. Haastattelulausunto ei sulje pois sitä että leikkitalanteessa kävely ilman tukea on-

nistuu hienosti. Se korostaa mielestäni motivoivan tilanteen merkitystä liikuntarajoitteisuuden helpottumisessa.

Apuväline (Alakategoria 2.)

Apuväline näyttäytyy aineistossa pääasiassa lapsen leikissä kohtaamia fyysisiä haasteita helpottavana tekijänä, mutta esimerkiksi tilan tuomista haasteista tai käytetyn apuvälineen kömpelyydestä johtuen apuväline saattoi olla myös fyysinen haaste lapselle leikkitilanteessa. Apuväline ei aina ollut siihen tarkoitukseen kehitetty esine. se saattoi olla esimerkiksi jokin leikkiväline:

(HL) Kuningatar: *miks sää oot pannu tuon, sun, etteen!? Mää en pääse tästä pois! (potkaisee Prinsessan dallaria.)*

(HL) Kuningatar: *no siis no joskus mä oon niinkö roisto ja sitte kyllä mä niinkö sillai meen niillä kepeillä hypin sillai niinkö juoksen*

(VL) Prinssi käyttää apunaan miekkaa ja harppoo kiveltä kivelle.

Jalkojen jäykkyys (Alakategoria 3.)

Jalkojen jäykkyys on liikkumista leikissä rajoittava tekijä joka vaikuttaa lasten leikkimiseen, koska jalkojen jäykkyys on yhteydessä huonoon tasapainoon, yleiseen väsymiseen, jalkojen väsymiseen, tilan tuomiin haasteisiin sekä apuvälineen käyttöön.

Jalkojen jäykkyys näkyi aineistossa eri tavalla tilanteesta riippuen. Leikkitilanteissa se korostui esimerkiksi tilanteissa joissa piti harpata kiveltä kivelle, mutta pukemistilanteissa jalkojen jäykkyys näkyi pukemisen hankaluutena kuten aineistolainat osoittavat.

(VL) Kun noita harppoo kiveltä kivelle, hänen jalkansa eivät aina yletä kiveltä toiselle,.

(VL) Hän (Kuningatar) harppoo kiveltä kivelle siten, että ottaa kivien välissä yhden ylimääräisen askeleen ja kiven kohdalle tultaessa lyö jalkansa lujasti kivelle.

(HL) Ohjaaja 1: onko se sitte vaikea nostaa jalkoja sitte pukiessa?

Kuningatar: no on ku mun pittää niinkö [...]mää en nosta ite jalakaa

Ohjaaja: nii

Kuningatar: mm, siks.....(ei saa selvää taustamelusta johtuen)

Ohjaaja 1: joo no miltä se tuntuu sillä tavalla, jos sillä tavalla pitäs pukia?

Kuningatar: ai täältä alakautta?

Ohjaaja: mm

Kuningatar: no, no ei jaksa oikeen tuota ei jaks..tai jalakaa ei oikeen jaksas niinkö pittää sillai

Kuningatar: niin, ni son sillai niinkö on yläkautta helpompi (pukea hame)

Ohjaaja 1: joo

Tilan tuomat haasteet (Alakategoria 4)

Tilan tuomat haasteet on yksi fyysisistä haasteista joita lapsi kohtaa leikki-tilanteessa. Se nivoutuu kiinteästi muihin fyysisiin haasteisiin joko niitä helpottaen tai vaikeuttaen. Tilan tuomat haasteet ilmenivät aineistossa isona tilana, tilan ahtaute-
na tai uutena rakennettuna tilana kuten saliin rakentamamme rekvisiitta. Aineis-
tosta kävi ilmi, että tilan tuomat haasteet ilmenivät leikkiä rajoittavina, jopa pelkoa
aiheuttavana.

Tilan tuomien haasteiden helpottumisessa suuressa osassa oli tälläkin kertaa mie-
lekäs motivaattori.

*(VL) Kun avustaja kysyy, että haluaako Kuningatar kepit, hän vastaa joo. Kun ohjaaja ky-
syy että missä sulla on ne kepit, Kuningatar sanoo, ne on täällä ja lähtee kävelemään koh-
ti seinää ja ottaa patterista tukea.*

Seinustalla ollessaan Kuningatar sanoo että ne on heti tossa mejän naulakoilla, ni siinä penkillä on kepit. Emmää uskalla mennä näin.

Ohjaaja 2: no mää voin käyvä hakemassa.

Kuningatar: Joo.

(VL) Kuningatar laskeutuu polvilleen ja ryömii suolle.

(VL) Okei, mutta mennään tänne ja laitetaan se täällä päälle (juoksee salin toisella puolella olevalle penkille istumaan)

(VL) Kun leikkituokio on ohi ja lapset lähtevät päivälään, Kuningatar nousee ylös ja huutaa Prinsessalle, oota, mää oon yhesti tartsan ja juoksee köysien luokse.

Jalkojen väsyminen (Alakategoria 5.)

Jalkojen väsymien oli yksi isoimpia fyysisiä haasteita leikkikerhon aikana. Sen vaikutus näkyi myös muissa fyysisissä haasteissa. Jalkojen väsyminen korostuu erityisesti kävelytilanteissa tai ilman tukea kävellessä. Se niveltyy vahvasti leikkikerhon myöhäiseen ajankohtaan, kuten videolitteraatista käy ilmi:

(HL) Ohjaaja 1: no väsykö sun jalat helposti

Kuningatar: joo, melkee heti ko mää ruppeen kävelemmään

(HL) Kuningatar:: no mulla alakaa kyllä aivan heti jalakoja väsyttää

(HL) Ohjaaja 1: mutta miltä se onko se sitte jos joutuu pitkään seisomaan ja kävelemään ja miltä se tuntuu

Kuningatar: *:no son niin semmosta että (huokaus)no son niinkö semmosta että ei jaksa niinkö kävellä ja.*

(HL) Kuningatar: *mulla alakaa vähän niinkö pikkusen niinkö täriseen jalat jos mulla niinkö ei oo keppejä ni mulla tekkee vähän semmosta että (näyttää ohjaajalle miten jalat tärisevät)[..]huokaus.*

(VL) *Kun roolileikki loppuu osa lapsista heittäytyy lattialle ja kyselee, pitääkö meidän seistä*

Tuloksissa kuvaan vain lasten kohtaamia fyysisiä haasteita leikkikerhon aikana, koska sellaiset haasteet oli selkeimmin nähtävillä. Lapset kohtasivat leikkikerhossa myös henkisiä ja sosiaalisia haasteita. Niitä ilmeni erityisesti ohjaajalähtöisissä tilanteissa ja konfliktitilanteissa. Kun ohjaaja pyysi Kuningatarta laittamaan Prinsessalle korvakorut niin pyynnön voidaan tulkita aiheuttavan Kuningattarelle sosiaalisen haasteen. Pyyntö pitää toteuttaa kun ohjaaja käski, vaikka ei kyllä millään jaksaisi.

Ahtaat tilat, apuvälineen käyttäminen ja väsyminen aiheutti lapsille myös henkistä ja sosiaalista haastetta mikä purkautui esimerkiksi konfliktitilanteena jossa Kuningatar potkaisi Prinsessan dallaria.

Yksi selkeästi sosiaaliseksi tai henkiseksi haasteeksi luokiteltava tilanne oli, kun Prinsessa kertoo haastattelulitteraatissa väsymyksen ja leikkiin osallistumisen välisestä ristiriidasta:

(HL) Ohjaaja 2: *no...miltä se tuntuu jos..jos haluais lähtä tonne leikkiin mukkaan mutta ei jaksa..jaksa nousta?*

Kuningatar: *:nii...tuntuu jännältä toisaalta tota...öö se jotenkin ei niinku ko...mää yleensä meen leikkiin mukkaan mutta yleensä mää en niinku korosta itseäni olemalla pois leikistä.*

Haastattelulitteraatissa tulee selkeästi esille leikkitalanteesta aiheutuva sosiaalinen paine. Kuningatar ei halua korostaa erilaisuuttaan tilanteessa jossa häntä fyysises-

ti väsyttäisi mennä mukaan leikkiin. Tässä haaste ei ole ensisiassa fyysinen, vaan sosiaalinen ja Prinsessalle itselle myös henkinen haaste.

Vaikka aineistossa esiintyikin henkisiä ja sosiaalisia haasteita, päätin jättää ne kategorisoimatta ja nimeämättä, koska ne olivat vaikeasti todennettavissa.

Tuloksissa tuli selkeästi esille motivoivan leikkitilanteen vaikutus fyysisten haasteiden lievittäjänä. Se tuli ennen kaikkea esiin alakategoriassa Kävely ilman tukea ja tasapainon hallinta. Apuvälineen käyttö oli pääasiassa lasten liikkumista ja leikkimistä helpottava tekijä, mutta joissakin leikkitilanteissa se jopa esti leikkitilanteeseen osallistumisen. Apuvälineitä ei ole pelkästään siihen tarkoitukseen tehdyt välineet, vaan aineisto ositti että lapset käyttivät liikkumisen apuvälineinä esimerkiksi seinää, patteria tai tuolia.

Joissakin alakategorioissa esiintyvät aineistolainat olisivat sisältönsä puolesta kuulua päällekkäisesti monen alakategorian alle, mutta sijoitin ne siten, että ne kuvaisivat parhaiten kyseistä alakategoriaa. Esimerkiksi alakategoriassa Jalkojen jäykkyys kuvaan tilannetta jossa lapsi ei pysty harppaamaan kiveltä kivelle vaan ottaa yhden ylimääräisen askeleen kivien välissä. Voidaan aiheellisesti kysyä onko haaste lapsen jäykät jalat vai kivien sijoittaminen liian kauas toisistaan. Tosin saan tilan tuoma haaste.

6.2. Lasten toiminta haasteen edessä

Lasten toimintaa kuvaava kategoria on pääkategoria 2. Siihen löytyi kaksi yläkategoriaa, jotka ovat Fyysinen toiminto haasteen kohdatessa ja verbaalinen toiminto haasteen kohdatessa. Yläkategoriaan fyysinen toiminto löytyi kuusi alakategoriaa ja yläkategoriaan verbaalinen toiminto kolme alakategoriaa. Esitän alakategoriat tässä luvussa yksityiskohtaisemmin käyttäen esimerkkeinä videolitteraatteja ja haastattelulitteraatteja joista käytän lyhenteitä VL (videolitteraatti) ja HL (haastattelulitteraatti).

Fyysiset toiminnot (Yläkategoria 1.)

Ottivat tukea jostakin (Alakategoria 1.)

Lapset ottivat leikkitilanteessa kohtaamansa haasteen seurauksena eniten tukea jostakin. Tukea otettiin yleensä *ohjaajasta ja* erityisesti silloin kun muuta tukea ei ollut satavilla. Tuen ottamiseen vaikuttivat leikkitilanteen lisäksi lasten henkilökohtaiset ominaisuudet. Kuningatar otti useimmin tukea ohjaajasta kuin Prinsessa, koska Prinsessa käytti leikkitilanteissa yleensä omaa kävelytelinettä. Noidalla oli apunaan yleensä oma miekka, jota hän käytti kävelykeppinään ja Prinssi ei ottanut juurikaan tukea mistään, koska käveli pääosin ilman tukea.

Vaikka tuen ottamisessa ohjaajasta korostuu lapsen ja ohjaajan välinen vuorovaikutus, aina lapset eivät voineet itse määritellä avun tarvettaan ja avun saamista. Leikkitilanteen hektisyydestä johtuen ohjaaja ei aina huomannut tuen tarvetta ja lapsi joutui tilanteeseen jossa hän joutui ottamaan ohjaajasta tukea pyytämättä. Toisinaan ohjaaja tulkitsi leikkitilanteessa lapsen tarvitsevan apua, vaikka lapsi ei olisi sitä todellisuudessa tarvinnut.

Tukea otettiin myös leikkitilassa olevista erilaisista salissa olevista esineistä, kuten tuolista, patterista, puolapuista tai seinistä.

Tuen ottamisella lapset lievensivät erityisesti tasapainon hallintaa, tilan tuomia haasteita, jalkojen jäykkyyttä tai jalkojen väsymistä.

(VL) Prinsessa jatkaa näyttölemistä pitäen kiinni ohjaajan kädestä.

(VL) Kaikki lähtevät harppomaan kiveltä kivelle ja Prinssi käyttää apunaan miekkaa, kuningatar pitää ohjaajan kädestä kiinni ja prinsessa tulee dallarilla perässä.

(VL)...tulee Kuningatar, ja ottaa ohjaajaa käsikynkästä, jotta hiipiminen olisi helpompaa ja tasapaino säilyisi.

(VL) Hän (Prinsessa) nousee penkistä nojaten tuolin selkänojaan

(VL) Kun noita ryöstää prinsessan ja lähtee vetämään kädestä kiinni pitäen noitavuorelle (ohjaaja leikkii hevosta ja pitää dallarista toisella kädellä kiinni) tulee prinsessa vauhdilla mukana.

(VL) (Kuningatar) ottaa näyttämöstä tukea ja nousee pystyyn.

Istuivat ja olivat polvillaan (Alakategoria 2)

Lapset istuivat polvillaan paljon leikkikerhossa. Haastattelujen perusteella lapset kokivat polvillaan leikkimisen mielekkääksi ja sen koettiin helpottavan jalkojen väsymistä. Polvillaan istuminen korostu myös tasapainon hallinnan ja jalkojen jäykkyyden lievittäjänä. Aineistosta nousi esille, että polvillaan olo näkyi erityisesti puukemistilanteiden helpottajana.

(HL) Ohjaaja 1: no ootko sää sitte ko sä oot leikit ni ooksää paljo sitte polvillaan

Kuningatar: no[.....] oon (naurahdus)

Ohjaaja 1:miksi sää oot polvillaan

Kuningatar: no[...].siksi koska mä en sillai ku ja se on semmonen se seisomishommeli.

(VL) Prinsessa: ...no kun tuntuu että saa levähtää vähän aikaa.

(VL) Prinsessa Heittää istualtaan palloa..

(HL) Ohjaaja 1:Istutko vai seisotko yleensä ku puet,puet niinku vaatteita päälle?

Kuningatar: No mä en kyllä pysty seisomaan, että mä en kyllä pysy pystyssä ilman tukia

Ohjaaja 1: niin, että se on helpompi, helpompi tuota istualleen sen takia.

Kuningatar: nii

(VL) kuningatar istuu polvillaan lattialla ja sovittaa vaatteita.

(VL) ja Kuningatar pukee polvillaan pitkän pitsitakin ylleen

(VL) kuningatar istuu polvillaan lattialla ja sovittaa vaatteita,

Eläytyivät rooliin (Alakategoria 3.)

Rooliin eläytyminen oli lapsilla hyvin yleistä fyysisen haasteen eteen sattuessa. Tämä selittyy osittain myös sillä että kyseessä oli leikkikerho jossa teimme näytelmää ja kaikilla oli jokin siihen kuuluva rooli. Mutta tämä rooliin eläytyminen näkyi myös siinä että lapset ottivat haasteen kohdatessa usein myös eri roolin kuin heidän roolihahmonsa näytelmässä oli. Rooliin eläytyminen näkyi eri tavoin leikki-tilanteesta riippuen, mutta helpotti erityisesti jalkojen väsymistä - ja jäykkyyttä sekä tasapainon hallintaa.

(VL) Prinsessa potkii dallarista tukea ottaen sutta pois kimpustaan, päästäen karate-ääniä,

(VL) Kun Noita menee kysymään prinsessalta, saisiko hän soittaa hänelle yhden laulun, prinssi on polvillaan maassa kyynärpäillä maahan nojaten, mutta kun tulee soiton vuoro, hän pomppaa ylös ja alkaa soittaa noidan kanssa prinsessalle laulua.

(VL) (Kuningatar) hän lähtee hakemaan palloa konttaamalla ja haukkuen samalla kuin koira ja palaa samalla tavalla takaisin omalle paikalleen

(VL) Kuningatar kaatuu polvilleen ja lähtee kävelemään kohti ohjaajaa osallistuakseen hääkulkueeseen, haukkuu samalla kuin koira.

Kävelivät polvillaan (Alakategoria 4.)

Toimintaa kuvaava kategoria *Polvillaan kävely* kuvastaa liikkumisen fyysisen haastavuuden vaikutusta leikkitalanteessa. Se on seurausta jalkojen jäykkyydestä pääasiassa, mutta myös tasapainon hallinnasta, väsymyksestä ja *tilan tuomista haasteista*. Jotta nämä fyysiset haasteet vaikuttaisivat mahdollisimman vähän pukemiseen tai leikissä mukana olemiseen lapset kävelivät usein polvillaan leikkikerhon aikana.

(VL) Kuningatar tulee kävellen vaatetelineen luo ja istahtaa polvilleen valitsemaan rooli-vaatteita.

*(VL) Hän ei muista ottaa kuningartarta kädestä, jolloin kuningatar lähtee polvillaan kävel-
len seuraamaan muita.*

Menivät maaten (Alakategoria 5.)

Mahalleen meneminen oli lapsilla yleensä osoitus jalkojen väsymisestä, mutta siihen vaikutti myös leikkitalanne. Kun piti kerätä sammakoita vedestä, lapset eivät menneetkään polvilleen, vaan mahalleen. Alla olevassa videolitteraatissa kuvatussa tilanteessa mahalleen meno näyttäytyi aivan luonnollisena osana leikkiä eikä lasten tarvinnut näin ollen miettiä tasapainon hallintaa.

(VL) ...molemmat (Prinsessa ja Kuningatar) menevät makuulleen maahan ja keräävät sammakoita.

(VL) Kuningatar loikoilee lattialla ja leikkii nukkuvaa ja kuorsaa.

Ryömivät (Alakategoria 6.)

Ryömiminen helpotti tilan tuomia haasteita, jalkojen jäykkyyttä ja tasapainon hallintaa. Se näkyi aineistossa joko leikkiin kuuluvana tapana liikkua tai väsymystä ja tasapainon hallintaa helpottavana.

(VL) ...kuningatar laskeutuu polvilleen viimeiselle kivelle ja ryömii suolle.

(VL) Kun leikki on päättynyt, kaikki muut paitsi Prinsessa joka makaa edelleen väsyneenä jumppamatolla ohjaajan hierottavana, leikkivät "tunnelissa" polvillaan tai ryömien.

(VL) Alussa Prinsessa vaikuttaa tosi väsyneeltä ja ryömii makoilemaan patjalle kun ohjaaja kyselee, että mihin viimekerralla prinsessa sadussa jäimme.

Verbaaliset toiminnot fyysisten haasteiden edessä (Yläkategoria 2.)

Vierittää syyn toisaalle (Alakategoria 1.)

Kun leikkitilanteessa tuli vastaan fyysinen haaste jota lapset eivät jostain syystä kyenneet selvittämään, he vierittivät todellisen syyn toisaalle.

(VL) Ohjaaja 2 kuningattarelle: Etkö sinä jaksa kävellä?

Kuningatar: Se on niin iso!

Ohjaaja 2: Ai lakki?

Ohjaaja 2: No jätämme hatun tähän odottamaan ja otamme sen sitten tulomatalla, tule!

Kuningatar: Mää ootan tässä. (sanoo apeana.)

Tässä kategoriassa kuvaavassa haastatteluaineistossa todellisen syyn voidaan tulkit-
ta olevan jalkojen väsyminen ja lapsi ulkoistaa syyn liian isoon hattuun.

Pyysivät apua (Alakategoria 2.)

Lapset pyysivät apua leikkikerhon aikana ohjaajilta tai toisiltaan. Avun pyytämisen
lapset kokivat välillä kiusallisena, tämän pystyi aistimaan erityisesti niissä tilanteis-
sa joissa lapsi käytti avun pyytämiseen kiertoilmausta. Avun pyytämisessä korostui
ohjaajan ja lapsen välisen kommunikaation tärkeys sekä ohjaajan tilanteenlukutai-
to, sillä ohjaaja ei aina huomannut lapsen avun tarvetta fyysisen haasteen eteen
sattuessa ja joutui odottelemaan apua tai turvautumaan vaihtoehtoiseen toiminta-
muotoon. Roolivaatteiden pukemistilanteissa lapset olivat aktiivisia koska moti-
voivana tekijänä oli saada pukea hienoja rooliasuja, tämän vuoksi he pyysivät
apua yleensä hyvin suoraan.

(HL) Ohjaaja 1 :*no miltä se tuntuu ko joutuu pyytämään apua aina*

Prinsessa: *nii aika vaivalloista*

(VL) *...ja ohjaaja 2 tulee ja auttaa Kuningattaren ylös ja Kuningatar sanoo, että mulla pitä-
s olla kepit tässä.*

(VL) *Prinsessa kysyy avustajalta, että kummin päin tää tulee, kummin päin tää tulee.*

(VL) *Prinsessa ottaa pitsisen röyhelön ja asettelee sitä vyötärölleen ja huutaa: Ohjaaja,
Ohjaaja, nyt pittää tulla, voisiksää tulla laittaa tän kiinni?*

(VL) *Kun pitää nousta ylös, Kuningatar ojentaa kätensä avunpyynnön merkiksi*

(VL) *Kuningatar jää seisomaan näyttämön reunasta kiinni pitäen ja odottelee ohjaajaa
avustamaan.*

(VL) Prinsessa pyytää kuningattarelta kättään ojennellen kiviä heitettäväksi ja lopulta saakin.

Kyseenalaistivat ohjaajan kehotuksen (Alakategoria 3.)

Kun lapset kokivat jonkin asian leikkikerhossa epämiellyttävänä, he kyseenalaistivat tilanteen useimmiten verbaalisesti, mutta tekivät sitä myös fyysisesti. Kyseenalaistaminen painottui aineistossa lähes kokonaan ohjaajalähtöisiin tilanteisiin, joissa ohjaaja ehdotti lapsille leikin aikana jotakin leikkiin liittyvää toimintaa.

Tulkintani mukaan kyseenalaistaminen liittyi toiminnan haastavuuteen ja ohjaajalähtöisyyteen. Kyseenalaistamalla lapsi ilmaisi esimerkiksi väsymystä.

(VL) Kuningatar: Eikkaissää niinku oikeesti ajattele että tuonne ja näyttää kädellään luolan suuta josta heidän on määrä ryömiä läpi.

(VL) Ohjaaja 2: Me tulemme kuningattaren kanssa tänne seuraamaan toimitusta. (Ottaa kuningatarta kädestä kiinni ja hän nousee seisomaan.)

Kuningatar irrottaa käden ohjaajan kädestä ja kävelee tuolilleen istumaan,

Lasten toiminnassa haasteen edessä näkyi selkeästi se, että motivoiva leikkiminen ja rooliin eläytyminen olivat haasteita helpottavia tapoja toimia. Toiminnoissa haasteen kohdatessa tulee esille, että lapset osasivat hienosti valita itselle tilanteen mukaan luontevimman tavan toimia. Toiminnan luontevuudesta johtuen, esimerkiksi makuulleen meneminen leikkitilanteessa ei tuntunut mitenkään erikoiselta, vaan pikemminkin tilanteeseen kuuluvana asiana. Näin lasten toiminta fyysisten haasteiden edessä lievitti luontevalla tavalla fyysisiä haasteita leikkitilanteissa ja sai liikuntavamman ikään kuin häviämään. Hyvä esimerkki luontevasta leikkimisestä ja rooliin eläytymisestä on seuraava aineistolaina:

(VL) Prinsessa alkaa laulaa kauniisti ja liikkuu hyvin elegantisti jolloin dallari ja liikuntarajoitteisuusikään kuin häviävät.

Verbaaliset toimet haasteen kohdatessa osoittivat myös henkisten ja sosiaalisten haasteiden olemassaolon. Kun lapsi vieritti syyn esimerkiksi isoon hattuun, haaste ei suinkaan ollut liian isossa hatussa, vaan ohjaajan kysymyksessä, kun hän epäili lapsen jaksamista leikki-tilanteessa. Ohjaajan kysymyksenasettelu ja huono tilanteenlukutaito aiheuttivat lapselle tilanteessa sosiaalista painetta jatkaa leikkiä, vaikka hän ei olisi jaksanut tai halunnut.

Lasten kyseenalaistavat toimet ohjaajan kehotuksiin voidaan tulkita ilmentävän sosiaalisten tai henkisten haasteiden esiintymistä leikki-tilanteissa. Lapset eivät uskaltaneet tai kehdanneet ilmaista tyytymättömyyttä ohjaajan kehotuksiin suoraan, vaan kyseenalaistivat ne joko verbaalisesti tai fyysisesti toimimalla. Ohjaajan kehotukset aiheuttivat lapsille sosiaalista tai henkistä painetta, joten he kyseenalaistivat kehotukset esimerkiksi irrottamalla otteen ohjaajan kädestä ja kävelemällä omalle paikalleen.

7. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi ei ole tehty mitään yksiselitteistä listaa tai opasta koska jokaista laadullisen tutkimuksen metodein tehtyä tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena jolloin sen johdonmukaisuus eli koherenssi painottuu. Tutkijan on tuotava lukijalle selkeästi esille miten tutkimus on tehty. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 140- 141.) Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen eri vaiheet mahdollisimman tarkasti jotta tutkimus pysyisi mahdollisimman luotettavana.

Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen luotettavuuden arviointia Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven laatiman luettelon pohjalta. Siinä luettelossa he kuvaavat seikkoja jotka vaikuttavat laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen. Nämä asiat ovat:

Tutkimuksen kohde ja tarkoitus: Mitä olet tutkimassa ja miksi.

Omat sitoumuksesi tutkimuksessa: Miksi tutkimus on tärkeä? Ennakko-oletukset ennen tutkimuksen aloittamista? Ovatko ajatukset muuttuneet tutkimuksen aikana?

Kuvaus aineiston keruusta

Tutkimuksen tiedonantajat: Millä perusteella valitsin heidät?

Tutkija- tiedonantaja- suhde: Arvio siitä miten ohjaajien ja lasten välinen suhde toimi tutkimuksen aikana.

Tutkimuksen kesto

Aineiston analyysi

Tutkimuksen luotettavuus: Arvio siitä, miksi tutkimus on eettisesti korkeatasoinen

Tutkimuksen raportointi: Miten tutkimus on koottu ja analysoitu

(Tuomi, Sarajärvi 2009, 140- 141.)

Olen tuonut tutkimuksessani selkeästi esille tutkimukseni kohteen ja kertonut syitä sille, miksi kyseistä tutkimusta teen. Tutkin neljää erään erityiskoulun oppilasta jotka osallistuivat leikkikerhoon jossa itse toimin yhtenä ohjaajista. Tutkin sitä,

minkälaisia fyysisiä haasteita liikuntavammaiset lapset kohtaavat leikkikerhon aikana ja miten he toimivat haasteen edessä.

Luottamuksellisen ja rennon ilmapiirin aikaansaaminen leikkikerholaisten, niin ohjaajien kuin lastenkin välille, oli yksi tärkeimpiä tavoitteitamme aloittaessamme leikkikerhon vetämisen. Leikkikerhoa aloittaessamme koulun opettajat ja ohjaajat varoittelivat siitä että kerhoon ilmoittautuneet lapset eivät olleet juurikaan tekemisissä toistensa kanssa ja heidän saaminen leikkimään yhdessä saattaa tuottaa ongelmia. Huomasimme kuitenkin iloksemme että lapset alkoivat pienen alkujostelun jälkeen hienosti leikkiä keskenään. Prinsessasatu- leikki ja rooliin eläytyminen tuntui miellyttävän lapsia erityisesti. Lapset eläytyivät leikkiin antaumuksella ja leikkikerhon ilmapiiri oli vapautunut ja rento. Lasten intensiivinen eläytyminen leikkiin sai heidät unohtamaan kuvattavana olemisen varsin nopeasti. Tämä lisää mielestäni tutkimustulosten luotettavuutta koska lapset uskalsivat tuoda omat tunteensa ja mieltymyksensä tutkijoille esille.

Mielestäni tutkimusaihe on tärkeä, koska on tärkeää saada tietoa fyysisten haasteiden ja leikin välisestä suhteesta liikuntavammaisten lasten arjessa. Tutkimuksen objektiivisuutta tarkasteltaessa on syytä ottaa huomioon myös tutkimusaineiston havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus, eli missä määrin tutkijan omat lähtökohdat ja asenteet vaikuttavat siihen mitä tutkija kuulee ja havainnoi. Luotettavuuspohdinnoissa on hyvä pitää mielessä tutkijan puolueettomuus näkökulma. On otettava huomioon ne seikat, jotka tutkijan omassa persoonassa voivat olla tekijöitä jotka mahdollisesti vaikuttavat tutkimustuloksiin. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 136; Grönfors 2007, 152.)

Tätä tutkimusta tehdessä olen kiinnittänyt huomiota omaan lievään jalkojen jäykkyydestä johtuvaan kömpelöön kävelyyn. Olen siis itsekkin lievästi liikuntarajoitteinen. Tämä tosiseikka ei mielestäni ole vaikuttanut tutkimustulokseen sen luotettavuutta heikentävästi vaan mielestäni päinvastoin. Oma henkilökohtainen kokemukseni jalkojen jäykkyydestä on antanut minulle oikeanlaista silmää katsoa ja tulkita tutkimusaineistoa. Olen monessa kohdassa pystynyt samaistumaan lasten reaktioihin hankalissa tilanteissa.

Tässä tutkimuksessani keräsin aineistoa videoimalla, haastatteleamalla, havainnoimalla ja kirjoittamalla jokaisesta kerrasta muistiinpanoja. Päätökseni käyttää videoaineiston rinnalla myös haastatteluaineistoa osoittautui hyödylliseksi aineiston analyysivaiheessa, koska pystyin vertaamaan molempia aineistoa keskenään ja sain haastatteluaineistosta tukea videoiden analysoimiseen. Useiden erilaisten aineistonkeruumenetelmien käyttäminen rinnakkain katsotaan parantavan tutkimuksen luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 81.) Käyttämäni menetelmät mahdollistavat kokonaisvaltaisen kuvan saamisen lasten toiminnasta leikkikerhon aikana. Video- ja haastatteluaineiston käyttäminen rinnakkain tutkimusaineistona täydentää tutkijan havaintoja ja näin lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Rantala 2010, 112-113.)

Litteroin videoaineiston tekstimuotoon tarkasti ottaen huomioon kaikki videolla esiin tulevat seikat kuten puheet, eleet, ilmeet ja liikkeet. Lasten tunteiden ja vireyden vaihteluiden litteroiminen saattaa kuulostaa sivulliselta arveluttavalta ja epäluotettavalta, mutta itse tutkimustilanteessa olleena ja lasten kanssa leikkineenä pystyin jälkikäteenkin muistamaan ja aistimaan videolta tilanteet joissa lapsi oli esimerkiksi vaivaantunut, turhautunut tai väsynyt. Tämän huomaamista tuki myös leikkikerroista tekemämme muistiinpanot.

Videoinnin käyttö aineistonkeruumenetelmänä mahdollistaa laaja-alaisen kuvan saamisen tutkittavasta tilanteesta. Sen eduksi voidaan katsoa, että tutkija voi palata videoaineiston pariin kerta toisensa jälkeen. Tämä lisää aineiston analyysin luotettavuutta myös siltä osin että videoita voi katsoa myös hidastettuna, mikä helpottaa oleellisen informaation tuomista esiin. Videoidussa aineistossa ennakkokäsitykseni lasten toiminnasta leikkitalanteessa ei tule esille, koska kamera oli sijoitettu aina kuvaamaan leikkitalannetta mahdollisimman laajasti. (Jordan, Hendersson 1994, 72-73.)

Haastattelututkimuksen etuna katsotaan olevan sen joustava luonne. Kysymykset voidaan esittää tarkkaan strukturoidusti tai vapaammin siinä järjestyksessä kuin tutkija näkee tarpeelliseksi. Osallistuva havainnointi oli luontainen valinta yhdeksi tutkimusmetodeista, koska toimin itse yhtenä kerhon vetäjistä osallistuen leikkitoi-

mintaan. Kyseisen metodin käyttäminen sopi myös hyvin leikkitoiminnan tutkimiseen. (Eskola, Suoranta 2003, 99-100.)

Osallistuvana havainnoijana tutkijalla voi olla kiusaus valita havainnoinnin kohteita oman mielenkiinnon kohteen mukaan. Näin on vaarana, että tutkimustulos saattaa vinoutua. Tiedostimme tämän tosiseikan aineiston keruuvaihetta suunnitellessamme ja päätimme siksi käyttää apuna videokameraa sijoittaen sen saliin siten että kuvassa näkyisi koko salin tapahtumat kerralla. Näin pystyimme minimoimaan omien intressien vaikutuksen havainnointitilanteessa. Kameran sijainti salin nurkassa vähensi mielestäni sen vaikutusta lasten käyttäytymiseen leikkikerhon aikana, koska kamera ei ollut koko ajan ns. iholla. (Eskola, Suoranta 2003, 102-103.)

Tutkimuksen tiedonantajiksi määräytyivät leikkikerhoon osallistuvat lapset. En voinut itse vaikuttaa ryhmän kokoon tai oppilasainekseen. Näin tutkimukseni kohde-ryhmä muodostui neljästä oppilaasta, joista kaksi oli tyttöä ja kaksi poikaa. Haastateltaviksi valitsimme kerhon osallistuneet tytöt yksinkertaisesti siitä syystä, että he olivat puheliaampia kuin pojat, joten katsoimme heiltä saavamme enemmän informaatiota haastattelutilanteissa kuin pojilta. Tutkimuksen kohde-ryhmä on verrattain pieni ja kyseessä on ainutkertainen yksittäinen leikkikerho jota tutkin. Tästä johtuen valitsin yhdeksi tutkimusmetodiksi laadullisen tapaustutkimuksen. Tutkimusotteen päämääränä ei ole tehdä yleistettäviä tulkintoja tilanteesta, vaan pyrkiä kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavaa kohdetta. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on ilmiön syvempi ymmärtäminen. Siinä yleistettävyys liittyy tulkintojen tarkkaan selittämiseen ja niitä on hankala yleistää tilastollisin menetelmin. (Grönfors 1982, 11-15; Syrjäjä & Numminen, 1998, 6-16; Moilanen & Räihä, 2007, 67.)

Leikkikerhoon osallistuneiden lasten henkilöllisyyden olen salannut puhumalla koko tutkimuksen ajan kaikissa dokumenteissa lapsista roolihenkilöinä. Lapset olivat tietoisia siitä että heitä tutkitaan ja myös heidän vanhempansa ovat antaneet suostumuksensa tähän. Videoaineistosta on ainoastaan kopiot tutkijoilla ja leikkikerhoon osallistuneilla lapsilla. Näin ne eivät joudu väriin käsiin. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 132-133.)

Tutkimukseni luotettavuutta arvioitaessa nousee merkittävänä seikkana esiin tutkimuksen aloituksen ja lopetuksen välinen pitkä aika. Lähdin mukaan tutkimuspro-

jektiin jo vuonna 2007 ja keräsimme tutkimusaineistoa vuoden ajan. Kandidaatin työhömmä käyttimme ainoastaan keräämämme haastatteluaineiston sillä ajatuksella että käytämme videoaineiston mahdollisesti jatkotutkimukseen.

Olen analysoinut aineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin metodia käyttäen. Se etenee Milesin ja Hubermanin (1984) kehittämän metodin mukaisesti jossa aineisto ensin pelkistetään, sitten se ryhmitellään ja nimetään alakategoriat ja yläkategoriat ja lopuksi luodaan yhdistävät kategoriat. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 101.) Tein sen tukeutuen Straussin ja Corbinin suositukseen sisällön analyysistä, jonka mukaan teoreettiseen kirjallisuuteen kannattaa tutustua vasta analyysin jälkeen. Näin pyrin minimoimaan oman esiyymmärryksen vaikutuksen analyysin tuloksiin.

Tutkimusta tehdessäni olen kiinnittänyt erityistä huomiota tutkimuksen eettisyyteen. Käyttämäni tutkimusmenetelmät täyttävät mielestäni tieteellisestä tutkimuksesta säädetyt eettiset kriteerit. Aineiston analyysissä ja tulkinnassa olen luottanut omaan arviointikykyyni tutkijana. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 134.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa yhdeksi tärkeäksi tekijäksi nousee kysymys totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Se taas riippuu siitä miten totuudellinen tieto määritellään. Epsitemologisessa keskustelussa erotellaan neljä eri totuusteoriaa. Ensimmäinen niistä on korrespondenssi teoria jonka mukaan väite on tosi vain jos se vastaa todellisuutta ja se voidaan yleensä aistein todeta. Koherenssi teorian mukaan väite on totta jos se voidaan todeta yhtäpitäväksi muiden jo todeksi todettujen väitteiden kanssa. Pragmaattisessa totuusteoriassa taas on kysymys totuuden käytännöllisistä seurauksista. Sen mukaan väite on tosi jos se toimii ja on hyödyllinen. Konsensusukseen perustuva totuusteoria sitä vastoin painottaa yhteisymmärryksen merkitystä totuuden luomisessa. Laadullisen tutkimuksen totuuden arvioinnissa painottuvat konsensussteoria ja pragmaattinen totuusteoria sekä koherenssi teoria. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 134-135.)

8. POHDINTA

Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus tutkia sitä, minkälaisia haasteita liikuntavammaiset lapset kohtaavat leikkikerhon aikana eri leikki-tilanteissa ja miten lapset toimivat haasteen kohdatessaan. Aiheesta ei ole aikaisempia tutkimuksia, mikä osittain vaikutti tutkimuksen tekemisen motivaatioon. Aikaisempien tutkimusten puuttuminen aiheesta hankaloitti kirjallisuuden saantia ja lisäsi tutkimuksen haastavuutta. Tutkimuksen tekemisen haastavuutta kompensoi mielenkiintoinen aihe, joka antoi oivallisesti lisäpotkua tutkimuksen loppuunsaattamiseen.

Mielestäni aineistolähtöisen sisällönanalyysimenetelmän käyttäminen tutkimuksen analyysimenetelmänä osoittautui erittäin aikaa vieväksi ja raskaaksi. Se kuitenkin istui mielestäni hyvin juuri tämän kaltaisen tutkimuksen analyysimenetelmäksi jossa tutkijana pyrin löytämään niitä piilossa olevia asioita aineistostani. Tällainen asia oli kontekstin ja lasten henkilökohtaisten ominaisuuksien yhteisvaikutuksen merkitys pääkategorioiden (fyysiset haasteet ja toiminta haasteen kohdatessa) ilmenemismuodolle aineistossa. Leikkikerho kontekstina sisälsi useita eri konteksteja leikin etenemisestä riippuen. Vaihtuvat kontekstit toivat mukanaan erilaisia haasteita joita lapset kohtasivat leikin aikana. Jokainen prinsessaleikissä ilmenevä uusi este tai mikroleikki olivat tilanteita joita liikuntavammaisen lasten tuli miettiä erikseen. He joutuivat koko ajan ottamaan huomioon oman liikuntavammansa ja suhteuttamaan sen leikki-tilanteeseen, tilaan ja leikin etenemiseen. He joutuivat miettimään esimerkiksi kuinka päästä kiveltä kivelle kaatumatta, voinko pyytää apua, saanko apua, kuinka ilmaisen avun tarpeeni, miten helpotan jalkojen väsymistä tai kuinka ilmaisen etten jaksaa. Tällaisten kysymysten ilmeneminen aineistosta sai miettimään myös rakennettujen leikkipaikkojen soveltumista liikuntavammaisille lapsille. Kuinka esteellisyys ja erilaiset liikuntarajoitteet on otettu huomioon leikkipaikkojen suunnittelussa vai onko sitä huomioitu mitenkään. Mitä se mahdollisesti kertoo yhteiskunnan arvoista, näitä en kuitenkaan käsittele tutkielmassani koska silloin aihealue olisi kasvanut liian suureksi.

Aineiston analyysin pohjalta saadun tuloksen mukaan leikkikerhossa eteen tulleet erilaiset tilanteet yhdessä lapsen liikuntavamman kanssa määrittää sen, millaisia

haasteita lapsi kohtaa leikkutilanteessa. Tätä käsitystä tukee myös sosiaalinen vammaiskäsitys, jonka mukaan vammaisuuden aiheuttama toiminnan vajavuus ja haitta ovat sidoksissa ympäristöön, jossa ihminen elää, työskentelee ja viettää vapaa-aikaansa. Vammaisuutta ei voi kuvata ottamatta huomioon ympäristön asettamia esteitä, vaatimuksia ja mahdollisuuksia, sillä se ei ole staattinen, vaan muuttuva tila ja kuhunkin tilanteeseen sidottu ongelma. Sosiaalisen mallin kannattajien mukaan vammaisuus johtuu fyysisen ja sosiaalisen ympäristön esteistä. (Bury 1996, 26–27.)

Sosiaalinen vammaiskäsityksen mukaan yhteiskunnassa tuotetaan vammaisuutta luomalla ympäristöjä ja toimintoja, joita kaikki eivät voi käyttää. Tämä koskee niin sosiaalista ja materiaalista ympäristöä – perheen olosuhteita, tuloja, taloudellista tukea, koulutusta, työtä, asumista, liikkumista tai rakennettuun ympäristöön liittyviä tekijöitä (Barnes, Mercher 1999, 31–32; Reinikainen 2007, 29.) kuin muitakin asioita, jotka haittaavat vammaisten henkilöiden osallistumista. Ihmiset voivat aiheuttaa esteitä myös ennakkoluuloisella ja asenteellisella suhtautumisella (Oliver 1996, 32–33.) sekä vammaisuutta tuottavilla kulttuurisilla käytännöillä ja määritteillä. (Teittinen 2000, 160.) Liikuntavammaisen lapsen toimintakyky on sidoksissa fyysisen ja sosiaalisen ympäristön apuun. (Rintala 2002, 141.) Antti Teittinen korostaa että sosiaalinen konstruktio ei poista vammaisen tai liikuntavammaisen lapsen fyysisistä vammaa, se on hänen mielestään empiirinen fakta (Teittinen 2006, 230.) Ajatusta tukee myös Marjo-Riitta Reinikaisen ajatus vammaisuuden yhteiskunnallisesta mallista. Hänen mukaansa vammaisuutta ovat kaikki esteitä ja rajoituksia tuottavat asiat joita vammaisen ihminen kohtaa. (Reinikainen 2007, 29.)

Tätä taustaa vasten leikkikerhoon rakennettu rata ja leikkipaikat olivat ikään kuin yhteiskunnan tuottamia esteitä ja rajoituksia lasten toiminnalle. (Teittinen 2005, 127.) Aineiston analyysistä käy ilmi että lasten erilaiset liikuntavammat eivät itsessään olleet vammauttavia, vaan erilaiset kontekstit tekivät sen, tai helpottivat sitä. Aivan kuten yhteiskunnallisessa mallissa (Reinikainen 2007) todetaan. Tilan tuomat haasteet olivat yleistä väsymistä ja jalkojen väsymistä lisäävä tekijä leikkutilanteessa ja lapsi joutui niiden vuoksi usein ristiriitaisiin tilanteisiin. Tilan tuomat haasteet näkyivät aineistossa esimerkiksi tilanteena jossa lapsi joutui erikseen siirtymään seinän viereen saadakseen tukea ja päästäkseen seinästä tukea ottaen ylös

tai tilanteena jossa jalkojen väsyessä Kuningattaren keppien saanti ei ollutkaan niin yksinkertaista koska ne olivat ison salin ulkopuolella. Turvallisessa ympäristössä kuningatar rohkeni kävellä salin toiselle puolelle pitäen patterista kiinni, mutta salin ulkopuolelle hän ei tulkintani mukaan rojhennut seinästä tukea ottaen mennä vaikka hän olisi voinut pitää sielläkin seinästä kiinni. Nämä tilanteet osoittavat mielestäni hyvin sen miten fyysiset haasteet ja toiminta sen kohdatessa muuttuvat kontekstin mukaan. Tilanteen voidaan tulkita mukailevan sosiaalisen vammaistutkimuksen käsitystä yhteiskunnan vammauttavasta elementistä. (Oliver 1996, 32-33; Teittinen 2006, 160; Reinikainen 2007, 29.)

Edellä kuvattu tilanne toi esille myös tasapainon hallinnan fyysisen haastavuuden leikkitalanteessa. Tällöin fyysistä haastetta seuraavana toimintana polvillaan kävely tai konttaaminen tuen luokse vaikeuttivat liikkumista leikkitalanteessa. Tämä nivoutuu teoriaan siitä että rakennettu ympäristö luo vammaisuuden subjektin vaikeakulkuisuudellaan ja esteellisyydellään. (Reinikainen 2007, 52.)

Saliin rakentamamme esteistä muodostunut rata oli sinne tuotettu uusi asia jota lapset eivät olleet aikaisemmin nähneet ja kokeneet. Sen lisäksi leikin sisällä esiintyi useita erilaisia leikkitalanteita, joten jokainen eteen tuleva haaste oli erilainen. Lapset kokivat leikkitalan eri tavalla heidän henkilökohtaisten ominaisuuksiensa vuoksi. Sosiaalisen vammaistutkimuksen perspektiivistä katsoen, voidaan ajatella leikkikerhoon rakennetun leikkiympäristön olevan vakio, sinne rakennettu ympäristö, johon liikuntavammaiset lapset tulevat leikkimään ja jonka ominaisuudet muuttuvat leikin aikana. Miekka muuttuu kävelykepikeksi ja tuoli levähdyspaikaksi. Ajatus nivoutuu konduktiivisen kasvatuksen mukaiseen ajatukseen tilan kuntouttavasta ja voimaannuttavasta elementistä. (Teittinen 2005, 128; Kovanen, Uotinen 2006, 30.)

Laveasti ajateltuna leikkikerho määrittyi kontekstina, mutta leikkikerhon sisällä ilmeni monia eri todellisuuksia, joihin lapset reagoivat kukin omalla tavallaan. Fyysisiin haasteisiin nivoutui myös sosiaalisen vammaistutkimuksen teorian mukaan sosiaalinen aspekti ohjaajien mukanaolon vuoksi. Avun pyytäminen fyysisen haasteen eteen sattuessa koettiin lasten haastattelujen pohjalta *vaivalloisena*. Saman tulkinnan tein myös itse ohjaustilanteissa joissa lapsi *pyysi apua kiertoilmauksin* tai ei pyytänyt sitä ollenkaan vaan jatkoi leikkiä esimerkiksi *polvillaan kävellen*. Tätä

tulkintaa tukee myös Pentti Hakkaraisen näkemys aikuisen ohjaamisesta leikkitalanteessa jonka mukaan suoran leikinohjauksen ongelma on lasten ja ohjaajan välinen näkökulmaero. Aikuinen kokee itsensä opettajana eikä ole näin ollen samalla tasolla lapsen kanssa leikkitalanteessa. Aikuisen olisikin kyettävä menemään samalle tasolle lasten kanssa leikkitalanteessa jotta Vygotskyn (1978) ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä toteutuisi. (Hakkarainen 2002, 138-140.) Tässä tulee esille Michael Oliverin kritisoima ajatus vammaisuuden yksilöllisestä mallista joka painottaa vammaisuuden johtuvan vain biologisista seikoista ja unohtaa vammaisuuden sosiaalisen olemuksen. Siinä vammaiset lapset nähdään riippuvuussuhteessa eri ammattilaisiin jotka auttavat heitä jokapäiväisessä elämässä. (Vehmas 2005, 125; Reinikainen 2007, 51; Oliver 1996, 34.)

Vammaisen lapsen ohjeistamisessa ammatti-ihmiset katsovat asioita yleensä liikaa omasta ammatista käsin. (Mikkonen 1998, 21.) Näin toimimalla lapsi jää usein paitsioon. Tämän huomasin myös itse toimiessani ohjaajana leikkikerhossa. Liika keskittyminen ohjaajan rooliin muodosti tilanteita joissa lapsen riippuvuussuhde ohjaajaan korostui.

Hakkaraisen (2010) mukaan lähikehityksen vyöhykkeen toteutuminen leikissä vaatii ohjaajalta sosiaalista silmää, sillä aikuisen pitää osata erottaa ohjauksen tarve leikkitalanteessa. Ohjauksen tarve riippuu lasten iästä, leikin lajista, lasten leikkimisen taidoista ja muista tilanteeseen vaikuttavista tekijöistä. Ohjaajan tehtävänä voi olla joko leikkiin osallistuminen, leikkiin kannustaminen tai vain sivusta seuraaminen. (Hakkarainen 2010, 244; Kovanen, Uotinen 2006, 25.)

Perättäisiä lähikehityksen vyöhykkeen kriteerejä voidaan hahmottaa neljässä vaiheessa jotka ovat: Leikkiä valmistava vaihe, roolileikin alku, juonellisen logiikka ja sääntöjen logiikka (Hakkarainen 2010, 245.) Nämä kriteerit täyttyivät leikkikerhon aikana leikityssä prinsessa leikissä kun leikkikerhon alussa valmisteluvaiheessa luimme leikin tueksi prinsessa sadun, rakensimme rekvisiitan, jaoimme roolit sekä puimme roolivaatteet. Juoni lähti etenemään loogisesti mukautuen kulloiseenkin tilanteeseen ja sääntönä oli pyrkimys edetä rakennettua rataa pitkin leikissä eteenpäin.

Fyysiset haasteet ilmenivät rajoittavina tekijöinä lasten leikeissä joilla on kaikilla erilainen liikuntavamma. Lapset istuivat ja kävelivät polvillaan mielellään leikkikerhon aikana. Lapset perustelivat tätä sillä että saavat näin leikkien ja liikkuen levähtää vähän aikaa. Näin leikkimällä myös fyysiset haasteet vähenivät. Jalkojen väsymisen lisäksi istumiseen ja polvillaan kävelyyn leikkitalanteessa vaikuttivat lisäksi tasapainon hallinta, tilan tuomat haasteet tai jalkojen jäykkyys. Leikkitalanne vaikutti siihen, millaisissa tilanteissa lapset istuivat ja kävelivät polvillaan. Kaikkien lasten liikuntavammalle yhteinen piirre oli jalkojen jäykkyys ja lihasten heikkous joka näkyi leikkitalanteissa kömpelyytenä ja jalkojen väsymisenä. Nämä ovat niitä empirisiä faktoja joihin Teittinen viittaa teoksessaan. (Teittinen 2006, 230.) Mielekäs leikki ja rooliin eläytyminen kuitenkin helpottivat lasten liikuntavammasta johtuvia rajoituksia, mikä tukee tutkimustulostani fyysisten haasteiden kontekstuaalisesta luonteesta.

Leikin mielekkyys ja lasten motivaatio leikkiin nousi aineistosta merkittävänä tekijänä. Tutkijat painottavat leikin tutkimuksessa asioita eri tavalla, mutta useat tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että leikki on miellyttävää ja iloa tuottavaa. Sillä ei ole ulkoisia tavoitteita ja leikin motivaatio tulee lapsesta sisältä. Andreas Petön mukaan se tuo esiin kaikissa lapsissa piilevän potentiaalin. Spontaanin leikin merkitys fyysisten haasteiden vähentäjänä korostui esimerkiksi tilanteessa jossa Kuningatar ja Prinsessa lähtivät tekemään Prinssille jekkuja. Hetkeä aikaisemmin, ohjatun leikin aikana, Kuningatar oli sanonut että ei pysty kulkemaan ilman keppejä mutta jekutusleikissä hän juoksi ilman keppejä salin toiselle puolelle hakemaan tekoviiksiä. Edellä mainitusta tilanteesta tekemää tulkintaani tukee Hakkaraisen (2010) näkemys siitä että lasten oma kokeileva leikkitoiminta saa aikaan lähikehityksen vyöhykkeeseen siirtymisen. Se synnyttää Petön mukaan ortofunktionaalisen kehän joka voimaannuttaa lasta potentiaalinsa ylärajoilla. Yksin aikuisen- tai muu apu ei siihen johda. (Hakkarainen, 2010, 247; Kovanen, Uotinen 2006, 21-24.) Tätä taustaa vasten lähikehityksen vyöhyke ja voimaantuminen ovat hyvin lähellä toisiaan. (Siinonen 1999, 98.)

Kun lapsi leikkii, hän nauttii enemmän itse leikistä kuin tietyn lopputuloksen saavuttamisesta siinä. Leikissä ei olla todellisessa maailmassa vaan ns. kvasirealiteetissa. Siinä todelliset asiat ja esineet saavat mielikuvituksen avulla uuden merki-

tyksen. (Hännikäinen 1992,15-16.) Ihmisen mielikuvituksen avulla leikkijä voi matkustaa vaikka avaruuteen tai olla keskiaikainen prinsessa. Leikin mahdollisuudet ovat rajattomat. (Piiroinen 2004,14, 24.) Tämä tuli esille myös tutkimusaineistossa kun Prinssi käytti miekkaa kävelykeppinään astellessaan kivien yli.

Motivoiva leikkitilanne tai rooliin eläytyminen saivat lapset leikkimään ja unohtamaan fyysiset haasteet, esimerkiksi *jalkojen väsymisen* tai *tasapainonhallinnan ongelmat*. Tulkinta osoittaa leikin rajattomia mahdollisuuksia ja nojaa Vygotskyn teoriaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä jonka mukaan lapsi on leikkiessään päättä pitempi itseään. (Hakkarainen 2010, 244.)

Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotsky (1978) tarkoittaa kaikkea sitä mikä jää lapsen nykyisen taitotason ja potentiaalisen taitotason väliin. (Vygotsky 1978, 86.) Nyky- tutkijoiden tekemissä tulkinnoissa lähikehityksen vyöhykkeestä (Vygotsky 1978) painottuu ryhmien ja yhteisöjen merkitys lapsen yksilöllisessä kehityksessä. Sellaisia asioita joita lapsi ei pysty yksin tekemään, hän oppii parhaiten yhdessä tekemällä ja leikkimällä. (Hakkarainen 2002, 143.) Tämä tulkinta tukee tutkimuksen tuloksia, joista käy ilmi yhdessä leikkimisen merkitys fyysisten haasteiden vähentäjänä haastavissa leikkitilanteissa.

Lapsiporukassa tapahtuvassa roolileikissä on kyse sosiaalisesta tilanteesta jolloin lapset sovittujen roolien kautta ovat suhteessa toisiinsa roolien välityksellä. Roolit ovat kuin tosielämässäkin ihmisten välillä, joko vastavuoroisia tai toisiaan täydentäviä. (Hännikäinen 1992, 19.) Leikkikerhon aikana lapsilla oli prinsessasatuun sopivat roolit jotka he olivat keskenään jakaneet. Yksi oli Kuningatar, toinen prinsessa, kolmas oli prinssi ja neljäs esitti noitaa. Lapset kehittivät leikin juonta spontaanisti eteenpäin ja loivat leikin sisälle useita eri leikkejä. Tämä on Pentti Hakkaraisen mukaan tyypillistä lasten leikeissä. (Hakkarainen 2002) Voidaan sanoa, että leikin sisällä olevat ”mikroleikit” helpottivat lasten osallistumista leikkiin kun ei tarvinnut tehdä samalla tavalla kuin kaveri teki, vaan pystyi jättämään joitakin osia leikistä pois ja hyppäämään seuraavaan. Tämä tuli esille aineistossa kun Prinsessa ei halunnut ryömiä luolan läpi eikä mennä vesiputouksen yli, vaan kiersi ne kävelytelineen kanssa. Hän meni rataa eteenpäin ja kehitti leikin jossa susilauma hyökkää hänen kimppuunsa. Tällöin vesiputousta ylittämässä ollut Kuningatar

riensi hänen apuun ja he alkoivat yhdessä hätistelemään susia pois heidän kim-pustaan.

Leikin kehittymien omaa rataansa vastaa Hakkaraisen tulkintaa roolileikin etene-misestä. Hänen mukaansa leikkiin osallistuja ei tiedä miten toiset reagoivat hänen toimintaan leikin aikana, hyväksyvätkö vai hylkäävätkö sen. Jokainen rooliteko leikin aikana saa lopullisen merkityksen vasta muiden leikkiin osallistuneiden reak-tioissa. Symboliikan ohjatessa leikkiä, jokainen leikkiin osallistuva joutuu ponniste-lemään ymmärtääkseen mitä kukin leikkijä ehdottaa omalla vuorollaan. Kuvatun kaltainen kypsä juonellinen leikki on yleensä pitkäkestoista ja rooleja siinä voi olla useita samalla henkilöllä. (Hakkarainen 2010, 245-246.) Leikin sisäisten leikkien voidaan katsoa olevan liikuntavammaisen lapsen leikissä mukanaoloa helpottava tekijä, koska liikuntavamman ilmenemismuodot ovat niin moninaiset.

Aineistosta nousi esille että fyysisten haasteiden tullessa eteen lapset helpottivat hankalia tilanteita eri tavalla. Pukemistilanteissa liikuntavammasta aiheutuvat fyy-siset haasteet tulevat selkeästi esille kun ohjaaja pyysi kuningatarlaittamaan korvakorut prinsessan korviin. Tulkintani mukaan huono tasapaino ja jalkojen jäyk-kyys korostuivat ja saivat aikaan ristiriitatilanteen kun kuningatar ei edellä maini-tuista syistä johtuen ollut halukas nousemaan ylös jotta korvakorujen laitto olisi onnistunut. Myöskään prinsessa ei voinut kävelytelineen kanssa seisoessa kumar-tua tarpeeksi. Tässä lapsen henkilökohtainen, faktuaalinen fyysinen rajoite koros-tui pukemistilanteessa (Reinikainen 2007) ja rajoitetta lieventävänä toimena Ku-ningatar pyysi ohjaajan apua. Tässä tilanteessa nousee esille voimaantumisteori-an kysymys siitä, voiko toinen ihminen voimaannuttaa toista ihmistä. Tähän viittaa termi *empowerment-as-authorization*, joka tarkoittaa voiman saamista ulkopuolelta tai joltakin toiselta. Mielestäni tässä tapauksessa voimaantumista ei tapahtunut koska tilanne, eli konteksti pakotti lapsen pyytämään apua eikä ollut vapaaehtoista eikä lapsesta itsestään lähtevää. (Siitonen 1991, 91, 93.)

Jalkojen jäykkyyttä ja huonoa tasapainoa helpottava tapa pukea vaatteet mieluiten istuen jotta jalkojen jäykkyys ja huono tasapaino eivät korostuisi tilanteessa, voi-daan sen sijaan nähdä voimaannuttavana tilanteena, koska se oli lapsista itses-

tään lähtevää, vapaaehtoista toimintaa ja vähentää näin fyysistä haastetta tilanteessa. (Siitonen 1999, 61, 91.)

Tutkimukseni tuloksista kävi ilmi, että motivoivalla leikkitilanteella oli suuri merkitys liikuntarajoitteisuuden helpottamiseen erilaisissa leikkitilanteissa. Jatkotutkimuksessa voisi selvittää miten liikuntavammaiset lapset toimivat jos kyseessä olisi pelkkä jumpparata, ilman kehystarinaa ja tutkia miten lapset silloin toimisivat. Toisena jatkotutkimuksen aiheena voisi tutkia miten liikuntavammaiset lapset ajattelevat esteettömiksi suunnitelluista leikkipuistoista. Kokevatko he ne omikseen, onko niissä helppo leikkiä, antavatko ne mahdollisuuksia leikkiin ja ennen kaikkea, motivoiko rakennetut uudet leikkipuistot liikuntavammaisia lapsia leikkimään niissä.

LÄHTEET

- Aaltola, J., Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva. PS – Kustannus.
- Autio, S., Kaski, M., Manninen, A. & Palo, J. 1992. Kehitysvammaisuus. Porvoo. WSOY.
- Autti - Rämö, I. 2004. CP-vammaisuus. Teoksessa Sillanpää, M. (Toim.) Lasten neurologia. Helsinki: Lastentautien tutkimussäätiö.
- Barney G. Glaser. Theoretical Sensitivity : Advances in The Methodology of Grounded theory. 1978. Millvalley, (Calif.). Sociology press.
- Barnes, C., Mercher, G., & Shakespear, T. 1999 Exploring disability: A Sociological introduction. Polity Press. Cambridge
- Bury, M. 1996. Defining and researching disability; challenges and responses. 17-38. Julkaisussa Barnes, C., Mercher, G. Exploring the divide: illness and disability. Leeds. Disability Press.
- Christensen, N., Launer, I. 1985. Leikki ja varhaiskasvatus. Helsinki. Kansankulttuuri.
- Cohen, L., Manion, L & Morrison, K. 2007. Research Methods in Education. (6. p.) London: Routledge.
- Erityisopetuksen kehittämisen ohjausryhmä. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007/47. Opetusministeriö.
- Emanuelsson, I. 2010. 125-134. Integraatio ja segregatio. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä. PS- Kustannus.
- Eskola, J., Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä. Vastapaino.
- Glaser, B, G., Strauss, A. 1967. The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research. New York. (N.Y.)Aldine de Gruyter.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva. WSOY.

Grönfors, M. 2007. Teoksessa Aaltola, J., Raine, V. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva. PS - Kustannus.

Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.

Hakkarainen, P. 2002a Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva. PS - Kustannus.

Hakkarainen, P. 2002b. Varhaiskasvatus ja tieteellinen tutkimus. Teoksessa Kasvatus 33. Kasvatustieteellinen aikakauskirja. Jyväskylä. kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Hakkarainen, P. 2004. Leikki lasten toimintana. 160-166. Teoksessa Piironen L. (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki. WSOY.

Hakkarainen, P. 2010. Lähikehityksen vyöhyke - Pedagogiikan kulmakivi? 240-251. Teoksessa Kasvatus 3/2010.

Harkness, L., Bundy, A, C. 2001. The Test of Playfulness and Children With Physical Disabilities. 73-89. Teoksessa The Occupational Therapy Journal of Research. ProQuest Central

Helenius, A. 1993. Leikin Kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki. Kirjayhtymä.

Hännikäinen, M. 1992. Roolileikkiin siirtyminen leikkiin kehitysvaiheena. Piagetilainen näkökulma. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.

Ikonen, O., Virtanen, P. (toim.) 2007. Erilainen oppia yhteiseen kouluun. Juva. PS-Kustannus.

Jordan, B., Henderson, A. 1994. Interaction analysis: Foundations and Practice. Institute for Research on Learning, IRL-94-0027, Menolo Park

Järvikoski, A., Härkäpää, K., Pättikangas, M. 1999. 112. Vammaisen henkilön valtaistuminen – Palvelujärjestelmän avulla tai ilman sitä. Teoksessa Teoksessa Nouko- Juvonen, S. Pyörätuolitango. Näkökulmia vammaisuuteen. Edita. Helsinki.

- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki. Gaudeamus.
- Kansanen, P. Uusikylä, K. 2004. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä, PS – Kustannus.
- Kaski, M., Manninen, A. Pihko, H. (Toim.) 2012. Kehitysvammaisuus. Helsinki. Sanoma Pro.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. 70-85. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. PS - Kustannus.
- Koro, J. 1982. Teoksessa Moberg, S. (Toim.) Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä. Gummerus.
- Kovanen, P., Uotinen, S., 2006. Oppi omiin käsiin. Liikuntavamma toiminnan haasteena. Juva. Ps-Kustannus, Opetus 2000.
- Lampinen, R. Omat polut. 2007. Helsinki. Edita.
- Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet. Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino.
- Lindqvist, G. 2001. Pikkulasten leikki. Aikuisten roolien luominen ja lasten merkitysten muodostaminen. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisu. Sarja C: Varhaiskasvatus 8/2001.
- Lyytinen, P. 2000. Varhainen leikki ja sen arviointi. Jyväskylä. Jyväskylän yliopiston Lapsitutkimuskeskus. Niilo Mäki Instituutti.
- Metsämuuronen, Jari (toim.). 2011. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki. Methelp.
- Mikkonen, S. 1998. Teoksessa Elämän maku. Tietoa ja kertomuksia hydrokefaliasta ja MMC:stä. Helsinki. Suomen CP-Liitto ry. Edita.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.

Mitchell, D. 2008. What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies. London & New York. Routledge.

Moberg, S. 1999. 38-39. Integraatio ja sen tavoittelun ongelmat. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? 2. Korjattu painos. Helsinki. Kehitysvammaliitto ry

Moilanen, P., Räihä, P. 2007. 46 – 69. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Aaltola, J. (toim.), Valli, R. Jyväskylä. PS- kustannus.

Murto, P. 1999. 30-53. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa inkluusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen.. Jyväskylä. PS-kustannus.

Nouko-Juvonen, S. 1996. Pyörätuolitango. Näkökulmia vammaisuuteen. Helsinki. Edita.

Oliver, M. 1996 Understanding disability. From Theory to Practice. Basingstoke. MacMillan.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki. Opetushallitus.

Pelkonen, M. Vilberg, M. Vaillinaisesta kokonaiseksi. 1994. Helsinki. Kääntöpiiri.

Perusopetuslaki 1998/628.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki> [viitattu 6.11.2013]

Perusopetuslaki 2010/642.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki%202010%2F642> [viitattu 6.11.2013]

Pihlaja, P. Lahdenperä-Mustajärvi, M. 2004. Teoksessa Pihlaja, P. Viitala, R. (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki. WSOY.

Piironen, Liisa. (toim.) 2004. Leikin pikkujättiläinen. Helsinki. WSOY.

- Pires, M. W., Millet Landau, G. 1982. Leikin lahja ja sen merkitys lapsen kehitykselle. Helsinki. Otava.
- Puolanne, M. 1991. Teoksessa Mälkiä, E. (Toim.) Erityisliikunta 1. Lahti. Valmennuskolmio.
- Rantala, I. 2010. 112-113. Teoksessa Aaltola J. Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä. PS- Kustannus.
- Reinikainen, M. 2007. Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit. Yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Rintala, P. 2002.149-158. Teoksessa Mälkiä, E. Rintala, P. Uusi erityisliikunta. Liikunnan sovellukset erityisryhmille. Helsinki. Liikuntatieteellinen seura.
- Saarela-Kinnunen, M., Eskola, J. 2010 Teoksessa Aaltola, J., Raine,V. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva. Ps-Kustannus.
- Salamancan julistus 1994. <http://www.vane.to/salamanca.htm> [viitattu 7.11.2013]
- Saloviita, T. 2006. Erityiskasvatus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), 326-342.
- Shikako-Thomas, K., Dahan-Oliel, N. & Shevell, Michael. 2012. Play and be happy. Leisure participation and quality of life in school-aged children with cerebral palsy. Teoksessa International journal of pediatrics. Julkaistu verkossa Huhtikuun 7. 2012. PMID: PMC3420102
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu. Oulun yliopiston kirjasto.
- Sillanpää, M., Herregård, E., Iivanainen, M., Koivikko, M. & Rantala, H. toim. 2004. Lasten neurologia 2. Jyväskylä. Uudistettu painos. Duodecim. Gummerus kirjapaino oy.
- Stakess. Ohjeita ja luokituksia 2004:4 ICF-Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. 2007.
- Strandell, H. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. 1995. Tampere. Gaudeamus.
- Strauss, A. Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research : Grounded Theory Procedures and Techniques. (Calif.) Newbury Park. SAGE

Strauss, A. Corbin, J. 1998. Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. (Calif.).

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston

kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988. Oulu: Oulun yliopiston Monistus- ja Kuvakeskus

Takala, M. 2010. 13-20. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki. Gaudeamus.

Takanen, T. 2005 Voimaantuva työyhteisö- Miten luomme tulevaisuutta Helsinki. Sun Innovations.

Teittinen, A. 2000. Miten tutkia vammaisuutta yhteiskunnallisena kysymyksenä. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto, Kampsukirja.

Teittinen, A. (toim.) 2006. Vammaisuuden tutkimus. Helsinki. Yliopistopaino.

Tilastokeskus 2012. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2011. http://www.stat.fi/til/erop/2011/erop_2011_2012-0612_tau_004_fi.html [viitattu 6.11.2013]

Tujula, P. 2001. Esteettömässä leikkipaikassa pyörätuolilla hiekkalaatikolle. Teoksessa, Viherympäristö. Helsinki. Puutarhaliitto ry.

Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Tammi.

Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki. Gaudeamus.

Vilkka, H. Tutki ja havainnoi. 2006. Vaajakoski. Gummerus.

Vygotsky, L, S. 1978. Thought and Language. Cambridge: MIT Press.

Vygotsky, L, S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. Helkama, K. & Koski-Jännes, A. Espoo. Weilin + Göös.

Yhdistyneiden Kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus. Sosiaali – ja Terveysministeriö 2007: 4. Selkokieli.

http://papunet.net/selko/wp-content/uploads/2010/02/YK_sopimus.pdf

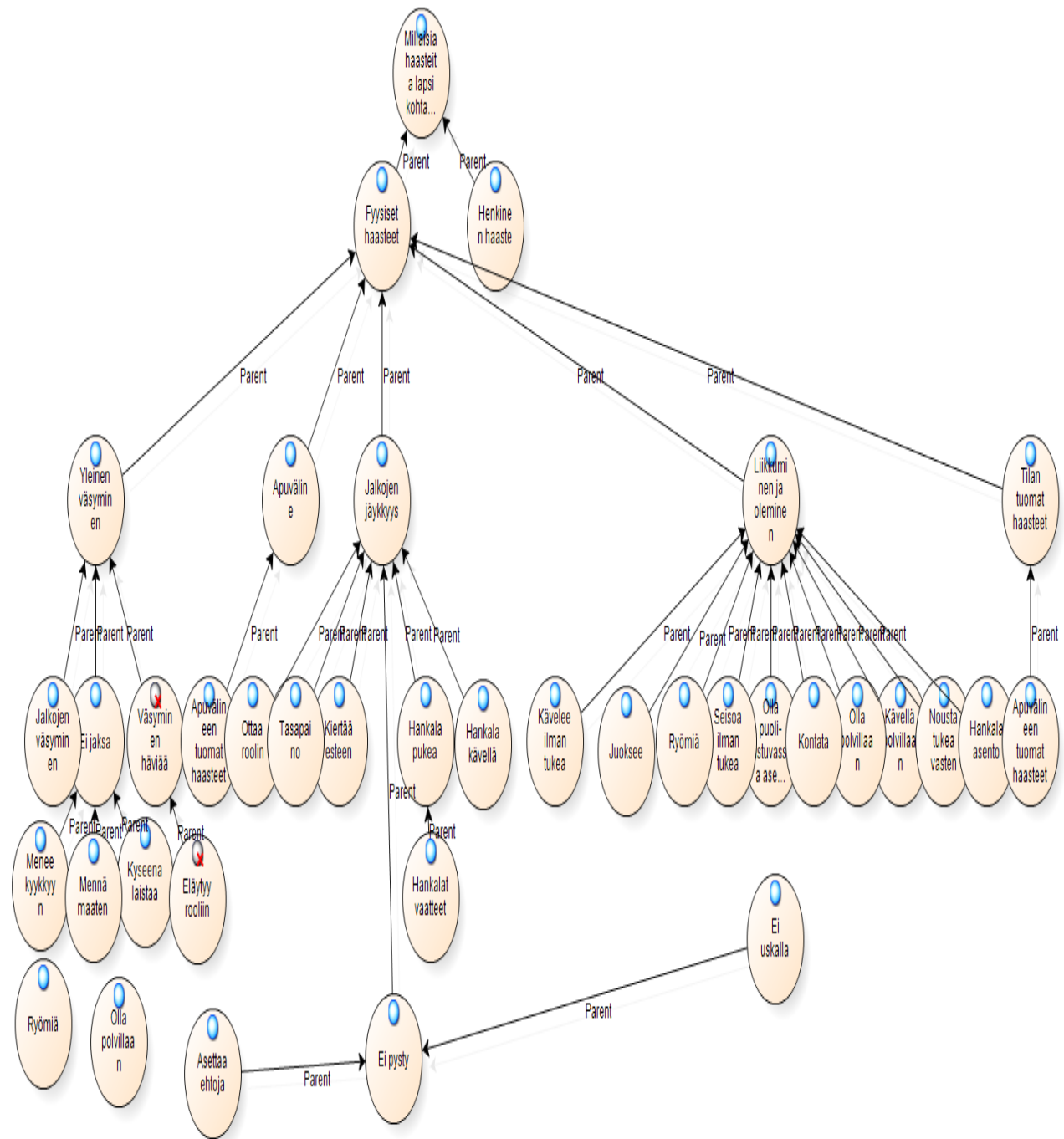
[viitattu

30.8.

2013]

LIITTEET

Esimerkki Qsr-NVivo9 ohjelman käytöstä kategorioiden välisiä suhteita tutkiessa.



Hei!

Tutkimustamme sekä opinnäytetyötämme varten tarkoituksenamme on haastatella lapsia kerhokokemuksista. Olemme kysyneet lapseltasi halukkuudesta osallistua haastatteluun. Haastattelut toteuttaisimme toukokuun alussa, heti lasten koulupäivän jälkeen. Haastattelukertoja olisi yksi tai kaksi. Haastatteluista saatua tietoa käsittelemme luottamuksellisesti sekä nimettömänä.

Mikäli annatte suostumuksenne lapsenne haastatteluun, pyydämme ilmoittamaan siitä Elisalle joko puhelimitse 045-1320131 tai sähköpostitse: elisa-mae@paju.oulu.fi. Voimme sopia tarkemmin haastatteluajoista XXXX:n välityksellä.

Lapsenne osallistuessa haastatteluun pyydämme teitä allekirjoittamaan alla olevan haastatteluluvan ja palauttamaan sen meille lapsenne tullessa ensimmäiselle haastattelukerralle.

Ystävällisin terveisin, ohjaajat Elisa Mäenpää ja Antti Mainio

HAASTATTELULUPA

Lapseni _____ voi osallistua Elisa Mäenpään ja Antti Mainion opinnäytetyötä ja tutkimusta varten tekemään haastatteluun, joka koskee lapsen kokemuksia toimintakerhosta ja leikistä. Haastattelun tuloksia käsitellään luottamuksellisesti ja nimettömänä opinnäytetyön ja tutkimuksen yhteydessä.

Paikka ja aika

Allekirjoitus ja nimenselvennös