



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

PEURASAARI SALLA-MARI
KOULULIIKUNTATUNNIT OSALLISUUDEN LISÄJÄNÄ
YLEISOPETUKSEEN INTEGROITUIJEN ERITYISOPPILAIDEN KOHDALLA?

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus
2015



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author	
		Peurasaari Salla-Mari	
Työn nimi/Title of thesis			
Koululiikuntatunnit osallisuuden lisääjänä yleisopetukseen integroitujen erityisoppilaiden kohdalla			
Pääaine/Major subject	Työn laji/Type of thesis	Aika/Year	Sivumäärä/No. of pages
Kasvatustiede	Pro gradu	2015	65
Tiivistelmä/Abstract			
<p>Työni tavoitteena on selvittää, miten koululiikuntatunnit voivat lisätä erityisoppilaan osallisuutta muuhun ryhmään? Osallisuuden muodostumisen lisäksi selvitän niitä tekijöitä, jotka mahdollisesti lisäävät erityisoppilaan osallisuutta sekä niitä tekijöitä, jotka toimivat osallisuuden syntymisen esteenä.</p> <p>Tuloksista käy ilmi, että osallisuuden syntymiseen vaikuttivat kaksi päätekijää, jotka olivat opettajan toiminta sekä liikunnan vaikutukset oppilaaseen. Opettajan toiminnassa keskeisimmiksi tekijöiksi muodostuivat oppituntien suunnittelu ja toteutus sekä opettajan käyttämät tukitoimet. Suunnittelussa opettajan tuli huomioida esimerkiksi sopivat ryhmäjaot ja opettajan käyttämistä tukitoimista esille nousivat muun muassa opetuksen eriyttäminen ja avustajien käyttäminen. Liikunnan vaikutuksen oppilaaseen jakautuivat positiivisiin ja negatiivisiin vaikutuksiin. Positiiviset vaikutukset edistävät osallisuuden syntymistä, ja sellaisia vaikutuksia olivat esimerkiksi ovat itsetunnon nousu sekä ryhmään pääseminen. Yhtenä liikunnan negatiivisena vaikutuksena esille nousi syrjäytyminen, mikä toimii muiden negatiivisten vaikutusten tavoin osallisuuden syntymisen esteenä.</p> <p>Määrittelen tutkimuksessani erityispedagogiikkaa, erityisen tuen tarvetta, tuen tarpeen syitä, erityisopetusta ja osallisuutta sekä käsittelen koululiikunnan mahdollisuuksia osallisuuden lisääjänä. Teoreettisessa viitekehyksessä käsittelen myös kolmiportaista tukea, integraatiota ja inklusiota osana kaikille yhteistä koulua ja sen toimintakulttuuria.</p> <p>Kyseessä on laadullinen, teemahaastatteluihin perustuva tutkimus, jossa käsitellään kolmen opettajan käsityksiä tutkittavasta asiasta. Haastatteluaineistoni on kirjoitettu tekstimuotoon, jonka olen analysoinut sisällönanalyysin avulla. Tutkimukseni teorettinen viitekehys, grounded teoria, muodostuu vuoropuheluna sisällönanalyysin käyttämien menetelmien kanssa. Laadullisessa sisällönanalyysissä aineistosta etsitään ensin tutkimuskysymyksiin vastaavat ilmaisut, jotka pelkistetään sanoiksi ja sanat taas kategorisoidaan luokiksi, jotka antavat tutkimusongelmiin selkeät vastaukset. Kategoriat syntyvät vähitellen avoimessa vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Grounded teoria perustuu oman aineiston tulkintaan ja se muodostuu sisällönanalyysin avulla saaduista tuloksista. Tutkimus muodostaa siis oman teoriansa, mikä ei perustu mihinkään valmiiseen teoriaan tai olemassa olevaan tutkimussuuntaukseen. Tutkimuksen tulosten tarkastelun</p>			
Asiasanat/Keywords Grounded teoria, integraatio, inklusio, erityisoppilas, erityinen tuki, erityispedagogiikka, liikunta, osallisuus, sisällönanalyysi			

Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author	
		Peurasaari Salla-Mari	
Työn nimi/Title of thesis			
Physical education lessons in promoting social engagement among special needs students integrated into mainstream classes			
Pääaine/Major subject	Työn laji/Type of thesis	Aika/Year	Sivumäärä/No. of pages
Education	Master's thesis	2015	65
Tiivistelmä/Abstract			
<p>My thesis aims to study how physical education lessons could add to social engagement with the rest of the group among special needs students. In addition to the emergence of social engagement, I also investigate the factors that might add to their participation and factors that function as obstacles to participation.</p> <p>The results show that two main factors had an influence on the emergence of social engagement: the teacher's actions and the effects of PE lessons on the student. In terms of the teacher's actions, the most important factors turned out to be the way in which the lessons were planned and implemented, and which support measures the teacher chose to use. In his planning measures, the teacher needed to observe proper division of the students into groups, among other things, while differentiation of teaching and the use of assistants were highlighted as some of the support measures. PE lessons had positive and negative effects on the students. Social engagement is fostered by positive effects such as increased self-esteem and achieving group membership. Exclusion emerged as a negative effect of physical education, helping to hinder social engagement similarly to other negative effects.</p> <p>In my study, I define special education, the need for special support, the reasons for the need of support, special education and social engagement, and I discuss the opportunities offered by physical education to add to social engagement. In my theoretical frame of reference I also discuss the three-tier support, integration and inclusion as part of a school that is common to all and as part of its culture.</p> <p>This is a qualitative study based on theme interviews in which the views of three teachers on the matter under study are discussed. The interview data was written into a textual format and then analysed by means of content analysis. The theoretical frame of reference of my study, i.e. grounded theory, is takes shape through a dialogue with the methods used in content analysis. In qualitative content analysis, expressions providing answers to the research problems are first searched in the data, they are then reduced into words which are further categorised into classes that provide clear-cut answers to the research problems. The categories arise gradually in open interaction with the data. Grounded theory is based on the interpretation of the researcher's own data and is constituted by the results obtained by means of content analysis. The study thus</p>			

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Erytispedagogiikka ja erityiset oppilaat	4
2.1	Integraatio ja inklusio	4
2.2	Kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä.....	6
2.3	Tuen eri muodot.....	8
2.3.1	<i>Liikkumisen vaikeudet</i>	10
2.3.2	<i>Motoriset vaikeudet erityisen tuen tarpeen syynä</i>	11
2.3.3	<i>Motoristen vaikeuksien vaikutukset ja esiintyminen</i>	Error! Bookmark not defined.
3	Koululiikunta osallisuuden lisääjänä	14
3.1	Osallisuuden määrittely.....	14
3.1.1	<i>Osallisuus kouluympäristössä</i>	14
3.1.2	<i>Osallisuus yksilön näkökulmasta</i>	16
3.2	Mitä on liikuntakasvatus ja koululiikunta	16
3.3	Liikunnan vaikutuksia	18
3.4	Lapsi liikkujana	19
3.5	Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin	20
3.5.1	<i>Liikuntatunnit oppimistilanteina</i>	21
3.5.2	<i>Harjoittelun merkitys oppimisessa</i>	22
4	Tutkimus	24
4.1	Tutkimuksen tavoite	24
4.2	Grounded teoria tutkimuksen lähtökohtana.....	24
4.3	Tutkimusaineiston keruu ja hankinta.....	26
4.4	Aineiston analyysi ja sen vaiheet	27
4.4.1	<i>Sisällönanalyysi</i>	Error! Bookmark not defined.
4.4.2	<i>Analyysin eteneminen</i>	29
5	Tutkimustulokset	32
5.1	Tekijät, jotka mahdollistavat koululiikunnan osallistavan vaikutuksen	33
5.1.1	<i>Opettajan toiminta (Pääkategoria 1.)</i>	33
5.1.2	<i>Liikunnan vaikutukset (Pääkategoria 2.)</i>	41
6	Johtopäätökset	52

7	Pohdinta	54
7.1	Luotettavuuden arviointi	55
	Lähteet	59

1 Johdanto

Kiinnostukseni tutkielman aihetta ja itse erityispedagogiikkaa kohtaan syntyi jo vuosia ennen opintojeni aloittamista, kun työskentelin erityiskoulussa koulunkäynninohjaajana. Erityisopetuksen ja erityisoppilaiden maailma oli aivan toisenlainen kuin mihin olin itse peruskouluaikana tottunut. Se haastaa kasvattajana aivan uudella tavalla ja pakottaa keksimään jatkuvasti uusia ratkaisuja oppilaiden kanssa eteen tuleviin ongelma-kohtiin. Oppilaiden erilaisuus ja siitä johtuvat vaikeudet koulupolulla ovat äärimmäisen kiinnostavia, ja vielä kiinnostavampaa olisi löytää tehokkaita keinoja oppimisen esteiden poistamiseksi. Erityisen tuen piiriin kuuluvien kirjavasta erilaisuudesta johtuen heidän keskuudessaan korostuu entisestään oppimisen ja oppimistapojen yksilöllisyys, mikä opettajan tulisi voida opetuksessaan ja sen suunnittelussa keskeisesti huomioida. Erityiskoulussa, jossa työskentelin, opetuksesta vastasivat koulutuksen saaneet erityisopettajat, joten vammaisuutta tai muita oppimisvaikeuksia ei koettu liialliseksi haasteeksi opettajien keskuudessa. Jokaisen erityispiirteen, sairauden tai vamman pääpiirteet ovat aina toisistaan poikkeavia ja opettajan on hallittava kaikki mahdollinen tieto aiheesta silloin, kun luokkaan tällainen oppilas tulee. Erityisopetuksen käyttämät toimintamallit ja ratkaisut, joita tehdään oppimisen edistämiseksi ja helpottamiseksi, ovat todella luovia ja kekseliäitä.

Liikunta on kulkenut koko elämäni ajan mukana hyvin merkittävässä roolissa. Liikunnan harrastaminen on loputon matka itseensä ja fyysiseen olemukseensa, se vaikuttaa monin tavoin mieleemme ja kehoomme. Liikuntaa harrastaessa ihmisen persoonallisuus voi muuttua aivan toisenlaiseksi kuin millaisena muuten esiinnyimme. Liikunnalla on mahdollista avata uusia ovia, oppia ja uskaltaa kokeilla omia rajojaan ihmisenä todellisessa, mutta silti keinotekoisessa ympäristössä. Pelit ja leikit opettavat niin sosiaalisten suhteiden rakentamisesta, ryhmätyöskentelytaidoista kuin vastuun kantamisestakin. Välillisesti liikunnan avulla opittavien asioiden määrä on äärimmäisen suuri ja liikunnallisia keinoja olisikin syytä käyttää mahdollisimman paljon hyväksi opetuksessa. Siksi uskon vahvasti liikunnan voivan tarjota lukemattomia ja erittäin tehokkaita tapoja tukea juuri heikoimmin koulussa menestyvien oppilaiden oppimista ja sosiaalista mukaan pääsyä. Tämä vahva kiinnostukseni ja uskoni liikunnan voimaa kohtaan sai minut innostumaan selvittämään tässä tutkimuksessa niitä seikkoja, jotka

liikuntatunneilla vaikuttavat erityisoppilaan osallisuuteen. Koin myös tärkeäksi ottaa esiin liikunnan harrastamisessa koetut negatiiviset asiat ja sitä haittaavat motoriset vaikeudet. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää erityispedagogiikkaan liittyviä keskeisiä käsitteitä sekä erityisoppilaiden erityispiirteiden tuomia haasteita, jotka vaikuttavat osallisuuden syntymiseen tai syntymättä jäämiseen koululiikuntatunneilla.

Opettajan työn kannalta tämä tutkimus käsittelee nykykoulun arkea ja niitä kysymyksiä, joihin opettajat törmäävät jokapäiväisessä työssään omien valintojen, työtapojen ja arvomaailmoidensa kautta. Nykyisen kehityksen suuntautuessa lähikoulujen ja integraation yleistymiseen, on erityisopetuksen ja erityisoppilaiden tarpeisiin paneutuminen erittäin merkittävä osa opettajan työtä, mikä tekee tämän työn aihealueista erityisen tärkeitä. Liikunta on tärkeä tekijä sekä oppilaiden että opettajien kokonaishyvinvoinnin rakentajana, jonka merkitystä ei voi liiaksi korostaa. Liikunnan sisällyttäminen osaksi erityisopetuksen käyttämiä työtapoja on oikein käytettynä keskeinen apuväline opettajan työssä, jonka menetelmiä jokaisen opettajan kannattaisi soveltaa muihinkin oppiaineisiin riippumatta siitä opettaako itse liikuntaa vai ei.

Tämä Pro Gradu –tutkielma on kvalitatiivinen tutkimus, jonka teoriaosa perustuu osin kandidaatintutkielmassa tekemääni kirjallisuuskatsaukseen, jossa tarkastelin olemassa olevan kirjallisuuden pohjalta erityisoppilaan asemaa yleisopetuksen luokassa ja erilaisia integraation tukemisen keinoja. Kirjallisuuden pohjalta käyn läpi kaikille yhteisen koulun, erityisoppilaaseen ja erityispedagogiikan kenttään liittyviä kysymyksiä sekä avaan käsitteet integraatio ja inklusio, mitä ne ovat nykypäivän koulumaailmassa. Olen pyrkinyt liittämään tarkasteluni kiinteäksi osaksi Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004 j& 2016), jonka kautta asiat liittyvät vahvasti nykypäivän vaatimuksiin.

Tutkimuksen kirjallisuusosissa käytetty kirjallisuus on pääasiassa erityispedagogista, liikuntakasvatusta, osallisuutta sekä eri tutkimusmetodeja käsittelevää kirjallisuutta, mutta lähteenä on käytetty myös muutamia pääaiheita käsitteleviä tutkimuksia ja artikkeleita.

Pro Graduni kvalitatiivisin menetelmin tehty tutkimusosa tarkastelee opettajien haastatteluiden kautta siihen lisääkö koululiikuntatunnit yleisopetuksen luokissa opiskelevien erityisoppilaiden osallisuutta muuhun ryhmään? Ja jos lisää, niin mitkä seikat ovat sille edellytyksenä ja mitkä taas mahdollisesti estävät erityisoppilaan osallisuuden syntymistä liikuntatuntien aikana?

Selvitin näitä kysymyksiä strukturoitujen teemahaastattelujen avulla haastattelemalla kolmea alalla työskentelevää opettajaa. Litteroin sanatarkasti jokaisen haastattelun, jonka jälkeen aloin tutkimaan niiden sisältöä laadullisen sisällönanalyysin menetelmin. Sisällönanalyysin avulla sain nostettua haastatteluista esiin teoreettisia käsitteitä, joihin löysin tukea alaa käsittelevästä kirjallisuudesta. Näin ollen sain tutkimustuloksista hyvin konkreettisia, jonka lisäksi alan kirjallisuuden antama vahvistus ja selitykset tuloksilleni tekevät tutkimuksesta omalta osaltaan luotettavamman. Kyseessä on kuitenkin tapaustutkimus, joka perustuu kolmen opettajan näkemyksiin ja kokemuksiin tutkittavasta asiasta, joten tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta ne ovat varmasti hyvin suuntaa antavia.

Pääkäsitteitä tässä tutkimuksessa ovat integraatio, inklusio ja erityisoppilas, kaikille yhteinen koulu, osallisuus, koululiikunta, motoriset vaikeudet.

Tutkimuskysymykseni tässä tutkimuksessa ovat 1. Miten koululiikuntatunnit voivat lisätä yleisopetukseen integroidun erityisoppilaan osallisuutta? 2. Mitkä seikat lisäävät ja mitkä vähentävät mahdollisen osallisuuden syntymistä?

2 Erityispedagogiikka ja erityiset oppilaat

Erityispedagogiikka on kasvatustieteen merkittävä osa-alue, jonka painopiste on keskittynyt vammaisiin ja erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin sekä niihin työtapoihin, jotka kyseisille erityisryhmille sopivat. Erityispedagogiikan keskeinen tavoite on löytää erilaisia lähestymistapoja, toimintamalleja ja käytäntöjä vammaisten ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäyntiin. Lisäksi se tutkii oppimistilanteissa poikkeavasti käyttäytyviä ja poikkeavan lahjakkaita oppilaita. Erityispedagogiikan teoreettinen perusta pohjautuu kasvatustieteen, psykologian, yhteiskuntatieteen ja lääketieteen osa-alueille. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg, 2003, s.17)

Opetuksen sisällöt erityispedagogiikassa poikkeavat merkittävästi peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteista ja sisällöistä. Erityisopetuksessa opetuksen sisällöt määräytyvät sille asetetuista tavoitteista käsin, kun taas yleisopetuksen opetussuunnitelmassa on määritelty hyvän osaamisen ja etenemisen tavoitteet oppiaineittain tai aineryhmittäin. Yleisopetuksen opetussuunnitelmassa tavoitteet on asetettu vuosiluokittain. Erityisopetuksen opetussuunnitelmissa pyritään kuitenkin mahdollisimman pitkälle samoihin tavoitteisiin ja sisältöihin kuin yleisopetuksessa, mutta opetusta joudutaan oppilaiden erityisyyden vuoksi eriyttämään ja muuntelemaan tarpeiden sekä oppilaiden henkilökohtaisten tavoitteiden mukaisesti. (Hautamäki et al., 2003, s. 167)

Pedagoginen erityisyys näkyy erityisopetuksessa erilaisten opetusmenetelmien käytössä. Oppilaiden erilaiset valmiudet, kyvyt ja oppimistyyli sekä muut erot ovat johtaneet etsimään ja kehittämään vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä, jotta jokaiselle oppilaalle löydettäisiin juuri hänelle ja hänen erityisyydelleen sopivin oppimistyyli. (Hautamäki et al., 2003, s. 167)

2.1 Integraatio ja inklusio

Integraatio koulumaailmassa tarkoittaa sitä, että kaksi erillistä osaa yhdistetään niin, että lopputuloksena muodostuneesta kokonaisuudesta alkuperäiset osat eivät enää erotu toisistaan. Jos integrointi tehdään oikein ja perusarvojensa edellyttämällä tavalla, siitä muodostuneen uuden kokonaisuuden tulisi olla parempi kuin erillisten osien muodostama hajanainen kokonaisuus. (Murto, 2001, s.40) Integraation olennaisia peruselementtejä ovat muun muassa jokaisen yksilön kunnioittaminen, jokaisen mahdollisuus tehdä valintoja

omassa elämässään, itsemääräämisoikeus, tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen, mahdollisuus olla arvostettu ja mahdollisuus osallistumiseen (Hautamäki et al., 2003, s.181). Integraatioajattelun taustalla on normalisaatioperiaate, mikä tarkoittaa sitä, että vammaisten oppilaiden kouluympäristön ja –kokemusten tulee olla mahdollisimman tavallisia, sellaisia kuin koulun kaikilla muillakin oppilailla (Hautamäki et al., 2003, s.177).

Useat tutkimustulokset tukevat erityisoppilaan opiskelua yleisopetuksen ryhmissä, koska niissä oppimisen on katsottu kaikesta huolimatta olevan kaikkein parasta (Halvorsen & Sailor, 1990). Yleisopetuksen yhteydessä annettu erityisopetus on koettu pääasiassa myönteiseksi ja toivotuksi ratkaisuksi (Jukkala & Rantanen, 1995). Yleisopetukseen integroimista ei ole kuitenkaan pidetty kaikilta osin ongelmattomana, sillä kehitysvammaisten opetuksessa on huomattu fyysisen yhdessäolon lisäävän integraation sosiaalista ulottuvuutta, mutta oppilaan tiedollisen ja sosioemotionaalisen kehityksen tavoitteet ovat jääneet saavuttamatta (Moberg, 1981). Huomattava osa oppimisesta tapahtuu kuitenkin ikätovereilta saadun mallin pohjalta, jolloin myönteisten mallien saaminen yleisopetuksen oppilailta olisi tärkeää erityisoppilaan kehityksen kannalta (Saloviita, 1999, s. 29). Mitä homogeenisempi oppimisympäristö on alusta alkaen, sitä paremmin erityisoppilaan on myös katsottu pärjäävän ylemmillä luokilla ja yhteiskunnassa yleensä (Rioux, 2007, s.112).

Inklusio on käsitteinä niin lähellä integraatiota, että niiden välille ei pidä tehdä selkeää erottelua. Inklusio tarkoittaa yhtä kaikille yhteistä koulua, jossa ketään ei tarvitse sulkea sen ulkopuolelle. (Hautamäki et al., 2003, s. 182). Inklusiossa on kyse siitä, miten kaikkien oppilaiden oppimisen esteitä voitaisiin poistaa tai madaltaa sekä miten heidän oppimistaan voitaisiin parantaa ja osallistumista lisätä. Inklusioajattelun mukaisessa koulussa opetus on joustavaa ja se ottaa huomioon erilaiset oppilaat ja heidän yksilölliset tapansa oppia. Sen tarkoituksena on lisätä kaikkien lähikoulun oppilaiden oppimis- ja osallistumismahdollisuuksia. Inklusion onnistuminen edellyttää, että yleisopetuksessa opetuksen eriyttäminen sekä oppilaiden jatkuva arviointi sujuvat hyvin, tällöin oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin pystytään vastaamaan jatkuvasti ja kukaan ei jää matkasta (Ladonlahti & Naukkarinen, 2001, s. 96-98). Oppimisvaikeuksista kärsivien lasten oppimista helpottaa se, että opettaja pystyy tunnistamaan kullekin yksilölle sopivat oppimistyylit ja kykenee luomaan niiden pohjalta tehokkaita oppimistilanteita (Huisman &

Nissinen, 2005, s. 37). Inklusion yksi perusajatuksista on, että oppilaiden erilaisuutta käytetään oppimisen ja opettamisen lähtökohtana, ei poikkeuksena. (Väyrynen, 2001, s.23) Luokassa vallitseva myönteinen ja erilaisuutta ymmärtävä ilmapiiri sallii ja muodostaa myös erilaiselle oppilaalle oman, arvostetun paikkansa yhteisössä. Opettajan vastuulla on aloittaa myönteisen ilmapiirin rakentaminen jo ensimmäisenä koulupäivänä (Björkstén, Ekebon, Tervonen, 2000, s.36), sillä opettajan toiminnalla on suuri merkitys sosiaalisten suhteiden rakentumisessa ja hyväksytyksi tulemisessa (Gianger & Doyle, 2007, s.436).

Inklusio tavoittelee syrjinnän ja syrjäytymisen vähenemistä kouluissa, minkä vuoksi koulujen tulee pyrkiä kehittämään tavallinen luokkahuoneopetus sellaiseksi, että opettajien asenteelliset ja koulujen materiaaliset resurssit pystyvät vastaamaan kirjavan oppilasjoukon tarpeisiin tasavertaisesti (Naukkari & Ladonlahti, 2001, s. 98). Tällainen lähikouluperiaatteen toteutuminen vaatii muutoksia koulujen rakenteissa, opettajien koulutuksessa sekä päättäjien ratkaisuihin ja toimenpiteisiin, jotta voitaisiin löytää uudenlaisia ratkaisuja opetuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen. Yksi yhteinen koulu kaikille vaatii erityiskoulutettua henkilöstöä, opetusryhmien pienentämistä, päteviä ja pysyviä avustajia, erilaisia tulkitsemispalveluita, opetus- ja oppilashuoltopalveluita, apuvälineitä, erityismateriaaleja sekä fyysisen oppimisympäristön sopeuttamista. (Moberg, 2001, s. 92) Tämän lisäksi myös opettajien välinen yhteistyö ja ammatillista tietojen ja taitojen jakaminen on erittäin tärkeää (Ikonen & Virtanen, 2007, s.19).

2.2 Kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä

Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2004, s. 27) määritelmän mukaan erityisopetuksen tavoitteena on auttaa ja tukea oppilasta siten, että hänellä on tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa oppivelvollisuus edellytystensä mukaisesti yhdessä ikätovereidensa kanssa. Opetuksen lähtökohtana tässä tapauksessa pidetään opetusryhmän ja oppilaan vahvuuksia sekä hänen yksilöllisiä oppimis- ja kehitystarpeitaan (Opetushallitus, 2014, s. 62). Erityisen tuen tehtävänä on antaa oppilaalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea siten, että oppilas saa pohjan opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen. Tavoitteena on kasvattaa oppilaan itsetuntoa, opiskelumotivaatiota sekä synnyttää onnistumisen ja oppimisen iloa. Tuetun opetuksen tulee myös vahvistaa oppilaan osallisuutta ja omaa vastuunottoa opiskelusta. (Opetushallitus, 2014, s. 66)

Inklusiivisen opetuksen lähtökohta on, että jokainen oppilas käy alusta alkaen samaa, tavallista lähikoulua, jossa he saavat osaamistonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta. Jotta tämä voisi toteutua, tarvitaan koulujärjestelmään rakenteellisia muutoksia sekä tarvittavien tuki- ja opetuspalveluiden hyvää saatavuutta (Stainback & Stainback, 1996). Perusopetuslain lähtökohtana on, että erityisopetus järjestetään aina ensisijaisesti muun opetuksen yhteydessä (Ikonen & Virtanen., 2007, s. 60). Koulujen käytännöissä kohdata erilaisuutta löytyy suuria eroja ja päätökset erityisoppilaan mahdollisesta sijoittamisesta normaaliluokkaan tehdään yhdessä opettajien, huoltajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa keskustellen. Toimivan inklusioratkaisun tavoittelussa on ensisijaisen tärkeää, että kouluille saadaan päteviä koulunkäynninavustajia, jotka pystyvät vastaamaan tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin niin yleis- kuin erityisluokassa (Ikonen & Virtanen, 2007, s.18). Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opiskelu on suunniteltava etukäteen lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti yhteistyössä huoltajien kanssa. Opetuksen suunnittelun lähtökohtana toimii tällöin oppilaalle laadittu henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS (Moberg, 2001, s. 92). Oppilaan tarvitsemat tukimuodot määräytyvät oppilaan vaikeuksien laadun ja laajuuden mukaan, keskeistä on kuitenkin oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen ja niihin puuttuminen (Virtanen & Miettinen, 2007, s. 95). Koulunkäynnin ja oppimisen tukeminen merkitsee oppimisympäristöön ja yhteisöön liittyviä ratkaisuja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioinnin ohella (Opetushallitus, 2014, s. 61).

Kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä on fyysistä integraatiota, mikä synnyttää yhteistoimintaa ja yhteistyötä eli toiminnallista integraatiota. Tämä taas edesauttaa kaikkien osapuolten kehittymistä, erilaisuuden hyväksymistä sekä erilaisten sosiaalisten suhteiden kehittymistä. Tätä kutsutaan psyykkiseksi ja sosiaaliseksi integraatioksi, mikä rakentaa tukevaa pohjaa kouluajan jälkeiselle tasa-arvolle elämässä, kaikissa sen yhteisöissä sekä viiteryhmissä ylipäätään. Kyse on lopulta yhteiskunnallisesta integraatiosta. Kuitenkaan pelkkä fyysinen yhdessä oleminen tai toimiminen eivät tarkoita todellista integraatiota, mutta ne kuitenkin edistävät sen kehittymistä. (Moberg, 2001, s. 85). Inklusio on suuri muutos koulumaailmassa, mikä jatkaa kehittymistään sekä parempien opetusmenetelmien ja -tapojen etsimistä. Inklusio on sitä, kuinka opitaan elämään erilaisuuden kanssa ja mitä kaikkea siitä voidaan oppia. Näin erilaisuudesta on tullut positiivinen voimavara kaikille. (Ainscow, 2007, s.155)

2.3 Tuen eri muodot

Erilaisuus ei ole epänormaalia, vaan se voidaan nähdä ihmisyyden moninaisuutena ja rikkautena (Passolt & Jurgen, 2005, s. 107). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2004, s. 28) mukaan tukea tarvitsevat sellaiset oppilaat, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi. Tukimuotojen piiriin kuuluvat myös oppilaat, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea sekä oppilaat, joilla on opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden sekä huoltajan mukaan kehityksessään oppimiseen liittyviä riskitekijöitä (Opetushallitus, 2004). Kaikki oppilaan tarvitsema tuki pyritään ensisijaisesti järjestämään tämän omassa opetusryhmässä, jos se suinkin on mahdollista (Opetushallitus, 2014, s. 62)

Erityisoppilaat jaotellaan kahteen pääryhmään, jotka ovat osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä olevat oppilaat sekä ne oppilaat, joille on tehty perusopetuslain mukainen päätös erityisopetukseen ottamisesta tai siirtämisestä. Erityisopetukseen ”ottaminen” tarkoittaa sitä, että oppilaalle on tehty tuen tarpeen päätös jo ennen esiopetuksen alkamista ja ”siirtäminen” erityisopetukseen voi tapahtua myöhemmissä koulunkäynnin vaiheissa opettajien tai huoltajien päätöksillä. (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 56) Erityisoppilaiden määrä on lisääntynyt viimeisien vuosikymmenien aikana merkittävästi, mikä kertoo osaltaan siitä, että opetustoimi löytää aiempaa paremmin tukea tarvitsevat oppilaat, kykenee puuttumaan aikaisemmin oppimisvaikeuksien korjaamiseen ja tukemiseen sekä pyrkii kohdentamaan oppilaan tarvitseman tuen välittömästi sen ilmetessä. (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 51). Diagnosointi on painottuu vahvasti sosiaalis-ekologiseen näkökulmaan, jossa tutkitaan lapsen elämänympäristön vahvuuksia, kykyjä sekä kompetenssia ja käytetään niitä edistymisen lähtökohtana ja tukimuotona (Passolt & Jurgen, 2005, s. 112).

Tänä päivänä perusopetusta ei enää jaotella yleis- ja erityisopetukseen, vaan oppilaan tarvitsema tuki muodostetaan kolmiportaisen tuen malliin mukaan. Perusopetuslaissa on säädetty tukimuodoista, joita kaikilla kolmella tuen tasolla tulee hyödyntää joko yksittäin, yhdessä tai tosiaan täydentäen.. Näitä tukimuotoja ovat muun muassa tukiopeus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erilaiset apuvälineet. Kolmiportaiseen tukeen kuuluvat yleinen, tehostettu, ja erityinen tuki. Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen ja se tarkoittaa laadukasta opetusta, missä huomioidaan oppilaiden yksilölliset työskentelytavat sekä sen rytmit. Yleisen tuen

tukimuotoina ovat eriyttäminen, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus sekä oppilaan ohjaus. Tehostettu tuki on kolmiportaisen tuen toinen porras, jolla oppilaan saama tuki on säännöllistä ja siinä hyödynnetään samanaikaisesti eri tukimuotoja kuten tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, oppilashuollon palveluja sekä lisäksi opintojen ohjausta. Kolmas ja viimeinen tukiporras, erityinen tuki, taas koostuu oppilaalle annettavasta erityisopetuksesta tai jostain muusta lain mukaisesta tuesta. Erityistä tukea annetaan sellaisilla oppilaille, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteet eivät muuten toteudu riittävästi. Tässä tuen vaiheessa erityisopetus voidaan järjestää joko muun opetuksen yhteydessä tai kokonaan erityisluokalla sekä oppivelvollisuus voi tarpeen vaatiessa olla pidennetty. (Opetushallitus, 2014, s. 61-63)

Oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea, seuraavalle tuen tasolle siirrytään aina siinä vaiheessa, kun aiempi tuen muoto ei enää ole riittävää. Tukea annetaan niin kauan ja sen muotoisena kuin se on tarpeellista. (Opetushallitus, 2014, s. 61) Noin puolella erityisoppilaista on vain yhden tai korkeintaan muutaman oppiaineen oppimäärää on yksilöllistetty, jolloin oppilas käy koulua yhdessä muun ikäluokan kanssa (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 55-56). Tärkeää on, että oppiminen on esteetöntä ja oppimisvaikeuksia ennaltaehkäistään varhaisen tunnistamisen avulla. Tuen tehtävä on oppiaan ja opetusryhmän vahvuuksia hyödyntäen ehkäistä ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä, jotka voivat johtaa pitkäaikaisiin vaikutuksiin. Oppilaalle on annettava tukea heti tarpeen ilmetessä ja tuen tarvetta on arvioita jatkuvasti. Ensisijaisesti tuki annetaan oppilaalle tämän omassa opetusryhmässä ja koulussa, jos se suinkin joustavia menettelyjä käyttäen on mahdollista. Opettajan tehtävä on ohjata tukea tarvitsevaa oppilasta koulunkäynnissä ja eri aineiden opiskelussa. Ohjauksella pyritään siihen, että tukea tarvitsevan oppilaan itseluottamus, itsearviointi- ja oppimaan oppimisen taidot sekä kyky suunnitella tulevaisuutta vahvistuisivat. (Opetushallitus, 2014, s. 62)

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttaminen tapahtuu yhteistyössä koulun, oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa. Koulun ja kodin välisen yhteistyön merkitys korostuu, jos oppilaalla on tuen tarvetta. Tavoitteena on toimia hyvässä yhteistyössä ja -ymmärryksessä koulun, oppilaan ja tämän huoltajien kanssa. Perusopetuslaissa on säädetty tehostetun ja erityisen tuen antamisesta ja niiden aloittamisesta keskustellaan aina moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilökunnan kanssa. Oppilaan tarvitseman tuen määrää selvitetään pedagogisen arvion avulla, jonka toteuttaminen kuvataan oppilaan

HOJKSissa ja oppimissuunnitelmassa. Oppilaan kanssa työskenteleville henkilöille on annettava kaikki tarpeellinen tieto koskien oppilaan opetusta ja hänelle määriteltyjä tukimuotoja.

(http://www.oph.fi/download/163540_Oppilashuolto_ ja_kolmiportainen_tuki.pdf)

2.3.1 Liikkumisen vaikeudet

Tutkimusten mukaan jopa 20% suomalaisista koululaisista tarvitsee tukea voidakseen osallistua koululiikunnantunneille. Syynä tähän ovat muun muassa eri asteiset vammat tai sairaudet, jotka voivat rajoittaa lapsen liikuntakokemuksia tai estää osallistumisen jopa kokonaan. Tuen tarpeen syy voi löytyä myös esimerkiksi ylipainosta tai huomattavasta pienikokoisuudesta. Jotta yhdenkään oppilaan liikuntakokemukset eivät jäisi puutteellisiksi, olisi kodin, koulun ja muun ympäristön yhteinen tuki lapsen liikunnallisuuden kehittämisessä tärkeää. Jos liikunta ei tarjoa onnistumisen kokemuksia lapsen motivaatio heikentyy, mikä puolestaan vähentää liikunnan harrastamista tai edes sen yrittämistä. Liikunnallisten kokemusten puuttumisen seurauksena myös erilaiset sosiaaliset kokemukset ja sosiaalisten taitojen oppiminen laskevat. (Koljonen, 2005, s.78-79)

Hyvin toimivat aistit ja lapsen kyky käyttää aistien avulla keräämäänsä tietoa liikkeen ohjaamisesta ja korjaamisesta ovat taitavan liikkumisen perusta. Jos ongelmia esiintyy aistitoiminnassa tai aistitiedon yhdistelyssä, jää liikkeen kannalta tärkeää tietoa saamatta. Jatkuvan ja tarkoituksen mukaisen harjoittelun avulla voidaan lievittää aistimusten käsittelyn vaikeuksista johtuvia ongelmia. (Laasonen, 2005, s. 132) Oppilaat, joiden sosiaalinen ja psykofyysinen kehitys ei ole normaalilla tasolla, jäävät monilla suoriutumisen osa-alueella herkästi jälkeen muista (Pietilä, 2005, s. 100). Merkittävänä osana lapsen kokonaiskehitystä ovat liikkuminen ja motorinen kehitys, jotka luovat edellytykset monien uusien taitojen oppimiselle sekä antavat hyvän pohjan lapsen sosiaaliselle ja kognitiiviselle kehittämiselle. Liikkumisen kautta tai sen avulla opitaan uusia taitoja ja jos liike puuttuu, jää monta asiaa oppimatta ja kokematta. Liikuntataitojen oppiminen heijastuu suoraan lapsen itsetuntoon sekä kokemukseen omasta pätevydestä ja hyvät liikuntataidot ovatkin yleensä yhteydessä pätevyyden kokemiseen. Heikot liikuntataidot tai niiden puute voivat johtaa syrjäytymiseen, joko lapsen omasta tahdostaan tai muiden lasten toimesta. Jos näin tapahtuu, se voi olla alku kierteelle, jossa lapsen liikuntakokemusten määrä vähenee negatiivisten kokemusten seurauksena ja näin

normaalia kehittymistä ei pääse tapahtumaan. Tilanne on erityisen haastava, kun kyseessä on lapsi, jolla on oppimisvaikeuksia useilla eri oppimisen alueilla. Näillä lapsilla on muita heikkomat mahdollisuudet tuntea onnistumisen kokemuksia, jotka syntyvät omasta osaamisesta. Kun on kyse motorisista vaikeuksista, jotka havaitaan riittävän varhain, voidaan esimerkiksi ylimääräisellä harjoittelulla edistää lapsen oppimisvalmiuksia jo ennen koulun tai kyseessä olevan liikuntajakson alkamista. Tämä on hyvä keino katkaista oppimisvaikeuksista syntyvä osaamattomuuden kierre, joka pahimmillaan johtaa syrjäytymiseen muusta ryhmästä. Liikunnallisten tukitoimien merkitys on suuri lapsen tulevaisuuden kannalta, sillä toimintaa rajoittavien esteiden varhainen poistaminen luo mahdollisuudet harjaannuttaa puutteellisia taitoja mahdollisimman pitkään ennen nuoruuden ja aikuisuuden koittamista, jolloin kehon herkkyyksikaudet ovat jo ohi ja taitojen oppiminen on lapsuutta haastavampaa. (Rintala, 2005, s. 5-6)

2.3.2 Motoriset vaikeudet erityisen tuen tarpeen syynä

Motoriset vaikeudet voivat olla syynä siihen, miksi oppilas ei pidä liikuntatunneista. Kun liikunta koetaan syystä tai toisesta epämiellyttävänä tai vaikeana, jää myös sen sosiaalinen ulottuvuus vajaaksi, mikä vaikuttaa suoraan osallisuuden syntymiseen tunnilla. Motoriset perustaidot ovat kaikkien monimutkaisten taitojen perustana ja useimmat lajitaidot vaativat kykyä yhdistellä perustaitoja toisiinsa. Liikkuminen voi aiheuttaa huomattavia vaikeuksia, jos lapsi ei hallitse eri kehonosien samanaikaisia liikkeitä tai niiden perättäistä yhdistämistä. (Laasonen, 2005, s. 130)

Motoriikka ja liikunta ylipäätään ovat asioita, jotka vaikuttavat merkittävästi persoonallisuuden kehittymiseen (Koljonen, 2005, s. 73). Motorisen käyttäytymisen muodostumiseen vaikuttavat yksilön perimä, rakenne, toiminta ja kokemus yhdessä (Larkin, Hands, Parker & Cantell 2005, s. 163). Kehittymistä voivat haitata erilaiset motoriset oppimishäiriöt, joille on useita eri nimityksiä. Arjessa niistä puhutaan yleensä motorisena kömpelyytenä. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsen motoriset taidot ja niiden kehittyminen ovat selvästi normaalia alhaisempaa, eikä niiden taustalla ole selvää neurologista tai lihaksistoon liittyvää syytä. (Ahonen, Viholainen, Cantell & Rintala, 2005, s. 12) Motorista kömpelyyttä esiintyy 6-8 prosentilla lapsista ja vakavamman laatuista kömpelyyttä 2-5 prosentilla (Ahonen et al., 2004). Esimerkiksi puolella ADHD-lapsista esiintyy erilaisia motorisia vaikeuksia, jotka muistuttavat tyypiltään kehityksellisiä

koordinaatiohäiriöitä. Tällaisilla lapsilla motoristen häiriöiden perusta voi myös olla tarkkaavaisuuden puutteessa. (Ahonen et al., 2005, s. 14-16). Koordinaatiohäiriö on motorisen oppimisen ongelma, mikä johtuu monesta eri osatekijästä (Larkin et al., 2005, s.162). Motorisia vaikeuksia ilmenee melko yleisesti sellaisilla lapsilla, joilla on kielellisiä tai lukemiseen liittyviä oppimisvaikeuksia. Kehitysvammaiset muodostavat oman, erityisen joukkonsa sellaisien oppilaiden ryhmässä, joilla motorisia vaikeuksia esiintyy. (Ahonen et al., 2005, s. 14-16)

Motoriset vaikeudet haittaavat arkielämää, vaikuttavat negatiivisesti lapsen oppimiseen ja kanssakäymiseen muiden kanssa. Tämän tyyppisillä vaikeuksilla on psykologisia vaikutuksia, jotka voivat näkyä lapsen itsetunnossa ja minäkäsityksessä. (Ahonen et al., 2005, s. 13) Itsetunnon rakentuminen pohjautuu vahvasti suoriutumiseen ja menestymiseen. Etenkin koulussa epäonnistuminen koetaan vahvana pettymyksenä, jonka seurauksena kuva itsestään voi muuttua hyvinkin negatiiviseksi. (Turunen, 1998, s. 47)

Motorisille kehityshäiriöille on tyypillistä motorisen ja visuomotorisen toiminnan hitaus ja epätarkkuus, liikkeiden ajoittamisen ja rytmisyyden vaikeudet sekä monivaiheisten toimintojen suorittamiseen liittyvät vaikeudet. Myös lihasvoiman säätely on hankalaa ja suoritusten taso vaihtelee suuresti tilanteiden välillä. Tällainen oppilas joutuu tukeutumaan tasapainon säilyttämiseksi tavallista enemmän näköaistinsa ja keskikehon lihaksiensa varaan. (Ahonen et al., 2005, s. 13) Yleensä motoriset vaikeudet ovat yhteydessä myös kinesteettisiin ongelmiin, jolloin kehonosia tai asentoja on vaikea tunnistaa ilman näköhavaintoa. Motoriset ongelmat voidaan jaotella kahteen osaan; toiminnan suunnittelun tai toiminnan toteuttamisen vaikeuksiin. Molemmat vaikeudet voivat esiintyä myös yhdessä, jolloin niiden erottelu on hankalaa. Toiminnan suunnittelu ja aloittaminen on kytköksissä aivojen etuosien ja syväosien rakenteiden toimintaan, kun taas toteuttamiseen liittyvien vaikeuksien taustalla voi olla suorittamisen hitaus tai ongelmat liikkeissä tarvittavan voiman säätelyssä. Usein voimankäyttö on liiallista sekä oikean rytmin ja oikean ajoituksen löytäminen vaikeuttavat motorista suoritusta entisestään. On arveltu, että motoriset vaikeudet voisivat osaltaan johtua siitä, että aivojen etuosan motorisia toimintoja säätelevältä alueelta tuleva liikkeen suorittamisen malli, eli niin kutsuttu kopio, muuttuisi epätarkaksi matkalla aivojen takaosan parietaalisille alueille. (Maruff et al., 1999) Tämän tyyppinen häiriö hankaloittaa erityisesti sellaisia toimintoja, jotka vaativat motoristen mielikuvien käyttöä (Ahonen et al., 2005, s. 20-21). Motorisen kehityksen viivästyminen on selvästi yhteydessä uusien ja vaikeiden tehtävien oppimiseen, joten liian nopea

eteneminen etenkin ensimmäisien kouluvuosien aikana voi tuottaa ongelmia oppimisessa (Moser & Wenger, 2005, s. 54). Aikuisiällä liikeastin ongelmat ilmenevät esimerkiksi huonoina työskentelyasentoina, turhana lihasjännityksenä ja liiallisena voimankäyttönä erilaisissa tehtävissä (Laasonen, 2005, s. 135).

Motoriikka ja havainnot liittyvät kiinteästi toisiinsa, joten niissä esiintyvät ongelmat liittyvät poikkeuksetta toisiinsa. Arkipäiväiset toiminnot rakentuvat havaintomotoriselle pohjalle, mikä luo perustan muun muassa liikunnallisten taitojen oppimiselle. Oman kehon ja toimintatilan hahmottamisen ongelmat ilmenevät erilaisina koulunkäynnin ja vapaa-ajan vaikeuksina. Tällaisia havaintomotoriikan alueella ilmeneviä merkittäviä ongelmia on todettu olevan noin viidellä prosentilla ensimmäisen luokan oppilaista. (Koljonen, 2005, s. 76-79)

On tutkittu, etteivät motoriset vaikeudet oleellisesti helpotu iän myötä ja uusimpien tutkimusten mukaan niiden taustalla vaikuttaisi visuospatiaalisen tarkkaavaisuuden kontrolliin ja erityisesti tarkkaavaisuuden vapauttamiseen liittyvät ongelmat (Wilson, 2004). Motoriset vaikeudet voivat myös ennustaa tavallista heikompa kehitystä kirjallisen kielen tuottamisessa ja sen ymmärtämisessä. Liikuntasuuntautuneet harjoitukset voivat ehkäistä näitä vaikeuksia. (Moser & Wenger, 2005, s. 57) Motoristen ongelmien luonteen ymmärtäminen on hyvin merkityksellistä, sillä se mahdollistaa lapselle riittävästi iloa onnistumisistaan ja antaa lapselle paremmat valmiudet ottaa vastuuta omasta oppimisestaan (Ahonen et al., 2005, s. 24) Oppiminen tarkoittaa kokemukseen perustuvaa muutosta oppilaan tiedoissa, taidoissa ja valmiuksissa, jotka yhdessä vaikuttavat toimintaan. Yleensä oppiminen edellyttää yksilöltä aktiivista tiedonkäsittelyä ja järjestämistä. (Huisman & Nissinen, 2005, s. 25) Oppiminen on yksilöllinen prosessi ja sen tehokkuuteen vaikuttavat sen hetkinen elämäntilanne ja kehityksen vaihe. Ihminen oppii sen, mitä itse haluaa, ei sitä, mitä muut haluavat hänen oppivan. (Järvilehto, 1995) Motorisen oppimisen ongelmien kanssa kamppaileville on taitojen oppimisessa keskeistä se, että opettaja tiedostaa opettamansa toiminnan dynaamiset ydinkohdat ja vaikutukset kyseiseen tehtävään. On tärkeää voida huomioida samanaikaisesti oppilaan taidot, opeteltavan tehtävän luonne sekä suoritussympäristön väliset suhteet. (Larkin et al., 2005, s. 166)

3 Koululiikunta osallisuuden lisääjänä

3.1 Osallisuuden määrittely

Koska tutkimuksessani selvitetään koululiikunnan osallistavaa vaikutusta ja niitä seikkoja, jotka osallisuutta mahdollisesti lisäävät tai vähentävät, onkin tarpeellista avata mitä käsitteellä ”osallisuus” tässä tutkimuksessa tarkalleen tarkoitetaan. Tässä tutkimuksessa osallisuutta käsitellään lasten ja perusopetuksen näkökulmista. Osallisuuden ilmeneminen näkyy tutkimuksessani siten, kuinka opettajat näkevät lapsen kuuluvan ryhmään liikuntatunneilla aktiivisen toiminnan kautta ja olevan myös ryhmän tasavertainen jäsen muiden oppilaiden kanssa. Osallisuus kohdistuu lastenväliseen demokraattiseen toimintaan, joka on vertaisryhmän synnyttämä toimintakulttuuri ja toiminnan ilmentymä (Alanko, 2013, s. 58).

Osallisuuden käsite sisältää elementtejä sanoista osallistuminen, vaikuttaminen, kuuleminen ja aktiivinen kansalainen. Osallistuminen on sosiaalista toimintaa, jossa yksilö on muiden kanssa mukana ja vaikuttamisessa on taas kyse yksilön mahdollisuuksista päättää tapahtumien kulusta omassa elämässään. (Anttiroikko, 2003, s.19) Osallisuudessa yhdistyvät tunne ja pystyvyys, jolloin lapsi tulee tietoiseksi omista mahdollisuuksistaan osallistua ja vaikuttaa toiminnan kulkuun. Osallisuus on lapsen yksilöllinen kokemus, mikä syntyy sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden kautta. Osallisuus on mukana oloa, vaikuttamista ja toimimista erilaisissa sosiaalisissa yhteisöissä sen tasavertaisena jäsenenä. (Gtetschel, 2002, s. 93) Aktiivisena toimintana osallisuus on sellaista, jossa lapsi ymmärtää omat mahdollisuutensa vaikuttaa toiminnan kulkuun oman toimintansa avulla (Sinclair, 2004, s. 110-111). Osallisuuden kautta toteutuvat perusopetuksen arvopohjana olevat ihmisoikeudet, tasa-arvo ja demokratia. Osallisuus on myös edellytys opetussuunnitelman aihekokonaisuuksien toteuttamiselle ja osallisuuden kehittäminen on yksi koulun tavoitteista.

(http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/teemat/osallisuus_ja_oppilaskuntatoiminta/osallisuus)

3.1.1 Osallisuus kouluympäristössä

Koulut ja niiden toiminta ovat merkittävässä roolissa lapsen osallisuuden syntymisen vastuunkannossa. Kouluilla on tärkeä rooli aktiiviseen ja demokraattiseen kansalaisuuteen

kasvattamisessa, jotka ovat osallisuuden perustekijöitä. Kouluissa opetuksen sisältöjen ja sen toimintatapojen on tuettava lasten osallistumista ja mahdollisuuksia vaikuttaa itseään ja toimintaympäristöään koskeviin asioihin. Osallisuus kouluissa tulee ilmetä jokapäiväisenä tekemisenä ja toimintana, jonka osallisuuskulttuuria sen jokainen oppilas ja opettaja ovat asenteillaan ja toiminnallaan luomassa. (Alanko, 2013, s.44-45) Opettajien toiminnan merkitys on ensisijaisen suurta näiden asioiden synnyttämisessä ja oikeaan kasvusuuntaan tukemisessa, sillä opettaja viimekädessä on osallisuuden mahdollistaja. (Koskinen, 2010, s. 51) Opettajien tehtävänä on tukea lasten osallisuutta ja rakentaa yhteisöllistä luokkahenkeä, jossa jokainen löytää oman paikkansa. Tavoitteena on kasvattaa lapsista yhteistyökykyisiä ja tasavertaisia yksilöitä. (Rausku-Puttonen, 2005, s. 97)

Osallisuus on perusta yhteisöllisyydelle, mikä määritellään yksilön tunnetilaksi, ryhmään kuulumiseksi ja yhteisön merkityksestä siihen kuuluville (Eskel & Marttinen, 2013, s. 78). Kun osallisuus toteutuu yhteisössä oikein, se rakentaa lapsen tervettä itsetuntoa sekä vahvistaa sosiaalisia taitoja (Sinclair, 2004, s. 108). Osallisuutta pidetään lapsen moraalisen kasvun rakennusaineena, mikä vaatii lasten välille tasapuolista dialogia ja aitoa hyväksyntää (Yamashita & Davies, 2010, s. 231). Kun puhutaan lasten osallisuudesta, sen yksi merkittävä lähestymiskulma on tunnustaminen. Tunnustamisella tarkoitetaan, että muu ympäristö tunnustaa yksilön olevan tasavertainen osa yhteisön demokraattista toimintaa. Kiinteänä osana osallisuuteen kuuluu lapsen oikeus ilmaista itseään turvallisesti kaikissa häntä koskevissa asioissa. (Alanko, 2013, s. 57)

Osallisuuden syntyminen vaatii aina hyväksyntää, toisten kunnioittamista ja erilaisuuden hyväksymistä osana tavallista toimintaympäristöä. Jokaisen lapsen ja oppilaan osallisuus lähtee siitä, että hän voi täysivaltaisesti päättää omasta osallistumisestaan sekä hänen osallistuminen on tasavertaista muiden kanssa. Tasavertaisuuden luo ryhmän sisällä vallitseva toimintakulttuuri, jonka toimimista opettaja valvoo ja jolle hän omalla toiminnallaan antaa oikean suunnan. Toimivassa luokkayhteisössä jokaisella lapsella on oma, hyväksytty rooli ryhmässä, joka muodostaa yksilöllisen osallisuuden. Esimerkiksi leikit tarjoavat kontekstin, jossa osallistujat voivat määritellä sen luonteen, rakenteen ja siihen osallistuvien osapuolten roolit. (Alanko, 2013, s. 54-59)

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman hahmotelmassa, 2016, esitetään, että koulun tulee tarjota uusia ja monipuolisia tapoja kokea osallisuutta. Tavoitteeksi on asetettu oman mielipiteen ilmaiseminen, yhteistyötaidot ja kompromissien tekeminen. Osallisuuden

toimintatavat voidaan ja ne kannattaakin kehittää yhdessä oppilaiden kanssa. (Opetushallitus, 2012, s. 15-18)

3.1.2 Osallisuus yksilön näkökulmasta

Osallisuus tarkoittaa tässä yhteydessä henkilökohtaista tunnetta siitä, että lapsi kokee oman roolinsa yhteisössä merkittävänä. Tämä käy ilmi lapsen tunteista, tiedoista ja tarinoista. (Gretschel, 2002, s. 50) Osallisuus on yksilön kokemus siitä, missä toiminnassa ja millä tavoin hän on siinä mukana. Osallisuudessa on kyse yhteisyydestä ryhmään, jossa lapsi kokee olevansa osallisena, kun hänen kuulumisellaan siihen on merkitystä. Omaan itsensä hyväksytyksi tuleminen on osallisuuden kokemisen kannalta olennaista. (Hanhivaara, 2006, s. 30) Lapsi kokee kuuluvansa yhteisöön, kun hänet hyväksytään, tullaan kuulluksi ja nähdyksi sekä kun hän löytää oman paikkansa siinä (Kaskela & Kronqvist, 2007, s. 20).

Osallisuus on samalla yksilöllistä ja yhteisöllistä. Yksilön tulee kokea olevansa tärkeä, kun taas yhteisön on annettava mahdollisuus osallisuuteen. Pelkkä osallisuuden tunne ei ole osallisuutta, vaan tarvitaan yhteisö, jossa olla osallinen. Osallisuus sisältää yksilön oikeuksia ja velvollisuuksia yhteisöä kohtaan, se on samaan aikaan yksilön tunnetta sekä yhteisön synnyttämää tilaa. (Kiilakoski, 2008, s. 13-14) Osallisuuteen liittyvät yksilön ja yhteisön välinen vastavuoroisuus ja luottamus sekä yhteisten pelisääntöjen hyväksyminen (Alila, Gröhn, Keso & Volk, 2011, s. 13)

Konkreettisesti osallisuus näkyy kouluissa oppilaan kokemuksena oppimisesta. Merkittävää on kuinka oppilas on mukana oppimisprosessissa ja millaiset mahdollisuudet hänellä on vaikuttaa siihen, millä tavoin asioita opiskellaan. Osallistuminen on täysin rinnastettavissa osallisuuteen. (Väyrynen, 2001, s. 20) Oppilaan osallisuudella on suora yhteys koulussa viihtymiseen (Opetusministeriö, 2005, s. 11)

3.2 Mitä on liikuntakasvatus ja koululiikunta

Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) mainitaan, että liikunnanopetuksen tehtävänä on vaikuttaa myönteisellä tavalla oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn, yleiseen hyvinvointiin sekä omaan kehoon suhtautumiseen. Liikunta on oppiaineena toiminnallinen, missä eteneminen tapahtuu yleensä leikin ja erilaisten taitojen oppimisen kautta. Liikunnasta saadut oppimiskokemukset vahvistavat muun muassa

oppilaan itsetuntemusta ja ohjaavat suvaitsevaisuuteen. Hyvässä liikunnanopetuksessa korostuu yhteisöllinen tekeminen, mikä edesauttaa oppilaita kiinnittymään osaksi ryhmää. Liikunnan tärkeä elementti on yksittäisiin tunteihin liittyvät positiiviset kokemukset, jotka tukevat liikunnallisen elämäntavan syntymistä. Oppitunneilla korostuvat kehollisuus, fyysinen aktiivisuus sekä yhdessä tekeminen. Liikunta edistää oppilaiden yhdenvertaisuutta, yhteisöllisyyttä sekä tasa-arvoa. (Opetushallitus, 2014, s. 156-157) Liikunta sisältää runsaasti ilmaisullisia, esteettisiä ja luovuutta edistäviä elementtejä, joten sitä voidaan pitää myös osana kulttuuri- ja taidekasvatusta. Fyysisenä toimintana liikunta perustuu suurilta osin sanattomaan viestintään, mikä tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia erilaisten ihmisten kohtaamiselle, esimerkiksi yhteisestä kielestä riippumatta. Liikunnassa sen opetus- ja oppimisympäristöt poikkeavat kaikkein eniten muusta opetuksesta ja täten se luo oppimiselle toisenlaisen ilmapiirin heti alusta saakka. (Laakso, 2007, s.22) Opetuksessa käytetään hyväksi eri vuodenaikojen ja paikallisten olosuhteiden tarjoamia mahdollisuuksia sekä hyödynnetään tasapuolisesti koulun tiloja, luontoa ja erilaisia lähiliikuntapaikkoja. Oppilaita tulee ohjata turvalliseen oppimisilmapiiriin ja eettiseen toimintaan. Liikunta kasvattaa lapsia toisia kunnioittavaan vuorovaikutukseen, pitkäjänteiseen itsensä kehittämiseen, tunteiden tunnistamiseen, vastuullisuuteen sekä auttaa myönteisen minäkäsityksen kehittämisessä. Liikunta lisää osallisuutta sekä tarjoaa oppilaille iloa, mahdollisuutta keholliseen ilmaisuun, sosiaalisuuteen, rentoutumiseen, leikkiin, itsensä ylittämiseen sekä toisten auttamiseen. (Opetushallitus, 2014, s. 157)

Liikuntakasvatukseksi voidaan ymmärtää kaikki sellainen toiminta, mikä tarkastelee liikuntaan liittyviä ilmiöitä kasvatuksellisesta näkökulmasta. Liikunta tarkoittaa fyysistä aktiivisuutta ja lihastoimintaa, mikä saa aikaan energiankulutuksen kasvua. Liikuntakasvatus on kasvatusta yleensä ja tästä syystä muun muassa erityispedagogiikka tarjoaa hyvän pohjan myös tälle tieteenalalle. Liikuntakasvatuksessa oppimisen edistäminen vaatii muista oppiaineista poiketen erilaisten kognitiivisten oppimisteorioiden sekä motorisen ja sosiaalisen oppimisen perusteiden hallintaa. (Laakso, 2007, s. 16) Liikuntakokemukset ovat aistikokemuksia, joiden kautta lapsi saa erilaisia kokemuksia ja tietoa kehostaan, itsestään ja ympäristöstään. Erilaisia liikunnassa aktivoituvia aistialueita ovat erityisesti näkö-, kuulo-, tunto-, liike- sekä tasapainoaistimukset. Ympäristöstä ja omasta kehosta saatavien monipuolisten aistihavaintojen käyttö ja tarkoituksenmukainen soveltaminen ovat oppimiselle tärkeitä edellytyksiä. (Koljonen, 2005, s. 83)

Leikit ovat usein alku liikunnalliselle toiminnalle ja sen harrastamiselle. Leikki on merkittävä kehityksen tukija ja edistäjä, mikä perustuu lapsen luontaiseen tarpeeseen leikkiä ja olla yhteydessä muihin lapsiin. Mukaansatempaava leikki saa lapsen ylittämään itsensä, mikä taas kehittää muun muassa lapsen motorisia taitoja ja fyysisiä ominaisuuksia. Lapsen omaehtoinen ja leikinomainen toiminta on oppimistuloksiltaan tehokkaampaa kuin strukturoitu opetus, jonka vuoksi leikin käyttöä opetusmenetelmänä ei sovi aliarvioida. Kun lapselle annetaan mahdollisuus organisoida itse omaa toimintaansa, se opettaa tekemisen tavoitteellisuutta, toisten kanssa toimeen tulemistä sekä sosiaalisia taitoja. Oppiminen tapahtuu tällöin toiminnan sivutuotteena ja lapset oppivat samalla myös toinen toisiltaan. Usein myös leikeissä on havaittavissa niin paljon toistoa, että se edesauttaa oppimista eikä lasta tarvitse erikseen houkutella harjaannuttamaan taitojaan, vaan kaikki perustuu vapaaehtoiseen toimintaan. Kuitenkin opettajan ohjaukselle on ehdotonta tarvetta, jos on kyse heikosti suoriutuvista lapsista. (Pietilä, 2005, s. 93-105)

Leikillisyyden kannalta esimerkiksi liikuntatuntien alut, jolloin lapsi saa vapaasti riehua ja touhuta ennen varsinaisen opetuksen alkua, ovat erittäin arvokasta aikaa liikunnalliselle kehitykselle. Näissä tilanteissa lapsi kokee tulevansa toimeen omillaan, eikä hän välttämättä ehdi puuhailuiltaan miettimään omaa rajallisuuttaan tai vertaamaan toimintaansa muiden suorituksiin. Opettajan onkin tärkeää antaa lasten purkaa tunnin alussa ylimääräinen energia ja taidot heidän omaan tekemiseensä sen sijaan, että määräisi oppilaat hiljaa riviin istumaan ja odottamaan tunnin alkamista. (Pietilä, 2005, s. 93-99)

3.3 Liikunnan vaikutuksia

Toiminnallisena oppiaineena liikunta auttaa monia sellaisia oppilaita, jotka eivät jaksakaan keskittyä ainoastaan teoreettiseen opiskeluun (Laakso, 2007, s. 22). Liikunta aktivoi aivoja erilaisilla motorisilla harjoituksilla ja liikunta-aktiiviteeteilla on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia oppimisen tehostamisessa. Vaikutukset riippuvat muun muassa harjoitteiden luonteesta, intensiteetistä ja toteutus- sekä järjestelytavasta. Onnistuneilla harjoitteilla on mahdollista saavuttaa korkeampi aktiivisuustaso, parantunut keskittymiskyky, alentunut stressitaso, rentoutuminen, parempi itsetunto sekä hyviä sosiaalisia suhteita sekä niiden harjoittelua. Nämä tekijät puolestaan synnyttävät edellytyksiä oppimiselle ja voivat johtaa aiempaa parempaan oppimiskykyyn. Liikkumalla lapsi havaitsee, tutkii ja oppii tuntemaan sekä itseään että ympäristöään. (Lahtinen, 1998, s. 136) Liikunnan avulla voidaan

tehokkaasti edistää monia koulun yleisiä kasvatustavoitteita, jos opetustilanteet on järjestetty hyvin ja kasvatuksellisia tarkoituksia palvelevasti. Sen avulla on mahdollista pohtia oikean ja väärän, itsekkyyden ja oikeudenmukaisuuden välisiä suhteita luonnollisissa tilanteissa. Pelien ja leikkien aikana tulee esiin paljon moraalikasvatukseen liittyviä asioita, jollaisia muussa toiminnassa ei pääse niinkään syntymään. Kuitenkin täytyy muistaa, että liiallista kilpailun korostamista tulee välttää, sillä se voi laskea heikoimpien oppilaiden itsetuntoa ja nujertaa innostuksen liikuntaa kohtaan. (Laakso, 2007, s.22)

Päivittäisten liikuntatuokioiden vaikutukset kokonaispersoonallisuuden kehittymiselle ovat hyvin merkittävät, sillä ne tukevat lapsen persoonallisuuden kehittymistä sekä muodostavat myönteisiä kokemuksia itsestään (Huisman & Nissinen, 2005, s. 30). Liikuntaa harrastavien yleinen käsitys itsestään sekä fyysinen pätevyys ovat parempia verrattuna liikuntaa harrastamattomiin ihmisiin (Holopainen, 1990).

3.4 Lapsi liikkujana

Lapsen yksilölliset taidot, motivaatio sekä käsitys omasta osaamisestaan ovat oppimiseen merkittävästi vaikuttavia tekijöitä. Tämän vuoksi oppimistilanteet tulisi suunnitella siten, että ne voisivat synnyttää riittävästi osaamisen kokemuksia ja onnistumisen mahdollisuuksia. Tälle taas edellytys on oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen ja niihin reagoiminen. Oppimisen tulokset ovat yhteydessä lapsen ja itse oppimistilanteeseen liittyviin tekijöihin. Tuloksiin vaikuttavia seikkoja ovat lapsen motoriset, kognitiiviset tai sosiaaliset taidot ja kyvyt, motivaatio sekä käsitykset omasta osaamisestaan. Tärkeänä tekijänä on myös lapsen kyky tarkkailla ja suunnitella toimintaansa oppimistilanteiden aikana sekä ne tunteet, joita liikuntatunnit ja liikkuminen synnyttävät. Johdonmukainen ja hyvin suunniteltu opetustuokio edistää oppimista ja opetuksen tulisikin tapahtua sellaisessa ryhmässä, jonka lapsi kokee turvalliseksi. Opettajan tehtävä on taata kaikille kehitystasoaan vastaava oppiminen ja kokemukset onnistumisesta. Lasten minäkuvan tietoinen rakentaminen tai oppimismotivaation löytymiseen keskittyminen takaa myös hyviä oppimistuloksia. Myös koulujen toiminnalla sosiaalisena yhteisönä on merkitystä, kun tarkastellaan lasten oppimistuloksia. Kun koululla vallitsee ”hyvä henki” ja sen työskentelyä ohjaa kaikkien yhteiset tavoitteet, ovat myös oppimistulokset parempia. (Ahonen et al., 2005, s. 7-8)

Lapsen käsitys itsestään liikkujana muodostuu jo ennen kouluikää ja siksi varhaislapsuudessa karttuneilla liikuntakokemuksilla onkin suuri merkitys myöhemmälle pätevyuden kokemiselle ja osaamiselle. Jos lapsi kohtaa taitojen oppimisessa hankaluuksia heti koulutien alussa, vaikuttaa tämä kielteisesti minäkäsityksen kehittymiseen. (Ahonen et al., 2005, s. 8-9) Mitä aikaisemmassa vaiheessa lapsi kokee liikunnasta ja omista ruumiillisista kokemuksista saatua mielihyvää, sitä varhaisemmin hänen on myös mahdollista löytää itsensä (Pietilä, 2005, s. 100). Vanhempien rooli lapsen minäkäsityksen syntymisessä on merkittävämpää kuin lasten todelliset taidot, minkä vuoksi vanhempien kannustus ja oikeanlainen tuki ovat erityisen tärkeässä roolissa (Ahonen et al., 2005, s. 8-9).

3.5 Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin

Liikuntaa pidetään merkittävänä välineenä kasvattaa tietoisuutta omasta itsestään sekä ympäröivästä maailmasta (Koljonen, 2005, s. 73). Liikunnan tarjoamia keinoja toiminnallisena opetusmenetelmänä tulisi korostaa, sillä se tarjoaa ainutlaatuisen väylän opettaa lapselle suuntia, etäisyyksiä rajoja, sijaintia, kokoja, käsitteitä, värejä ja muotoja kaiken muun ohella. Nämä liikunnan avulla opittavat asiat ovat perusta muun muassa kielelliseen, matemaattiseen ja tiedeopiskeluun. Liikunta tarjoaa ainutlaatuisen kanavan oppia kehon hahmottamista. Se auttaa vahvistamaan kehon oikean ja vasemman puolen välistä yhteistyötä, silmän ja käden välistä koordinaatiota sekä tukee rytmillisen ja ajoituksellisten rakenteiden tunnistamista. Nämä taas edistävät esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen oppimista ja sujuvuutta. Liikunnalliset taidot antavat valtavasti tukea sellaisille oppilaille, joilla on muuten vaikeuksia oppimisen eri alueilla. Esimerkiksi liikuntaleikit ja -harjoitukset kehittävät lapsen oppimisvalmiuksia, jonka seurauksena hienomotoriikka sekä havaintomotoriset taidot kehittyvät. Useiden aistikanavien käyttö auttaa uusien asioiden jäsentelyssä, jolloin ne on helpompi ymmärtää. Liikunta yhdistää näön ja kuulon avulla konkreettisen aistituntemuksen, mikä tehostaa oppimista. (Huisman & Nissinen, 2005, s. 31-32)

Kömpelyydestä kärsivät lapset kokevat vaikeuksia liikkumisen lisäksi myös muissa oppimistilanteissa, kuten esimerkiksi kirjoittamisessa ja askartelussa. Liikkumiseen liittyvät vaikeudet vaikuttavat yleensä aina negatiivisesti lapsen mahdollisuuksiin ja halukkuuteen osallistua erilaisiin peleihin ja leikkeihin muiden mukana. Lapsi joko itse

vetäytyy syrjään näistä tilanteista tai ympäristössä voi esiintyä monenlaista syrjintää. Nämä ongelmat voivat taas vaikuttaa kielteisesti itsetuntoon, minäkuvaan ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Liikunnassa tulisikin tämän vuoksi asettaa toiminnan lähtökohdaksi lasten omien vahvuuksien löytäminen ja niiden käyttäminen. Tällaiset menetelmät kannustavat lasta luottamaan omiin kykyihinsä ja osaamiseensa enemmän, jolloin lapsi uskaltaa yrittää ja sitä kautta kehittää osaamistaan aina vaan paremmaksi. Oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevat lapset tarvitsevat kuitenkin muita oppilaita enemmän tarkkoja ohjeita ja neuvoja siitä, kuinka pitää toimia. (Koljonen, 2005, s. 77) Liikunnalliset harjoitukset parantavat ongelmanratkaisukykyä ja sen avulla voidaan oppia suuntaamaan tarkkaavaisuutta tarkasti kuhunkin tehtävään sopivaksi lapselle luontaisella tavalla (Huisman & Nissinen, 2005, s. 25).

3.5.1 Liikuntatunnit oppimistilanteina

Oppimistilanteena liikunnantunnit poikkeavat merkittävästi koulun muista oppimistilanteista muun muassa sen erilaisen oppimisympäristön, fyysisen toiminnallisuuden, yhteistoiminnallisuuden ja oman kehon käytön vuoksi (Huisman & Nissinen, 2005, s. 26-28). Liikunnan käyttämät toiminnalliset menetelmät ovat sopivia lähes kaikille lapsille, jos oppilaan verbaalis-kognitiiviset taidot ovat heikot. Toiminnallisia menetelmiä on mahdollista käyttää missä tahansa oppiaineessa tai integroidussa kokonaisuudessa ja erityisesti pojat hyötyvät toiminnallisuudesta, sillä heidän ajatteluaan ohjaa voimakas tarve toimintaan. Liikuntakasvatus sisältää paljon muun muassa sosiaalisen vuorovaikutuksen, tunteiden hallinnan ja motorisen toiminnan opetteluun harjoittelua. Toiminnallisessa opetuksessa oppilasta autetaan löytämään kognitiivista oppimista ja ajattelun prosesseja edistävää luovuutta, visuaalisuutta, mielikuvitusta ja huumoria. Ajattelu, toiminta ja tunteminen yhdessä vahvistavat oppilaan minuutta. (Huisman & Nissinen, 2005, s. 31-32) Jos lapsella on oppimisvaikeuksia, hänen kyky ilmaista itseään sanallisesti voi olla hyvinkin hankalaa. Tällaisissa tapauksissa itseilmaisuus liikunnan tai leikin avulla voi olla luontaisempi vaihtoehto, jolloin oppiminen ja kommunikointi tapahtuu oman aktiivisen toiminnan avulla. (Koljonen, 2005, s. 76) Liikuntatuntien erilaiset harjoitteet voivat johdattaa mielekkääseen kielelliseen ympäristöön, joka tarjoaa uudenlaisen tilanteen kielimallien harjoittelulle. Liikunta ja liikkumistilanteet vaikuttavat

suuresti sosiaalisten taitojen rakentumisessa ja tukevat kielen kehittymistä. (Moser & Wenger, 2005, s. 58).

Jotta liikunnasta voitaisiin saada apua oppimisvaikeuksiin, edellyttää se joustavaa toimintaa erilaisissa oppimistilanteissa. Tämä vaatii opetuksellisia erityistoimia, yksilöllistämistä sekä opetuksen muokkaamista henkilökohtaisemmaksi. Onnistunut opetustilanne huomioi yksilön oppimisvaikeudet, edellytykset, mielenkiinnonkohteet sekä harrastukset. Toki kaikkea ei ole mahdollista aina samaan pakettiin mahduttaa, mutta lähtökohtana nämä seikat antavat hyvät edellytykset mukavalle ja onnistuneelle oppimiskokemukselle. Tavoitteena on siis sopivin keinoin tukea ja vahvistaa oppilaan oppimista. (Huisman & Nissinen, 2005, s. 26-28) Liikunnallisesta ja psykomotorisesta tuesta hyötyvät erityisesti sellaiset oppilaat, joiden kehitys on viivästynyt tai häiriintynyt. Tähän joukkoon kuuluvat myös oppilaat, joiden itsetunto kaipaa vahvistusta, jotka ovat arkoja, levottomia, ylivilkkaita, käyttäytymis-, tarkkaavaisuus- tai keskittymishäiriöisiä, kömpelöitä, taitamattomia tai sellaisia, joiden aistitoiminnot sekä havaintomotoriset kyvyt kaipaavat tukea. Lisäksi oppilaat, joilla on kielenkehityksen häiriöitä tai viivästyksiä, hyötyvät myös erityisen paljon liikunnallisista tukitoimista. Kun liikunnantunneilla ei korosteta oppilaiden välistä kilpailua tai suoristusten vertailua, uskaltavat aremmatkin oppilaat osallistua luokan toimintaan paremmin mukaan. (Koljonen, 2005, s. 80-85)

3.5.2 Harjoittelun merkitys oppimisessa

Uuden taidon oppiminen on upea, itsetuntoa nostattava kokemus, joka kannustaa lasta harjoittelemaan lisää. Liikkumisen pelko vähenee ja opitut tiedot ja taidot halutaan ottaa käyttöön muissakin tilanteissa, kun kokemukset opitaan jäsentämään ja liikkeiden hallinta paranee. Mitä enemmän liikkuminen tuottaa vaikeuksia, sitä enemmän tarvitaan myös harjoitusaikaa ja toistoja, jotta uusia taitoja voidaan oppia. Harjoittelua on tärkeä jatkaa myös omalla vapaa-ajalla, sillä kouluajan sisällä tapahtuva harjoittelu ei ole riittävää taitojen kehityksen kannalta. Normaalisti kehittyvä lapsi harjoittelee motorisia taitoja lähes koko valveillaoloaikansa esimerkiksi leikkien ja arkipäivän toimintojen muodossa. Jos motoriset harjoitukset ovat organisoitua toimintaa, niin on tärkeää pitää huolta siitä, etteivät harjoitteet ole liian vaikeita. Liian haastavat harjoitukset eivät synnytä onnistumisen tunteita ja näin tekemisestä katoaa ilo. Tavoitteena olisi sellainen harjoitustilanne, jossa lapsi kokeilee spontaanisti omia rajojaan vaikeampien tehtävien

suhteen. Pakonomainen ja suorituskeskeinen tekeminen kiinnostaa kaikista vähiten niitä oppilaita, joille liikkuminen on lähtökohtaisesti muita vaikeampaa tai niitä, joilla on puutteita motivaatiossa. (Laasonen, 2005, s. 138-153)

Erityisesti sellaisilla lapsilla, joilla on oppimisvaikeuksia, korostuu se, että tekemällä saadaan aikaan parempia oppimistuloksia kuin pelkkään kuunteluun perustuvalla oppimisella. Lisäksi liikunnalliset elämykset kehittävät monipuolisesti koko persoonallisuutta. Useimmiten oppimisvaikeuksista kärsivät lapset käyttävät useita eri tiedon vastaanottokanavia yhden vahvan sijasta, jotka perustuvat näkö-, kuulo- ja liikeaistin vahvuuteen oppimistilanteessa. Oppimistilanne, joka perustuu lapselle vahvimman tiedon vastaanottokanavaan, tukee keskittymistä ja tarkkaavaisuutta, joiden seurauksena oppimistulokset myös paranevat ja tieto on helpompi ymmärtää. Oikean oppimiskanavan löytäminen vähentää mahdollisuutta alisuoriutumiseen ja oppilaalle vääränlaisten kanavien käyttäminen lisää oppimisvaikeuksia. Vahvat oppimiskokemukset vain vahvistavat tiedon omaksumista ja ihminen oppii helpoiten sen, minkä kokee mielekkääksi ja tärkeäksi itselleen. Oppimisvaikeudet voivat johtua oppilaalle sopimattomista tavoista yrittää oppia ja painaa mieleen asioita. Vaikeudet tulkitaan monesti virheellisesti oppilaan pysyviksi ominaisuuksiksi, mutta kuitenkin ne perustuvat ensisijaisesti puutteellisiin ymmärtämis- ja oppimisstrategioihin sekä ajattelun itsesäätelytaitoihin. Opeteltävien asioiden liittäminen oppilaan arkeen tai elämis- ja olemismaailmaan helpottaa oppimista kaikissa oppiaineissa. Mitä vaikeampaa oppiminen oppilaalle on, sitä enemmän tulisi kiinnittää huomiota siihen, millä menetelmillä opetetaan. On myös tärkeää osata ohjata oppilasta käyttämään hänelle itselleen sopivia strategisia työkaluja, jotka mahdollistavat tehtävien mahdollisimman helpon ymmärtämisen. (Huisman & Nissinen, 2005, s. 38-43) Liikunta, joka tuottaa onnistumisen kokemuksia, vahvistaa lapsen minäkuvaa ja itsearvostusta. Minän kehittyminen on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Itsetunto kehittyy, kun liikunnassa käytetään mahdollisimman paljon hyväksi oppilaan henkilökohtaisia vahvuuksia. (Koljonen, 2005, s. 76)

4 Tutkimus

4.1 Tutkimuksen tavoite

Tämän tutkimuksen tavoite on selvittää miten koululiikuntatunnit voivat lisätä yleisopetuksen ryhmissä opiskelevien erityisoppilaiden osallisuutta haastatteluun osallistuneiden opettajien mielestä. Osallisuuden lisääntymisen ohella olennaista on myös selvittää, mitkä seikat lisäävät ja mitkä taas vähentävät liikuntatunneilla oppilaiden osallisuutta. Tarkoituksena on löytää niitä keinoja, joita opettajalla on käytössä osallisuuden tukemiseen sekä selvittää niitä asioita, jotka ovat riippuvaisia oppilaiden kyvyistä ja ominaisuuksista. Koska asiat eivät voi olla pelkästään positiivisia, yritän löytää myös niiden kääntöpuolen. Tutkimuksen tavoitteista olen muodostanut tutkimuskysymykseni. Tässä tutkimuksessa tutkitaan opettajien käsityksiä osallisuuden ilmiöistä. Tutkimuskohteiksi valitsin juuri opettajat, koska heiltä saatava ammattiin perustuva tieto ja näkemys ovat sellaista, jota on mahdollista hyödyntää omissakin työtavoissa ja -menetelmissä. Tutkimukseni käsittelee osallisuuden näyttäytymistä peruskoulujen liikuntatunneilla.

1. Miten koululiikuntatunnit voivat lisätä yleisopetukseen integroidun erityisoppilaan osallisuutta?
2. Mitkä seikat lisäävät ja mitkä vähentävät mahdollisen osallisuuden syntymistä?

4.2 Grounded teoria tutkimuksen lähtökohtana

Tutkimusmenetelmäkseni olen valinnut kvalitatiivisen tutkimustavan, sillä tutkimuskohteena on muutamien yksittäisten ihmisten henkilökohtaiset näkemykset ja kokemukset tutkittavasta aiheesta. Kvalitatiivisia tutkimusmetodeja tulee käyttää tämänkaltaisessa tutkimuksessa tutkittavien henkilöiden näkemysten ainutkertaisuuden vuoksi. Tämän tyyppisessä tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan välinen suhde on tutkimuksen onnistumisen ja totuudenmukaisten tutkimustulosten saamisen kannalta merkityksellistä. Tämä muodostaa kuitenkin oman riskinsä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. (Metsämuuronen, 2011, s. 81) Kvalitatiivisen tutkimuksen taustalla on hermeneuttinen tutkimusote, jonka ajatuksena on ymmärtää ja tulkita tutkittavaa asiaa. Keskeisiä piirteitä sille ovat merkitys, kokemus sekä yhteisöllisyys. Tutkimuskohteena on

yksilön suhde tämän elämismaailmaan, jonka kautta ihmisen toimintaa voidaan ymmärtää ja tulkita eri tavoin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 34)

Aineiston objektiivinen tulkinta edellyttää läpi tutkimuksen jatkuvaa kriittistä vuoropuhelua tutkijan ja tutkimusaineiston välillä. Tässä toimintatavassa on kyse niin sanotusta hermeneuttisesta kehästä, jonka mukaan ymmärtämisen taustalla on aina jonkinlainen esiyymmärrys aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 35; Aaltola & Valli, 2010, s. 34-36) Tälle tutkimustavalle on tavallista, että näkökulmat ja erilaiset tulkinnat kehittyvät vähitellen tutkimusprosessin edetessä. On myös yleistä, että aineistonkeruutavat sekä itse tutkimuskysymykset tarkentuvat vasta prosessin edetessä. (Syrjälä & Numminen, 1988) Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkija kykenee löytämään aineistostaan tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon sekä suhtautumaan löytämiinsä asioihin kriittisesti ja ennakkoluulottomasti (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 92; Strauss & Corbin, 1990, s. 18). Kun kyseessä on pienehkö tutkimusjoukko, kuten tässä tutkimuksessa, niin tieto on mahdollista analysoida hyvinkin yksityiskohtaisesti (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15).

Tutkimuksessani käyttämä teoria mukailee lähtökohdiltaan tarkasti laadullisen tutkimissuuntauksen periaatteita. Tutkimukseni teoria perustuu grounded teorian menetelmiin, missä tutkimuksen perusväittämät muotoillaan oman aineiston tulkinnan pohjalta, se ei siis nojaa minkään aiempaan tutkimukseen tai jo olemassa olevaan teoriaan. Tässä teoriassa tutkija ei käytä muiden teorioita tulkinnan apuna, vaan luo oman teoriansa. Sisällönanalyysissä rakentuva käsitteellinen luokitus kehitetään grounded teoriaan pohjautuen aineistoa kuvaavaksi teoriaksi, jolloin se on aineistolähtöinen. Tässä teoriassa tutkimusote on induktiivinen niin aineiston keruun kuin sen analysointitavan suhteen. Tulosten kategorisointi tapahtuu tiiviissä vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja se myös toimii aineiston luokittelun perustana. Grounded teoria on aineistopohjainen ja se perustuu siihen, että tutkittavien ilmiöiden ajatellaan olevan jatkuvasti muuttuvia. Tämä teoria mukailee sisällönanalyysin käyttämiä aineiston tulkintatapoja, joissa tutkimisaineistosta nousevia asioita ryhmitellään eri luokkiin ja niistä muotoutuva teoria kehittyy jatkuvan aineiston keruun ja analyysin vuorovaikutuksessa. Tavoitteena on käsitteellinen pitävyys niin, että tulkinta on selkeä ja tutkittavien ääni tulee kuuluviin. (Moilanen & Roponen, 1994, s. 22)

Tässä tutkimuksessa käytin grounded teoriaa sillä tavalla, että aloitin käsittelemään tutkimusaineistoani laadullisen sisällönanalyysin avulla. Ensiksi etsin aineistosta niitä

ilmauksia, jotka vastasivat asettamiini tutkimuskysymyksiin. Ilmaukset pelkistin yksittäisiksi sanoiksi, jotka luokittelin kategorioiksi. Aineistosta löytämiäni ilmauksista pelkistettyjä sanoja olivat esimerkiksi eriyttäminen, tukiopetus, taukojummat sekä yhteistyö kodin ja koulun välillä. Seuraavaksi tehtävänäni oli pohtia, mikä on näitä kaikkia yhdistävä tekijä ja nimetä se. Sanoja yhdistäväksi tekijäksi muodostui ”opettajan käyttämät tukitoimet”, josta tuli sanojen yläkategoria. Tällä menetelmällä käsittelin koko aineiston ja sisällönanalyysin lopputuloksena syntyi teoria, joka kuvaa aineistoani ja siitä löytyviä asioita. Teoria on malliltaan hierarkkinen ja se kuvaa osallisuuden lisääntymiseen vaikuttavia tekijöitä sekä niitä tekijöitä, jotka voivat estää osallisuuden syntymistä.

4.3 Tutkimusaineiston keruu ja hankinta

Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelun keinoin kolmelta opettajalta, joista yksi oli kolmekymmentä vuotta alalla työskennellyt erityisopettaja, toinen oli yhtä pitkään alalla ollut erityislastentarhanopettaja sekä kolmantena muutaman kymmenen vuoden uran tehnyt luokanopettaja. Opettajat työskentelivät esi- tai alakouluikäisten oppilaiden parissa. Haastatteluun valikoidut henkilöt määräytyivät lähinnä alakohtaisen valinnan perusteella, kaikkien huima työkokemus oli sattumaa.

Valitsin haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, koska sen avulla pystyn keräämään tapauskohtaista ja yksilöllistä ammattilaiskokemukseen perustuvaa tietoa tutkittavasta aiheesta. Haastattelu on luonteva ja rikas tapa kerätä tietoa aiheesta, jota haastattelun kohteella on tarjota. (Eskola & Vastamäki, 2001, s. 25) Haastatteluksi kutsutaan kahden tai useamman ihmisen välistä vuorovaikutustilannetta, jossa haastattelijan rooli on keskustelua ohjaava (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 195). Haastattelulle on tyypillistä, että haastattelijä kyselee haastateltavalta asioita, joista hän haluaa kerätä tietoa (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s.41). Haastatteluni mukailevat teemahaastattelun menetelmää, jossa haastattelun aihepiirit, eli teemat ovat kaikille haastateltaville samat. On tärkeää, että haastatteluun liittyvät kielelliset käsitteet ovat kaikille osapuolille selviä ja tarpeen vaatiessa ennalta avattuja. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 48) Haastattelun teemat tutkija päättää etukäteen, mutta kysymysten järjestystä tai keskustelun etenemistä ei voi ennalta määrätä, sillä ne syntyvät keskustelun painopisteiden mukaan. Haastattelun teemoista tulee kuitenkin kertoa haastateltavalle etukäteen. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 195) Haastateltavat olisi hyvä valita tutkimukseen heiltä löytyvän kokemuksen ja tiedon perusteella, mitä heillä on

kertynyt tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 74). Tämän vuoksi valitsin haastateltavikseni pitkään alalla työskennelleitä kasvatusalan ammattilaisia, joiden kaikkien ammatin painopiste on hieman erilainen. Painopisteiden eroavaisuuden näin mahdollisuutena saada mahdollisimman kattavia ja moni näkökulmaisia vastauksia.

Asettamieni tutkimuskysymysten kautta pohdin asioita ja teemoja, joita haluaisin haastateltavilta kysyä. Mietin sellaisia kysymyksiä, joiden kautta voisin saada vastauksia ja jotka vastaisivat tutkimusongelmiini. Halusin asetella haastattelukysymykseni sillä tavoin, ettei niiden asettelusta kävisi ilmi se, millaista vastausta niihin haluaisin tai mikä on tutkijana ennakko-oletukseni aiheesta. Nämä pääkysymykset oli ajateltu keskustelun rungoksi, mutta haastattelut etenivät kunkin haastateltavan kohdalla omalla painollaan ja tarvittaessa tutkijana esitin heille lisä- tai tarkentavia kysymyksiä. Kysymykset olivat kaikille opettajille samat. Haastattelut äänitettiin, mikä mahdollisti opettajien lausuntojen sanatarkan muuntamisen tekstiksi, eli litteroinnin, ja haastateltaville mahdollisimman luonnollisen kerrontatavan. Jokainen opettaja haastateltiin yksitellen, joten he eivät olleet tietoisia toistensa vastauksista. Haastatteluissa opettajat kuvailivat sitä, mitä he ovat opetustyössään havainneet ja kokeneet. Tutkijana ensisijainen pyrkimykseni on suhtautua mahdollisimman objektiivisesti tutkittavaan aineistoon ja pyrkiä välttämään henkilökohtaisten mielipiteiden esille tuomista haastattelun ja tulosten analysoinnin eri vaiheissa. Keräämäni aineiston koko ei ole mitenkään erityisen suuri, eikä sillä pyritty tilastollisiin yleistyksiin, vaan ennemminkin sen tavoite oli kuvata tutkimaani asiaa.

4.4 Aineiston analyysi ja sen vaiheet

Aineiston analyysia käsittelevässä kappaleessa käyn läpi sisällönanalyysia koskevat periaatteet sekä aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmän. Tavoitteenani on aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla nostaa aineistosta tutkimukseni kannalta merkitykselliset seikat esiin. Käyttämäni menetelmä soveltuu hyvin juuri haastattelujen analysointiin ja olen valinnut sen analyysimenetelmäksi, koska koen, että se palvelee tutkimustani kaikista parhaiten.

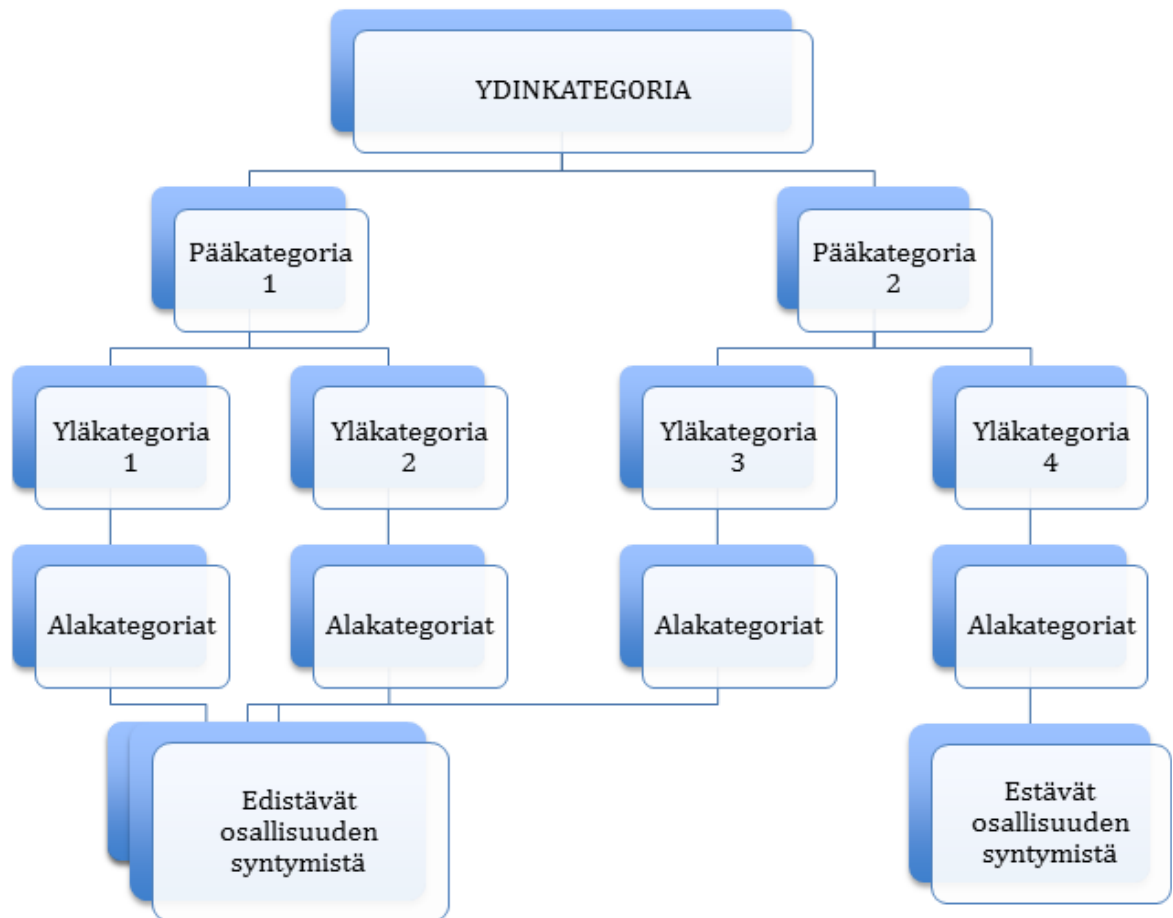
Sisällönanalyysi on laadulliseen tutkimukseen hyvin soveltuva analyysimenetelmä. Laadullista sisällönanalyysia voidaan pitää pelkästään yksittäisenä analyysimenetelmänä,

mutta se soveltuu hyvin myös tutkimuksen teoreettiseksi viitekehikseksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.91)

Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet voidaan jakaa kolmeen merkittävään vaiheeseen, joita ovat pelkistäminen, ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden muodostaminen (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s.108). Aineiston sisällönanalyysiä tehtäessä on ensiksi kiinnitettävä erityisen suurta huomiota aineiston rajaamiseen, sillä tutkijan on osattava valita, mitä osaa aineistoista ja millaisia asioita hän on tutkimassa. Mitkä seikat aineistosta ovat tutkimuksen kannalta oleellisia ja mitkä kannattaa taas rajata analyysin ulkopuolelle. Rajauksen jälkeen aineisto ryhmitellään pienempiin osiin eri aihepiirien mukaan. Ryhmittely auttaa löytämään aineistosta tutkittavaan asiaan liittyviä erilaisia teemoja, mikä taas helpottaa selkeiden tutkimustulosten syntymistä. Tämän jälkeen aineisto tyypitellään, eli aineistosta löytyville erilaisille teemoille etsitään niitä yhdistäviä, tyypillisiä piirteitä, joista voidaan muodostaa erilaisia tyyppiesimerkkejä. Sisällönanalyysin viimeisenä vaiheena tutkimusaineisto järjestetään uudeksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 92-93)

Keräämäni aineistoa analysoin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, jossa analysoidaan aineistosta löytyviä asioita. Analyysi ei siis perustu mihinkään teoriaan, kuten teoriasidonnaisissa analyysissä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 95-99) Analyysi etenee siten, että ensiksi aineisto pelkistetään, jonka jälkeen se ryhmitellään erilaisiksi kategorioiksi. Kategorioista eritellään ja nimetään erilaiset ala- ja yläkategoriat, jonka jälkeen luodaan niitä yhdistävät kategoriat. Analyysin tekninen vaihe on pelkistäminen, jossa alkuperäinen aineisto muunnetaan pelkistettyyn muotoon esittämällä aineistolle tutkimusongelmaa mukailevia kysymyksiä. Tässä vaiheessa on ensin tunnistettava aineistosta asiat, joita halutaan tutkia, ja näitä asioita ilmaisevat lauseet pelkistetään yksittäisiksi sanoiksi. Tämän jälkeen pelkistetyt sanat ryhmitellään yhtäläiseksi joukoksi, josta muodostetaan tätä joukkoa kuvaava kategoria. Kategoriaa nimetessä tutkija päättää sen, millä perusteella eri ilmaisut, eli sanat, kuuluvat joko samaan tai eri kategoriaan. Tämän jälkeen yhdistetään samansisältöiset alakategoriat ja muodostetaan niille yhteinen nimittäjä, toisin sanoen yläkategoria. Ala- sekä yläkategorioiden ja niitä yhdistävien kategorioiden avulla tutkija vastaa asettamiinsa tutkimusongelmiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 101)

Tutkimukseni analyysi eteni niin, että ensiksi tutustuin keräämäni tutkimusaineistoon huolella ja aloin hiljalleen poimimaan sieltä ilmauksia, jotka vastasivat asettamiini tutkimuskysymyksiin. Pelkistin ilmauksen yksittäisiksi sanoiksi, jonka jälkeen aloin miettimään, mitkä sanat voisivat kuulua samaan kategoriaan. Kun olin riittävän kauan pyöritellyt erilaisia kategoriavaihtoehtoja, muodostin lopulliset kategoriat ja mietin niitä kuvaavan yläkäsitteen, jonka vastauksena muodostamani kategoriat toimivat. Kategorioiden suhteiden havainnollistamiseksi olen esittänyt ne hierarkkisenä kaaviona.



Kuvio 1: Kategorioiden ryhmittely ydin-, pää-, ja alakategorioihin.

4.4.1 Analyysin eteneminen

Analysoinnin eri vaiheessa ja haastatteluja lukiessa esitin aineistolle erilaisia kysymyksiä, joilla pyrin nostamaan tekstistä esiin ne pääasiat, jotka vaikuttavat ja vastaavat tutkimuskysymyksiini 1. Miten koululiikuntatunnit voivat lisätä yleisopetukseen integroidun erityisoppilaan osallisuutta? sekä 2. Mitkä asiat lisäävät ja mitkä vähentävät

mahdollisen osallisuuden syntymistä? Haastattelujen perusteella osallisuus lisääntyy kahden pääkategorian vaikutuksesta, kun niiden kohdalla tapahtuu tiettyjä toimintoja, jotka on jaoteltu alakategorioiksi. Myös samoilla pääkategorioilla on negatiiviset puolensa, jotka taas voivat vähentää osallisuuden lisääntymistä liikuntatunneilla. Ydinkategoriaksi muodostui ”Koululiikunnan osallistavaan vaikutukseen vaikuttavat tekijät”. Tutkimukseni pääkategorioiksi muodostin 1. Opettajan toiminta, sekä 2. Liikunnan vaikutukset. Jokaisen pääkategorian alle on jaettu omat alakategoriansa, joiden alle olen poiminut tekstistä teoreettisia käsitteitä, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen sekä osaltaan myös perustelevat tekemiäni jaotteluja sekä kategorioita.

Opettajille tekemässäni teemahaastatteluissa selvitin, mitkä tekijät liikuntatunneilla lisäävät erityisoppilaan osallisuutta luokan toiminnassa. Saamani tutkimustulokset jakautuivat kahteen osaan: tekijät, jotka toteutuessaan lisäävät erityisoppilaan osallisuutta sekä tekijät, jotka estävät osallisuuden syntymistä. Erityisoppilaiden osallisuuden syntymiseen vaikuttivat haastatteluaineistostani saatujen vastausten perusteella kaksi pääkategoriaa, joista ensimmäinen oli opettajan toiminta. Opettajan toiminnassa on eroteltavissa kaksi tärkeää tekijää eli yläkategoriaa, joita ovat tuntien suunnittelu ja toteutus sekä opettajan käyttämät tukitoimet. Tuntien suunnittelussa ja toteutuksessa merkitseviksi tekijöiksi osallisuuden syntymisen ja lisääntymisen kannalta nousivat opettajan tekemät ryhmäjaot, ryhmälle sopivat tunnit, oppilaantuntemus sekä eritasoisten oppilaiden välisten kilpailutilanteiden välttäminen. Opettajan käyttämissä tukitoimissa esille nousivat osallisuuden muodostajina eriyttäminen, tukiopetus, taukojumpat, yhteistyö kodin ja koulun välillä, avustajat, varhainen reagointi sekä oppilaan perustaitojen varmistus. Analyysini toinen osallisuuteen vaikuttava pääkategoria on liikunnan vaikutukset oppilaaseen. Tämän kategorian olen jaotellut positiivisiin ja negatiivisiin vaikutuksiin. Hyvät liikunnalliset taidot synnyttävät usein positiivisia vaikutuksia oppilaassa ja oppilaiden välisissä suhteissa. Yläkategoriaksi valikoitui siis liikunnan positiiviset vaikutukset, jonka alakategorioiksi on eritelty liikunnan synnyttämiä erilaisia positiivisia vaikutuksia. Näitä positiivisia vaikutuksia ovat kunnioitus, itsetunnon nousu, innostus, aktiivisuus, mieliala, muiden oppimisvaikeuksien unohtuminen, ryhmään pääseminen, energian purku, keskittyminen sekä oppiminen. Nämä kaikki edellä mainitut asiat toteutuessaan edesauttavat sekä lisäävät erityisoppilaan osallisuuden syntymistä liikuntatuntien aikana. Kuitenkaan kaikkia tekijöitä ei tarvita koetun osallisuuden syntymiseen, vaan analyysin tulokset ovat osasia, jotka ovat muodostamassa ja

mahdollistamassa oppilaan osallisuutta muuhun ryhmään. Analyysistä saaduista tuloksista voidaan päätellä, että liikunta lisää erityisoppilaan osallisuutta luokan toiminnassa liikuntatuntien aikana, mikäli tämä on liikunnassa keskitasoa tai sitä taitavampi, oppilas pitää liikunnasta ja motivoituu siitä.

Aineiston analyysissä nousi kuitenkin esiin huonoista liikunnallisista taidoista tai liikunnan inhoamisesta johtuvat negatiiviset vaikutukset oppilaaseen, joista muodostin analyysini yläkategorian. Negatiiviset vaikutukset toimivat osallisuuden syntymisen esteenä. Negatiiviset vaikutukset keräsin alakategorioiksi, joita ovat syrjäytyminen, epämiellyttävät liikuntakokemukset, tekosyyt, syrjintä sekä itsetunnon lasku.

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa paneudutaan yksityiskohtaisesti aineiston analyysissä saatuihin tuloksiin. Olen jaotellut analyysini ydinkategoriaan, pääkategorioihin sekä alakategorioihin, joiden keskinäisiä vaikutussuhteita käsittelen. Tämän jälkeen jäsennän tulokset vastaamaan tutkimuskysymykseeni. Esitän tulokset ensiksi alla olevan taulukon avulla, jonka jälkeen havainnollistan saamani tuloksen haastattelulitteraatilla ja selitysosalla.



Taulukko 2: Ydinkategorian suhde pää- ja alakategorioihin

5.1 Tekijät, jotka mahdollistavat koululiikunnan osallistavan vaikutuksen

5.1.1 Opettajan toiminta (Pääkategoria 1.)

Opettajan toiminnasta on eroteltavissa kaksi erillistä päätekijää, eli yläkategoriaa, jotka opettajille tehdystä haastattelusta nousivat selvästi esiin. Nämä tekijät ovat merkittävässä roolissa erityisoppilaan osallisuuden syntymisessä tai syntymättä jäämisessä liikuntatuntien aikana. Esitän seuraavaksi opettajan toiminnan alakategorioiden tulokset. Havainnollistamisen tukena käytän haastatteluaineiston osia, jotka kuvaavat kyseisiä opettajan toimintoja. Haastattelun pätkät on kirjoitettu tekstiin erottuvuuden vuoksi kursiiivilla. Haastateltavat olen merkinnyt koodeilla H1, H2 ja H3. H1 on erityislastentarhanopettaja, H2 erityisopettaja ja H3 on luokanopettaja. Sama merkitsemistapa pätee myös myöhemmin muiden pää- ja alakategorioiden läpikäynnissä.

Tuntien suunnittelu ja toteutus (Yläkategoria 1.)

Tämä yläkategoria käsittelee opettajan liikuntatuntien suunnittelu- sekä toteutusvaiheen toiminnan niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat erityisoppilaan osallisuuden lisääntymiseen tuntien aikana. Tavoitteellinen liikunnanopetus lähtee liikkeelle opetuksen suunnittelusta ja tuntisuunnitelmissa tulee huomioida oppilaiden kehityksen osa-alueet monipuolisesti (Sääkslahti, 2013, s. 288).

Opettajan toiminnalla on keskeinen vaikutus siihen, millaisessa ilmapiirissä, millä menetelmillä ja miten oppilaan on mahdollista päästä luokan toimintaan mukaan. Opettajan toiminta ja asenteet heijastavat oppilaisiin hänen arvojaan erilaisuutta kohtaan ja heijasteet näkyvät suoraan tai epäsuorasti ryhmän oppilaassa ja heidän toiminnassaan. Opettajan on mahdollista omalla toiminnallaan mahdollistaa tai estää heikommankin oppilaan mukaan pääseminen.

Tärkeimpiä liikunnanopettajan pedagogisia ratkaisuja, jotka vaikuttavat tuntien motivaatioilmastoon, ovat ryhmittelyperusteet, joustavuus ajankäytössä, oppilasarviointi, tehtävien toteuttamistapa, opettajan auktoriteetti sekä palautteen antaminen (Liukkonen & Jaakkola, 2013, s. 309).

Ryhmäjaot (Alakategoria 1.)

Hyviä ja onnistuneita ryhmäjakoja käyttäen opettajan on mahdollista saada heikompikin oppilas tuntiin mukaan ja tuntemaan onnistumisen kokemuksia. Onnistuneilla ryhmäajoilla on mahdollista taata, että kaikki pääsevät mukaan. Tunnin suunnittelussa opettajat mainitsevat myös ottavansa huomioon tavoittelemansa asiat. Joskus tavoitteena voi olla vaikkapa yksittäisen oppilaan itsetunnon kohotus.

Ryhmittelyssä tulisi käyttää joustavia, yksilöllisiä tai yhteistoiminnallisia ryhmittelyjärjestelyjä. Ryhmittelytapoja kannattaa käyttää monipuolisesti ja korostaen kullekin oppilaalle sopivia menetelmiä liikuntataitojen harjoittelussa. (Liukkonen & Jaakkola, 2013, s. 307)

H1: Sitten taas tämmöiset, jotka on arkoja, ujoja ja jotka ei ehkä uskalla ottaa siellä liikuntatunneilla kauheasti osaa siihen liikuntaan, syrjään vetäytyviä, niin se on opettajan taidoista kii, että se tekee semmoisia ryhmäjakoja ja semmosia liikunta, että se heikolla itsetunnolla oleva lapsi kokee olevansa siinä asiassa vahva.

Suotuisan motivaatioilmaston syntymistä edistää, kun taidoiltaan eritasoisista oppilaista muodostetaan liikuntaryhmiä. Tällä tavoin voidaan ehkäistä muun muassa sosiaalisen vertailun syntymistä liikuntaryhmien sisällä ja samalla voidaan vahvistaa oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta. Taitotason mukaan muodostetut ryhmät voivat synnyttää sosiaalista vertailua, joten sellaisien muodostaminen vaatii opettajalta huolellista suunnittelua, etteivät ryhmäjaot olisi selkeästi nähtävissä. (Liukkonen & Jaakkola, 2013, s. 303)

Ryhmälle sopivat tunnit (Alakategoria 2.)

Ryhmälle sopivien tuntien suunnitteleminen vaatii opettajalta hyvää ryhmäntuntemusta. Liikuntatuntien suunnittelussa opettajat pyrkivät rakentamaan sellaisia tunteja, että jokainen oppilas voisi kokea sen aikana liikunnan riemua. Heikomman oppilaan mukaan saamisessa toimintaan tarvitaan opettajan kekseliäisyyttä ja ammattitaitoa.

Eriyttäminen on tärkeä seikka toiminnan ryhmittelyssä oppilaille sopivaksi. Yksilölliset ja eriytetyt tehtävät liikuntatuntien aikana edesauttavat oppilaiden pätevyyden kokemisessa sekä liikuntamotivaation säilymisessä. (Liukkonen & Jaakkola, 2013, s. 303)

HI: Liikuntatunnit nostaa oppilaan itsetuntoa mikäli liikuntatunti on suunniteltu niin, että erityisoppilas suoriutuu hyvin niistä tunnin tehtävistä ja jos oppilas on motorisesti normaalisti kehittynyt, niin ilman muuta se siitä selviytyykin. Siinä joutuu opettaja tekemään sitten sitä työtä, että se heikompikin oppilas pääsee siihen mukaan.

Valitsen lajit yleensä heikointa oppilasta silmällä pitäen ja sellaisia lajeja, joissa vältetään mahdollisimman paljon kilpailua ja nostetaan sitä ryhmähenkeä. Tavallaan jotain sellaista, missä tehdään yhdessä asioita sen tavoitteen saavuttamiseksi. Tuntien suunnittelussa mietin ryhmän hallintaa, innostuuko ne lapset siitä jutusta ja onko se tunti kaikille lapsille positiivinen kokemus. Pitää tietää miten lapsi mahdollisesti reagoi erilaisiin juttuihin ja se vaatii just sitä ryhmäntuntemusta. Siitä tunnista pitäis saada jokaiselle lapselle liikunnan riemua.

Ei kilpailua eritasoisten oppilaiden välille (Alakategoria 3.)

Kaiken tasoisten oppilaiden ryhmään pääsemisen tärkeänä edellytyksenä opettajat pitivät sitä, ettei tulisi luoda minkäänlaisia kilpailuasetelmia eri tasoisten oppilaiden välille. Tämä on tärkeää oppilaiden itsetunnon ja liikuntamotivaation säilymisen kannalta. Epätasaisten kilpailutilanteiden syntymistä voidaan estää lajivalinnoilla, hyvin suunnitelluilla ryhmäajoilla ja hyvin mietityillä säännöillä.

Sosiaalinen vertailu ja kilpailu kuuluvat kiinteästi liikunnan luonteeseen, mutta motivaation säilymisen kannalta tuntien tulisi tarjota myös muita mahdollisuuksia kokea itsensä hyväksi ja päteväksi kuin kilpailulliset lopputulokset. Etenkin liikunnallisesti heikoimpien oppilaiden kohdalla vertailu vain heikentää sisäistä motivaatiota ja tunneilla viihtymistä. (Liukkonen & Jaakkola, 2013, s 305)

Hi: Valitsee ne liikuntalajit sillä perusteella, että semmonen ujompi ja arempikin lapsi uskaltaa siihen lähteä mukaan ja tekee ne pienryhmät sillä perusteella, että se heikompi lapsi varmasti pärjää siinä ryhmässä, ettei se ole se heikoin siellä. Vaan, että siellä on sitten vähän saman tasoisia siellä ryhmässä, eikä pane niitä kilpailemaan niiden vähän parempi tasoisten kanssa.

Valitsee ne lajit sillä tavalla myös, jos on paljon tasoeroja, että se tunti on rakennettu sillä tavalla, ettei ne pysty vertailemaan itseään muihin. Jos on pakko

jakaa ryhmä tasan ja tietenkin siinä on hyviä ja huonompia, niin silloin aikuisen tehtävä on tehdä hyvä tasajako. Tai sitten tehdä sellaiset säännöt, joilla varmistetaan se, että kaikki saa ja kaikkien pitää olla osallisena sen pelin kulussa. Tärkeää kuitenkin on, ettei sieltä tunnin aikana korostuisi hirveästi ainakaan negatiivisesti ne huonommat.

Oppilaantuntemus (Alakategoria 4.)

Hyvä oppilaantuntemus syntyy ajan kanssa. On tärkeää, että opettaja tietää kunkin oppilaan vahvuudet ja heikkoudet, jotta ne voidaan huomioida tuntien aikana sekä niiden suunnitteluvaiheessa. Opettajan tulee tietää, millaista harjoittelua kukin oppilas tarvitsee, etenkin erityistä tukea tarvitsevat.

Liikuntakasvatuksessa on tärkeää kiinnittää huomiota opetuksen yksilöllisyyteen ja pyrkiä tarjoamaan jokaiselle mahdollisuus onnistua ja oppia uusia taitoja. Jokaisen osallistujan yksilölliset valmiudet ja taidot huomioivaa liikuntakasvatusta kutsutaan soveltavaksi liikuntakasvatukseksi. Tätä käsitettä käytetään, kun puhutaan liikunnanopetuksen muokkaamisesta oppilaiden yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi. Yksilöllisiin tarpeisiin vastataan ensisijaisesti eriyttämällä ryhmän opetusta esimerkiksi sisältöjen, välineiden, oppimisympäristön, opetusmenetelmien, työtapojen tai käytettävissä olevan ajan osalta. Eriyttämisessä oleellista on oppilaantuntemus eli se, että opettaja tietää jokaisen ryhmän jäsenen kyvyt, tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. (Huovinen & Rintala, 2013, s. 383-386)

H2: Kun puhuttiin siitä uuden taidon tai uuden pelin opettelemisesta, että tekisi sillain sille erityiselle oppilaalle, että harjoitettaisiin sitä heikompaa ryhmää etukäteen ja siinä vaiheessa, kun taitavampi ryhmä alkaa harjoittelemaan sitä, niin siinä vaiheessa se heikko kerrankin osaisi sen taidon jo valmiiksi. Voisi ollakin yleensä joka lajissa, jos ajatellaan, että olisi vaikka luistelujakso tulossa, niin sille oppilaalle voitaisiin antaa etukäteen se opetus, että sitten kun se tunti olisi muun luokan kanssa, niin se osaisi jo etukäteen.

Tukitoimet (Yläkategoria 2.)

Tämä yläkategoria käsittelee niitä tukitoimia ja erikoisjärjestelyjä, joita opettaja on nimennyt käyttävänsä tai nostanut esiin, jotta liikuntatunneilla kaikki pääsisivät mahdollisimman hyvin mukaan ja osallisuus voisi lisääntyä.

Eriyttäminen (Alakategoria 1.)

Opettajien haastatteluissa nousi erityisesti esiin se, että oppilaiden jakaminen tasoryhmiin on eriyttämisen ja kaikille mukavien liikuntakokemusten syntyminen kannalta tärkeää. Yleensä oppilas kokee liikunnan epämiellyttävänä, jos tämä on heikko liikunnassa ja olisikin tärkeää pystyä muodostamaan kaikille oppilaille liikunnallisia onnistumisen kokemuksia, jotka motivoisivat jatkamaan harjoittelua ja omaehtoista liikunnan harrastamista.

Käytetyimmät opetuksellisen eriyttämisen keinot ovat huomaamattomia opetukseen sisältyviä opettajan toimenpiteitä. Opettaja voi esimerkiksi tarjota oppilaille mahdollisuutta valita itse liikuntaväline tai tehtäväpiste, jolla tunnin aikana harjoittelee. (Huovinen & Rintala, 2013, s. 385)

H2: Ja sitten, jos oppilas kokee itse olevansa heikko liikunnassa, niin se yleensä kokee sen liikunnan epämiellyttävänä. Eli sen takia niitä tasoryhmiä kannattaisi laittaa tai sitten vaikka aloittaa joku uusi laji, jossa treenataan yhtä paljon tai kaikki lähtee nollopisteestä. Ne heikommat saisi siinä ehkä enemmän apua kuin muut siinä, enemmän treenausta. Elikkä kun tiedetään jo etukäteen, että ne on motorisesti taitamattomia, niin nostetaan niiden taitotasoa niin, että ne pääsisi samalle viivalle kuin muut.

Liikuntatunteja suunnitellessa opettaja voi miettiä vaihtoehtoisia harjoituksia erilaisille ja eritasoisille oppilaille (Huovinen & Rintala, 2013, s. 387). Onnistunut oppilaiden ryhmittely edesauttaa liikuntataitojen oppimista ja tärkeintä siinä on varmistaa se, että jokainen saa rauhassa harjoitella taitoja omalla tasollaan. Uusien taitojen harjoittelu on turvallista, kun tuttu pari tai pienryhmä auttaa heikomppaa oppilasta antamalla tälle harjoittelurauhan ilman pilkkaamista. (Huovinen & Rintala, 2013, s. 388)

Tukiopetus (Alakategoria 2.)

Opettajat tuovat esiin sen mahdollisuuden, että sellaisia oppilaita voitaisiin harjoittaa etukäteen tai erikseen, jotka tarvitsisivat enemmän harjoittelua päästäkseen luokan toimintaan mukaan liikuntatunneilla. Oppilaille voitaisiin tarjota liikunnallista tukiopetusta, jolla pyrittäisiin varmistamaan oppilaiden peruslajitaitoja, jotka mahdollistavat toiminnassa täyspainoisesti mukana olemisen varsinaisilla

liikunnantunneilla. Tukiopetus voisi opettajien mukaan tapahtua liikuntatuntien lomassa tai muulla ajalla.

H2: Sitten se, että opettajankin pitäisi varmistaa, että jos oppilas ei osaa uida, luistella tai hiihtää, niin se saa sen tuen sillä tavalla, että sen ei tarvi mennä siihen ryhmään, jos muut on hirveän taitavia. Eli se saisi harjoitella ja pikkuhiljaa mennä siihen mukaan. On varmasti kova paikka, jos se oppilas joutuu harjoittelemaan sillä tavalla, että ne muut näkee sen erikseen harjoittelun. Mun mielestä ainoa idea olisi joku liikunnan erityisopetus tai tukiopeutus, että se saisi jossain vähän syrjemässä harjoitella niitä taitoja.

Kun oppilaat jaetaan taitotasojen mukaisiin ryhmiin, kutsutaan sitä hallinnolliseksi eriyttämiseksi ja se tapahtuu pääsääntöisesti varsinaisten opetustilanteiden ulkopuolella. Kouluissa tämä näkyy käytännössä tukiopeutuksena sekä erilaisina kerhotoimintoina. (Huovinen & Rintala, 2013, s. 384)

Taukojummat ja pelitunnit (Alakategoria 3.)

Taukojummat ja pelitunnit ovat koko luokan yhteistä liikunnallista toimintaa, jossa liikunnallisen lisäharjoituksen saa jokainen oppilas. Näillä ylimääräisillä liikuntakerroilla pyritään vahvistamaan oppilaiden liikunnallisen elämäntavan syntymistä ja sisällyttämistä arkeen sekä tietenkin tavoitteena on vahvistaa liikunnallisia perus- ja lajitaitoja.

On tutkittu, että oppilaat, jotka osallistuvat välitunneilla fyysiseen toimintaan tai noin viiden minuutin mittaiseen luokkahuoneliikuntaan, pystyvät keskittymään seuraavalla oppitunnilla paremmin ja ovat vähemmän levottomia oppituntien aikana. Oppituntien aikaisten liikuntatuokioiden merkitys on erityisen suuri koulussa heikoiten menestyneillä oppilailla ja liikuntatuokioihin osallistuvat lapset noudattavat paremmin luokan sääntöjä kuin muut lapset. Oppilaiden tarkkaavaisuus pysyy parempana, kun työskentelyjaksot eivät veny liian pitkiksi. Yleisesti ottaen koululiikunnan lisääminen vaikuttaa positiivisesti oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen koulussa. (Jaakkola, 2013, s. 264-267)

H1: Liikunnasta nauttiminen ja liikunnailon löytyminen ja liikunnasta motivoituminen on niitä asioita, joilla sitten tällaisilla ylimääräisillä pelitunneilla vaikka pyritään. Taukojumppien avulla yritetään vähän sitä, että ne lapset hoksaisi liikunnan piristävän vaikutuksen ja jotku jopa oivaltaisi, että se on hyödyllistä.

Tärkeintä kuitenkin olisi, että ne alkais pitämään liikuntaa mukavana asiana, nekin kelle se ei sitä niinkään ole.

Yleisen terveyden kannalta suositellaan kouluikäisille lapsille yhdestä kahteen tuntia liikuntaa päivittäin, sillä sopiva määrä liikuntaa edistää terveyden lisäksi myös toimintakykyä. Yli kahden tunnin mittaisia istumisjaksoja tulisi välttää, sillä liiallinen istuminen heikentää terveyttä monin tavoin. Terveyshaittoja voidaan vähentää istumisen säännöllisellä tauottamisella. (Tammelin, 2013, s. 62-66)

Yhteistyö kodin ja koulun välillä (Alakategoria 4.)

Vapaa-ajan harjoittelu ja omaehtoinen harrastaminen nousi opettajien vastauksissa hyvin esiin. Pienten lasten kanssa vanhempien esimerkki, aktiivisuus ja kannustaminen on harrastamisen ja harjoittelun perusta ja edellytys. Kodin asenteet ja arvot siirtyvät myös suoraan siihen, miten lapsi koulussa toimii. Yhteisien kasvatustavoitteiden kannalta kodin ja koulun yhteiset pelisäännöt ovat erittäin tärkeitä.

Vanhempien seurassa koetun sosiaalisen yhteenkuuluvuuden on havaittu olevan yhteydessä lasten fyysisen aktiivisuuden lisääntymiseen. Jos lapsen liikuntamotivaatio on tilannekohtaista, eikä niinkään lähtöisin tämän omasta persoonallisuudestaan, on perheen antama malli, tuki ja järjestämät liikuntatilanteet avainasemassa kontekstuaalisen liikuntamotivaation syntyminen kanssa. (Liukkonen & Jaakkola, 2013, s. 146-149) Erilaiset vapaa-ajan liikuntaharrastukset mahdollistavat sosiaalisten ja fyysisten taitojen harjoittelua ja siten ovat lapsille merkittävä vertaissuhteiden luomisympäristö (Viholainen & Ahonen, 2013, s. 402).

H1: Vapaa-ajan harjoittelun merkitys on äärimmäisen suuri. Yleensä aina kannustan vanhempia aktiiviseksi siinä suhteessa, että ne veis lapsiaan liikkumaan. Liikunta on tämmöinen kierre hyvään tai pahaan. Liikunnallisesti aktiiviset lapset liikkuu kotona ja koulussa ja ne vähemmän aktiiviset ei liiku missään. Jos vanhemmat liikkuu lasten kanssa, niin ne saa sieltä sen liikkumisen mallin ja alkaa ite harrastamaan jotain, missä ne voi hankkia hyvä liikunnallisia erikoistaitoja. Kyllä se olisi tärkeää, että lapsella olisi joku liikunnallinen harrastus, johon vanhemmatkin olisi sitoutunu. Vanhempien sitoutumisella ja kannustamisella on ensisijainen merkitys lapsen vapaa-ajan liikuntaharrastusten syntymiseen ja ylläpitämiseen.

Avustajat (Alakategoria 5.)

Koulujen avustajien rooli heikomman oppilaan tukemisessa ja opettamisessa on hyvin tärkeää, sillä luokanopettajan täytyy pitää yleistä toimintaa yllä, jolloin yksittäisen oppilaan kokoaikaan tukemiseen ei ole mahdollisuutta.

Opettajan ja muiden lasten kanssa työskentelevien aikuisten, kuten koulunkäynnin ohjaajien välinen yhteistyö tukee eriyttämistä ja opetuksen soveltamista. On tärkeää voida huomioida lapset yksilöinä liikunnanopetuksessa, sillä myönteiset kokemukset edistävät liikunnallisen elämäntavan syntymistä. (Huovinen & Rintala, 2013, s. 383-387)

H2: Jos koulussa on avustaja, niin se voisi jossain välissä ottaa jonkun ryhmän. Mutta meidän koulussa esimerkiksi varmaan pystyisi järjestämään sillä tavalla, että avustaja lähtisi oppilaiden kanssa jossakin ruokatunnin aikana tai muulla ei niin tärkeällä tunnilla harjoittelemaan.

Varhainen reagointi (Alakategoria 6.)

Varhaisella reagoinnilla oppilaan haluttomuuteen vaikkapa osallistua liikunnantunneilla, voidaan ehkäistä pidempiaikaista osallistumattomuuden kierrettä tai osallistumisen kynnyksen nousemista. Liikuntatunteihin osallistumiseen haluton oppilas voi alkaa keksimään erilaisia tekosyitä, mitkä estävät tunnille osallistumisen. Tällaisissa tapauksissa opettajalta vaaditaan kykyä ja halua selvittää, millaiset ajatukset oppilaiden tekosyiden tai jatkuvien sairastumisien taustalla mahdollisesti on.

H2: Sehän vaatisi tietenkin sillä tavalla, että etukäteen otettaisiin selväille se, että ketkä ei esimerkiksi edellisenä vuonna ole osallistunut siihen tai jollainlailla kyselyllä saisivat etukäteen ilmoittaa etukäteen, että tarvitsevat sitä tukea. Mutta tuota yleensä heikosti motorisesti taitavaa ihmistä syrjitään liikuntatunneilla. Silloin se oppilas alkaa olemaan sillä tavalla, että esimerkiksi on liikuntapäivinä usein kipeä tai alkaa valittamaan muutamaa tuntia ennen liikuntatuntia jotain vaivaa, että pääsee pois tai vasitenkin hankkii itselleen jonkun kuumeen. Se kannattaisi se oikea syy ja heikkous selvittää lapsen kanssa.

Tukitoimien tulisi alkaa mahdollisimman varhain lapsen luonnollisissa toimintaympäristöissä niin kotona kuin koulussakin. Motorisen kehityksen tukeminen on

kiinteä osa persoonallisuuden kehityksen tukemista ja se luo pohjaa persoonallisuuden kehittymiselle tasapainoisen minäkäsityksen kautta. (Viholainen & Ahonen, 2013, s. 401)

Perustaitojen varmistus (Alakategoria 7.)

Oppilaan itsetunnon ja etenkin liikunnallisen itsetunnon kannalta on tärkeää, että osaamatonta oppilasta ei laiteta heti osaavien sekaan. Haastatteluissa opettajat tuovat esiin sen, että jonkinlainen liikunnallinen tukiopeutus voisi tällaisissa tapauksissa olla hyvä ratkaisu. Tukiopeutuksessa oppilas pääsisi kartuttamaan taitojaan ennen kuin luokan varsinaiset lajit koskevat oppitunnit alkaisivat.

Opettajan on autettava lasta tunnistamaan liikuntataitojen oppimiseen ohjaamisessa suorittamisen kannalta keskeisin tieto, eli lasta ohjataan kuuntelemaan kehon välittämiä viestejä. Motoristen taitojen oppimisen tukemisen menetelmät on jaettu kahteen ryhmään, jossa toisessa painopiste on taustataidoissa ja niiden puutteissa ja toisessa menetelmässä harjoitetaan varsinaisia liikuntataitoja. (Viholainen & Ahonen, 2013, s. 404)

H1: Niillä liikunnallisesti heikommilla voisi olla joku liikuntakerho, missä kouluavustaja voisi pitää niille jollain tunnilla ylimääräistä liikuntaa, jos perustaidoissa on puutteita. Ennen tuntien tai jaksojen alkamista niitä taitoja voisi harjoitella jonkun toisen aikuisen, varmaan sen avustajan, kanssa muualla, niin olisi helpompi tulla mukaan.

Koululiikunnassa tulee varmistaa riittävä motoristen perustaitojen hallitseminen, joka on yhteydessä fyysisesti aktiivisen elämäntavan syntymisen ja toimintakyvyn kehittämisen kanssa. Motoristen perustaitojen oppimatta jääminen vaikuttaa koko loppuelämän mahdollisuuksiin osallistua erilaisiin liikunta- ja urheilumuotoihin. (Jaakkola, 2013, s. 176) Motoristen perustaitojen harjoittelu tulisi olla yksi liikunnanopetuksen ydinaines, sillä ne ovat työkaluja jokaisen yksilöllisen liikunnallisuuden löytämiseen (Gallahue & Ozmun, 2006).

5.1.2 Liikunnan vaikutukset (Pääkategoria 2.)

Liikunnan synnyttämät kokemukset ovat merkittävässä roolissa siihen, miten oppilaat näkevät itsensä ja millainen asema heille luokan hierarkiassa muodostuu.

Oppilaiden toiminta ja ajatukset poikkeavat opettajien haastattelujen mukaan liikuntatunneilla muista oppitunneista. Haastatteluaineistosta nousi esiin kaksi päätekijää, jotka vaikuttavat siihen millaisia kokemuksia oppilas liikunnasta saa. Ne ovat oppilaan hyvät liikunnalliset taidot, joista seuraa ensimmäinen yläkategoria, liikunnan ”positiiviset vaikutukset”. Liikunnan positiiviset vaikutukset olen eritellyt omiksi alakategorioiksi. Toisena yläkategoriana on liikunnan ”negatiiviset vaikutukset”, jotka ovat usein seurausta huonoista liikunnallisista taidoista. Negatiiviset vaikutukset olen eritellyt alakategorioiksi. Huonoista liikunnallisista taidoista seuraa muun muassa syrjintää, mikä voi olla esteenä osallisuuden kokemukselle ja sen syntymiselle.

Liikuntakasvatus on tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen väline, sillä oppilaiden moraaliset ongelmat liikuntatunneilla ovat aitoja, todellisia ja konkreettisia ratkaisuja vaativia. Liikuntatuntien luontainen vuorovaikutteisuus ja opetusmenetelmät sopivat tunne- ja ihmissuhdetaitojen opetukseen. (Kokkonen & Klemola, 2013, s. 216)

Positiiviset vaikutukset (/ Hyvät liikunnalliset taidot) (Yläkategoria 1.)

Hyvistä liikunnallisista taidoista seuraa oppilaalle paljon positiivisia vaikutuksia, jotka liittyvät hänen sisäiseen maailmaansa, itsetuntoonsa sekä asemaansa luokassa. Vaikka liikunnalliset taidot eivät olisikaan luokan kärkipäätä, seuraa silti liikunnasta paljon positiivisia vaikutuksia oppilaalle itselleen. Haastatteluaineistoni perusteella havaitsin, että hyvät liikunnalliset taidot edesauttavat merkittävästi liikunnasta saatavien positiivisten vaikutusten syntymistä, mutta se ei ole ehto niille.

Kunnioitus (Alakategoria 1.)

Opettajat mainitsevat, että lasten keskuudessa hyvät liikunnalliset taidot herättävät kunnioitusta, mikä vaikuttaa suoraan oppilaan sosiaaliseen asemaan luokassa.

H1: Liikunnallinen onnistuminen vaikuttaa minun mielestä vaikuttaa oppilaan ja lapsen, niin erityislapsen kuin tuota tavallisen lapsenkin itsetuntoon kaikkein eniten. Jos liikunnassa onnistut ja saat siitä vielä ihailua, niin se nostaa itsetuntoa kaikkein parhaiten. Liikunnallisesti lahjakkaita lapsia ihailaan ja kunnioitetaan, myös toiset lapset.

Itsetunnon nousu (Alakategoria 2.)

Hyvät liikunnalliset taidot ja liikuntatunneilla onnistuminen vaikuttaa hurjasti lapsen itsetuntoon, jopa liikuntatuntien ulkopuolella. Hyvät liikunnalliset taidot toimivat hyvän ja terveen itsetunnon rakentajana. Heikoimpien oppilaiden kohdalla opettaja pystyy hyvällä tunnin suunnittelulla takaamaan sen, että jokainen voisi kokea tunnin aikana onnistumisia, jotta jokaisen oppilaan itsetunto saisi niitä rakennusaineita, joita se tarvitsee.

Oppimistavoitteiden saavuttamisen kannalta oppilaan itsetunnolla on vaikuttava merkitys ja koulussa saadut positiiviset oppimiskokemukset muovaavat oppilaan käsitystä omasta osaamisestaan ja itsestään merkittävästi. Keskeisessä roolissa oppilaan minäkuvan syntymisessä on myös opettajalta saatu palaute. Itsetunnon vahvistumisen kannalta opettajan on tärkeää huomioida jokaisen oppilaan yksilöllisyys positiivisessa mielessä. Voidaan sanoa, että koulumenestys rakentaa itsetuntoa, mutta itsetunto määrittää joiltain osin koulumenestystä. (Huisman & Nissinen, 2005, s. 29-30)

H1: Liikuntatunnit nostaa oppilaan itsetuntoa mikäli liikuntatunti on suunniteltu niin, että erityisoppilas suoriutuu hyvin niistä tunnin tehtävistä ja jos oppilas on motorisesti normaalisti kehittynyt, niin ilman muuta se siitä selviytyykin. Kaikesta onnistumisestahan itsetunto paranee ja siinä ihan liikuntatunnilla huomaa, että yleensä lapset ovat hyvällä päällä ne on iloisia ja innokkaita

Onnistumisen kokemukset (Alakategoria 3.)

Pätevyyden kokeminen tarkoittaa kokemusta omista kyvyistään ja niiden riittävydestä. Fyysinen pätevyys tarkoittaa eri urheilulajeissa tarvittavien taitojen hallintaa, fyysistä kuntoa sekä tyytyväisyyttä omaan kehoon. Onnistumisen kokemukset yksittäisillä osaamisalueilla voi vahvistaa oppilaan yleistä itsearvostusta. Koululiikunta voi tukea lapsen itsearvostuksen ja –tunnon kehittymistä tarjoamalla onnistumisen kokemuksia eri liikuntamuotojen parissa tai oman kehonkuvan hahmottamisen ja kehittämisen kanssa. Onnistumisen kokemuksiin vaikuttaa vahvasti myös opettajalta ja ympäristöltä saatu myönteinen palaute. Onnistumisen kokemukset synnyttävät ja ylläpitävät fyysisesti aktiivista elämäntapaa. (Liukkonen & Jaakkola, 2013, s.149-150)

Onnistumisen elämykset ovat kiinteä osa edellistä alakategoriaa, itsetunnon nousu. Liikunnassa onnistuminen synnyttää elämyksiä, kokemuksia ja tuntemuksia, jotka ovat

ainutlaatuisia. Onnistumisen elämykset toimivat myös itsetunnon rakennusaineina, mutta ennen kaikkea ne motivoivat lasta jatkamaan ja harjoittelemaan lisää. Onnistumisen elämykset ikään kuin antavat merkityksen kovalle työlle.

H2: Liikunnassa onnistumisen kokemuksella on valtava vaikutus itsetuntoon ja se yleensä vaikuttaa siihen luokan hierarkiaan tosi paljon. Elikkä, jos onnistuu jossakin ja saa jonkun palkinnon tai sitten tekee jonkun maalin, niin se vaikuttaa valtavasti sen oppilaan itsetuntoon.

Innostus (Alakategoria 4.)

Mukava liikunta innostaa ja tempaa oppilaat mukaansa. Erityisesti ylivilkkaudesta kärsivät erityisoppilaat intoutuvat liikuntatunneilla purkamaan ylimääräistä energiaa ja he pääsevät myös ylivilkkautensa ansiosta hyvin erilaisiin peleihin ja leikkeihin mukaan.

Motivaatio näkyy käyttäytymisessä kahdella eri tavalla: se toimii energian lähteenä ja saa toimimaan tietyllä innokkuudella sekä se suuntaa käyttäytymistä motivaatiotekijän suuntaisesti. Liikuntaa kohtaan koettu innokkuus ja innokkuus oppia on motivaatiotason säätelämä tekijä ja motivaation määrä ilmenee toiminnan voimakkuutena. Oppilaiden sisäinen motivaatio näkyy liikuntatunneilla viihtymisenä ja yrittämisenä. (Liukkonen & Jaakkola, 2013, s. 145-147)

H1: Kyllä erityisoppilaat pääsee paremmin mukaan toimintaan liikuntatunneilla, koska siinä ei tarvita niinkään muita taitoja kuin niitä liikunnallisia taitoja. Ja monella erityisoppilaalla on vielä ylivilkkautta ja kun niitä pääsee siellä liikuntatunnilla purkamaan sitä ylivilkkautta ja monessa liikuntalajissa ylivilkkaudesta on oikeastaan hyötyä. Eli ylivilkas oppilas ehtii juosta ja ehtii pallon perään ja on yleensä tosi innokas kaikkeen liikuntaan

Aktiivisuus (Alakategoria 5.)

Liikuntatunnit lisäävät oppilaiden aktiivisuutta ja katkaisevat mukavasti koulupäivää, mikä pitää osaltaan taas oppilaiden vireystason sopivalla tasolla läpi päivän. Sellaisienkin oppilaiden on todettu innostuvan liikuntatunneilla, jotka eivät oikein muilla tunneilla jaksa osallistua luokan toimintaan.

Liikunnalla ja säännöllisellä harjoittelulla on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia muun muassa käytössä olevien energiavarastojen kokoon ja yleisesti ottaen lapset myös palautuvat nopeasti liikunnan aiheuttamasta rasituksesta (Kalaja, 2013, s. 190).

H2: Alaluokkien oppilaat yleensä on hyvinkin innoissaan liikunnasta, suurin osa. Tai ainakin ne, jotka on taitavia siinä, eli saattaa semmoinen hyvin laiskakin oppilas muuttua aktiiviseksi liikuntatunneilla. Ja sitten taas muilla tunneilla tykkää huilia eikä tehdä oikeastaan paljon mitään. Ilman muuta vireystaso nousee niillä, jotka tykkää liikunnasta. Yleensä kaikki tykkää ainakin jotain aiheesta liikunnasta.

Aktiivisilla lapsilla on paremmat mahdollisuudet selvittää kognitiivista kapasiteettiä vaativista tehtävistä kuin passiivisilla lapsilla (Jaakkola, 2013, s. 260).

Mieliala (Alakategoria 6.)

Liikunta lisää mielihyvää aiheuttavien aineiden määrää aivoissa ja siitä saatavat positiiviset vaikutukset on todettu useiden eri tutkimusten avulla. Jo puolen tunnin mittainen liikuntatuokio lisää mielihyvän kokemusta viidestä kymmeneen prosenttia ja vaikutukset voivat kestää useita tunteja. Mieli tyhjentyy ja huolet unohtuvat, kun keskittyy kehon tuntemuksiin tai esimerkiksi pelin lukemiseen. (Ojanen & Liukkonen, 2013, s. 242-247)

H3: Kyllä sen eron huomaa oppilaiden käytöksessä ja fiiliksessä, kun ne pääsee puuhailemaan mieluisan lajin parissa verrattuna vaikka verbien opetteluun. Sen voi ottaa sitten sen lajin tuoman innostuksen muihinkin aineisiin mukaan vaikkapa lahjonnan ja kiristyksen kautta, että jos muut hommat onnistuu, niin sitten pääsee vaikka pelaamaan sählyä.

Muiden oppimisvaikeuksien unohtuminen (Alakategoria 7.)

Lapsien keskuudessa liikunnallisesti lahjakkaita yksilöitä arvostetaan suuresti. Liikunnallisesti taitavan lapsen muut oppimisvaikeudet jäävät muiden oppilaiden silmissä usein taka-alalle.

Vaikka liikunnalliset taidot eivät peittäisikään muita oppimisvaikeuksia, on fyysisesti aktiivisena olemalla mahdollista lisätä omaa potentiaaliaan menestyä hieman paremmin myös muissa oppiaineissa, sillä liikunnan ja akateemisen suoriutumisen välillä on todettu olevan positiivinen yhteys. (Jaakkola, 2013, s. 162)

H2: ...mutta siinä tapauksessa, jos tuota lapsi on motorisesti taitava, niin se ilman muuta saattaa olla, että kukaan muu ei pidä niitä muita oppimisvaikeuksia minään, kunhan on hyvä pelaamaan jotakin. Ja tämä on erityisesti poikien keskuudessa näin.

Vuorovaikutussuhteet (Alakategoria 8.)

Liikunta vahvistaa oppilaiden sosiaalisia taitoja ja keskinäistä yhteenkuuluvuutta sekä ohjaa lapsia sosiaalisuuteen vastuullisuuteen, reiluun peliin ja sääntöjen noudattamiseen (Kokkonen & Klemola, 2013, s. 214). Ryhmässä liikkuminen ja yhteisten kokemusten jakaminen toisten oppilaiden kanssa synnyttää yhteenkuuluvuuden tunnetta (Ojanen & Klemola, 2013, s. 247).

Vuorovaikutussuhteet sisältävät liikuntatuntien aikana tapahtuvan erilaisen ryhmäytymisen, erilaisten sosiaalisten rakenteiden syntyminen ja ryhmään pääsemisen edellytyksiä. Opettajat olivat havainneet oppilaiden keskinäisten roolien muuttuvan liikunnantunneilla muilla oppitunneilla vallitseviin rooleihin nähden, joiden muodostuminen oli tässä tapauksessa yhteydessä liikunnallisiin taitoihin ja niissä koettuun itsevarmuuteen. Ryhmäytymiseen kuuluu oppilaiden väliset suhteet ja toiminta. Esimerkiksi kavereiden huomioiminen ja toisten vilpittömän kannustaminen nousivat esiin opettajien vastauksissa. Nämä tekijät edistävät ryhmäytymistä ja ryhmään kuulumisen tunnetta, mikä on taas suoraan yhteydessä osallisuuden kehittymiseen. Liikuntatunnilla ryhmään osalliseksi pääseminen vaatii, että oppilaan fyysis-motorinen kehitys vastaa ikätason vaatimuksia. Motorisesti normaali ja liikunnassa hyvä tai keskitasoinen oppilas pääsee liikuntatunneilla luokan toimintaan mukaan, vaikka muilla oppitunneilla olisi vaikeuksia.

H2: Liikuntatunnilla saattaa olla ihan erilainen rooli jokaisella. Semmoinenkin oppilas, joka ei tavallisesti osallistu mihinkään, niin saattaa liikuntatunneilla peleissä olla hyvinkin aktiivinen ja suosittukin sen takia. Mutta sitten taas joku, joka saattaa muuten olla akateemisestikin taitava, niin saattaa sitten taas vetäytyä liikuntatunnilla kovasti. Elikkä se on hyvinkin erilainen, ne keskeiset suhteet. Yleensä hyvä pelaaja on hyvä kaveri liikuntatunneilla. Elikkä se ryhmäytyminen ja ryhmässä mukana oleminen ja se yhteistoiminta, otetaan kaverit huomioon. Kun pelataan, niin otetaan semmoinen porukka mukaan siihen ja kannustetaan toisia.

Energian purku (Alakategoria 9.)

Liikunnan harrastaminen toimii hyvänä energian purkajana, joka edesauttaa muiden tuntien työrauhan säilymisen kanssa. Liikunnalliset tuokiot vähentävät yleistä levottomuutta ja ovat hyväksi lapsen terveyden kannalta.

Liikunnan yksi peruselementeistä on fyysinen ponnistelu. Liikunta haastaa kamppailemaan itsensä kanssa, ylittämään itsensä sekä nauttimaan fyysisestä rasituksesta, mikä konkretisoituu lopulta energian purkuna. (Koski, 2013, s. 115)

H1: Ja monella erityisoppilaalla on vielä ylivilkkautta ja kun niitä pääsee siellä liikuntatunnilla purkamaan sitä ylivilkkautta ja monessa liikuntalajissa ylivilkkaudesta on oikeastaan hyötyä.

Keskittyminen (Alakategoria 10.)

Liikunta parantaa tutkitusti keskittymiskykyä ja tämä kävi ilmi opettajien haastatteluvastauksissa.

On tutkittu, että liikuntatunnin tai –tuokion jälkeen kognitiivisten tehtävien, esimerkiksi kotiläksyjen suoritus aika yleensä nopeutuu, mutta taas suorituksen laatu voi hieman kärsiä. Liikunnan harrastaminen parantaa oppimisen taustalla olevan kognitiivisen toiminnan ohjausta, säätelyä sekä tarkkaavaisuutta. (Ojanen & Liukkonen, 2013, s. 242) Hyperaktiivisten oppilaiden kohdalla liikuntatuokiot parantavat tehtyjen tutkimusten mukaan käyttäytymistä ja tarkkaavaisuutta (Jaakkola, 2013, s. 266).

H1: Minusta liikuntatunnit auttaa lapsen keskittymiseen myös sen liikuntatunnin jälkeen, kun on saanut käydä purkamassa siellä sitä energiaa, niin ne jaksaa sitten keskittyä tekemään muitakin tehtäviä. Oppilaat on sellaisia seesteisen oloisia liikunnan jälkeen.

Oppiminen (Alakategoria 11.)

Tässä yhteydessä oppimisella tarkoitetaan niitä asioita, joita lapsi oppii liikunnan harrastamisen sivutuotteena. Kyseiset oppimistavoitteet ovat nimetty opetussuunnitelmassa liikunnan tavoitteiksi, mutta liikunnantunneilla tavoitteet näkyvät enemmän

suorituskeskeisiä tavoitteina. Liikunta toimii hyvänä itseilmaisun kanavana niin liikkeen kuin puheenkin tasolla.

H3: Liikunnan avulla rakennetaan sosiaalisia kokemuksia ja pyritään onnistumisten kautta kasvattamaan oppilaan itsetuntoa. Jos varsinkin erityisoppilaan kohdalla paljastuu hyviä lajitaitoja, niin ehdottomasti pyritään vahvistamaan ja tukemaan näitä taitoja ja kannustamaan oppilasta asian pariin vapaa-ajalla, niin ne saa tämän lajitaidon kautta rakennettua sitä minuuttiaan hirveän hyvin.

On myös tutkittu, että liikuntatuokioiden lisääminen koulun arkeen parantaa oppilaiden tuloksia lukemisessa, matematiikassa sekä kirjoittamisessa. Esimerkiksi havaintomotoriset tehtävät kehittävät avaruudellista hahmottamista ja liikuntatuokiot parantavat luetun ymmärtämistä. (Jaakkola, 2013, s. 265)

Negatiiviset kokemukset (/ Huonot liikunnalliset taidot) (Yläkategoria 2.)

Tämä yläkategoria käsittelee liikunnan synnyttämiä negatiivisia tuntemuksia oppilaasta, jotka ovat vastakkaisia hyvälle kokemuksille ja näin ollen voivat toimia osallisuuden esteenä. Negatiiviset kokemukset käsittävät tässä kategoriassa pääasiassa niitä tuntemuksia, jotka heikot liikunnalliset taidot tai heikko liikunnallinen itsetunto oppilaassa itsessään synnyttävät opettajien näkemysten mukaan. Huonoista liikunnallisista taidoista aiheutuu oppilaalle muun muassa itsetunnon ongelmia, jotka voivat heijastua laajalle alueelle. Myös liikunnan voimia vievä vaikutus nousi esiin opettajien haastatteluisissa ja tällä ei ollut suoraa yhteyttä siihen oliko oppilas liikunnallisesti heikko vai taitava. Negatiiviset liikuntakokemukset ja huonot liikunnalliset taidot voivat pahimmillaan johtaa oppilaan syrjäytymiseen tai syrjimiseen.

Syrjäytyminen (Alakategoria 1.)

Syrjäytyminen on tapahtuma, mikä aiheutuu oppilaan toiminnasta vetäytymisestä. Syrjään vetäytymiseen ajavat negatiiviset liikuntakokemukset ja huono liikunnallinen itsetunto. Opettajien kokemusten mukaan muita heikommilla oppilailla on taipumusta vetäytyä syrjään luokan toiminnasta.

H2: Mutta jos on joku heikko puoli, joka estää tekemisen, niin sitten saattaa syrjäytyä. Erityisoppilaat jää hyvin helposti sinne reunoille ja pelkää joitakin juttuja. Että kyllä kaikki yleensä osallisena siinä on, mutta saattaa hyvinkin kokea

ahdistavaksi sen, jos joutuu esimerkiksi pelaamaan ja on arka tai sitten on huono joku pelisilmä, niin saattaa vetäytyä sinne syrjään.

Huonot kokemukset liikunnasta voivat johtaa oppilaan syrjäytymiseen. Huonoja liikunnallisia kokemuksia ja siitä johtuvaa ahdistusta on mahdollista lievittää, kun opettaja suosii tunneillaan leikinomaisuutta, huomioi taitotason vaihtelun, on tasapuolinen valitessaan joukkueita, antaa heikoimmille suoriutuville lisäopetusta, ei vaadi liian suurta panostusta, tarjoaa kaikille onnistumisen elämyksiä, hyödyntää tavoitteellisuutta ja tulosten itsearviointia, painottaa myönteistä palautetta, kuvaa suoritusten arvioinnin periaatteet sekä välttää oppilaiden välistä vertailua. (Ojanen & Liukkonen, 2013, s. 246)

Epämiellyttävät liikuntakokemukset (Alakategoria 2.)

Epämiellyttävistä liikuntakokemuksista seuraa yleensä ahdistusta liikuntatilanteita kohtaan. Epämiellyttäviin liikuntakokemuksiin lukeutuvat sen aiheuttamat painajaismaiset tunteet oppilaissa, jos jotain asiaa ei osaa. Opettajat mainitsivat myös nöyryyttävänä tuntemuksena sen, jos muut oppilaat näkevät heikomman oppilaan erillään harjoittelun.

Koululiikuntakokemukset voivat olla kielteisiä ja tunteilla viihtyminen vaikeaa, jos liikuntalajit ovat oppilaalle epämieluisia tai, jos ongelmia löytyy oppilasryhmän sekä työrauhan osa-alueilta. Myös oppilaan omat tunteet, kuten epävarmuus, ahdistus, huonommuuden tunne ja pelot epäonnistumisesta synnyttävät negatiivisia liikuntakokemuksia. (Kokkonen & Klemola, 2013, s. 221) Myös sinänsä miellyttävä liikuntakokemus voi muuttua epämiellyttäväksi, jos suoritus joudutaan toistamaan liian nopeasti, niin ettei edellisestä kerrasta ole ehditty vielä palautua kunnolla. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, autonomia sekä hyvät sosiaaliset suhteet vähentävät tutkimuksen mukaan lasten kokemaa liikunta-ahdistusta. (Ojanen & Klemola, 2013, s. 243-247).

H2: Semmoinen, joka jotenkin kokee sen vastenmieliseksi, niin sitä pitäisi pystyä jotenkin auttamaan, ettei siitä liikuntatunnista muodostuisi vuosia kestävä painajainen sille oppilaalle. Ja sitten, jos oppilas kokee itse olevansa heikko liikunnassa, niin se yleensä kokee sen liikunnan epämiellyttävänä. Se on tosi nöyryyttävää harjoitella alkeita, kun muuta osaa sen taidon jo.

Tekosyyt (Alakategoria 3.)

Jos oppilas on heikko liikunnassa tai ei pidä kyseessä olevasta liikuntalajista, saattaa tämä alkaa keksimään osallistumisen esteeksi kaikenlaisia tekosyitä. Opettajien tulisi olla tarkkana ja selvittää oppilaan liikunta-ahdistusten todelliset syyt, jottei niistä muodostuisi pitkäaikaisia ongelmia tai pelkoja liikuntatilanteita kohtaan.

H3: Integrointi voidaan aloittaa sille oppilaille vahvoista aiheista/lajeista ja jättää ne epämieluisimmat jutut pois, jotka saattaa olla oppilaille isoja kynnyksiä. Jos laji ei miellytä, niin sitten alkaa varusteet unohtumaan tai sitten on vähintään allerginen kloorille, kun annetaan mahdollisuus vuokrata uikkareita.

Ulkopuolelta asetetut odotukset, liian rankat liikuntaharjoitteet sekä kilpailun korostaminen ovat merkittäviä ahdistuksen ja stressin lisääjiä lapsilla, mikä voi johtaa liikunnasta kieltäytymiseen. Kieltäytymisen taustalla voi olla esimerkiksi ryhmätilanteissa koettu ahdistus ja epäonnistumiset synnyttävät helposti häpeän kokemuksia. Häpeän kokemukset voivat muodostua liian suureksi kynnykseksi aloittaa liikunnan harrastamisessa missään elämän vaiheessa. (Ojanen & Liukkonen, 2013, s. 246) Nämä seikat saattavat ilmetä myös erilaisten syiden keksimisellä ja etsimisellä, miksi liikuntaa ei voi harrastaa.

Syrjintä (Alakategoria 4.)

Syrjintä tarkoittaa tässä yhteydessä oppilaiden välistä toimintaa ja se on osalliseksi tulemisen sekä osallisuuden kokemisen este. Syrjintä johtuu haastattelujen perusteella aiheutuu seuraavista tekijöistä: epäonnistumiset, motoriset vaikeudet, heikot puolet, oppilaan pelot, syrjään vetäytyvät, ujous sekä arkuus. Syrjinnässä korostuu haastatteluaineistoni perusteella se, ettei alakouluikäisten keskuudessa ole juurikaan reilua peliä liikuntatunneilla.

H2: Lasten kohdalla tämä heikomman oppilaan mukaan ottaminen on hyvin raakaa, eli tällöistä reilun pelin henkeä saadaan hyvin harvoin aikaiseksi. Yleensä semmoista oppilasta, joka on motorisesti taitamaton, niin sitä syrjitään liikunnantunnilla.

Motorisen oppimisen ongelmat kulkevat yleensä käsikädessä muiden oppimisvaikeuksien, ylivilkkauksen ja tarkkavaisuushäiriöiden kanssa. Kun motoriset ongelmat yhdistyvät tarkkaavaisuus- ja ylivilkkausongelmiin, se lisää masennus- ja ahdistusoireiden

todennäköisyyttä sekä lapsen epäsosiaalista käyttäytymistä. Tarvittavien motoristen taitojen puute rajoittaa sosiaalisten harrastusten määrää. Oppilaan muita heikompi fyysinen pätevyys ja sosiaaliseen toimintaan liittyvät ongelmat voivat ilmetä esimerkiksi kiusatuksi tulemisena ja syrjintänä. (Viholainen & Ahonen, 2013, s. 400-401)

Itsetunnon lasku (Alakategoria 5.)

Liikunnassa epäonnistuminen ja huonot liikunnalliset taidot laskevat helposti oppilaan itsetuntoa, sillä liikunta on oppiaine, jossa kunkin oppilaan taitotaso on selvästi nähtävissä kaikille.

Liikuntataitoihin liittyvien tunteiden lisäksi myös oppilaan ulkonäkö ja julkisen arvioinnin alla jatkuvasti oleminen saattaa ahdistaa oppilaita liikuntatunneilla ja sitä kautta vaikuttaa siihen, millaisena liikkujana itsensä näkee (Kokkonen & Klemola, 2013, s. 221). Tämän vuoksi liikuntatuntien tehtävät tulisi mitoittaa oppilaiden taitoja vastaavaksi, jotta onnistumisen kokemuksia syntyy, mikä taas rakentaa osaltaan tervettä itsetuntoa (Viholainen & Ahonen, 2013, s. 401).

H2: ...aina se heikoin kokee varmasti niin yleis- kuin erityisopetuksessakin sen oman asemansa hankalaksi ja se laskee itsetuntoa, jos jotakin asiaa ei osaa.

Toistuvat epäonnistumisen painavat oppilaan mieltä maahan ja niiden tulkitaan johtuvan omasta riittämättömyydestä. Jos oppilas ei saa oppimisestaan ja yrittämisestään riittävästi myönteistä palautetta, eikä oppiminen muutenkaan suju vaivattomasti, alkaa oppilas näyttäytymään ympäristölleen heikkona ja passiivisena yksilönä. Monet negatiiviset kokemukset yhdessä synnyttävät kielteisiä oppimiskokemuksia, jotka entisestään vaikeuttavat oppimista. (Huisman & Nissinen, 2005, s. 30) Koululiikunnalla on kaikki mahdollisuudet tukea heikompain oppilasta pätevyyden kokemusten syntymisessä (Liukkonen & Jaakkola, 2013, s. 150).

6 Johtopäätökset

Tutkimuskysymys, 1. Miten koululiikuntatunnit voivat lisätä yleisopetukseen integroidun erityisoppilaan osallisuutta? Koululiikuntatunnit voivat lisätä erityisoppilaan osallisuutta, jos opettajien tuntien suunnittelu ja toteutus on tarkkaan harkittua ja siinä on huomioitu eriyttäminen, tasapuolisuus, erilaiset tukimuodot, yhteistyö. Toinen tekijä osallisuuden lisääntymisessä löytyy erityisoppilaasta itsestään: kuinka hän suhtautuu liikuntaan ja mitkä ovat hänen taitonsa siinä. Näistä kahdesta oma asenne on kuitenkin todellisia taitoja merkittävämmässä roolissa. Hyvät taidot ja onnistumiset synnyttävät positiivisia liikuntakokemuksia, jotka muun muassa kasvattavat itsetuntoa, lisäävät oppilaan innostusta ja energiaa sekä auttaa ryhmään pääsemisessä. Ryhmään pääseminen ja siinä oleminen on taas osallisuutta, minkä lisääntyminen on tutkimuksen päätarkastelukohde.

Tutkimuskysymys 2, Mitkä seikat lisäävät ja mitkä vähentävät mahdollisen osallisuuden syntymistä? Osallisuuden syntymistä lisäävät opettajan hyvin suunnitellut ja toteuttamat oppitunnit, joissa opettaja on huomioinut toimivat ryhmäjaot, ryhmälle sopivat tunnit, oppilaantuntemuksen, eritasoisten oppilaiden välisten kilpailutilanteiden välttämisen, riittävän eriyttämisen, tarvittavan tukiovetuksen, taukojummat, yhteistyön kodin ja koulun välillä, avustajat, varhaisen reagoinnin ongelmiin sekä oppilaan perustaitojen varmistuksen. Näiden asioiden toteutumisen kannalta opettajan ammattitaito ja -tieto ovat keskeisessä roolissa. Opettajalta tulisi löytyä riittävän laajaa lajikohtaista tietoa, jotta oppiaineen eriyttäminen ylipäätään olisi mahdollista ja toteutuisi mahdollisimman näkymättömästi. Oppilaantuntemus taas vaatii työkokemusta ja ennen kaikkea kokemusta kyseisen ryhmän kanssa, jota sillä hetkellä opettaa. Oppilaantuntemuksen syntyminen vaatii opettajalta herkkyyttä huomata oppilaissa niitäkin asioita, joita he eivät ääneen sano sekä halua oppia tuntemaan jokaisen yksilön vahvuuksineen ja heikkouksineen. Opettajan on myös tärkeä kyetä objektiivisesti havainnoida luokkansa toimintaa mahdollisten kiusaamis-, syrjintä- tai syrjäytymistilanteiden varalta sekä kykyä puuttua sellaisiin rakentavasti. Sallivan ja vahvan ryhmähengen ja sitä kautta osallisuuden rakentuminen on lopulta opettajan vastuulla.

Oppilaan sisäsyntyiset ajatukset sekä oppilaiden keskinäiset suhteet liikuntatuntien aikana ovat toinen merkittävä puoli osallisuuden lisääntymisessä. Näitä ovat oppilaiden välinen kunnioitus hyviä liikunnallisia taitoja omaavia oppilaita kohtaan, onnistumisista syntyvä itsetunnon nousu, liikkumisesta innostuminen ja aktiivisuustason nousu, mielialan

koheneminen, energian purkaminen, keskittymiskyvyn paraneminen, oppiminen liikunnan avulla, liikunnallisista taidoista johtuva muiden oppimisvaikeuksien unohtuminen toisten oppilaiden ja itsensä silmissä sekä ryhmään mukaan pääseminen ovat osallisuuden syntymisen muodostajana. Näiden tekijöiden syntymistä edesauttaa huomattavan paljon positiivinen suhtautuminen liikuntaan sekä hyvät liikunnalliset taidot. Osallisuuden syntymisen edistymiseen liittyvien tekijöiden vaikutukset yksittäisen oppilaan ajatusmaailmaan ja osallisuuden syntymiseen on hyvin yksilökohtaista, eikä pelkkä muutaman tekijän toteutuminen välttämättä takaa osallisuuden lisääntymistä.

Osallisuuden syntymistä vähentävät huonoista liikunnallisista taidoista tai arkuudesta johtuva oppilaan oma syrjään vetäytyminen luokan toiminnasta, muilta oppilailta tuleva syrjintä, osaamattomuudesta tai huonoista järjestelyistä johtuvat epämiellyttävät liikuntakokemukset, erilaiset tekosyyt liikuntatunneille osallistumisen esteenä sekä huonoista liikunnallisista taidoista tai epäonnistumisista johtuva itsetunnon lasku, mikä näkyy muun muassa osallistumisen vähenemisenä. Negatiiviset kokemukset liikuntatunneilla voivat estää osallisuuden syntymistä, esimerkiksi oppilaan syrjään vetäytymisen tai huonoista taidoista johtuvan syrjinnän vuoksi. Epämiellyttävät liikuntakokemukset voivat laskea oppilaan itsetuntoa ja nämä yhdessä voivat johtaa siihen, että oppilas alkaa keksimään erilaisia tekosyitä, jotka estävät tämän osallistumisen liikuntatunneille. Tällainen tapahtumasarja voi taas johtaa suoraan oppilaan syrjäytymiseen muista. Tällöin tutkimukseni tulokset, jotka liittyvät liikunnan negatiivisiin vaikutuksiin, näyttävät syy-seuraus suhteina.

Kun kysymys on yksittäisistä ihmisistä yksittäisine persoonallisuuspiirteineen, ei yksilöön liittyvissä tulkinnoista voida tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä, sillä jokainen ihminen kokee erilaiset tilanteet eri tavalla ja reagoivat myös niihin yksilöllisesti. Toiselle leikkimielinen kisailu voi näyttää kiusaamiselta ja joku voi nähdä kiusaamisen huumorina. Kokemuksia on niin paljon kuin on kokijoitakin.

7 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää lisääntyykö yleisopetuksen ryhmissä opiskelevien erityisoppilaiden osallisuus muuhun ryhmään koululiikuntatunneilla ja millä perusteilla? Tarkalleen kyseisestä aiheesta ei ollut tehty aiemmin tutkimuksia, joten lähdin tutkimusprosessiin suurella mielenkiinnolla. Aiheesta löytyi kuitenkin paljon kirjallisuutta, mitkä tukivat analyysin avulla saamiani tutkimustuloksia.

Tutkimukseni alkuun olen koonnut teoretietoa niistä aihepiireistä, jotka ovat tämän tutkimuksen keskiössä, kuten erityisoppilaat, integraatio, inkluusio, koululiikunta sekä motoriset häiriöt.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmän käyttäminen tutkimuksessa oli mielestäni erittäin sopiva valinta minulle sekä ylipäätään kyseiselle tutkimukselle. Sisällönanalyysin tekeminen oli kuitenkin hyvin aikaa vievä projekti ja oivallukset aineistosta löytyviä asioita kohtaan tapahtui asteittain, mikä tässä tapauksessa tarkoitti sitä, että sain räjäyttää ja purkaa analyysini päätelmiä useampaan otteeseen ennen lopullisiin tulkintoihin pääsemistä. Onnistuin mielestäni luomaan selkeät ja johdonmukaiset kategoriat, mitkä kulkevat samassa linjassa alaa käsittelevän tieteellisen tiedon kanssa. Opettajien antamissa vastauksissa näkyi virkavuosien tuoma kokemus. Tutkimuksestani olisin voinut saada vieläkin laajemman, jos olisin itse mennyt seuraamaan ja havainnoimaan jonkun luokan toimintaa. Tässä tapauksessa tutkimus olisi kuitenkin painottunut enempi yksittäisten erityisoppilaiden tarkkailuun yleisemmän tason tarkastelun sijasta. Analyysini tulokset saivat pohtimaan opetustyön ja jokaisen oppilaan tarpeiden huomioimisen haasteellisuutta, etenkin uran alkuvaiheessa, jolloin perusasioissakin pysyminen voi aloittelevalle opettajalle olla haastavaa.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla saamani tulos antoi tietyt ”vaatimukset”, joiden toteutuessa erityisoppilaan osallisuus lisääntyi ryhmässä. Nämä seikat pystyi jaottelemaan oppilaslähtöisiin tekijöihin sekä ulkopuolisiin tekijöihin. Oppilaslähtöiset tekijät käsittivät liikunnan positiiviset ja negatiiviset vaikutukset, jotka yleensä kulkevat käsikädessä oppilaan liikunnallisten taitojen kanssa. Ulkopuoliset tekijät koostuvat opettajan toiminnasta, tuntien toteutuksesta, niiden suunnittelusta sekä oikeanlaisten tukitoimien käytössä. Koululiikunnasta johtuva osallisuuden lisääntyminen on kuitenkin hyvin

yksilökohtaista, mihin voi vaikuttaa liikunnallisten taitojen lisäksi hyvinkin sattumanvaraiset asiat, kuten opiskeluympäristö ja lapsen persoonallisuustekijät.

Tutkimustani voisi jatkaa ja laajentaa tuomalla opettajien haastattelujen perusteella muotoutuneen teorian rinnalle tapaustutkimuksen, jossa olisin tutkinut jotain ennalta valitsemaani tapausta, tässä tutkimuksessa siis yleisopetuksen ryhmässä opiskelevaa erityisoppilasta. Oppilaan toimintaa liikuntatuntien aikana voisi havainnoida ja havainnoinnin tukena voisi käyttää esimerkiksi videointia, mikä mahdollistaisi toiminnan tarkan ja monipuolisen käsittelyn. Havainnointia voisi laajentaa myös muiden oppiaineiden puolelle, jolloin oppiaineiden väliset erot osallisuudessa tulisivat esiin, jos sellaisia on. Havainnoinnista saadut tulokset voisi lopussa analysoida sisällönanalyysin avulla muodostamani teorian avulla ja näin olisi myös mahdollista testata teorian pitävyyttä sekä tutkia niitä seikkoja, jotka ovat tapauskohtaisia ilmiöitä.

7.1 Luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on jokseenkin hankalaa, sillä jokaista laadullisilla menetelmillä tehtyä tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena. Tällöin huomio painottuu tutkimuksen johdonmukaisuuteen ja siihen, kuinka tutkimusprosessi on selitetty auki. Tutkimuksen luotettavuudessa pyritään kiinnittämään huomiota muun muassa seuraaviin asioihin: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, oma sitoumus tutkimukseen, kuvaus aineistonkeruusta, tutkimuksen tiedonantajat, tutkijan ja tiedonantajien välinen suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus sekä raportointi. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 140-141)

Olen kertonut tutkimuskohteeni ja ajatukseni tutkimusta koskevien valintojen takaa. Tutkimuskohteenani minulla on alakouluikäiset erityisoppilaat, joiden osallisuusmahdollisuuksien lisääntymistä koulun liikuntatunneilla selvitin opettajille tehtyjen teemahaastattelujen avulla. Tässä tutkimuksessa käsiteltiin opettajien näkemyksiä yleisopetukseen integroitujen erityisoppilaiden mahdollisuuksista päästä luokan toimintaan mukaan koululiikuntatunneilla. Erikseen ei tehty erottelua oppilaiden erityisyyden syistä, mikä taas osaltaan vaikutti tutkimuksista saatuihin tuloksiin, kun asioita käsiteltiin yleisellä tasolla, ei yksilö – tai diagnoosikohtaisesti.

Haastateltavia opettajia miettiessä halusin valikoida opettajat sillä perusteella, että jokaisen katsontakanta tutkittavaa asiaa kohtaan olisi hieman eri kulmista ja näin ollen voisin saada mahdollisimman kattavia ja eri näkökulmaisia vastauksia esittämiini kysymyksiin. Kuitenkin opettajien erilaisten työpaikkojen ja alasuuntautumisesta huolimatta opettajien näkemykset olivat hyvin paljon toistensa kaltaisia hienovaraisen pieniä eroja lukuun ottamatta. Haastattelujen kysymysasetteluissa pyrin käyttämään sellaisia valintoja, jotka eivät tukisi tietynlaisten vastausten syntymistä tai omien mielipiteideni esille tuomista, vaan haastattelurunko oli jätetty hyvin avoimeksi (Grönfors, 2007, s. 152). Haastatteluissa avoimen keskustelun syntyminen tapahtui luontevasti ja opettajat olivat innostuneita kertomaan omia näkemyksiään heille merkittävistä asioista. Itselläni on kosketusta erityisoppilaisiin ajalta, jolloin toimin erityiskoulussa koulunkäyntiavustajana. Erillisissä erityiskouluissa oppilaiden lähtötilanne on hyvin erilainen verrattuna yleisopetuksen luokkien lähtötilanteisiin, joten tutkijana lähtötilanne tutkittavaa asiaa kohtaan oli melko objektiivinen, eivätkä omat näkemykseni päässeet vaikuttamaan tulosten syntymiseen eikä kysymysten asetteleluun millään tavalla.

Saamani tutkimustulos perustuu kolmen opettajan näkemyksiin, joten tulokset ovat suhteellisen tapauskohtaisia, eikä niistä voida tehdä vielä yleisiä päätelmiä. Haastatteleman opettajat olivat kuitenkin virkavuosiltaan hyvin pitkään alalla toimineita, joten heiltä saamani vastaukset perustuvat heidän virkauransa mittaisiin näkemyksiin ja kokemuksiin erityisoppilaista. Tältä osin pidän tutkimustuloksia melko luotettavina ja ne antavat varmasti oikeanlaista suuntaa opettajien yleisistä mielipiteistä ja myös ylipäättään erityisoppilaiden tilanteista kautta maan. Tutkimuksen luotettavuuden ja yleistettävyyden kannalta täytyy muistaa, että tulokset perustuvat haastateltujen opettajien käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä.

Pidän tutkimisaihetta erittäin tärkeänä jokaisen opettajan arkipäivän työn kannalta, sillä yleisopetukseen integroidut erityisoppilaat ovat ja tulevat olemaan osa jokaisen opettajan ja oppilaan työskentely-ympäristöä inklusioajattelun jatkuvan kehittymisen myötä. En myöskään etsinnöissäni löytänyt yhtään samasta aiheesta aiemmin tehtyä tutkimusta tai sellaista tutkimusta, johon voisin vertailla saamiani tutkimustuloksia. Lähinnä omaa aiheitani oli Antti Mainion pro Gradu aiheesta ”Liikuntavammaisten lasten kohtaamat fyysiset haasteet ja toiminta haasteen kohdatessa – tapaustutkimus erään erityiskoulun leikkikerhosta”. Mainion tutkimuksen pääelementit ovat samat, liikunta ja erityisoppilaat”, mutta tutkimuksen painottuessa lasten toiminnan tarkasteluun tutkimuksiemme ainoiksi

yhteisiksi tekijöiksi jää ainoastaan pääkäsitteet, joissa sisällöllisesti ei ole muuta yhteistä tekijää.

Tässä tutkimuksessa keräsin aineiston opettajille tekemilläni teemahaastatteluilla, jotka kaikki äänitin haastattelutilanteessa kokonaan. Haastatteluäänitteet litteroin jälkikäteen sanatarkasti. Haastattelututkimuksen etuna on sen joustavuus, kysymyksiä voidaan esittää tarkasti, voidaan esittää tarkennuksia ja ne voidaan esittää siinä järjestyksessä, mikä keskustelulle on luonnollista (Eskola & Suoranta, 2003, s. 99-100). Keskustelu saa myös vapaasti poiketa aiheesta ja mennä uusille urille, mikä laajentaa luonnollisesti niitä asioita, joita olen itse miettinyt.

Tutkimuksen tiedonantajaksi valikoituivat erityisoppilaiden kanssa työskentelevät opettajat. En halunnut ottaa tutkimukseeni ketään yksittäistä erityisoppilasta tutkimuskohteekseni, jolloin tutkimuksesta olisi tullut tapaustutkimus ja tulokset olisivat päteet ainoastaan kyseisen oppilaan kohdalla eikä niistä olisi voinut päätellä mitään yleisellä tasolla. Nyt kun opettajien vastaukset kattavat laajempaa näkemystä ja kokemusta erityisoppilaista yleensä, voidaan tuloksia tarkastella myös laajemmasta kontekstista. Haastateltavien opettajien määrä oli melko pieni, jonka vuoksi valitsin tutkimusmetodikseni laadullisen tutkimuksen ja sisällönanalyysin. Haastateltavien pieni joukko vaikuttaa siihen, että tutkimus on melko tapauskohtainen, eikä

Kyseisten tutkimusotteiden päämääränä ei ole tehdä yleisiä tulkintoja tutkittavasta asiasta, vaan kuvata ja ymmärtää tutkittavaa kohdetta, asiaa tai ilmiöitä. Näissä menetelmissä tutkimustulosten yleistettävyyttä liittyy tulkintojen tarkkaan selittämiseen, eikä niitä voida yleistää tilastollisin menetelmin. (Granfors, 1982, s. 11-15; Syrjälä & Numminen, 1998, s. 6-16)

Aineiston olen analysoinut laadullisen sisällönanalyysin menetelmää käyttäen, joka etenee siten, että ensiksi aineisto pelkistetään, sitten ryhmitellään, jonka jälkeen nimetään ylä- ja alakategoriat sekä niitä yhdistävät pääkategoriat. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 101)

Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa olen pyrkinyt kiinnittämään erityisen hyvää huomiota tutkimuksen eettisyyteen. Tulkitessani ja analysoidessani aineistoa olen luottanut omaan arviointikykyyni tutkijana ja arvioinut, että käyttämäni tutkimusmenetelmät täyttävät eettisen tutkimuksen tekemisen kriteerit. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.134) Arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta tärkeäksi tekijäksi nousee se, kuinka totuudellinen tieto

määritellään. Tieteellisissä keskusteluissa on eroteltavissa neljä erilaisia totuusteorioita, joiden mukaan totutta voidaan tarkastella. Laadullisen tutkimuksen totuuden arvioinnissa painottuvat koherenssiteoria, jonka mukaan väite on totta, jos se voidaan todeta yhtä luotettavaksi muiden jo todettujen teorioiden kanssa. Tämän lisäksi laadullisen tutkimuksen arvioinnissa korostuvat pragmaattinen totuusteoria sekä konsensusteoria. Totuusteorian mukaan väite on tosi, jos se toimii ja on hyödyllinen, kun taas konsensusteoria tarkoittaa yhteisymmärryksen löytämistä totuuden luomisessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 134-135)

Lähteet

- Aaltola, J., Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: PS-Kustannus.
- Ahonen, T., Kooistra, L., Viholainen, H. & Cantell, M. 2004. Developmental motor learning disability. A neuropsychological approach. Teoksessa D. Dewey & D.E. Tupper (toim.) *Developmental Motor Disorders: A Neuropsychological Perspective* (s. 265-290). New York: Guilford.
- Ahonen, T., Viholainen, H., Cantell, M., Rintala P. 2005. Motoriikka ja oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi – Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin* (s. 7-24). Keuruu: PS-Kustannus.
- Ahvenainen, O., Moberg, S. 1982. Erityisopetuksen toteuttamismallit. Teoksessa S. Moberg (toim.) *Erlaiset oppilaat* (s. 57-88). Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Ainscow, M. 2007. From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa L. Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education* (s. 146-159). Wiltshire: The Cromwell Press Ltd.
- Alanko, A. 2013. Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana – Tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa. Oulun yliopiston tutkijakoulu: Oulun Yliopisto.
- Anttiroiko, A.V. 2003. Kansalaisten osallistuminen, osallisuus ja vaikuttaminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa P. Bäcklund (toim.) *Tietoyhteiskunnan osallistuva kansalainen. Tapaus nettimaunula* (s. 11-32). Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Björkstén, U., Ekeboom U-M., Tervonen A. 2000. Monimutkainen kielen maailma. Teoksessa U-M. Ekeboom, M. Helin, R. Tulusto (toim.) *Satayksi kouluongelmaa* (s. 30-44). Helsinki: Edita.
- Calberg, C., Kavale, K. 1980. The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *Journal of special education*, 14, s. 295-309.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. London: Routledge.
- Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 75-96). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Eskola, J., Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, J., Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (s. 24-43). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Gallahue, D.L. & Ozmun, F.C. 2006. Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Giangero, M.F., Doyle, M.B. 2007. Teachers assistants in inclusive schools. Teoksessa L. Florian (toim.) The SAGE Handbook of Special Education (s.429-439) Wiltshire: The Cromwell Press Ltd.
- Gretchel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä: Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Grönfors, M. 2007. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Teoksella J. Aaltola & V. Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Juva: PS-Kustannus.
- Halvorsen, A., Sailor, W. 1990. Integration of students with severe and pro-found disabilities: a review of research. Teoksessa R. Gaylord-Ross (toim.) Issues and research in Special education. Volume 1 (s. 110-172). New York: Teachers College Press.
- Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. Nuorisotutkimuslehti 3/2006 / 24. Vuosikerta
- Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus: Osallisuuden suhde kouluun. Nuorisotutkimus 24(3): 29-38.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Tuunainen, K. (2003). Erityispedagogiikan perusteet. (1.-3. painos) Vantaa: Dark Oy
- Hirsjärvi, S., Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, S. 1990. Koululaisten liikuntataidot. Jyväskylän yliopisto: Studies in Sport, Physical Education and Health 26.
- http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/teemat/osallisuus_ja_oppilaskuntatoiminta/osallisuus (Luettu: 20.10.2015)
- http://www.oph.fi/download/163540_Oppilashuolto_ja_kolmiportainen_tuki.pdf (Luettu: 29.10.2015)

- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyyliä ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi – Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin (s. 25-46). Keuruu: PS-Kustannus.
- Huovinen, T. & Rintala, P. 2013. Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka (s. 382-394). Juva: Ps-Kustannus.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2003. Meidän koulu on lähikoulu. Teoksessa O. Ikonen ja P. Virtanen (toim.) HOJKS 2. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus (s. 179-195). Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Erityisopetuksen tilastoja vuodelta 2005. Teoksessa O. Ikonen ja P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun (s. 51-66). Opetus 2000. Juva: Ps-kustannus.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Johdanto. Teoksessa O. Ikonen ja P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun (s. 13-24). Opetus 2000. Juva: Ps-kustannus.
- Jaakkola, T. 2013. Liikunta, kognitiivinen suoriutuminen ja koulumenestys. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka (s. 259-273). Juva: Ps-Kustannus.
- Jaakkola, T. 2013. Liikuntataitojen oppiminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka (s. 162-184). Juva: Ps-Kustannus.
- Jukkala, K., Rantanen, A. 1995. Pienluokan oppilaan integrointi yleisopetukseen. Kasvatustieteen pro-gradu –tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Järvilehto, T. 1995. Mikä ihmisiä määrää? Ajatuksia yhteistyöstä, tietoisuudesta ja koulutuksesta. Jyväskylä: Gummerus.
- Kalaja, S. 2013. Fyysinen toimintakyky ja kunto. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka (s. 185-203). Juva: Ps-Kustannus.
- Kaskela, M. & Kronqvist, E-L. 2007. Niin ainutlaatuinen. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Jyväskylä: Gummerrus.
- Kiilakoski, T. 2008. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretscher & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka (s. 204-235). Juva: Ps-Kustannus.

- Koljonen, M. 2005. Psykomotorisen harjaannuttamisen mahdollisuudet. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi – Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin* (s. 73-92). Keuruu: Ps-Kustannus.
- Koski, P. 2013. Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (s. 96-124). Juva: Ps-Kustannus.
- Koskinen, S. 2010. Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina. Ympäristökasvatuksen näkökulmia osallistumiseen. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 98. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johanson ja T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s. 16-30). Jyväskylä: WSOY.
- Laasonen, K. 2005. Liikkumisen iloa Sherbone-menetelmällä. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi – Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin* (s. 129-154). Keuruu: Ps-Kustannus.
- Larkin, D., Hands, B., Parker, H. & Cantell, M. 2005. Unigym: Tehtäväsuuntautunut näkökulma motorisen oppimisen ongelmiin. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi – Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin* (s. 155-178). Keuruu: Ps-Kustannus.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (s. 298-313). Juva: Ps-Kustannus.
- Maruff, P., Wilson, P., Trebilcock, M. & Currie, J. 1999. Abnormalities in imagined motor sequences in children with developmental coordination disorder. *Neuropsychologia*, 37, 1317-1324.
- Metsämuuronen, J. 2011. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: Methelp.
- Moberg, S. 1981. Psyykkisesti kehitysvammaisten koulutuksen integraatio. Asenteelliset edellytykset ja saatuja kokemuksia. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 10. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Bloom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma, P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila* (s. 121-136). Helsinki: Yliopistopaino.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste kouluille* (s. 82-95). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Moilanen, T. & Roponen, S. 1994. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ATLAS/ti-ohjelman avulla. Menetelmäraportteja ja käsikirjoja 2. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Moser, T. & Wenger, J. 2005. Kieli ja liike: Liikunnan mahdollisuudet kielen kehityksen tukemisessa. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi – Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin (s. 47-72). Keuruu: Ps-Kustannus.
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Inkuulison haaste kouluille (s. 30-53). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. (2001). Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – Välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste kouluille (s.96-123). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ojanen, M. & Liukkonen, J. 2013. Liikunta ja psyykkinen hyvinvointi. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka (s. 236-258). Juva: Ps-Kustannus.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2012. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluluonnos. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. 2005. Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. Helsinki: Yliopistopaino.
- Passolt, M. & Schindler, J. 2005. Hyperaktiivisten lasten psykomotorinen terapia. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi – Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin (s. 107-128). Keuruu: Ps-Kustannus.
- Pietilä, M. 2005. Leikki psykomotorisessa ryhmäkuntoutuksessa. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi – Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin (s. 93-106). Keuruu: Ps-Kustannus.
- Rausku-Puttonen, H. 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus koulu yhteisössä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Rintala, P. 2005. Johdanto. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi – Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin (s. 5-6). Keuruu: PS-Kustannus.

- Rioux, M. 2007. Disability rights in education. Teoksessa L. Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education* (s. 107-116). Wiltshire: The Cromwell Press Ltd.
- Saloviita, T. 1999. *Kaikille avoimeen kouluun*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Sinclair, R. 2004. Participation on Practise: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society* 18(2): 106-118.
- Straus, A., Corbin, A. 1990. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: SAGE.
- Syrjälä, L., Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988. Oulu: Oulun Yliopiston Monistus- ja kuvakeskus.
- Sääkslahti, A. 2013. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (s. 288-297). Juva: Ps-Kustannus.
- Tammelin, T. 2013. Liikuntasuosituksien edistämistä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (s. 62-73). Juva: Ps-Kustannus.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turunen, M-M. 1998. Erilainen oppija lapsuusiässä. Teoksessa K. Strandén (toim.) *Ei tyhmä vaan erilainen oppija* (s. 33-49). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Viholainen, H. & Ahonen, T. 2013. Motorisen oppimisen vaikeudet liikuntapedagogiikan arjessa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (s. 395-410). Juva: Ps-Kustannus.
- Will, M. 1986. Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52, s. 411-415.
- Wilson, P. 2004. Visuspatial, kinaesthetic, visuomotor integration, and visuoconstructional disorders. Teoksessa D. Dewey & D.E Tupper (toim.) *Developmental Motor Disorders: A Neuropsychological Perspective* (s. 291-321). New York: Guilford.
- Virtanen, P. & Miettinen, K. 2007. Keskeisiä lähtökohtia opetussuunnitelmatyössä. Teoksessa O. Ikonen ja P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun* (s. 85-119). Opetus 2000. Juva: Ps-kustannus.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste kouluille* (s. 12-29). Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Yamashita, H. & Davies, AL. 2010. Students as professionals: the London secondary school councils action research project. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas

(toim.) A Handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice (s. 230-239). London, New York, Routledge.